



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas
2012

**MARIA DE LURDES
CORREIA MARTINS**

**WEB 2.0 E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM
LÍNGUA INGLESA**



**MARIA DE LURDES
CORREIA MARTINS**

**WEB 2.0 E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM
LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística, realizada sob a orientação científica da Doutora Gillian Grace Owen Moreira, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e do Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido e à minha filhota, Beatriz, por terem sido o meu constante porto de abrigo e uma inesgotável fonte de apoio e incentivo. Aos meus pais, um sinal de reconhecimento e gratidão.

o júri

presidente

Prof. Doutor José Carlos Esteves Duarte Pedro
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (coorientador)
professor associado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Cristina Maria Ferreira Pinto da Silva
professora coordenadora do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Instituto Politécnico de Porto

Prof. Doutora Maria Altina Silva Ramos
professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutor Luís Sérgio Pinto Guerra
professor auxiliar da Universidade de Évora

Prof. Doutora Gillian Grace Owen Moreira (orientadora)
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Registamos uma palavra de gratidão àqueles que deram a sua contribuição para a realização desta investigação. A todos deixo o meu agradecimento sincero:

Aos meus orientadores, Professora Doutora Gillian Moreira e Professor Doutor António Moreira, pela sua disponibilidade, sugestões e orientações sábias e incentivo constante ao longo desta caminhada.

Aos alunos envolvidos no projeto, pelo empenho e entusiasmo demonstrados.

Ao Diretor do Departamento de Gestão e à Diretora do curso de Licenciatura em Turismo da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, por terem criado condições para a realização do projeto de investigação.

Aos colegas do Departamento de Gestão, pelo apoio e pelo incentivo.

À Maria José, à Sara e à Isabel Araújo, a minha profunda gratidão pela amizade, pelo alento e disponibilidade constantes.

Aos meus pais, pelo constante amor e dedicação.

Aos meus sogros, por terem estado sempre presentes e disponíveis.

Ao Carlos, por ter caminhado sempre ao meu lado.

À Tiz, pelo seu sorriso doce e pela sua energia contagiante.

palavras-chave

aprendizagem da língua inglesa, ensino superior, competência comunicativa, Web 2.0, autenticidade, aprendizagem dialética e dialógica.

resumo

O presente projeto pretende investigar as potencialidades das ferramentas Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa no ensino superior. O referencial teórico que serve de sustentáculo ao estudo ancorou-se nas diretrizes emanadas pelos organismos nacionais e europeus no âmbito do Processo de Bolonha, analisando, por um lado, o papel da língua inglesa na consecução das metas de Bolonha e, por outro, os desafios ao nível pedagógico e metodológico decorrentes dos objetivos e linhas de ação traçados. Por sua vez, o Processo de Bolonha tem de ser enquadrado num vasto conjunto de mudanças de cariz económico e social, a que não são alheias as constantes inovações ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, que têm gerado um ritmo acelerado de produção e disseminação da informação à escala global. Esta realidade implicou novos desafios e oportunidades, nomeadamente a criação de um contexto de aprendizagem dinâmico, potenciador de uma aprendizagem dialógica e dialética, contribuindo para um incremento de oportunidades para comunicar e agir em língua inglesa.

A abordagem metodológica arquitetada caracterizou-se pela conceção e implementação de um projeto de investigação-ação ao longo de dois semestres nas unidades curriculares de Inglês II e Inglês III no curso de licenciatura em Turismo da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viseu. Tomando como ponto de partida os resultados de aprendizagem e o tema aglutinador de cada unidade curricular, implementaram-se tarefas interacionais com recurso a ferramentas Web 2.0 (rede social, *wiki*, *podcast*) que implicaram a criação e manutenção de processos dialógicos com vista à produção de *outputs* colaborativos.

A análise da informação recolhida aponta para um impacto marcadamente positivo da implementação de tarefas dialógicas com recurso à Web social no âmbito da aprendizagem da língua inglesa no ensino superior. Destaca-se, nomeadamente, um envolvimento ativo dos estudantes na resolução de atividades autênticas do ponto de vista situacional e interacional, a harmonização entre o estudo contextualizado da língua com a descoberta da cultura, bem como o desenvolvimento de capacidades de gestão do processo individual e colaborativo de aprendizagem.

keywords

English language learning, higher education, communicative competence, Web 2.0, authenticity, dialectical and dialogical learning

abstract

This project aims to investigate the potential of Web 2.0 tools in the development of communicative competence in English language amongst undergraduate students. The theoretical framework that underpins this study is rooted in national and European policies emerging from the Bologna Process. It focuses first of all on the role of the English language in the fulfilment of Bologna stated goals and, secondly, it analyses the methodological and pedagogical challenges derived from the objectives and guidelines established. Besides this, the Bologna Process is also understood within a changing economic and social landscape, where ongoing innovation in Information and Communication Technologies have generated a rapid production and dissemination of information on a global scale. This new framework has originated new challenges as far as English language teaching and learning in higher education is concerned. These include the creation of a dynamic environment leading to both dialogical and dialectical learning, thus enhancing opportunities to communicate and act through and in English.

The methodological approach adopted in this study consisted of an action research project over two semesters in the course units: English II and English III, from the degree course in Tourism at the School of Technology and Management, of the Polytechnic Institute of Viseu. Stemming from the core theme of each course unit and intended learning outcomes, interactional tasks using Web 2.0 tools and involving the construction of collaborative outputs were designed and implemented.

The analysis of the information retrieved points to a markedly positive impact of Web 2.0 tools on the implementation of interactional tasks in English language learning in higher education. The students' active involvement in solving authentic tasks, the encouragement of cultural awareness, and the development of individual and collaborative (meta) competences all attest to the importance of social networks, wikis and podcasts in English language learning. This study represents an innovative and very positive contribution for applied linguistics studies, legitimising Web 2.0 applications as an exceptional strategy in meeting the goals raised by Bologna.

ÍNDICE GERAL

<i>I - INTRODUÇÃO</i>	<i>1</i>
1. Contextualização do Estudo	1
2. Motivações do Estudo.....	3
3. Problema, Questões e Objetivos do Estudo.....	4
4. Organização da Dissertação.....	6
<i>II - O PAPEL DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA</i>	<i>9</i>
1. O Processo de Bolonha: Contextualização	9
2. Uma Década de Bolonha	11
3. O Papel das Línguas Estrangeiras	13
3.1. As línguas estrangeiras e a mobilidade académica.....	13
3.2. As línguas estrangeiras e a empregabilidade.....	15
3.3. As línguas estrangeiras e a aprendizagem ao longo da vida	16
3.4. Do discurso à prática.....	18
3.5. O caso da língua inglesa.....	21
<i>III - BOLONHA E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS AO NÍVEL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA</i>	<i>26</i>
1. Ensinar e Aprender na Sociedade do Conhecimento	27
2. Conectivismo: Uma Nova Perspetiva Sobre o Ensino e a Aprendizagem na Sociedade do Conhecimento	31
3. As TIC e a Aprendizagem da Língua Inglesa.....	34
4. A Web 2.0 e uma Aprendizagem Dialógica e Dialética da Língua Inglesa.	42
5. A Conceção de Tarefas Interacionais.....	45
5.1. A Web 2.0: um espaço privilegiado para a arquitetura de tarefas interacionais.....	48

5.1.1. Blogues.....	50
5.1.2. Wikis.....	51
5.1.3. Podcasts e vodcasts.....	51
5.1.4. Redes sociais	52
IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	54
1. Design Investigativo.....	58
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação	73
2.1. Inquérito	74
2.2. Análise documental.....	74
2.3. Observação	75
2.4. Focus group.....	76
3. Público-alvo	77
3.1. Questionário de caracterização demográfica	77
3.2. Caratetização demográfica do público-alvo	82
V - DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....	100
1. Primeiro Ciclo de Investigação-ação.....	100
1.1. Realização da <i>webquest</i> “Discover London”	102
1.1.1. Reflexão teórica sobre a utilização de <i>webquests</i> na aprendizagem.....	102
1.1.2. A <i>webquest</i> “Discover London”.	106
1.2. Discussão assíncrona <i>online</i>	115
1.2.1. Considerações teóricas sobre a discussão assíncrona <i>online</i>	115
1.2.2. Descrição da atividade de discussão assíncrona na rede social Grouply	119
1.3. <i>Role-plays online</i>	129
1.3.1. Reflexão teórica sobre a atividade de <i>role-play online</i>	129
1.3.2. O <i>role-play</i> “A trip to London”	137
2. Segundo Ciclo de Investigação-ação.....	152

2.1. Construção de uma <i>wiki</i>	154
2.1.1. Breve reflexão teórica sobre a utilização de <i>wikis</i> na aprendizagem.....	154
2.1.2. Projeto: “A thematic tour in Viseu”	160
2.2. Criação de <i>Podcasts</i>	169
2.2.1. Breve reflexão teórica sobre a utilização de <i>podcasts</i> na aprendizagem	169
2.2.2. A criação de <i>podcasts</i> “Viseu attractions you mustn’t miss!”	173
VI - ANÁLISE DE DADOS.....	178
1. Breve Consideração sobre a Análise de Dados	178
2. Primeiro Ciclo de Ação	183
2.1. <i>Webquest</i> “Discover London”	183
2.2. Discussões Assíncronas	189
2.2.1. Participação dos estudantes	189
2.2.2. Conteúdo das mensagens	193
2.3. <i>Focus group</i> intermédio	196
2.3.1. Caracterização da experiência de discussão.....	197
2.3.2. Mais-valias da atividade de discussão assíncrona na aprendizagem da língua inglesa	198
2.3.3. Principais dificuldades	200
2.3.4. Participação na comunidade	203
2.3.4.1. Fatores inibidores da participação.....	203
2.3.5. Estruturação dos contributos	204
2.3.6. O fator língua inglesa.....	205
2.3.7. Relevância dos temas em discussão	206
2.3.8. O fórum linguístico	207
2.3.9. Sugestões de atividades.....	207
2.4. <i>Role-play online</i>	208

2.4.1. Semanários de bordo.....	209
2.4.1.1. Aprendizagens efetuadas e mais-valias da utilização das tecnologias .	209
2.4.1.2. Dificuldades sentidas.....	211
2.4.1.3. Dinâmicas de grupo.....	212
2.4.2. Análise dos <i>emails</i> produzidos na atividade de <i>role-play online</i>	215
2.4.2.1. Competência linguística: amplitude do vocabulário	215
2.4.2.2. Competência linguística: domínio do vocabulário	219
2.4.2.3. Competência linguística: correção gramatical	221
2.4.2.4. Competência linguística: domínio ortográfico.....	224
2.4.2.5. Competência sociolinguística: registo	225
2.4.2.6. Competência sociolinguística: marcadores línguísticos das relações sociais	226
2.4.2.7. Competência sociolinguística: regras de delicadeza	228
2.4.2.8. Competência pragmática: arquitetura do texto	229
2.4.2.9. Competência pragmática: coesão	235
2.5. <i>Focus group</i> final	237
2.5.1. Avaliação da experiência colaborativa de aprendizagem proporcionada pela atividade de <i>role-play online</i>	237
2.5.2. Avaliação do produto final	237
2.5.3. Avaliação do processo	238
2.5.4. Principais dificuldades sentidas e estratégias para a sua superação	239
2.5.5. Impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.....	241
2.6. Síntese dos resultados do primeiro ciclo de ação.....	243
3. Segundo Ciclo de Ação	248
3.1. Construção da <i>wiki</i> “Visit Viseu”	248
3.1.1. Lista de verificação – a perspetiva da investigadora	248

3.1.1.1. Preparação.....	248
3.1.1.2. Abertura	249
3.1.1.3. Planificação	249
3.1.1.4. Atividades de pré-escrita	250
3.1.1.5. Integridade das contribuições.....	251
3.1.1.6. Auto-organização	252
3.1.1.7. Edição construtiva	252
3.1.1.8. Equidade das contribuições.....	254
3.1.1.9. Organização	254
3.1.2. Questionário sobre a construção da <i>wiki</i> : a visão dos alunos	261
3.1.2.1. A visão dos alunos que participaram nos dois ciclos de ação.....	264
3.2. Análise dos <i>podcasts</i> “Viseu attractions you mustn’t miss!”	271
3.2.1. Análise do questionário: a avaliação dos alunos	271
3.2.2. O ponto de vista da investigadora: lista de verificação.....	274
3.3.3. Comparação da avaliação dos estudantes com a análise da investigadora ..	276
3.3. Análise das reflexões dos alunos sobre o segundo ciclo de ação.....	281
3.4. Síntese dos resultados do segundo ciclo de ação.....	284
4. Análise dos Inquéritos da Unidade Curricular para o Sistema Interno de Garantia da Qualidade.....	288
5. Síntese Interpretativa	291
5.1. Entrevistas finais	297
5.1.1. Relevância da Web 2.0 na comunicação em língua inglesa.....	300
5.1.2. Relevância da Web 2.0 no processo de aprendizagem da língua inglesa	302
5.1.3. As tarefas implementadas.....	303
5.1.4. Os pontos fortes do projeto	303
5.2. Balanço das estratégias implementadas.....	304

