Sáez Vacas, F. (2004). *Más allá de Internet: La Red Universal Digital*, Madrid: Editorial Ramón Areces.

Medios electrónicos

Angermeier, M. (2005). *The huge cloud lens bubble map web2.0*. Consultado en 20 de Abril de 2012 en http://kosmar.de/archives/2005/11/11/the-huge-cloud-lens-bubble-map-web20/

Freire, J. (2009). Monográfico Cultura digital y prácticas creativas en educación. *RUSC*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 6. Consultado en 20 de Abril de 2012 en http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/23/16

Fumero, A., y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange. Consultado en 20 de Abril de 2012 en http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf

Madrigal, A. (2005). Mapa mental web 2.0 – Meme map – En Español. Consultado en 30 de Marzo de 2012 en http://nuhuati.zoomblog.com/archivo/2005/09/27/mapa-Mental-Web-20--Meme-Map--En-Espan.html

Simon, D. (2005). *The top 10 things that aren't Web 2.0*. Consultado en Octubre de 2011 de http://37signals.com/svn/archives2/the_top_10_things_that_arent_web_20.php

Van der Henst, C. (2005). *¿Qué es la web 2.0?*. Consultado el 27 de Abril de 2012 en http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/

2.41.

Título:

As potencialidades dos role-plays online na aprendizagem da língua inglesa no ensino superior

Autor/a (es/as):

Martins, Maria de Lurdes Correia [Instituto Politécnico de Viseu]

Moreira, Gillian [Universidade de Aveiro]

Moreira, António [Universidade de Aveiro]

Resumo:

As novas tecnologias, responsáveis por uma redefinição do conceito de *distância*, a par de um

conjunto de medidas na esfera política e económica, têm aproximado e até unificado nações, o que tem potenciado um contínuo contacto com a alteridade e uma permanente necessidade de intercompreensão, de negociação e de co-construção semântica. Esta nova realidade implicou novos desafios em relação à política de ensino e aprendizagem de línguas. Neste âmbito, a Comissão Europeia definiu como principais traves mestras a educação ao longo da vida e a promoção de uma ambiência positiva relativamente ao ensino de línguas estrangeiras, no sentido de maximizar a sua eficácia. Assim, possuir competência comunicativa em línguas estrangeiras tornou-se uma necessidade sinónima de desenvolvimento pessoal e, sobretudo, de uma ferramenta estratégica para acompanhar as aceleradas mutações que são o paradigma deste novo e tecnológico século.

É neste contexto que acreditamos que as ferramentas Web 2.0, pela sua natureza aberta, participativa e social, poderão assumir-se como um instrumento eficaz no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras ao nível do ensino superior, pois, além de permitirem ao aprendente fazer simultaneamente a gestão dos mecanismos de aprendizagem em contexto formal e informal, permite também a criação e manutenção de processos dialógicos. Numa perspetiva dialógica e dialética da aprendizagem da língua inglesa no ensino superior brota o seguinte problema de investigação: Como integrar as ferramentas Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, de acordo com uma filosofia dialógica e dialética da aprendizagem, por forma a potenciar o desenvolvimento da competência comunicativa?

No sentido de dar resposta ao problema formulado, desenvolveu-se um projeto de investigação-ação, seguindo o modelo proposto por Stringer (2007), implementado, ao longo de seis semanas, na unidade curricular de Inglês II do curso de licenciatura em Turismo do Instituto Politécnico de Viseu no formato de um *role-play online*. Neste estudo, os estudantes, assumindo papéis específicos, teriam de organizar uma visita de estudo a Londres, procurando concretizar um objetivo de natureza dupla – um, de ordem acional, na medida em que se preparou um produto concreto, consubstanciado num plano detalhado de uma visita de estudo a Londres; outro, de natureza interacional, na medida em que a concretização do produto só seria possível através de um conjunto de interações comunicativas entre os diferentes intervenientes.

As principais conclusões apontam para melhorias ao nível da competência linguística, principalmente ao nível da amplitude e domínio do vocabulário, correção gramatical e, paralelamente, para um incremento da autonomia por parte dos estudantes.

Palavras-chave:

Língua inglesa, *role-play online*, Web 2.0.

Implicações do processo de Bolonha ao nível do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras

A última década tem sido profícua em mudanças no ensino superior a nível europeu, resultantes da implementação do Processo de Bolonha, que se tem caraterizado por um conjunto de linhas de ação que visam a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) capaz de participar ativamente na construção de uma Europa do conhecimento. O Processo de Bolonha trouxe, simultaneamente, oportunidades e desafios ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. Assim, a concretização de um EEES está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de uma competência multilingue e multicultural por parte dos cidadãos europeus e, desta forma, só será uma realidade se mais oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior forem criadas, quer em contextos formais, quer não formais e informais.

