

Ensino-aprendizagem do PLE em modalidade híbrida

Joana Carvalho

joanascarvalho@gmail.com

Revista Animação e Educação
Fevereiro de 2010

Resumo

A reflexão deste artigo tem como ponto de partida uma análise do ensino de Língua Estrangeiras (LE), em concreto do Português Língua Estrangeira (PLE), prosseguindo-se depois para uma análise da modalidade *b-learning* e dos requisitos necessários para criar e leccionar num curso desta modalidade. Poderemos apurar, a partir das ponderações teóricas, o que é o *b-learning* e em que medida é uma modalidade exequível para o ensino-aprendizagem do PLE.

Com base nos dados obtidos a partir de um estudo quantitativo intitulado *Avaliação de um Curso de Português Língua Estrangeira em modalidade Blended Learning* (têm como finalidade responder aos objectivos centrais deste estudo: testar o grau de satisfação dos alunos envolventes; avaliar a importância do desempenho do professor/tutor num curso em modalidade mista; e, determinar de que forma o domínio dos computadores influencia, ou não, no sucesso de um curso de LE, neste caso de PLE, nesta modalidade), serão apresentadas neste artigo as conclusões que comprovarão a viabilidade de aplicar um curso em modalidade híbrida para o ensino-aprendizagem do PLE, e, como consequência, das LE.

Palavras-chave: Língua estrangeira; língua materna; língua não-materna; português língua estrangeira; centragem no aprendente; *Blended-learning*.

A. Introdução

O ensino do português a estrangeiros não é recente, porém, a disciplina de Português-Língua Estrangeira (PLE) é ainda relativamente jovem, facto que explica a o número ainda pouco extenso de reflexões em torno do ensino/aprendizagem do PLE, implicando, consecutivamente, um trabalho ainda reduzido no âmbito da didáctica do PLE. São necessários mais estudos Tavares (2008:30) que contribuam para a elaboração de programas, manuais e demais materiais apropriados ao público e aos contextos; para a formação de professores; e, para a reflexão sobre a evolução das metodologias no ensino das línguas.

Este artigo, que partiu de um estudo de investigação, cujo tema é a *Avaliação de um curso de Português Língua Estrangeira em modalidade Blended Learning*, tendo como público-alvo alunos do programa *ERASMUS* a estudar no Instituto Politécnico de Leiria, surge no sentido de contribuir para a reflexão e análise de novas metodologias, como é o caso do recurso à modalidade *blended-learning* para o ensino-aprendizagem do PLE.

No decorrer deste artigo narrar-se-á a necessidade de perceber as diferenças entre o Português Língua Materna (PLM) e o Português Língua Não Materna (PLNM), de onde advém conceitos e princípios distintos. Desta dissecação, parte-se para a necessidade de um ensino mais construtivista, com um cariz mais inovador, onde a incidência é no aprendente (ajudá-lo a aprender) e na competência comunicativa. Surge, desta feita, a necessidade de perceber que a modalidade *blended learning*, ou *b-learning*,¹ é um modelo bimodal em que coexistem ambientes presenciais e virtuais e surge como estratégia de contornar um dos obstáculos do Ensino a Distancia (EaD): o isolamento. Trata-se de um ambiente integrado de colaboração e de interacção entre professores, tutores, formandos, especialistas e demais indivíduos externos convidados que utilizam e integram suportes multimodais, i.e., síncronos, assíncronos e híbridos, na

¹ Também conhecida por aprendizagem híbrida ou mista

construção de uma comunidade em presença e a distância e por isso colaborativa bimodal (Barbas, 2007: 5).

O intuito deste artigo recai assim, e principalmente, na necessidade de reflectir sobre o ensino das línguas, especialmente sobre o ensino do PLE; analisar as evoluções sofridas no ensino, o que culminou numa reflexão sobre o *e-learning* e *b-learning*, e, como tal, numa rectificação das metamorfoses que manifestamente se fizeram sentir, afectando, o desempenho do aluno e do professor, devido, grandemente, à centragem que passou a haver na aprendizagem, cujo modelo é fundado no paradigma da construção do conhecimento; na análise dos requisitos necessários para o desenvolvimento sistemático de acções na aprendizagem híbrida (*b-learning*); e, por último, numa explanação de resultados quantitativos, e como consequência de conclusões, oriundos de um estudo base que foi a implementação de um curso de PLE em modalidade *blended-learning*, dirigido a alunos do programa *ERASMUS* do Instituto Politécnico de Leiria.

B. Fundamentação teórica

1. Diferenças entre Português Língua Materna (PLM) e Português Língua Não Materna (PLNM)

Começamos por reflectir sobre, e antes de dissecar o conceito de Português Língua Materna (PLM) e Português Língua Não Materna (PLNM), o significado de língua. Quando pensamos em língua muitas das vezes pensamos também em linguagem. É neste ponto que brota a seguinte questão: será que podemos equiparar língua com linguagem? Não, a língua não se confunde com linguagem na medida em que é uma parte determinada, essencial da linguagem. Uma língua é um conjunto de códigos que se interpretam e cujas variações contribuem para a vitalidade do sistema (Sá, Ançã & Moreira, 2004: 136). De acordo com Saussure (1992: 34-35), a língua é um conjunto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade. Uma vez que a língua é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções, mas

que pouco a pouco as modifica, conclui-se que a língua encerra em si um carácter evolutivo. Assim, podemos mais facilmente perceber por que razão a língua materna (LM) é uma língua que se adquire. Por outras palavras, a LM é adquirida desde que o indivíduo nasce e vai aplicando todas as capacidades memoriais mais fortes, beneficiando de maior elasticidade. O contexto é evidentemente fundamental para que haja uma estruturação consciente da língua de referência. “A língua materna desempenha um papel simbólico, reforçando a identidade e permitindo estabelecer laços de pertença a uma determinada comunidade” (Tavares, 2007: 26).