5.2.1. A utilização de materiais autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa.....	305
5.2.2. As potencialidades das comunidades virtuais de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa	305
5.2.3. Possibilidades da Web 2.0 na promoção da autenticidade interacional em língua inglesa.....	306
5.2.4. Potencialidades do trabalho colaborativo <i>online</i> no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa	307
VII - CONCLUSÃO.....	309
VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	317
LISTA DE ANEXOS	336

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, Segundo Warschauer -----	38
Quadro 2 - Fase Inteligente da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador-----	41
Quadro 3 - Esquematização do Primeiro Ciclo de Investigação-ação -----	64
Quadro 4 - Relação Entre os Objetivos do Primeiro Ciclo de Ação e os Resultados de Aprendizagem da Unidade Curricular -----	66
Quadro 5 - Esquematização do Segundo Ciclo de Investigação-ação -----	69
Quadro 6 - Relação Entre os Objetivos do Segundo Ciclo de Ação e os Resultados de Aprendizagem da Unidade Curricular -----	71
Quadro 7 - Relevância de Diferentes Fontes no Desenvolvimento da Competência Comunicativa em Língua Inglesa -----	86
Quadro 8 - Cronograma do Primeiro Ciclo de Investigação-ação-----	101
Quadro 9 - Aspeto Visual da Primeira Etapa da <i>Webquest</i> “Discover London”-----	108
Quadro 10 - Aspeto Visual da Segunda Etapa da <i>Webquest</i> “Discover London”-----	111
Quadro 11 - Aspeto Visual da Terceira Etapa da <i>Webquest</i> “Discover London”-----	112
Quadro 12 - Ferramentas Utilizadas na Comunidade de Aprendizagem-----	121
Quadro 13 - Explicitação das Diferentes Etapas da Atividade de Discussão Assíncrona-----	125
Quadro 14 - Critérios para a Seleção do Ambiente para um <i>Role-play</i> Virtual -----	135
Quadro 15 - Descrição Genérica do <i>Role-play</i> “A trip to London” -----	139
Quadro 16 - Organização dos Papéis no <i>Role-play</i> “A trip to London”-----	141
Quadro 17 - Plano Previsto de Atividades das Agências de Viagens -----	144
Quadro 18 - Linhas Orientadoras para a Análise dos <i>Emails</i> Resultantes das Estratégias de Implementação do <i>Role-play Online</i> -----	147

Quadro 19 - Calendarização do Segundo Ciclo de Investigação-ação-----	152
Quadro 20 - Visão Global da Atividade de construção da <i>Wiki</i> -----	160
Quadro 21 - Agrupamento dos Pontos de Interesse Turístico Incluídos no Itinerário -	163
Quadro 22 - Taxonomia de <i>Podcasts</i> segundo Carvalho e Aguiar (2010)-----	171
Quadro 23 - Classificação dos <i>Podcasts</i> “Viseu Attractions You Mustn’t Miss!”-----	173
Quadro 24 – Síntese dos Instrumentos de Recolha de Informação Utilizados -----	184
Quadro 25 - Principais Mais-valias da Realização da <i>Webquest</i> “Discover London”-	187
Quadro 26 - Análise dos Fatores que Dificultaram a Realização da <i>Webquest</i> “Discover London”-----	186
Quadro 27 - Impacto da <i>Webquest</i> “Discover London” na Motivação para a Organização de uma Visita de Estudo a Londres -----	187
Quadro 28 - Distribuição Temporal das Discussões Assíncronas ao Longo do Semestre -----	189
Quadro 29 - Participação dos Alunos nas Diferentes Discussões -----	190
Quadro 30 - Análise das Interações dos Estudantes na Discussão Assíncrona “Kate and William’s Honeymoon”-----	194
Quadro 31 - Organização dos <i>Focus Groups</i> Intermédios do Primeiro Ciclo de Ação	196
Quadro 32 - Distribuição das Reflexões dos Alunos ao Longo das Cinco Semanas de Execução do Projeto -----	209
Quadro 33 - Itinerário Colaborativo Produzido pelo Grupo Heaven Only Tours-----	216
Quadro 34 – Levantamento do Reportório Lexical Utilizado na Escrita de <i>Emails</i> ----	218
Quadro 35 – Categorização dos Erros Encontrados nos <i>Emails</i> Analisados -----	222
Quadro 36 - Formas de Tratamento Utilizadas na Redação dos <i>Emails</i> -----	226
Quadro 37 - Formas de Tratamento Utilizadas pelo Representante dos Alunos -----	227
Quadro 38 - Primeiro e Último <i>Emails</i> Redigidos por Cada Grupo-----	230
Quadro 39 – Síntese dos Resultados do Primeiro Ciclo de Ação -----	243

Quadro 40 - Número Total de Edições das Diferentes Páginas da <i>Wiki</i> -----	253
Quadro 41 - Resultados Globais Relativos ao Desempenho Individual -----	261
Quadro 42 - Resultados Globais Relativos à Avaliação do Produto Final -----	263
Quadro 43 - Percepção dos Alunos que Participaram em Ambos os Ciclos de Investigação Relativamente ao Desempenho Individual -----	264
Quadro 44 - Percepção dos Alunos que Participaram em Ambos os Ciclos de Investigação Relativamente ao Produto Final -----	266
Quadro 45 - Percepção dos Estudantes Relativamente aos <i>Podcasts</i> Produzidos-----	272
Quadro 46 - Percepção da Investigadora Relativamente aos <i>Podcasts</i> Produzidos-----	274
Quadro 47 - Uniformização dos Critérios para uma Comparação da Avaliação dos Estudantes com a Análise da Investigadora -----	276
Quadro 48 - Análise Comparativa da Avaliação dos <i>Podcasts</i> -----	277
Quadro 49 – Síntese dos Resultados do Segundo Ciclo de Ação -----	284
Quadro 50 - Definição de Perfis de Desempenho-----	297

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Interação e co-ação na realização de uma tarefa, segundo Ollivier e Puren (2011). -----	47
<i>Figura 2.</i> Design do projeto de investigação. -----	58
<i>Figura 3.</i> Distribuição dos respondentes por sexo. -----	83
<i>Figura 4.</i> Distribuição dos respondentes por intervalos etários. -----	83
<i>Figura 5.</i> Número de anos de aprendizagem da língua inglesa no ensino regular. -----	84
<i>Figura 6.</i> Número de anos de aprendizagem da língua inglesa no ensino particular. --	84
<i>Figura 7.</i> Atividades em língua inglesa em que os respondentes sentem mais dificuldades. -----	85
<i>Figura 8.</i> Atividades em língua inglesa em que os respondentes se sentem mais competentes. -----	86
<i>Figura 9.</i> Dispositivos que os respondentes possuem com acesso à Web. -----	88
<i>Figura 10.</i> Tempo médio diário que os respondentes passam na Web. -----	88
<i>Figura 11.</i> Locais de acesso à Web. -----	89
<i>Figura 12.</i> Utilização de ferramentas Web pelos respondentes. -----	90
<i>Figura 13.</i> Utilização de ferramentas Web no âmbito da língua inglesa. -----	91
<i>Figura 14.</i> Finalidades de utilização das ferramentas Web. -----	91
<i>Figura 15.</i> Serviços e ferramentas Web que os alunos gostariam de utilizar nas unidades curriculares de língua inglesa. -----	92
<i>Figura 16.</i> Perceção dos respondentes relativamente ao trabalho presencial. -----	93
<i>Figura 17.</i> Perceção dos respondentes relativamente ao papel das aulas no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. -----	93
<i>Figura 18.</i> Perceção dos respondentes relativamente a uma maior participação no processo de aprendizagem da língua inglesa. -----	94

Figura 19. Perceção dos respondentes relativamente à promoção de atividades autênticas de interação em língua inglesa através da Internet. -----	94
Figura 20. Perceção dos respondentes relativamente aos trabalhos de grupo. -----	95
Figura 21. Perceção dos respondentes relativamente à valorização das conversas, discussões e partilha de informação nos trabalhos de grupo. -----	96
Figura 22. Perceção dos respondentes relativamente ao papel do professor. -----	96
Figura 23. Perceção dos respondentes relativamente a uma maior autonomia na aprendizagem da língua inglesa. -----	97
Figura 24. Perceção dos respondentes relativamente ao papel das TIC na aprendizagem da língua inglesa. -----	98
Figura 25. Perceção dos respondentes relativamente ao papel das redes sociais na aprendizagem da língua inglesa. -----	98
Figura 26. Aspeto visual da introdução da <i>webquest</i> “Discover London”. -----	107
Figura 27. Aspeto visual da tarefa da <i>webquest</i> “Discover London”. -----	108
Figura 28. - Aspeto visual da avaliação da <i>webquest</i> “Discover London”. -----	113
Figura 29. Aspeto visual da conclusão da <i>webquest</i> “Discover London”. -----	113
Figura 30. Dimensões do papel do professor num <i>role-play online</i> . -----	133
Figura 31. Interação e co-ação no <i>role-play online</i> “A trip to London”.-----	138
Figura 32. <i>Design</i> do <i>role-play</i> “A trip to London”. -----	150
Figura 33. Aspeto visual da <i>wiki</i> na fase embrionária do projeto. -----	165
Figura 34. Impacto da <i>webquest</i> “Discover London” na confiança na utilização da Web na aprendizagem da língua inglesa. -----	185
Figura 35. Análise da opinião relativa à eficácia da exploração de materiais autênticos na aprendizagem da língua inglesa. -----	185
Figura 36. Perceção dos estudantes relativamente à eficácia do trabalho colaborativo na realização da <i>webquest</i> “Discover London”. -----	186
Figura 37. Relação entre os alunos que visualizaram a discussão e os alunos que	

postaram. -----	192
Figura 38. Relação entre o número total de alunos membros da comunidade e os alunos que postaram. -----	192
Figura 39. Conceitos que caracterizam a experiência de discussão assíncrona. -----	197
Figura 40. Principais mais-valias da discussão assíncrona na aprendizagem da língua inglesa. -----	198
Figura 41. Principais dificuldades na realização da atividade de discussão assíncrona. -----	201
Figura 42. Principal preocupação aquando da estruturação de um contributo. -----	204
Figura 43. O fator língua inglesa e a participação nas discussões assíncronas. -----	205
Figura 44. Principais mais-valias da utilização das tecnologias na realização das atividades propostas. -----	210
Figura 45. Principais dificuldades sentidas na realização das atividades semanais propostas. -----	211
Figura 46. Referências à comunicação entre subgrupos e intra-subgrupo. -----	213
Figura 47. Principais dificuldades sentidas na realização da atividade de <i>role-play online</i> .-----	240
Figura 48. Estratégias utilizadas pelos estudantes para a superação das dificuldades.-	240
Figura 49. Impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. -----	242
Figura 50. Edições da <i>wiki</i> durante o mês de novembro. -----	251
Figura 51. Edições da <i>wiki</i> durante o mês de dezembro. -----	252
Figura 52. <i>Print screen</i> da ferramenta Google Translator elucidativa da tradução integral de trechos em língua portuguesa. -----	255
Figura 53. Principais tipos de alterações registadas durante o período de revisão colaborativa. -----	257
Figura 54. Texto disponibilizado pelo grupo encarregue de proceder a uma primeira	

versão da descrição do edifício. -----	258
Figura 55. Revisão efetuada na primeira semana destinada para o efeito. -----	259
Figura 56. Revisão efetuada na segunda semana destinada para o efeito. -----	259
Figura 57. Aspeto visual da página inicial do projeto em 3 de abril de 2012. -----	268
Figura 58. Número de vistas até 3 de abril de 2012.-----	268
Figura 59. País de origem das visitas à <i>wiki</i> em dezembro de 2011. -----	269
Figura 60. País de origem das visitas à <i>wiki</i> em 2012 (de janeiro a 3 de abril). -----	269
Figura 61. Número de edições à <i>wiki</i> em 2012 (de janeiro a 3 de abril). -----	270
Figura 62. Mais-valias das atividades de construção da <i>wiki</i> e de criação dos <i>podcasts</i> ao nível da aprendizagem da língua. -----	282
Figura 63. Número de membros da comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply. -----	291
Figura 64. Percentagem de membros que efetuou <i>login</i> na comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply. -----	292
Figura 65. Percentagem de membros que deixou algum tipo de comentário na comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply. -----	293
Figura 66. Percentagem de membros que efetuou algum tipo de comentário em relação aos membros que efetuaram o <i>login</i> na comunidade. -----	293
Figura 67. Percentagem dos utilizadores do <i>site</i> que acedeu à página de perfil.-	294
Figura 68. Volume de mensagens ao longo da duração do projeto. -----	294
Figura 69. Análise comparativa das mais-valias da utilização das tecnologias Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa nos dois semestres de execução do projeto. ---	296
Figura 70. Mais-valias da Web 2.0 na comunicação em língua inglesa, de acordo com os diferentes perfis de desempenho. -----	300

I - INTRODUÇÃO

1. Contextualização do Estudo

O dealbar de um novo milénio pautou-se por profundas e rápidas mudanças de cariz mormente económico, mas com inquestionáveis repercussões nos mais variegados setores sociais. Competitividade, adaptabilidade, inovação e crescimento económico, conceitos basilares numa sociedade que se quer do conhecimento, têm exigido mudanças significativas nas políticas educativas, no sentido da oferta educativa responder às necessidades de um tecido social e produtivo cada vez mais sujeito a pressões, num cenário de globalização, na medida em que uma cultura de avaliação se vai impondo pela eficiência e eficácia dos processos e dos recursos humanos.