Por outro lado, importa, também, considerar as implicações das diretrizes emanadas por Bolonha ao nível da metodologia de ensino e de aprendizagem das línguas. A este respeito, um conjunto de palavras-chave tem emergido dos discursos das entidades responsáveis pelos programas de convergência e também das publicações em redor desta temática, designadamente conceitos como transparência, mobilidade, aprendizagem ao longo da vida, centralidade dos estudantes, autonomia, entre outros. Como uma das principais inovações ao nível metodológico, poderá apontar-se a tentativa de transformar um sistema baseado num modelo de ensino em que a aprendizagem e o aprendente se afiguram como a pedra angular. Esta tese é corroborada por McLaren, Madrid e Bueno (2005), que salientam que a reforma educativa no âmago do ensino superior "demands a change of orientation, since the emphasis now falls on successful learning rather than on the teaching provided" (p. 27). Esta abordagem centrada no aluno e na sua participação ativa na edificação e construção do seu processo de aprendizagem implica a verificação de um conjunto de condições, nomeadamente uma maior autonomia por parte dos aprendentes, que deverão envolver-se e participar ativamente na arquitetura das estratégias e atividades de aprendizagem, atividades estas capazes de estimular a criatividade e o espírito crítico, bem como permitir uma personalização do processo de aprendizagem, conduzindo a aprendizagens mais significativas.

A web 2.0 e a aprendizagem da língua inglesa

A este nível, o surgimento da Web 2.0 trouxe um conjunto de potencialidades relativamente ao ensino e aprendizagem, conferindo um lugar de destaque a conceitos como diálogo, interação, colaboração e capacidade para estabelecer conexões. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, destaca-se uma mudança de uma perspetiva sistémica da língua, em que o enfoque era colocado na forma e na correção gramatical, para se considerar a língua como comunicação numa perspetiva dialógica, um instrumento para desempenhar tarefas colaborativas. O Conselho da Europa

reitera esta dimensão social da língua ao defender uma abordagem orientada para a ação, considerando-se os aprendentes como agentes sociais.

A construção de aprendizagens significativas dependerá, sobremaneira, da capacidade dos aprendentes se envolverem na criação e manutenção de processos dialógicos. Importa, contudo, referir que a primazia do diálogo na aprendizagem não surge com a disseminação da Web 2.0. Urge destacar que o diálogo, de acordo com Ravenscroft (2011) "is coevolving with these Technologies, which arguably provide social opportunities that are more open, and are used more often than was previously possible with the traditional methods of communication, dialogue and discourse" (p. 142).

As potencialidades dos *role-plays online*

A utilização de *role-plays* na interação face-a-face tornou-se quase omnipresente nas aulas de língua estrangeira e as suas potencialidades reconhecidas por um conjunto de autores. O advento da Web social trouxe um conjunto de possibilidades a este tipo de atividades, nomeadamente a realização de *role-plays* ao nível interinstitucional, a possibilidade de combinar ferramentas de comunicação de carácter síncrono e assíncrono e de articular a modalidade *online* com a modalidade presencial. Antes de prosseguirmos, importa definir o conceito de *role-play* e, no âmbito deste estudo, optaremos pela definição de Wills, Leigh e Ip (2011):

> *"Role plays are situations in which learners take on the role profiles of specific characters or representatives of organizations in a contrived setting. Role play is designed primarily to build first person experience in a safe and supportive environment. Much of the learning occurs because the learning design requires learners to explore and articulate viewpoints that may not be their own." (p.2)*

Os *role-plays online* podem fazer uso de várias ferramentas de comunicação síncrona ou assíncrona, ou optar por uma combinação de ambas. A seleção da tecnologia a utilizar para a realização do *role-play online* deve, segundo os autores supracitados, ter em consideração três dimensões: tempo, grupo e ambiente.

Recentemente, o projecto EnROLE (Wills, Rosser, Devonshire, Leigh, Russel & Shepherd, 2009) foi desenvolvido na Austrália com o objetivo de fomentar a utilização de *role-plays* virtuais no ensino superior e sublinhou os seguintes aspectos:

- O *role-play online* é concebido para aumentar o entendimento das dinâmicas de interação do mundo real;
- Os participantes assumem o papel de alguém numa situação específica;

- Os participantes realizam atividades autênticas em contextos autênticos;
- A tarefa envolve interação e negociação com outros participantes;
- A interação entre participantes é maioritariamente conduzida num ambiente *online*;
- Os resultados / produtos potenciam aos participantes oportunidades para reflexão.

Pode, em suma, dizer-se que um *role-play online* providencia um cenário onde se desenvolverão processos de negociação e diálogo entre participantes, que assumem papéis específicos, com o derradeiro objetivo de, colaborativamente, criar algo novo, apontar uma solução, etc. Importa, também, destacar que um *role-play online* não tem de ocorrer exclusivamente *online*, podendo haver momentos de interação face-a-face.

