

UNIVERSIDADE ABERTA



m-LEARNING E VIDEOCONFERÊNCIA NA COMUNICAÇÃO ORAL EMPRESARIAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA - estudo de caso na Universidade de Tecnologia de Durban - Faculdade de Artes e Design

Maria Raquel Pegado

Mestrado em Português Língua Não Materna

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



***m-LEARNING* E VIDEOCONFERÊNCIA NA COMUNICAÇÃO ORAL EMPRESARIAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA** - estudo de caso na Universidade de Tecnologia de Durban - Faculdade de Artes e Design

Maria Raquel Pegado

Mestrado em Português Língua Não Materna

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Helena Bárbara Marques
Dias**

2015

Resumo O presente estudo resulta de um projeto de introdução da língua portuguesa e culturas lusófonas nos cursos oferecidos por uma universidade de Durban, na África do Sul. O projeto visa preparar futuros profissionais anglófonos, nas áreas dos negócios e das artes, para desempenharem funções em países de língua portuguesa, com ênfase na comunicação oral e nos meios digitais. Diante do aumento crescente da procura de programas específicos de desenvolvimento da oralidade de português língua estrangeira (PLE) a dificuldade consistia, não apenas, na falta de conteúdos digitais bilíngues (em especial, em português europeu) mas também, na falta de ambientes virtuais de aprendizagem com uma estrutura modular, sistemática e especializada.

Ao longo de 2013, foi feita uma pesquisa de conteúdos digitais, ferramentas e estudos de caso que permitiram avaliar as ferramentas mais indicadas para o desenvolvimento da comunicação oral em português língua estrangeira. Em resultado da pesquisa e da reflexão, foram colocadas duas hipóteses prévias: (1) o *m-learning* (numa primeira fase, integrado em ambiente *b-learning*) como modalidade colaborativa adequada de acesso e construção do conhecimento; (2) a videoconferência com falantes nativos de português como uma ferramenta de interação de excelência na aplicação do conhecimento da língua.

O desafio consistiu, portanto, em construir um ambiente de aprendizagem virtual, articulado por atos de comunicação e integrador das ferramentas TIC mais adequadas para desenvolvimento da competência comunicativa, oral e intercultural dos seus utilizadores, de nível A1. Ao longo de 2014, desenvolvi os conteúdos digitais, tais como *videocasts* e *podcasts*, tutoriais, *languagequests*, *quizzes* e guiões de conversação, organizei um *website* para *e/m-learning* e tentei criar uma rede de contactos Skype. Ao longo do primeiro trimestre de 2015, testei a viabilidade desta metodologia com um grupo de alunos dos cursos de Design, Tradução e Interpretação e Jornalismo da Faculdade de Artes e Design.

O presente estudo visa (1) refletir os caminhos de investigação seguidos e (2) descrever os dados obtidos esperando que aponte para novas experiências de *e-learning*, cada vez mais relevantes na era digital em que vivemos, enquanto instrumento fundamental da internacionalização do PLE, no mundo dos negócios.

Palavras - Chave português língua estrangeira, interculturalidade, comunicação oral, *e-learning*, videoconferência

Abstract This study is an outcome of the introductory project of the Portuguese language and lusophone cultures in courses offered by a university in Durban, South Africa. The project aims to prepare future English speaking professionals, in the areas of business and arts, to work in Portuguese speaking countries with the keynote on oral communication and digital resources. Considering the growing demand for oral development programmes of Portuguese as a foreign language, the difficulty consisted, not only, in the lack of bilingual digital content, in particular, in European Portuguese but also the lack of learning virtual environments with a systematic and specialized modular structure.

A research was done in 2013 concerning the digital content, tools and study cases. This research was meant to assess which tools would be more suitable for oral communication in Portuguese as a foreign language. As a result of my research and reflection process, two previous hypotheses were assumed: (1) m-learning (in a first stage integrated in a b-learning environment) as an adequate collaborative method of information access and knowledge construction; (2) videoconference with Portuguese native speakers as the most adequate interaction method to apply language knowledge.

Thus, the challenge consisted of creating a virtual learning environment, articulated by communication acts, which would also integrate the most adequate ICT tools to promote the development of both, oral and intercultural communication of its users, on an A1 level. Throughout 2014, I developed digital content, such as videocasts and podcasts, tutorials, languagequests, quizzes and videoconference guidelines, organized a website for e/m-learning and tried to set up a Skype contact network. Throughout the first quarter of 2015, I have tested the viability of this methodology with a group of students from the Faculty of Arts and Design majoring in Design, Translation and Interpreting and Journalism

This study aims to (i) reflect upon the investigation process and (ii) describe the results obtained in this case hopefully showing the way to new e-learning systems, ever more relevant in the digital era we live in and a fundamental means of internationalization of Portuguese as a foreign language in the business world.

Keywords Portuguese as a foreign language, cross-culture, oral communication, e-learning, videoconference

Agradecimentos

- Ao meu filho, ao meu companheiro e à minha irmã, distantes geograficamente mas sempre nos meus pensamentos.
- Professora Helena Marques Dias pelo carinho, apoio e dedicação.
- Direção da Faculdade de Artes e Design da DUT pela iniciativa de introdução da língua portuguesa na faculdade e pela intervenção espontânea no momento em que o projeto esteve em risco.
- Alunos de Português da DUT- Faculdade de Artes e Design pelo seu interesse, sentido de humor e colaboração.
- Professores e colegas do mestrado em Português Língua Não Materna pela partilha de experiências nas suas colocações em vários pontos do mundo, da América, a Macau e Timor Leste.

Índice

PARTE I O Projeto	
1.1. Introdução	... 2
1.2. A Faculdade de Artes e Design	... 4
1.3. O Projeto <i>Língua Portuguesa @DUT</i>	... 5
1.3.1. Objetivos do Projeto	... 6
1.3.2. Fases e Metodologia do Projeto	... 8
1.3.3. Avaliação de Necessidades: os Questionários <i>Português Empresarial</i>	... 11
1.3.4. Enquadramento Teórico	... 19
1.3.4.1. Contributo de Teorias de Aprendizagem	... 19
1.3.4.2. Competência Comunicativa Intercultural e as Artes	... 24
1.3.4.3. Lusofonia	... 28
1.3.4.4. Competência Comunicativa Oral em PLE	... 32
1.3.4.5. <i>e-Learning, m-Learning</i> ou <i>b-Learning</i>	... 39
1.3.4.6. <i>m-Learning</i> : tarefas a distância	... 48
1.3.4.7. <i>e-Learning</i> : videoconferências e hologramas	... 51
1.3.5. O Curso Piloto e o <i>Website</i>	... 56
1.3.6. As Componentes do Curso	... 59
PARTE II Estudo de Caso	
2.1. Objetivos e Hipótese Prévias	... 72
2.2. Metodologia	... 73
2.3. Participantes	... 75
2.4. Tipologias de Análise	... 76
2.5. Recolha dos Dados	... 83
2.6. Análise dos Dados Obtidos	... 85
2.7. Discussão dos Dados	... 88
PARTE III Conclusões	... 96
Bibliografia	... 101
Anexos	
A. Ficha e Imagens do Projeto	... 114

B. Questionário <i>Português Empresarial</i>	... 119
C. Boletim Cultural <i>IsP</i>	... 121
D. Oferta Atual de PLE na Internet	... 122
E. <i>Checklist</i> de Fitzpatrick & O'Dowd para Cursos em Empresas	... 125
F. <i>Website</i> em <i>Laptop</i> (A) e <i>Smartphone</i> (B)	... 128
G. Caracterização Sociolinguística dos Participantes	... 134
H. Questionário de Avaliação do Curso	... 136

Índice de Quadros

1.3.2.	Cronograma do Projeto	... 8
1.3.3a	Respostas às Entrevistas <i>Português Empresarial</i>	... 13
1.3.3b	Respostas aos Questionários <i>Português Empresarial</i>	... 18
1.3.4.5a	Ferramentas TIC para Ambientes de Aprendizagem de LE	... 45
1.3.4.5b	Critérios de Qualidade de Ambientes Virtuais de Aprendizagem de LE	... 47
1.3.4.7.	Recomendações para Videoconferência	... 54
1.3.6a	Estrutura Submodular do Módulo A1	... 60
1.3.6b	Seminários Interculturais sobre Culturas Lusófonas	... 62
1.3.6c	Exemplo de Sequência em Tutorial	... 65
1.3.6d	Componentes do Submódulo A1.1.	... 67
2.4.	Tipologia e Códigos de Estratégias Discursivas	... 79
2.5.	Dados do Estudo de Caso (N=5)	... 83
2.6.	Condições de Sucesso vs. Dados Obtidos	... 85
2.7.	Responses to Self-Report Questionnaire (N=8)	... 92

Índice de Figuras

1.3.4.6.	<i>Mobile Web 2.0</i>	... 50
1.3.4.7.	Videoconferência por <i>Hololens</i>	... 55
1.3.5.	Um Modelo de Implementação de Curso para Empresa	... 56
2.2.	Comparação Etnográfica por Ato Comunicativo	... 74
2.4.	Estratégia <i>REACH</i>	... 82

Lista de Siglas e Acrónimos

CI	(competência intercultural)
CCI	(competência comunicativa intercultural)
CMC	(comunicação mediada por computador)
CPLP	(Comunidade dos Países de Língua Portuguesa)
DUT	(Durban University of Technology)
EaD	(ensino a distância)
EF	(expressão fixa)
ED	(estratégia discursiva)
ER	(estratégia de remediação da comunicação)

FAD	(Faculty of Arts and Design)
L1	(primeira língua)
L2	(segunda língua)
LE	(língua estrangeira)
LM	(língua materna)
LP	(língua portuguesa)
PLE	(português língua estrangeira)
PLNM	(português língua não materna)
PLPL	(política de língua e planeamento linguístico)
QECR	(Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)
QuaREPE	(Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro)
<i>r-Learning</i>	<i>(rapid learning)</i>
TELL	(Technology Enhanced Language Learning)
TIC	(tecnologias de informação e comunicação)
UE	(União Europeia)
VOLL	(Vocationally Oriented Language Learning)

PARTE I
O Projeto

1.1. Introdução

“Look around. Technology is all around us. We use it in every aspect of our lives. It enables us to do amazing things. But what if we could go further? What if we could go beyond the screen? Where your digital world is blended with your real world. Now, we can. This is the world with holograms. What will they enable us to do? New ways to visualize our work. New ways to share ideas with each other. More immersive ways to play. New ways to teach and learn. New ways to collaborate and explore the places we have never been. And new ways to create the things we imagine. Because when we change the way you see the world, you can change the world you see.”

(Microsoft *Hololens* Demo, 2015: <https://www.youtube.com/watch?v=aThCr0PsyUA>)

A tecnologia holográfica de alta definição permite incorporar a tecnologia digital na nossa vida diária. Tal como notam Santos, Moreira e Peixinho não haverá mais a distinção entre tempo para aprender e trabalhar: “learning *is* working” (2014:271). Muitos dos conceitos que surgem atualmente como novos, como seja *e-learning*, performance interativa, mediação tecnológica, co-produção, participação e colaboração, docência compartilhada, já estão presentes há muito nas práticas pedagógicas, desde que na sala de aula um ou mais docentes implementam projetos de grupo ou visitas de estudo, organizam várias atividades com recurso a diversos instrumentos (da observação ao diário de campo) cujos resultados são depois avaliados, entre pares e/ou entre grupos. Sempre existiram debates, concursos, atividades práticas, *i.e.*, como nota Marsh (2012), sempre existiram diversas abordagens e estratégias no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras:

“The practice of blending different learning approaches, strategies, and opportunities is not new. The most effective teaching and learning have always involved the use of different methods, approaches, and strategies to maximize knowledge acquisition and skills development. Good teachers will always use more than one method or approach in their teaching, and good learners will always combine different strategies in their learning. Good programs of study combine lectures, seminars, group projects, placements, and so on to offer students a variety of different learning opportunities.”

(Marsh, 2012:3)

A grande diferença é de escala e integração: atualmente, com as TIC, estas abordagens transpuseram as paredes das salas, as fronteiras dos países e globalizaram-se, caminhando para que sejam os aprendentes/utilizadores os agentes do seu próprio conhecimento. Ainda há um caminho a percorrer no desenvolvimento da autonomia e responsabilidade destes utilizadores em direção

a uma construção inteligente do conhecimento mas a tecnologia e a informação integrada à escala (quase) mundial já chegaram, como notam Santos, Moreira e Peixinho (2014):

“A mudança do paradigma da aprendizagem está em curso, mas ninguém sabe se apenas nos contextos (ambientes) e conteúdos tecnológicos e de *media* e, agora, claramente nas metodologias e nos processos ou se, definitivamente, em tirar o professor/formador/ do centro e lá colocar o aluno/ formando/aprendente.”

(Santos, Moreira e Peixinho, 2014:267)

Como notam Santos, Moreira e Peixinho (2014) no contexto de uma sociedade global e competitiva em mudança - em termos de mentalidades e de metodologias - o “capital intelectual’ afirma-se como uma das principais vantagens competitivas das organizações” (2014:259). De acordo com estes autores estão a emergir conceitos como o de ‘cidadão aprendente’, ‘comunidades aprendentes’, ‘sociedade aprendente’, ‘setor do conhecimento como um setor exportador’, ‘mercados emissores de conhecimento intensivo’ (2014:268-269).

É nesta conjuntura, de educação e formação ao longo da vida, que as novas metodologias formativas, como a *e-learning* e o *m-learning*, abordadas neste trabalho, surgem como inovadoras:

“Para o desenvolvimento de mercados emissores, é visível a emergência do *live training* de larga escala através de múltiplos dispositivos de acesso para conferência e *one-to-one* móvel, sendo muito sintomático o fenómeno dos webinários (...). Dos cursos longos para a qualificação começamos a ver emergir ações de curta duração para a capacitação em contexto (CA), e o desenvolvimento de competências como uma nova *praxis* de comunicação empresarial (...).”

(Santos, Moreira e Peixinho, 2014:267)

É objetivo geral deste trabalho demonstrar como é possível aplicar na prática aspetos da metodologia formativa *e-learning* - através do *m-learning* e da videoconferência - para o desenvolvimento da comunicação oral empresarial em português língua estrangeira (PLE), em direção a uma aprendizagem cada mais personalizada mas colaborativa e interativa.

1.2. A Faculdade de Artes e Design e o Projeto

A *Faculty of Arts and Design*, no original, é uma das seis faculdades que integram a *Durban University of Technology* (FAD/DUT), distribuídas pelas cidades de Durban e Pietermaritzburg, na África do Sul. A universidade é a segunda instituição universitária mais antiga do país (a construção foi iniciada a 3 de dezembro de 1910). O seu património histórico e arquitetónico é um reflexo da colonização de descendência britânica, holandesa e indiana e da história do *apartheid*, na província de Kwazulu-Natal. A região foi designada originalmente apenas por Natal, por Vasco da Gama¹ que aqui chegou na véspera do Natal, em 1497. Em 1967, a universidade foi declarada uma instituição exclusivamente branca. Em 2002, expande-se pela fusão de duas instituições de ensino superior técnico: a *ML Sultan* e a *Technikon Natal*. Nessa altura, foi designada por *Durban Institute of Technology* e, em 2007, mudou o seu nome para *Durban University of Technology*.

Hoje, a Universidade de Tecnologia de Durban é uma instituição multicultural que conta com cerca de 25.000 alunos de etnia indiana, zulu, khosa e branca e está vocacionada para a pesquisa e ensino nas áreas das ciências, educação, saúde, gestão, tecnologia e artes. O seu moto é: “*developing leadership in technology and productive citizenship*”.

A Faculdade de Artes e Design funciona no que era então o *Natal Technical College*, mais tarde, *Technikon Natal* e conta hoje com cerca de 2.400 estudantes que se distribuem pelos cursos de Teatro, Moda e Têxteis, Pintura, Media, Línguas e Comunicação, Educação, Tecnologia Vídeo e Comunicação Visual.

¹ A história de Durban está ligada a Vasco da Gama e ao poeta Fernando Pessoa. A componente britânica da educação do poeta e o seu primeiro heterónimo surgiram durante a sua educação na Durban High School, onde a língua portuguesa é lecionada atualmente, a nível do ensino secundário.

1.3. O Projeto *Língua Portuguesa@ DUT*

No contexto da vocação multicultural da universidade fui convidada pelo departamento internacional para apresentar um projeto de introdução à língua portuguesa e culturas lusófonas. A faculdade pretendia, numa primeira fase, proporcionar o contacto dos estudantes de artes e design com a cultura de países lusófonos e com a aprendizagem do português como língua estrangeira - com especial ênfase na oralidade - tendo em vista o seu futuro mundo profissional e empresarial. O projeto deveria ainda oferecer uma oportunidade para testar a eficácia do ensino e aprendizagem da língua em *e-learning* - senão integralmente, pelo menos parcialmente - para, mais tarde, ser direcionado para profissionais do exterior, assumindo assim características internacionais.

Desta forma, de acordo com as recomendações da Faculdade de Artes e Design, a componente comunicativa não é a única dimensão deste projeto; existe também uma dimensão intercultural (na medida em que abrange os vários países de língua portuguesa) e uma componente de e-learning.

A assinatura do protocolo de cooperação entre a universidade e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal - representado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. (Camões, I.P.) - foi prevista para 2015. A partir de 2016, no primeiro ano da faculdade, todos os estudantes, de todos os cursos, devem escolher uma língua opcional, entre o português, o francês e o mandarim.

1.3.1 Objetivos do Projeto

“Successful implementation of CMC [Computer Mediated Communication] [...] depends on having clear **pedagogical objectives** in mind, knowledge of the **technical options** and an **awareness of the needs**, goals, and skills of the learners (Levy and Stockwell, 2006:107).”

(O’Dowd, 2014:slide 23)

Considerando que qualquer projeto desta natureza deve, em primeiro lugar definir claramente os seus objetivos, analisar as necessidades dos utilizadores e seleccionar os meios técnicos para a sua implementação, foram definidos - em conformidade com as recomendações da Faculdade de Artes e Design e com o documento orientador do Conselho da Europa para o ensino e aprendizagem das línguas, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* - os seguintes objetivos gerais:

- I. Promoção de um contexto de pluriculturalidade e plurilinguismo (QECR, 2001:187) que contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) para fins empresariais, através de:
 - seminários interculturais: perfil dos países lusófonos, apontamentos socioculturais e discussão de semelhanças e diferenças entre as culturas alvo e a cultura de origem. Num contexto mais específico, no curso piloto, foi abordada a diversidade das artes e tradições lusófonas como mediadoras culturais e fonte de inspiração para a própria criação artística dos estudantes;
 - sessões de Q&A com profissionais lusófonos (jornalistas, atores, diretores e assistentes de produção, realizadores, pintores, tradutores e intérpretes, investigadores, etc.) convidados presencialmente ou por videoconferência;

- atividades culturais como música lusófona ao vivo (fado, marrabenta, coladera, samba, etc), à hora de almoço; exposição sobre história do cinema português e exibição de filmes portugueses, brasileiros e angolanos com legendas em inglês; “pôr do sol” português (*sundowner* sul-africano) no dia da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP);
 - recursos multimédia para consulta de imprensa escrita, obras literárias, material audiovisual como fotografias, filmes de realizadores lusófonos e CDs de música lusófona, publicações gerais ou de especialidade;
 - boletins culturais semestrais com informação sobre culturas lusófonas e temas diferentes.
- II. Acesso ao conhecimento, em qualquer ponto e em qualquer altura, através de ambientes digitais multimodais, em *e-learning* e *m-learning*;
- III. Desenvolvimento da competência comunicativa oral (QECR, 2001: 29 e 34), em PLE, para fins empresariais, através de módulos sobre língua portuguesa e culturas lusófonas, do nível A1 a B1.
- O nível A1 é mais genérico e inicialmente interno e local, dirigido a estudantes universitários na área das artes, em sistema de *b-learning* mas, dependendo da avaliação de um curso piloto, poderá evoluir para um sistema de *e-learning*, transformando-se num programa modular, de âmbito externo e internacional, para estudantes e profissionais nas áreas das artes, da logística e transportes, diplomacia e organizações internacionais, hotelaria e turismo, engenharia e arquitetura, jornalismo, diplomacia, tradução e interpretação.
- Os módulos para os níveis seguintes já são direcionados para o treino vocacional (Vocationally Oriented Language Learning ou VOLL), com a criação de uma empresa virtual e departamentos virtuais, onde os

utilizadores terão oportunidade de desenvolver competências específicas através de *languagequests*. Está ainda previsto um módulo especializado em produção escrita, para utilizadores bilingues, na área da Tradução Audiovisual.

A visão global do projeto encontra-se sintetizada no anexo Ficha de Projeto (Anexo A) e está ilustrada com fotografias e uma descrição breve de cada aspeto relevante.

1.3.2. Fases e Metodologia do Projeto

O projeto foi organizado em várias fases que se refletem no presente trabalho.

A Parte I do trabalho foca o trabalho desenvolvido de 2013 a 2015: em 2013, foi iniciada uma pesquisa para clarificação de conceitos e definição de objetivos; em 2014 foi criado e apresentado o projeto nas suas componentes intercultural, comunicativa e digital. Em 2015, decorreu a aplicação de todas as componentes num curso piloto.

A Parte II descreve o estudo de caso elaborado sobre os dados recolhidos durante o curso, os quais são analisados de forma a poder tirar, na Parte III, as primeiras conclusões sobre a aplicabilidade de ambientes de comunicação com componentes de *e-learning* e *m-learning* para a comunicação oral em PLE em contexto empresarial e a sua possível evolução para um cenário internacional, exclusivamente em *e-learning*.

As fases do projeto podem ser sistematizadas cronologicamente no seguinte quadro:

Quadro 1.3.2. Cronograma do Projeto

2013	Pesquisa: clarificação de conceitos, pesquisa etnográfica, pesquisa de ferramentas, conteúdos digitais e análise de estudos de caso internacionais. Definição de objetivos e componentes do projeto. Aplicação do questionário de avaliação de necessidades profissionais para <i>design</i> de módulos para o desenvolvimento da comunicação oral em língua portuguesa e da consciência intercultural de culturas lusófonas.
2014	Conceção do Projeto: desenvolvimento do projeto e dos módulos,

	criação de conteúdos digitais e a sua organização em <i>website</i> adaptado a <i>e-learning</i> , <i>m-learning</i> e <i>b-learning</i> .
2015 1º trimestre	Curso piloto de português em <i>b-learning</i> e <i>m-learning</i> , para implementação do módulo A1, com estudantes dos cursos de Artes e Design da DUT. Caracterização sociolinguística dos participantes e recolha de dados, tais como grelhas de observação, reunião em <i>focus group</i> para avaliação de videoconferência e questionários de avaliação. Realização paralela de atividades culturais previstas no projeto, como sessões de música lusófona ao vivo e cinema lusófono. Distribuição do primeiro boletim cultural.
2º trimestre	Estudo de caso: análise dos dados obtidos durante o curso piloto e conclusões. Reunião semestral de avaliação.

A partir da definição dos objetivos gerais do projeto a metodologia seguida obedeceu às seguintes etapas:

1ª Etapa: primeira fase da avaliação de necessidades para a criação de módulos sobre língua e cultura portuguesa: identificação de áreas profissionais com procura no mercado de trabalho através da recolha de dados, ao longo de um mês, de pedidos *online* de tradução e interpretação de empresas, tendo como língua alvo o português;

2ª Etapa: segunda fase da avaliação de necessidades para a criação de módulos sobre língua e cultura portuguesa: ao longo dos dois meses seguintes contacto com empresas e/ou profissionais liberais para seleção de uma amostra de nove profissionais estrangeiros (que já trabalhavam com países de língua portuguesa em cada uma das áreas identificadas na recolha de dados na 1ª etapa) para aplicação de um questionário de avaliação de necessidades e realização de uma entrevista informal;

3ª Etapa: recolha etnográfica de fotografias e análise de estudos de caso, em particular, os vinte estudos de caso que constam do relatório *English at Work*, de Fitzpatrick & O'Dowd (2012);

4ª Etapa: listagem de critérios de qualidade para o ambiente virtual em *e-learning* dos módulos a construir;

5ª Etapa: planeamento dos seminários culturais e construção de um *website* experimental para o curso piloto de acordo com os critérios de qualidade definidos e com a *checklist* de Fitzpatrick & O'Dowd;

6ª Etapa: seleção dos participantes do curso e dos elementos do *focus group*, de acordo com os critérios de selecção da amostra e reunião de esclarecimento e sensibilização etnográfica/ intercultural;

7ª Etapa: realização de atividades culturais e do curso piloto. Recolha de dados, através de *focus group*, grelhas de observação, gravações e testes, durante os três meses do curso, para análise em estudo de caso;

8ª Etapa: aplicação do questionário de avaliação do curso e reunião final com o *focus group*:

9ª Etapa: transcrição de videoconferências, análise dos dados da transcrição, de testes e grelhas de observação e elaboração de conclusões;

10ª Etapa: reunião com todos os intervenientes no projeto para avaliação semestral e adaptação.

1.3.3. Avaliação de Necessidades: os questionários *Português Empresarial*

“What, then, are these 21st-century skills? These are the skills that graduates and workers must bring to the workplace in addition to their own expertise in their specific vocational or professional area. In the 21st-century workplace, it is no longer sufficient for employees to be experts in their own fields of study or training. They must also master transversal competencies which will enable them to communicate and collaborate with others, organize and analyze information, make informed decisions, and take decisive action.”

(Fitzpatrick & O’Dowd, 2012: 92)

Uma das componentes mais importantes do projeto foi a concepção de módulos sobre culturas lusófonas e língua portuguesa os quais visaram preparar os intervenientes para a comunicação oral empresarial. Com a finalidade de delimitar fronteiras para o que entendemos, neste trabalho, por comunicação oral empresarial transpomos a visão acima transcrita de Fitzpatrick & O’Dowd do inglês, como língua estrangeira (e competência transversal) no local de trabalho, para a língua portuguesa. Assim, consideramos como relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa oral em português como língua estrangeira para fins empresariais, todas as atividades de compreensão, produção e interação oral, em contexto de trabalho, que contribuam para “comunicar e colaborar com outros [indivíduos ou empresas], organizar e analisar informação, tomar decisões informadas e empreender ações decisivas.” (Fitzpatrick & O’Dowd, 2012: 92). Incluímos ainda um ponto que estes autores destacam como muito relevante atualmente que é a socialização em meios interculturais.

Como notam Fitzpatrick & O’Dowd (2012), o ponto de partida de qualquer projeto vocacionado para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na área empresarial é a análise das necessidades reais dos participantes:

“Needs analyses consist of a series of procedures used to determine stakeholders’ views of what language abilities course participants must develop. These procedures include interviews, questionnaires, focus groups, and observational data collection.”

(Fitzpatrick & O’Dowd, 2012: 92)

Por esta razão, o projeto começou com a recolha de dados, ao longo de um mês, para análise de pedidos de empresas na área da tradução e interpretação, tendo como a língua alvo o português. As áreas mais procuradas foram os media/marketing, medicina, desporto, artes, informática (aplicações para dispositivos móveis), direito internacional, logística e publicações científicas. Para cada uma destas áreas foi selecionada uma amostra² de profissionais liberais ou de empresas multinacionais, de várias nacionalidades, que já trabalhavam com países de língua portuguesa e foi-lhes pedido que respondessem a um questionário formado por questões objetivas, de resposta fechada (Anexo B) e a uma entrevista estruturada com duas questões de desenvolvimento.

Os dois instrumentos refletiam a componente tripartida do projeto uma vez que visaram obter informação de carácter intercultural (entrevista), linguístico e digital (questionário) sobre a avaliação, por parte dos entrevistados, do ambiente de negócios em que trabalhavam (componente intercultural), os conteúdos que consideravam importantes na língua portuguesa (componente linguística) e a forma que consideravam mais eficaz de ensino e aprendizagem (componente digital).

Foram inquiridos presencialmente, ao longo de dois meses, nove profissionais de nacionalidade francesa (na área da logística), sul-africana (media-marketing imobiliário, desporto e direito internacional), cubana (medicina), belga (arte), holandesa (informática) e suíça (ciências humanas). Dois responderam a distância por trabalharem em diferentes países, os restantes profissionais encontravam-se temporária ou permanentemente em Portugal (Lisboa), na África do Sul (Durban) e em Moçambique (Maputo).

² A amostra é representativa das áreas mais procuradas para tradução e interpretação identificadas na pesquisa *online* mas não do universo de utilizadores de PLE pois não existem dados estatísticos a nível mundial. Sabemos que 156,000 alunos estão inscritos na rede de ensino de português no estrangeiro do Instituto Camões, presente em 72 países (Uma Rede Global, 2013) mas não sabemos quantos deles são alunos de PLE nem tão pouco existem estatísticas integradoras do número de alunos de PLE em escolas e institutos de línguas por todo o mundo. Por esta razão, o projeto foi elaborado mediante as necessidades dos profissionais entrevistados.

As idades dos inquiridos estavam compreendidas entre os 28 e os 62 anos, procurando-se o equilíbrio entre ambos os sexos, como ilustra o quadro do ponto seguinte.

