

CIBERTEXTUALIDADES 04

Ensino à Distância: Desafios Pedagógicos Distance Education: Pedagogical Challenges

Publicação do CECLICO - Centro de Estudos Culturais, da Linguagem e do Comportamento

Universidade Fernando Pessoa



ficha técnica

DIRECTOR

Rui Torres

DIRECTOR-ADJUNTO

Pedro Reis

CONSELHO DE REDACÇÃO

Jorge Luiz Antonio - Investigador Independente

Sérgio Bairo - Universidade de São Paulo, Brasil

Pedro Barbosa - Investigador Independente (Professor Aposentado,

Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo, Portugal)

Luis Carlos Petry - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Manuel Portela - Universidade de Coimbra, Portugal

Pedro Reis - Universidade Fernando Pessoa, Porto

Fátima Silva - Universidade Fernando Pessoa, Porto

Rui Torres - Universidade Fernando Pessoa, Porto

COMISSÃO DE HONRA

Maria Augusta Babo - Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Jean-Pierre Balpe - Université de Paris VIII, França

Jay David Bolter - Georgia Tech, Atlanta, E.U.A.

Phillipe Bootz - Université de Paris VIII, França

Claus Clüver - Indiana University, Bloomington, E.U.A.

José Augusto Mourão (in memoriam)

Winfried Nöth - Universität Kassel, Alemanha

Lúcia Santaella - PUC-São Paulo, Brasil

Alckmar Luiz dos Santos - Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alain Vuillemin - Université d'Artois, França

TÍTULO

Revista Cibertextualidades 04 (anual) - 2011

© Universidade Fernando Pessoa

EDIÇÃO

edições UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Praça 9 de Abril, 349 | 4249-004 Porto

edicoes@ufp.pt | www.ufp.pt

DESIGN E IMPRESSÃO

Oficina Gráfica da UFP

ACABAMENTOS

Gráficos Reunidos

DEPÓSITO LEGAL

241 161/06

ISSN

1646-4435

Reservados todos os direitos. Toda a reprodução ou transmissão, por qualquer forma, seja esta mecânica, electrónica, fotocópia, gravação ou qualquer outra, sem a prévia autorização escrita do autor e editor é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infractor.

CIBERTEXTUALIDADES 04

Ensino à Distância: Desafios Pedagógicos Distance Education: Pedagogical Challenges

Publicação do CECLICO - Centro de Estudos Culturais, da Linguagem e do Comportamento

Universidade Fernando Pessoa

<http://cibertextualidades.ufp.pt>

org. Pedro Reis e Fátima Silva

PORTO UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA 2011

Aquisição de competências de comunicação numa LE: o uso do Cacifo Digital da Sakai como ePortfólio

Fátima Silva¹

Isabel Patim²

Resumo: A consciência da necessidade de adquirir competências em línguas estrangeiras aumentou, na Europa, desde a implementação do Processo de Bolonha. Por outro lado, o desenvolvimento da tecnologia em ambientes educativos resultou num interesse crescente no Ensino à Distância. O uso do ePortfólio na aprendizagem de línguas, não só como processo, mas também como produto, vai de encontro à abordagem Comunicacional do Ensino de Línguas e sustenta a pergunta de investigação de como a plataforma virtual e o ePortfólio ajudam no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Este artigo relata a experiência do uso da ferramenta Cacifo Digital do software Sakai como um ePortfólio, combinado com as entrevistas de Acompanhamento em sala de aula, no âmbito do desenvolvimento do trabalho de projeto, isto é, o último módulo da unidade curricular 'Língua Inglesa'.

Palavras-chave: ECL, Línguas Estrangeiras, Cacifo Digital, ePortfólio, Relatórios de Acompanhamento

1. Introdução

Na Europa, a consciência da necessidade de adquirir competências em línguas estrangeiras aumentou, principalmente desde a implementação do Processo de Bolonha

que abrange 47 países europeus. A Comissão das Comunidades Europeias publicou um plano de ação em 2003 que incluiu os principais objetivos da aprendizagem de línguas. Refere que: Cada cidadão europeu deve ter competência comunicativa

1 Fátima Silva, MAEd, Mestre Assistente, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (UFP) no Porto, Portugal, leciona Língua Inglesa. É doutoranda na área de Ciências da Informação, com investigação em Ensino à Distância e avaliação. Publicações incluem dois artigos na Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: ESP teaching for learners in the Health Sciences Field (2004) and Collaborative Learning in Health Undergraduates (2005). Contacto: fsilva@ufp.edu.pt