A planificação de um *role-play online* é uma atividade complexa que contempla, essencialmente, três grandes elementos: as tarefas a realizar; os materiais que serão utilizados, nomeadamente o cenário e a descrição dos papéis a assumir, bem como leituras adicionais que serão necessárias para a realização das tarefas; o suporte, que é fundamental para o êxito do *role-play* e que poderá vir de outros alunos e/ou do moderador. No que diz respeito às tarefas, Wills, Leigh e Ip (2011) distinguem entre seis etapas complementares, conhecidas como os seis "Rs" "EnRole; Research; WRite; Resolve; React; Reflect" (p.72). O primeiro momento, a que chamaremos Envolver, está relacionado com o assumir, individualmente ou como parte de uma equipa, um papel determinado. Esta primeira atividade tem como objetivo primordial conhecer a personagem e desenvolver empatia com o papel. Seguem-se atividades de pesquisa acerca do papel a desempenhar e do contexto que serve de suporte à ação. No caso de ser atribuída densidade psicológica ou valores políticos ao personagem, o aluno terá de encetar um conjunto de pesquisas no sentido de se inteirar verdadeiramente do seu papel. Posteriormente, segue-se uma atividade de escrita, em que cada participante cria e partilha o seu perfil. Esta descrição é o ponto de partida para os processos de diálogo que se seguirão e, segundo os autores, assume uma função motivadora, uma vez que foram os próprios alunos a criar essa descrição, o que poderá contribuir para um envolvimento mais ativo. Na fase seguinte, os participantes terão de reagir, providenciando opiniões, informação, interagindo com outros intervenientes. As reações tanto poderão ser solicitadas pelo moderador, como por outros intervenientes no *role-play*. Seguidamente, surgem atividades que implicam a resolução de impasses, problemas ou a negociação de uma solução colaborativa para um determinado desafio. Esta tarefa providencia oportunidades para a prática de competências genéricas como a negociação, a argumentação e a comunicação. Por último, surgem as atividades de reflexão. Importa, contudo, referir que estas atividades podem ocorrer de forma paralela a todos os outros momentos e não apenas no final do *role-play*. Procuram identificar-se os pontos fortes e fracos de processo de aprendizagem colaborativa, bem como refletir sobre as aprendizagens efetuadas.

Metodologia

Procurou adotar-se uma perspetiva metodológica congruente com as abordagens à investigação em educação que privilegiam uma dinâmica transformadora orientada para a melhoria da *praxis*, pois, para além de se pretender conhecer e compreender a realidade, procurou-se, essencialmente, intervir no sentido de se potenciar uma mudança nas práticas educativas. É neste contexto que a investigação-ação emerge como uma metodologia eficaz para dar resposta às inquietações e anseios que se vão gerando na sala de aula, possibilitando uma (re)construção colaborativa da realidade com vista à sua melhoria. O presente estudo de investigação-ação desenvolveu-se em espirais contínuas que abarcam fases complementares – analisar, pensar e agir –, de acordo com o modelo proposto por Stringer (2007).

O estudo desenvolveu-se no segundo semestre do ano letivo de 2010-2011, com os alunos do primeiro ano da Licenciatura em Turismo da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, na unidade curricular de Inglês II. A planificação da intervenção teve em conta os resultados da análise de um questionário de caracterização demográfica aplicado numa primeira fase, nomeadamente o baixo grau de familiarização com as ferramentas Web 2.0, bem como o facto de a quase totalidade dos alunos nunca ter tido a oportunidade de as utilizar no contexto educativo. Os resultados de aprendizagem definidos para as diferentes atividades foram ao encontro do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, mais concretamente do nível B2 no que diz respeito à compreensão e produção e ao nível B1+ no que respeita à interação.

Apresentam-se, de seguida, com algum grau de detalhe, as diferentes fases que permitiram a efetivação da atividade de *role-play online*. A derradeira finalidade prendeu-se com a organização e planificação detalhada de uma visita de estudo a Londres para um grupo de 25 alunos da turma. Tratou-se de uma atividade autêntica em que o resultado dizia diretamente respeito ao grupo responsável pelo seu desenvolvimento. Assim, num momento anterior ao início do *role-play online* decorreu uma negociação no sentido de definir alguns aspetos da viagem, nomeadamente a sua duração e a inclusão, ou não, de uma visita à feira de turismo World Travel Market. A partir desta altura estavam criadas as condições para o início de uma relação do tipo cliente-fornecedor de serviços, que se iniciaria com um contacto do representante dos alunos a duas agências de viagens para tratarem da organização da viagem, e que iria implicar comportamentos linguísticos e sociolinguísticos específicos da parte dos diferentes papéis envolvidos na dinamização do *role-play*. A forma de agir e de interagir (Olliver & Puren, 2011) entre os diferentes papéis seria determinada por fatores como a natureza profissional e hierárquica das relações. O produto criado seria, numa primeira fase, um conjunto de propostas elaboradas pelas agências de viagens, que, por sua vez, teriam de estabelecer contactos com um conjunto de empresas e organismos, como, por exemplo, companhias