Entrevistas *Português Empresarial*

No âmbito da componente intercultural, o quadro que se segue sintetiza as respostas às duas perguntas da entrevista: (1) *“With which Portuguese country do you work the most and what do you need Portuguese for?”* e (2) *“How difficult is it to do business in a Portuguese speaking country? State your reasons.”*

Quadro 1.3.3a Respostas às entrevistas *Português Empresarial*

País de Origem do/a Profissional, Sexo, Idade L1	Habilitações	Área de Negócios	Questão (1) País de Língua Portuguesa - Uso da LP	Questão (2) Grau de Dificuldade de Negócios no País Lusófono
1. África do Sul F 50 inglês	bacharelato - comunicação	media e marketing	Portugal - contactos em marketing imobiliário	+ <i>“It’s easy to do business. They all speak English in Lisbon.”</i>
2. França M 28 francês	mestrado - transporte e logística	logística	Moçambique - reuniões e conversação	+ <i>“It’s a musical country. People speak a bit of English.”</i>
3. França F 30 francês	mestrado - comércio internacional	comércio	Moçambique - escrever e-mails e reuniões	- <i>“A few people only speak good English.”</i>
4. Cuba F 45 espanhol	bacharelato - medicina	medicina (pediatria)	Moçambique - comunicar com pacientes	+ <i>“Not difficult. South American countries are similar.”</i>
5. África do Sul F 45 africânder	mestrado - administração alfandegária	direito internacional	Angola e Moçambique - interpretar legislação, telefonar, apresentar	- <i>“Difficult due to corruption. Different work ethic: lack of punctuality and urgency. Work is a social event.”</i>
6. África do Sul	bacharelato - medicina	desporto	Moçambique - sensibilizar	- <i>“Difficult because of cultural and tribal</i>

F 62 inglês	desportiva		população	<i>aspects.</i> ”
7. Suíça/ África do Sul M 41 inglês	doutoramento - psicologia	ciências humanas (ajuda humanitária)	Moçambique - interpretar artigos, escrever relatórios, apresentar	- <i>“Held at gunpoint in an island. Robbed in Maputo. People were very friendly in Portugal, Brazil and Mozambique but Brazilians didn’t speak any English.”</i>
8. Bélgica M 31 holandês	licenciatura - assistência social	obras de arte (transações)	Portugal - reuniões e e-mails	+/- <i>“Portuguese are not organized. CEOs do not consult their team. They are friendly but start and finish meetings always late...”</i>
9. Holanda M 52 holandês	curso técnico - informática	informática (programação)	Portugal - telefonar	- <i>“Portuguese do not keep initial commitments and higher hierarchies are afraid of losing their positions so they take it as a weakness to listen to their co-workers.”</i>

Como podemos observar em relação ao uso da língua portuguesa (LP), regista-se um equilíbrio entre tarefas orais e escritas nas respetivas áreas profissionais. Quatro entrevistados realçaram mais as tarefas de produção e interação oral como reuniões, apresentações e contactos telefónicos, outros quatro as tarefas relacionadas com a leitura ou a escrita, como e-mails e relatórios. A primeira entrevistada não destacou nenhum tipo de tarefa como predominante mas mencionou que muitas vezes não falava sequer em português porque o seu trabalho era sobretudo com Lisboa e todos sabiam falar inglês. As tarefas mencionadas são, genericamente, as mesmas mencionadas nos estudos de caso analisados para inglês empresarial por Fitzpatrick & O’Dowd em *English at Work* (2012) ou nas entrevistas realizadas por Sweeney (2013):

“Employees have regular tasks where English is required – emails every other day, weekly and/or monthly regional meetings or teleconferences, and/or and business travel. National, regional and international collaborative working requires a new skill set to implement new ways of working remotely and new tool sets such as web-conferencing tools (e.g., Skype,GoToMeeting) and collaborative working platforms (e.g., Microsoft SharePoint) to support them.”

(Sweeney, 2013:8-9)

Em relação à questão sobre o grau de dificuldade em fazer negócios com/em países lusófonos, cinco respostas (a maioria) enfatizaram aspectos negativos, três os positivos e uma resposta contemplou os dois. O aspecto mais positivo dos países lusófonos em destaque nas entrevistas foi, sem dúvida, a amabilidade dos falantes de língua portuguesa, tanto em África como na América Latina; o aspecto mais negativo, a desorganização, falta de pontualidade e corrupção. A entrevistada cubana salientou as semelhanças com a sua própria cultura e o entrevistado holandês foi quem mais destacou as diferenças.

A Cultura na Comunicação Empresarial Internacional

Neste ponto devemos considerar a influência das próprias culturas dos entrevistados. Falo de classificações de culturas de sociólogos e antropólogos, referidos em Lewis (2006:29), como Geert Hofstede, Edward Hall, Alfons Trompenaars, Ferdinand Tönnies, Florence Kluckhohn, Samuel Huntington. Embora qualquer classificação comporte os perigos da generalização contribui, neste caso, para que possamos entender melhor a variável intercultural na comunicação de negócios. Em *Understanding Cultural Differences*, Edward Hall (*apud* Lewis, 2006:150) distingue culturas com estilos de comunicação de “alto contexto e baixo contexto”, recebendo as primeiras informação de uma forma implícita, através do contexto (expressões faciais, entoação, gestos), enquanto as segundas se baseiam sobretudo no código explícito da mensagem.

A comunicação parece ser mais rápida e eficaz em culturas de alto contexto mas a mudança demora mais a acontecer. Assim, para empresários holandeses, suíços, alemães e nórdicos, em geral - oriundos de culturas de baixo contexto - o ponto de partida das relações comerciais são tarefas a cumprir e uma reunião é conduzida em menor tempo, com menos diálogo mas mais informação explícita; empresários portugueses, franceses, indianos ou japoneses são mais orientados para o diálogo e menos para os dados concretos uma vez que estabelecer a confiança inicial é mais importante que instruções precisas ou clarificações (Lewis, 2006:151).

No entanto, nenhuma cultura é exclusivamente de alto ou baixo contexto. As culturas predominantemente de baixo contexto correspondem ao que Richard Lewis (2006:33,151) classifica como linear-ativas e as culturas predominantemente de alto contexto, multi-ativas. Este autor distingue ainda uma terceira categoria: culturas reativas.

“The several hundred national and regional cultures of the world can be roughly classified into three groups: task-oriented, highly organized planners (linear-active); people-oriented, loquacious interrelators (multi-active); and introverted, respect-oriented listeners (reactive). Italians see Germans as stiff and time-dominated; Germans see Italians gesticulating in chaos; the Japanese observe and quietly learn from both.”

(Lewis, 2006: 28)

Esta forma de ver o mundo internacional dos negócios explica como foi notória a influência dos valores sociais das próprias culturas e a ética profissional dos entrevistados. Todos os formadores/tutores que trabalham em ambientes corporativos internacionais compreendem como diferentes noções de tomada de decisão, ritmo de trabalho, gestão do tempo, hierarquia, liderança são determinantes no contexto dos negócios :

“As the globalization of business brings executives more frequently together, there is a growing realization that if we examine concepts and values, we can take almost nothing for granted.”

(Lewis, 2006: 5)

Por essa razão, foram introduzidos, mais tarde, nos módulos, apontamentos de natureza sociocultural e intercultural que ilustram algumas noções comuns aos países lusófonos no que respeita ao tempo, verdade³, espaço, domínio privado vs. profissional (aspectos focados por Lewis, 2006: 161-175) e que diferem em muito da cultura, por exemplo, holandesa ou suíça⁴. Os portugueses são

³ “For a German and a Finn, the truth is the truth. In Japan and Britain it is all right if it doesn’t rock the boat. In China there is no absolute truth. In Italy it is negotiable.” (Lewis, 2006:3).

⁴ Tradicionalmente, as cinco grandes economias (Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Grã-Bretanha) dominavam o mercado global e ignoravam os aspetos interculturais das negociações; no entanto, a concorrência asiática (e da China, em particular) do séc. XXI destaca a importância de projetos que integrem língua e cultura (Lewis, 2006:126). Atualmente, as grandes multinacionais como a Nokia, Ericsson, HSBC, Motorola, ABB, Coca Cola ou a Unilever promovem a formação intercultural (Lewis, 2006: 10, 102).

considerados por Lewis como multi-ativos, tal como os povos mediterrânicos, latinos, árabes, indianos e os africanos, em geral (Lewis, 20016: 33).

Deste ponto de vista, não foi surpreendente que tenham sido os entrevistados suíço e holandês a destacar a corrupção e a falta de pontualidade lusófona como obstáculos aos negócios. Segundo Lewis (2006: 33) estas são duas culturas linear-ativas, por oposição, por exemplo, a Portugal e ao Brasil, que são multi-ativas. As primeiras privilegiam a objetividade e a pontualidade, mas para as segundas a confiança e o salvar a face são mais importantes nos negócios. Lewis refere várias situações de negócios em contexto de multiculturalidade que ilustram diferentes prioridades, chegando à conclusão que equipas multidisciplinares e multiculturais provam os melhores resultados na resolução de problemas em empresas multinacionais porque põem em prática as qualidades em que são melhores, complementando-se:

“[...] the cultural diversity of the team (including a mix of linear-active, multi-active and reactive members) emerges as the most likely successful formula. [...]. Italian charisma, American drive, overseas Chinese experience and wisdom, French logic, Nordic common sense, Japanese intuition and German thoroughness will combine to address a complex situation.”

(Lewis, 2006:126)

Questionários *Português Empresarial*

Focando agora a componente linguística dos questionários, quanto aos conteúdos considerados importantes na língua portuguesa e a forma mais eficaz de ensino e aprendizagem da língua portuguesa verificamos, no quadro seguinte, a prevalência dos conteúdos lexicais sobre os gramaticais (todos os inquiridos os destacaram como sendo os mais importantes) e uma clara preferência pelo desenvolvimento das competências orais sobre a leitura ou escrita (89% vs. 44%) o que confirma a observação de Kukulska-Hulme & Shield: “(...) adult literacy where listening is preferred over reading” (2008:1). Este resultado está ligado ao facto de a maioria (89%) necessitar da língua portuguesa para contactos presenciais, sobretudo reuniões, contactos telefónicos, apresentações e troca de informações com os clientes. De uma forma surpreendente, uma percentagem elevada destes profissionais (78%) continua a manifestar interesse por exercícios de manuais apesar de a média de horas por

semana indicada como disponível para aprendizagem da língua não exceder 1,8 horas presencialmente e 2 horas *online*. Por esta razão, os módulos desenhados para o projeto mencionam um manual como instrumento adicional de apoio.

Todas as atividades inerentes à oralidade (exercícios de compreensão oral, apresentações orais, videoconferências) apresentaram uma percentagem superior às restantes (67%), mesmo às atividades consideradas divertidas, como os jogos e os *quizzes*.

Quadro 1.3.3b Respostas aos Questionários *Português Empresarial*

Objetivos	expansão do vocabulário	100%	desenvolvimento da gramática	89%	prática de pronúncia	89%
Em que circunstâncias precisa de utilizar a LP	face a face	89%	a distância (ex. ao telefone)			78%
Atividades preferidas durante a aprendizagem	exercícios de compreensão oral	67%	pesquisar	11%	escrever	56%
	tutoriais Powerpoint	11%	exercícios de escolha múltipla e jogos	56%	apresentações orais	67%
	vídeos de situações autênticas	56%	exercícios de gramática	56%	videoconferências com falantes PLM	67%
	ler e interpretar	33%	<i>role-plays</i>	56%	blogging	0%
Competências que pretende desenvolver	compreensão e expressão oral		89%	leitura e escrita		44%
Tarefas individuais preferidas	exercícios no manual		78%	testes formativos		33%
Número de horas por semana que pode dedicar à aprendizagem da língua	presencial (seminários ou tutoriais)	<i>média de 1,8 h por semana</i>	<i>online</i> (laboratório de língua, videoconferência)	<i>média de 2h por semana</i>		
Sugestões	África do Sul (direito internacional): <i>“abertura de um centro de recursos</i>					

multimédia com materiais de referência bilingues.”

Suiça (ciências humanas): “implementação de cursos intensivos por situações, por exemplo, uma conferência em Maputo ou uma reunião internacional no Brasil.”

1.3.4. Enquadramento Teórico

1.3.4.1. Contributo de Teorias da Aprendizagem

Genericamente, o projeto procura proporcionar aos intervenientes oportunidades de *interação, participação e conexão*. Estas características resultam do contributo das teorias de aprendizagem de língua, respetivamente as teorias behaviorista, cognitivista/ construtivista e conectivista.

As teorias de aprendizagem decorrem de um dos grandes temas centrais das ciências cognitivas das últimas quatro décadas do século XX e primeira década do século XXI: a aquisição e desenvolvimento da linguagem entendida como produto do funcionamento da mente humana e, conseqüentemente, a relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico. Os pontos onde estas teorias divergem referem-se, nas palavras de Sim-Sim, “ao que se adquire, como se adquire e porque se adquire.” (Sim-Sim, 1998: 298). Este trabalho não pretende defender uma teoria em detrimento de outra mas integrar alguns dos seus contributos.

Behaviorismo

O behaviorismo surge no fim da década de 50 e exclui o papel do inatismo linguístico considerando que a linguagem é um comportamento verbal, aprendido pelas crianças através da interação com o meio, por imitação e reforço (Sim-Sim, 1998: 333 e 299). A ideia de linguagem como comportamento verbal partiu da publicação, em 1957, da obra *Verbal Behavior* do professor de psicologia da universidade de Harvard, B.F. Skinner (20.03.1904 -18.08.1990). Assim, na lógica do empirismo behaviorista: “[...] o desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética.” (Sim-Sim, 1998:299).

As críticas a esta teoria recusam o caráter determinista do meio na construção do indivíduo que é visto meramente como um mecanismo passivo gerador de respostas internas a estímulos externos, condicionado pelo papel central de um professor. No entanto, ainda que ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não se reduza ao exercício e à repetição mecânica (“*drill and practice*”), a repetição entendida neste contexto como a ocorrência espaçada de léxico e estruturas sintáticas, contribui para a memória humana e esta é considerada o pólo central do funcionamento mental (Sim-Sim, 1998:323). É possível treinar processos cognitivos como a capacidade para reter informação no cérebro e será possível gerir esta capacidade no futuro através da manipulação genética uma vez que é possível identificar genes e proteínas ativos neste processo. Por agora, segundo o linguista Paul Nation (Brown, 2006:448), as estratégias implícitas e explícitas que parecem propiciar a retenção das palavras mais frequentes são a leitura extensiva de textos (em que 95 a 98 % das palavras são reconhecidas) e a utilização de ferramentas bilíngues de L2 para L1 (dicionários, *flashcards*). A perspetiva de Nation parece confirmar que a atenção deliberada e a frequência facilitam o reconhecimento e a memorização:

“The deeper reasons for the likelihood of a match between mobile technology and vocabulary learning lie in well proven findings from memory research in general (Baddeley 1990) and second language vocabulary learning research in particular (Bloom and Shuell 1981). Research shows unambiguously that spaced repetition in vocabulary learning results in more robust learning than massed repetition (Nation 2001:76). In other words, repetitions undertaken across a period, usually at ever-increasing intervals, are a more effective way to learn and retain new words than sustained repetition during a single, continuous period. SMS messages sent at intervals via a mobile phone have the potential to meet this requirement rather well.”

(Kennedy e Levy, 2005: 77)

No projeto, a influência dos estímulos ambientais traduz-se na importância dada à *interação* do aprendente com o ambiente da sua aprendizagem, mas certamente não como um processo individual ou em exclusividade, como acreditavam os adeptos do behaviorismo.

Cognitivismo e Construtivismo Social

No anos 70, o centro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua deslocou-se do professor para o aprendente com o psicólogo e filósofo suíço -

Jean Piaget (9.09.1896-16.09.1980) - originando o cognitivismo linguístico. A teoria formou-se em debate sobre a questão da especificidade da linguagem por oposição ao inatismo defendido por Chomsky.

O que determina a aquisição da linguagem para os inatistas é uma capacidade genética determinada à partida; para os cognitivistas, a aquisição é determinada pelas capacidades cognitivas do indivíduo. Desta forma, os processos mentais que decorrem no cérebro do aprendente durante o processamento dos estímulos recebidos pelo meio (atualmente designados por *input*), até à produção de respostas apropriadas (atualmente designadas por *output*), assumem uma importância central, ao contrário da teoria behaviorista. O aprendente não é visto meramente como uma máquina que reage a estímulos mas o agente ativo da sua aprendizagem na medida em que interpreta e organiza a informação que recebe e constrói o seu conhecimento durante este processo.

Entre os cognitivistas encontramos autores como Vygotsky e Bruner que foram mais além e deram origem ao construtivismo social. Lev Semyonovich Vygotsky (5.11.1896-11.06.1934), psicólogo bielorusso, cujo pensamento radicava no cognitivismo, não partilhou a mesma convicção de Piaget sobre a dependência da linguagem da cognição. Vygotsky desenvolveu este tema na obra *Thought and Language*. Para Vygotsky, “[...] tendo raízes separadas, a linguagem e o pensamento são independentes na origem, embora se interrelacionem no decorrer do desenvolvimento do sujeito.” (Sim-Sim, 1998:310). Isto significa que, segundo os princípios do construtivismo social de Vygotsky “o desenvolvimento do conhecimento move-se do social para individual” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:6) e não o contrário, como defendia Piaget (construtivismo cognitivo).

Para os construtivistas sociais o ensino e aprendizagem só fazem sentido em contexto. Este deve ser relevante para os aprendentes (na medida em que se relaciona com a sua experiência pessoal e social) e deve dar lugar ao desenvolvimento do espírito crítico, a discussões de grupo, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa em pequenos grupos através de projetos e tarefas - a aprendizagem fundamenta-se “na construção de ‘sentido’” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:5), em contexto social.

O construtivismo social continua a ser mencionado frequentemente em experiências atuais referentes a *e-learning* e *m-learning* como a sua base pedagógica porque, segundo Thomas Cochrane, a sua dinâmica partilha sinergias com a *web 2.0* - de tal forma que McLoughlin & Lee (*apud* Cochrane, 2012:45) falam de uma “pedagogia 2.0”.

“Web 2.0 supports collaborative group work, peer critique, formative feedback, user generated content, user tagging (categorizing and collating), and other processes similar to those used in social constructivist learning environments where the focus is on what the students do and discover.”

(Cochrane, 2012:45)

Neste projeto, este aspeto traduz-se na importância dada à *participação* ativa do aprendente como agente na construção do conhecimento, por exemplo, durante a parte prática em *m-learning* do curso.

Conectivismo

A terceira característica, *conexão*, surge com as novas tecnologias do século XXI e a teoria conectivista, sugerida por George Siemens, um professor e investigador canadiano, em 2006. A nível mundial, evoluímos de um sistema de acesso aos serviços da *web 1.0*, restrito e caro, para aplicações gratuitas da *web 2.0* e atualmente estamos a caminho da *web* semântica 3.0 a qual já não se baseia na sintaxe mas na semântica e que gere, de uma forma inteligente, os dados de forma a produzir, não informação mas uma resposta personalizada.

Refiro-me à utilização em rede de tecnologias de língua, da tradução rápida e outras ferramentas de intercompreensão, aplicações para edição de texto, conjugação de áudio e vídeo em Powerpoint, à rapidez do correio eletrónico, videoconferência por Skype, ao acesso rápido à informação através de motores de busca e ainda à difusão da informação pelas redes sociais. Como explicam Barros e Spilker (2013:30), aplicando esta conjuntura à aprendizagem, tal “participação em rede acaba gerando um padrão dentro do sistema e é a partir desse padrão que os conteúdos podem ser projetados, organizados ou desenhados, sem um currículo previamente definido.”. A teoria conectivista é, segundo as autoras, “muito mais epistemológica que pedagógica” (2013:30), propondo uma aprendizagem sobretudo informal e aberta, através da tecnologia e

da partilha de conhecimento em rede num “processo de conectar nós especializados ou fontes de informação” (2013:36).

Este processo pressupõe que o aprendiz seja capaz de reconhecer e interpretar padrões de forma crítica, sintetizar, formar conexões e redes de colaboradores e ainda atualizar o seu conhecimento perante o volume de informação imensurável, contínuo e não organizado de que dispomos atualmente (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:8):

“O ciclo de desenvolvimento do conhecimento, proposto por Siemens tem como ponto de partida o indivíduo. O conhecimento pessoal é composto por uma rede que alimenta as organizações e instituições, que por sua vez alimentam de volta a rede e continuam a providenciar aprendizagem ao indivíduo. Este ciclo (da pessoa para a rede e para a organização) permite que os indivíduos se mantenham atualizados, através das conexões que formaram (Siemens, 2004).”

(Santos, Moreira e Peixinho, 2014:8)

Verificamos que esta forma de encarar a aprendizagem assenta na centralidade e autonomia do aprendiz, englobando e ultrapassando a noção de construção de conhecimento, para a gestão do conhecimento. O docente passa a ser um tutor ou “parceiro no processo de ensino e aprendizagem [...] organizando a metodologia de ensino em espaços *online*” (Barros e Spilker, 2013:37). O aprendiz, por seu turno, “constrói um ambiente próprio e personalizado, constrói um padrão de conhecimento pré-estabelecido pelas dinâmicas próprias das conexões” (Barros e Spilker, 2013:37). Forma-se um novo conceito de aprendiz da sociedade 3.0 ou, utilizando a designação de Cobo e Moravec (2011:56): um *knowmad*. Os *knowmads* são profissionais nómadas com um valor elevado nas áreas do conhecimento e inovação, *i.e.*, são profissionais inovadores e criativos, capazes de trabalhar com quase todos, em qualquer lugar e momento. É neste contexto que surgem noções como “aprendizagem informal”, “ambiente de autoaprendizagem”, “ambiente personalizado de aprendizagem” ou “comunidades de aprendizagem distribuídas (CAD)”(Santos, Moreira e Peixinho, 2014: xiii). É também neste contexto que definimos a terceira característica deste projeto: *conexão*. Conexão em rede para a autogestão do conhecimento numa lógica de

“aprendermos de todos, por todos, sobre quase qualquer coisa” nas palavras de Schmidt⁵ (*apud* Cobo e Moravec, 2011:20).

Futuro

Em conclusão, se analisarmos o caminho seguido pelas teorias de aprendizagem, registamos o surgimento de “modelos de aprendizagem pós-construtivistas, de onde emergem o conectivismo, a heutagogia (*anytime, anyspace*) e o *live training* (de tempo real)” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:271) e a deslocalização progressiva do papel centralizador do docente para o coletivo de aprendentes. Esta deslocalização segue os passos dos novos modelos de gestão em que “as pessoas passam a estar no centro do processo de construção coletiva do saber, adquirindo um novo papel nas organizações, mais dinâmico, participativo e criativo” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:259) e que corresponde, aliás, segundo Santos, Moreira e Peixinho (2014:259), à forma como a União Europeia vê o futuro no documento estratégico “Europa 2020”.

1.3.4.2. Competência Comunicativa Intercultural e as Artes

“The purpose of language teaching goes beyond memorization of grammar rules and vocabulary, or even the development of individual communication skills. Rather, the purpose of foreign language teaching, and indeed of any educational process, is to enhance the human and social development of students and their broader community.”

(Warschauer, 2004:46)

A componente intercultural do projeto seguiu a abordagem europeia - nomeadamente a orientação do Conselho da Europa, através do *QECR*, para o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural.

⁵ Schmidt propôs a criação de uma universidade global que ofereça conteúdos abertos, seguindo o princípio da inteligência distribuída (à imagem do que já sucede com a Wikipedia) a que chamou Peer to Peer University (P2PU). Na P2PU a aprendizagem acontece informalmente entre pares, em grupos pequenos, através de projetos de conteúdos sempre atualizados e adaptados às necessidades profissionais que não duram mais de 10 semanas. A aprendizagem informal entre pares já sucede no Japão, na Universidade de Shibuya, onde os cursos são gratuitos e abertos a todos e qualquer estudante pode ensinar outro, em qualquer lugar, seja na cantina ou em qualquer espaço aberto (Cobo e Moravec, 2011:64).

A própria sociedade sul-africana é uma sociedade multicultural e, embora as cores do “arco-íris” não se misturem, nota-se, entre a população com um nível educacional médio ou superior, uma curiosidade muito superior à que encontramos, por exemplo, em Portugal sobre o “outro”. A título de exemplo, o que se segue é um excerto da avaliação de uma das alunas dos seminários culturais do projeto:

“The Portuguese language and culture course taught me a lot. I learnt about Portuguese culture and that the Portuguese language is spoken in eight countries as an official language. I learned about the culture of Portugal, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, the meaning of flags, traditional clothing, food, dance and festivals, monuments, films, music and my personal favourite: the story of Pedro and Inês.”

N. G.

Competência Comunicativa Intercultural

A consciência cultural - entendida neste projeto como a compreensão das semelhanças e diferenças entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade alvo” (QECR, 2001:150) poderá ser uma das vias para evitar a progressão do “analfabetismo cultural” (UNESCO, 2009:33) e promover o desenvolvimento social de que Warschauer (2004) fala.

No entanto, a questão que se coloca neste ponto é se a competência intercultural (CI) se ensina. Na realidade, ela está presente no próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira podendo constituir-se, se o desejarmos, como princípio organizador da aprendizagem (Sequeira, 2012:306). Como Fitzpatrick & O’Dowd explicam:

“Unlike aspects of grammar and vocabulary, or factual information about businesses and countries, intercultural competence is not something concrete that can be presented and learned, but rather it is something that is inherent in and intrinsic to all language communication skills and strategies.

(Fitzpatrick & O’Dowd, 2012:81-82)

Estes autores dão exemplos concretos, em estudos de caso, de como aspetos interculturais podem ser abordados durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira:

For example, many of the case reports highlight a growing awareness in learners of how culture influences communication.[...] Similarly, the course of English for Diplomats (Case Report 13), deals with cultural issues such as appropriate tone in written correspondence and turn-taking strategies in telephone conversations. All of these issues are dealt with through role play and simulation activities.

(Fitzpatrick & O'Dowd, 2012:81-82)

Neste contexto, entendemos a CI como um modo de desenvolver a consciência intercultural de uma forma bidimensional; facilitando a aprendizagem de uma língua por parte de estudantes oriundos de diversos contextos culturais e dotando-os das competências de integração necessárias num mundo multicultural (Cushner e Mahon, 2009:307). Esta abordagem segue o modelo de CI apresentado por Byram e implica que o projeto não procure formar réplicas impossíveis de um falante nativo mas “falantes interculturais” (Byram, 2009:325) que sejam capazes de compreender e comunicar em culturas de países lusófonos.

Portanto, para se ser um falante intercultural, não basta ser proficiente em línguas: é necessário compreender o que é ser “o outro” que fala essa língua, implica o desenvolvimento de uma “dupla consciência” (DuBois *apud* Cushner e Mahon, 2009: 316). Referimo-nos a características não só de personalidade mas de atitudes, comportamento e mesmo capacidades (Vijver e Leung, 2009:406). Esta “dupla consciência” adquire-se sobretudo pela experiência (Cushner e Mahon, 2009: 316) ou seja, em imersão cultural.

Contudo, o projeto deparou-se com dois obstáculos ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI). Raramente é possível proporcionar experiências de imersão cultural por razões financeiras; no entanto, é difícil “ensinar” cultura a distância, uma vez que este não é um conceito homogêneo, com fronteiras claramente definidas (Byram, 2009:329). Não sendo possível ultrapassar completamente estes aspetos, é, no entanto, possível trazer a cultura ao indivíduo e o melhor embaixador cultural é a arte.

Artes como Mediadoras Interculturais

As artes constituem-se como mediadoras interculturais, como pontos de encontro de influências, focando o “biculturalismo” (Cahan e Kocur, 2011:6), promovendo a

intervenção da experiência do observador em conjunção com a crítica social e a criatividade (Cahan e Kocur,2011:7). Esta abordagem é levada ao nível da tarefa pelo QECR quando menciona que qualquer tipo de tarefa requer que seja ativado um conjunto de competências gerais: o conhecimento e experiência do mundo, o conhecimento sociocultural e as capacidades interculturais que medeiam entre as duas culturas (2001: 219).

Assim, seguindo as recomendações do QECR e as diretrizes da Faculdade de Artes e Design, este projeto implicou o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais transversais que integram o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Por esta razão, foram planeados seminários interculturais, tomando as artes como mediadoras da intercultura, em resultado da pesquisa sobre aspetos socioculturais e artísticos relevantes para a realidade da Faculdade de Artes e Design (por exemplo, Conhecimento do Mundo: perfil da Guiné-Bissau/ Aspeto Sociocultural: sociedade matrilinear do arquipélago das Bijagós/ Arte:pintura corporal étnica/Discussão Intercultural: rituais guineenses vs. rituais sul- africanos). Foram considerados ainda os diferentes sotaques do português falado em alguns países lusófonos tendo sido gravada a voz de falantes de LP de Portugal, Moçambique e Angola para utilizar nos seminários. Foram estes seminários interculturais que serviram de enquadramento geral para o ensino e aprendizagem da língua.

A forma encontrada de estabelecer uma ligação entre os parceiros culturais do projeto foi a criação de um boletim cultural semestral (Anexo C) - o *IsP (I speak Portuguese)*. O boletim é dirigido a estudantes, docentes e consulados e tem sempre um tema diferente ao qual se referem os conteúdos das seguintes secções: (1) *News & Photos* (pintura/ padrão/ monumento, peça de joalheria, ilustração, escultura de países CPLP ou trabalho de fotógrafos); (2) *Language* (palavra, citação, expressão idiomática ou provérbio, áudiolivro, hiperligação para vídeoaula ou tutorial, um conto popular simplificado); (3) *People* (artistas lusófonos do passado e do presente, exploradores, historiadores, etc.); (4) *Learn* (efeméride, receita lusófona, diálogo de filme, canção, dança, fazer uma peça de

artesanato, ritual); (5) *Visit* (uma inscrição, um *website*); (6) *Play* (uma pergunta, um jogo).

1.3.4.3. Lusofonia

No âmbito da componente intercultural deste projeto foi ainda importante pensar a imagem da diversidade das cultura(s) lusófona(s) com que iria trabalhar com os estudantes e profissionais sul-africanos. De que panorama linguístico falamos, o que temos verdadeiramente em comum. Considero que é necessário expor novas referências culturais evitando um panorama algo saturado (mesmo na África do Sul) de imagens coletivas como o Big Ben, a Torre Eiffel ou a Marilyn Monroe do Andy Warhol. Acresce o desconhecimento sociocultural geral de países que, por vezes, estão mesmo ao lado. A título de exemplo, Moçambique foi destino de férias sul-africano antes da guerra civil e sempre foi, por várias razões, pólo de atração de capitais sul-africanos; no entanto, as referências culturais moçambicanas deste lado da fronteira são praticamente inexistentes.

De acordo com os interesses sul-africanos para este projeto, a língua portuguesa (LP) é vista sobretudo como língua de comunicação e trabalho com o bloco lusófono. No entanto, nem a LP como língua internacional nem a lusofonia são realidades homogêneas.