2 Isabel Nena Patim, Professora Associada na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (UFP) no Porto e em Ponte de Lima, Portugal, leciona Língua Inglesa, Métodos e Técnicas de Comunicação, e Estudos Canadianos. Foi premiada com três bolsas de investigação do International Council for Canadian Studies, em Otava, para prosseguir estudos de pós-doutoramento na área dos Estudos Canadianos. Publicações nesta área incluem artigos e traduções, o livro A escrita do picaresco e de mitos na ficção de Aritha van Herk (FCG 2005), um capítulo em The Portuguese in Canada: Diasporic Challenges and Adjustment (UTP 2009) e co-organizar a antologia pull....., Poesia Contemporânea do Canadá (Antígona 2010). Membro fundador do CLCL, é investigadora do CECLICO e promove os Encontros de Estudos sobre Ciências e Culturas, publicados pela UFP. Contacto: isabelp@ufp.edu.pt

significativa em pelo menos mais duas línguas além da sua língua materna (p. 5). Este objetivo tem feito parte das políticas de educação da Universidade Fernando Pessoa (UFP) desde a sua criação, tornando-se assim na primeira universidade em Portugal a fazer da aprendizagem de línguas estrangeiras obrigatória em todos os cursos de graduação.

A aprendizagem de uma língua é um processo interativo que permite a comunicação em qualquer situação pessoal ou profissional. A base do Ensino Comunicacional de Línguas (ECL), atualmente a abordagem dominante no ensino de línguas, é de que aprender uma língua ocorre através da comunicação e experiência, e através da interação com outros participantes e com o tutor, construindo-se, desse modo, conhecimento.

Por outro lado, o desenvolvimento da tecnologia em ambientes educativos resultou num interesse crescente no Ensino à Distância (ED), principalmente em instituições de ensino superior. Aprender e ensinar têm experimentado mudanças com uma nova forma de avaliar o desempenho e o progresso dos participantes: ePortfólios. Os ePortfólios colocam os aprendentes no centro da sua aprendizagem e, assim, permitem que estes façam a gestão e controlo do seu próprio processo de aprendizagem.

O ePortfólio é uma combinação de um processo (que inclui um conjunto de atividades) e um produto (que é o resultado

final do processo) envolvendo vários passos: primeiro, os aprendentes especificam os objetivos, o plano temporal e as metas de aprendizagem; em segundo lugar, recolhem e escolhem informação; na terceira etapa, refletem sobre e orientam o seu próprio processo de aprendizagem através de tarefas individuais ou colaborativas, e com o tutor; e, finalmente, apresentam o produto final que é avaliado pelo tutor. O valor dos ePortfólios prende-se com a reflexão e a aprendizagem que estão documentados na apresentação.

Este artigo relata a primeira experiência do uso da ferramenta Cacifo Digital do software da Sakai como um ePortfólio. O estudo foi desenvolvido em duas turmas de Língua Inglesa, em regime presencial, do primeiro ano dos cursos de graduação em Enfermagem e Reabilitação Psicomotora da UFP, uma universidade privada com sede no Porto, Portugal. Como parte da avaliação desta unidade curricular, os aprendentes têm de submeter um trabalho de projeto escrito, além de fazerem uma apresentação oral em sala de aula. Os quatro passos acima mencionados são seguidos. De forma a garantir que os aprendentes desenvolvem a sua competência comunicativa e produzem os textos escritos e orais solicitados, o tutor oferece retorno sobre os Relatórios de acompanhamento, reforçando por esse meio a interação que é da maior importância em qualquer contexto educacional, mas ainda mais numa aula de língua estrangeira.