Foi com a colonização, com a imigração e emigração, bem como com as relações estabelecidas entre povos e culturas, que a Língua Portuguesa (LP) se confrontou com uma panóplia de situações de contacto, de distintos contextos de aprendizagem, de onde advieram produtos linguísticos, de grupo ou individuais, diferentes entre si (LEIRIA; s.d.: 1). É neste ponto que decorre a necessidade de tecer considerações sobre o significado de Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (L2).

Com base no Quadro Europeu de Referências para o Ensino do Português no Estrangeiro, “aprender uma língua e aprender a comunicar são duas acções que não podem ser dissociadas das tarefas que o aprendiz tem de realizar enquanto utilizador de língua, seja esta materna (LM) ou língua não materna (LNM)” (QuaREPE; 2005: 12), sendo LE e L2 as grandes subdivisões da LNM. L2 é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo de LE, língua aprendida em imersão no contexto de acolhimento, e também sinónimo de uma língua por falantes de outras línguas (Grosso, s.d.). O conceito de L2 é considerado por Glisson e Coste (1976) como uma expressão pedagogicamente não justificada. Porém, introduz um cambiante útil em relação à língua estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado. Estamos perante o caso do português nos países de língua oficial portuguesa (como os países africanos): o português como língua oficial é língua de escolaridade. Numa primeira fase, o contexto de L2 ocorre numa fase similar às características iniciais de aprendizagem da LE, mas ambos domínio e utilização são, e num estágio posterior, distintos. Para Crispim (1990: 6),

os métodos e estratégias de ensino, no quadro de escolaridade, podem coincidir na iniciação, com os métodos e estratégias utilizadas para a iniciação de uma língua estrangeira, mas no que respeita à utilização posterior, o grau de domínio e “autoridade” sobre a variação do sistema nada tem de comparável com os que se aceitam para uma língua estrangeira. Poderemos dizer que em relação a uma língua estrangeira, existe apenas uma aprendizagem, enquanto no que se refere a uma L2, existe apropriação.

A LE constitui-se, à partida, como objecto de aprendizagem em contexto escolar, formal e não formal. Costuma ser usada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político (ME/DGIDC: 2005). É um elo de ligação entre as diferentes culturas, isto é, não é um obstáculo para a comunicação mas uma mais-valia no desenvolvimento harmonioso do aluno.

1.1 A importância da abordagem comunicativa

Seja qual for a perspectiva, independentemente do desejo de aprender a das necessidades comunicativas, há, na divulgação de uma língua, a ideia de que esta pode e deve ser apelativa. Assim, cabe ao ensinante de LE fazer com que os aprendentes se tornem aptos a comunicar nessa língua para satisfazerem as suas necessidades. Esta concepção obriga a que os objectivos da aprendizagem sejam definidos em termos comunicativos, o que só se pode fazer com base no levantamento das necessidades comunicativas do aprendente. A explicitação das necessidades tem de envolver tanto o ensinante como o aprendente, e, para além da explicitação realizada no momento da planificação de um curso, outras se justificam em momentos posteriores do processo, visto que a insegurança inicial do aprendente acerca das suas necessidades pode reduzir-se aquando do desenrolar do curso. Eis a razão pela qual, e segundo Casteleiro (1998), o processo do ensino-aprendizagem é sempre centrado no aprendente e não na matéria a ensinar.

Por norma, os objectivos de aprendizagem de um aprendente de LE incidem na necessidade de comunicar, ou seja, numa tentativa de adquirir capacidades que lhe permitam comunicar com êxito usando uma LE. Daqui decorre a competência comunicativa que congrega as competências linguísticas (competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica); as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas (competências discursivas, competência funcional e competência de concepção). No Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira (QuaREPE) faz-se menção a uma quarta competência, a estratégica, inerente à “capacidade mental para gerir e implementar as componentes da competência linguística do uso da língua em contexto de comunicação” QuaREPE (2005: 10).

A selecção dos meios linguísticos tem de fazer-se a partir dos próprios meios linguísticos. Trata-se de aprender a usar uma língua e, por isso, a sua aprendizagem enquanto sistema terá de ser feita em subordinação a este objectivo pragmático. Daí que na planificação e na realização do processo de ensino/aprendizagem sejam os objectivos comunicativos que determinam quais os aspectos gramaticais que o aprendente tem de dominar. Esta concepção implica também que progressão na aprendizagem seja uma progressão na comunicação e não uma progressão no conhecimento da gramática.

Para que as competências comunicativas sejam alcançadas com sucesso é fulcral haver um conhecimento dos domínios onde vai actuar o aprendente, de forma a interpretar a suas capacidades, as competências que terá de desenvolver e para os papéis que terá de desempenhar, elementos fundamentais na determinação das situações de comunicação, das finalidades, das tarefas, dos termos e dos textos que configurarão os materiais e a orientação a actividade do ensinante/formador (Grosso, Tavares & Tavares, 2008: 14). As intervenções do ensinante, para que se coadunem ao público-aprendente e ao contexto em que este actua, “pressupõem uma reflexão e capacidade para cooperar num diagnóstico de *necessidades* autênticas” (idem: 14).