Na conjuntura geopolítica linguística atual, o português apresenta sinais de crescimento: é a 5ª língua mais falada, com potencial elevado na África Austral e América do Sul (Couto, 2001 *apud* Galito, 2006:62). É a 3ª língua europeia mais falada a nível mundial (a seguir ao inglês e ao castelhano). Na Internet, de acordo com Rehm (2012) é a 5ª língua mais usada (sucendendo ao inglês, chinês, espanhol e japonês) devido ao acesso dos utilizadores brasileiros mais jovens (Rehm, 2012:14) e 3ª nas redes sociais. É entendida como uma “referência sociopolítica e cultural nos espaços em que é língua estrangeira” (Mateus, 2002:2).

Limitações Financeiras para a LP como Língua de Trabalho

O português é língua oficial da União Europeia, da CPLP, do Mercosul, União Africana e língua administrativa. Pretende-se que venha a ser língua de trabalho e

7ª língua oficial da Organização das Nações Unidas. Já é língua de trabalho em 27 organizações internacionais, incluindo a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), União Latina ou a FIFA. No entanto, nem sempre existe o apoio logístico necessário à sua utilização efetiva em todas as organizações. A União Europeia, a título de exemplo, gasta anualmente cerca de mil milhões de euros para manter a política de multilinguismo, em tarefas como tradução de textos e interpretação de comunicações orais (Rehm, 2012:1).

Limitações Geográficas, Culturais e Demográficas para a LP como Língua de Comunicação

Notamos que dentro do bloco lusófono⁶ a realidade não é homogénea. O português foi uma “língua de mestiçagem cultural” (José Seabra, 1998 *apud* Galito, 2006:23) e ainda é uma língua que “vive em diferentes culturas” (Mateus, 2001:18), que conhece mais do que uma variedade e a partir da qual se formaram vários crioulos e papiamentos, pelos quatro continentes por onde passou.

Perante esta diversidade, podemos questionar até que ponto um jovem moçambicano, nascido em Maputo, se sente identificado com a cultura de um português, nascido em Lisboa. Durban fica a poucas horas de Moçambique e, por esta razão, existe uma comunidade de cerca de 22.000 moçambicanos que vivem na província de Kwazulu-Natal. A convivência com esta comunidade diz-nos que a identificação cultural pode não ser elevada mas, emocionalmente, é superior à

⁶ A expressão “bloco lusófono” não corresponde, segundo alguns autores, a uma realidade política, como a designação parece indicar.

Spolsky afirmou que a francofonia, por exemplo, foi mais uma realização política que linguística (2009:2). Já a lusofonia como uma opção política é discutível (cf. Mateus, 2001:18), pois não parece ter sido determinada por uma política de língua concertada ou por uma concretização de um programa estratégico uma vez que Portugal :

“ não associou ao seu processo de expansão uma política de difusão da língua, opção contrária à adoptada por outras potências europeias. [...] o Português foi difundido espontaneamente por navegadores, guerreiros, mercadores, marinheiros, [...]” (Couto, 2001 *apud* Galito, 2006:24).

No entanto, sabemos que Portugal veiculou a LP na educação e administração durante o período colonial, fosse por etnocentrismo, como Cooper afirma (1989:11) fosse por uma questão prática, dado a diversidade linguística dos territórios onde nos fomos estabelecendo. Por essa razão, Portugal tomou ainda medidas de planeamento linguístico, como a utilização de “lingoas” ou intérpretes que promoviam os primeiros contactos pelas costas do Índico (por ex. Gaspar da Gama e Duarte Barbosa). Não é possível apurar a que ponto as consequências destas medidas foram previstas mas o português tornou-se a língua franca não só dos locais, como de mercadores de outras nacionalidades.

dos próprios jovens luso-descendentes da comunidade madeirense, que só agora revelam interesse em recuperar o português, em grande parte, como meio de acesso ao espaço europeu. Sabemos a título de exemplo que, num inquérito realizado em França em 1992, a taxa de *não transmissão* da LP às gerações seguintes era de 55% e que basta verificar-se uma quebra de duas ou três gerações para a língua desaparecer numa comunidade emigrante (Calvet, 2002:164).

De momento, o português é considerado língua nacional em cinco países africanos (Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique), na Guiné Equatorial (desde 2010), em Macau e Timor-Leste e, em alguns destes países, língua de alfabetização. Em Angola e Moçambique, o número de falantes de português tem vindo a aumentar desde a sua independência. Não obstante, em São Tomé e Príncipe ou Cabo Verde o português é aprendido como segunda língua (L2), sendo o crioulo a língua do quotidiano. Mesmo em Angola verifica-se uma nativização com línguas locais como o bântua. Em Macau deixará de ser língua oficial em 2049.

Existe ainda uma diferença a nível demográfico entre Portugal e o Brasil que explica parcialmente a presença dominante mundial do ensino e aprendizagem do português falado no Brasil, sobretudo a nível de docentes e recursos digitais. Segundo o OLP (Observatório da Língua Portuguesa) e o *Linguasphere Observatory*, dos 220 milhões de falantes de português dos quatro continentes; 200 milhões têm o português como língua materna mas 190 milhões estão no Brasil (a ONU prevê que, em 2015, o Brasil atinja os 250 milhões de habitantes). O Brasil corresponde a dois terços da América Latina e nas zonas fronteiriças entre o Brasil e os países de língua espanhola está a ser promovida a educação bilingue. Na Europa encontramos apenas cerca de 12 milhões (dos quais cerca de 10 milhões em Portugal). No Brasil, 72 milhões usam a Internet; em Portugal, 5 milhões (Rehm, 2012:14).

Mencionei anteriormente que esta diferença explica parcialmente o predomínio mundial do português falado no Brasil no ensino e aprendizagem do português.

No entanto, os blocos francófono ou anglófono também não apresentam homogeneidade linguística ou demográfica. Tomando a anglofonia como termo de comparação em relação da lusofonia verificamos que o inglês britânico lidera o ensino aprendizagem da língua apesar de o Reino Unido ter menor peso demográfico, político e económico que os Estados Unidos da América. Ou seja, não importa tanto a dimensão demográfica do país mas a capacidade financeira que tem de influenciar a mentalidade coletiva e construir uma imagem da sua própria língua e cultura.

O domínio americano da indústria cinematográfica, as canções famosas francesas, a imagética romântica de Veneza, Nova Iorque ou Paris, as inúmeras vezes que a torre Eiffel surge em objetos do quotidiano, não são alheios às decisões dos governos destes países. Podemos observar que o apoio às artes assume frequentemente a finalidade de marketing cultural e a aposta na expansão da língua pode ter em vista a criação de novos mercados de exportação e investimento de capitais. Em suma, língua e cultura podem ser instrumentalizadas com finalidades políticas e económicas⁷. Por estas razões, entre outras, a II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial e o Plano de Ação de Lisboa de 2013 apostam agora na afirmação do português nas organizações internacionais e na produção científica, inovação, negócios e empreendedorismo pois são estes os setores de que Portugal mais precisa para atrair o investimento.

Heterogeneidade e Dispersão vs. Partilha Histórica e Linguística

Olhando para a diversidade linguística e cultural do espaço lusófono podemos concluir que “língua portuguesa” ou “cultura lusófona” são designações muito genéricas. Não obstante, apesar do grau de heterogeneidade cultural e dispersão global da LP ser elevado, é compensado, em parte, pela partilha histórica e linguística.

⁷ Em *Marché aux Langues*, Calvet explica que as línguas, como as moedas, estão mais ou menos cotadas como numa bolsa de valores consoante o seu poder económico (2002:10). A língua tem um valor de uso, de troca, um valor simbólico e prestígio social (Galito, 2006:8). Quanto mais falantes existirem, maior influência tem na rede onde estiver ativa.

Foram os aspetos dessa ligação que fundamentaram a dimensão intercultural do projeto para a FAD/DUT, pressupondo que não estamos a abrir a porta para uma só cultura lusófona mas para a compreensão do que é ser “o outro” na(s) cultura(s) lusófona(s).

1.3.4.4. Competência Comunicativa Oral em PLE

“Foreign languages as a subject area is “different” from most other subject areas in the curriculum, namely that it is skill-based as well as knowledge-based, and in this respect it has more in common with Music than, say, History or Geography.”

(DG EAC, 2003:4)

Segundo a tradição britânica, as línguas estrangeiras pertencem aos *college of arts* o que faz todo o sentido se considerarmos, como este excerto do relatório do Directorate General of Education and Culture, que aprender uma língua estrangeira é como aprender música.

Português Língua Estrangeira

É necessário recordar, no entanto, que a aprendizagem de português língua estrangeira não decorre espontaneamente, como a sua aquisição como língua materna. Devemos fazer aqui a distinção em termos de primeira língua (L1), língua materna (LM) ou nativa por oposição a línguas não-maternas (LNM), segunda língua (L2) ou língua estrangeira.

Inês Sim-Sim (1998) caracteriza a língua materna como “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística.” (Sim-Sim, 1998:25) e salienta ainda que é a língua materna oral que a criança adquire de uma forma natural desde o início da sua existência, interiorizando por etapas as regras respeitantes à forma, ao conteúdo e ao uso em conjunto com os seus pares.

Já a aprendizagem de uma língua não-materna ocorre em momentos de heterogeneidade etária, linguística e cultural pois no mesmo grupo os aprendentes podem ter culturas diferentes, faixas etárias e portanto níveis cognitivos diferentes e mesmo perfis linguísticos diferentes (o aprendente pode estar em níveis diferentes de desempenho nas macrocompetências de ouvir,

interagir, falar, ler e escrever). A aprendizagem de uma LE é mais difícil e morosa pois o desenvolvimento linguístico pode não se dar a par do desenvolvimento cognitivo e os aprendentes de língua estrangeira constroem o conhecimento da LNM sobre a gramática da sua LM (Leiria, 2008:6).

Acresce que, independente-mente do perfil do falante, os estudos apontam para o facto de serem necessários cerca de 2 anos para adquirir fluência conversacional, a nível social, numa segunda língua e 8 a 9 anos até ser capaz de utilizar essa língua em contextos específicos (Leiria, 2008:8). Enquanto, na LM, os objetivos educacionais estão centrados na reflexão metalinguística e metadiscursiva de produções literárias e não literárias, no ensino e aprendizagem da língua estrangeira estão centrados na compreensão e produção de unidades comunicativas (Leiria, 2008:6).

Tendo em consideração as limitações acima referidas, este projeto defende que podemos equiparar a aprendizagem das línguas estrangeiras à aprendizagem de música. Este ponto de vista tem implicações, não só na metodologia como nos meios que mobilizamos para a aprendizagem da competência comunicativa; afinal se aprendemos uma língua é para a usar.

Atos de Comunicação e Tarefas Comunicativas

A comparação com a música foi o ponto de partida para a conceção das tarefas: todas convergiam para preparar os interlocutores implicitamente para o uso de *expressões fixas* (QEER, 2001:159) de que precisariam para tomar parte nas interações por videoconferência. Tal como a memória humana retém naturalmente excertos de uma partitura ouvida ao acaso.

A interiorização, o uso e a importância destes “*chunks of unanalyzed language*”, nas palavras de Warschauer (2004), são explicadas pelo autor da seguinte forma:

“[...] students participating in online exchanges have opportunities to notice, save, archive, and reuse expressions that others have used, thus facilitating a learning through incorporation of collated words known as **lexical phrases**. Research has found that in online exchanges students learners acquire chunks of unanalyzed language that they then put to productive use, a process that can lead students to master similar patterns (Bolander, 1898; Wong-fillmore, 1976). This has led Weinert (1995:199) to conclude that “lexical phrases” which exist somewhere between grammar and the lexicon may be given a more central role in language teaching and

may provide a suitable compromise between approaches which rely too heavily on either the notion of linguistic competence or communicative competence.”

(Warschauer, 2004:49)

Considerando a viagem - individual, social e coletiva - de construção de sentido do “aspirante a músico”, considereei como *output* linguístico desejável, os “excertos da partitura” e são estes, que procurei detetar na Parte II deste trabalho. O processo, em si, segue os princípios construtivistas em que o aprendente é o agente na construção do seu conhecimento:

“[...] how to build gradually [online] on the processes of exchanging information and how to turn this into knowledge sharing and ultimately into knowledge construction.”

(Salmon, DG EAC, 2003:64)

“In the case of language learning, the underlying metaphor of *acquisition* is challenged by that of *participation*.”

(Lund, 2004:27)

É importante realçar também que a investigação em aquisição de L2 tem mostrado, desde meados do séc. XX (cf., por exemplo., Ellis, 1984; Long, 1983) que a aprendizagem se desenvolve pela exposição dos estudantes à língua que aprendem, recorrendo a uma pedagogia virada para a ação. A importância de colocar os aprendentes a uma exposição direta a amostras significativas de língua, e em contexto (*input*), associada a oportunidades para produção de língua (*output*) em situações comunicativas (Prabhu, 1987; Nunan, 1989), tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias para o uso interativo da língua, com maior ênfase no uso de “tarefas comunicativas e pedagógicas” (cf. Nunan, 2004; Long, 2000, 2005; Ellis, 2003, 2005; Robinson, 2003, 2007). A autenticidade da língua, o papel do léxico na aprendizagem, a negociação de sentido e da interação ao longo da instrução, constituem hoje oportunidades para o desenvolvimento dos processos cognitivos na aprendizagem de línguas não maternas na sua complexidade (cf., por exemplo, Robinson, 2011).

A razão pela qual optei, neste projeto, pela construção do conhecimento a partir de atos de comunicação e tarefas comunicativas fundamenta-se também, numa

perspetiva pragmática, na perspetiva adotada no *QECR* e no *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE)*:

“Aprender uma língua e aprender a comunicar são duas ações que não podem ser dissociadas das tarefas que o aprendente tem de realizar enquanto utilizador de língua, seja esta materna (LM) ou língua não materna (LNM).”

(*QuaREPE*, 2005: 12)

“Para satisfazer as suas necessidades numa determinada situação o utilizador realiza atos de comunicação”

(*QECR*, 2001:89)

A decisão fundamenta-se ainda no resultado dos questionários e entrevistas *Português Empresarial* a profissionais de várias nacionalidades (cf. 1.3.3). No item dos questionários “*Competências que Pretende Desenvolver*”, 89% dos inquiridos selecionaram, com grande diferença percentual “compreensão e expressão oral” (vs. 44% para “leitura e escrita”) e todas as atividades inerentes à oralidade (exercícios de compreensão oral, apresentações orais, videoconferências) apresentaram uma percentagem superior às restantes. De entre as entrevistas realizadas a possibilidade de aprender por atos de comunicação foi mesmo a sugestão do entrevistado da Suíça ao contrapor a sua necessidade de comunicar “em conferências em Maputo e reuniões internacionais no Brasil” com a sua falta de interesse e tempo para “manuais com assuntos demasiado teóricos e textos irrelevantes”.

Confirma-se assim a necessidade, constatada por Salomão, em 2006, de cursos especializados:

“[...] cursos de língua de especialidade, sobretudo a partir da observação dos atos comunicativos, o que permitiria, entre outras coisas, a utilização de documentos autênticos, a recriação de situações de comunicação autênticas, a definição lexical, etc.”

(Salomão, 2006: 21)

Acresce que a organização por atos comunicativos e respetivas tarefas vai, de facto, ao encontro das características do ensino e aprendizagem para adultos enquanto utilizadores de línguas estrangeiras:

“Os adultos são motivados a aprender à medida que sentem que as suas necessidades e interesses são satisfeitos. A orientação da aprendizagem do adulto está centrada na sua vida [...] [e] orientada para a resolução de problemas ou tarefas quotidianas.”

(Santos, Moreira e Peixinho, 2014:4)

Na verdade, na esfera profissional, é clara a necessidade de tornar visíveis exemplos de como decorrem, na língua alvo, situações concretas que ilustrem, por exemplo, a intenção de iniciar um negócio, de como marcar uma reunião, etc. Para marcar uma reunião o interveniente vai ter de passar por várias etapas, recorrendo aos seus conhecimentos profissionais da sua L1, mas usando a L2 que está a aprender. Estes atos realizam-se através do desempenho de várias *atividades linguísticas*, escritas ou orais, de receção, produção, interação ou mediação ou combinadas (QECR, 2001:34). Muitas destas atividades são interativas, isto é, os participantes são alternadamente produtores e recetores (QECR, 2001:89). Cada atividade linguística desdobra-se em várias *tarefas comunicativas* que terão por fim resultados específicos: o *output* acima mencionado.

Cenários de Comunicação

Nada do que ficou dito faz sentido se for apresentado fora de contexto, se atos comunicativos, atividades linguísticas e tarefas comunicativas não se interligarem em *cenários de comunicação*. A designação é originalmente de Tricot e Plégat-Soutjis, em 2003 (Grosso, 2013:32) e é retomada por François Mangenot referindo-se à sinergia que se estabelece no triângulo *tarefa comunicativa- ferramenta de comunicação - interação eletrónica*.

Lund reforça esta ideia de unidade integrada:

“[...] we need to adopt a perspective that embraces humans, technologies, and contexts as an overall, integrated unit, not as discrete items to be studied separately.”

(Lund, 2004:27)

Mangenot (2013) caracteriza o cenário de comunicação como a orquestração de todos os elementos acima mencionados:

“Para elaborar um cenário de comunicação, convém ter em conta um conjunto de parâmetros interligados: escolha de modalidades de trabalho individual ou em grupo, escolha de uma dominante síncrona ou assíncrona para as trocas verbais, criação de desafios de comunicação (deve haver informação para trocar ou negociações a gerir - o que depende da tarefa), definição da disponibilidade e do tipo de apoio a dar pelo tutor (tutoria reativa ou pró-ativa, nomeadamente) e escolha das ferramentas em função das suas características semio-pragmáticas.”

(Mangenot, 2013: 18 e 32)

Competências Comunicativas

Neste processo de construção do conhecimento em contexto comunicativo, o aprendente vai mobilizar naturalmente determinadas competências. Já verificámos no ponto anterior que para a realização de qualquer tarefa é ativado um conjunto de *competências gerais*; neste caso, para a realização da tarefa comunicativa o aprendente mobiliza as *competências comunicativas* em língua, nas suas componentes sociolinguística, linguística e pragmática (QECR, 2001: 219). A competência sociolinguística refere-se às condições socioculturais do uso da língua, como as convenções sociais (ex. regras de delicadeza); a competência linguística refere-se ao conhecimento da língua (lexical, gramatical, semântico, fonológico, ortográfico e ortoépico) enquanto sistema e a competência pragmática refere-se ao uso funcional dos recursos linguísticos em interação ou discurso (QECR, 2001: 34).

Qualquer processo de ensino e de aprendizagem ativará estas competências. No curso piloto do projeto, todas convergiram para a tarefa comunicativa final de videoconferência:

“Language use is and remains a social activity for which you need real partners for communication.”

(DG EAC, 2003:13)

“De um modo geral atribui-se (...) grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.”

(QECR, 2001:125)

Conteúdos para Comunicação Oral Empresarial em Português

Até agora, temos focado “porquê” e “como” desenvolver a competência comunicativa oral em PLE. Devemos recordar que se trata de um projeto

vocacionado para a comunicação empresarial e, por isso, é tão ou mais importante refletir sobre “o quê?” e reconhecer que para além de não terem sido encontrados conteúdos específicos para o português empresarial (Anexo D) podemos aprender com os exemplos referentes à língua inglesa, analisados por Fitzpatrick & O’Dowd no relatório *English at Work* (2012).

Apesar de contar com conteúdos na área empresarial, o ensino e aprendizagem do inglês depara-se atualmente com necessidades comunicativas do mercado de trabalho em mudança as quais vão de encontro ao que temos vindo a abordar em relação à necessidade de preparação para situações de interação em ambientes interculturais (meu sublinhado):

“What are the English language communicative needs of the 21st-century workforce? Those courses which have traditionally been called “business English” and “English for specific purposes” have mainly emphasized developing future workers’ skills in the classic business tasks of formal presentations, letter and email writing, formal negotiations, etc. However, recent studies highlight the importance of English for informal interaction and socializing in workforce contexts. English learners urgently need to be sensitized to communicative strategies for establishing relationships and maintaining rapport in the workplace (Kassim & Ali, 2010; Forey & Nunan, 2002). In meetings, the ability to take part in discussions is considered much more important than actually carrying out formal presentations. In addition, participation in teamwork is vital for job success. Furthermore, increased awareness of cultural differences that may arise in the workplace in both oral and written forms of communication is essential in the contemporary workplace, where personnel are of different ages and represent a range of linguistic, ethnic, and social backgrounds.”

(Fitzpatrick & O’Dowd, 2012:12)

Uma forma de corresponder às necessidades do mercado de trabalho é, segundo os mesmo autores, utilizar as simulações de situações reais e *role-plays* que sejam relevantes nas áreas de trabalho dos aprendentes (Fitzpatrick & O’Dowd, 2012:83). Os autores referem estudos de caso como o da Oxford Intensive School of English (*role-plays*), da Tongren University (simulação de campanha publicitária), da University of Hong Kong (entrevistas a empresários por Skype) ou da Bern University of Applied Sciences (o próprio curso de gestão e administração é dado na língua estrangeira incluindo simulação de reuniões de negócios, relatórios e apresentações em inglês).

1.3.4.5. e-Learning, m-Learning ou b-Learning

Na formação em língua estrangeira para comunicação empresarial que se pretende autêntica é necessário abranger várias situações interculturais. A tecnologia do século XXI é o meio ideal para realizar tarefas autênticas entre vários continentes como as que acabamos de mencionar no ponto anterior: entrevistas reais a pessoas em países diferentes, por exemplo por e-mail, *webinars* entre vários países em tempo real, estúdios de telepresença, salas virtuais para reuniões internacionais de negócios por videoconferência.

Do Ensino a Distância (EaD) ao TELL

O ensino a distância⁸ não é um conceito inovador; efetivamente a inovação consiste na aprendizagem de línguas através de computador (*CALL- Computer-Assisted Language Learning*) que deu origem ao atual CMC (*Computer Mediated Communication*) e ao TELL (*Technology Enhanced Language Learning*)⁹ a qual alterou para sempre a forma como se aprende uma língua estrangeira. Passa a ser possível aprendê-la em coordenação com outras línguas, graças à tradução automática, recorrendo a áudio e vídeo, sob a forma de tutoriais ou materiais autênticos de estudo, seguindo linhas de pesquisa com *languagequests* e interagindo com falantes da língua noutros pontos do mundo, em situações autênticas.

A questão neste ponto é determinar, em primeiro lugar, qual a modalidade formativa mais adequada aos objetivos deste projeto - *e-learning*, *m-learning* ou *b-learning* - seguidamente, quais as ferramentas a integrar para atingir os objetivos do projeto e os critérios de qualidade que o ambiente integrador deve possuir.

⁸ Ensino a distância é definido por Santos, Moreira e Peixinho (2014:11) citando Moore (1991): “[...] o EaD é um sistema educativo no qual o aluno é autónomo e separado do professor, pelo espaço e tempo, com uma comunicação não presencial.”. Os autores citam Duggleby (2002), Trindade (2000) e Lagarto (2002) para referir que o EaD data, pelo menos, de 1840 quando “foi criado, no Reino Unido, o primeiro curso por correspondência, por Sir Isaac Pitman, do Correspondence College.” (2014:12). Nos anos 60 do século XX os meios de comunicação passaram a ser a televisão, a rádio, as cassetes de áudio e vídeo e só com a Internet passou a ser possível a comunicação bidereccional síncrona (Santos, Moreira e Peixinho, 2014: 14).

⁹ TELL será mais adequado que CALL com o surgimento do Mobile-Assisted Language Learning (MALL) que permite o ensino aprendizagem da língua através de dispositivos móveis para além de computadores portáteis: *iPad*, *tablets*, *smartphones*.

e-Learning

O *e-learning* ou, na variante *m-learning*¹⁰, são modalidades totalmente a distância. Citando Max Rosenberg (2006), Santos, Moreira e Peixinho propõem uma redefinição de *e-learning* adaptado à gestão empresarial:

“[...] o uso das tecnologias da Internet para criar e disponibilizar um ambiente de aprendizagem rico que inclua um vasto leque de recursos de informações e de soluções cujo objetivo é melhorar a *performance* organizacional do indivíduo.”

(Rosenberg *apud* Santos, Moreira e Peixinho, 2014:27)

Uma das grandes vantagens apontadas para o *e-learning*, segundo os mesmos autores, é a possibilidade de eliminar “barreiras de espaço e tempo [...] formar um grande número de pessoas em curtos espaços de tempo [...] permite a obtenção de um *return on investment* (ROI) rápido.” (2014:23). Todavia, os autores apontam como restrições pedagógicas mais comuns o facto de dificultar a “automotivação [...] não proporciona uma relação humana típica de sala de aula presencial [...], está condicionado pela contingência tecnológica, especialmente a largura de banda de acesso para transmissão de sessões síncronas de áudio e vídeo [...] exige uma maior disciplina e auto-organização por parte do formando.” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:24).

m-Learning

O *m-learning* realiza-se através de dispositivos móveis. Segundo os autores mencionados, o contexto é o conceito fundamental neste tipo de aprendizagem. Citando o Mobile Learning Network (MoLeNET), um programa de formação britânico que decorreu entre 2007 e 2010, uma das definições propostas para *m-learning* é a seguinte:

“(...) a exploração de hardware portátil ubíquo, redes sem fio e telefonia móvel para facilitar, apoiar, melhorar e ampliar o alcance do ensino e da aprendizagem.”

(MoLeNET *apud* Santos, Moreira e Peixinho, 2014:110)

¹⁰ Santos, Moreira e Peixinho situam o início do *e-learning* em 1994 e do *m-learning* em 2004 (2014:16).

O *m-learning* apresenta potencialidades educacionais únicas, reduzindo “as barreiras tecnológicas do *e-learning* (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:110), no que se refere ao baixo custo, à portabilidade e acesso à informação multimédia, em qualquer altura ou lugar, uma vez que o acesso e criação de conteúdos é realizado através de dispositivos móveis (*smartphones, laptops* ou *tablets*): a aprendizagem pode acontecer “*just in time, just enough and just for me*” (Rosenberg *apud* Santos, Moreira e Peixinho, 2014:114). Por esta razão, a expressão “móvel” pode referir-se não só aos dispositivos ou à atualização constante da informação mas à própria mobilidade do utilizador (Sharples *apud* Kukulska-Hulme, 2008:3).

A desvantagem é a dependência energética e de ligação à Internet e limitação de acesso a ficheiros grandes (Kukulska-Hulme & Shield, 2008: 9-11). Acresce que nem todos os utilizadores podem ter os dispositivos móveis adequados nem estão dispostos a pagar a utilização de Internet. Assim, é conveniente utilizar o *m-learning* para conteúdos breves e simples e evitar um uso intensivo de multimédia (Upside Learning *apud* Santos, Moreira e Peixinho, 2014:116).

b-Learning

O *b-learning* é uma modalidade híbrida, semi-presencial, que combina o contacto presencial com uma ou mais ferramentas TIC a distância. A definição proposta pelos autores mencionados no ponto anterior surge também no contexto de formação empresarial ou *knowledge delivery*:

“Blended Learning is based on a combination or mix of e-learning and traditional face-to-face educational systems, involving different methodologies, technologies, media and environments.”

(CEDEFOP *apud* Santos, Moreira e Peixinho, 2014:25)

Os autores admitem que, em contextos empresariais (sobretudo de multinacionais), embora as duas modalidades tenham por base uma dinâmica de aprendizagem construtivista (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:191) e o *b-learning* apresente mais vantagens pedagógicas; o *e-learning* é a opção mais frequente “dada a necessidade de obter um ROI rápido e de formar muitos colaboradores

num curto intervalo de tempo.” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:27) - não descurando, obviamente, o sucesso do processo pedagógico.

No entanto, o sucesso pedagógico está cada vez mais nas mãos dos seus utilizadores, *i.e.*, assume um carácter cada vez mais informal e colaborativo, “com preocupações mais objetivas nas tarefas específicas que as pessoas têm de executar e, portanto, mais orientadas para as suas funções.” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014:29). Autoaprendizagem não tem de significar isolamento uma vez que a tecnologia atual de *learning analytics* proporciona sistemas de tutoria inteligente:

“O avanço do *data mining*, *information retrieval*, *research communities* e dos algoritmos de IA estão já a dar origem à primeira vaga de sistemas de tutoria inteligente e autónomos com capacidade de cooperação inteligente e desenvolvimento de estratégias adaptativa com o aprendente, no sentido de cumprir um *learning path* (...) para uma dada tarefa ou atividade orientada para o negócio.”

(Santos, Moreira e Peixinho, 2014:270)

Neste estudo optei por testar a eficácia das componentes *e-learning* e *m-learning*, ainda em contexto semipresencial, de uma forma que permitisse determinar a eficácia das duas modalidades tendo em vista a possibilidade de internacionalizar o projeto no futuro, através de um sistema totalmente em *e-learning*. Assim o *b-learning* foi o meio caminho, o laboratório onde se ensaiou o *e-learning/m-learning*.

Modalidades de Aprendizagem

Presentemente, encontramos vários tipos de modalidades para aprendizagem de uma língua estrangeira:

“The concept and practice of blending learning opportunities is not new, but in today’s digital age, what is new is the range of possible components in a blend.”

(Marsh, 2012:6)

“At the computer you mainly practice your reading, writing and listening skills. During your lessons at the Goethe-Institut you will apply what you have learned and practice your pronunciation and conversation skills.”

(Goethe Institut, Redaktion-D, 2002
<http://www.goethe.de/ins/gh/en/acc/lrn/deu/blr/vor.html>)

“Furthermore, recent innovations in computer technology including multimedia CALL materials as well as the availability of systems capable of supporting computer-mediated communication (CMC) make it possible for participants in online courses to engage in the active construction of L2 knowledge and to interact with each other in ways considered conducive to language learning.”

(Blake & Delforge, 2005)

“(…) blended learning which will become increasingly time and place independent. There will be a shift from passive consumption of ready-made programmes to independent building of content, tailor made for specific groups or individuals.”

(DG EAC, 2004:5)

No entanto, as opiniões sobre a sua respetiva eficácia não são consensuais e, muito menos, unânimes. Algumas opiniões apontam para o alcance dos objetivos em *e-learning*, mesmo em níveis de iniciação (meu sublinhado):

[Estudo de Caso: Interação em Ambiente Virtual no Ensino do Português como Língua Estrangeira Adicional]

“Pode-se sugerir que a interação mediada por recursos virtuais, sob a forma síncronica ou assíncronica, permite aos aprendizes desenvolver habilidades linguístico-comunicativas, pragmáticas e textuais, independentemente do nível de conhecimento e do tempo de contacto com a LE que estão a aprender.”