Autonomia, mobilidade, centralidade do aprendente, internacionalização, aprendizagem ao longo da vida e inovação tornaram-se conceitos estruturantes nesta mudança de paradigma educacional que pretende coadunar-se com os requisitos de uma sociedade do conhecimento num contexto de globalização. As instituições de ensino superior devem assumir um papel ativo na integração económica, política e social no cenário europeu, o que foi reforçado pela Estratégia de Lisboa (2000), que reitera que a Europa deverá tornar-se na economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo. Os estados europeus têm direcionado esforços por forma a estabelecer um Espaço Europeu Comum de Ensino Superior coerente, competitivo, compatível e atrativo, num processo que se iniciou formalmente em 1999 com a assinatura do Tratado de Bolonha. Será, todavia, importante reiterar que o Processo de Bolonha foi espoletado por mudanças em variados domínios, de entre os quais destacamos a emergência de uma sociedade do conhecimento revolucionada pelas oportunidades introduzidas pelas inovações ao nível das tecnologias de informação e comunicação.

As novas tecnologias, responsáveis por uma redefinição do conceito de *distância*, a par de um conjunto de medidas na esfera política e económica, têm potenciado um contínuo contacto com a alteridade e uma permanente necessidade de intercompreensão, de negociação e de coconstrução semântica. Esta nova realidade implicou novos desafios em relação à política de ensino e aprendizagem de línguas. Neste âmbito, a Comissão Europeia

(2002) 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. Esta ininterrupta partilha de informação à escala global contribuiu para a primazia consagrada à língua inglesa, facto que tem gerado um conjunto de interpretações dissimilares (Coleman, 2006; Mackiewicz, 2009; Phillipson, 2008, 2009).

Para além destas implicações mais relacionadas com a arquitetura de políticas que regulem e norteiem o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras no espaço europeu, importa, também, considerar as implicações pedagógicas e metodológicas das premissas que sustentam o Processo de Bolonha ao nível do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. Defende-se um processo de aprendizagem em que o aprendente se deverá constituir como o epicentro, envolvendo-se e participando ativamente na edificação de estratégias e atividades de aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem deverá deixar de ser encarado como um percurso linear e unidirecional centrado na transmissão de informação e conhecimento, para se assumir como um percurso multidirecional, havendo uma preocupação de fornecer ao aprendente instrumentos e fontes de informação que os próprios possam usar na descoberta de conhecimento, num contexto de ensino-aprendizagem autodirecionado e colaborativo. 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, permitem, também, a criação e manutenção de processos dialógicos. É, igualmente, facilitada a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e colaborativos, potenciando, aos aprendentes, múltiplas oportunidades para a utilização e exploração da língua em situações reais, favorecendo um envolvimento ativo no processo de construção colaborativa de conhecimento. No contexto deste projeto, norteado por uma filosofia dialógica e dialética, as ferramentas Web 2.0 poderão assumir-

se como uma ferramenta ao serviço do *empowerment* dos aprendentes, facilitando uma aprendizagem socialmente imersiva e consciente, que envolva, efetivamente, os alunos na arquitetura e gestão do processo de aprendizagem.

2. Motivações do Estudo

Ao longo dos anos de experiência profissional no ensino da língua inglesa mantivemos os ouvidos e os olhos abertos para as discussões em torno o papel das línguas estrangeiras, em geral, e da língua inglesa, em particular, no contexto do Processo de Bolonha e dos desafios e implicações deste ao nível do processo de ensino e aprendizagem. Numa Europa cada vez mais multilíngue e multicultural, o desenvolvimento da competência comunicativa em línguas estrangeiras torna-se uma trave mestra para a edificação de uma verdadeira sociedade europeia do conhecimento e para o exercício efetivo de uma cidadania europeia.

Carece, então, refletir sobre as necessidades dos estudantes ao nível da aprendizagem da língua inglesa no Espaço Europeu de Ensino Superior e, paralelamente, sobre as melhores estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem para a formação eclética e multicultural dos estudantes. Na era da sociedade da informação em que as possibilidades de partilha e de coconstrução de conhecimento se intensificam constantemente, importa avaliar as potencialidades das Web social no processo de aprendizagem da língua inglesa no ensino superior.

Neste âmbito e resultante da própria curiosidade e interesse da investigadora por novas experiências, empreenderam-se algumas experiências pedagógicas, nomeadamente a dinamização de um “tutor blog” no primeiro semestre do ano letivo de 2009/2010 (Campbell, 2003) no âmbito da unidade curricular de Módulo de Competências Transversais 1 – Inglês, lecionada no primeiro ano dos cursos de licenciatura em Turismo, Gestão de Empresas, Marketing e Contabilidade e Administração. Paralelamente, no segundo semestre do mesmo ano letivo, dinamizou-se uma comunidade virtual de aprendizagem na rede social NING, no âmbito da unidade curricular de Inglês II, lecionada ao primeiro ano do curso de licenciatura em Turismo. No seguimento destas experiências pedagógicas, habituámo-nos a navegar num mar de perguntas a que sentimos dificuldade

em dar resposta e que, paulatinamente, assomaram numa problemática particularmente do nosso interesse: o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa com recurso à Web 2.0, no ensino superior.

Em resumo, foi no seio de um percurso profissional concreto e pessoal que se erigiram, como uma bola de neve, certas evidências e alguns enigmas que procurámos desocultar ao urdirmos uma análise aturada que nos permitiu um conhecimento mais informado deste objeto de estudo.

3. Problema, Questões e Objetivos do Estudo

Qualquer estudo de natureza científica pressupõe o conhecimento do contexto de investigação em que se insere para, no caso de um projeto de investigação-ação, se poderem planificar estratégias conducentes a efetivas melhorias das práticas. Numa perspetiva dialógica e dialética da aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, parte-se do pressuposto de que uma efetiva exploração das ferramentas Web 2.0 permite:

- Um incremento das oportunidades para interagir e negociar significados em língua inglesa;
- A exposição dos aprendentes a uma diversidade de materiais autênticos não conformados pelo espartilho da pedagogização;
- O envolvimento dos estudantes em tarefas autênticas;
- A promoção de uma aprendizagem mais autónoma e centrada no aprendente;
- O respeito e adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem;
- A diminuição dos níveis de ansiedade geralmente associados à comunicação presencial.

Da assunção dos pressupostos anteriormente enunciados brota o 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?

Importa, agora, partindo do problema elencado, enunciar uma questão de investigação que se assuma como o motor de todo o processo investigativo, na medida em que “obriga o investigador a uma clarificação, frequentemente útil, das suas intenções e perspetivas espontâneas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.34). Assim, o trabalho que nos propomos concretizar parte da seguinte questão:

- Quais as potencialidades das ferramentas Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa no ensino superior no contexto de Bolonha?

No sentido de clarificarmos a pergunta de partida, e decorrentes desta, há outras questões que importa analisar e avaliar para nos podermos pronunciar relativamente à temática em estudo:

- Quais as potencialidades da integração de ferramentas Web 2.0 nas aulas de língua inglesa ao nível da aprendizagem dos conteúdos na unidade curricular?
- Quais as potencialidades da integração de ferramentas Web 2.0 nas aulas de língua inglesa ao nível do processo de aprendizagem da língua?
- Que implicações se retiram deste processo de investigação para uma efetiva integração das ferramentas Web 2.0 numa ótica dialógica e dialética de aprendizagem?

Delineadas as questões orientadoras do estudo, prossegue-se com a definição dos objetivos que permitiram operacionalizar o presente projeto. São objetivos gerais deste estudo:

- Conhecer as potencialidades das ferramentas Web 2.0 no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, no ensino superior.
- Identificar os pontos fortes e fracos da utilização de ferramentas Web 2.0 ao nível da língua inglesa numa lógica de construção dialógica e dialética do conhecimento no ensino superior.

São objetivos específicos desta dissertação:

- Aferir o impacto da utilização de materiais e situações autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa.

- Verificar o contributo da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular.
- Aferir as possibilidades da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa no desenvolvimento da competência comunicativa.
- Conhecer as potencialidades do trabalho colaborativo *online* no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.
- Aferir as possibilidades da Web 2.0 na promoção da autenticidade situacional e interacional em língua inglesa.
- Identificar os fatores que poderão afetar o envolvimento dos alunos na interação escrita *online* em língua inglesa.
- Avaliar o fator língua estrangeira no envolvimento dos alunos na interação escrita *online*.

No sentido de dar resposta às questões enunciadas, procurou adotar-se uma perspetiva metodológica que privilegie uma dinâmica transformadora orientada para a melhoria da praxis. Assim, deu-se especial ênfase ao paradigma crítico, que se assumiu como a bússola norteadora do presente projeto de investigação.

Este projeto de investigação, iluminado pelo paradigma crítico, pelo seu carácter interventivo, adotou a modalidade de investigação-ação crítica, de acordo com Mills (2010, p. 7), que alude ao seu carácter “socially responsive”, seguindo o modelo de investigação proposto por Stringer (2007, p. 10), apelidado de “community-based action research”, que vê a investigação-ação como um contínuo de espirais que envolvem três etapas complementares: observar, pensar e agir.

4. Organização da Dissertação

A organização da dissertação far-se-á segundo sete capítulos, que assomam de um trajeto reflexivo e continuamente reconstruído, ao longo do processo de investigação, iluminado pelas questões aglutinadoras que o orientaram. Após a introdução, que constitui o capítulo I, no capítulo II discorre-se, inicialmente, sobre as principais linhas orientadoras do Processo de Bolonha, numa abordagem diacrónica, referindo os diferentes tratados e comunicados que sustentam o Espaço Europeu de Ensino Superior. Apresenta-se, também,

uma reflexão sobre a primeira década de execução do Processo de Bolonha, elencando-se as principais conquistas e, similarmente, as novas linhas de ação para a década de 2010-2020. Ainda neste capítulo, analisa-se o papel das línguas estrangeiras na consecução das finalidades do Processo de Bolonha. No sentido de facilitar essa espiral analítica, este trabalho centrar-se-á, num primeiro momento, em três domínios específicos: as línguas e a mobilidade; as línguas e a empregabilidade e, por último, as línguas e a aprendizagem ao longo da vida. Num segundo momento, refletir-se-á sobre o caso particular da língua inglesa, que tem conquistado terreno, sendo, atualmente, a língua mais ensinada desde o primeiro ciclo ao ensino superior, crescendo ainda a tendência de reforçar a sua posição dominante, ao ponto de, no ensino superior, se utilizar como língua de instrução.

No capítulo III, abordam-se as principais implicações pedagógicas e metodológicas do Processo de Bolonha ao nível do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. Enceta-se, desta forma, uma reflexão sobre conceitos como ensinar, aprender, conhecimento, aluno e professor numa sociedade globalizada caracterizada pela abundância de informação e pela efemeridade do conhecimento. Nesta nomenclatura, analisam-se os contributos do conectivismo no ensino e na aprendizagem na sociedade do conhecimento. Num segundo momento, apresenta-se uma visão diacrónica da utilização das tecnologias no ensino e aprendizagem da língua inglesa e argumenta-se acerca das potencialidades da Web 2.0 na construção de uma aprendizagem dialética e dialógica.