aéreas, o serviço de apoio a clientes do World Travel Market, bem como uma empresa, situada em Londres, de organização de eventos e visitas guiadas. Finda a fase de elaboração dos planos provisórios, estes foram dados a conhecer ao representante dos alunos, que trataria de reportar as diferentes ideias aos seus pares, que, despindo-se do papel desempenhado no *role-play*, se pronunciariam relativamente às propostas apresentadas, propondo alterações e negociando soluções. Na derradeira fase, de novo assumindo os papéis específicos, seria finalizado o programa da viagem, atendendo às propostas e sugestões apresentadas pelo cliente. O objetivo deste *role-play* de organização de uma viagem a Londres é, portanto, de natureza dupla, um de ordem acional, na medida em que se prepara um produto concreto, consubstanciado num plano detalhado de uma visita de estudo a Londres, incluindo voo, alojamento, transportes, o itinerário de visita para os três dias na capital inglesa, bem como o preço final, e outro de natureza interacional (Ollivier & Puren, 2011), na medida em que a concretização do produto só seria possível através de um conjunto de interações comunicativas entre os diferentes intervenientes, interações essas que deveriam ser o mais fidedignas possível ao mundo real. A Figura 1 ilustra a conceção dialógica e dialética das tarefas subjacente a este projeto de investigação, que surge agora adaptada à atividade de *role-play online*, no sentido de realçar as interações e co-ações que permitiriam, aos aprendentes, edificar o produto final. Foi, desta forma, arquitetada uma tarefa que possibilitaria aos aprendentes desenvolver interações linguísticas autênticas, próximas das que encontrarão no mundo real. Na concretização do produto foram proporcionadas aos alunos oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, compreensão, análise crítica e síntese de informação em língua inglesa, bem como para o desenvolvimento de capacidades para participar em processos de negociação e de tomada colaborativa de decisão em língua inglesa.

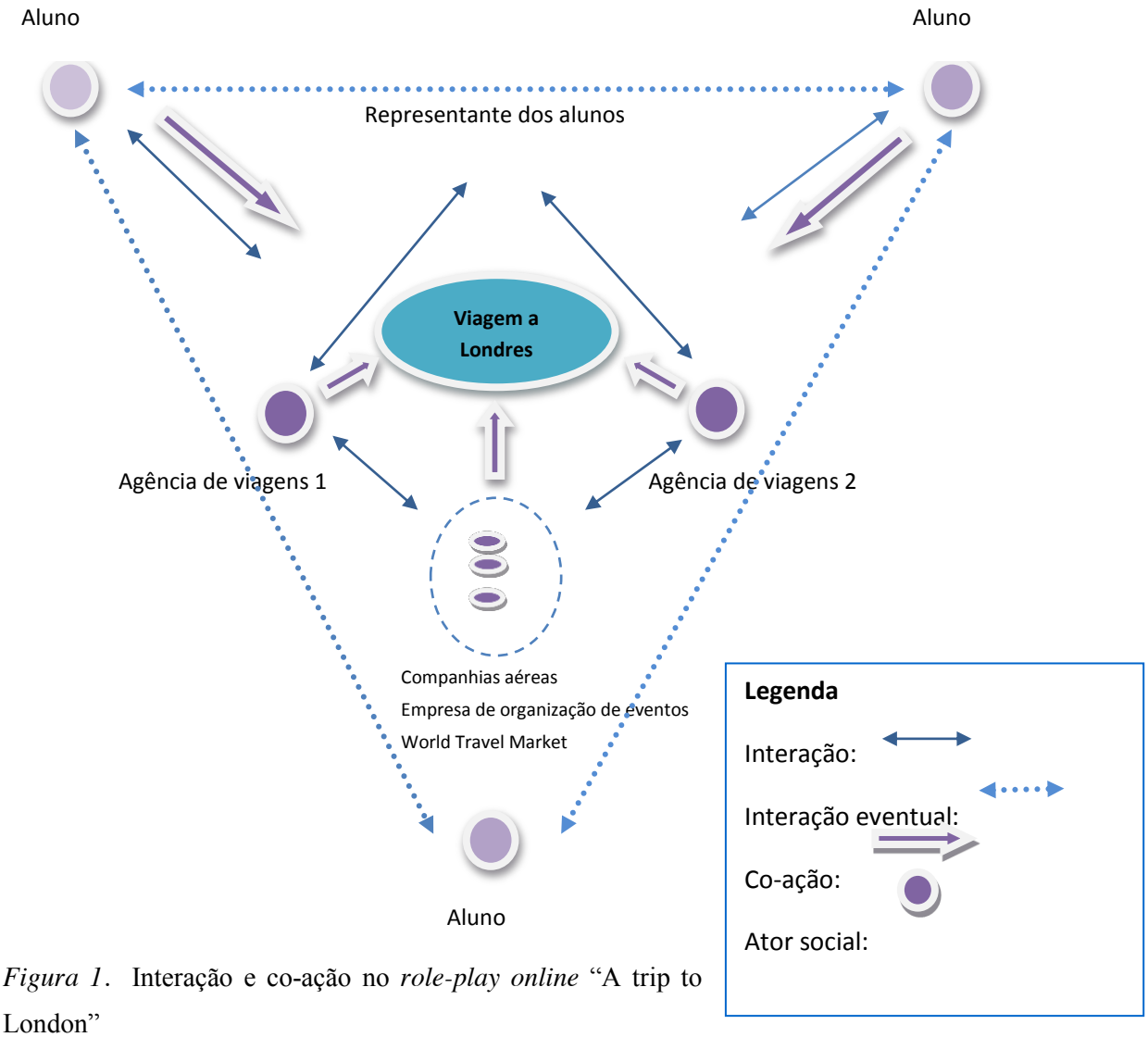

Figura 1. Interação e co-ação no *role-play online* "A trip to London"

O Quadro 1 apresenta uma visão geral da atividade, nomeadamente dos objetivos de aprendizagem inerentes à atividade, aos diferentes papéis a desempenhar pelos alunos, a duração da atividade e as principais ferramentas que auxiliarão o desenrolar do *role-play*.