(Rottava & Silva, 2013:153)

[Entrevista a Graham Stewart, coordenador do projeto de *e-learning* na DUT, por Ursula Vooght]

“The e-learning project will end, but the e-learning momentum will continue to grow. The central importance of e-learning is a change in perspective that all universities around the world have had to face in the last two years. My ideal would be to see online classrooms used comprehensively, student support structures integrated through the Blackboard interface, infrastructure and business processes providing seamless support and the Blackboard Learning Management System’s capacities for benign monitoring and tracking of students used to the full.”

(Stewart, 2015: <http://www.dut.ac.za/e-learning-the-future/>)

“(…) online courses represent a particularly effective solution for meeting the needs of foreign language education.(…) CMC make it possible for participants in online courses to engage in the active construction of L2 knowledge and to interact with each other in ways considered conducive to language learning.”

(Blake & Delforge, 2005:2)

Outras intervenções manifestam algumas reservas:

“When determining whether a course is both benefiting and enjoyable to them, students tend to look for key elements like the knowledge and performance of the instructor, interaction between students and professors, and the community atmosphere in the class. [...] these are the same features, which students engaging in online learning consider, and the reason why many of them show more enthusiasm for traditional learning and less satisfaction with distance learning (Carnevale, D. in Rivera et al, 2002)”

(Soliman, 2004:91)

“Online training is playing an increasingly important role, but practical aspects of training can be delivered better in face-to-face workshops. A judicious mix of online and face-to-face training is therefore desirable.”

(Davies, 2004:91)

O único estudo de caso encontrado sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira ao nível de iniciação, totalmente em e-learning, com atividades síncronas e assíncronas e interação com falantes nativos - à semelhança do que poderiam ser os módulos deste projeto no futuro - foi o estudo elaborado por Blake & Delforge (2005) sobre o SWW (Spanish without Walls), o curso de iniciação ao espanhol do primeiro ano da University of Califórnia Davies Extension.

“This study is unique in that few completely virtual language courses such as SWW exist and even fewer have been evaluated for their effectiveness [...]”

(Blake & Delforge, 2005:2)

O curso combinava materiais em CD-ROM com conteúdos e atividades online que incluíam interação por chat (som e texto), síncrona e assíncrona. Foram utilizados métodos de recolha de informação qualitativos (questionários) e quantitativos (resultados de testes de gramática) e, com base na comparação entre os testes de gramática do curso online e os testes do curso presencial registaram resultados igualmente positivos:

“Our data [...] showed that students enrolled in the SWW course appeared to fare at least as well as the undergraduates enrolled in conventional introductory Spanish classes at UC Davies in terms of grammatical accuracy. The results suggest that well-designed distance language instruction can offer a viable option for learners without access to the traditional classroom setting or those who prefer the online learning environment to the face-to-face class format.”

(Blake & Delforge, 2005:2)

Ferramentas TIC

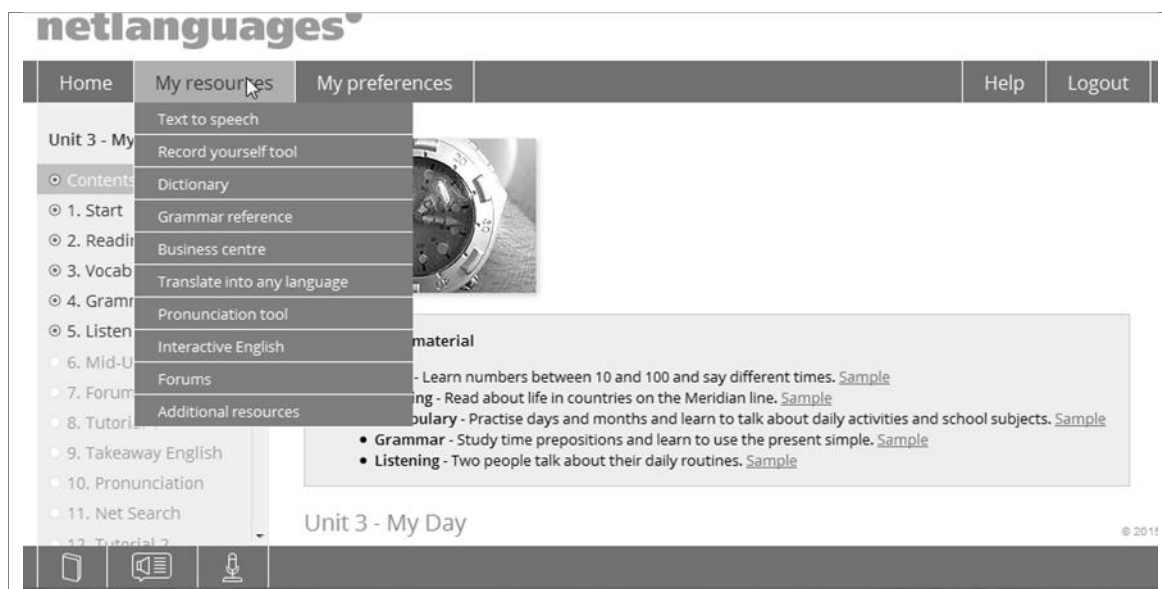
A questão seguinte foi determinar quais as ferramentas a integrar para atingir os objetivos do projeto. Da pesquisa efetuada para o efeito surgiu o quadro seguinte:

Quadro 1.3.4.5a Ferramentas TIC
para Ambientes de Aprendizagem de LE

Função	Ferramenta	Sugestão de Tarefa Comunicativa	Vantagem
Pesquisa	<i>websites</i> , motores de busca, blogues	pesquisa de citações, fotografias, palavras-chave (tarefas de seminários interculturais), discussão e resolução de problema canções, estudos comparativos	informação interligada e atualizada
Referência e Tradução	dicionários, tradutores e enciclopédias <i>online</i>	traduções, construção de um dicionário ilustrado ou de <i>flashcards</i>	localização imediata de informação
Produção de Materiais	ferramentas web 2.0 para produção de texto, gravação de voz e imagem (exemplo: Quizlet)	construção de <i>quizzes</i> , elaboração de relatório, edição de vídeos bilingues ou gravação de tutoriais em <i>podcasts</i> e <i>videocasts</i> ¹¹	originalidade, adequação a diferentes estilos de aprendizagem
Organização e Partilha da Informação	<i>Learning Management System</i> (LMS) ou Sistema de Gestão de Aprendizagem	lançamento de desafios, partilha das respostas, <i>feedback</i> do tutor, criação de e-portefólios	partilha, colaboração trabalho orientado

¹¹ “A podcast is a series of downloadable audio episodes. A videocast is another term for video podcast – a series of video episodes. Podcasts and videocasts can be listened to or viewed using portable media players and personal computers. Though the same content may also be made available by direct download or streaming, a podcast or videocast can be syndicated, subscribed to, and downloaded automatically when new content is added. This is how it is distinguished from most other digital media formats. [...] If you subscribe to a podcast or videocast, your computer will automatically download future episodes. [...] Most people use software to download and watch to their chosen videocasts – there is a variety of software to choose from on the Internet and these are usually free. You can also use a web-based “feed reader” but you need to have an account – also usually free.” (*website* da Pearson, 2015: <http://www.pearsonelt.com/help/podcasts-videocasts>)

	(plataformas como Moodle e Blackboard)		atratividade audiovisual do
	Wiki (espaços de escrita colaborativa) e redes sociais	produção de texto colaborativo como, por exemplo, crítica de filme	
	<i>Languagequests</i> (tarefas online interligadas para atingir um objetivo)	construção de um glossário comum com recurso a áudio, vídeo e referências	
	Cursos multimédia	exercícios de expansão lexical ou gramatical	
Apresentação	Powerpoint, Prezi, GoAnimate	apresentações escritas e orais dinâmicas com narração e/ou música e imagem	visualização facilita a compreensão e permite inúmeras repetições
Interação	Síncrona: chat, videoconferência Assíncrona: microblogue (Twitter), SMS, blogue, fórum, e-mail	<i>role-plays</i> reunião de negócios discussões resolução de problema entrevista etnográfica/ intercultural	autenticidade e <i>feedback</i> imediato
Exemplo de Ferramentas integradas numa LMS: NetLanguages da International House			



Critérios de Qualidade em *e-Learning*

A simplicidade e funcionalidade eram as características desejáveis para o ambiente de aprendizagem virtual a construir para o projeto mas a questão foi saber o que um utilizador experiente procura num ambiente de aprendizagem de LE em *e-learning*. Após pesquisar algumas críticas na especialidade, cerca de 10 critérios de qualidade pareciam ser comuns:

Quadro 1.3.4.5b Critérios de Qualidade de Ambientes Virtuais de Aprendizagem de LE

1	Visual	utilização de multimédia (vídeo e áudio)
2	Navegação	clara, interligada, rápida
3	Integração e Equilíbrio	qualquer programa deveria integrar as quatro grandes componentes de aprendizagem de uma língua (compreensão e produção oral, leitura e produção escrita), vocabulário (mínimo 500 palavras) e prática de gramática. A gramática deve ser implícita mas em alguns pontos explícita. Deve verificar-se equilíbrio entre atividades de receção e produção, entre linguagem formal e informal
4	Interatividade	a diversão é atribuída essencialmente aos jogos e <i>quizzes</i> interativos

5	Interação (Colaborativo)	entre utilizadores e tutor através de <i>chat</i> , blogues, fóruns ou e-mail de forma a promover a aprendizagem colaborativa
6	Progressão	a repetição deve ser cumulativa (mais intensa no início) e deve dar lugar progressivamente à criação de novas frases por parte do utilizador. A forma de avaliação de progresso que parece ser mais popular é a semelhante aos jogos (<i>gamification</i>)
7	<i>Feedback</i>	deve sempre existir <i>feedback</i> em relação à pronúncia e, em geral, deve ser personalizado e imediato. O tutor assume o papel moderador de facilitador, moderador e avaliador ¹²
8	Material de Apoio	existente sobre forma de transcrições e <i>links</i>
9	Conteúdos	atuais e relevantes
10	Acessibilidade e Compatibilidade	em todos os dispositivos móveis <i>iPhones</i> , <i>iPads</i> , <i>BlackBerrys</i> e compatível com todos os browsers (Google Chrome, Safari, Firefox, etc)

Após aplicar estes critérios a cursos de língua em *e-learning* e centros de língua virtuais (por exemplo, NetLanguages da International House, Learn English Online do British Council, a NetLearn Languages, TV5Monde, Vocational Language Learning Centre) verifiquei que a maior parte eram meras transposições de informações e exercícios de manual, sem fio condutor, sem interatividade nos exercícios e sem interação com um tutor. A exceção foi a plataforma NetLanguages que correspondeu a todos os critérios.

1.3.4.6. *m-Learning*: tarefas a distância

¹² O papel do professor em *e-learning* passa a ser o de designer de ambientes de aprendizagem orientados para projetos criativos de construção comum, estruturados por tarefas comunicativas sequenciais e interligadas (ex. construção de um glossário comum). No entanto, processar textos, gráficos e apresentações exige maior tempo de preparação, mais conhecimentos técnicos e causa maior dispersão. O tutor deve a seguir assumir o papel de “maestro”, orientando a comunidade *online* de utilizadores os quais deve guiar e avaliar. O tutor está em interação com os utilizadores através da TIC mas deve ter consciência que vai perder grande parte do controlo na sua aprendizagem a favor de uma maior responsabilidade (ou não) do aprendente na sua própria progressão. Os utilizadores, por seu turno, devem ser participantes ativos que pesquisam, constroem e aplicam o que aprenderam em interação com o tutor e os outros participantes. Só progredirá se desenvolver autonomia (*self-directed learning*, *learn by doing*).

Como já foi mencionado, o *m-learning* pode ser definido de várias perspectivas; Kukulska-Hulme & Shield (2008), referindo John Traxler (2005), sugerem que *m-learning* pode ser definido como “any educational provision where the sole or dominant technologies are handheld or palmtop devices” (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:3), integrando a MALL (Mobile-Assisted Language Learning) - a área em que este trabalho se enquadra.

No projeto abordado por este trabalho, o *m-learning* foi selecionado a pensar nos profissionais, parte do público-alvo do projeto no futuro, porque permite solucionar um problema comum no mundo dos negócios: o acesso à informação “*on the move*”, no avião, no aeroporto, no hotel, em casa. Mesmo a nível universitário, em países com acesso à tecnologia, encontramos uma “geração móvel” (Moura, 2009:1) o que pode conduzir nos próximos anos a um uso superior ao dos computadores:

“Para os jovens o futuro é móvel. Num questionário realizado por executivos e empresários para saber que tecnologia de comunicação é mais utilizada pelos adolescentes, a resposta foi contundente: o telemóvel. Com os resultados obtidos os anunciantes encontraram uma clara directiva, já que, segundo os números, os telemóveis superaram a popularidade, entre os adolescentes, inclusive, do computador (Olsen, 2008).”

(Moura, 2009:12)

Entre os dispositivos móveis os telemóveis são os mais utilizados (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:4). Tendo em conta que os telemóveis são um autêntico “kit composto por uma câmara fotográfica, uma câmara de vídeo, um gravador de som, um reproduzidor de áudio e um dispositivo que possibilita a navegação na Internet [...] num único dispositivo [...] gratuito.” (Moura, 2009:20), apercebemo-nos que as suas potencialidades para o desenvolvimento da comunicação oral numa língua estrangeira são elevadas.

Adelina Moura (2009:15) nota que podemos realizar atividades pedagógicas, sejam de receção ou produção, de carácter colaborativo, como tirar e enviar fotografias, descarregar ou gravar *podcasts* e *videocasts*, verificar traduções e pronúncia (já existem aplicações que traduzem automaticamente bastando apontar o telemóvel para o texto), fazer pesquisa e responder a questionários, discutir temas através de e-mail, sms ou tweets.

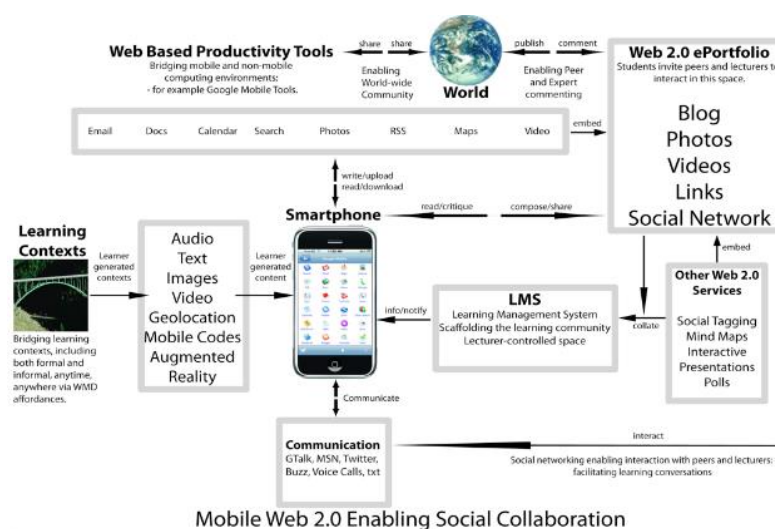
Todavia, as atividades mais utilizadas, segundo os estudos citados por Kukulska-Hulme & Shield (2008:4), parecem ser baseadas em texto: troca de mensagens para aprendizagem de vocabulário e respostas a *quizzes* e inquéritos.

A realização de atividades com imagem ou interação por voz revelaram-se menos frequentes, à exceção de um caso na Stanford University em que o telemóvel foi utilizado por falantes nativos da língua alvo para ensinar os estudantes da L2 (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:5). No entanto, a experiência teve de ser abandonada por incompatibilidades horárias o que, como veremos na discussão dos dados deste estudo de caso, é um dos maiores obstáculos à interação síncrona.

Nos estudos abordados por Kukulska-Hulme & Shield (2008:5), a interação móvel era predominantemente entre o tutor e o aprendente; mas como caminhamos para uma aprendizagem cada vez mais informal e personalizada (cf. 3.4.1.), a tendência é que cada aprendente utilize as potencialidades dos dispositivos móveis “de acordo com as suas necessidades de aprendizagem pessoais” (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:1) e a aprendizagem decorra informalmente entre pares no contexto de uma abordagem colaborativa de “knowledge co-construction”: “learners define their own learning and even provide materials to other learners.” (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:8-10).

A figura em baixo, retirada de Cochrane (2012), caracteriza as potencialidades do *smartphone* na aprendizagem em contexto *web 2.0*:

Figura 1.3.4.6 Mobile Web 2.0



(Cochrane, 2012)

O número cada vez mais elevado de utilizadores de dispositivos móveis indica a necessidade de desenvolver conteúdos digitais adequados ao acesso móvel mas é necessário ter em conta que este acesso difere do acesso por computador fixo pois é feito em movimento, em ambiente de dispersão, frequentemente durante tempos livres e/ou de espera que são períodos muito limitados (Kukulska-Hulme e Shield, 2008:9). Referindo-se ao estudo acima mencionado na Stanford University, Trivanova e Ronchetti (*apud* Kukulska-Hulme & Shield, 2008:9) referem que as atividades foram concebidas tendo em conta a “atenção altamente fragmentada” dos aprendentes em *m-learning* utilizando módulos muito curtos de “30 segundos a 10 minutos”.

1.3.4.7. e-Learning: videoconferências e hologramas

Em 2006, O’Dowd afirmava que pouco se sabia sobre a eficácia da videoconferência¹³ para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) (O’Dowd, 2006:87). Por isso, ele próprio empreendeu estudos de observação participante, procurando elementos comuns nas transcrições das videoconferências, nas avaliações dos interlocutores obtidas por entrevistas, respostas em testes, questionários qualitativos e observação em grupo das gravações (O’Dowd, 2006:86).

Um exemplo da utilização da videoconferência na aprendizagem de LE em contexto empresarial é um dos estudos de caso analisados por Fitzpatrick & O’Dowd (2012), o Projeto Soliya. Estudantes de engenharia franceses tomaram parte em videoconferências, moderadas por especialistas em inglês, com colegas de países árabes tendo por objetivo desenvolver a sua competência comunicativa e a sua consciência intercultural (Fitzpatrick & O’Dowd, 2012:31), tal como acontece com as videoconferências realizadas durante o presente estudo. As

¹³ “Videoconferencing is a point-to-point closed communications system connecting computers that are equipped with video (Roblyer *apud* O’Dowd, 2006:92). In order to take part in a videoconference, users require a camera, a screen, a microphone, loudspeakers, and the necessary software.” (O’Dowd, 2006:92)

videoconferências interculturais podem ser integradas, entre outras finalidades, na prática de conversação da língua estrangeira e na recolha etnográfica, em trabalho colaborativo bem como em visitas de estudo virtuais através de parcerias com museus, centros de línguas, unidades de investigação, bibliotecas, laboratórios, fundações ou institutos culturais. O'Dowd (2006:94) refere que Kinginger, Gourvés-Hayward e Simpson sugerem discussões comparativas de filmes ou de textos disponíveis nas duas línguas.

O'Dowd (2006) destaca um aspeto particularmente relevante para este estudo, referindo-se à falta de consenso em relação ao grau em que é possível acompanhar a comunicação não-verbal durante a videoconferência:

“First, there does not appear to be a consensus as to whether the visual aspect of videoconferencing enables learners to see and interpret the body language and other non-verbal cues used by their distant partners. For example, Buckett and Stringer found that the visual aspect “provides a way of gauging reactions (e.g., frowning, smiling, puzzlement), of clarifying meaning (e.g., by mime), and as a way of learning some of the non-verbal gestures relevant to the language being taught” (1997). However, Goodfellow et al.(1996) found that the technology did not facilitate natural group discussion and that body language such as gestures and facial expressions were distorted and difficult to interpret. Similarly, Zähler, Fauverge, and Wong (2000) found that transmission delays in desktop videoconferencing interfered with the unmediated turn-taking process [...].The authors explain that “participants have a range of signals, eye contact, facial expressions, body language, and so on, to indicate their intention [in face-to-face communication]. Over the network, most of these clues are not available. The visual channel is quite restricted by the nature of desktop videoconferencing” (2000, p. 197). My own previous research into group-to-group room-based videoconferencing between American and Spanish students (O'Dowd 2000) showed that students were able to use the large visual representation of the partner group on the big screen to become aware of cultural differences in appropriate classroom behaviour as well as in posture and appearance.”

(O'Dowd, 2006:93-94)

Um aspeto positivo identificado por O'Dowd na sua pesquisa parece ser o carácter menos intimidante e enervante da interação por videoconferência por oposição à comunicação presencial, ainda que mais notada em formato “one-on-one” do que em grupo. Este aspeto é também mencionado no estudo de Blake & Delforge (2005), referindo-se aos meios de interação por computador no geral:

“Other benefits often associated with CMC are reduced anxiety (Chun, 1998), fewer asymmetrical power relationships (Warschauer, 1996), and more collaborative efforts and special sociocultural *affordances* (Belz, 2000).”

(Blake & Delforge, 2005:4)

O autor realça ainda a importância de enquadrar estas sessões numa estrutura pedagógica planeada (O'Dowd, 2006:93). Segundo Zähler, Fauverge, and Wong (*apud* O'Dowd, 2006:94) existem três condições necessárias ao sucesso da videoconferência como instrumento pedagógico:

- as tarefas devem ser adequadas e motivantes;
- a interação oral deve ser apoiada por um instrumento de escrita partilhado (como um quadro branco);
- os tutores devem intervir em situações de dificuldade de comunicação.

Neste projeto, o último ponto foi levado ao mínimo sendo dadas e avaliadas, em alternativa, estratégias de resolução da comunicação (cf. 2.4).

O'Dowd sugere uma abordagem integrada em três fases a qual requiere um tempo de preparação prévio e reflexão posterior. Este foi também o método seguido no projeto e que se veio a revelar bastante eficaz, uma vez que os interlocutores (de ambos os países) sabiam exatamente o que se esperava deles e como tentar resolver uma dificuldade de comunicação, caso surgisse:

“In my own research (O'Dowd 2000), I found that videoconferencing sessions were most effective when they formed part of a task-based framework, which involved engaging students in pre-videoconference preparation and post-session analysis of the videoconference. This post-videoconference session usually involved watching a recording of the session and discussing aspects of the session related to language and cultural content.”

(O'Dowd, 2006:93-94)

A lista em baixo ilustra as recomendações elaboradas para as videoconferências deste projeto, às quais se seguiu também a observação em *focus group* das gravações com vista a identificar dificuldades de comunicação (por exemplo, a pronúncia de certas palavras, a dificuldade em determinada área lexical, como os numerais) e sinais de comunicação não-verbal, uma área que suscitou muito interesse por parte dos participantes.

Quadro 1.3.4.7. Recomendações para Videoconferência (Versão em Português)

- O objetivo deste diálogo é proporcionar uma oportunidade contextualizada e autêntica de interação linguística que conduza à aprendizagem colaborativa e intercâmbio intercultural entre o(a) participante e o(a) interlocutor, como parte integrante do curso de língua portuguesa e culturas lusófonas;
- A língua portuguesa será utilizada como meio de comunicação;
- A videoconferência deve ser preparada pelo participante com antecedência de forma a evitar pausas prolongadas;
- A saudação inicial, que marca o início da conversa, deve ser por escrito pedindo permissão para ligar a *webcam*;
- Ao longo da interação oral os participantes não podem utilizar outro documento que não seja o guião no qual devem assinalar, após o final da interação, a respetiva coluna de objetivo “alcançado” ou não “alcançado” (e razão: falta de vocabulário, esquecimento);
- O participante toma a iniciativa em todos os turnos; o interlocutor pode ajudar mas deve dar tempo ao participante para pensar na frase seguinte de forma a encorajar a sua autonomia progressiva;
- O participante deve assumir uma atitude reflexiva e agradecer a colaboração do interlocutor. Só deve recorrer à escrita para ultrapassar uma dificuldade de comunicação;
- O interlocutor deve assumir uma atitude positiva, colaborativa (de mediação da aprendizagem do participante) e afetiva mas não demasiado informal (ex. manter o tratamento por “você”).
- Comunicar é o objetivo principal. Não obstante, a correção do erro pode ser feita através da reformulação oral do segmento incorreto sem assinalar explicitamente os erros;
- A despedida deve ser por escrito após desligar a *webcam*.

Dependendo, como já vimos, da qualidade da receção de vídeo e imagem para captação da comunicação não-verbal, as videoconferências contêm as mesmas potencialidades para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira que as interações presenciais, compensando mesmo alguma timidez por parte de alguns interlocutores:

“Several studies (Blake, 2000; Pelletieri, 2000; Smith, 2003; Sotillo, 2000) analyzed language students’ synchronous computer-mediated communication and found that virtual exchanges contain the same type of negotiation of meaning as are typically found in face-to-face classroom discourse and that are hypothesized to play a fundamental role in second language acquisition by adherents of the Interaction Hypothesis (Gass, 1997; Gass, Mackey & Pica, 19989; Long & Robinson, 1998).”

(Blake & Delforge, 2005:3)

A questão da qualidade da imagem ou do vídeo está, neste momento, praticamente ultrapassada pela tecnologia holográfica. A comunicação via holograma em 3D já chegou através das empresa Sony e Cisco e agora da Microsoft. Quando o Skype reunir condições para tal será possível fazer chamadas em 3D com holograma e já é possível, com os óculos holográficos da Microsoft, realizar a videoconferência sem computador ou ligações, em qualquer parede, em tempo real, em tecnologia de realidade aumentada. Ou seja, em breve será possível, não só, interagir com falantes de outras línguas como visualizar aspetos das suas culturas ao nosso redor.

Figura 1.3.4.7. Videoconferência por *Hololens*



(Microsoft, 2015: <https://www.youtube.com/watch?v=aThCr0PsyUA>)

Pelo que fica acima dito e com base nos dados recolhidos em 2.6, este projeto partilha a avaliação geral de O'Dowd sobre a eficácia da videoconferência:

“In general, videoconferencing interaction can be characterized as a fast and efficient form of long-distance interaction which allows students to quickly respond to and follow up on the comments and explanations of their partners in a way which other text-based telecollaborative tools may not be able to do.”

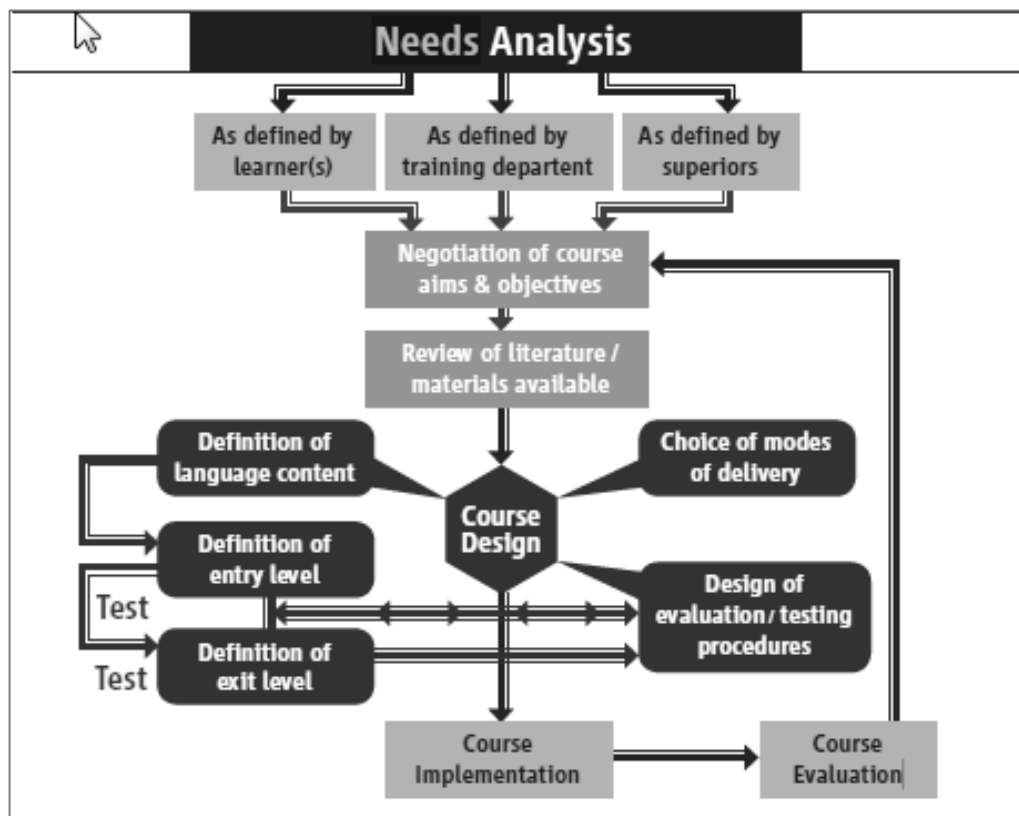
(O'Dowd, 2006:93-98)

1.3.5. O Curso Piloto e o Website

Etapas de implementação do Curso

As três grandes componentes do projeto (intercultural, comunicativa e digital) que este trabalho tem vindo a abordar convergiram e interligaram-se na implementação do módulo A1 num curso piloto de iniciação à comunicação intercultural e oral em PLE. As etapas seguidas para a implementação do curso seguiram a proposta de Fitzpatrick & O'Dowd (2012) para cursos adaptados ao mercado de trabalho:

Figura 1.3.5. Um Modelo de Implementação de Curso para Empresa



(Fitzpatrick & O'Dowd, 2012:93)

O Curso

O curso decorreu entre fevereiro a abril de 2015, ao longo de 12 semanas, num total de 48 horas (24 das quais em *e-learning* e *m-learning*), com 10 estudantes universitários, representantes de diferentes cursos da FAD/DUT. O número reduziu-se para 7 ao longo do curso sendo que 5 participantes constituíram o *focus group*.

Era um curso voluntário em que os estudantes participavam sem obter créditos e por isso as tarefas representaram um trabalho extra em relação às disciplinas dos seus respetivos cursos. Das 24 horas atribuídas a *e-learning*, 12 horas decorreram em *m-learning* e foram pedidas três tipos de tarefas a distância: tarefas dos seminários interculturais, realização de *languagequests* e *quizzes* formativos.