2. Metodologia de ensino da Língua Inglesa

Muitas teorias sobre a aprendizagem e o ensino de uma segunda língua (L2) e de uma língua estrangeira (LE) têm sido propostas, essencialmente influenciadas por desenvolvimentos nas áreas da psicologia e linguística. Tradução da Gramática foi uma metodologia popular até ao início do século 20. Considerava que o estudo de uma segunda língua era uma ferramenta para o desenvolvimento da literacia e da tradução e para o desenvolvimento das capacidades de lógica dos aprendentes. O áudio-linguismo, que se tornou popular nos anos 1940, baseia-se na linguística estrutural e no 'behaviourismo' (Knight, 2001, p. 149), sublinhando a componente oral da língua, em detrimento da escrita, e considerando que através da dramatização e de exercícios, isto é a repetição, os aprendentes adquirem a capacidade de falar bem a língua. Nos anos 1960, Chomsky desafiou estas hipóteses e assumiu a posição de que a língua é criativa (não memorizada) e criada pelo falante usando uma habilidade inata (idem, p. 153).

Atualmente, a metodologia dominante é o Ensino Comunicacional de Línguas (ECL) que considera a aprendizagem de línguas como aprendizagem, através da interação, para comunicar com êxito na língua alvo em situações reais (idem, p. 155) com o uso de materiais autênticos. De acordo com Powell e Shrestha (2010, p. 2), a língua é vista, não como um sistema abstrato de regras,

mas como uma ferramenta para atingir um conjunto de objetivos sociais que conduzem à competência comunicativa na qual os aprendentes são capazes de usar e entender mensagens dentro de contextos específicos.

Richards (2006) explica que o ECL envolve um conjunto de princípios que estabelecem os objetivos do ensino da língua, como os aprendentes aprendem uma língua, os tipos de atividades em sala de aula que mais facilitam a aprendizagem, e os papéis dos tutores e dos aprendentes na sala de aula (p. 3). Isto é alcançado através do uso apropriado da língua em vários contextos, para uma conjunto alargado de objetivos e funções, e dependendo dos participantes. Além disso, a competência comunicativa dos aprendentes reflete-se na sua capacidade de produzir e compreender textos escritos e orais, seja em conversas, entrevistas, narrativas ou relatórios. Assim, a competência linguística é o resultado de um entrelaçamento de aspetos da língua e de competências para a comunicação real.

Como o enfoque é em ajudar os aprendentes a fazer na sala de aula o que eles precisarão de fazer fora dela, os materiais devem ser reflexo do mundo externo. O ECL tem sido influenciado pela Gramática Funcional Sistémica (GFS) de Halliday e pela abordagem sociocultural de Vygotsky uma vez que ambas consideram que a língua apenas pode ser entendida em contextos de vida real que tenham sido espelhados por aspetos sociais e culturais. A língua

considera como um texto está estruturado e o seu contexto social e cultural. De acordo com Knight (2001, p. 163), isto baseia-se nas noções de Vygotsky sobre a natureza intra-relacional social da comunicação e da aprendizagem.

Uma sala de aula ECL implica diferentes papéis para os participantes:

- os tutores são facilitadores ativos da aprendizagem de todos os participantes (Larsen-Freeman, 1986). Eles estabelecem as atividades que os aprendentes podem encontrar em situações da vida real e depois ficam na retaguarda a observar e monitorar o desempenho dos aprendentes, apenas participando ativamente para informar e orientar os aprendentes no processo de comunicação.
- de acordo com Richards (2006), os aprendentes têm de ser participantes ativos nas atividades, porque isto é uma abordagem cooperativa em vez de individualista do ensino (p. 5). Desta forma, eles têm de compreender a importância de escutar os seus pares no trabalho de grupo ou em pares, em vez de confiarem no tutor como um modelo (idem). Para as atividades serem bem-sucedidas, os aprendentes precisam de ser muito mais responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Assim, o ECL, uma abordagem centrada no formando, pressupõe que enquanto os tutores são facilitadores, monitores e,

frequentemente, avaliadores do processo de aprendizagem, os aprendentes adquirem autonomia e responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Isto é alcançado através de atividades interativas em pares, grupos ou sessão letiva.

Sendo uma abordagem enfocada na fluência, o ECL exige que os aprendentes realizem tarefas através do uso da língua, não da análise da língua. Richards (2006, p. 14) refere que a fluência requer que os falantes se envolvam em interação significativa e sejam capazes de manter comunicação compreensível e contínua, apesar das limitações na sua competência comunicativa. Por este motivo, as atividades devem ser estruturadas de forma a garantir que os aprendentes negociem o significado, usem estratégias de comunicação, corrijam mal-entendidos, e evitem quebras de comunicação.