Quadro 1 – *Descrição Genérica do Role-play "A trip to London"*

Papéis	19 papéis, distribuídos por 8 equipas de trabalho. Distribuição de alunos por equipa de trabalho feita pela docente. Atribuição de papéis no seio do grupo feita pelos alunos. Papel de caráter genérico (profissão / cargo). Trabalho de pares (essencial ao desempenho do papel). Trabalho colaborativo (essencial para a comunicação com outros papéis).

Objetivos de aprendizagem	Desenvolver, de modo refletido e participado, propostas concretas relacionadas com diferentes aspetos da organização de uma viagem a Londres. Desenvolver capacidades de planificação de uma viagem com suporte em ferramentas e serviços tecnológicos. Desenvolver processos de colaboração eficazes para atingir objetivos específicos. Desenvolver, de forma colaborativa um produto concreto com suporte em serviços e ferramentas Web.
Papel do moderador	Moderador (de acordo com Leigh & Spindler (2003): • Planificação do processo; • Condução do processo, através da divulgação de tarefas semanais; • Monitorização do desenvolvimento da atividade; • Orientação e apoio no decurso da ação; • Orientação do processo reflexivo final.
Número de alunos envolvidos	33 alunos, distribuídos por 2 turnos
Duração	6 semanas (26 de Abril de 2011 a 1 de Junho de 2011) Trabalho desenvolvido na modalidade de *blended learning*: • Início das tarefas, à terça-feira, em laboratório, em regime presencial. • Conclusão das tarefas, em modalidade de *e-learning*, até ao final da segunda-feira seguinte.
Ambiente virtual	Grouply, uma rede social que permite a construção de comunidades virtuais de aprendizagem. De entre as ferramentas utilizadas, esperava-se que os estudantes utilizassem as seguintes: Notícias – para a comunicação intra-grupos, como suporte para o envio de *emails*. Eventos – utilizado pelo moderador para dar a conhecer a tarefa semanal. *Chat* – para a comunicação intra-grupos. Fórum – para esclarecimento de dúvidas e para submissão do semanário de bordo. Blogue – para a apresentação de propostas no seio do grupo de trabalho e para a discussão, no papel de estudantes, das propostas apresentadas no decurso do *role-play*.

	Subgrupos – para a gestão do espaço pessoal de cada grupo, bem como da informação recebida dos diferentes papéis. Fotos, Vídeos e Ficheiros – para a gestão de informação.
Produto final	Plano detalhado de uma viagem a Londres para a turma em Novembro de 2011, incluindo uma visita ao World Travel Market.
Avaliação da atividade	Semanários de bordo individuais, disponibilizados na plataforma. *Focus group* final.

Definidos os objetivos e o produto final da atividade, houve a preocupação de assegurar que o *role-play* incluísse elementos como realismo e fidelidade, no sentido de, por um lado, contribuir para uma maior motivação e, consequentemente, um maior envolvimento por parte dos interlocutores e, por outro lado, criar condições para que as interações geradas no decurso da atividade se revestissem de autenticidade linguística.

Resultados

Embora a participação dos diferentes grupos não tenha sido homogénea, todos cumpriram, pelo menos, parte das tarefas de que foram incumbidos. Urge, todavia, referir que a atividade se realizou quase exclusivamente na modalidade presencial, uma vez que, sempre que um grupo não terminava a tarefa nos 90 minutos da aula dedicada ao efeito, salvo raras exceções, o trabalho não era concluído até à aula seguinte. Outro aspeto a mencionar é o facto de, para além das tarefas assinaladas pela professora, alguns papéis terem tido a iniciativa de estabelecer contactos adicionais com outros intervenientes do *role-play*, nomeadamente para agradecer o envio de informação solicitada, efetuar reclamações, ou ainda para acelerar o processo de envio de informação.

No final de cada semana de execução da atividade foi solicitada aos alunos a redação de uma reflexão escrita, em que dariam conta das principais aprendizagens efetuadas, das dificuldades sentidas, fazendo, analogamente, um balanço das dinâmicas de grupo. A redação dos semanários de bordo era de caráter voluntário, podendo os alunos que assim o entendessem enviá-los diretamente por correio eletrónico à docente. Com exceção de uma aluna, todos os restantes elementos partilharam as suas reflexões com a comunidade.

Aprendizagens efetuadas e mais-valias da utilização das tecnologias

A Figura 2 ilustra os resultados obtidos e permite destacar o conhecimento da cultura inglesa e a autenticidade das tarefas como as principais vantagens percecionadas ao longo das cinco semanas. Considerou-se, também, pertinente, um olhar sobre cada semana de execução. Assim, nas primeiras semanas, dedicadas essencialmente a atividades de pesquisa e seleção de informação, as categorias com maior expressão são o conhecimento da cultura, a aquisição de novo vocabulário, o acesso a *input* em língua inglesa e a pesquisa e seleção de informação.