Foi colocada ênfase permanente no desenvolvimento de técnicas de estudo autónomo como a pesquisa, a inferência de significados, criação de listas de vocabulário e frases úteis, *flashcards* ou dicionários próprios.

Todas as tarefas realizadas bem como o projeto final, os testes, as listagens de vocabulário e frases úteis, as reflexões no blogue, deviam ser organizados em portefólio. O portefólio é visto neste projeto como um instrumento para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico através da reflexão dos aprendentes, tal como notam Fitzpatrick & O'Dowd (2012):

“Considerable research was done in the area of learner independence in foreign language education in the 1980's and 1990's (see, e.g., Little, 1991; Nunan, 1988). This work culminated in the development of tools for developing learning strategies and learner independence, such as learner diaries and learner portfolios. It also led to the description of the students' abilities to learn as one of the key language learning skills in the Council of Europe's European Framework of Reference for Foreign Language Education (2001). “[...] they [portfolio tasks] develop autonomy in their students through self-study and peer-teaching, which can involve, for example, students preparing vocabulary worksheets for their partners or giving feedback on their classmates' performance in English communicative tasks.”

(Fitzpatrick & O'Dowd, 2012:84 e 85)

O curso destinou-se a testar a implementação do módulo de iniciação A1 e por isso foram recolhidos dados, posteriormente analisados em estudo de caso. É ainda necessário referir que a aprendizagem foi complementada com fichas de

exercícios e o CD áudio Aprender Português 1, em regime não presencial, podendo os alunos esclarecer dúvidas por e-mail, todas as quintas feiras. Este instrumento de apoio surgiu em consequência dos dados obtidos nos questionários de análise de necessidades (cf. 3.3).

Para além das tarefas e dos projetos finais de curso, decorreram 2 momentos de avaliação formal: um teste intermédio com áudio de compreensão e interação oral (março) e um teste de avaliação final com áudio e vídeo para preenchimento de lacunas, perguntas de escolha múltipla e completamento de diálogos (abril). Não foi realizado teste diagnóstico uma vez que todos os participantes desconheciam português completamente.

O Website

Foi necessário criar um instrumento de apoio para o curso e encontrar, de entre a ferramentas TIC abordadas em 1.3.4.5., a(s) ferramenta(s) mais adequadas para criar cenários de comunicação articulados e funcionais e materiais digitais em português europeu e da sua integração surgiu o *website* experimental *I speak Portuguese* (Anexo F). A razão pela qual optei por um *website* está relacionada com as suas potencialidades integradoras que permitem a construção de sentido e não meras adições de TIC. A dispersão por demasiadas ferramentas ou atividades, sem uma linha de progressão lógica, só dificultaria a aprendizagem num sistema que se pretendia sistematicamente estruturado, simples e funcional. A opção foi por agregar as ferramentas vídeo, áudio, apresentação Powerpoint, *languagequest*, vídeoconferência, e-mail e blogue num só *website*, que será complementado, em 2016, com a plataforma Blackboard da faculdade para gerir a vertente da aprendizagem colaborativa. Assim, é no *website* que podem ser encontradas informações sobre os países, culturas e artes lusófonas, utilizadas nos seminários interculturais bem como os *videocasts* e *podcasts* de apoio aos tutoriais, as hiperligações a seguir para as *languagequests* e os guiões de conversação por videoconferência; todos estes elementos integrados em cenários de comunicação que proporcionam um contexto para a aprendizagem que podem ser utilizados em *e-learning* por um utilizador independente.

Caracterização do Website

O *design* do *website* foi um processo longo e complexo pois reunia requisitos tecnológicos de caráter multidisciplinar para a sua implementação no domínio do Design e Engenharia Informática.

Foi construído um ambiente de aprendizagem digital para o curso piloto por um *web designer* de acordo com o mapa conceitual e os conteúdos elaborados em resultado da minha pesquisa. O *website* foi programado para ser utilizado em *e-learning* (ainda que no curso tenha sido utilizado ainda em *b-learning*), com as seguintes características:

- (1) informação em inglês e questionários interativos sobre a cultura e as artes de oito dos países de língua oficial portuguesa, membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP);
- (2) articulação modular por atos de comunicação com atividades linguísticas que agregam uma seleção das TIC para a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- (3) compatibilidade de acesso a dispositivos móveis: *iPad*, *tablet*, *laptops* ou *smartphones*.

1.3.6. As Componentes do Curso

Como vimos anteriormente, um dos objetivos do projeto foi proporcionar a oportunidade a estudantes, e mais tarde, profissionais de desenvolver a comunicação oral em PLE, orientada para um contexto empresarial. A análise preliminar de necessidades e as recomendações do *QECR* e do *QuaREPE* tinham levado à opção de módulos correspondentes a níveis, sendo cada submódulo enquadrado por um seminário intercultural, seguido de um tutorial, de uma parte prática e de videoconferência.

O (1) **seminário intercultural** visava a discussão de aspetos interculturais das culturas lusófonas e a introdução de léxico e dava lugar, em seguida, à abordagem em (2) **tutorial** da componente comunicativa da língua para o desenvolvimento das competências sociolinguística, linguística e pragmática por atos de comunicação os quais, por sua vez, se desdobravam em atividades linguísticas e respetivas tarefas comunicativas. A componente (3) **prática** de *m-*

learning do curso referia-se à maior parte das tarefas dos seminários interculturais mas sobretudo à realização de pequenas *languagequests* e *quizzes*. Por fim, os conhecimentos eram aplicados em interação por (4) **videoconferência**, o quarto e último momento do curso. A estrutura modular e a articulação das várias componentes do programa podem ser sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 1.3.6a Estrutura Submodular do Módulo A1

Competências	Componente do Curso	Horas de Contacto (36h) Horas em e/ <i>m-Learning</i> (24h)
Gerais (conhecimento do mundo, conhecimento sociolinguístico, consciência intercultural)	1º Seminários Interculturais sobre arte e cultura de 8 países de língua oficial portuguesa com discussão e tarefas em <i>m-learning</i> .	1h presencial por semana (o primeiro seminário é sobre os países CPLP em geral e o último seminário é para avaliação) As 2h restantes são para apresentações de projetos.
Comunicativa Oral (recepção e produção)	2º Tutoriais divididos por atos de comunicação com atividades linguísticas que se desdobram em tarefas comunicativas de compreensão e produção/interação oral a pares.	1h presencial por semana (o primeiro e o último são, respetivamente, de introdução geral à língua portuguesa e avaliação)
	3º Prática 10 <i>languagequests</i> com exercícios interativos <i>online</i> para cada ato comunicativo do respetivo tutorial e envio de respostas ao questionário <i>Test</i> do <i>website</i> para o email da tutora.	1 hora em <i>m-learning</i> por semana (no mínimo)
Comunicativa Oral (interação)	4º Videoconferência 6 interações por Skype com falantes nativos de Portugal, Moçambique e Brasil	15m em <i>e-learning</i> individual e 45m assistidos por semana (as restantes 6 sessões destinaram-se a preparar e avaliar intercaladamente cada videoconferência)

1º Seminários Interculturais

Quando foi abordada a competência comunicativa intercultural no enquadramento teórico deste trabalho (cf.1.3.4.4.) foram explicadas as razões pelas quais a interculturalidade se constituiu na enquadrante geral e no ponto de partida para a aprendizagem da língua. Assim, o primeiro momento do curso traduziu-se em seminários interculturais, divididos em três momentos que corresponderam às três competências gerais, propostas no *QECR*:

- 1º - Conhecimento do Mundo: introdução do perfil de cada país através da secção *Countries & Capitals* do *website*: 8 guias práticos de introdução a países membros da CPLP e suas capitais: geografia, história, política, economia e cultura, em inglês, com atividades interativas simples, ênfase nas artes e hiperligações úteis.

Nota: o *website* inclui ainda uma secção intitulada *Homestay* (sugestões para imersão linguística ou experiências de viagem) e um blogue, espaço dedicado à partilha de experiências de aprendizagem da língua e experiências em viagem (Anexo F);

- 2º - Conhecimento Sociocultural: apresentação em slides de aspetos socioculturais das culturas lusófonas tomando a obra dos seus respetivos criadores artísticos como mediadora intercultural (cf. Quadro 1.3.6a);
- 3º - Consciência Intercultural: o “objeto” artístico foi o ponto de partida da discussão (desenvolvimento do espírito crítico e do biculturalismo) e do tópico da tarefa (estímulo à criatividade) a cumprir em *m-learning*. O *feedback* sobre a tarefa (no dia seguinte) foi também um excelente enquadramento para organização do próprio dicionário para o portefólio através da introdução das primeiras palavras em português e utilização de ferramentas digitais de referência como dicionários, enciclopédias e tradutores *online*. No final do curso, os estudantes lembravam-se de léxico que tinha surgido nestes contextos específicos. Todos se lembravam da experiência plurilingue de intercompreensão com a palavra “sol” (“*ilanga*”

em isizulu) para verificarem a proximidade entre algumas línguas rômnicas e “pontes” com outras línguas e ainda introduzir a marcação do género dos nomes pelo artigo definido [*the sun* (inglês)= *die Sonne* (alemão)= o sol (português)= *el sol* (castelhano)= *il sole* (italiano)= *le soleil* (francês)].

Assim, o primeiro momento do seminário intercultural (quadro 1.3.6b) introduziu o perfil do país em foco, através das secções *Countries/Capitals* do *website* e o segundo momento introduziu o aspeto sociocultural e artístico em discussão e objeto da tarefa a ser construída em *m-learning*, através de apresentação *Powerpoint*. O seminário (1 hora) realizou-se às quintas, em regime presencial e de seguida o tutorial (1 hora). Os seminários interligaram-se sempre com a hora seguinte do tutorial através da exploração de léxico elementar, relevante para as tarefas.

Quadro 1.3.6b Seminários Interculturais sobre Culturas Lusófonas

Conhecimento do Mundo (perfil dos países no <i>website</i>)	Conheciment o Sociocultural	Arte Mediadora	“Objeto” Artístico Mediador (<i>slides</i>)	Consciência Intercultural: abordagem bicultural por semelhança e diferença
Submódulo A1.0 Países de Língua Oficial Portuguesa	Relação com o mar de todos os países lusófonos e com o Património Mundial de Origem Portuguesa (UNESCO)	Arquite- tura Música Pintura Poesia	- Cidade Velha em Santiago (Cabo Verde) - canção Morna “Téra Lonji” de Mayra Andrade - quadro “O Pescador” de Tarsila do Amaral (Brasil) - poema “Mar Português” de Pessoa (Portugal)	Discussão: o militar e o religioso que nos divide, a arte que nos une? Tarefa: representação dos estudantes do significado de mar (união/ separação) para a sua cultura por palavras soltas escritas no seu esboço e partilha em <i>m-learning</i> .

Submódulo A1.1 Angola	Beleza: conceitos de beleza em relação a objetos e pessoas	Moda	Tecido Samakaka de Angola, por Nadir Tati	Discussão: diferenças nos ideais de revistas de moda homem/mulher na África do Sul vs. Angola vs. Portugal. Tarefa: Estudantes escolhem um objeto que considerem belo e enviam a sua imagem caracterizando-o com adjetivos.
Submódulo A1.2 Brasil	Noção de Propriedade	Fotografia	Fotografia de Sebastião Salgado	Discussão: diferenças de noção de propriedade nas fotografias de Salgado em vários países do mundo. Tarefa: fotografar o tema, partilhar a fotografia e caracterizá-lo com 5 verbos.
Submódulo A1.3 Cabo Verde	Dança étnica como expressão de sentimentos	Música e Dança	Funaná	Reflexão: diferentes sons lusófonos despertam que sentimentos? Tarefa: escolher uma música étnica e enviar para os colegas identificarem um sentimento.
Submódulo A1.4 Guiné-Bissau	Sociedades Matriarcais e Rituais de Iniciação	Pintura	Pintura Corporal Tribal nas Ilhas Bijagós	Explicação: rituais sul-africanos vs. ritual guineense. Tarefa: sugerir uma pintura corporal e a sua simbologia
Submódulo A1.5 Moçambique	Raízes Culturais	Jornalismo e Literatura	Excertos em inglês e português da obra de Mia Couto	Reflexão: raízes culturais na escrita e identificação de palavras cognatas. Tarefa: partilhar um excerto de um escritor em inglês e português, com palavras-chave sublinhadas e colegas adivinham a cultura de

				origem do autor.
Submódulo A1.6 Portugal	Formas Tradicionais	Escultura	Slides de instalações de Joana Vasconcelos e de objetos tradicionais	Reflexão: semelhanças entre as formas das instalações e objetos tradicionais Tarefa: criar um objeto fundamentado na tradição e partilhar identificando cores e materiais em português.
Submódulo A1.7 São Tomé e Príncipe	Memórias de Lugares	Teatro	vídeo sobre <i>Tchiloli</i> (crioulo são tomense para “teatro”)	Discussão: qual o “lugar” dos lugares na nossa memória. Tarefa (presencial): mímica descritiva dos estudantes de lugares com significado pessoal.
Submódulo A1.8 Timor Leste	Mitos de criação	Design Gráfico e Ilustração	Ilustrações de Maurício Negro sobre a Lenda da Ilha do Crocodilo	Reflexão: símbolos da mitologia sul africana e timorense Tarefa: criação do seu símbolo de identificação, descrição e partilha.

O projeto final dos seminários interculturais visou a expansão do léxico (essencial no nível A1) e consistiu em criar vídeos bilingues com legendas de apresentação de um país de língua portuguesa e fotografias com léxico (*flashcards*), em domínio temático à escolha, referente a um aspeto artístico do país (por exemplo: Portugal/Instalações Joana Vasconcelos/objetos-materiais-cores ou Timor Leste/Ilustração da Lenda da Ilha do Crocodilo/ animais).

2º Tutoriais

O segundo momento do curso foi constituído, como já foi mencionado no ponto anterior, por tutoriais. Os tutoriais, divididos por atos de comunicação (Quadro 1.3.6b), introduziram, aspetos lexicais, sintáticos e morfológicos da língua portuguesa mas também aspetos pragmáticos como estruturas conversacionais,

expressões fixas, estratégias discursivas e de remediação da comunicação. Os tutoriais seguiam uma sequência de tarefas comunicativas com *videocasts* (*Spot*) e *podcasts* (*Speak*). Num segundo momento, foram analisados aspetos gramaticais relacionados com os conteúdos em foco através de apresentações gravadas em Powerpoint (*Note*).

Os tutoriais visaram assim o desenvolvimento da competência comunicativa, nas suas vertentes de compreensão e produção, articulando-se da seguinte forma:

Quadro 1.3.6c Exemplo de Sequência em Tutorial

Atos de Comunicação Oral - Submódulo A1.1: 1. Cumprimentar e despedir-se • 2. Apresentar-se a si e os outros • 3. Soletrar e anotar nomes soletrados • 4. Pedir desculpa e repetição e agradecer	
“A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais [...] e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua” (QECR, 2001:156). Esta é constituída pelas competências referidas pontos 1.1 a 1.3:	
1.1 Competência Sociolinguística	
Diferença entre registo formal e informal e respetivas formas de tratamento (o <i>senhor</i> , <i>tu</i> , <i>você</i>)	
1.2 Competências Linguísticas	
1.2.1 Comp. Lexical	Expressões feitas como <i>bom dia</i> , <i>como está?</i>
1.2.2 Comp. Gramatical	Nomes: variação em género e número
1.2.3 Comp. Semântica	Antonímia (<i>belo</i> vs. <i>feio</i>)
1.2.4 Comp. Fonológica	Sinais de Acentuação
1.2.5 Comp. Ortográfica	Sinais de Pontuação
1.2.6 Comp. Ortoépica	O Alfabeto - soletrar
1.3 Competência Pragmática	
Estratégias de remediação da comunicação (desculpe, pode repetir?)	
Para cada ato comunicativo integrado no <i>website</i> foi construído um cenário de comunicação. Em cada cenário estão previstas <i>atividades linguísticas</i> de receção e produção com tarefas que se destinam a ativar as competências acima descritas e a preparar a <i>tarefa comunicativa</i> final: interação por videoconferência.	
“Os aprendentes realizarão tarefas nos domínios em que ocorre a comunicação. A realização de tarefas significativas permite um modelo flexível e dinâmico capaz	

de abranger diferentes competências [...]” (QuaREPE, 2011: 17)

Os 30 atos de comunicação oral (30 cenários do *website*) são: 1. *Pronounce Alphabet Sounds, Spell and Note Down Names*; 2. *Say Numbers*; 3. *Greet and Say Goodbye*; 4. *Introduce Yourself and Others*; 5. *Ask and Give Personal Information*; 6. *Apologize, Ask for Repetition, Thank*; 7. *Request*; 8. *Ask the Time*; 9. *Talk about the Weather*; 10. *Congratulate and Wish Well*; 11. *Invite, Accept or Refuse an Invitation*; 12. *Book by Phone*; 13. *Make an Appointment*; 14. *Order*; 15. *Buy and Sell*; 16. *Describe People / Hobbies*; 17. *Describe Places/ Routines*; 18. *Ask and Give Directions*; 19. *Talk about Actions - Past/ Present/ Future*; 20. *Talk about Likes and Dislikes*; 21. *Talk about Feelings and Emotions*; 21. *Ask and Give opinion*; 22. *Agree, Disagree and Suggest*; 23. *Ask and Give Instructions, Warn*; 24. *Express Obligation, Need and Duty*; 25. *Ask and Give Advice*; 26. *Express Capacity, Knowledge, Permission, (Im)possibility and Prohibition*; 27. *Leave a Voice Mail Message*; 28. *Make a Complaint*; 29. *Make a Simple Oral Presentation* 30. *Write a Formal Letter/E-Mail*

3º Prática: m-Learning

Entre o fim do tutorial e o final do dia (período de 9 horas) os estudantes compartilharam com os colegas e a tutora, quando lhes possível, as tarefas interculturais e realizaram as *languagequests* e respectivo *quiz* formativo, em *m-learning*.

4º Videoconferências

Das 24 horas atribuídas a *e-learning*, 12 horas foram destinadas para as sessões em videoconferência (em média com 1 hora de duração para o total de participantes) destinadas a praticar às sextas os atos comunicativos em foco no dia anterior. No entanto, estas sessões requerem preparação e prática antes e avaliação posterior, por isso, 6 das 12h foram dedicadas intercaladamente à preparação e avaliação, individual e uma vez em *focus group*, de cada uma das 6 videoconferências.

Cada participante teve 10 a 15 minutos de interação com falantes nativos, que podiam ser assistidos ou não pelos outros participantes (neste estudo de caso todos quiseram que os colegas assistissem e comentassem no fim). Esta opção foi, aliás, ocasião para momentos de bom humor quando um dos participantes se enganava ou gaguejava e era auxiliado pelos colegas. Mais do que uma vez, quando alguém ficava sem saber o que dizer, eram “sopradas” sugestões pelos

colegas. Os últimos 5 minutos da conversação eram livres, podendo ou não ser utilizados.

Durante a interação, os participantes podiam apenas socorrer-se de um guião de orientação que correspondia a um esquema interacional ou padrão de troca verbal simples (QECR, 2001:180) subjacente aos atos comunicativos até então abrangidos, numa sucessão cumulativa (mas não exaustiva, pois o mais importante era que os interlocutores se divertissem).


Sendo a maior parte dos diálogos de iniciação, esquemas interacionais simples, a maior parte das interações formavam pares como pergunta/resposta; afirmação/acordo ou desacordo; pedido, oferta, desculpa/ aceitação ou recusa; saudação, brinde/reacção (QECR, 2001:180).


Todos os guiões eram diferentes e integravam, de uma forma implícita, léxico e estruturas sintáticas abordadas.

Visão Global

Seguidamente, tomando por exemplo o submódulo A1.1, dedicado a Angola, esta parte do trabalho é concluída com uma visão global de todas as componentes do curso verificando como o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural em seminário intercultural se articulou com o desenvolvimento da competência comunicativa oral em tutorial e estas competências foram, de seguida, exploradas e testadas em *m-learning* na parte prática e em *e-learning* na videoconferência:

Quadro 1.3.6d Componentes do Submódulo A1.1

Competências Gerais		
Conhecimento do Mundo	Perfil de Angola	
Conhecimento Sociocultural	Criação Artística: Moda (Nadir Tati)	
Consciência	Discussão sobre semelhanças e diferenças nos ideais de revistas de moda homem/mulher na África do Sul vs. homem/mulher Angola e Portugal. Tarefa em <i>m-learning</i> : escolhem um objeto	 <p>GQ Brasil 2011- Portugal</p>

Intercultural	que considerem belo e enviam a sua imagem caracterizando-o com adjetivos.	 <p>AS - Mister Angola 2014</p>
Atos de Comunicação e Competências Comunicativas na Oralidade		Cenário de Comunicação composto por Atividades Linguísticas de receção e produção. Tarefas Comunicativas
<p>Atos de Comunicação do Módulo A1.1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumprimentar e despedir-se <u>Competência Linguística Lexical</u> Expressões feitas como bom dia, como está? 2. Apresentar-se a si e os outro <u>Competência Sociolingüística</u> Diferença entre registo formal e informal e respetivas formas de tratamento (o senhor, tu, você) 3. Soletrar e anotar nomes soletrados <u>Competência Linguística Ortoépica</u> O Alfabeto - soletrar 4. Pedir desculpa, pedir repetição e agradecer <u>Competência Pragmática</u> Estratégias de remediação da comunicação (desculpe, pode repetir?) <p style="text-align: center;"><u>Competência Linguística Fonológica</u> Sinais de Acentuação</p>		<p>O tipo de Texto Oral exemplificativo de cada Ato de Comunicação foi a conversa em presença¹⁴</p> <p style="text-align: center;">Tarefa Comunicativa 1 vídeo <i>Spot</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Tarefa Comunicativa 2 áudio <i>Speak</i></p> <div style="text-align: center;">  </div>

¹⁴ Existem numerosos tipos de textos orais autênticos que poderiam ter sido utilizados. No entanto, tratando-se de um nível de iniciação absoluto, a opção foi manter o mesmo tipo de texto e variar o ato comunicativo em foco.

Competência Linguística Gramatical
Nomes: variação em gênero e número

Competência Linguística Semântica
Antonímia (belo vs. feio)

Competência Linguística Ortográfica
Sinais de Pontuação

(competências focadas nas tarefas anteriores)

(competências focadas nas tarefas anteriores)

(convergência de todas as competências em ação e subguiões da cada ato comunicativo)

Guião Skype para 4 Atos Comunicativos:

1. Cumprimente o interlocutor em videoconferência;
2. Apresente-se (soletre o seu nome) e apresente o seu colega;
3. Pergunte o nome do seu interlocutor;
4. Peça ao interlocutor para soletrar o seu próprio apelido;
5. Peça desculpa e peça para repetir;
6. Agradeça. Despeça-se.

Tarefa Comunicativa 3 tutorial *Note*



Tarefa Comunicativa 4 *languagequest Explore*



Tarefa Comunicativa 5 questionário *Test*



Tarefa Comunicativa 6 interação por videoconferência



Apresentam-se, de seguida, os dados recolhidos ao longo deste curso que se constituíram no presente estudo de caso e que permitiram formular as primeiras conclusões sobre a eficácia do *e-learning* no desenvolvimento da comunicação oral empresarial em PLE.

PARTE II
Estudo de Caso

2.1. Objetivos e Hipóteses Prévias

Enquadrado num dos objetivos gerais definidos para o projeto, pretende-se com este estudo de caso determinar, com base na análise dos dados obtidos durante o curso piloto, se é possível desenvolver a competência intercultural e a competência comunicativa oral em PLE, preferencialmente em *e-learning*, mesmo para um nível A1. Assim, a videoconferência e o *m-learning* foram as componentes de *e-learning* a testar assumindo que ambas contribuem positivamente para resolver a incompatibilidade entre a gestão do tempo/mobilidade profissional e a modalidade exclusivamente presencial, para além de proporcionarem o desenvolvimento da comunicação oral e da competência comunicativa intercultural em ambiente colaborativo.

Foram colocadas as seguintes hipóteses prévias para este estudo de caso:

- (1) o *m-learning* como modalidade colaborativa adequada de acesso, discussão e construção colaborativa do conhecimento;
- (2) a videoconferência com falantes nativos de português como uma ferramenta de interação de excelência na aplicação do conhecimento da língua.

Para determinar as condições de sucesso da componente de *e-learning* em foco a questão seguinte foi definir o que avaliar qualitativa ou quantitativamente nos diferentes domínios do saber - afetivo, sociocultural e cognitivo - como nota Mounira Soliman (2004) ao citar outros estudos:

“Current debate on the effectiveness of distance education falls into three main categories: student outcomes, attitudes concerning the learning process and satisfaction with the medium of distance learning (Phipps& Merisotis, 1999; Rivera et al, 2002).”

(Soliman, 2004:91)

No presente estudo de caso, considerou-se um incentivo para avançar para um sistema integralmente de *e-learning*, no nível A2, se se verificassem no fim do curso piloto as três condições seguintes:

1. Domínio Afetivo (saber-estar): os participantes revelam uma atitude de interesse e entusiasmo regulares pelas tarefas cumpridas a distância em *m-learning* e pelas videoconferências durante as três sessões em *focus group*;
2. Domínio Sociocultural (saber-fazer): os participantes realizam mais de 50% das tarefas dos seminários interculturais, das *languagequests* e dos questionários formativos do *website* experimental, com apreciação positiva;
3. Domínio Cognitivo (saber-saber): os participantes aplicam expressões fixas, estratégias discursivas e de remediação da comunicação em situações familiares durante a videoconferência final e revelam compreensão do significado de linguagem corporal paralinguística e sons extralinguísticos durante os exercícios de áudio e vídeo do teste final.

Mais concretamente, as condições de sucesso da componente *e-learning* traduziram-se, na prática, nos seguintes critérios:

(1) m-learning: grau de conhecimento, cumprimento e êxito:

- 1.1. das tarefas dos seminários interculturais;
- 1.2. das questões de verificação das *languagequests*;
- 1.3. dos questionários formativos do *website*.

(2) e-learning: utilização e compreensão de elementos da comunicação oral:

- 2.1 ocorrência de expressões fixas, estratégias discursivas e de remediação da comunicação na videoconferência final e;
- 2.2. compreensão de linguagem corporal paralinguística e sons extralinguísticos nos exercícios de áudio e vídeo do teste final.

2.2. Metodologia

Com o objetivo de comprovar as hipóteses prévias mencionadas foi adotada uma metodologia de estudo de caso exploratório e instrumental.

Numa fase preparatória para a primeira reunião de sensibilização etnográfica do *focus group* foi utilizada uma metodologia qualitativa para recolha etnográfica visual (fotográfica) sobre as culturas de origem e culturas alvo, como exemplifica a figura seguinte:

Figura 2.2. Comparação Etnográfica por Ato Comunicativo



Durante o curso piloto recorreu-se à observação participante, em campo e à quantificação de dados.

Assim, o estudo de caso decorreu ao longo das seguintes etapas:

1ª Etapa: seleção dos participantes no curso e no *focus group* para o estudo de caso, de acordo com os critérios de selecção da amostra;

2ª Etapa: caracterização da amostra (Anexo G);

3ª Etapa: primeira reunião de sensibilização etnográfica com o *focus group*;

4ª Etapa: recolha de dados ao longo do curso piloto através de observação e transcrição de videoconferência, discussão na segunda e terceira reunião em *focus group*, grelhas de observação e apresentação de vídeo projeto final;

5ª Etapa: o tratamento de dados foi realizado em cinco fases:

- a) quantificação do número e qualidade das respostas às tarefas dos seminários culturais, das questões de verificação das *languagequests* e dos questionários formativos *Test*, enviadas em *m-learning*.

- b) gravação e transcrição de videoconferência e identificação de expressões fixas, estratégias discursivas e estratégias de remediação da comunicação;
- c) avaliação pela tutora e interlocutores das interações por videoconferência;
- d) realização de um teste final e análise dos resultados referentes à linguagem corporal paralinguística e sons extralinguísticos;
- e) análise de dados dos questionários de avaliação do curso e do *website* bem como das tarefas realizadas em *e-learning/m-learning* (Anexo H).

2.3. Participantes

Os participantes foram selecionados pelos respetivos departamentos da Faculdade de Artes e Design, de entre voluntários do último ano dos vários cursos, de acordo com os critérios de seleção da amostra que lhes tinham sido transmitidos: (a) literacia digital multimodal e conhecimentos avançados de inglês (b) acesso à Internet através de dispositivos móveis (c) maturação linguística (idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos); (d) ambos os sexos; (e) não tivessem permanecido em países lusófonos por mais de um mês.

De entre os 10 participantes selecionados foi constituído um *focus group* de 5 elementos cujo trabalho foi seguido semanalmente para recolha de dados para este estudo de caso. Como podemos ver no Anexo G, apenas um elemento do grupo tinha tido contacto com a língua portuguesa. Embora sendo falantes de inglês como L2, a língua materna da maior parte dos participantes é o isizulu o que significa que alguns conceitos, como por exemplo, a divisão em género ou a conjugação verbal em português, não encontram correspondência na sua língua.

Consequentemente, para que os participantes pudessem compreender que iriam entrar num mundo, linguística e culturalmente muito diferente, foi realizada uma sessão prática de caracterização etnográfica geral, antes do início do estudo de caso, a qual focava hábitos e valores sociais diferentes relacionados com os atos

comunicativos do módulo A1, através de fotografias de todos os países envolvidos. Nesta sessão foram apresentados aos participantes os objetivos e metodologia do estudo de caso e procedeu-se à identificação do tipo de dispositivo móvel de que dispunham (caso não desejassem utilizar os *tablets* disponibilizados pela faculdade) - nomeadamente, contactos, capacidade de ficheiros, câmara fotográfica e de vídeo e gravador de voz.

A meio do curso foi realizada uma reunião com o *focus group* para avaliar dificuldades específicas e realizar eventuais ajustamentos intermédios. No final do curso piloto os elementos do grupo e a tutora reuniram novamente para aprofundar as respostas que tinham sido dadas na ficha de avaliação do projeto e fazer os comentários finais para possíveis reajustamentos. Em suma, o *focus group* reuniu formalmente três vezes, ao longo das 48 horas do curso piloto.