No seguimento de todas as metamorfoses visivelmente manifestadas ao longo da diacronia educativa, também a Didáctica das Línguas Estrangeiras (DLE)

sofreu mutações que se demarcaram, por exemplo, da linguística. O percurso recente das sociedades devido à globalização e com os avanços tecnológicos no domínio da informação, fez com que surgissem novas necessidades no âmbito da comunicação entre os povos que por si só conduzem à aprendizagem das línguas estrangeiras. Este maior interesse culminou numa redefinição do conceito de língua a ensinar e a aprender. A aprendizagem das línguas estrangeiras estabeleceu um melhoramento das relações de compreensão entre os homens, passando a ser uma forma de acesso ao outro e um meio de interacção interpessoal e intercultural (Sá, Ançã & Moreira, 2004: 150).

No campo da DLE passou a valorizar-se o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes e a haver uma centragem no aprendente com fim ao saber-fazer. O aluno é agora um indivíduo com um “papel activo na gestão da sua aprendizagem” (ibidem) e o professor passa a ter um papel de mediador, de gestor da aprendizagem do aluno. Assim, a DLE tem vindo a distanciar-se da pretensão de construir conhecimento pronto a aplicar pelos docentes na sala de aula, expondo a inutilidade desconexa de produzir orientações prescritas sobre as opções metodológicas. A aula de LE pretende-se mais interactiva e por isso quer-se renovada.

Nos últimos anos a tecnologia educativa tem vindo a ser explorada no sentido de ser utilizada no ensino-aprendizagem de uma LE, favorecendo aptidões e atitudes individuais e propiciando contextos adequados de ensino-aprendizagem de uma LE. De forma a tornar mais eficaz o ensino-aprendizagem de uma LE, deparamo-nos cada vez mais com cursos que são geridos por computadores e Internet. Porém, muitos dos cursos não exploram devidamente a potencialidade desses instrumentos de ensino-aprendizagem e muitas das vezes esses recursos não diferem, na generalidade, dos materiais didácticos que estão disponíveis no mercado. É muito importante que criadores de materiais e professores comecem a pensar em apropriarem os recursos à nova realidade do ensino, ou seja, um ensino construtivista que, e o mesmo se aplica ao ensino das línguas estrangeiras, requer um professor que estimule os aprendentes a utilizar os recursos existentes como meio facilitador da aprendizagem.

O uso do computador não vai abolir as aulas presenciais tradicionais. Deve ser visto como um recurso ao serviço do enriquecimento das aulas e facilitador para a aprendizagem da LE. Assim, os objectivos do curso devem ser clarificados logo numa primeira instância de modo a que o trabalho *online* seja objectivo e eficiente, propiciando a autonomia do aprendente.

2. B-learning

1.1 Um modo de ensinar diferente

O ensino tradicional sempre se baseou na memorização e na exposição oral, em contexto sala de aula. O objectivo deste dito tradicionalismo era, e segundo Nova & Alves (2002: 5)

(...) prover os alunos do saber acumulado pela humanidade. Esse saber era na verdade, a sistematização de informações tidas pela ciência da época como fundamental, acabadas e verdadeiras, num período histórico em que o acesso a estas informações era de facto muito restrito. Um modelo que implicava, por sua vez, num tempo e num espaço de aprendizagem bastante rígidos.

Por outras palavras, a escola era um lugar em que os sujeitos aprendentes se preparavam para a sociedade industrial, cujo interesse predominante é o acto de fazer. O sistema educativo actual, por seu turno, prepara indivíduos para a Sociedade de Informação (SI), sendo que um dos objectivos mais importantes é o tratamento da informação (idem: 30). Já não se aprende apenas através do acto de ensinar. As pessoas também aprendem por autodidatismo, com amigos, colegas de trabalho, através dos média, da Internet. Estas formas de aceder ao conhecimento e às competências têm lugar na própria formação inicial. Um dos principais desafios da SI residirá no desenvolvimento das competências tácitas necessárias para utilizar a informação com eficácia (Soete, 1997). A SI exige uma contínua consolidação dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha

um papel fundamental em todo o processo de formação dos cidadãos aptos para a SI e deverá ser um dos principais focos de intervenção para garantir um caminho seguro e sólido para o futuro (Livro Verde, 1997: 40). Ensinar tem de ser agora orientar, apoiar e facilitar a procura das informações, dirigindo o processo de construção autónoma do saber operativo (Reis & Brigas, 2007: 31).

Surgiram por isso novos métodos, novas alternativas. A educação a distância (EaD) surgiu enquanto alternativa de acesso a outro tipo de formação, para aqueles que estavam geograficamente impedidos de o fazer, por estarem física e profissionalmente condicionados (Jorge, 2009: 24). Muitas vezes, parte-se do princípio de que a EaD se iniciou com a Internet. Esta ideia é errónea. Ao longo da evolução é possível encontrar distintas fases. Vários foram os autores que discutiram estas fases e as designam como gerações (ibidem). Segundo Moore & Kearsley (2007: 26), a EaD atravessou cinco gerações, sendo esta última, a da Internet /Web, conhecida pela geração das comunidades virtuais e do *e-learning*.

O anglicismo *e-learning* resulta de uma aprendizagem electrónica e define-se como “uma forma de educação e formação baseada num conjunto de ferramentas de aprendizagem electrónica, um processo que permite aproximar pessoas com diversas experiências, ou não, tendo como objectivo a troca e apreensão de novos conhecimentos” Dias (2004: 9). Segundo Pouts-Lajus, referido por Oliveira (*idem*, p. 68), a

expressão do e-learning é objectiva e pedagogicamente correcta. Objectiva porque é o acto de aprender e não o acto de ensinar; pedagogicamente correcta porque resulta numa actividade autónoma do aluno, exigindo, todavia, mudança de método e organização.