Ao sublinhar a sensibilidade às diferenças e à variação no uso da língua entre aprendentes, as iniciativas e a interação dos participantes desempenham um papel primordial na aprendizagem de uma língua. O ECL considera a aprendizagem de uma língua como aprendizagem da comunicação através da interação na língua alvo e do uso de textos autênticos e significativos. Este conceito de aprendizagem autónoma, centrada no formando, é um objetivo fundamental do Processo de Bolonha.

3. O Processo de Bolonha e as competências em línguas estrangeiras

O processo de Bolonha tem como objetivo harmonizar a estrutura dos ciclos do ensino superior no contexto europeu com o desenvolvimento de uma Área Europeia de Ensino Superior coerente e coesa por volta de 2010 (Preâmbulo do Comunicado de Berlim, 2003). Isto será atingido seguindo um número de iniciativas de orientação específicas que incluem: garantia de qualidade e cooperação, adoção de um sistema de licenciaturas facilmente comparáveis, promoção da mobilidade e da aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem centrada no aluno e promoção de uma dimensão europeia no Ensino Superior.

O Processo de Bolonha, no seguimento das políticas sobre línguas da UE, promove o multilinguismo e tem como objetivo uma situação em que cada cidadão da EU seja capaz de falar pelo menos duas línguas estrangeiras além da sua língua materna (Políticas sobre Línguas da UE, 2009).

A mobilidade académica dentro da Área Europeia do Ensino Superior (AEES) exige, tanto dos aprendentes como dos tutores, uma vasta variedade de competências comunicativas de forma a poderem executar determinadas tarefas numa língua estrangeira. Estas incluem:

- o acesso a material especializado,

- a participação em programas de mobilidade,
- a participação em projetos internacionais,
- o uso de competências de comunicação profissionais e sociais, por exemplo, em apresentações académicas e conferências.

Desta forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade economicamente valiosa na preparação dos aprendentes para o mercado de trabalho numa economia global e adequada à crescente mobilidade dos trabalhadores.

4. O projeto UFPUV

A Universidade Fernando Pessoa (UFP) tem como mote 'nova et nove' – ensinar o que é novo de uma forma nova. Desde o início, esta universidade privada tem sido inovadora em diversos campos, em Portugal, incluindo no ensino de línguas estrangeiras. Todos os cursos de graduação na UFP têm pelo menos um semestre – a maior parte tem dois – de Inglês, e um semestre – ou dois – de uma outra língua estrangeira.

Tendo como objetivo permitir o desenvolvimento de competências de comunicação em pelo menos duas línguas estrangeiras além da língua mãe, estes cursos de língua (Inglês, Francês, Espanhol ou Alemão) são também considerados pelos aprendentes como ferramentas que os ajudarão a aceder a material especializado, a participar em programas de mobilidade, projetos internacionais e conferências internacionais.

Em outubro de 2004, a UFP começou a usar a Sakai, um software livre de Ambiente de Colaboração e Aprendizagem (ACA), numa base experimental. Desde então, esta plataforma de elearning, chamada UFPUV (Universidade Virtual da Universidade Fernando Pessoa), tem-se tornado cada vez mais popular e útil, tanto para tutores como aprendentes, para todos os cursos. O número de sítios ativos, de acordo com o Gestor da Plataforma, passou de 150 no ano académico 2004/2005 para 1244 em 2009/2010.

4.1. As línguas estrangeiras e a UFPUV

A plataforma é essencialmente usada para colocar documentos e multimédia que consolidam e otimizam o ensino e aprendizagem presenciais. No entanto, os tutores também a usam para receber trabalhos e para comunicar com os aprendentes na área de discussão. Esta ferramenta permite comunicação síncrona aluno/aluno e tutor/aluno e é de grande importância na avaliação dos aprendentes de línguas estrangeiras uma vez que lhes permite praticar duas competências: escrita e leitura. Isto acontece como consequência de uma participação regular, não apenas na área de discussão, mas também no fórum onde o tutor apresenta tópicos para discussão. Os aprendentes colocam depois as suas ideias e comentam sobre as dos seus pares.