No capítulo IV serão explicitadas e justificadas as opções metodológicas em que se ancora todo o percurso investigativo. Tendo em conta o facto de se tratar de um projeto de investigação-ação, em que se pressupõe a implementação de práticas inovadoras, este capítulo inclui a apresentação do *design* investigativo, explicitando, igualmente, a relação entre os objetivos dos ciclos de ação e os resultados de aprendizagem das unidades curriculares que permitiram a operacionalização do estudo. Ainda neste capítulo, são descritos os procedimentos relativos às técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados e é apresentado e caracterizado o público-alvo.

No capítulo V é feita a descrição detalhada do estudo, apresentando-se e justificando-se as atividades desenvolvidas ao longo dos dois ciclos de investigação-ação. Apresentam-se, primeiramente, algumas considerações teóricas sobre a atividade a desenvolver,

explicitando-se, de seguida, a sua conceção e todas as etapas consecutivas até à efetivação da tarefa, incluindo a referência aos instrumentos que permitiram a recolha de informação.

No capítulo VI procede-se ao tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, de acordo com uma metodologia mista, apoiada em dimensões e categorias suportadas pelos referenciais teóricos e pela prática observada.

No capítulo VII apresentam-se as conclusões, dando-se a conhecer a resposta às questões de investigação, realçando os aspetos inovadores do projeto empírico desenvolvido. Há, ainda, espaço para referenciar as principais limitações do estudo, bem como apontar pistas para investigações futuras que permitam aprofundar e enriquecer a temática em estudo.

Importa ainda referir que, embora à luz de Bolonha a terminologia correta a adotar seja estudante, no sentido de facilitar a leitura da dissertação, evitando repetições frequentes, se optou por utilizar também as designações aluno e aprendente.

II - O PAPEL DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA

1. Processo de Bolonha: Contextualização

A primeira década do século XXI foi palco de um conjunto de reestruturações ao nível do ensino superior no continente europeu. Desde o seu arranque oficial, em Junho de 1999, com a Declaração de Bolonha – que, aliás, deu nome ao processo que se desenvolveu subsequentemente –, que as instituições europeias de ensino superior têm trilhado um caminho longo, complexo e em constante maturação, no sentido de criarem um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) harmonizado e atrativo à escala europeia e intercontinental. A primeira pedra na edificação deste projeto foi lançada um ano antes, em 1998, aquando da comemoração do oitocentésimo aniversário da Universidade de Paris, com a Declaração de Sorbonne, assinada pelos ministros responsáveis pela tutela do ensino superior de quatro países, a saber: França, Alemanha, Reino Unido e Itália. O objetivo desta declaração foi a criação de um quadro comum de referência, perseguindo já o ideal do EEES, enfatizando aspetos como a mobilidade e a promoção de qualificações condicentes com um mercado de trabalho em mutação acelerada. Trata-se, portanto, de um processo com motivações políticas e económicas, espoletado por uma confluência de fatores como a emergência de uma sociedade do conhecimento, o incremento da mobilidade, quer dentro do espaço europeu, quer entre continentes, bem como a necessidade de uma maior competitividade das instituições de ensino superior e das economias europeias. Um exemplo da necessidade de uma maior competitividade das instituições de ensino superior é a disseminação de *rankings* de instituições de ensino superior, que Coleman apelida de “marketization of higher education”, afirmando que “universities are no longer institutions but brands” (Coleman, 2006, p. 3). Urge, também, mencionar que o ensino superior é um setor que tem experienciado um crescimento considerável, aspeto que vai ao encontro das diretrizes emanadas pela Convenção de Lisboa (1997), que reconhece e enfatiza a importância do ensino superior no progresso do conhecimento. Desta forma, é assinada a Declaração de Bolonha, em junho de 1999, por 29 países, que persegue como objetivos fundamentais o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos

diplomados. A concretização destas traves mestras contempla um conjunto de objetivos de carácter mais específico:

- Adoção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, onde se inclui a implementação do Suplemento ao Diploma;
- Adoção de um sistema de ciclos, incluindo:
 - um primeiro ciclo, que em Portugal conduz à licenciatura, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu;
 - um segundo ciclo, que em Portugal conduz ao grau de mestre.
- Estabelecimento de um sistema europeu de créditos académicos (ECTS);
- Promoção da mobilidade intra e extracomunitária de estudantes, docentes e investigadores;
- Promoção da cooperação europeia para assegurar a qualidade, desenvolvendo critérios e metodologias comparáveis;
- Fomento da dimensão europeia do ensino superior.

No seguimento da Declaração de Bolonha e com o intuito de analisar os progressos alcançados e estabelecer as direções e prioridades do Processo, ministros europeus responsáveis pelo ensino superior, cada vez em maior número, passaram a reunir de dois em dois anos, sendo as conclusões divulgadas sob a forma de comunicado. Assim, em 2001, o Comunicado de Praga reconhece a necessidade de mais três linhas de ação, nomeadamente a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o incremento da participação dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior e a promoção da atratividade das instituições europeias de ensino superior. Volvidos dois anos, o Comunicado de Berlim reitera a importância da promoção da competitividade, um dos eixos norteadores da agenda política delineada pelos governos europeus, nas cimeiras europeias de Lisboa (2000) e de Barcelona (2002), onde ficou definido o objetivo de, até 2010, fazer da Europa “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion” (Lisbon European Council, 2000, para. 5). A operacionalização deste propósito, que ficou conhecido como a Estratégia de Lisboa, levou a uma concertação entre a estratégia de desenvolvimento económico da união europeia e o setor do ensino superior, o que se repercutiu em múltiplas implicações ao nível da organização curricular

e, também, ao nível pedagógico e metodológico. Procurou, igualmente, reforçar-se o vínculo entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação, nomeadamente através da instituição de um terceiro ciclo de estudos, equivalente ao doutoramento, que deveria resultar de uma estreita colaboração entre instituições de ensino superior. O Comunicado de Bergen, em 2005, confirma as diretrizes de Berlim: “we underline the importance of higher education in further enhancing research and the importance of research in underpinning higher education for the economic and cultural development of our societies and for social cohesion” (Bergen Communiqué, 2005, p. 6). Em Londres, em 2007, procurou-se avaliar os progressos efetuados relativamente à estrutura dos cursos e adaptação dos currícula e destacou-se a importância de uma colaboração mais estreita entre instituições de ensino superior. Com o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, de 2009, foram tornadas públicas as principais áreas de trabalho para a década de 2010-2020, com destaque para a dimensão social, a aprendizagem ao longo da vida, a empregabilidade, a aprendizagem centrada no aprendente, a abertura internacional, a mobilidade e a investigação e a inovação.

2. Uma Década de Bolonha

Em março de 2010 reuniram em Budapeste e Viena os responsáveis do ensino superior de 47 países para lançar oficialmente o EEES, cumprindo um dos objetivos da Declaração de Bolonha. Foi reconhecido na Declaração resultante do encontro o esforço de cooperação entre instituições de ensino superior no sentido de promover a sua internacionalização, tendo sido referido o seguinte: “cross-border cooperation in higher education has raised considerable interest in other parts of the world and made European higher education more visible on the global map” (Budapest-Vienna_Declaration, 2010, p. 1). Os participantes reforçaram, ainda, o compromisso de se cumprirem as metas estabelecidas para o decénio 2010-2020¹, no Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve.

¹ O comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve enunciou as seguintes prioridades para o decénio 2010-2020: Proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade; aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; promover a empregabilidade; desenvolver resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino; articular a educação, a investigação e a inovação; abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais; aumentar as oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade; melhorar a recolha de dados; desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais; garantir o financiamento.

Para assinalar uma década de mudanças no ensino superior a nível europeu, o ano de 2010 foi profícuo em estudos e literatura relacionada com a implementação do Processo de Bolonha. É disto exemplo o relatório Trends 2010 que procura, por um lado, analisar, do ponto de vista das instituições de ensino superior, o grau de consecução dos objetivos estabelecidos para os primeiros dez anos e, paralelamente, concertar uma agenda para o futuro de Bolonha e do EEES. O relatório, publicado pela Associação de Universidades Europeias, centra-se na análise de dois questionários aplicados a instituições de ensino superior europeias.

O Processo de Bolonha tem-se caracterizado por um conjunto de linhas de ação, cuja implementação, ao longo dos anos, permitiu a construção de um EEES. Uma das primeiras conclusões prende-se com o facto de que a introdução de elementos unificadores no ensino superior europeu não teve uma operacionalização semelhante na totalidade dos países membros do EEES em virtude da multiplicidade de contextos culturais e institucionais. Embora em 2010 cerca de 95% das instituições se tenha adaptado ao sistema de ciclos, tal muitas vezes foi conseguido através de uma compactação de conteúdos e não de uma efetiva reorganização curricular, tal como refere o Trends 2010: “in some cases, however, the change has not led to meaningful curricular renewal, but rather to compressed Bachelor degrees that leave little flexibility for students” (Sursock & Smidt, 2010, p.6). Todavia, são reconhecidos progressos no sentido de que o processo de formação seja centrado na aquisição de competências por parte do aprendente, embora se reconheça a necessidade de um trabalho concertado entre os organismos políticos e as instituições de ensino superior no sentido de monitorizar e avaliar a implementação das linhas de ação resultantes do Processo de Bolonha.

Relativamente à internacionalização – força motriz da criação de um EEES – é referido que cada vez mais instituições de ensino superior procuram o desenvolvimento de políticas de internacionalização ao nível do ensino e da investigação, através de parcerias com as suas congéneres, preferencialmente ao nível europeu. No que respeita à mobilidade, ao nível dos programas de mobilidade de curta duração, houve uma estabilização, ao passo que se espera um aumento na mobilidade de longa duração, apelidada de “full-degree”. De entre os obstáculos apontados para a mobilidade são destacadas barreiras linguísticas, falta de financiamento, problemas ao nível da harmonização de calendários escolares no espaço

européu, etc. Desta forma, a promoção da mobilidade, um dos objetivos da Declaração de Bolonha, continuará a ser um desafio para as instituições de ensino superior no próximo decénio.

Como corolário de uma década de transformações no ensino superior, já conhecida como a Década de Bolonha, urge referir que todo este processo deve ser encarado como um meio cuja principal finalidade é a construção de uma Europa do conhecimento, sendo que para a sua efetivação será necessário:

Equip learners – young and old – to play their part in society and prepare them to be European and global citizens through the acquisition of high-level skills. This requires situating the Bologna Process in the wider discussion of the kind of citizens Europe needs for the 21st Century and translating the resulting ideas into strategies that fit each institution’s profile and mission. (Sursock & Smidt, 2010, p. 94)

3. O Papel das Línguas Estrangeiras

O desenvolvimento de um EEES está intimamente ligado ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, cuja relevância na construção de uma Europa mais competitiva é sublinhada por Vogel, que refere que “a consensus exists among politicians, industries, universities and students, that a global economy depends on the internationally minded, interculturally trained, multilingual graduate” (Vogel, 2001, p. 381). Importa, desta forma, analisar o papel das línguas estrangeiras na consecução das finalidades do Processo de Bolonha. No sentido de facilitar essa análise, este trabalho centrar-se-á em três domínios específicos: as línguas e a mobilidade; as línguas e a empregabilidade e, por último; as línguas e a aprendizagem ao longo da vida.

3.1. As línguas estrangeiras e a mobilidade académica

Uma das principais linhas de ação do Processo de Bolonha passa pelo incremento da mobilidade de alunos, docentes, investigadores e demais *staff* das instituições de ensino superior, mobilidade essa que tanto poderá ocorrer no espaço europeu, como no resto do

mundo. Este aspeto é considerado de importância primordial na estratégia de construção de uma economia europeia do conhecimento, pelo que aparece referenciado nas conclusões do Conselho Europeu de 12 de maio de 2009 sobre o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação para o decénio 2010-2020 como objetivo número um: “tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade” (Conselho da União Europeia, 2009, p.2). De entre os múltiplos benefícios da mobilidade são frequentemente destacados o crescimento e enriquecimento pessoal, nomeadamente através do desenvolvimento da autonomia e de competências comunicativas e interculturais; um incremento da qualidade do ensino superior e da investigação, resultado de uma pluralidade de opiniões e de visões; mais oportunidades ao nível da empregabilidade e o desenvolvimento de redes de informação entre países, contribuindo para a solidez da sociedade do conhecimento.