2.4. Tipologias de Análise

As componentes *e/m-learning* em análise neste estudo de caso traduziram-se, como já foi mencionado, em tarefas em *m-learning* e videoconferências. Neste último caso, é necessário distinguir as tipologias de análise seguidas.

Tipologias de Análise para Videoconferência

As videoconferências por Skype, em particular, tiveram um papel duplo a cumprir neste estudo de caso. Por um lado, constituíram-se como tarefas comunicativas de *convergência* de todos os aspetos lexicais, gramaticais, fonológicos, sociolinguísticos e pragmáticos que tinham vindo a ser focados, implícita ou explicitamente. Por outro lado, do total de videoconferências realizadas e assistidas por todos os participantes, podemos notar, e até *quantificar* uma progressão através do que vem designado no *QECR* como um “*output* específico” (2001:217). Para perceber este conceito é necessário compreender a natureza de uma tarefa comunicativa.

Sumariamente, as tarefas no ensino das línguas e, fundamentalmente, na aprendizagem, são definidas como “um conjunto de ações num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico” (*QECR*, 2001:217) e envolvem fases “metacognitivas”, *i.e.*, um período

de preparação sobre a implementação da tarefa e as estruturas linguísticas para a realizar (QECR, 2001:217). São tarefas comunicativas (que pretendem envolver os participantes numa comunicação real), são relevantes, exigentes mas realizáveis e apresentam resultados identificáveis (QECR, 2001:218).

Como resultados identificáveis, foram selecionados de entre elementos característicos da comunicação, verbal e não-verbal, a utilização de expressões fixas por parte dos participantes na videoconferência final (competência linguística lexical), estratégias discursivas, estratégias de remediação da comunicação (competência pragmática, respetivamente discursiva e funcional) e a sua compreensão no teste final da linguagem corporal paralinguística e sinais extralinguísticos.

Comunicação Verbal em Videoconferência

Utilização de Expressões Fixas

As expressões fixas (EF), cuja ocorrência foi analisada, foram selecionadas entre as que estão diretamente relacionadas com os atos comunicativos abrangidos no curso piloto e são estruturas fixas:

EF1 : “Por favor, pode...?”

EF2: “Bom dia, como está?”

EF3: : “Até à próxima semana.”

EF4: : “Com certeza.”

EF5: : “Eu gosto de...”

Utilização de Estratégias Discursivas

Estas estratégias são parte integrante da competência pragmática discursiva o que significa que não se “ensinam” mas que se ativam por transferência com a L1 do aprendente ou se adquirem, por definição, em ação:

“Can Pragmatic Competence Be Taught?’ The simple answer to the question as formulated is “no”. Competence, whether linguistic or pragmatic, is not teachable. Competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose. The challenge for foreign or second language teaching is whether we can arrange learning opportunities in such a way that they benefit the development of pragmatic competence in L2.”

(Kasper, 1997:1)

“So, the good news is that there is a lot of pragmatic information that adult learners possess, and the bad news is that they don’t always use what they know. There is thus a clear role for pedagogic intervention here, not with the purpose of providing learners with new information but to make them aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts.[...]”

(Kasper, 1997:1)

O discurso em narratologia conversacional não é linear e está repleto de estratégias discursivas: pausas, reformulações, hesitações. De uma forma subconsciente, os participantes interiorizaram a entoação e a forma como os falantes nativos iniciam o diálogo, tomam a vez e terminam a conversa e/ou as funções convencionais das pausas, das hesitações, a enunciação de interjeições (“hmm”, “ah”) e partículas (“pois”, “tá”, “pronto”)¹⁵, as repetições, as hesitações, as reformulações e, mesmo os silêncios; todos eles servindo um objetivo específico, como refere Lima (2006): “Todos estes fenómenos têm o valor de sinais, modeladores e direccionadores da conversação. Mesmo o tossir para ‘afinar a voz’ pode ser um desses sinais” (2006: 78).

Neste quadro de análise está subentendido, genericamente, como “estratégia discursiva”, as estratégias verbais “através das quais os falantes delimitam as fronteiras internas dos segmentos textuais em causa: marcadores conversacionais, formas de interpelação, construções de focalização e desfocalização, anúncios e expressões de reforço informativo” (Morais, 2011:434) e também as estratégias “através das quais o interlocutor interpela diretamente o alocutário, apelando à sua atenção e adesão ao enunciado. Destacam-se aqui o uso de expressões avaliativas, modalizadores, atenuadores e formas de cortesia, bem como algumas estratégias de intensificação como a repetição e a paráfrase.” (Morais, 2011:434).

Para analisar a progressão na utilização de algumas destas estratégias, foram transcritas a primeira e a última interação em videoconferência do mesmo participante. As transcrições das videoconferências pretendiam evidenciar uma

¹⁵ As partículas sinalizam geralmente que o interlocutor está a seguir o discurso do falante e surgem, neste casos, reiteradas (“pois-pois”, “hum-hum”, “sim-sim”). Também podem surgir expressões de reforço como “certo”, “exato”, “estou a ver”).

seleção das estratégias verbais de carácter sintático, morfológico e semântico do discurso, direto e indireto, consideradas no estudo “A Simulação do Oral na Oralidade”, de Armindo Morais (2011: 434-444):

Quadro 2.4 Tipologia e Códigos de Estratégias Discursivas

	1. Marcadores Conversacionais*: Marcadores Topográficos Marcam o início e o fim dos enunciados. “Balizam” internamente um enunciado:
MTF	1.1 Marcadores Topográficos Focalizadores São construídos a partir de verbos como “ <i>olhar</i> ”, “ <i>ouvir</i> ”, “ <i>dizer</i> ” com a função de (1) abrir o enunciado e (2) focalizar a atenção do interlocutor para o que se segue.
MTD	1.2 Marcador Topográfico Desfocalizador Expressões vagas que sinalizam o fim de uma unidade comunicativa. O locutor está a dizer que já não tem mais informação sobre o tópico.
MIA	1.3 Marcador Interativo Argumentativo Estabelecem relações argumentativas e coesivas entre segmentos tópicos.
V	2. Vocativo e Formas Pronominais de Interpelação Formas de interpelação do interlocutor (através de um nome próprio, de uma forma de tratamento ou de deíctico pessoal de interpelação) que permite estabelecer um laço social entre interlocutores.
	3. Estratégias de Focalização Orientam os interactantes para o que se segue (seja tomada de turno ou introdução de novo objeto de discurso) ou para o que acaba de ser realizado.
EMAI	3.1 Expressões de Modalização Afetiva Interpessoal Construídas a partir de verbos factivos como “ <i>saber</i> ” (<i>sabes que, fica sabendo, etc.</i>).
A	3.2 Anúncios Ato conversacional que anuncia/ prepara o ouvinte para o valor ilocutório, conteúdo proposicional ou modalidade do enunciado que se segue.
ERI	3.3 Expressões de Reforço Informativo São expressões apelativas que encerram o enunciado e procuram um retorno positivo do interlocutor, refocalizando o conteúdo proposicional do enunciado que realizou (<i>não é? não é verdade?</i>).
EA	3.4 Expressões Avaliativas Expressões com alguma fixidez que procuram a partilha de emoções

	com o interlocutor (por ex. <i>ai meu Deus!</i>).
EM	4. Expressões de Modalização Exprimem a subjetividade no discurso através de verbos modais, expressões de atitude proposicional e modalizadores (ex. <i>eu quero, não gosto de, tenho muita pena</i>).
AFC	5. Atenuadores e Formas de Cortesia Expressões que se destinam a preservar a face do interlocutor (ex. <i>faz favor, não se importa, é claro</i>).
R	6. Repetição Intensifica o valor do segmento discursivo e enfatiza o valor informacional ou ilocutório dos elementos textuais que o narrador considera relevantes para o enunciado narrativo. Facilita ainda o fluxo da conversação e cria a ilusão de partilha de ideias.

De entre estas, foram selecionadas para o estudo de caso as seguintes estratégias discursivas uma vez que ocorriam nos *videocasts* observados pelos participantes:

ED1: Marcador Interativo Argumentativo - “mas”

ED2: Vocativo e Formas Pronominais de Interpelação - “Nome Próprio”

ED3: Anúncios - “Agora vou perguntar...”

ED4: Expressões de Reforço Informativo - “Não é?”

ED5: Repetição - “Sim, sim/Não, não”

Utilização de Estratégias de Remediação da Comunicação

As estratégias de remediação (ER) da comunicação são microfunções da competência pragmática funcional e surgem quando os interlocutores sentem a falta de recursos linguísticos para comunicarem. As estratégias observadas são as listadas no *QECR* (2001:126):

ER1: pedir esclarecimento (“Desculpe?” ou “O que significa...?”)

ER2: esclarecer (ex. mímica, paráfrase, estrangeirismo, hiperonímia, tradução)

ER3: remediar a comunicação (ex. “*word coinage*”¹⁶)

Comunicação Não-Verbal

¹⁶ “Word coinage: Creating a nonexistent L2 word based on a supposed rule: e.g., vegetarianist for vegetarian.” (Dornyei in Zhang, 2007:48)

Através da comunicação verbal partilhamos ideias mas é através da comunicação não-verbal que as emoções que verdadeiramente sentimos chegam ao nosso interlocutor (Sacavém, 2013:55), das mais diversas formas.

Assim, na comunicação devemos ter em conta não só os elementos verbais - linguísticos e prosódicos - como os não verbais, em que se incluem aspetos extralinguísticos, paralinguísticos (características da voz como articulação e entoação, caracterizadores vocais como o suspiro ou a rouquidão e qualificadores vocais como altura ou o tom da voz), semióticos (aspetos cinésicos como a expressão facial, olhar ou oculésia, postura e gestos), antropológicos (aspetos proxémicos relativos a distâncias interpessoais), da tacésica (toque e autotoque), da cronémica (perceção do tempo e reação ao mesmo) ou mesmo da olfática.

Por exemplo, no campo da paralinguística, registámos em *focus group*, em muitas situações de fala nos *videocasts* gravados para o *website* e depois nas videoconferências, uma frequência elevada de “pausas preenchidas” ou segregadores vocais como “hum”, “ah” e “uhuh”.

Todos estes fatores são extremamente importantes se considerarmos que mais de 60% da comunicação é de natureza não-verbal (Sacavém, 2013:55) e que a linguagem corporal denuncia o que está por detrás da mensagem em casos de incongruência. A descodificação de sinais como microexpressões, tom de voz, gestos e posturas corporais, em especial, permitem determinar incongruências, interesse/desinteresse, concordância/discordância e estabelecer relações; elementos de grande importância na comunicação empresarial.

Compreensão de Linguagem Corporal Paralinguística e Sons Extralinguísticos

No âmbito da comunicação não-verbal, nomeadamente da linguagem corporal paralinguística e dos sons extralinguísticos, procurou-se desenvolver a compreensão, por parte dos participantes, de gestos e sons que são utilizados para comunicar emoções, intenções, mudanças de turno, entre outros. No *QEER* (2001:131) encontramos alguns exemplos, como o encolher de ombros, em sinal de ignorância; cerrar o punho em sinal de protesto; franzir a testa em sinal de desagrado.

De particular interesse para este trabalho é a aplicação da linguagem corporal ao contexto empresarial para detetar comportamentos que expressem um interesse crescente e que podem contribuir para alcançar um consenso numa negociação:

Figura 2.4. Estratégia *REACH*

On Non-Verbal Signs (Buying Signals):

Pay attention to body language to REACH an agreement

- R** **Reach or Leaning Forward**
This indicates interest.
- E** **Eye Contact Increased**
Your customer's level of interest is rising.
- A** **Arms and Legs Uncrossed**
This shows "openness".
- C** **Chin or Forehead Touched**
Your customer is evaluating your statement.
- H** **Head Cocked**
Indicates you have captured his interest.

(Service on Sight Research & Consultancy Inc, 2009: 28)

Durante a experiência do curso piloto os participantes foram alertados para detetar e usar duas das posturas indicadas na figura 2.4 para exprimir concordância (R- Reach or Leaning Forward e H- Head Cocked) nas vídeoconferências. A sua compreensão de várias posturas na comunicação não-verbal, caracterizadas na tabela acima, foram avaliadas no teste final.

Assim foram seleccionadas para este estudo e analisadas nas gravações das vídeoconferências pelo *focus group* as seguintes posturas:

Gestos Paralinguísticos para Expressar Interesse

GP1: inclinação do tronco superior em direção ao interlocutor/ecrã

GP2: inclinação da cabeça

Sons Extralinguísticos para Demonstrar Compreensão

SE1: “hum, hum”

SE2: “aah”

2.5. Recolha de Dados

Mediante as hipóteses definidas foram utilizados instrumentos de recolha de dados como gravação em vídeo, observação de vídeo em *focus group*, discussão com moderadora (a investigadora) em *focus group*, identificação de elementos de tipologias de análise codificados através de grelhas de observação, quantificação de cumprimento de tarefas em *m-learning*, reflexões dos participantes em blogue, resultados de testes, transcrição de videoconferência e aplicação do questionário de perguntas fechadas para avaliação final.

O quadro seguinte resume os dados obtidos através destes instrumentos.

Quadro 2.5. Dados do Estudo de Caso (N=5)

<i>m-Learning</i>	P1*		P2		P3		P4		P5	
	+ **	-	+	-	+	-	+	-	+	-
9 Tarefas dos seminários interculturais	9	-	4	3	4	3	2	1	4	-
Média Total de Tarefas	<ul style="list-style-type: none">em 9 tarefas, uma média de 6 foram cumpridas (67%)em 9 tarefas, uma média de 5 foram executadas corretamente (+) (56%)									
10 <i>Language quests</i>	10	-	4	3	8	2	2	2	4	1
Média Total de <i>Languagequests</i>	<ul style="list-style-type: none">em 10 <i>languagequests</i>, uma média de 7 foram realizadas (70%)em 10 <i>languagequests</i>, uma média de 6 obtiveram resultados positivos (+) (60%)									
10 Questionários Formativos <i>Test do website</i>	7	-	1	3	5	2	1	1	3	-
Média Total de Questionários <i>Test</i>	<ul style="list-style-type: none">em 10 questionários, uma média de 5 foram realizados (50%)em 10 questionários, uma média de apenas 3 obtiveram									

	resultados positivos (+) (30%)				
<i>e-learning</i>	P1	P2	P3	P4	P5
Comunicação Verbal					
13 Expressões Fixas, Estratégias Discursivas e Estratégias de Remediação da Comunicação	9	3	5	5	5
Totalde Elementos de Comunicação Verbal	<ul style="list-style-type: none"> em 13 expressões fixas e estratégias de comunicação, uma média de apenas 5 foram utilizadas (38%) 				
Comunicação Não-Verbal					
4 Elementos de Linguagem Corporal Paralinguística e Sons Extralinguísticos	4	4	4	4	4
Totalde Elementos de Comunicação Não- Verbal	<ul style="list-style-type: none"> em 4 elementos de linguagem corporal paralinguística e sons extralinguísticos para demonstrar interesse e compreensão, todos foram utilizados e compreendidos (100%) 				

*P1-P5- participantes no estudo de caso

** + parâmetros da tarefas cumpridos/ - parâmetros da tarefa não cumpridos

Quanto à avaliação genérica da capacidade de comunicação oral em videoconferência verifica-se que todos os atos comunicativos foram realizados, revelando-se algumas áreas muito específicas de dificuldade, como o uso e compreensão de numerais superiores a 20 e a articulação de fonemas /k/ e /ãu/. Perante situações inesperadas - como foi o caso da resposta à pergunta “Em que cidade vive?”, na videoconferência 2 (que não fora preparada propositadamente) verificamos que só 2 participantes ultrapassaram a situação (um recorreu à intercompreensão com o francês, o outro recorreu a um tradutor *online*). Notou-se

uma dificuldade acrescida na videoconferência livre, em que os participantes entrevistaram falantes de Moçambique e de Portugal.

Segundo os questionários de avaliação final do curso, o blogue e a reunião final do *focus group*, as videoconferências foram consideradas por todos como elemento de grande motivação para a aprendizagem da língua, não só porque os resultados eram visíveis “imediatamente”, mas também por ser “divertido”.

A comunicação oral foi ainda avaliada na apresentação dos projetos de vídeo bilingues. Contudo, das 5 apresentações efetuadas, apenas 3 revelaram um nível de comunicação positivo (60%), apresentando as restantes dificuldades de pronúncia que tornaram a comunicação lenta e inteligível.

2.6. Análise dos Dados Obtidos

Este estudo de caso procurou detetar sinais de desenvolvimento da consciência intercultural (através das discussões em seminário e intervenções no blogue), do nível e qualidade de participação nas tarefas de *e-learning* (através do número de tarefas interculturais, *languagequests* realizadas e questionários formativos realizados) e da capacidade de comunicar oralmente (através da observação e transcrição de videoconferência e da apresentação dos projetos finais).

O quadro seguinte coloca os dados obtidos em contraposição às condições de sucesso da componente *e-learning* propostas no ponto 2.1.

Quadro 2.6. Condições de Sucesso vs. Dados Obtidos

Domínio	Componente	Descritor	Instrumento de Recolha	Dados
Afetivo	tarefas em <i>m-learning</i> e videoconferências	os participantes revelaram uma atitude de interesse e entusiasmo regulares pelas tarefas cumpridas a distância em <i>m-learning</i> e pelas videoconferências	questionário de avaliação do projeto, blogue e discussão em <i>focus group</i>	100% dos participantes consideraram as tarefas em <i>m-learning</i> “difíceis de cumprir” e as videoconferências como “motivantes”

Sociocultural	tarefas dos seminários interculturais, <i>languagequests</i> e questionários <i>Test</i>	os participantes realizaram mais de 50% das tarefas dos seminários interculturais, das <i>languagequests</i> e dos questionários formativos do <i>website</i> experimental, com apreciação positiva	grelhas de observação da tutora e resultados dos questionários <i>Test</i>	foram realizadas mais de 50% das tarefas (67%, 70% e 50%, respetivamente) mas os resultados dos questionários ficaram abaixo desta percentagem (30%)
Cognitivo	videoconferências	os participantes aplicaram em situações familiares expressões fixas, estratégias discursivas e estratégias de remediação da comunicação Os participantes compreenderam o significado e utilizaram linguagem corporal paralinguística e sons extralinguísticos	comparação entre a videoconferência inicial e final videoconferência final e teste de avaliação final	apenas foram usadas 38% das expressões e estratégias tipificadas 100% dos participantes compreenderam e usaram os 4 exemplos dados

Concluimos que, das três condições de sucesso, a primeira foi atingida globalmente, ainda que com uma restrição, e as duas restantes apenas parcialmente. No entanto, antes de prosseguirmos para a discussão destes dados, é necessário ter em conta que, a partir da observação e da ficha de avaliação, também foram registadas as seguintes condicionantes:

- Falta de tempo e/ou responsabilidade e/ou autonomia, por parte de alguns participantes, na gestão da aprendizagem e no cumprimento dos prazos, Nenhum participante cumpriu todas as tarefas propostas em *m-learning*. A utilização das TIC integradas vídeo e áudio, tutoriais gravados, *languagequests*, questionários *Test* foi muito positiva para os participantes que as classificaram como “motivantes” e “divertidas”. Já o prazo para cumprimento das tarefas interculturais e das *languagequests* (cerca de 9

horas) foi considerado “demasiado curto” e mesmo “impossível de cumprir”. Na verdade, com um grupo maior de participantes teria sido impossível dar *feedback* atempado a todos eles.

- Falta de diversificação de experiências Skype por dificuldades em encontrar parceiros com condições tecnológicas e disponíveis profissionalmente em termos de horário. Por exemplo, as sessões de conversação por Skype com Moçambique tiveram de ser canceladas devido ao sinal fraco no Centro Tecnológico da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo e substituídas por um tutor moçambicano em Durban. Segundo os participantes, as dificuldades técnicas incluíram ainda situações em que a Internet *wifi* da faculdade “cai ou abranda”, “a página web não abre/erro de servidor”, “o link já não está disponível”, “a bateria precisa de ser recarregada”, “incompatibilidade de sistema operativo”, “memória insuficiente”.¹⁷
- A dimensão do ecrã de alguns PDA ainda é pequena para trabalhar com as imagens do *website*;
- Dificuldade por parte da tutora em acompanhar a evolução dos participantes nas *languagequests* em *m-learning* uma vez que o único resultado visível era a verificação através de perguntas sobre as mesmas ou alguma dúvida esclarecida por e-mail, entre quinta e sexta.

Em suma, estes dados apontam para duas dificuldades no uso de *m-learning* e apenas uma na videoconferência:

- (1) o acesso à informação em *m-learning* pode ser impossibilitado por dificuldades técnicas;
- (2) os participantes avançam em ritmos diferentes e, por isso, estão em pontos diferentes quando o tutor faz um ponto de situação;

¹⁷ Também Davies (2004) reporta situações idênticas no relatório Office for Standards in Education (OFSTED), realizado no Reino Unido, em 2002, afirmando que “Our Studies confirm strongly that the biggest hindrance to learning with technology is malfunctioning technology” (2004:71).

(3) a videoconferência é, entre outros, um processo gradual de construção de confiança entre interlocutores geográfica e culturalmente diversos. Este processo requer tempo e constância. É difícil encontrar interlocutores qualificados disponíveis por 3 meses a não ser que sejam remunerados.

Assim, o estabelecimento de uma rede de parceiros Skype para este estudo de caso foi altamente limitada, entre outros fatores, pela assimetria no acesso às TIC nos países de língua portuguesa. Este potencial é avaliado anualmente num *ranking* elaborado pelo World Economic Forum e a INSEAD, intitulado NRI - *Network Readiness Index* (World Economic Forum, 2014:xxi). Assim, temos neste momento, instituições equipadas com a tecnologia mais recente para aprendizagem de línguas, em países como os Estados Unidos ou a China, outros que nem acesso à Internet têm (*digital divide*). A ocorrência, ou não, do chamado *leapfrog* - o salto tecnológico que permite aos países que se encontram numa situação relativa de estabilidade política e económica “saltarem” algumas etapas do desenvolvimento através de um rápido desenvolvimento tecnológico (Fitzpatrick, 2004:5) - é o que vai determinar a posição no *ranking* NRI dos países de língua portuguesa.

Verificamos que, em 2014 - à parte Portugal (33º lugar), Brasil (69º lugar) e Cabo Verde (89º lugar) - os restantes países de língua portuguesa não parecem reunir ainda as condições tecnológicas necessárias para o estabelecimento de uma rede de falantes de língua portuguesa por Skype. A Guiné-Bissau carece da estabilidade política que antecede o salto tecnológico; São Tomé e Príncipe e Timor Leste (141º lugar) lutam ainda com uma população empobrecida e iletrada em resultado da falta de desenvolvimento económico e social; Angola (144º lugar) e Moçambique (137º lugar) avançam agora rapidamente. No entanto, Maputo, por exemplo, sofre ainda com cortes de energia e instabilidade na receção nas comunicações.

2. 7. Discussão dos Dados

Ao contrário, por exemplo, do estudo de Blake & Delforge (2005), já mencionado, esta experiência não inclui grupo de controlo ou comparação de resultados de testes mas o que importa determinar, por agora, é o impacto de um sistema de *e-learning* nos utilizadores e não tanto a sua taxa de sucesso na aprendizagem da língua - ainda que a progressão a nível dos aspetos pragmáticos da oralidade também tenha sido observada.

Verificámos no Quadro 2.6 que, das três condições de sucesso, a primeira foi atingida globalmente, ainda que com uma restrição, e as outras duas apenas parcialmente. Apontam-se de seguida algumas razões possíveis.

Condição de Sucesso 1: Interesse pelas Tarefas em *e-Learning*

No que respeita à condição (1) interesse pelas tarefas em *e-learning*; verificamos que, em todas as sessões do *focus group* e no questionário final, os participantes revelaram entusiasmo pelas tarefas em *e-learning* considerando-as um contributo importante para o desenvolvimento da comunicação oral e intercultural.

No questionário final (Anexo H) todos os participantes assinalaram o ambiente de aprendizagem do Módulo A1 como “interessante”, “interativo”, “articulado” e “intercultural”. As características “apoio pessoal” e “colaborativo” não reuniram unanimidade pois nem sempre receberam *feedback* de todos os colegas. O *website* de apoio foi considerado “acessível”, “organizado” “fácil de navegar”. As características “bem concebido” e “atrativo” não foram selecionadas pela maioria. As características das atividades foram todas selecionadas pela maioria (obtendo “sequenciadas”, a unanimidade das respostas) mas nenhum participante selecionou “tempo suficiente de realização” porque, na realidade, não se verificou em *m-learning*.

Como já vimos, os participantes e a tutora tiveram dificuldade em manter o ritmo do *m-learning*. A principal vantagem apontada para o *m-learning* foi o acesso “em qualquer altura, em qualquer lugar” e a desvantagem a “dispersão”.

Já as vantagens das videoconferências obtiveram, no questionário e na reunião final, a unanimidade dos participantes (tanto dos mais extrovertidos como dos

mais reservados) o que foi, aliás, visível, todas as sextas-feiras, ao longo do módulo A1, mesmo nas seis sessões meramente de preparação ou avaliação da videoconferência. A característica mais destacada na reunião, em relação às videoconferências, foi “aprender fazendo” e a desvantagem foi “problemas técnicos” porque, em duas ocasiões, a qualidade do som, prejudicou a comunicação. Este aspeto, no entanto, em breve será ultrapassado com a videoconferência por holograma.

Após 6 videoconferências já foi possível notar a utilização de menos expressões fixas e mais estratégias discursivas e estratégias de remediação da comunicação, graças ao tempo prévio de preparação.

Analisando, a título de exemplo, a primeira e última videoconferência do participante 1 do curso piloto verificamos que, na primeira videoconferência, ele se limita a usar 4 das 5 expressões fixas (EFs) preparadas (uma vez, as EFs 2, 3 e 5 e duas vezes a EF1). As expressões fixas são um apoio muito utilizado por alunos de iniciação.

Parece mesmo haver uma relação proporcional inversa entre a utilização menos frequente de EFs e o crescente à-vontade do aprendente em relação à LE pois na videoconferência final, o número de EFs utilizadas reduz-se para 3 (EFs 1, 2 e 3) a favor de quase todas as estratégias discursivas (EDs 2,3,4 e 5) e estratégias de remediação da comunicação (ER 1 e 2) ao dispor. No entanto, este foi o único participante que utilizou frequentemente estratégias discursivas, como vocativo, estratégias de focalização como anúncio e expressão de reforço informativo ou expressões de modalização e repetição, o que parece estar ligado a uma familiarização maior com o português devido aos seus conhecimentos prévios de francês. Os restantes participantes utilizaram menos EDs e ER e mais EFs.

Condição de Sucesso 2: Cumprimento de mais de 50% das Tarefas em *m-Learning* com Resultados Positivos

De relembrar, neste ponto, que em relação à condição (2) - apesar de mais de 50% das tarefas interculturais, *languagequests* e questionários *Test* terem sido cumpridos (62% foi a média de cumprimento dos três) -, 70% dos questionários *Test* obtiveram resultados negativos, revelando assim dificuldades em transpor a

informação recebida para as respostas. Um dos participantes afirmou que se limitara a dar as mesmas respostas que o colega lhe enviara por sms em vez de enviar um sms de ajuda à tutora (apesar de a tutora ter sido considerada, pela maioria, no questionário e na reunião, como “presente” e “interessada”). Em situações presenciais a tutora/ investigadora verificou que os participantes preferiam recorrer a ela em caso de dúvida mas a situação invertia-se a distância apesar de os participantes saberem que a tutora estava disponível.

Talvez as tarefas de *m-learning* tivessem registado um nível mais elevado de cumprimento se tivesse havido mais tempo para a sua realização e também maior responsabilidade por parte dos participantes (no entanto, é necessário relembrar que se tratava de um curso piloto voluntário em que as tarefas representavam trabalho extra em relação às disciplinas dos seus respetivos cursos).

Outra limitação em *m-learning* verificada, foi o grau de adequação do sistema *Bring Your Own Device* (BOYD) para as tarefas uma vez que os *smartphones* dos alunos se adequaram perfeitamente para efetuar e partilhar gravações de voz ou fotografias mas não de desenhos nem para o projeto final (vídeos bilingues) pois foi necessário um ecrã maior para editar as imagens. Esta dificuldade foi mencionada igualmente nas entrevistas de Sweeney (2013):

“BYOD is often spoken about in terms of smartphones. However, it really involves a range of devices, appropriate to the individual student, task type and context (...). The Portuguese undergraduates [Brazil], for example, needed devices which would enable them to carry out tasks across a range of different classes. Larger screens were required and tablets either weren't available or weren't capable of performing these tasks so laptops were the most appropriate. Laptops were the only option for professional level post production of video arising from out of class activities.”

(Sweeney, 2013:10)

No entanto, apesar de a faculdade ter colocado *tablets* à disposição dos participantes, com os quais poderiam trabalhar em alternativa aos seus telemóveis, a maior parte dos participantes acabou por utilizar os seus próprios dispositivos móveis. Este dado vai ao encontro da percentagem de 99% obtida num estudo feito no Japão a 333 estudantes que manifestaram preferência de troca de e-mails como parte da sua aprendizagem através dos seus telemóveis em detrimento do uso de PDAs ou computadores (Kukulka-Hulme & Shield, 2008:4).

Condição de Sucesso 3: Compreensão e Uso de Elementos da Comunicação Verbal e Não-Verbal

O sucesso da condição (3) - uso das estratégias verbais e não verbais da oralidade - também só foi parcialmente atingido porque, apesar do entusiasmo regular demonstrado, é necessário recordar que os dados, recolhidos em 2.5 e discutidos em 2.6, demonstram que apenas 38% das estratégias de comunicação verbal foram utilizadas. Em contrapartida, 100% de elementos de comunicação não-verbal foram compreendidos.

A explicação dada pelos participantes na reunião final do *focus group* para esta facilidade aparente na comunicação não-verbal parece coincidir com o facto de estarem num nível de iniciação em que este tipo de comunicação é muitas vezes, “mais visível” do que a verbal. O mesmo se comprovou na apresentação dos projetos vídeo finais pois, perante uma situação de dificuldade de comunicação, era muitas vezes utilizada a comunicação não-verbal.