Uma terceira competência que pode ser praticada é a audição, através de atividades de audição colocadas pelos tutores ou do

acesso a sítios da internet. Uma ferramenta adicional que é frequentemente utilizada é o Cacifo Digital, uma vez que tutores e aprendentes podem partilhar documentos que são apenas visíveis para aquele aluno e para o tutor. Os documentos visíveis para todos os aprendentes podem ser colocados no menu 'Recursos' da UFPUV. Apesar da inexistência de muitas das funcionalidades de um ePortfólio, consideramo-lo como tal por ser um meio digital que contém informação e reflexões dos aprendentes que permitem ao tutor avaliar o processo de aprendizagem.

No entanto, iremos reportar mais à frente como o módulo 'Trabalho de Projeto' combina o uso da plataforma virtual com um ePortfólio e o desenvolvimento das quatro competências no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

4.2. O ePortfólio

Um ePortfólio é um portfólio eletrónico de aprendizagem adquirida, incluindo conhecimento, proficiências e competências, através da aprendizagem formal e informal. Pode ser tanto uma ferramenta de aprendizagem como de avaliação, bem como um registo de tarefas realizadas. Ao focar no que os aprendentes conseguem fazer, em vez do que não conseguem, é mais inerentemente motivacional do que testes estandardizados.

O crescente interesse de todos os setores da educação no EaD resultou na propagação

de ePortfólios e, assim, diversas definições têm sido avançadas, refletindo a diversidade da prática e tecnologias associadas. As duas seguintes definições ilustram mais claramente o uso de ePortfólios para o propósito deste artigo. Em primeiro lugar, de acordo com a Iniciativa Nacional de Infraestrutura de Aprendizagem (2003), um ePortfólio é

uma coleção de testemunhos autênticos e diversos, obtida a partir de um arquivo maior, representando o que uma pessoa ou organização aprendeu ao longo do tempo, sobre a qual a pessoa ou organização refletiu, e desenhada para apresentação a uma ou mais audiências para um propósito retórico específico

A segunda definição descreve um ePortfólio como um sistema de gestão de informação em rede, altamente personalizado e adaptado, que permite aos aprendentes demonstrar crescimento individual e colaborativo, progresso e aprendizagem ao longo do tempo (LDP, 2003-4, p. 3). Deste modo, a utilidade de um ePortfólio em contextos educacionais reside no facto deste fornecer prova do desempenho e progresso da aprendizagem dos aprendentes, e da sua reflexão acerca do seu próprio trabalho. Além disso, pode ser usado com objetivos de avaliação.

De acordo com Palloff e Pratt (2009), os ePortfólios podem ser seguidos de apresentações que refletem a aprendizagem acumulada neste processo. Antes desta apresentação, os trabalhos nos ePortfólios podem ser revistos e discutidos com o tutor,

assegurando assim uma apresentação mais cuidada. Esta afirmação é particularmente pertinente para enquadrar o trabalho de projeto como um ePortfólio que promove, não apenas a leitura e a escrita, mas também a audição e a conversação, uma vez que os ePortfólios são revistos e discutidos diversas vezes, através das entrevistas de acompanhamento e com a ajuda dos Relatórios de Pesquisa.

De entre os diferentes tipos de portfólios, quer digitais quer em papel, existe um Portfólio de Desenvolvimento (Kicken et al, 2009) que regista os relatórios de progresso do aprendente e as suas reflexões, além de avaliar o seu processo e conhecimento. Isto permite ao tutor ter acesso aos progressos e aperfeiçoamento do aluno, numa certa área de estudo e durante um certo período de tempo (um ano escolar, um semestre, um curso) uma vez que contém o trabalho que o aluno julga ser o melhor exemplo do seu processo de aprendizagem. Assim, um ePortfólio documenta um desenvolvimento das proficiências do aluno e a sua informação pode ser usada para promover desenvolvimento suplementar dessa proficiência (Kicken et al, 2009, p. 454).

Abrami e Barrett (2005) apresentam as vantagens dos ePortfólios de acordo com o Programa de Educação do Quebeque (PEQ), em relação aos aprendentes que:

- estão envolvidos no seu processo de aprendizagem

- têm a oportunidade de refletir sobre os procedimentos, estratégias e objetivos de forma a melhorar os seus pontos fortes e corrigir as suas fraquezas
- aumentam a sua capacidade de autoavaliação
- são capazes de fazerem as suas próprias escolhas

Além disso, os ePortfólios são utilizados para

- promover o retorno durante o processo de aprendizagem
- encorajar processos interativos entre os aprendentes e os tutores
- mostrar o progresso do aprendente
- avaliar as competências do aprendente

O uso da Plataforma Virtual e do ePortfólio tem sido, não apenas um instrumento útil nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também um meio de promover a metodologia comunicacional de ensino de línguas para os aprendentes e os tutores, como será descrito no estudo-de-caso apresentado neste artigo.