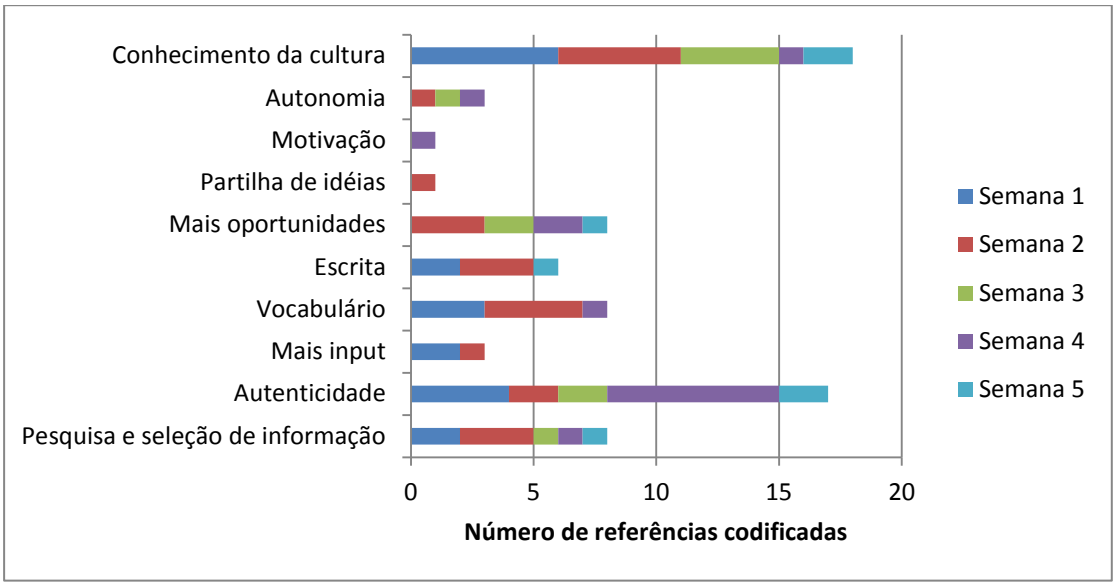

Figura 2. Principais mais-valias da utilização das tenologias na realização das atividades propostas.

Nas semanas seguintes, marcadas ainda pela pesquisa, mas essencialmente pela troca de informação entre os diferentes papéis sob a forma de *emails*, a autenticidade, o incremento de oportunidades para praticar a língua, a autonomia e a motivação são destacadas pelos alunos como as principais mais-valias da utilização das tecnologias.

Dificuldades sentidas

Antes de nos pronunciarmos relativamente às dificuldades sentidas (ver Figura 3), importa mencionar que um elevado número de alunos referiu não ter sentido quaisquer dificuldades na realização das atividades propostas.

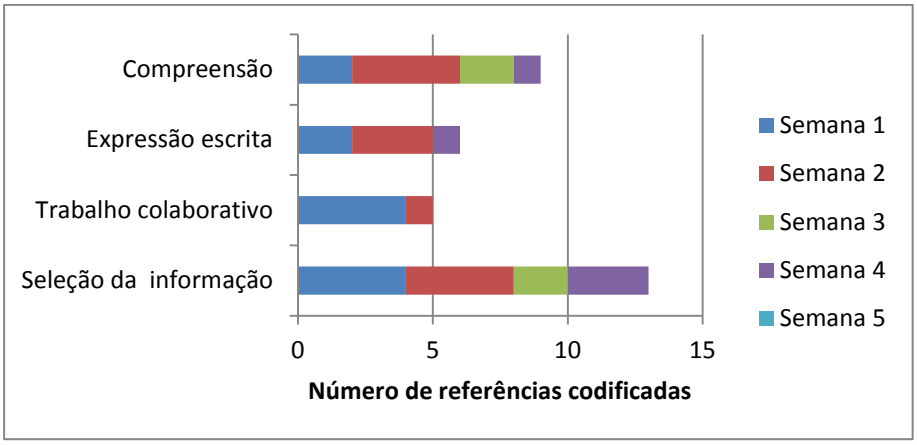

Figura 3. Principais dificuldades sentidas na realização das atividades semanais propostas.

Os alunos destacaram duas dificuldades de natureza linguística e outras tantas de natureza não linguística. Indicaram maioritariamente a seleção de informação apropriada para a consecução das tarefas, uma vez que, ao realizar as atividades de pesquisa, eram confrontados com muita quantidade e diversidade de informação que teriam de analisar. Um olhar transversal ao longo das semanas permite afirmar que foi nas semanas iniciais que os estudantes sentiram mais dificuldades. Na primeira semana, a par da seleção de informação, o trabalho colaborativo consubstanciou-se num obstáculo sendo, no entanto, transposto na sua totalidade a partir da segunda semana. Na segunda semana destacou-se a dificuldade em pesquisar, selecionar e, também, compreender a informação resultante das pesquisas efetuadas. A expressão escrita assume, identicamente, expressividade. Na quinta semana de execução da atividade, os alunos não apontaram nenhuma dificuldade. Procurou-se, de igual modo, conhecer as principais estratégias utilizadas pelos estudantes para superar as dificuldades encontradas. Embora os alunos tenham apontado dificuldades de natureza linguística e não linguística, nomeadamente ao nível do trabalho colaborativo, as estratégias mencionadas apenas tentam debelar as contrariedades de índole linguística. Apenas nas duas primeiras semanas são indicadas estratégias e estas são maioritariamente o recurso a ferramentas de tradução *online* e aos próprios colegas de grupo com melhor nível de proficiência linguística. Tal facto é corroborado pela informação recolhida através da técnica de observação participante, em que a investigadora testemunhou a utilização recorrente de ferramentas de tradução, quer para auxiliar a compreensão da informação resultante das pesquisas efetuadas, quer para auxiliar a redação de *emails*, previamente redigidos em língua materna pelos estudantes. Paralelamente, foi ainda detetado que alguns alunos tendiam a realizar as pesquisas em língua portuguesa. É ainda apontada a utilização de motores de busca.