Apreciação Global

Tanto no blogue (utilizado como meio informal para expressar a opinião em relação a comentários lançados pela tutora, por exemplo, “não acho que um sistema de *e-learning* seja adequado para aprender uma nova língua”), como no questionário final, os participantes consideraram que o seu conhecimento da língua e culturas lusófonas melhorara; todos recomendaram um sistema em *e-learning*, considerando que as suas expectativas tinham sido correspondidas. Estes dados vão ao encontro das percentagens de 100% obtidas por Blake & Delforge, em relação às tarefas *online*, no que respeita às vantagens do sistema (“Advantages: more flexible schedule”) e ao interesse em prosseguir uma aprendizagem em *e-learning* (“Interest in further online language study”).

Quadro 2.7 Responses to Self-Report Questionnaire (N=8)

Advantages	More flexible schedule	1.00	(8/8)
------------	------------------------	------	-------

	Opportunity for self-directed learning	0.75	(6/8)
	Less anxiety provoking	0.25	(2/8)
Disadvantages	Less face-to-face contact or speaking	0.50	(4/8)
	Difficulties using web-based materials	0.25	(2/8)
	Difficulties with the chat tool	0.25	(2/8)
Interest in further online language study	Desire to take another online language class	1.00	(8/8)

Fonte: Blake & Delforge (2005)

Os participantes no estudo presente sugeriram, no entanto, como um aspeto a melhorar, (1) a negociação prévia dos meios móveis a utilizar (por exemplo, nem todos visualizaram bem os desenhos dos colegas em telemóvel) e (2) a diminuição do número de tarefas. A razão para esta última prendeu-se ao facto de, quando se atrasavam no cumprimento das três tarefas por semana, tinham na semana seguinte seis por fazer o que levou a um aumento da percentagem de incumprimento.

Este comentário chama a atenção para uma certa ilusão nas vantagens de módulos certificados de *e-learning* em relação à gestão do próprio ritmo de aprendizagem: se o participante deixar a maior parte das tarefas por fazer, no final do módulo, pode ter dificuldades em concluir, na data prevista, para a atribuição de certificado de participação ou aproveitamento para além de que, uma língua estrangeira, não se aprende “à pressão” ou em *r-learning*¹⁸.

Isto mesmo comprova uma das conclusões do estudo *Learning Beliefs of Distance Foreign Language Learners in China: A Survey Study*, feito com 90 participantes chineses¹⁹ nos cursos de *e-learning* de inglês da Universidade de

¹⁸ *r-learning* é um curso curto intensivo que se destina a responder à necessidades imediatas de formação em empresa (Santos, Moreira e Pexinho, 2014:22).

¹⁹ Na China mais de um milhão de estudantes universitários estão inscritos em programas de ensino a distância.

Tsinghua, em Pequim: “learning a foreign language requires a prolonged period of time.” (Geary, 2012).

Por fim, a questão que se coloca neste ponto é determinar em que medida as hipóteses prévias do estudo de caso são confirmadas pelos dados obtidos.

Recordando, as hipóteses eram as seguintes:

- (1) o *m-learning* como modalidade colaborativa adequada de acesso, discussão e construção colaborativa do conhecimento;
- (2) a videoconferência com falantes nativos de português como uma ferramenta de interação de excelência na aplicação do conhecimento da língua.

Podemos concluir que as hipóteses são parcialmente confirmadas, *i.e.*:

- (1) o *m-learning* pode constituir-se como modalidade colaborativa adequada de acesso, discussão e construção colaborativa do conhecimento mediante tempo suficiente de realização e auto-disciplina no cumprimento das tarefas;
- (2) a videoconferência com falantes nativos de português foi considerada pelos participantes como uma ferramenta de interação fundamental na aplicação do conhecimento da língua (só ultrapassada pela imersão nas culturas da língua alvo) ainda que se tenha registado alguma dificuldade em utilizar estratégias de comunicação verbais. Seria interessante verificar se esta dificuldade tende a decrescer em níveis de proficiência intermédios da língua estrangeira.

PARTE III
Conclusões

Este trabalho focou a aplicação prática de uma síntese integradora dos meios TELL a distância, num curso piloto, descrevendo as linhas de investigação seguidas, analisando e discutindo os dados num estudo de caso que visa demonstrar qual o potencial e os condicionalismos de utilização de ambiente de *e-learning* e *m-learning*, no desenvolvimento das competências comunicativa intercultural e comunicativa oral em PLE, objetivos gerais do projeto *Língua Portuguesa @DUT*, em Durban.

A aprendizagem de uma LE não é um processo rápido pois, depende de múltiplos fatores também relacionados com o aprendente, como os conhecimentos prévios, por exemplo. Contudo, cremos que é possível incidir em certos aspetos da língua, em *r-learning*, uma vez que algum do léxico e da comunicação não-verbal foram adquiridos rapidamente em contexto.

Neste trabalho, o *e-learning* não correspondeu a simples tarefas adicionais ao ensino presencial mas a uma componente de nível A1, estruturada por atos comunicativos, integrados em contexto de cenários de comunicação e desdobrados em tarefas comunicativas interligadas que visavam *outputs* específicos. Algumas das tarefas foram realizadas em *m-learning*.

Na realidade, em relação ao *m-learning* já existem resultados de um estudo de Paul Sweeney (2013) que entrevistou um grupo de formadores de língua inglesa para fins empresariais e avaliou qualitativamente o seu grau de satisfação em relação às tarefas de *m-learning* que tinham implementado nos seus respetivos cursos. Todos se revelaram “Satisfeitos” ou “Muito Satisfeitos” pelas seguintes razões:

“First, many of the self-access activities were voluntary and yet there was a high degree of student participation. Second, student participation for these activities was far superior to the norm for ‘traditional’ homework tasks. Third, there were improvements in student enthusiasm and motivation, as well as improvements in student performance. In addition, students reported applying new skills in their workplace.”

(Sweeney, 2013:8)

O presente estudo chegou à mesma conclusão por parte dos participantes do curso piloto (cf. critério de sucesso 1 no ponto 2.7). Contudo, a eficácia desta

modalidade está condicionada a fatores referentes à atitude dos aprendentes (grau de motivação), ao tempo (que os aprendentes estão dispostos a dedicar à aprendizagem de uma nova língua) e à dimensão do grupo. Este aspeto é mencionado por Davies, citando o relatório OFSTED, referindo-se ao *e-learning*, em geral:

“[...] distance learning tutees cannot be left to their own devices and [...] mentor support is an essential part of the distance learning process - ideally with under 30 tutees per mentor.”

(Davies, 2004:71)

“Trainees need adequate time to complete assignments set by tutors, and tutors need time to mark them. Distance learning is a labour intensive delivery medium, and this has to be carefully costed.”

(Davies, 2004:71)

Dependendo do grau de intensidade do curso em *m-learning*, os dados obtidos levam-nos a sugerir, ao contrário de Davies, apenas um máximo 10 participantes para *m-learning*.

e-Learning

A outra condição de sucesso para um sistema de aprendizagem em *e-learning* que Davies foca, para além do tempo, atitude e dimensão do grupo é a existência de apoio personalizado de um tutor:

“Online training works best when there is substantial peer group and tutor support.”

(Davies, 2004:71)

O estudo de caso comprova esta observação: sem o apoio personalizado do tutor os participantes não teriam ultrapassado alguns obstáculos o que teria levado, naturalmente à sua desistência. O apoio deve ser o mais rápido possível (cf 2.6, situação imprevista em videoconferência) e deve ser eficiente evitando o prolongamento de situações de dúvida e de erro e visando manter a motivação.

O estudo de caso permite concluir que níveis de iniciação em *e-learning* devem ter o acompanhamento permanente e personalizado de um tutor tendo em conta que a percentagem média de realização de tarefas a distância foi de 62% mas a média de resultados positivos foi apenas de 48% (cf.2.6.). Por outro lado, não podemos ignorar o valioso treino que este tipo de sistema proporciona em direção à autonomia ou “aprendizagem ativa” do utilizador. O mesmo nota Geary (2012):

“Although distance students agreed that online classes make language learning considerably more challenging, especially due to the lack of immediate feedback, first-year English students appeared to find it more difficult than third-year learners. The most important conclusion in the experiment was that third-year students had a greater understanding of the value of student autonomy when compared to beginners.”

(Geary, 2012)

Em *e-learning*, a inclusão de videoconferências com falantes de Moçambique e Portugal foi um fator altamente motivante (cf.2.7) e após 6 vídeoconferências já foi possível notar a utilização de menos expressões fixas e mais estratégias discursivas e estratégias de remediação da comunicação, graças ao tempo de preparação prévio (cf. 2.7.).

Restrições a Ultrapassar

A análise e interpretação dos dados do estudo leva-nos a concluir que este projeto apresenta uma (a) condicionante e tem algumas (b) dificuldades temporais e técnicas que limitam, neste momento, a interação:

(a) A condicionante refere-se à primeira hipótese prévia colocada no projeto: “(1) o *m-learning* como modalidade adequada de acesso, partilha e construção do conhecimento”.

Pelo que já foi explicado é condição necessária, à motivação e permanência na componente *m-learning* de um curso de LE, a existência de grupos reduzidos de participantes e uma interligação entre eles e o tutor desde o primeiro dia. Assim, reformularia a primeira hipótese da seguinte forma:

“(1) o *m-learning* como modalidade adequada de acesso, partilha e construção do conhecimento, em grupos pequenos e com apoio personalizado e permanente de um tutor”.

(b)

As dificuldades técnicas dizem respeito à segunda hipótese prévia: “ (2) o *e-learning* por videoconferência com falantes nativos de português como uma ferramenta de interação de excelência na aplicação do conhecimento.”

Não foi possível estabelecer uma rede de contactos Skype com falantes de português porque as parcerias universitárias em *e-learning* só agora estão a começar e são dificultadas por assimetrias tecnológicas, diferenças de fuso horário e horários dos cursos. São, no entanto, ultrapassáveis se os níveis seguintes do curso em *e-learning* forem realizados a partir de uma plataforma já acessível a centenas de utilizadores e com parcerias estabelecidas em vários pontos do mundo como a plataforma da Open University, do Reino Unido ou a da Universidade Aberta de Portugal.

Em suma, o caso prático apresentado é apenas um primeiro passo em *e-learning* como uma instrumentalização possível para o português, como língua de aproximação da lusofonia mas também como língua internacional num mundo em que, num futuro próximo, muitas línguas funcionarão em simultâneo. Globalmente, quando aprendermos a construir o nosso conhecimento de uma forma autónoma, caminharemos, para “além do ecrã” (Microsoft Hololens Demo, 2015), para uma sociedade que poderá ser - mais ou menos conforme à natureza humana - mas que não será, certamente, a mesma em que nos movemos hoje.

Bibliografia

ALVES, José Matias (Dir. pelo Conselho da Europa) - **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001. Cap.5.

ALVES, Ana - **Os marcadores conversacionais no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012. Dissertação de mestrado em Português Língua Segunda/ Estrangeira.

ANNAMALAI, E. - "**Reflections on a Language Policy for Multilingualism**". *In* Language Policy 2. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 113-132.

BARROS, Daniela; SPILKER, Maria João - "**Ambientes de Aprendizagem Online: contributo pedagógico para as tendências de aprendizagem informal**". [em linha]. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia (Cet): Educação a Distância, Ensino e Aprendizagem* . vol.1 no.03. São Paulo, Rede Internacional de Grupos de Investigação, Educação e Tecnologia: abril 2013. [consult. 15 abril 2014]. Disponível em www: <URL: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia03.wordpress.com/sumario03/>>.

BAXTER, Pamela; JACK, Susan - **Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers**. [em linha]. *The Qualitative Report*. vol. 13, no. 4. Ontario, McMaster University, dezembro 2008. pp.544-559. [consult.20 fev.2014]. Disponível em www: <URL: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>>.

BLAKE, Robert; DELFORGE, Ann Marie - **Language Learning at a Distance: Spanish Without Walls**. [em linha]. California, University of California - National Foreign Language Resource Center, 2005. [consult.20 fev.2014]. Disponível em www: <URL: <http://nflrc.hawaii.edu/networks/nw44/Blake.htm> >.

BROWN, K. (ed.) - "**Vocabulary: Second Language**". *In* Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Elsevier Science, 2006. pp. 448-454.

BYRAM, Michael - **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship**. Clevedon/New York/Ontario: Multilingual Matters, 2008.

CAHAN, Susan e KOCUR, Zoya - “**Contemporary Art and Multicultural Education**”. In JOO, Eungie and KEEHN, Joseph (eds.) - *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*. New York/London: Routledge, 2011.

CAMÕES - INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA, I. P - **Atribuições do Camões, I. P., no domínio da língua e cultura portuguesas**. [em linha]. Lisboa: Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P, s.d. [consult. 7 fev.2014]. Disponível em www: <URL: <https://www.instituto-camoes.pt/102ubjec-e-ensino/102subjectiv-no-dominio-da-lingua-e-cultura>>.

CALVET, Louis-Jean - **Le Marché aux Langues: Essai de politologie linguistique sur la mondialisation**. Paris: Plon, 2002.

CHUN, Dorothy [et al.]- **LLT Guidelines for Articles Reporting on Quantitative and Qualitative Research**. *Language Learning & Technology*. [revista em linha]. Santa Barbara, University of California, 2013. [consult.7 dez.2013]. Disponível em www: <URL: <http://llt.msu.edu/research/102ubje.html> >.

COBO, Cristóbal; MORAVEC, John - **Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación**. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

COCHRANE, Thomas - “**An mLearning Journey: Mobile Web 2.0 Critical Success Factors**”. *International Journal of Handheld Computing Research*, 3(2), 44-57, April-June 2012. New Zealand: IGI Global, 2012.

CONSELHO DA EUROPA - **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Lisboa: Edições Asa, 2001.

COOPER, Robert L. - **Language Planning and Social Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CPLP - **Plano de Ação de Lisboa**. Lisboa: CPLP, 2013.

CPLP - **Promoção e Difusão da Língua Portuguesa**. [em linha]. Lisboa, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, 2013. [consult.7 dez.2013]. Disponível em [www: <URL: http://www.cplp.org/id-254.aspx>](http://www.cplp.org/id-254.aspx).

CRUSHMER, Kenneth e MAHON, Jennifer - **“Intercultural Competence in Teacher Education: Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students”**. In DEARDORFF, Darla (ed.) - *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 2009. pp. 304-317.

DAVIES, Graham - **“Aspects of Technology Enhanced Language Learning”**. In FITZPATRICK, A. (Coord.) - *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*. Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. pp.53-73.

DEARDORFF, Darla (ed.) - **The Sage Handbook of Intercultural Competence**. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 2009, pp. 321-331.

DIAS, Helena Bárbara Marques - **Português europeu língua não materna à distância: (per)cursos de iniciação baseados em tarefas**. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 2009.

DIRECTORATE GENERAL OF EDUCATION AND CULTURE (DG EAC) - **The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of a Foreign Language**. Frankfurt: International Certificate Conference, 2003.

ELLIS, R. - **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. - **“Planning and task-based performance: theory and research”**. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins. 2005. pp. 3–34.

FILIPPE, Maria de Jesus - **Camões Virtual Centre (CVC)**. In INTERNATIONAL CERTIFICATE CONFERENCE - *Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers in a Foreign Language*. [s.l.]: Directorate General of Education and Culture, [s.d]. pp. 41-42.

FITZPATRICK, Anthony - “**Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching and Learning - an Overview**”. In *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*. Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. pp.10-26.

FITZPATRICK, Anthony; O'DOWD, Robert - “**English at Work: an Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st-century Workforce**”. [em linha]. Monterey, USA: The International Research Foundation for English Language Education, 2012. [consult. 20 de abril 2015]. Disponível em [www: <URL:http://www.academia.edu/3002767/English_at_Work_An_Analysis_of_Case_Reports_about_English_Language_Training_for_the_21st-century_Workforce >](http://www.academia.edu/3002767/English_at_Work_An_Analysis_of_Case_Reports_about_English_Language_Training_for_the_21st-century_Workforce).

GAMSRIEGLER, Angela - **High Context and Low Context Communication Styles**. Burgenland: Fachhochschulstudiengänge Burgenland Ges.m.b.H, 2005.

GALITO, Maria Sousa - **Impacto Económico da Língua Portuguesa enquanto Língua de Trabalho**. Lisboa: CIARI - Centro de Investigação e Análise em Relações Internacionais, 2006.

GEARY, Danielle - “**eLearning in a Foreign Language**”. [revista em linha]. Elearn Magazine, 2012. [consult.7dez.2013]. Disponível em [www: <URL: http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2254416>](http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2254416).

GROSSO, Maria José (coord.) - **QuaREPE: quadro de referência para o ensino português no estrangeiro**. Lisboa: DGIC (Ministério da Educação), 2011.

ICT4LT Resource Centre [em linha] [consult. 2 fev.2015]. Disponível em [www: <URL:http://www.ict4lt.org/en/en_resource.htm>](http://www.ict4lt.org/en/en_resource.htm).

INSTITUTO DE CULTURA E LÍNGUA PORTUGUESA - **Instituto** [em linha]. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, s.d. [consult. 2 fev.2014]. Disponível em www: <URL: <http://www.iclp.fl.ul.pt/>>.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA - “**Colóquio Internacional de Guaramiranga - A Língua Portuguesa na Internet e no Mundo Digital**”. Guaramiranga: IILP, 2012.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA - “**Colóquio de Maputo sobre a Diversidade linguística nos Países da CPLP**”. Maputo: IILP, 2011.

ILEARNPORTUGUESE - **Portuguese lessons - Lesson 2 - Asking for and giving personal information** [em linha]. Lisboa, IlearnPortuguese, 2012. [consult. 7 dez.2013]. Disponível em www: <URL: <http://www.youtube.com/watch?v=mZ6TS6uBjrA>>.

KASPER, Gabriele - **Can Pragmatic Competence be Taught?** [em linha]. Hawaii: University of Hawaii - Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997 [consult. 18 janeiro 2014]. Disponível em www: <URL: <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>>.

KENNEDY, Claire, LEVY, Mike - “**Learning Italian via mobile SMS** “. *In* Kukulska-Hulme, Agnes, and Traxler, John (eds.) - **Mobile Learning: a handbook for educators and trainers**. London: Routledge, 2005. pp 76-83.

KLEIN, Horst J.- **EUROCOMprehension** [em linha]. Frankfurt: J.W.Goethe -Universität, s.d. [consult. 10 jan.2014]. Disponível em www: <URL: <http://www.eurocom-frankfurt.de/>>.

KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley - **An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction**. [S.L]: ReCALL, 20(3), 2008. pp. 271–289.

L'OBSERVATOIRE LINGUISTIQUE - **Le Répertoire de la linguasphère des langues et communautés linguistiques du monde**. [em linha]. s.l.: The Linguasphere Register Website, s.d. [consult. 7 fev.2014]. Disponível em www: <URL: <http://www.linguasphere.info/lcontao/fichiers-pdf.html>>.

LEIRA, Isabel (coord.) - **Português Língua Não-Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas**. Lisboa: DGIDC (Ministério da Educação), 2008.

LEWIS, M. Paul; Gary F. Simons; Charles D. Fennig (Ed.) - **Ethnologue: Languages of the World**. [em linha]. Dallas, Texas: SIL International, 2013 [consult. 16 fev. 2014]. Disponível em www: <URL: <http://www.ethnologue.com>>.

LEWIS, Richard D. - **When Cultures Collide: leading across cultures**. London: Nicholas Brealey Publishing, 2006.

LIMA, José Pinto de - **Pragmática Linguística**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

LUND, Andreas - **“Teachers as Agents of Change: ICTs and a Reconsideration of Teacher Expertise”**. In Fitzpatrick, A. (Coord.) - *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*. Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. pp. 27-37.

LUSA - **Plano de Ação de Lisboa deverá ser quadro de referência e avaliação**. [em linha]. Lisboa, Observatório da Língua Portuguesa, 2013. [consult.7 dez.2013]. Disponível em www: <URL: <http://106subjectivida-lp.sapo.pt/pt/106subjecti/ii-conferencia-lp-no-sistema-mundial/plano-de-acao-de-lisboa-devera-ser-quadro-de-referencia-e-avaliacao>>.

MACKENZIE, J. Lachlan - **Portugal**. In EXTRA, Guus; Yagmur, Kutlay, (org.) - *Language Rich Europe: trends in policies and practices for multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MANGENOT, François - **“Interatividade, Interações e Affordances na Comunicação Pegagógica Mediatizada por Computador”**. In GROSSO, Maria José (dir.) - *Comunicação Eletrónica na Aula de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel, 2013. pp. 22-38.

MARSH, Debra - **Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners** [em linha]. New York: Cambridge University Press, 2012. [consult. 7 abril 2015]. Disponível em www: <URL: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Blended-Learning-Combined.pdf>.

MATEUS, Maria Helena Mira - **Uma Política de Língua para o Português**. In CONFERÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA. Santiago de Compostela: Universidade de Compostela, 2002. pp. 1-11.

MORAIS, Armindo José Baptista de - **Narrativas Conversacionais - a introdução de enunciados narrativos em situação de interação oral**. Tese de Doutoramento em Linguística Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta, 2010.

MORAIS, Armindo José Baptista de - **“A Simulação do Oral na Oralidade”**. Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL, 2011. p.433-65.

MOTA, Maria Antónia. **“Línguas em Contacto”**. In FARIA, Isabel H. et al. (org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1996. p. 505-534.

MOONFACE - **Portuguese language learning games**. [sítio em linha]. [s.l.], Surface Languages, 2013. [consult.7 dez.2013]. Disponível em www: <URL: [http:// http:// http://www.surfacelanguages.com/language/Portuguese](http://http://http://www.surfacelanguages.com/language/Portuguese)>.

MOURA, Adelina - **Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

NUNAN, David - **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

O'DOWD, Robert - **“Integrating Telecollaboration into Foreign Language Education: Exploring Models of Virtual Exchange for Language Educators in University Education”**. [slideshare em linha]. León, Universidad de León, 03.11.2014. [consultado a 20 abril 2015]. Disponível em www: <URL: <http://www.slideshare.net/dfmro>>.

O'DOWD, Robert - **“The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography”** [em linha] *In* Internet-mediated Foreign Languages. Boston: Heinle & Heinle: 1 de janeiro de 2006. [consult. 22 abril 2015]. Disponível em www: <URL: http://www.academia.edu/362170/The_use_of_video-conferencing_and_e-mail_as_mediators_of_intercultural_student_ethnography>.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA - **Triângulo América Latina- Europa - África.** [em linha]. Lisboa: Observatório da Língua Portuguesa , s.d. [consult. 7 fev.2014]. Disponível em www: <URL <http://108subjectivida-lp.sapo.pt/pt/108subjectivid/triangulo-estrategico>>.

OLIVEIRA, Gilvan - **“Política Linguística e Internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI”** [em linha] *In* Trabalhos de Linguística Aplicada. vol.52 no.2. Campinas: Scielo: julho/ dezembro 2013. [consult. 15 junho 2014]. Disponível em www: <URL: http://www.scielo.br/-scielo.php?pid=S0103-18132013000200010&script=sci_arttext >.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS - **Programa do XIX Governo Constitucional.** Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2011.

PRABHU, N.S. - **Second language Pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

REIS, Carlos; LABORINHO, Ana Paula; LEIRIA, Isabel; PINHEIRO, Maria de Fátima; FILIPE, Mário - **A Internacionalização da Língua Portuguesa: para uma política articulada de promoção e difusão.** Lisboa, [s.e.]: 2008.

REHM, Georg; USZKOREIT, Hans (Org.) - **A Língua Portuguesa na Era Digital.** Berlim: Springer, 2012.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 188/2008. D.R. 1ª série. 231 (2008-11-27) 8525- 8528.

ROTTAVA, Lucia; SILVA, Antônio - **“Interação em Ambiente Virtual no Ensino do Português como Língua Estrangeira Adicional”.** *In* GROSSO, Maria José (dir.) -

Comunicação Eletrónica na Aula de Português Língua Estrangeira. Lisboa: Lidel, 2013. pp. 140-155.

ROBINSON, P. - **“Second Language Task Complexity, the Cognition Hypothesis, Language Learning and Performance”**. In ROBINSON, P. (Ed.), *Second language task complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins. 2011. pp. 3–38.

SACAVÉM, António - **“A Comunicação Não-Verbal: a face e o corpo falam mais alto”**. [revista digital] In *Psicologia na Atualidade*. nº13. {s.l.}: Grupo Media Master: junho 2013. [consult. 15 junho 2014]. Disponível em www: <URL: <http://antoniosacavem.com/media/>>.

SALOMÃO, Ricardo - **Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: para uma política de línguas estrangeiras ao serviço da internacionalização da economia portuguesa**. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

SANTOS, Arnaldo, MOREIRA, Lúcia, PEIXINHO, Filipe - **Projetos de e-Learning: inovação, implementação e gestão**. Lisboa: Lidel, 2014.

SANTOS, Liliete Nunes dos - **O Contributo do Ensino à Distância na Aquisição e Aprendizagem do Léxico no Português como Língua Estrangeira**. Dissertação de mestrado. Lisboa: FSCH, 2012.

SEQUEIRA, Rosa Maria - **Português, Língua Segunda** [e-book em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 2007. [consult. 10 jan. 2014]. Disponível em www: <URL: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2180/1/EbookPL2.pdf>>.

SERVICE ON SIGHT RESEARCH & CONSULTANCY INC.- **“Management Training Presentation”**. [slideshare em linha]. {s.l.}, Service on Sight Research & Consultancy Inc, 22.09.2009. [consultado a 24 abril 2014]. Disponível em www: <URL: <http://www.slideshare.net/clubwww1/management-training-presentation>>.

SILVA, Mário José Filipe da - **Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de Modelo Estratégico** [em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 2005. [consult.7

dez.2013]. Disponível em [www: <URL: http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/77>](http://www.repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/77).

SIM-SIM, Inês - **Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOLIMAN, Mounira - “**Computer Enhanced Learning in the Egyptian Classroom**”. In FITZPATRICK, A. (Coord.) - *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*. Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. pp.87-95.

SPOLSKY, Bernard - **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SWAAN, Abram de - **Words of the World: the global language system**. Cambridge: Polity Press, 2001.

SWEENEY, Paul - “**Is there evidence for differential benefits between mobile devices used for self-access learning as opposed to language learning in the classroom with the teacher?**”. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education, 2013.

WARSCHAUER, Mark - “**Of Digital Divides and Social Multipliers: Combining language and Technology for Human Development**”. In FITZPATRICK, A. (Coord.) - *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*. Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. pp.46-52.

WORLD ECONOMIC FORUM - **The Networked Readiness Index 2014** [em linha]. New York: WEF - Global Information Technology Report, 2014. [consult.7 abril .2015]. Disponível em [www: <URL: http://www3.weforum.org/docs/GIT-R/2014/GITR_Overall_Ranking_2014.pdf>](http://www3.weforum.org/docs/GIT-R/2014/GITR_Overall_Ranking_2014.pdf).

UNESCO - **Intercultural Competences - conceptual and operational framework** [em linha]. Paris: UNESCO, 2013. [consult.7 agosto .2014]. Disponível em [www: <URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf).

UNESCO - **Relatório Mundial Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. [em linha]. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009. [consult.12 janeiro 2015]. Disponível em www: <URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> >.

VAN DE VIJVER, Fons J. R. e LEUNG, Kwok - **“Methodological Issues in Researching Intercultural Competence”**. In DEARDORFF, Darla (ed.) - *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/London/New Dehli/Singapo-re/Washington DC: Sage Publications, 2009. pp. 404-417.

VICENTE, António Luís; PIMENTA, Margarida (Coord.) - **Promoção da Língua Portuguesa no Mundo**. Relatório da Reunião de Trabalho de 5.11.2007. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, 2008.

VIEIRA, Marco António Oliveira - **O Ensino das Línguas: uma proposta de b-learning para complementar a aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2010.

ZHANG, Ya-ni - **“Communication Strategies and Foreign Language Learning”** [em linha]. US-China Foreign Language. vol.5, no.4. Qingdao: Qingdao University of Science and Technology: abril 2007. [consult. 8 abril 2015]. Disponível em www: <URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.-2984&rep=rep1&type=pdf> >.

ZHAO, Ying; WANG, Chengyao; ZHAO, Hul ; PI, Yandong - **“Design and Implementation of a Bilingual Conversation Ability Training System”**. Second International Conference on Multimedia and Information Technology (MMIT).). [em linha]. vol. 2. Kaifeng (China), IEEE Xplore Digital Library: 24-25 April 2010. p.3-5. E-ISBN :978-1-4244-6602-3. [consult.7 dez. 2013]. Disponível em www em <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=&arnumber=5474225&url=http%3a%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fxppls%2Fabs_all.jsp%3Farnumber%3D5474225>.

ZHIHAI, Fu - **“Distance Learning for Foreign Language Teaching”**. In Second International Conference on Multimedia and Information Technology (MMIT). [em linha]. vol. 1. Kaifeng (China), IEEE Xplore Digital Library: 24-25 April 2010. p.259 - 261. E-ISBN

:978-1-4244-6602-3. [consult.7 dez. 2013]. Disponível em [www em <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=&arnumber=5474225&url=http%3a%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fexpls%2Fabs_all.jsp%3Farnumber%3D5474225>](http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=&arnumber=5474225&url=http%3a%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fexpls%2Fabs_all.jsp%3Farnumber%3D5474225).

Anexos

Anexo A - Ficha e Imagens do Projeto



Projeto

Centro de Língua Portuguesa

Durban University of Technology
Durban, África do Sul



Protocolo de Cooperação

Este projeto resulta da preparação para um protocolo de cooperação para introdução da língua portuguesa e culturas lusófonas numa universidade, em Durban, na África do Sul. O protocolo foi assinado em 2015, por uma instituição de ensino superior da África do Sul, a Durban University of Technology (DUT) e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal - representado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.(Camões, I.P.). Desta forma, o português será disciplina curricular em todos os cursos da Faculdade de Artes e Design (FAD), da DUT, em 2016.