O desafio do *e-learning* reside na construção de lições que sejam compatíveis com o processo de aprendizagem do ser humano.

As áreas de intervenção do *e-learning* podem ser a escola e o ensino superior, a formação contínua e as comunidades virtuais (profissionais ou de interesse),

sendo várias as modalidades de o fazer: ensino formal, ensino informal, ensino a distância e ensino presencial. As aplicações podem ser variadas e conforme os contextos e situações, os recursos utilizados devem ser sempre utilizados com o mesmo propósito: qualidade de aprendizagem. Ela é o processo através do qual um indivíduo adquire novas competências – execução de procedimentos – e conhecimentos – processamento e armazenamento de informação – em ordem à execução de uma tarefa ou à melhoria da sua *performance* intelectual em determinado domínio. A aprendizagem é realizada a partir de ferramentas simbólicas, materiais ou abstractas e envolve sempre um relacionamento do sujeito com outras entidades físicas e não físicas (Damásio, 2007: 115).

O *e-learning* é sinónimo de separação física entre formadores e formandos, a influência de uma organização educativa, a utilização de uma rede para a distribuição e apresentação de conteúdos, e a garantia da comunicação bidireccional (Dias, 2004). Desde há pouco mais de uma década, sensivelmente, tem vindo a verificar-se a implementação de um formato multimodal de ensino-aprendizagem designado *blended learning* ou *hybrid learning*. Em inglês, *to blend* é combinar ou misturar, e, como tal, *blended* significa combinado ou misturado. O verbo *to learn* traduz-se por estudar, aprender, descobrir. Deste modo, *blended learning* pode ser interpretado por “aprendizagem combinada” ou “aprendizagem mista”, ou seja, uma aprendizagem ou descoberta que ocorre como resultado de uma mistura de elementos (Corrêa, 2007: 34). A diluição de várias metodologias que melhor se coadunam aos estudos em consonância com a aprendizagem mista, ou *b-learning*, permitem estabelecer uma maior proximidade, uma maior incidência no aluno, onde a aprendizagem é feita de forma mais construtivista².

² Os factores desmotivação, desertificação e desapontamento dos alunos do ensino superior fazem com que o contexto educativo mude as suas metodologias. Essa mudança assenta predominantemente na aproximação ao modelo construtivista, o qual é profundamente influenciado pelo trabalho quer de Piaget, quer de Vigotsky, na medida em que enfatiza o carácter social de aprendizagem e a existência de estágios de evolução estruturados em função de sucessivos equilíbrios e desequilíbrios provocados pelo processamento de nova informação (DAMÁSIO, 2007: 123). Em suma, a essência das teorias construtivistas é a ideia de que os indivíduos envolvidos num processo de aprendizagem devem descobrir e transformar individualmente a informação que processam em ordem à sua aquisição individual. Também a aproximação ao ideal europeu da aprendizagem continuada ao longo da vida é um fim a atingir.

Por que razão se recorre então às tecnologias para o ensino-aprendizagem das línguas? Sharma & Barrett (2007: 10) referem que são várias as oportunidades que as novas tecnologias conferem ao ensino das línguas: a) têm um cariz motivador; b) muitos aprendentes gostam de utilizar o computador e gostam, também, de exercícios multimédia podendo efectuá-los onde e quando quiserem; c) a interacção dos exercícios linguísticos podem ser benéficos, no sentido em que os exercícios *online* são mais atractivos do que os exercícios em tradicionais, em suporte de papel; d) os alunos podem fazer revisões de modo diferente; f) por último, os exercícios interactivos dão *feedback*, facto que é bastante positivo para os alunos.

O uso das tecnologias fora do contexto sala de aula de língua, faz com que o aluno seja mais autónomo. Esta é de facto uma das vantagens do *blended-learning*, ou seja, a possibilidade que confere ao aluno de praticar e estudar as competências comunicativas fora do contexto presencial, havendo como base uma preparação organizada de materiais (áudios, imagens, vídeos, documentos passíveis de serem impressos, *links*) e um *feedback* por parte do tutor, que ser quer atempado, claro e conciso.

1.2 O professor e o aluno: mudanças que decorrem da evolução do ensino

O professor enfrenta novos desafios no sentido em que já não é reconhecido como o único ou principal representante do saber, ele já não se associa à figura de detentor do saber mas sim à função de mediador de conhecimentos. Correia & Tomé (2007: 104) consideram que a função de “gestor de saberes” é correctamente atribuída, no essencial,

porque retrata uma realidade de reivindicar para si o domínio de uma área de conhecimentos. A Internet veio demonstrar que a qualidade e quantidade de saberes disponíveis para qualquer área de especialização torna praticamente impossível a um ser humano dominar essa mesma área, ter a capacidade de ler e assimilar tudo o que é publicado em papel online.

É fundamental que o professor seja um mediador, no sentido de guiar a aprendizagem do aluno. Ele é um elemento essencial no processo de desenvolvimento das capacidades do aluno, como: aprender a aprender, auto-aprendizagem e autonomia. Há, portanto, uma focalização no indivíduo. Desta feita, e segundo Oliveira (2004: 61), faz sentido reflectir sobre o ensino-aprendizagem. Este binómio tem a sua razão de ser porque não existe ensino sem aprendizagem. Todavia, existe aprendizagem sem ensino. Desde o século XIX até ao século XX que se assistiu a uma focalização no ensino. Em meados do século XX, com o comportamentalismo, e posteriormente com o cognitivismo e o construtivismo, o binómio ensino-aprendizagem assistiu a uma centragem na aprendizagem, cujo modelo é

fundado no paradigma da construção do conhecimento, ou seja, numa construção de saberes; aluno activo; competências básicas traduzidas em consciência crítica, capacidade de raciocínio e de transferência de conhecimentos; aplicação de métodos activos baseados em projectos e resolução de problemas (idem, p. 62).