Dinâmicas de grupo

Outro aspeto que se pretendeu ser meritório de reflexão por parte dos estudantes foi a evolução das dinâmicas de grupo. A informação permite-os afirmar que houve uma pluralidade de interpretações do conceito de "grupo", que tanto aparece como sinónimo de subgrupo responsável por um dado papel, de turma, ou inclusivamente, de par. Assim, para evitar ambiguidades ao nível da análise e interpretação da informação, sempre que tal se revelou necessário procurou-se, junto dos alunos, descodificar o sentido do termo "grupo".

A análise das reflexões levou-nos a distinguir entre a comunicação dentro de cada subgrupo responsável pelo desempenho de um papel específico e a comunicação entre os diferentes papéis que permitiram a efetivação do *role-play online*. Ao nível da comunicação entre os diferentes papéis, as opiniões, na primeira semana de execução, revelam alguma dificuldade em se conseguir manter uma troca de informação efetiva. As dificuldades iniciais foram sendo superadas, conseguindo-se estabelecer estratégias de comunicação efetiva entre os diferentes papéis.

Após o *terminus* do role-play *online*, realizaram-se três *focus groups* no sentido de recolher informação que permitisse avaliar a experiência colaborativa de aprendizagem proporcionada pela realização do *role-play online*; conhecer as perceções dos alunos relativamente à qualidade do produto final; avaliar o processo de organização colaborativa da viagem a Londres; conhecer as principais dificuldades sentidas e as estratégias encontradas para a sua superação; conhecer as perceções dos alunos em relação ao impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. As entrevistas realizaram-se nos dias cinco e seis de Julho de 2011.

No que diz respeito à avaliação da experiência colaborativa de aprendizagem proporcionada pela atividade de *role-play online, a* totalidade dos entrevistados foi unânime em considerar a experiência colaborativa de aprendizagem como bastante positiva, destacando o facto de antecipar atividades reais do mundo do trabalho. Paralelamente, foi ainda destacado o facto de se ter conseguido a elaboração de um produto final mais aprofundado, fruto das contribuições de todos os participantes.

Em relação à avaliação do produto final, foi solicitado aos alunos que se pronunciassem sobre a qualidade do mesmo. A globalidade dos alunos considerou que a solução encontrada foi "boa" e "interessante", tanto em termos de viagens, alojamento e itinerário da visita. Relativamente ao processo que esteve subjacente à construção do produto, as opiniões são divergentes. Em primeiro lugar, e à semelhança do que havia acontecido com os semanários de bordo, o conceito de grupo é utilizado pelos alunos para designar quer o subgrupo a que pertenciam, quer a totalidade de alunos envolvidos no processo de planificação e organização da viagem. É igualmente sublinhado que a comunicação no seio dos diferentes subgrupos foi eficaz, conseguindo cumprir-se, com relativa facilidade, as tarefas semanalmente propostas. Relativamente à comunicação entre os diferentes subgrupos, é notória, por parte dos alunos, a interiorização do conceito de interdependência positiva associada ao êxito do trabalho colaborativo. Apesar de os entrevistados considerarem as estratégias de comunicação entre os diferentes subgrupos eficazes, é destacado que, grande parte das vezes, não se dedicava o tempo suficiente à planificação e preparação das transações comunicativas.

No que respeita às principais dificuldades sentidas, o trabalho colaborativo afigurou-se como a contrariedade mais assinalada pelos entrevistados, seguida da seleção de informação. Importa destacar que se trata de dificuldades de caráter não linguístico. Ao nível linguístico, surgem lacunas ao nível da compreensão e da expressão escrita.

Com o intuito de auxiliar o processo de reflexão acerca do impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa, foi fornecida aos entrevistados a seguinte afirmação e solicitado que emitissem o seu grau de concordância relativamente à mesma: "A atividade de *role-play online* permitiu-me aprender a língua inglesa, sobre a língua inglesa e através da língua inglesa". Os

alunos concordaram, por unanimidade, com a afirmação, sendo-lhes pedido, de seguida, que emitissem a sua opinião. A análise dos comentários permitiu chegar às conclusões ilustradas pela Figura 4.