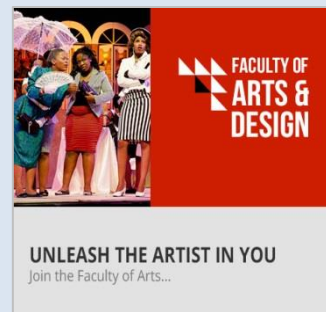
O edifício da faculdade é considerado monumento de interesse histórico e é utilizado atualmente por 2.400 estudantes que se distribuem pelos cursos de Teatro, Moda e Têxteis, Pintura, Media, Línguas e Comunicação, Educação, Tecnologia Vídeo e Comunicação Visual.



Instalação Vídeo na
Faculdade de Artes e Design



Escola de Televisão na
Faculdade de Artes e Design



Logo da Faculdade de
Artes e Design

Contexto Internacional do Projeto

“A mudança do paradigma da aprendizagem está em curso, mas ninguém sabe se apenas nos contextos (ambientes) e conteúdos tecnológicos e de media e, agora, claramente nas metodologias e nos processos ou se, definitivamente, em tirar o professor/formador/ do centro e lá colocar o aluno/ formando/aprendente.” Santos, Moreira e Peixinho (2014:267)

Línguas

português, inglês, isizulu

Objetivos do Projeto (2013-2016)

A faculdade pretendia, numa primeira fase, proporcionar o contacto dos estudantes de artes e design com a cultura de países lusófonos e com a aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) - com especial ênfase na oralidade - tendo em vista o seu futuro mundo profissional e empresarial. A partir de 2016, todos os alunos do primeiro ano de todos os cursos devem optar por português ou francês, como língua opcional. O projeto deveria ainda oferecer uma oportunidade para testar a eficácia do ensino e aprendizagem da língua em *e-learning* - senão integralmente, pelo menos parcialmente - para, mais tarde, ser direcionado para profissionais do exterior, assumindo assim características internacionais.

- (1) Promoção de um contexto de pluriculturalidade e plurilinguismo que contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) para fins empresariais;
- (2) Acesso ao conhecimento, em qualquer ponto e em qualquer altura, através de ambientes digitais multimodais, em *e-learning* e *m-learning*;
- (3) Desenvolvimento da competência comunicativa oral em PLE, para fins empresariais, através de módulos sobre língua portuguesa e culturas lusófonas, a partir do nível A1, direcionados para o treino vocacional (Vocationally Oriented Language Learning).

Público-Alvo

estudantes universitários e profissionais

Componentes do Projeto

(1) Componente Intercultural: sessões de Q&A com profissionais lusófonos, seminários interculturais e discussões, apontamentos socioculturais no *website*, atividades culturais, centro de recursos multimédia, boletim cultural semestral.

(2) Componente Comunicativa: o desenvolvimento da comunicação oral em português realiza-se por módulos, a partir do nível A1. Para cada módulo foram construídos cenários de comunicação, onde estão integrados vários atos comunicativos relevantes para a comunicação empresarial e socialização intercultural. Estes atos compreendem atividades linguísticas orais (de receção, produção, interação, mediação ou combinadas). Cada atividade linguística desdobra-se em várias tarefas comunicativas que terão por fim resultados específicos ou *output* em videoconferência.

(3) Componente de *e-learning*: tarefas a distância em *m-learning* e interação com falantes nativos por videoconferência.

Metodologia

Metodologia qualitativa numa primeira fase e metodologia de estudo de caso exploratório e instrumental. Inicialmente qualitativa, com base nas teorias de aprendizagem, na recolha etnográfica visual sobre as culturas de origem e culturas alvo (fotografias de situações de comunicação alvo) e com base ainda noutros estudos de caso. Um vez iniciado o curso piloto, observação participante, em campo. Mediante as hipóteses definidas foram utilizados instrumentos de recolha de dados como aplicação de questionários de perguntas fechadas, entrevistas estruturadas, observação de vídeo em *focus group*, discussão com moderadora (a investigadora) em *focus group*, codificação de elementos de tipologias de análise, grelhas de observação da experiência piloto, reflexões dos participantes em blogue, resultados de testes e gravação em vídeo e transcrição de interações.

Contributo de Teorias de Aprendizagem

O projeto incorpora contributos de teorias da aprendizagem da linguagem:

- (1) behaviorismo (interação como o ambiente de aprendizagem e ênfase na repetição);
- (2) construtivismo social (o participante como agente na construção do seu conhecimento);
- (3) conectivismo (gestão inteligente do conhecimento através da conexão em rede)

Etapas do Projeto

- Avaliação de necessidades para a criação de módulos sobre língua e cultura portuguesa: recolha de dados *online*, por questionário de avaliação e entrevista;
- Análise de estudos de caso.
- Listagem de critérios de qualidade para o ambiente virtual em *e-learning* dos módulos a construir;
- Planeamento dos seminários culturais e construção de um website experimental para o curso piloto;
- Seleção dos participantes do curso e dos elementos do *focus group*;
- Caracterização sociolinguística da amostra;
- Reunião de esclarecimento e sensibilização intercultural;
- Realização de atividades culturais e do curso piloto. Recolha de dados, através de grelhas de observação;
- Aplicação do questionário de avaliação do curso e reunião final com o *focus group*:
- Transcrição de videoconferências, análise dos dados da transcrição, de percentagens de testes e grelhas de observação (tarefas interculturais, quizzes, questionário de avaliação) e elaboração de conclusões;
- Reunião com todos os intervenientes no projeto para avaliação semestral e adaptação.

Carga Horária do Curso Piloto

Fevereiro a abril de 2015, 12 semanas, total de 48 horas (24h em *e-learning* e *m-learning*) com 10 a 7 estudantes universitários voluntários e 5 deles reunidos em *focus group*.

Componentes do Curso Piloto

- (1) Seminário Intercultural (presencial e tarefas em *m-learning*)
- (2) Tutorial (presencial)
- (3) Prática em *Languagequests* e *Quizzes* (*m-learning*)
- (4) Videoconferência (*e-learning*)

Ferramentas do Website de Apoio

Videocasts, *podcasts*, apresentação Powerpoint, *languagequest*, videoconferência, e-mail e blogue. Complementado com trabalho colaborativo através da plataforma Blackboard (2016).

Tema do Estudo de Caso

Grau de eficácia do *m-learning* e videoconferência para o desenvolvimento da comunicação oral empresarial em português língua estrangeira (PLE), na Faculdade de Artes e Design da Universidade de Tecnologia de Durban.

Objetivo do Estudo de Caso

Com base na análise dos resultados do curso piloto, comprovar que é possível desenvolver a competência intercultural e a competência comunicativa oral em PLE, em direção a um sistema preferencialmente em *e-learning*, mesmo para um nível A1.

Condições de Sucesso da Componente e-Learning

(1) Domínio Afetivo (saber-estar): os participantes revelam uma atitude de interesse e entusiasmo regulares pelas tarefas cumpridas a distância em *m-learning* e pelas videoconferências;

(2) Domínio Sociocultural (saber-fazer): os participantes realizam mais de 50% das tarefas dos seminários interculturais e questionários formativos do *website* experimental, com apreciação positiva;

(3) Domínio Cognitivo (saber-saber): os participantes são compreendidos pelos seus interlocutores em videoconferência e aplicam expressões fixas, estratégias discursivas e de remediação da comunicação em situações familiares durante a videoconferência final. Revelam ainda compreensão do significado de linguagem corporal paralinguística e sons extralinguísticos durante o teste final.

Conclusões

- A aprendizagem de uma LE demora algum tempo, dependendo do conhecimento prévio do aprendente (cf.1.3.4.4 e 2.7);
- Contudo, é possível incidir em certos aspetos da língua, sobretudo lexicais, em *r-learning* (cf 2.7);
- Devem ser construídos cenários de comunicação que proporcionem contexto às tarefas comunicativas. Estas devem estar interligadas.
- *m-Learning* que envolva um tutor deve ser aplicado a grupos pequenos (cf.2.7.) ;
- *e-Learning* em níveis de iniciação deve ter o acompanhamento permanente e personalizado de um tutor. Neste estudo a percentagem média de realização de tarefas a distância foi de 62% mas a média de resultados positivos foi apenas de 48% (cf. 2.6.) .
- Em *e-learning*, a inclusão de videoconferências com falantes de Moçambique e Portugal foi um fator altamente motivante (cf. 2.7).
- Após 6 vídeoconferências já é possível notar a utilização de menos expressões fixas e mais estratégias discursivas e estratégias de remediação da comunicação, desde que haja um tempo de preparação prévio (cf. 2.7.)

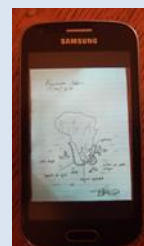
Galeria de Fotografias



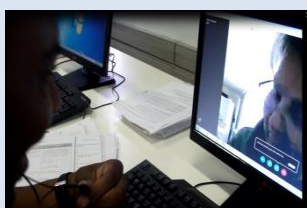
Reunião do *Focus Group*



Seminário Intercultural



Tarefa em *m-Learning*



Videoconferência



Música Lusófona à Hora de Almoço



Profissionais convidados: jornalista Clara Ferreira Alves

Anexo B - Questionário *Português Empresarial*

Corporate Portuguese: Needs Analysis Questionnaire

Thank you for taking your time to answer this questionnaire. The purpose is to adjust Portuguese courses of language and culture to the professional needs of corporates. Tick the right box or fill in the blanks.

Name and surname

Gender female male

Age

Country of birth

Nationality

Countries of residence

Qualification

Job (sector/position)

Professional areas of interest
 e.g. agriculture, banking and finance, logistics, government, health, humanitarian aid, law, information and communication technology, tourism, sales, sports, consultancy, medicine, customs

Mother language	yours	your parents'	your country of longest residence
	mother.....
	father
		

Knowledge of Portuguese language	yes	Total of Hours	no		

Have you ever been to a Portuguese speaking country to do business?	yes	Total of Days	no		

How difficult is it to do business in that Portuguese speaking country? What cultural differences have you noticed (in which country)?

What do you need Portuguese for in your job?				
	e.g. write (e-mails, memos, reports), analyse (what kind of information), present, contact by phone, negotiate			
Objectives	vocabulary expansion	grammar improvement	pronunciation practice	
In what circumstances do you need to speak Portuguese?	face to face		at a distance (e.g. calling)	
In which countries do you need to speak Portuguese?				
Preferred activities for language learning	listening exercises	research	writing	
	powerpoint tutorials	quizzes and games	oral presentations	
	videos of real life situations	grammar exercises	videoconferences with native speakers	
	reading and interpreting	<i>role-plays</i>	blogging	
Language skills to develop	listening and speaking		reading and writing	
Individual tasks	book exercises		formative tests	
Number of hours per week for language learning	class work (lectures, tutorials)		online work (<i>languagequests</i> , videoconference)	
Suggestions/ Comments				

Obrigada!

Anexo D - Oferta Atual de PLE na Internet

Apesar da presença do português na Internet ser um dos objetivos explícitos da política externa do governo²⁰ foi notória a falta de conteúdos digitais de qualidade e a ausência de conteúdos direcionados para o contexto empresarial em português europeu. A oferta que existe é dispersa e pouco funcional. Encontramos muitos exercícios gramaticais mas poucos são interativos, bilingues e com áudio (se o tiverem, encontra-se em português brasileiro). Para desenvolvimento da competência comunicativa encontramos três ou quatro *sites* que oferecem áudio em português europeu (ex. Ciberescola- Português Língua Estrangeira) mas só dois *sites* são bilingues: o Manual de Conversação do Centro Virtual Camões e Surface Languages - Portuguese. De facto, a maior parte da oferta é em português falado no Brasil, representado por universidades como a Universidade de S. Paulo e a Universidade de Campinas. A título de exemplo, a *North Carolina State University* oferece no seu *website* cursos de português brasileiro a distância para falantes de espanhol com a seguinte descrição:

“A one semester on-line intensive introductory course to Brazilian Portuguese for Spanish speakers taught in Spanish focusing on the development of: 1) Reading Comprehension in Brazilian Portuguese; 2) Basic translation skills: Spanish>Portuguese>Spanish; 3) Colloquial writing skills in Brazilian Portuguese; 4) Basic speaking ability in Brazilian Portuguese. [...] Course Requirements: Exams (total of 2), online homework. The course aims to jump-start your knowledge of Brazilian Portuguese through your knowledge of Spanish. Emphasis is placed on learning the differences rather than the similarities between the two languages.”

Podem ser adquiridos cursos de PLE, alguns só na variedade europeia, outros na brasileira ou ambas: Rosetta Stone, Pimsleur, Semántica, Michel Thomas, Babbel, Portuguese Pod101. Existem conjuntos de livros e áudio como Teach Yourself Portuguese ou Colloquial Portuguese of Brazil. Também podem ser realizados cursos *online* pagos como o Transparent Language e o Duolingo. Alguns *websites* promovem o diálogo em fórum com falantes da língua alvo como o Verbling, o Livemocha ou o Busuu e o Street Smart Brazil também oferece sessões de conversação por Skype mas em português brasileiro. No entanto, não foi encontrado nenhum método articulado por atos de comunicação, para desenvolvimento da competência comunicativa oral e intercultural

²⁰ “Por último reconhece-se a necessidade de desenvolver redes de aplicações computacionais da língua portuguesa e da produção de novos conteúdos para a Internet, essenciais para lhe conferir uma nova capacidade de comunicação na era digital. Estas redes, e estes conteúdos, revelam-se como indispensáveis para o ensino e aprendizagem do Português tendo em vista a utilização alargada de novas tecnologias de informação e comunicação e do ensino electrónico e à distância.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º188, 2008:8525)

em português que integre a iniciação à conversação e, no final, a sua aplicação, em videoconferência, muito menos num contexto empresarial.

O que encontramos na realidade em manuais e mesmo em documentos orientadores, como o *QuaREPE* não prepara os utilizadores para a vida profissional nem para a comunicação em contexto lusófono. O foco encontra-se ainda na cultura portuguesa e em temas que não são relevantes (em detrimento, por exemplo, de tópicos interculturais ou especializados em áreas profissionais). A minha experiência docente diz-me que a existência de ecopontos em Lisboa não é de todo relevante para o profissional alemão ou sul-africano que precisa de saber como participar numa reunião, na semana seguinte, em Maputo ou Luanda. Ou que um manual de correspondência comercial em português sem instruções ou traduções em inglês não ajudam este tipo de alunos que não têm tempo a perder.

A nível nacional, o organismo que centraliza em Portugal o ensino de cursos de português europeu como língua estrangeira é a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, nomeadamente o ICLP - Instituto de Cultura e Língua Portuguesa²¹, mas este não promove cursos a distância. No que respeita à oferta de cursos a distância, prevista pelo Conselho de Ministros em 2008, este estudo só identificou os cursos de português europeu, Português para Estrangeiros, do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. na plataforma do Centro Virtual.

A nível internacional, a CPLP é a organização intergovernamental, formada em 1996, para a cooperação lusófona, estando a missão de promover o português como língua internacional a cargo do seu organismo, o IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa). O ensino a distância faz parte dos seus objetivos mas até agora só se objetivou na criação, em 2013, do PPPE (Portal do Professor de Português Língua Estrangeira), uma plataforma na Internet com exercícios e materiais para o ensino do PLE.

²¹ O ICLP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa) é uma unidade de ensino e investigação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e tem como missão divulgar a língua e a cultura portuguesa junto de públicos que não têm o português como língua materna. Nos últimos anos recebeu mais de 30.000 alunos de PLNM e recebe em média, nos seus cursos anuais (220 horas) e de verão (80 horas), respetivamente 500 e 750 alunos, de todos os continentes (a maioria da Ásia e da Europa).

Apesar do desenvolvimento digital verifica-se uma desproporção entre o número elevado de centros de investigação no Brasil e em Portugal²² que colaboram em vários centros de tecnologia de linguagem do português e o baixo número de ferramentas de trabalho digital existente em português europeu (Rehm, 2012:35) e de conteúdos adequados à comunicação empresarial.

²² A META-NET consiste numa rede de centros de investigação em 33 países da Europa (parcialmente financiada pela Comissão Europeia) e que resulta da agregação de vários projectos europeus numa só aliança entre profissionais e organizações de tecnologia da linguagem na Europa (META: Multilingual Europe Technology Alliance ou Aliança Europeia para a Tecnologia Multilingue). Foi criada em 2010 e o seu objetivo principal é unir a Europa em volta de um espaço de informação digital único, através do desenvolvimento de tecnologias multilingues que permitam a partilha e cooperação em todas as línguas europeias, em vários domínios. Assim, será possível no futuro que “diferentes línguas coexistam naturalmente nos negócios, nas organizações e nas escolas” (Rehm, 201:6). Um dos seus primeiros passos foi investigar a análise de estado de desenvolvimento da tecnologia da linguagem para 30 línguas da Europa (do total de cerca de 80 línguas europeias), inclusive para a língua portuguesa. Verifica-se que, entre as línguas europeias, o português é das línguas que recebe pouco ou nenhum apoio para a investigação em tradução automática, um apoio fragmentário na área da análise de texto e na investigação de recursos linguísticos escritos e orais e um apoio médio no processamento da fala (Rehm, 2012:36-37).

Anexo E - Checklist de Fitzpatrick & O'Dowd para Cursos de Línguas para Empresas aplicada ao Curso Piloto

Checklist Items	Yes - Example	No
1. Needs Analyses and the Language Audit Phase		
Are the overall aims of the planned course clear and comprehensible to all?	Y	
Has the available literature about linguistic audits been consulted?	Y	
Will all the stakeholders involved be consulted: the (potential) learners, the training department of the organization involved the superiors of the people in the learning group, and other people in the organization who are already carrying out the necessary functions in the target language?	Y	
2. Establishing the Overall Language Goals		
Do the language specifications defined reflect what the learners must be able to do in Portuguese [original: English] to operate effectively in their work?	Y	
Have existing can-do statements been consulted? (e.g. <i>Common European Framework of Reference VOLL-adapted versions like The European Vocational Qualifications Evols</i>)	Y	
3. Course Design Phase		
How long will learners need in order to achieve the agreed upon skill-levels and competencies?	48h	
What is the optimal or most practical intensity of instruction?	4h per week	
What delivery format will the course take? That is, will the course consist only of face-to-face sessions?	b-learning	
Will online technologies be deployed to supplement face-to-face sessions?	Y	
Will it be possible to offer a “blended learning” approach fully incorporating both face-to-face and online sessions?	Y	
Is a mixture of different media, integrating internet research and online cooperation desirable?	Y	
Will web 2.0 resources and social media (e.g., blogs, wikis, etc.) be used to support out-of-class learning?	Y	
Will learners need specific training to develop additional		N

skills?		
How will liaison with (potential) employers be affected to determine the skills required?	questionnaire interview	
How will training for these skills be integrated into the course?	by communication acts	
4. Materials Research Phase		
What teaching and learning materials will learners use?	audio, video and scripto	
Are appropriate published textbooks already available on the market?		N
Will authentic materials be culled from the workplace of the learners?	Y	
Do specialist dictionaries or manuals already exist for the specific professional or vocational area under consideration?		N
Have other colleagues already designed teaching materials related to the professional or vocational area in question?		Not found
Are these materials freely available or can they be purchased?		N
Do all interested parties have access to the materials for the target group (i.e., materials in Portuguese [original:English] used at the workplace)?	Y	
5. The Language Assessment Phase		
Pre-Course Assessment		
What level of general language proficiency should the candidates possess to undertake the course of study?	B2 English	
Which language skill(s) will be assessed – listening, speaking, reading, and/or writing?	Listening & Speaking	
Which language components will be addressed – pronunciation, vocabulary, grammar, and/or interaction at the discourse level?	All	
Formative Evaluation		
What types of assessment will be incorporated in the course as it progresses?	role-plays, videoconference, observation grids, blog, tests, listening exercises, videoproject,	

	portfolio	
How often will such procedures be used?	each one time	
Will learners be encouraged to maintain a portfolio to record their achievements during the course?	Y	
How will senior management be integrated into the ongoing flow of information about the progress and successes of the course?	Final Report	
How will the concern, support, and interest of management and other employees be conveyed to the learners?	Briefing and Final Meeting	
Exit Assessment		
If a standardized and/or computer adaptive test is used at the beginning of the course, will a comparable test be employed as the exit/achievement test?		N
Will other formal testing devices be used, e.g., proprietary, commercially available tests?	quizzes	
Will tailor-made tests or other forms of individual assessment be used to determine learners' achievement instead of or in addition to standardized tests?	Y	
6. Related Activities		
Are internships or work placements in Portuguese-[original: English] speaking environments available?		N
Will participants be able to visit exhibitions, seminars, or conventions where Portuguese [original:English] is used as the (chief) means of communication?	Y	
Will participants have the opportunity to visit Portuguese [original: English]-speaking working contexts that are directly related to their professional goals?		N
Will the training include face-to-face or virtual talks in Portuguese [original: English] by experts in fields related to the specific VOLL/ESP areas being dealt with in the training?	Y	
Will there be virtual encounters with Portuguese-speaking colleagues working in the same or similar areas as part of the training?	Y	
Do online platforms exist where learners can contact one another outside regular course sessions?	Y	

Adaptado para PLE (Fitzpatrick & O'Dowd, 2012:94-101)

Anexo F - Website em Laptop (A) e Smartphone (B)

Homepage

A



B



Countries: factos, quizzes e links úteis para cada país lusófono

A



B



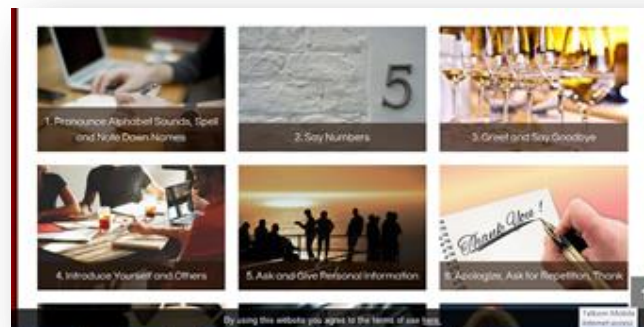
Capitals: informação sobre língua e arte das capitais lusófonas

A



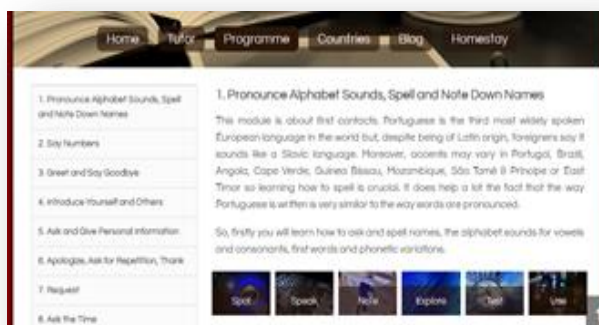
Atos Comunicativos

A



Cenário de Comunicação para o Ato Comunicativo 1

A



B



Tarefa 1.1. - *Spot: videocasts para role-plays*

A

Put your headsets on and watch the video [00:19]. Play it as many times as you need. Native speakers talk quickly but all you have to do is to spot the following three words :

1. [00:00] chama (call)
2. [00:00] apelido (surname)
3. [00:00] soletrar (to spell)

1. Spell and Note Down Names
from *Maria Pegado*

A. Olá, bom dia. Como é que se chama? B. José Almeida.
A. Podia soletrar o apelido por favor? B. A L M E

By using this website you agree to the terms of use [here](#).

Telkom Mobile
Internet access

B



Tarefa 1.2. - *Speak: podcasts pronúncia e repetição*

A

To expand your vocabulary all you need to do is to click on the image, listen and repeateach word/expression at least three times (1 point).

1. oiá	(hello)
2. bom dia	(good morning)
3. como se chama?	(what is your name?)
4. podesoletrar?	(can you spell it?)
5. obrigada	(thank you for ladies)

B



Tarefa 1.3 - *Note*: tutorial com questão

A



B



Tarefa 1.4. - *Explore*: links para languagequests

A




B




Tarefa 1.5. - Test: questionário formativo (quiz)

A


This exercise will test the knowledge you have acquired in the previous sections of this module. Choose the right option for each question (1 point for five right answers).




Cookie policy




Cookie policy



Cookie policy



Cookie policy



Cookie policy

1. Audio 1. 1

- Ines Castro
- Enis Casdro
- Times Casbro

B



Tarefa 1.6 - Use: guião para videoconferência

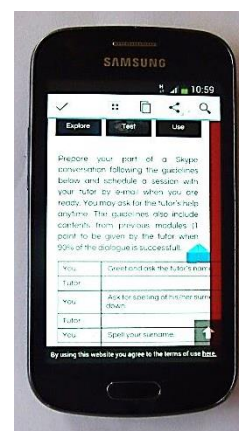
A

Spot
Speak
Note
Explore
Test
Use

Prepare your part of a Skype conversation following the guidelines below and schedule a session with your tutor by e-mail when you are ready. You may ask for the tutor's help anytime. The guidelines also include contents from previous modules (1 point to be given by the tutor when 90% of the dialogue is successful).

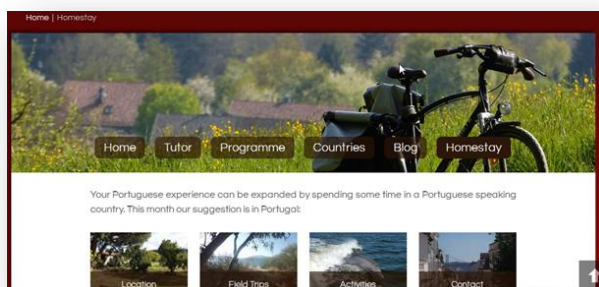
You	Greet and ask the tutor's name.
Tutor	
You	Ask for spelling of his/her surname and write it down.
Tutor	
You	Spell your surname.
Tutor	
You	Thank the tutor.

B



Homestay: sugestões de viagens em países lusófonos

A

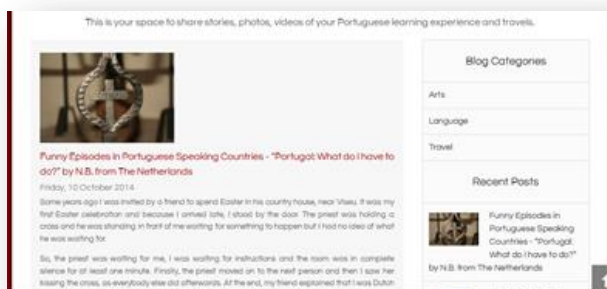


B



Blog: espaço de partilha de experiências de aprendizagem de língua e viagens em países lusófonos

A



B



Boletim Cultural IsP: informação sobre a língua portuguesa e culturas lusófonas

A



Anexo G - Caracterização Sociolinguística dos Participantes

Características Sociolinguísticas	Participante 1 A. M.	Participante 2 N. Z.	Participante 3 N. N.
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino
Idade	23	23	21
Naturalidade/ Nacionalidade	África do Sul	África do Sul	África do Sul
País de residência atual	África do Sul	África do Sul	África do Sul
País de origem dos pais	África do Sul	África do Sul	África do Sul (pai) Tanzânia (mãe)
Outros países de residência	_____	_____	_____
Nível de escolarização	bacharelato em Tradução e Interpretação	bacharelato em Tradução e Interpretação	segundo ano de Design de Interiores
Línguas oficiais no país de origem	inglês, zulu, africânder (+8 línguas)	inglês, zulu, africânder (+8 línguas)	inglês, zulu, africânder (+8 línguas)
LM do interlocutor e dos pais	isizulu	isizulu	isizulu, khosa (pai), swahili (mãe)
LNM usada com parceiro(a)/amigos/familiares	inglês, francês, khosa	inglês, khosa	inglês
LNM usada em contexto não familiar	_____	_____	_____
Duração de estadia em países de língua portuguesa	_____	_____	Moçambique (Maputo) 1 mês
Motivação para aprender PLE	cultural e profissional	profissional	cultural
Outras línguas : nível de proficiência	inglês C1	inglês B2	inglês B2

Características Sociolinguísticas	Participante 4 N. G.	Participante 5 Z. M.
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	21	22
Naturalidade/ Nacionalidade	África do Sul	África do Sul
País de residência atual	África do Sul	África do Sul
País de origem dos pais	África do Sul	África do Sul
Outros países de residência	_____	_____
Nível de escolarização	segundo ano de Jornalismo	segundo ano de Jornalismo
Línguas oficiais no país de origem	inglês, zulu, africânder (+8 línguas)	inglês, zulu, africânder (+8 línguas)
LM do interlocutor e dos pais	isizulu	isizulu
LNM usada com parceiro(a)/amigos/familiares	inglês, khosa	inglês
LNM usada em contexto não familiar	_____	_____
Duração de estadia em países de língua portuguesa	_____	_____
Motivação para aprender PLE	cultural e profissional	cultural e profissional
Outras línguas : nível de proficiência	inglês C1	inglês C1

Anexo H - Questionário de Avaliação do Curso

Course Assessment Questionnaire

Assess the course Portuguese as a Foreign Language for Oral Communication that you took part in, by giving a number from 1 to 5, according to the following scale:

1	I totally disagree	2	I disagree	3	I don't disagree or agree	4	I agree	5	I totally agree
---	--------------------	---	------------	---	---------------------------	---	---------	---	-----------------

Virtual Learning Environment	interesting interaction tool		articulated personal support		collaborative cross-culture approach	
Website	well designed accessible		organized appealing		clear instructions easy to navigate	
Activities (Spot videos, Speak audio files, Note tutorials, Explore languagequests, Test quizzes, Skype videoconferences)	sequenced relevant interactive		enough time interesting useful links		useful multimedia clear instructions skill oriented	
Tutor	motivating clear		present supportive		timely feedback interested	
Advantages of m-learning (intercultural tasks and quizzes)	cheaper no time wasted in transports I manage learning process				access anytime, anywhere individual learning style collaborative	
Disadvantages of m-learning (intercultural tasks and quizzes)	task dispersion lack of self-discipline battery life dependent				lack of reflection time screens too small no time off = stress	
Advantages of e-learning (videoconferences)	motivating visually interesting				learn by doing self directed	
Disadvantages of e-learning (videoconferences)	connection quality misunderstandings				technology literacy technical problems	
How useful were the m-learning and e-learning tasks?						

In general, were your expectations met?	yes		no		why not?
Has your knowledge of the Portuguese language and culture increased?	yes		no		why not?
Aspects to improve					
Positive aspects					
Do you recommend e-learning of Portuguese as a foreign language?	yes		no		why not?
Suggestions/Comments					