Pretende-se com estas alterações sentidas no seio do ensino-aprendizagem, fazer ver que as mesmas não foram provocadas pelas TIC ou até mesmo pelo *e-learning*, mas que se deve repensar as práticas pedagógicas de ensino e que deve haver uma consciencialização de que “nosotros mismos debemos ser los primeros en incorporar e impulsar la innovación” (Bautista, Borges & Forés, 2006: 189). Podemos (professores) extrair o potencial didáctico dos diferentes recursos informáticos. Para que isso se verifique, é fundamental haver formações para que o professor se torne num bom utilizador das tecnologias, adquirindo simultaneamente conhecimentos sobre os diferentes meios e ferramentas passíveis de serem utilizados nas múltiplas actividades a implementar de forma a incrementar a eficácia dos processos de aprendizagem dos alunos. Todavia, é essencial que haja uma mudança de valores e atitudes dos docentes no que concerne às novas tecnologias. O uso das tecnologias não vão resolver os problemas da educação actual mas oferecem ao desenvolvimento profissional dos professores oportunidades únicas e concretas.

A par do professor, também o aluno se depara com novos desafios pois passa a haver uma maior centragem nele mesmo, o aprendiz. Está mais autónomo e com maior liberdade para planear as actividades. Uma vez que não está tão dependente do professor, assume uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem (Salomé & Cabrita, 2008). Importa referir que ao colocar o aluno “numa situação de auto-aprendizagem estamos a apostar na activação das suas capacidades individuais e isto passa necessariamente por uma forte identificação do aluno para com o objecto cognitivo ou o seu mediador” (Dias & Gomes, 2008: 37). De forma a garantir a qualidade de auto-aprendizagem, é necessário ter em conta factores-chave aplicáveis aos sistemas de ensino em geral (ibidem):

- qualidade elevada de conteúdos científicos: informação de base, argumentos, generalizações, teorias e instrução que suportam as matérias tratadas (qualidade, rigor e autenticidade são determinantes para o sucesso do sistema de ensino, independentemente da forma adoptada);
- criação de processos interactivos correctos;
- contexto de aprendizagem adequada;
- avaliação criteriosa de resultados.

A infra-estrutura organizacional que serve de suporte à aprendizagem é igualmente um factor importante na qualidade de ensino.

As abordagens baseadas no *e-learning* desafiam o aluno a abandonar o seu papel enquanto receptor passivo de informação e instigam-no a desenvolver novas formas de construir o seu próprio conhecimento, baseadas fundamentalmente na adopção de uma posição mais crítica, activa e dinâmica. O sucesso dos formandos num ambiente de aprendizagem *online* depende muito da motivação pessoal (Filipe, s.d.). Comparando o *e-learning* com a aprendizagem mista, há que referir que em modalidade *b-learning*, os alunos ganham mais auto-confiança e maior auto-estima. De igual modo, e segundo a avaliação que o mesmo autor faz aos cursos de *b-learning*, há efectivamente factores que propiciam uma maior motivação, tais como: poder acompanhar o trabalho dos outros colegas através da plataforma de gestão de aprendizagem; maior proximidade entre professor e alunos, que mesmo em momentos de

interacção *online* sentem (alunos) a presença do professor; e, finalmente, é uma vantagem para os alunos mais tímidos, introvertidos, e concedem uma maior autonomia no desenvolvimento das diferentes actividades propostas.

Faça-se uma ressalva para o facto do ensino dirigido a crianças e a adolescentes não ser o mesmo quando comparando com o formato de ensino que temos vindo a enunciar: o *online*. Para ambos os casos, e como referem Correia & Tomé (2007: 105), é primordial “promover a socialização, a interacção presencial, factores essenciais de crescimento e de desenvolvimento facilitadores da aprendizagem, e não posicionar a criança e o adolescente só face ao computador, no isolamento da relação com os outros”. Os autores referem ainda que a pedagogia e a andragogia são artes de ensinar diferentes.

Em suma, as metodologias e processo devem ser aplicados em função do público-alvo (crianças, adolescentes ou adultos) porque, e de acordo com Chotguis (s.d; 2) “andragogia foi apresentada como a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender e era ostensivamente a antítese do modelo pedagógico que significa, literalmente, a arte e ciência de ensinar crianças”. A educação é comumente vista como uma transmissão e acumulação de conhecimentos. Na andragogia é diferente, pois o centro de aprendizagem está na experiência dos aprendentes (interacção) Correia & Tomé (2007).

1.3 Aspectos envolventes na criação de uma disciplina em modalidade *b-learning*

A aprendizagem é das actividades mais individuais e pessoais que existem. Assim, quando os aprendentes se encontram inseridos num ambiente de aprendizagem onde a instrução e o suporte individual (para desenvolverem aquilo que pretendem aprender, descobrir e compreender) são inexistentes poderá ser bastante negativo. Criar soluções através da aprendizagem mista significa ir além da identificação das necessidades de aprendizagem e de encontrar alguém que alcance soluções. É no estímulo e nas aprendizagens ricas que se centra o propósito do *b-learning*, adquirido através da criatividade. Segundo Thorne (2003: 18), o processo criativo existem algumas ferramentas e técnicas como a visualização (forma de fazer com que as pessoas tenham a cesso

a actividades, interfaces, etc., diferentes, eliminando assim a repetitividade); a resolução de problemas (ajudar a identificar alternativas, oferecendo estratégias/suportes aos aprendentes de modo a contornarem possíveis problemas que surjam); e a criação de *storyboards/flowcharts* (quando se envolvem tecnologias num processo de aprendizagem deste teor, é fundamental criar *flowcharts* ou *storyboards*, que mais não são do que uma espécie de um roteiro, um mapa que reúne todas as fases e progressões no decorrer da aprendizagem).