Se, por um lado, são consensuais as vantagens da mobilidade académica, ao nível prático são ainda modestos os números relativos à mobilidade de alunos e *staff* académico que compõem o EEES. Segundo dados do Eurostat e Eurostudent (2009), a percentagem de alunos envolvidos em programas de mobilidade era pouco superior aos 3% em 2006. Estima-se ainda que apenas 150 000 estudantes do ensino superior, cerca de 0,08%, participem anualmente no programa Erasmus. Relativamente ao *staff* académico, a percentagem de mobilidade anual é de cerca de 2% no programa Erasmus (Eurostat & Eurostudent, 2009). De entre os fatores apontados para esta mobilidade reduzida, destacam-se problemas relacionados com diferenças na operacionalização do Processo de Bolonha (Sursock & Smidt, 2010), nomeadamente ao nível de divergências no uso dos ECTS, a falta de apoios financeiros e, paralelamente, a falta de competências em línguas estrangeiras.

O desafio da mobilidade académica afigura-se, indubitavelmente, como um desafio linguístico, na medida em que é fundamental o desenvolvimento de competências comunicativas em línguas estrangeiras que permitam uma efetiva comunicação e integração no país acolhedor. De entre as variegadas situações comunicativas decorrentes da mobilidade, destaca-se a participação em programas de mobilidade em que, para além da participação no mundo académico propriamente dito, estão também englobadas

competências de socialização. Aceder e trabalhar com material especializado em línguas estrangeiras é outro contexto a considerar. O incremento da formação em sistema de *e-learning*, a conceção de programas de formação partilhados, à escala internacional, fazem com que a comunidade académica necessite de competências em línguas estrangeiras que lhes permita participar ativamente em aulas, seminários, conferências e projetos. Desta forma, a construção do EEES implica a emergência de um ambiente académico multilingue e multicultural que exige de todos competências de comunicação, adaptação e mediação linguística e cultural. Esta necessidade é destacada pelo relatório *Focus on Higher Education in Europe 2010: the impact of the Bologna Process*, da Eurydice, que refere que as instituições de ensino superior devem desenvolver um conjunto de medidas no sentido de alcançar uma efetiva política de mobilidade e de internacionalização, adotando medidas como “support for language learning (both incoming and outgoing students); encouraging language learning among staff in higher education; provision of programmes in other languages (particularly English)” (Eurydice, 2010, p. 41).

3.2. As línguas estrangeiras e a empregabilidade

As mudanças de carácter estrutural que caracterizam o Processo de Bolonha não são um fim em si mesmas. Encerram, antes, o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma economia do conhecimento num cenário global. Num mercado de trabalho europeu caracterizado pela mobilidade, o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras assume uma importância crescente no que diz respeito à empregabilidade. A Estratégia de Lisboa (2000), que enfatiza a importância do conhecimento – da capacidade de aquisição, aplicação e transferência – para a prosperidade e dinamismo económicos, destaca o papel crucial do desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilingue e a sua função estruturante na economia do conhecimento. Connell (2002) alude ao conceito de “linguistically able workforce”, que considera determinante na capacidade de as empresas participarem ativamente no contexto económico internacional.

Num cenário de globalização acelerada onde o conceito de *lifelong employment* foi substituído pelo de *lifelong learning*, o objetivo da aprendizagem de línguas estrangeiras não deverá ser encarado como a aquisição de um determinado produto para consumo

imediatamente, mas, antes, de acordo com Tudor, como “the development of a potential, involving the ability and also the willingness to adapt to the demands of new communicative situations, including the learning of a new language, as and when circumstances may require” (Tudor, 2005, p. 7). Torna-se, portanto, primordial deixar de encarar o ensino de línguas estrangeiras de forma reativa e passar a encará-lo proativamente “as an educational process in its own right geared to helping students prepare a potential for future language use and language learning” (Tudor, 2005, p. 7). A mobilidade entre empresas, regiões e países é atualmente e cada vez mais parte do percurso profissional dos europeus, o que torna imprevisível o curso da carreira profissional de cada um. Assim, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se fundamental, o que é corroborado pelo relatório final do High Level Group on Multilingualism, que classifica a aprendizagem de línguas estrangeiras como “an important aspect of sustainable employability” (Commission of the European Communities, 2007, p. 9).

3.3. As línguas estrangeiras e a aprendizagem ao longo da vida

A aprendizagem ao longo da vida é um dos principais pilares na operacionalização do Processo de Bolonha e a sua preponderância foi reforçada nas diretrizes para 2010-2020, dado ser encarada como uma premissa fundamental para tornar a economia europeia na mais competitiva e dinâmica à escala global. Antes de nos reportarmos ao papel das línguas estrangeiras, importa definir este conceito basilar. De acordo com o comunicado *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, da Comissão Europeia, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como “all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and employment-related perspective” (Commission of the European Communities, 2001, p. 34). Desta forma, o sucesso da aprendizagem ao longo da vida está intrinsecamente ligado com a motivação e a procura individual, pelo que se torna fundamental a existência de mudanças estruturais ao nível do ensino e da aprendizagem, dando primazia ao aprender a aprender, ao desenvolvimento da autonomia, ao *empowerment* dos aprendentes, ou ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, entre outros.

A aprendizagem das línguas ao longo da vida tem sido tema assíduo de discussão entre organismos europeus, na última década, tendo-se sublinhado a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino regular, nomeadamente a fórmula “língua materna + duas línguas estrangeiras”, tornada oficial na década de 90 e reiterada pelo Conselho de Barcelona de 2002. A capacidade de comunicar em línguas estrangeiras é referida, pela Comissão Europeia, como “a desirable life-skill for all European citizens” (Commission of the European Communities, 2005, p. 3). Também a recomendação das competências base para a aprendizagem ao longo da vida refere a comunicação em línguas estrangeiras como uma das oito competências chave “necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society” (European Parliament and Council of the European Union, 2006, p. 13).

Embora a dimensão de desenvolvimento pessoal, compreensão de outras culturas e efetivo exercício de uma cidadania europeia sejam de extrema importância aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme destaca o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), urge destacar o seu potencial político, a percepção de que o progresso e o dinamismo económico e social requerem cidadãos plurilingues, pelo que haverá a necessidade de, ao longo da vida, se aprofundar conhecimentos e capacidades numa dada língua ou, inclusivamente, se iniciar a aprendizagem de uma nova língua. Importa, também, referir que, por melhor qualidade que o ensino de uma língua estrangeira tenha tido no ensino regular, as competências adquiridas não se manterão ao mesmo nível, a não ser que sejam atualizadas e consolidadas. O desenvolvimento de metacompetências na aprendizagem de línguas estrangeiras é, portanto, crucial, nomeadamente “the need to incorporate within language learning knowledge of the learning process as well as understanding of key similarities between groups of languages” (TNP3-D, 2007, p. 3). Assim, torna-se importante promover e estimular a autonomia do aprendente, para que, ele próprio, seja capaz de reconhecer as suas dificuldades e necessidades linguísticas e de encontrar estratégias e mecanismos de as colmatar.

De acordo com Mackiewicz (2002), a aprendizagem de línguas ao longo da vida implica um trabalho concertado entre instituições de ensino à escala europeia, referindo que:

Lifelong language learning as envisaged by the EU can only work if there is coherence and continuity between different institutions and different sectors of

education, if skills and competences acquired inside and outside formal education settings can be identified, assessed and recognized by education institutions, and interpreted by employers, and if qualifications and competences can be transferred across national borders. (p. 7)

3.4. Do discurso à prática

O Processo de Bolonha trouxe, simultaneamente, oportunidades e desafios ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. A concretização de um EEES está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural 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.

Se, por um lado, este discurso é unânime por parte dos diferentes organismos europeus, ao nível das instituições de ensino superior, as práticas no que diz respeito à implementação da aprendizagem de línguas estrangeiras são bastante divergentes. Alguns estudos têm sido levados a cabo pelo Conselho Europeu das Línguas, nomeadamente o projeto European Network for Promotion of Language Learning among all Undergraduates (ENLU) e o projeto Network for the Exchange of Information about Good Practices that serve to Motivate Language Learners (MOLAN), no sentido de se conhecer a forma como as instituições de ensino superior europeias encaram a problemática da aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso do projeto ENLU, pretendia-se, ao longo dos dois anos de duração do estudo, “to create a trans European network of Higher Education institutions and the stakeholder organizations with a view to enhancing a breakthrough in the area of languages for all” (ENLU website). Um dos grupos de trabalho que se constituíram no âmbito do projeto procurou, precisamente, indagar junto de instituições de ensino superior europeias a existência, ou não, de uma política relativamente ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, num estudo piloto (Chambers, 2004) realizado no ano letivo de 2002/03, foi enviado um questionário a 150 instituições de ensino superior membros do Conselho Europeu das Línguas. Apenas 21 instituições devolveram o questionário e dessas apenas três mencionaram a existência de uma estratégia definida para o ensino de línguas

estrangeiras, embora oito tenham destacado estar a trabalhar nesse sentido. Ainda no contexto do projeto ENLU, Tudor (2005) conduziu nova pesquisa junto de indivíduos ligados ao ensino de línguas, desenvolvimento de políticas no âmbito das línguas ou corpos dirigentes, todos membros de instituições de ensino superior. No conjunto da amostra, que não se pode considerar representativa de todas as instituições de ensino superior no EEES, 10 instituições tinham uma política definida para o ensino de línguas estrangeiras, enquanto que 13 respondentes salientaram que as suas instituições estavam interessadas em definir um rumo concreto para o ensino de línguas estrangeiras. De entre os principais obstáculos, foram apontados constrangimentos de índole financeira (14 respondentes), a resistência de muitas instituições quanto à necessidade do ensino de línguas estrangeiras (11 respondentes), havendo, inclusivamente, casos que referem não haver necessidade alguma de estudar línguas estrangeiras no ensino superior (Tudor, 2005). Esta resistência é, sobretudo, encontrada em instituições não direcionadas para as línguas e humanidades, que preferem apostar em unidades curriculares relacionadas com a área científica do curso. Foram, ainda, mencionados obstáculos ao nível organizacional e institucional por doze respondentes.

Uma das conclusões do projeto ENLU foi, precisamente, a necessidade de potenciar a troca de informação, bem como o trabalho colaborativo entre instituições de ensino superior no que diz respeito a uma política de línguas estrangeiras. É nesta conjuntura que emerge o projeto MOLAN, lançado pela União Europeia e gerido pelo Conselho Europeu das Línguas, que pretende constituir-se como uma rede de partilha de boas práticas no ensino de línguas estrangeiras no ensino superior no sentido de promover a quantidade e qualidade do seu ensino. Fizeram parte da iniciativa 43 escolas e instituições de ensino superior de 22 países europeus e quatro organizações europeias e nacionais. Numa fase intermédia do projeto, Tudor (2008) reporta cinco fatores de sucesso para o incremento da motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: a integração do ensino e aprendizagem de línguas no programa curricular e a creditação da formação em línguas estrangeiras; a relevância dos conteúdos programáticos, nomeadamente através de uma orientação para a área do curso; iniciativas pedagógicas como, por exemplo, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem; exposição à língua para além das aulas, nomeadamente promovendo a participação em programas de mobilidade ou a colaboração institucional; iniciativas *top-down* através de ações de carácter institucional como, por

exemplo, a presença oficial de uma política na área das línguas ou a aposta na mobilidade académica.

A promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido a bússola do Conselho Europeu das Línguas, fundado em 1997, com a meta de contribuir para a edificação de uma Europa multilingue. No que diz respeito ao ensino superior, foram criados três projetos de cooperação na área das línguas – os Thematic Network Projects e ainda os projetos MOLAN (já mencionado neste estudo), LANQUA e DYLAN. Os Thematic Network Projects in the Area of Languages III (TNP3) procuram constituir-se como uma rede de discussão entre as instituições de ensino superior e outros atores interessados relacionada com as necessidades linguísticas decorrentes da integração europeia e da globalização, tanto no próprio ensino superior como em ambientes não-académicos. Por sua vez, o projeto LANQUA pretende envolver um conjunto amplo e diversificado de atores na elaboração de um referencial de qualidade para a área das línguas que permita às instituições de ensino superior garantir e ampliar a qualidade no ensino das línguas. O projeto DYLAN parte do pressuposto de que a crescente diversidade linguística na Europa é uma mais-valia na construção de uma sociedade europeia do conhecimento e pretende estudar as consequências concretas do incremento da diversidade linguística europeia.