5. O Trabalho de Projeto

O Trabalho de Projeto é um dos módulos do programa de estudos de Língua Inglesa e, para este artigo, enquadra a pergunta de investigação de como a plataforma virtual e o ePortfólio contribuem para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Mais do que focar no motivo pelo qual estas ferramentas são usadas, uma vez que ambas

são fenómenos contemporâneos que fixam contextos da vida real, descrevemos a forma como essas ferramentas são acedidas, tanto pelos aprendentes como pelos tutores, no desenvolvimento do Trabalho de Pesquisa.

Este módulo tem como objetivo desenvolver as competências linguísticas e de comunicação dos aprendentes, com o objetivo de obter uma comunicação eficaz, de promover competências reflexivas e críticas através de uma aprendizagem e gestão autónoma, e encorajar a pesquisa e a análise. É resumido no programa da unidade curricular da seguinte forma:

3. Trabalho de Projeto

3.1. A linguagem da ciência

3.2. Esboço do projeto de pesquisa

(grupos)

3.2.1. Temas e pesquisa bibliográfica

3.2.1.1. Tópicos relacionados com a saúde

3.2.1.2. Esboço do texto e preparação da apresentação

3.3. Apresentação do trabalho de projeto

A apresentação do módulo é feita aos alunos tendo em consideração a barra cronológica do projeto, bem como os materiais que o apoiam, ferramentas, etapas e tarefas, ao usar a UFPUV. Neste momento, esta plataforma é usada como repositório de materiais, mas as suas potencialidades são exploradas posteriormente durante o esboço do trabalho de projeto, tal como

descrito no plano de trabalho, apresentado na Tabela 1, no Apêndice I.

Há um importante item em falta nesta descrição da planificação deste módulo, uma vez que a cada tarefa é dada uma data (para as atividades em sala de aula) ou data limite na UFPUV, que é acordada com os aprendentes no momento em que o módulo é apresentado em sala de aula. O cumprimento desses prazos também é automaticamente registado no espaço virtual, para ser mais tarde confirmado, se necessário. Este acordo sobre as datas limite para as tarefas, bem como as datas de apresentação do trabalho de pesquisa em sala de aula, promove a responsabilidade e o auto-estudo.

O Relatório de Pesquisa (um por grupo), essencial para as entrevistas de acompanhamento, é depositado na UFPUV por um único membro do grupo de aprendentes. No entanto, no momento do Acompanhamento, o tutor identifica eventuais diferenças na carga de trabalho feita por cada membro do grupo. A estrutura geral dos Relatórios de Pesquisa vai de encontro às diferentes tarefas reportadas ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto. A Figura 1, no Apêndice II, apresenta a estrutura do Relatório de Pesquisa.

Este formulário do Relatório de Pesquisa está disponível para os aprendentes num formato de software que pode posteriormente ser preenchido, num processador de texto, e depois depositado no cacifo da UFPUV.

Neste módulo os aprendentes discutem continuamente com o tutor cada passo do desenvolvimento do trabalho de pesquisa nos momentos a que chamamos 'Acompanhamento', sustentados nos relatórios e/ou documentos depositados por cada grupo de aprendentes na UFPUV, constituindo-se assim o ePortfólio. O Acompanhamento de cada atividade atribuída à pesquisa tem como objetivo ajudar os aprendentes a completar cada fase deste projeto final.

Os procedimentos para avaliar o trabalho de projeto, e todas as atividades que este envolve, tomam em consideração fontes de evidência como os documentos depositados na UFPUV, relatórios de progresso da pesquisa, as entrevistas dos Acompanhamentos e respetivos registos, a observação direta do desenvolvimento de competências no processo de aprendizagem de uma língua, bem como o texto final do projeto e da apresentação do trabalho de projeto em sala de aula. A análise posterior dos dados, como a frequência e o tempo que cada formando gasta a trabalhar na UFPUV, poderia ser acrescentada à autoavaliação do processo de aprendizagem de língua inglesa e do uso da Plataforma Virtual e do ePortfólio neste âmbito.