Para aprendizagens em ambientes *online* serem frutíferas, aprazíveis e exequíveis, é fundamental haver um cenário de aprendizagem, ou seja, uma panóplia de elementos que descrevem o contexto em que a aprendizagem se desenrola, o qual é condicionado por factores como os de conhecimento, os pedagógicos (ap aprendizagens) e os que estão relacionados com os papéis a desempenhar e por quem. Estes factores são o motor do *e-learning*, uma vez que este deve “englobar um conjunto complexo de outras dimensões, de entre as quais a comunicação e interacção entre formadores e formandos, e destes entre si, bem como a apresentação de propostas de actividades de aprendizagem diversificadas e estimulantes, que possam dar respostas a diferentes estilos de aprendizagem” (Dias & Gomes, s.d.: 57). Deste modo, surge o IMS-LD (IMS-Learning Design) que recorre a várias pedagogias em aprendizagem *online* e que busca dar respostas às

preocupações quanto à possibilidade de sistematizar práticas do e-learning utilizando sistemas informáticos e standards, baseadas em experiências de aprendizagens ricas e diversificadas, ultrapassando a fronteira do modelo pedagógico simples do tipo “ler e testar” direccionado a formandos isolados, e passando a incorporar as dimensões da colaboração e a partilha entre todos os intervenientes (Dias & Gomes, 2008: 58).

O *Learning Design* (LD) é utilizado para agregar uma quantidade avultada de abordagens pedagógicas: discussão em grupos de trabalho sem recurso a conteúdos de aprendizagem, aprendizagem activa, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em competências, etc. (Dias & Gomes, s.d.:

62). Mas para que as abordagens pedagógicas sejam bem sucedidas, nos cursos *online*, para além de haver uma equipa de especialistas que concebem e desenvolvem a área científica dos cursos, há pedagogos que realizam as estratégias didácticas necessárias e há tutores que orientam a sua implementação e mantêm contacto (síncrono ou assíncrono) como formandos (Correia & Tomé, 2007). Para desenvolver os sistemas informáticos baseados em IMS-LD, há tarefas a cumprir cuja execução só pode ser efectuada mediante um trabalho conjunto entre técnicos e formadores.

Dias (s.d.: 8-9), refere ainda que actualmente existem algumas ferramentas de autor³ para o desenho de unidades de aprendizagem, que se baseiam em IMS-LD, disponíveis na WEB em regime *open source*.

Os LMSs (Learning Management System), também conhecidos por plataformas de gestão de aprendizagem, são *softwares* desenvolvidos sobre uma metodologia pedagógica para auxiliar a promoção do ensino e aprendizagem virtual ou semi-presencial. Uma plataforma de gestão de aprendizagem reúne recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo planeá-la, implementá-la e avaliá-la. O LMS integrado num formato *b-learning* é, como descreve Barbas (2006: 18), “um espaço multimodal e flexível de aprender e ensinar em presença e a distância”. A finalidade principal deste tipo de aplicação é a aprendizagem e, como consequência, a forma como pode ser suportada pelo computador. De frisar que uma plataforma de gestão de aprendizagem, para além da componente colaborativa, integra diferentes tipos de recursos didácticos. Existem várias plataformas como o *Blackboard*, a *WeCT* e o *Moodle*, tendo sido esta última a utilizada no curso de PLE em modalidade *b-learning*.

Para a concepção da aprendizagem *online* há princípios indispensáveis a seguir o que nos remete para um outro aspecto: com as novas práticas pedagógicas no domínio da educação/formação, intimamente relacionadas com a adopção da

³ Permitem a criação de unidades curriculares, unidades de aprendizagem ou tópicos sem que os autores dos mesmos tenham que possuir conhecimentos específicos de programação ou edição de multimédia.

aprendizagem *online*, professores e formandos vêem-se confrontados com uma necessidade de criar recursos/materiais de cariz pedagógico para, *a posteriori*, serem colocados *online* (Carvalho, 2008: 93). A criação de conteúdos (recursos) é de extrema importância uma vez que vão ser o alicerce para ambos desenvolvimento e sucesso da aprendizagem *online*. Para que esses conteúdos sejam criados, desenvolvidos e depois aplicados, terão de recorrer às várias ferramentas existentes, sendo umas mais apropriadas do que outras.

3. Metodologia do estudo

Os resultados e conclusões a enunciar neste artigo serão resultado deste estudo, cujo método adoptado foi o quantitativo, tendo os dados sido adquiridos através de um questionário (instrumento de análise), anónimo, e que, posteriormente, foram inseridos e tratados na aplicação S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences). Visou-se avaliar a) o **grau de satisfação** dos alunos envolvidos (ESAD e ESECS, nível A1); b) o **desempenho do professor/tutor**; e, c) o **domínio** dos alunos relativamente aos **computadores**. Para o efeito, o questionário contava com 19 questões para a); 8 para b); e, 7 para c).