As implicações linguísticas decorrentes da internacionalização das instituições de ensino superior na Europa foram eleitas tema central do Conselho Europeu das Línguas e alvo de ampla discussão no ano de 2009 em vários fóruns e conferências internacionais. É um facto que todos os estados europeus são, na atualidade, sociedades multilingues e multiculturais, sendo uma estimativa do número de línguas faladas no espaço europeu superior a 400 (Mackwiewicz, 2009). Esta realidade é fruto da crescente mobilidade dentro dos estados europeus e da integração de imigrantes dos restantes continentes, em resultado da globalização. Uma das consequências é o facto de muitos cidadãos serem já bilingues ou multilingues. Outro fenómeno que tem sido paralelo ao aumento do número de línguas faladas no espaço europeu é a crescente procura da aprendizagem da língua inglesa. Segundo a Eurydice, “English is the most taught language in virtually all countries... Furthermore in both primary and secondary education its dominant position is becoming even stronger” (Eurydice, 2005, p. 44). É neste enquadramento linguístico que se deve considerar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior e se, como

referido anteriormente, é um imperativo que os cidadãos, mais concretamente os alunos do ensino superior, devem ser plurilingues e pluriculturais, o ponto da discórdia tem sido relativamente a que línguas devem ser promovidas e ensinadas pelas instituições de ensino superior. Aqui as opiniões estão longe de ser unânimes.

3.5. O caso da língua inglesa

A retórica em torno da promoção de uma Europa multilingue não se tem disseminado a nível prático. A língua inglesa tem conquistado terreno e, segundo dados do Eurostat (2009), nos 27 países da União Europeia, é a língua mais ensinada desde o primeiro ciclo ao ensino superior, acrescentando ainda a tendência de reforçar a sua posição dominante, ao ponto de, no ensino superior, se utilizar a língua inglesa como língua de instrução. Uma panóplia de autores tem-se debruçado sobre a análise deste fenómeno de expansão da língua inglesa nos sistemas de ensino, designadamente Coleman (2006), Crystal (2000, 2003), Graddol (1997, 2006), Montgomery (2004), Phillipson (2008, 2009), entre outros, tendo emergido diferentes correntes de opinião e perspectivas dissimilares. Phillipson classifica este fenómeno como uma subjugação da União Europeia aos caprichos das políticas americanas, como o próprio refere: “anything other than EU subordination to US global ambitions” (Phillipson, 2009, p. 2). Uma perspectiva mais neutra e moderada encara o fenómeno como “language evolution” (Mufwene, 2001, 2008), havendo outros autores que consideram a expansão da língua inglesa como um “positive development” (Kachru, 1992) ou mesmo “happenstance rather than planning” (Brumfit, 2004), ou ainda “ a cumulative effect of myriad decisions by editors, teachers, students, parents, writers, publishers, translators, officials, scholarly associations, schools, and so on, with an equally wide array of motives” (Brumfit, 2004, p. 165).

No âmbito concreto do ensino superior, a primazia da língua inglesa e a sua crescente utilização como língua de instrução têm sido meritórias de reflexão a ponto de ter sido este o tema central de discussão no 23º Seminário da Academic European Association (2009), numa tentativa de responder à questão “Better taught in English? – Institutional language strategies in European Higher Education”. Antes de se procurar dissecar diferentes perspectivas sobre esta interrogação, urge considerar a supremacia da língua inglesa nos

objetivos subjacentes à criação de um EEES e nas metas que se pretendem alcançar, nomeadamente a dimensão externa de Bolonha, a tentativa de tornar as instituições de ensino superior europeias mais atrativas a estudantes do resto do mundo, ou seja, é-lhes proposto que pensem e ajam globalmente. De acordo com Marsh e Laitinen (2005), o processo de internacionalização está intimamente ligado com a utilização da língua inglesa como meio de instrução. Importa, também, destacar a Estratégia de Lisboa (2000) que, na tentativa de resposta aos desafios da globalização e da emergência de uma sociedade do conhecimento, sublinha a centralidade das instituições de ensino superior na relação entre educação, investigação e inovação. Desta forma, será importante referir a centralidade dos Estados Unidos da América ao nível da investigação na área das ciências e, paralelamente, a necessidade de se criar um Espaço Europeu de Investigação cuja premissa fundamental seja a investigação colaborativa à escala europeia e global. De salientar, igualmente, a existência de indicadores bibliométricos e *rankings* globais de publicações científicas, o que gera a competição entre investigadores na procura de reconhecimento internacional. A existência, também, de *rankings* relativos às instituições de ensino superior e a consequente procura, por parte de alunos, professores e investigadores contribui, de igual modo, para que cada vez mais universidades providenciem cursos ministrados total ou parcialmente em língua inglesa. Se inicialmente esta tendência estava mais relacionada com a formação de segundo e terceiro ciclos, cada vez mais acontece ao nível da formação inicial. Coleman identifica sete categorias para o incremento do inglês como língua de instrução no ensino superior – “CLIL, internationalization, student exchanges, teaching and research materials, staff mobility, graduate employability and the market in international students” (Coleman, 2006, p. 4) – e salienta o facto de nenhuma das razões ser de natureza linguística. No primeiro caso, Content and Language Integrated Learning (CLIL), trata-se de uma abordagem imersiva da língua em que componentes do currículo são, neste caso, ensinados em inglês. No que respeita à internacionalização, foi já referido anteriormente que a atratividade das instituições de ensino superior tem levado à utilização do inglês como língua de instrução. A promoção da mobilidade tem sido a grande impulsionadora da oferta de formação em inglês (Coleman, 2006), sendo também destacado o papel facilitador da língua inglesa no recrutamento de profissionais, recrutamento esse que, muitas vezes, contribui para o aumento do prestígio que, por sua vez, funciona como facilitador da empregabilidade dos diplomados.

Um estudo de 2004, conduzido pelo Conselho Europeu das Línguas, destaca que o fenómeno de “Englishization” (Coleman, 2006) ocorre principalmente em países cuja língua oficial não tem grande procura internacionalmente e que a promoção da mobilidade tem acelerado este processo de expansão da língua inglesa, mais do que de uma promoção de competências plurilingues ou pluriculturais. Neste sentido, Mackiewicz considera a literacia em língua inglesa como “a core quality criterion in internationalisation of HE – ability to adequately present / discuss scientific and scholarly issues orally and in writing” (Mackiewicz, 2009, p. 19).

Independentemente da perspetiva e da opinião relativamente a este fenómeno, os autores reconhecem que se está a caminhar no sentido de uma identidade bilingue e bicultural, ou diglósica – “ultimately the world has become diglossic, with one language for local communication, cultural and expression of identity, and another – English – for wider and more formal communication, especially in writing” (Coleman, 2006, p. 11). O autor considera ainda que o inglês se tornará, inevitavelmente, a língua do ensino superior, embora alerte para um conjunto de eventuais problemas que podem emergir, nomeadamente o facto de qualquer discurso numa dada língua ser mais do que uma mera troca de palavras, estando impregnado de preceitos culturais, pelo que a adoção do inglês implica mudar o enfoque de uma perspetiva nacional para o contexto internacional. Contudo, embora na grande parte das áreas do saber, ao nível dos princípios, se considere o contexto global, a sua aplicação é intrínseca a cada cultura e varia de país para país. Também Smith (2004) alerta para um conjunto de problemas relacionados com a instrução em inglês, designadamente a falta de competências linguísticas, quer por parte dos alunos, quer por parte dos docentes; uma ameaça à identidade cultural; a falta de motivação para ensinar e aprender em língua estrangeira; um possível aumento do insucesso escolar; a falta de massa crítica e a inadaptação cultural de alunos vindos de outros países e equidade na avaliação de alunos nativos e não nativos em língua inglesa. Phillipson vai mais longe e considera o inglês como “língua cuco”, já que “cuckoos substitute their own eggs for those in place, and induce other species to take on the feeding and learning processes” (Phillipson, 2008, p. 3), salientando a sua visão de imperialismo linguístico numa altura em que começa a generalizar-se o conceito de competência paralela em língua materna e língua inglesa.

Dada uma aparente contradição entre discursos e práticas relativamente às línguas estrangeiras no ensino superior, afigura-se como crucial a definição de uma política linguística ao nível institucional, contrariando o atual estado de “laissez-faire” (Mackiewicz, 2009; Phillipson, 2008). Numa tentativa de aclaração de opiniões e perspectivas diferentes, na sua intervenção na conferência da Academic Cooperation Association intitulada “Better taught in English?”, Mackiewicz (2009) refere-se ao papel do inglês, das línguas nacionais / regionais e de outras línguas no EEES. O autor reconhece a importância da língua inglesa na estratégia de internacionalização do ensino e da investigação e alerta, neste âmbito, para a primazia de uma política institucional, nomeadamente a provisão de formação em inglês para estudantes nacionais, europeus e internacionais. São apontados exemplos concretos ao nível de práticas institucionais como a definição de competências mínimas para a frequência de programas total ou parcialmente lecionados em inglês; a inclusão da leção de módulos em língua inglesa na generalidade dos cursos do primeiro ciclo, a oferta de módulos de competências creditados para o desenvolvimento de competências genéricas de carácter transversal, como por exemplo escrever artigos científicos ou preparar apresentações orais em língua inglesa; formação complementar para professores e demais *staff* que pretendam melhorar as suas competências comunicativas em inglês. No que diz respeito ao papel da língua inglesa na promoção da empregabilidade e da competitividade, o autor considera fundamental que seja proporcionada a todos os alunos a oportunidade de frequentarem unidades curriculares relacionadas com a área de formação dos cursos em língua inglesa, no sentido de desenvolverem competências em inglês técnico.

No que concerne o papel das línguas nacionais e regionais, Mackiewicz (2009) realça a sua importância para alunos, professores e *staff* europeus e internacionais numa efetiva integração social, para poderem frequentar / lecionar programas de formação total ou parcialmente ministrados na língua do país acolhedor. Assim, considera, também, relevante a definição de competências mínimas na língua do país / região para a frequência de determinada formação; a oferta de cursos de formação creditados; a promoção da aprendizagem autónoma e de atividades extracurriculares.

Embora seja reconhecida a importância da língua inglesa, não deve ser negligenciado o papel de outras línguas estrangeiras e da sua preponderância, nomeadamente em programas

de mobilidade, na integração social e, em última instância, na promoção de um EEES multilingue e multicultural. O autor dá como exemplo a possibilidade de, ao nível do primeiro e segundo ciclos, se realizar até um determinado número de créditos em línguas estrangeiras e a oferta de um leque alargado de línguas estrangeiras cuja operacionalização ficaria a cargo de instituições externas.

O carácter ubíquo da língua inglesa e a sua utilização como língua de instrução no ensino superior não tem necessariamente de ser incompatível com a promoção de uma Europa multilingue e multicultural. Tal facto é reconhecido pelo High Level Group on Multilingualism, que destaca que “it may well be possible to recognise the role of a quasi lingua franca for European integration, while at the same time stressing the importance of multilingual competence” (Commission of the European Communities, 2007, p. 7). A chave para a resolução deste conflito latente parece residir na forma como cada instituição concebe e arquiteta uma política relativamente às línguas, que implica reconhecer que as línguas têm papéis e funções diferentes a desempenhar e perceber exatamente a melhor estratégia de promover a aprendizagem de diferentes línguas numa realidade concreta. Este aspeto é corroborado pelo High Level Group on Multilingualism, que reitera que:

Languages are a means of communication, but they are also an important aspect of personal, social and cultural identity – and different people and groups attach greater importance to one specific function than to others. However, although these different functions are interrelated, it is important not get them mixed up when dealing with concrete policy issues. (Commission of the European Communities, 2007, p. 8)

III - BOLONHA E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS AO NÍVEL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

No capítulo anterior refletiu-se sobre o papel das línguas estrangeiras na consecução das finalidades do Processo de Bolonha, com especial ênfase para o caso da língua inglesa. Importa, agora, analisar as implicações das diretrizes emanadas por Bolonha ao nível da metodologia de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. 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 no ensino num modelo em que a aprendizagem e o aprendiz 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.

Relacionado com estas alterações do foro pedagógico e metodológico está o conceito de ECTS (European Credit Transfer System). A generalização de um sistema de créditos ECTS foi um dos aspetos mais preponderantes da Declaração de Bolonha e teve como principal objetivo promover uma maior e melhor comunicação entre as instituições de ensino superior europeias, garantindo o reconhecimento das diferentes formações e títulos académicos, assegurando uma maior transferência e potenciando um incremento da mobilidade entre estudantes e, conseqüentemente, a flexibilização dos percursos formativos. Mais do que uma reorganização formal da carga horária das unidades

curriculares, a implementação de um sistema de créditos ECTS “implica uma alteração dos paradigmas educacionais” (DGES, 2008). Os ECTS traduzem o volume de trabalho que cada unidade curricular exige para que o estudante seja capaz de completar todas as atividades de aprendizagem arquitetadas e engloba aulas teóricas, seminários, trabalho autónomo, preparação e desenvolvimento de projetos, etc. Cada ECTS equivale, aproximadamente, a cerca de 25-30 horas de trabalho. Desta forma, o processo de formação tem como eixo norteador a aprendizagem, mormente o aprendente e o volume de trabalho que este terá de desenvolver. O conceito de espaço de aprendizagem torna-se muito mais vasto do que as tradicionais salas de aula e o papel do professor diversifica-se, assumindo funções de orientação, de apoio e de suporte.