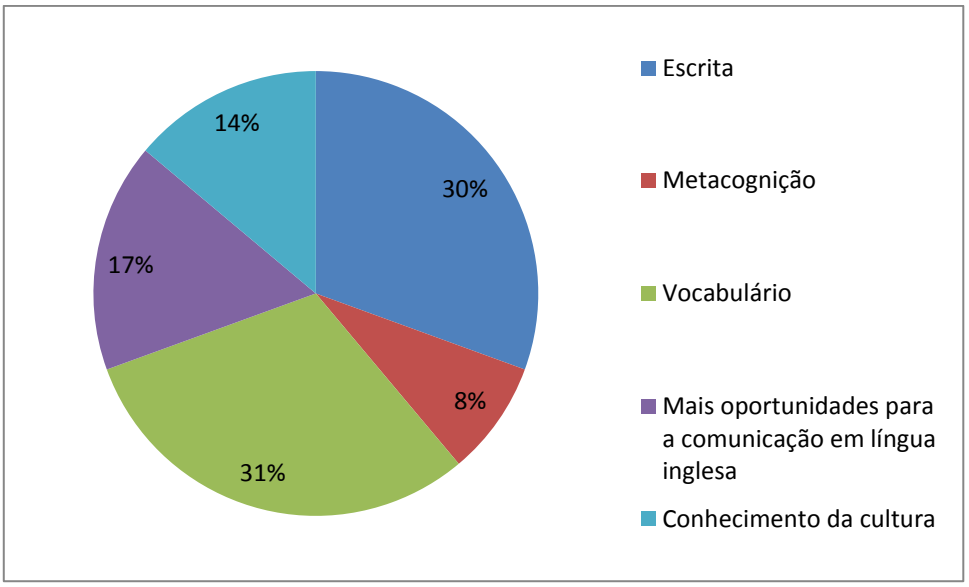

Figura 4. Impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

O vocabulário, maioritariamente ligado ao turismo, e a escrita, nomeadamente a adequação sociolinguística, foram os aspetos mais salientados em relação à aprendizagem *da* língua inglesa. Em relação à aprendizagem *sobre* a língua, os estudantes destacaram o conhecimento da cultura inglesa e o desenvolvimento da metacognição, particularmente a identificação e correção dos próprios erros relacionados com o funcionamento da língua. No que respeita à aprendizagem *através* da língua, os alunos consideraram que o facto de apenas poderem utilizar a língua inglesa tanto nas pesquisas efetuadas como nas interações entre alunos, algo que destacaram como inovador, se revelou extremamente vantajoso: "nós comunicámos sempre em Inglês. Era o meio que nós tínhamos para perceber como funcionavam as coisas. Sempre através do inglês. Qualquer dúvida que surgisse, tínhamos que perceber o que esse inglês queria dizer".

Urge ainda destacar que os entrevistados consideraram que o recurso às tecnologias no desenvolvimento da atividade foi basilar, na medida em que ao facilitar a pesquisa e divulgação de informação tornou o processo de troca de informação entre papéis mais célere, sendo igualmente destacado que acabou por contribuir para uma melhoria da comunicação e do próprio relacionamento entre os elementos da turma.

Considerações finais

Embora nem todos os estudantes tenham participado ativamente na dinamização do role-play, todos reconheceram as suas potencialidades na aprendizagem da língua, salientando a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da expressão escrita. Tal deveu-se essencialmente ao incremento de oportunidades para comunicar em língua inglesa fora dos muros físicos da sala de aula e à partilha de ideias entre os diferentes participantes, que contribuiu para uma melhor compreensão da problemática e para uma maior consciência metalinguística. Deve ainda ser salientado que, para responder aos desafios propostos, foram conduzidas pesquisas em língua inglesa, havendo a necessidade de compreensão e seleção de informação relevante para, posteriormente, se redigir um comentário sustentado em factos precisos, promovendo-se uma aprendizagem eclética, na medida em que se combinaram atividades de compreensão e de interação. Importa, por último, referir que a imersão, aliada à constante análise crítica e negociação de informação em tarefas autênticas, fez com que o *role-play online* "A trip to London" se corporizasse numa atividade privilegiada para a co-construção de oportunidades de aprendizagem da língua inglesa, sobre a língua inglesa e através da língua inglesa.

Referências bibliográficas

Leigh, Elyssebeth, Spindler, Larraine (2003). *Congruent Facilitation of Simulations and Games*. Retirado em Novembro 11, 2010 http://epress.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/10453/12756/2004005122.pdf?sequence=1

McLaren, Neil, *Madrid*, Daniel & *Bueno*, Antonio. (eds.) (*2005*): *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Ollivier, Christian, Puren, Laurent (2011*). La Web 2.0 en classe de langue*. Paris: Maison des Langues.

Ravenscroft, Andrew (2011). Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning, 12*(3), 139-160. Retirado em Setembro 20, 2011 http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934

Stringer, Ernest (2007). Action Research: a handbook for practitioners. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wills, Sandra, Leigh, Elyssebeth, Ip, Albert (2011). *The Power of role-based e-learning*. London: Rouledge.

Wills, Sandra, Rosser, Elizabeth, Devonshire, Elizabeth, Leigh, Elyssebeth, Russel, Carol, & Shepherd, John (2009). *Encouraging Role Based Online Learning Environments by Building, Linking, Understanding, Extending: the BLUE Report*, Australian Teaching and Learning Council. Retirado em Novembro 22, 2010 http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=asdpapers.