6. Conclusão

Tal como Richards (2006) explica, a metodologia ECL para a aprendizagem de uma L2 e de uma LE envolve não apenas o

como, enfocando em materiais e atividades, mas também os agentes da aprendizagem: os papéis dos aprendentes e dos tutores. Com este projeto de pesquisa, os tutores apoiam os aprendentes no desenvolvimento da competência comunicativa ao avaliar tanto a capacidade de produzir como a de compreender textos escritos e orais.

A escolha do tema e o desenvolvimento do próprio trabalho de projeto refletem as necessidades dos aprendentes fora da sala de aula: levar a cabo pesquisa num tópico específico ou especialidade e ser supervisionado em diferentes trabalhos académicos refletem ambas contextos da vida real.

O papel do tutor é o de aconselhar os aprendentes, tal como postula Richards (2006, p. 5), uma vez que eles devem ser participantes ativos nas atividades. Da mesma forma, este trabalho de projeto promove a aprendizagem colaborativa e cooperativa entre os aprendentes: discutem em grupo todas as atividades e acompanhamentos, bem como a apresentação em sala de aula, que requer a participação de todos os elementos do grupo. Assim, o conjunto de tarefas atribuídas aos grupos, que conduz ao trabalho final, promove a autonomia e a responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem.

As tarefas desenvolvidas pelos aprendentes exigem essencialmente o uso da língua em vez da análise da própria língua, tendo

como objetivo a interação e a comunicação, independentemente das limitações específicas de língua de cada formando do grupo. Acreditamos que a sensibilidade às diferenças entre os aprendentes no que diz respeito às competências linguísticas/nível linguístico, promovem a autonomia e a responsabilidade dos aprendentes no processo de aprendizagem.

Como é que estas linhas de orientação do trabalho de projeto vão ao encontro dos objetivos do processo de Bolonha? A aprendizagem centrada no aluno, a promoção da mobilidade nos países europeus e a cooperação entre as instituições são três fatores que, do nosso ponto de vista, sustentam os objetivos do trabalho de projeto. Através do processo de aprendizagem de uma língua e das atividades e tarefas atribuídas ao trabalho final, os aprendentes desenvolverão competências de investigação que encontrarão em situações da vida real.

Referências

- ABRAMI, P.C. & BARRETT, H.** (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Volume 31(3), Fall 2005. [Em linha]. Disponível em <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/92/86>. [Consultado em 25/07/2010].
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES.** (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action

Plan 2004 – 2006. [Em linha]. Disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>. [Consultado em 30/06/2010].

DI CHALLIS, D. (2005). Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Volume 31(3) outono 2005. [Em linha]. Disponível em <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/93/87>. [Consultado em 10/07/2010].

EUROPEAN COMMISSION. (2009). EU language policy. [Em linha]. Disponível em http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm. [Consultado em 30/06/2010].

KICKEN, W., BRAND-GRUWEL, S., VAN MERRIËNBOER, J. J. G. & SLOT, W. (2009). Design and evaluation of a development portfolio: How to improve students' self-directed learning skills. *Instructional Science*. Vol 37 (nº 5, September 2009, pp 453–473). [Em linha]. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/0038113813561j36/>. [Consultado em 15/06/2010].

KNIGHT, P. (2001). The Development of EFL Methodology. In: Candlin, C.N. & Mercer, N. (Eds). *English Language Teaching in its Social Context*. Londres, Routledge, pp. 147-166.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

PALLOFF, R.M. & PRATT, K. (2009). *Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty*. São Francisco, Jossey-Bass.

POWER, T. & SHRESTHA, P. (2010). Mobile technologies for (English) language learning:

An exploration in the context of Bangladesh. In: *Proceedings of IADIS International Conference: Mobile Learning 2010*, 19 - 21 março 2010, Porto, Portugal, pp. 61-68.

RICHARDS, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Cambridge University Press.

SAKAI. [Em linha]. Disponível em <http://sakaiproject.org/>. [Consultado em 14/06/2010].

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY. (2003-4). *Leadership Development Program, LDP ePortfolio Report*. [Em linha]. Disponível em <http://bearlink.berkeley.edu/ePortfolio/page3.html#defin>. [Consultado em 10/07/2010].