O conceito de ECTS está irmanado com o conceito de desenvolvimento de competências, outro dos pilares do Processo de Bolonha. As competências “descrevem os resultados da aprendizagem: o que um aprendente sabe ou pode demonstrar uma vez completado um processo de aprendizagem” (DGES, 2008). São, portanto, os resultados da aprendizagem que permitem a obtenção de créditos ECTS. Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, a implementação do sistema de créditos ECTS implicou a necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem no ensino superior.

1. Ensinar e Aprender na Sociedade do Conhecimento

O Processo de Bolonha tem de ser enquadrado num vasto conjunto de mudanças de cariz social. O mundo tornou-se interconectado, devido ao fenómeno de globalização e às inovações contínuas ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que têm gerado um ritmo acelerado de produção e disseminação da informação. A difusão da Web 2.0 permitiu, teoricamente, a todos os indivíduos aceder, criar e partilhar informação, levando à emergência do termo “prosumers” (produtores e consumidores), que veio implicar um repensar de conceitos como conhecimento, aprendizagem, aluno e professor. De acordo com Siemens (2006) “we supposedly exist in a knowledge era. Our work and our lives center on the creation, communication and application of knowledge” (p.V). O autor afirma que é de extrema importância considerar o contexto em que ocorre o conhecimento e aponta oito tendências sociais:

1. Abundance
2. Capacity for recombination
3. Certainty for now
4. Pace of development
5. Representation through media
6. Flow
7. Spaces and structures of knowledge organization and dissemination
8. Decentralization

(Siemens, 2006, p.79)

As relações sociais cada vez mais passam a ser ditadas pela conveniência pessoal, interesses semelhantes, ou proximidade intelectual. Atualmente, qualquer ser humano é, teórica e tecnologicamente, capaz de partilhar e discutir informações globalmente, analisando e reinterpretando diferentes fragmentos de conhecimento de modo a criar uma unidade que atenda às suas necessidades individuais, tornando-se cocriador de conhecimento. As ferramentas Web 2.0 têm desempenhado um papel fundamental na criação de conhecimento, como é afirmado por Downes (2006): “in a nutshell what was happening was that the web was shifting from being a medium in which information was transmitted and consumed, into being a platform, in which content was created, shared, remixed, repurposed and passed along” (para. 21).

A natureza social da aprendizagem intensificou-se, já que as pessoas discutem, partilham e negociam o conhecimento à escala global, através de redes sociais. Neste sentido, emerge a seguinte questão: como se processa a aprendizagem na sociedade do conhecimento? As mudanças no conceito de conhecimento têm levado a novas tendências no ensino. O conceito de emprego para toda a vida foi substituído pelo de aprendizagem ao longo da vida, conforme referido anteriormente, e, durante toda a vida, os indivíduos terão a oportunidade de experimentar uma variedade de diferentes áreas laborais. Assim, aprendizagem e trabalho não poderão ser encarados como mundos separados; devem, antes, ser percursos paralelos. Outra tendência é a importância da aprendizagem informal através da participação em redes sociais. As tecnologias, mais especificamente as ferramentas Web 2.0, estão a reconfigurar a nossa maneira de pensar e podem, inclusivamente, realizar atividades que, de acordo com as principais teorias de aprendizagem, têm, até aqui, sido realizadas pelo indivíduo, como o armazenamento do

conhecimento. Como resultado, saber onde encontrar informação (saber onde) é mais importante do que saber, por causa da obsolescência e efemeridade do conhecimento.

Ao integrar os princípios de caos, rede, complexidade e as teorias de auto-organização, Siemens (2004) define conectivismo como uma teoria de aprendizagem para a era digital, apresentando "a model for learning that acknowledges the tectonic shifts in society, where learning is no longer an internal, individualistic activity " (para. 32), mas sim um processo de estabelecer ligações com diferentes nós dentro de um conjunto de redes. Siemens (2004) argumenta que se trata de uma teoria de aprendizagem sucessora ao behaviorismo, cognitivismo e construtivismo. Importa, antes de nos debruçarmos sobre a essência do conectivismo, abordarmos, ainda que de forma sinótica, as principais teorias de ensino e de aprendizagem, nomeadamente o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo.

O behaviorismo caracteriza-se, essencialmente, por conceber a aprendizagem como um novo comportamento que surge como resposta a um estímulo. Assim, o epicentro do processo de ensino e de aprendizagem é o estímulo e a necessidade de medir os comportamentos desencadeados, descurando todo o processo que levou à observação de determinado comportamento, bem como as dimensões das capacidades e atitudes. Trata-se de uma abordagem de carácter objetivo, em que o conhecimento é encarado como um conjunto de factos passíveis de ser transmitidos pelo professor ao aluno através, nomeadamente, dos nove eventos de instrução de Gagné (1977):

1. Obter a atenção dos aprendentes;
2. Informar o aprendente acerca dos objetivos da aprendizagem;
3. Estimular a relação com aprendizagens anteriores;
4. Apresentar o estímulo;
5. Fornecer orientação;
6. Encorajar e obter o desempenho;
7. Providenciar *feedback*;
8. Avaliar o desempenho;
9. Potenciar oportunidades de transferência.

A abordagem behaviorista foi amplamente criticada por negligenciar os processos cognitivos desenvolvidos pelo aprendente durante o processo de aprendizagem. Neste sentido, surge a pedagogia cognitiva que procura levar em consideração aspetos como a

cognição, investigando os processos mentais envolvidos na aprendizagem, como a percepção, o processamento da informação e a compreensão. Embora, à semelhança do behaviorismo, a aprendizagem seja concebida como uma atividade individual, o cognitivismo encara o aprendente como um processador de informação, procurando compreender as capacidades, os processos, as estratégias e as representações mentais subjacentes ao processo de aprendizagem.

O construtivismo surge na senda do cognitivismo e baseia-se na premissa de que o aprendente constrói ativamente o seu conhecimento. Em vez de absorver simplesmente a informação transmitida, o aluno é o cerne de todo o processo e desempenha um papel ativo a criar e a desenvolver as suas próprias aprendizagens, que são influenciadas pelo contexto em que este se encontra, bem como pelos seus valores e atitudes. Por sua vez, o papel do professor deixa de ser a transmissão de conhecimento para passar a ser o de auxiliar, facilitar e monitorizar o processo de construção de conhecimento por parte do aluno. Participação e comunicação tornam-se conceitos âncora deste novo modelo educacional, que deixa de encarar a aprendizagem como uma atividade solitária, “moving from legitimate peripheral participation to centripetal participation in the actions of a learning society” (Duffy & Cunningham, 1996, p. 181). Uma das condições para que estas premissas se verifiquem é o contacto e a exploração de contextos reais e autênticos, estimulando os aprendentes a aplicar os resultados das suas aprendizagens a situações reais e concretas. É precisamente nesta direção que, com Vygotsky, surge uma nova corrente dentro do construtivismo, de cariz eminentemente social, o socioconstrutivismo, que defende a primazia da cultura e do contexto social no desenvolvimento cognitivo. Desta forma, esta teoria da aprendizagem defende que a construção do conhecimento se baseia nas relações dos alunos com a realidade que os envolve, dando sentido às suas próprias experiências. O conhecimento vai-se construindo dia a dia, e o espírito crítico e a capacidade de cada um aprender por si revelam-se fundamentais. O professor deve ser, neste processo, um guia, um mediador entre os alunos, os seus conhecimentos e o mundo, sendo um facilitador de todo o processo e encorajando o aluno para o aprender a aprender. Os alunos devem interagir de modo a partilharem as suas experiências e, analisando-as, construir conhecimento em grupo, num processo interativo entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-meio.

Siemens, ao refletir sobre as teorias de aprendizagem apresentadas, destaca três limitações. Em primeiro lugar, o autor refere que todas encaram a aprendizagem como um processo intrapessoal, inclusive o socioconstrutivismo que, segundo o autor: “promotes the principality of the individual (and her/his physical presence – i.e. brain-based) in learning” (Siemens, 2004, para.10). Paralelamente, nenhuma das teorias considera as aprendizagens que ocorrem e são manipuladas pelas tecnologias e, por último, o autor alude ao facto de todas estas teorias de aprendizagem se preocuparem exclusivamente com o processo de aprendizagem e não com o valor daquilo que é aprendido. A este propósito, Siemens (2004) refere que:

The need to evaluate the worthiness of learning something is a meta-skill that is applied before learning itself begins. (...) In today’s environment, action is often needed without personal learning – that is, we need to act by drawing information outside our primary knowledge. The ability to synthesize and recognize connections and patterns is a valuable skill. (para. 11)

Considerando a natureza efémera e imediata do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, filtragem e análise crítica, é fundamental para um processo de aprendizagem ao longo da vida, onde mais importante do que saber como, é saber onde encontrar informações atualizadas e fidedignas.

2. Conectivismo: Uma Nova Perspetiva Sobre o Ensino e a Aprendizagem na Sociedade do Conhecimento

A evolução da natureza do conhecimento tem trazido novos desafios e oportunidades para o processo de aprendizagem. É neste sentido que Siemens (2004) estabelece o conectivismo como uma teoria de aprendizagem para a era digital. De acordo com o autor, o conectivismo está ancorado em sete princípios, a saber:

1. Learning and knowledge rests (*sic*) in diversity of opinions.
2. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources.
3. Learning may reside in non-human appliances.
4. Capacity to know more is more critical than what is currently known.

5. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.
6. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.
7. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities. (para. 23)

A aprendizagem é o processo de estabelecer conexões entre nós, aparentemente díspares, a fim de construir o conhecimento colaborativamente. A definição, fortalecimento e manutenção de ligações é a base para a aprendizagem contínua. Downes (2006), outro dos mentores do conectivismo, menciona que:

Connectivism asserts that knowledge – and therefore the learning of knowledge – is distributive, that is, not located in any given place (and therefore not ‘transferred’ or ‘transacted’ per se) but rather consists of the network of connections formed from experience and interactions with a knowing community. (para. 1)

A teoria conectivista está ancorada no estabelecimento de redes, tal como é enfatizado por Siemens (2004):

Learning, defined as actionable knowledge, can reside outside of ourselves (within an organization or database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing. (para. 21)

Este aspeto havia já sido salientado por Salomon (1999), um dos autores da teoria da cognição distribuída que, relativamente à construção de conhecimento, menciona que esta “takes place within cultural and social contexts. Knowledge is situated in these contexts and is socially distributed. To learn, we need to exchange ideas, stimulate each other, argue, offer feedback and jointly construct new ideas and meaning” (p. 10). A capacidade de estabelecer conexões é, também, destacada por Stephenson (2004), que refere: “since we cannot experience everything, other people’s experiences, and hence other people, become the surrogate for knowledge. ‘I store my knowledge on my friends’ is an axiom for collecting knowledge through collecting people” (p.1).

No que respeita ao impacto do conectivismo no ensino superior, Siemens (2005) relata que:

Instead of presenting content/information/knowledge in a linear sequential manner, learners can be provided with a rich array of tools and information sources to use in creating their own learning pathways. The instructor or institution can still ensure that critical learning elements are achieved by focusing instead on the creation of the knowledge ecology. The links and connections are formed by the learners themselves. (p.26)

O conceito de ecologia é fundamental para o processo de aprendizagem e está relacionado com a criação e divulgação de um ambiente de aprendizagem rico, permitindo aos alunos, de acordo com suas necessidades, interesses e motivações, criar e ampliar as suas próprias redes.