Para o estudo em questão testaram-se nove hipóteses: 1ª hipótese – A satisfação aumenta consoante a organização e ajuste do curso às necessidades dos aprendentes; 2ª hipótese – Maior é a satisfação quanto mais adaptado o curso estiver ao contexto endolíngue; 3ª hipótese – As actividades online aumentam a satisfação da aprendizagem da LE; 4ª hipótese - A satisfação é tanto maior quanto maior for a utilidade das aulas; 5ª hipótese – O aluno prefere aulas presenciais em detrimento das actividades online; 6ª hipótese - A satisfação influencia na repetição de um curso de língua estrangeira em modalidade b-learning; 7ª hipótese – O domínio dos computadores faz com que o aluno se sinta mais à vontade para recorrer ao computador para estudar; 8ª hipótese – A satisfação aumenta em função do domínio dos computadores; 9ª hipótese – A satisfação aumenta consoante o desempenho do professor/tutor.

Foram inquiridos todos os elementos constituintes da amostra, i.e., 33 alunos do Instituto Politécnico de Leiria, repartidos em duas escolas: Escola Superior de Arte e Design (ESDAD) e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Na tabela seguinte enuncia-se a composição da amostra:

ESCOLAS				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ESAD	11	33,3	33,3	33,3
ESEC S	22	66,7	66,7	100,0
Total	33	100,0	100,0	

Tabela 1 - Frequências e percentagens de alunos por escola

4. Resultados

Das hipóteses acima enunciadas todas elas foram aceites no estudo quantitativo desenvolvido. Assim, pudemos concluir e comprovar que, e por ordem de crescente de hipóteses:

- *A satisfação aumenta consoante a organização e ajuste do curso às necessidades dos aprendentes*, reforçando-se assim a importância uma apropriação de um curso de LE às necessidades dos alunos para que o grau de satisfação, e, como consequência, interesse e motivação sejam alcançados.

- *Maior é a satisfação quanto mais adaptado o curso estiver ao contexto endolíngue*, ou seja, ao haver um ajuste de um curso de LE em modalidade *b-learning* ao contexto linguístico, que neste estudo foi o endolíngue, o grau de satisfação aumenta. Uma vez integrados neste contexto, os próprios conteúdos e abordagens devem ser coadunados à realidade em que os alunos se encontram inseridos, no sentido de ajudá-los no processo de integração e interacção sócio-cultural.

- *As actividades online aumentam a satisfação da aprendizagem da LE*, i.e., os alunos aprendem uma LE com maior satisfação quando há actividades, exercícios e recursos, todos eles *online*, que propiciem uma melhor compreensão e ajudem no desenvolvimento da aprendizagem dessa mesma LE.

- *A satisfação é tanto maior quanto maior for a utilidade das aulas*, pelo que se conclui que os alunos sentiam que as aulas presenciais eram úteis pois nelas adoptava-se a abordagem comunicativa. De igual modo, e para além de servirem para introdução, explicação e aplicação de conteúdos, efectuada através da interacção, estas aulas serviam de: a) apoio aos problemas e/ou incompreensões inerentes ao funcionamento da plataforma de gestão de aprendizagem; b) colmatação de dúvidas relacionadas com as actividades, recursos e/ou exercícios de avaliação.

- *O aluno prefere aulas presenciais em detrimento das aulas actividades online*, e uma vez aceite a hipótese de trabalho, fomos levados a concluir que há ainda uma preferência pelas aulas presenciais, pois as aulas presenciais facilitam mais no processo de colmatação de dúvidas que surgem aquando da realização individual das actividades e explicações *online*.

- *A satisfação influencia na repetição de um curso de língua estrangeira em modalidade b-learning*, ou seja, se um curso de LE em modalidade *b-learning* gerar no aluno um grau de satisfação significativo a probabilidade de repetir um curso destes é maior.

- *O domínio dos computadores faz com que o aluno se sinta mais à vontade para recorrer ao computador para estudar*. Somos, portanto, levados a concluir que quanto maior for o domínio dos recursos tecnológicos maior é destreza e o à vontade para trabalhar neles, e por isso mais fácil e apelativo se torna estudar através dos computadores.

- *A satisfação aumenta em função do domínio dos computadores*, pois ao haver um maior domínio e confiança no uso dos recursos tecnológicos mais facilmente se atinge um grau de satisfação significativo.

- *A satisfação aumenta consoante o desempenho do professor/tutor*. Assim, somos levados a concluir que efectivamente o desempenho do professor/tutor é fundamental para propiciar satisfação ao aluno.

5. Conclusões finais

A diluição de várias metodologias que melhor se coadunam aos estudos com a aprendizagem mista ou híbrida, permitem estabelecer uma maior proximidade,

uma maior incidência no aluno, onde a aprendizagem é feita de forma mais construtivista. Surge associada à ideia de ser um ambiente integrado de colaboração e de interação entre professores, tutores, formandos, especialistas e demais elementos envolvidos que utilizam os suportes multimodais - síncronos, assíncronos e híbridos – na construção de uma comunidade colaborativa em presença e em distância (bimodal).

Concluimos assim, e com base nos pressupostos teóricos e através dos dados adquiridos no estudo desenvolvido, que se a educação muda, muda também o desempenho do professor e do sujeito aprendente. Com a chegada da educação não presencial, um professor deverá ser um tutor no sentido literal do termo e por isso, um facilitador de aprendizagem. Deverá saber aplicar os seus conhecimentos profissionais de forma a que o aluno seja capaz de aceder ao conhecimento mediante acompanhamento, motivação, evolução e seguimento contínuo do seu progresso. O aluno, como consequência, deixa de assumir um papel de receptor passivo de informação passando a ser a construir o seu próprio conhecimento, com base numa posição crítica, activa e dinâmica.