Apêndice I

Tabela 1: Trabalho de Projeto: Planificação

ATIVIDADES	FERRAMENTAS	DOCUMENTOS	TAREFAS	PROFICIÊNCIA
3. Trabalho de projeto Introdução ao trabalho de projeto: objetivos e metodologia. Seleção de grupos de trabalho.	Em sala de aula Platforma ePortfólio	Trabalho de Projeto: Planificação.	Discussão	Conversação Audição Leitura Escrita
3.1. A linguagem da ciência Exercícios de vocabulário. Discussão da terminologia. Pesquisa de um artigo na rede.	Em sala de aula Platforma ePortfólio	Ficha de trabalho.	Pesquisa	Conversação Audição Leitura Escrita
3.2. Esboço do projeto de pesquisa 3.2.1. Temas e pesquisa bibliográfica 3.2.1.1. Tópicos relacionados com a saúde	Em sala de aula Auto-estudo Platforma ePortfólio	Relatório de Pesquisa 1 (RP1).	Pesquisa: seleção do tema e bibliografia. Depositar o RP1 no cacifo da UFPUV.	Conversação Audição Leitura Escrita
ACOMPANHAMENTO DO RP1 (grupos)	Em sala de aula Platforma ePortfólio	Depois da supervisão de relatórios depositados na UFPUV, o tutor discute com o grupo de aprendentes o RP, que pode ter de ser corrigido e reenviado.		Conversação Audição Leitura Escrita
3.2.1.2. Esboço do texto e preparação da apresentação Parte 1: estrutura, conteúdos, bibliografia do trabalho de projeto.	Em sala de aula Auto-estudo Platforma ePortfólio	RP2	Pesquisa: definição da estrutura, conteúdos e bibliografia. Depositar o RP2 no cacifo da UFPUV.	Conversação Audição Leitura Escrita
ACOMPANHAMENTO DO RP2 (grupos)	Em sala de aula Platforma ePortfólio	Depois da supervisão de relatórios depositados na UFPUV, o tutor discute com o grupo de aprendentes o RP, que pode ter de ser corrigido e reenviado.		Conversação Audição Leitura Escrita
3.2.1.2. Esboço do texto e preparação da apresentação Parte 2: esboço do corpo do texto do trabalho de projeto.	Em sala de aula Auto-estudo Platforma ePortfólio	RP3	Pesquisa: esboço do corpo do texto. Depositar o RP3 e o esboço do texto no cacifo da UFPUV.	Conversação Audição Leitura Escrita
ACOMPANHAMENTO DO RP3 (grupos)	Em sala de aula Platforma ePortfólio	Depois da supervisão do relatório e esboço do texto depositado na UFPUV, o tutor discute-o com o grupo de aprendentes. O acompanhamento do esboço do corpo do texto é normalmente repetido para correção de uma segunda versão do esboço, depois das correções feitas.		Conversação Audição Leitura Escrita
3.2.1.2. Esboço do texto e preparação da apresentação Parte 3: esboço da apresentação do trabalho de projeto.	Em sala de aula Auto-estudo Platforma ePortfólio	RP4	Pesquisa: esboço do texto para a apresentação do trabalho de projeto em sala de aula. Depósito do RP4 com o esboço da apresentação no cacifo da UFPUV.	Conversação Audição Leitura Escrita

ATIVIDADES	FERRAMENTAS	DOCUMENTOS	TAREFAS	PROFICIÊNCIA
ACOMPANHAMENTO DO RP4 (grupos)	Em sala de aula Plataforma ePortfólio	Depois da supervisão do relatório e do esboço do texto para a apresentação em sala de aula depositado na UFPUV, o tutor discute-o com o grupo de aprendentes.		Conversação Audição Leitura Escrita
3.3. Apresentação do trabalho de projeto.	Em sala de aula Plataforma ePortfólio	Apresentações	Depósito da apresentação no cacifo da UFPUV. Apresentação do trabalho de projeto. Discussão da apresentação com os outros aprendentes.	Conversação Audição Leitura Escrita

Apêndice II

Figura 1: Formulário do Relatório de Pesquisa

Nome(s): _____	Grupo n.º: _____
Curso de Licenciatura: _____	Ano: _____
Relatório de pesquisa n.º: _____	Tarefa n.º: _____
Data: _____	

1. Atividades terminadas

--

2. Atividades planeadas

--

3. Principais dificuldades

--

4. Notas do aluno

--