No ensino das línguas estrangeiras, a grande vantagem de aplicabilidade do *b-learning* é conferir maior autonomia ao aluno, isto é, possibilitar o aluno de praticar e estudar as competências comunicativas fora do contexto presencial. Para isso terá de haver, uma preparação base organizada de materiais (áudio, vídeos, imagens, documentos passíveis de serem impressos, *links*), e um acompanhamento contínuo e permanente por parte do professor e do tutor no processo de ensino-aprendizagem, o qual congrega, entre outros alicerces, a motivação, motor fundamental para que se atinja um grau de satisfação acentuado e por isso o sucesso na aprendizagem.

Bibliografia

- Barbas, M. (2006). *B-learning: fluxos multimodais*. Lição para provas públicas de professor coordenador. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Barbas, M. (2007). *B-learning como espaço integrador de mudança de formatos: do papel ao ecrã*. Santarém: Cadernos do Projecto Museológico - nº 150 - VI/2007, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2006). *Didáctica univertária en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handdbook of Bleanded Learning - global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Carvalho, J. (2008). Ferramentas de criação de e-conteúdos. In A. A. Dias, & M. J. Gomes (coord.), *E-conteúdos para e-formadores* (pp. 91-113). TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.
- Casteleiro, J. e. (1998). *Nível Limiar*. Conseil de l'Europe, Strasbourg; D.L.C.P., Instituto da Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), Lisboa
- Chotguis, J. (s.d.). *Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto*. Obtido em 30 de Julho de 2009, de <http://www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/andragogia.pdf>
- Correia, C., & Tomé, I. (2007). *O que é o e-learning? - modalidade de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa: Plátano Editora.
- Corrêa, Carlos Eduardo Molina (2007), *Avaliação do Blended Learning na disciplina de pesquisa operacional em cursos de pós-graduação em engenharia de produção*, Universidade Federal do Itajubá. Obtido em 14 de Dezembro de 2008, de <http://200.131.186.194/phl/pdf/0031312.pdf>
- Crispim, M. d. (1990). Português, uma língua estrangeira. *Revista Internacional de língua portuguesa - Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, nº 3, p. 6.
- Damásio, M. J. (2007). *Tecnologia e Educação - as tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo*. Lisboa: Nova Vega.
- DIAS, A. (2004). Os primeiros cadernos. In Dias, A. (Org.), *Cadernos e-Learning – Práticas de e-Learning em Portugal*. Braga: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho.
- Dias, A. A., & Gomes, M. J. (coords) (2008). *E-conteúdos para e-formadores*. TecMinho, Universidade do Minho.
- Filipe, A. J. (s.d.). *Blended Learning no ensino superior - estratégias de motivação online*. Obtido em 4 de Novembro de 2009, de <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema02/11AntonioFilipe.pdf>
- Galisson, R. & Coste, D. (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris: Hachette (trad. 1983, Coimbra)
- Grosso, M. J. (1999). *O ensinate de PLE num contexto exolingue*, (pp. 238-287). Encontro Nacional sobre Tradução e Interpretação, Escola de Línguas e de Tradução do Instituto Politécnico de Macau. Obtido em 11 de Abril de 2009, de http://www.ipm.edu.mo/p_journal/1999/99_2/283.pdf
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (Março de 2008). *Português para falantes de outras línguas*. Obtido em 12 de Junho de 2009, de <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio20Recursos2/Attachments/776/PortuguêsparaFalante sdeOutrasLingua.pdf>
- Jorge, N. R. (2009). *Contextos de Aprendizagem 2.0 - a utilização de ferramentas web 2.0 para uma aprendizagem em contexto*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação com especialidade em Pedagogia do E-learning, Lisboa: Universiade Aberta.
- Leiria, I. (s.d.). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Obtido em 12 de Junho de 2009, de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Iniciativa Nacional para a Sociedade da Informação (1997). Obtido em Junho de 20 de 2009, de <http://www.aceso.umic.pt/docs/lverde.htm>
- ME/DGIDC (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Programa para intergração dos alunos que não têm português como língua materna”. Obtido em 30 de Julho de 2009, de http://www.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf

- Moore, M., & Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância - uma visão integrada*. (R. Galman, Trad.) São Paulo: Thomson Learning.
- Nova, C., & Alves, L. (2002). *Tempo, Espaço e Sujeitos da Educação à Distância*. Obtido em 23 de Junho de 2009, de http://www.lynn.pro.br/pdf/livro_tempospaco.pdf
- Oliveira, L. R. (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais - um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Dissertação de Doutoramento em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.
- QuaREPE – *Quadro Europeu de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro*. Obtido em 10 de Agosto de 2009, de http://213.61.66.146/downloads/QUAREPE/Quadro_de_Referencia.pdf
- Reis, C. S., & Brigas, J. F. (2007). *Comunicar & Educar*. Escola Superior de Educação da Guarda, Coleção Rés XXI, FormalPress Publicações e Marketing Lda.
- Sá, M. H. A., Ançã, M. H., & Moreira, A. (coord.) (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morais, N. S. & Cabrita, I. (2008), *b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico*, in *Revista de Estudos Politécnicos Polytechnical Studies Review*, Vol VI, nº 9. Obtido em 7 de de Dezembro de 2008, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n9/n9a10.pdf>
- Saussure, F. d. (1992). *Curso de Linguística Geral*. (J. V. Aldragão, Trad.) Lisboa: Dom Quixote.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended Learning - using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Educators.
- Soete, Luc (coord.) 1997. “Construir a sociedade europeia de informação para todos”. Relatório final do grupo de peritos de Alto Nível. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira - manuais de iniciação*. Lisboa: Lidel.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Língua Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning - how to integrate online & traditional learning*. London: Kogan Page.