Nos últimos anos, muito se tem escrito e discutido sobre as potencialidades do conectivismo no ensino e na aprendizagem e algumas críticas têm, também, surgido, nomeadamente a dúvida sobre se estamos, inequivocamente, perante uma nova teoria de aprendizagem, ou mediante uma abordagem do ensino e da aprendizagem que reconhece as potencialidades da ubiquidade no acesso às tecnologias e, conseqüentemente, da criação e manutenção de redes no processo de construção de conhecimento. De entre as críticas apontadas, Ally (2004) destaca que, ao invés de substituir a teoria socioconstrutivista da aprendizagem, os princípios urdidos por Siemens (2004) vêm complementá-la. Verhagen (2006) destaca que as ideias conectivistas, que reconhecem a mudança de paradigma que está a acontecer ao nível da aprendizagem, se situam ao nível do currículo e poderão levar ao surgimento de novas pedagogias que privilegiem a autonomia e o controlo do aprendente, não se constituindo, porém, como uma teoria de aprendizagem. Por seu turno, Kop e Hill (2008) reconhecem que Siemens e Downes têm criado um quadro epistemológico que fornece uma base filosófica para uma possível teoria de aprendizagem. Os autores alertam também para o facto de a natureza distribuída e, conseqüentemente, imprecisa das metas e dos limites temporais das atividades de aprendizagem implícitas por uma abordagem conectivista estarem, frequentemente, alheadas de um contexto educativo em que se continua a privilegiar o formal e onde predominam, ainda, as teorias construtivistas e cognitivistas. Este facto contribui para que os alunos não detenham

autonomia ou, inclusivamente, motivação suficiente para assumir o controlo do seu processo de aprendizagem. Por último, destacamos Anderson e Dron (2011) que alertam para o aspeto crítico da aprendizagem em rede mediada pelas tecnologias:

There is a clear need for a richer means of establishing both networked and personal learning environments that offer control when needed in both pedagogical and organizational terms. The crowd can be a source of wisdom (Surowiecki, 2005) but can equally be a source of stupidity (Carr, 2010), with processes like preferential attachment that are as capable of leading to the Matthew Principle (where the rich get richer and the poor get poorer) and rampant bandwagon effects as to enabling effective, connected learning. (p.90)

3. As TIC e a Aprendizagem da Língua Inglesa

As mutações e desenvolvimentos na área das TIC nos últimos 60 anos tiveram fortes implicações ao nível do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras. A emergência e a disseminação do conceito de CALL (Computer Assisted Language Learning) é um exemplo do crescente interesse de professores e investigadores por esta área do conhecimento. Importa, antes de mais, definir este conceito basilar ao projeto de investigação e, para tal, recorreremos a Levy (1997), que define CALL como “the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning” (p. 1). A evolução do conceito está intimamente relacionada com as descobertas na área das TIC. Podemos situar a sua origem na década de 60 e destacar o projeto PLATO como um marco importante no desenvolvimento do CALL. Tratou-se de um projeto desenvolvido inicialmente na Universidade de Illinois, nos Estados Unidos da América (EUA), para computadores *mainframe* e, no domínio das línguas, permitia realizar exercícios de vocabulário, testes de tradução e aceder a explicações de aspetos gramaticais. Nos finais da década de 70, a invenção do computador pessoal e a massificação da sua utilização proporcionaram um florescimento de programas de aprendizagem de línguas mediada por computador, bem como um incremento no número de investigações e publicações relacionadas com esta temática. Esta primeira fase pauta-se, essencialmente, por uma pedagogia de instrução em que o aluno ocupava um lugar eminentemente passivo,

limitando-se, na maioria das vezes, a cumprir instruções específicas. A corroborar este facto está o surgimento, nos EUA, do conceito de Computer Assisted Language Instruction e cujo uso se generalizou na década de 70.

A abordagem comunicativa marcou as décadas de 80 e 90, que foram férteis no surgimento de associações e organizações devotadas a esta temática, nomeadamente:

- EUROCALL (European Association for Computer-Assisted Language Learning), um organismo europeu que visa, essencialmente, promover o uso de línguas estrangeiras na Europa; promover o desenvolvimento de práticas e pesquisas inovadoras relacionadas com a utilização de tecnologias na aprendizagem das línguas; promover e disseminar a qualidade de materiais na área da aprendizagem de línguas assistida por computador.
- CALICO (Computer-Assisted Language Instruction Consortium), uma organização internacional votada à pesquisa e investigação relacionadas com a utilização da tecnologia na aprendizagem de línguas.
- IALLT (International Association for Language Learning Technology), uma associação norte-americana que existia desde a década de 60 com o nome de NALLD (National Association for Language Lab Directors) que dinamiza atividades como conferências e publicações com o propósito de discutir e promover a utilização das tecnologias na aprendizagem de línguas.
- Várias conferências são, também, levadas a cabo anualmente, nomeadamente a CALL e EUROCALL na Europa, CALICO e IALL nos EUA, JALTCALL no Japão e a WorldCALL, já realizada na Austrália (1998), Canadá (2003), Japão (2008), tendo a próxima lugar na Escócia, em 2013.

Outro marco determinante no desenvolvimento do CALL foi o advento da Internet, que contribuiu para que, desde meados da década de 90, tenha havido transformações ao nível pedagógico e metodológico no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Passou-se a encarar o ensino das línguas como um processo longitudinal, ao longo da vida, facilitado, sobremaneira, pelo advento da Web, com especial destaque para as potencialidades da Web 2.0.

Alguns autores têm procurado delimitar momentos distintos na evolução do CALL, destacando-se os trabalhos de Warschauer (Warschauer & Healey, 1998; Warschauer & Kern, 2000), Bax (Bax, 2003; Bax & Chambers, 2006; Bax 2011) e Davies (2010). Warschauer tem desenvolvido um contínuo trabalho de investigação relacionado com as potencialidades das tecnologias na aprendizagem de línguas. Ao longo do seu percurso investigativo propôs dois modelos para uma análise e compreensão da aprendizagem de línguas mediada por computador. O primeiro modelo, que data de 1998, propõe uma distinção entre três momentos históricos:

- **Fase behaviorista** – compreende as décadas de 60 e 70.
- **Fase comunicativa** – compreende as décadas de 70 e 80.
- **Fase integrativa** – compreende a génese da Internet, tendo início na década de 90.

A fase behaviorista é suportada pelas teorias behavioristas da aprendizagem e caracteriza-se por atividades de estímulo-resposta, em que o computador desempenha o papel de tutor, na medida em que providencia as instruções ao aprendente e, posteriormente, emite um *feedback*. Acreditava-se, na altura, que a exposição prolongada aos mesmos materiais e atividades se revelava extremamente benéfica para a aprendizagem e que o computador se afigurava como a ferramenta ideal para apresentar este tipo de tarefas, pelo facto de não se aborrecer, podendo igualmente acompanhar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Esta abordagem foi posta em causa nos inícios da década de 80. Por um lado, as teorias behavioristas da aprendizagem foram amplamente contestadas; em segundo lugar, a generalização do computador pessoal trouxe novas oportunidades à aprendizagem de línguas.

A fase comunicativa, baseada numa abordagem comunicativa do ensino e da aprendizagem teve como principal mentor, ao nível da aprendizagem de línguas mediada por computador, John Underwood (1984), que publicou um conjunto de premissas que deveriam nortear esta abordagem, nomeadamente um enfoque no uso efetivo da língua e não na sua análise e, paralelamente, um ensino implícito da gramática. É, igualmente, encorajada a originalidade e a flexibilidade nas produções dos alunos, procurando-se criar ambientes em que o uso da língua surgisse como natural. A emergência da abordagem comunicativa do ensino da língua fez com que se passasse de uma conceção da língua como um conjunto

exclusivo de regras, para a encarar, também, como um conjunto de interações e processos cognitivos. Tratou-se de uma época fértil na criação de *software* para a aprendizagem de línguas, sendo, na sua maioria, aplicações que providenciavam oportunidades para praticar a língua, mas num formato diferente do estímulo-resposta que caracterizou a fase anterior. Privilegiavam-se atividades de reconstrução textual, *role-play*, embora, à semelhança da fase behaviorista, o computador se continuasse a configurar como um tutor e o produto final produzido pelos alunos se assumisse como o mais importante, não se dando importância aos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pelos alunos.

A emergência da fase integrativa coincide com o desenvolvimento da tecnologia multimédia e com o surgimento de novas teorias que defendem que a aprendizagem da língua é uma construção social. De acordo com esta perspetiva, os alunos deveriam ser confrontados com ambientes de aprendizagem ricos e autênticos. Conceitos como aprendizagem por projetos e aprendizagem por tarefas assumiram grande destaque nesta altura. Ao integrar texto, imagem, som, animação e vídeo, a tecnologia multimédia trouxe um conjunto de vantagens para a aprendizagem das línguas, tal como refere Warschauer (1996):

First of all, a more authentic learning environment is created, since listening is combined with seeing, just like in the real world. Secondly, skills are easily integrated, since the variety of media make it natural to combine reading, writing, speaking and listening in a single activity. Third, students have great control over their learning since they can not only go at their own pace but even in their own individual path, going forward and backwards to different parts of the program, honing in on particular aspects and skipping other aspects altogether. Finally, a major advantage of hypermedia is that it facilitates a principle focus on content, without sacrificing a secondary focus on language form or learning strategies.
(p.1)

Apesar de todas estas vantagens, o autor destaca que o impacto ao nível do ensino e da aprendizagem de línguas não tem sido o desejável, o que, em parte, resulta da falta de qualidade de algum *software* existente ou do facto de as pedagogias continuarem a privilegiar a instrução e a centralidade do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Numa publicação mais tardia, Warschauer (2000) renomeou a primeira fase, chamando-lhe estrutural e alterou, também, os limites temporais de todas as etapas. O Quadro 1 sintetiza as três etapas de aprendizagem de línguas mediadas por computador.

Quadro 1

Etapas da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, Segundo Warschauer

Etapa	Tecnologia	Abordagem pedagógica	Visão da língua	Uso do computador	Papel do professor
Fase behaviorista ou estrutural	<i>Mainframe</i>	Método gramática-tradução e audiovisual	Estrutural	Exercícios de tradução <i>Drill-and-practice</i> Exercícios repetitivos	Única fonte de informação Instrutor
Fase comunicativa	Computador pessoal	Abordagem comunicativa do ensino da língua	Cognitiva	<i>Role-plays</i> Reconstruções textuais Simulações Ensino implícito da gramática	Ativador Facilitador
Fase integrativa	Multimédia e aplicações baseadas na Web	Abordagem baseada em conteúdos, tarefas e projetos	Social, sociocognitiva	Contextos sociais autênticos Possibilidade de integrar exercícios que combinem ouvir, falar, ler e escrever	Orientador Mentor

Bax (2003) teceu algumas críticas às fases apresentadas por Warschauer e, no seguimento destas, apresentou três abordagens da história do CALL: uma abordagem restritiva, uma abordagem aberta e, por último, uma abordagem integradora. Segundo o autor, esta divisão permite uma análise das práticas ao nível institucional, o que não era possível através da

perspetiva de Warschauer. A abordagem restritiva apresenta-se semelhante à fase estrutural de Warschauer, contudo, o termo restritivo afigura-se, aos olhos do autor, como mais eficaz, na medida em que:

It allows us to refer not only to a supposed underlying theory of learning, but also to the actual software and activity types in use at the time, to the teacher's role, to the *feedback* offered to students and to other dimensions – all were relatively restrictive. (Bax, 2003, p.10)

A abordagem seguinte é apelidada de aberta, na medida em que existe uma maior abertura relativamente ao *feedback* fornecido aos alunos, ao *software* utilizado e também ao papel do professor e às tarefas desenvolvidas, que passaram a incluir jogos e atividades de *role-play*. Na terceira abordagem, Bax opta pelo termo integrador e não integrativo como Warschauer (1996), justificando a opção com o facto de se tratar de uma abordagem que existe ainda e só no plano teórico, sendo, portanto, o objetivo a atingir. Um conceito central a esta abordagem é o de normalização, que se revela preponderante em qualquer inovação tecnológica e que “refers to the stage when technology becomes invisible, embedded in everyday practice and hence ‘normalised’” (Bax, 2003, p. 24). Outro aspeto importante para se atingir a normalização é a superação de sentimentos de medo e das expectativas exageradas relativamente às potencialidades das tecnologias na aprendizagem da língua (Bax & Chambers, 2006).

Davies (2002) é outro dos investigadores que tem teorizado acerca da evolução histórica da aprendizagem de línguas mediada por computador. O autor distingue entre quatro abordagens, a saber: abordagem tradicional; abordagem exploratória; abordagem multimédia e abordagem baseada na Web. À semelhança dos outros autores já mencionados, a abordagem tradicional coincide com a teoria behaviorista e caracteriza-se por atividades de estímulo-resposta em que o aluno tinha apenas de usar o teclado do computador para introduzir uma resposta que, imediatamente, seria considerada pelo computador como certa ou errada. A etapa exploratória defende um papel mais central do aprendente e uma abordagem descrita como *data-driven learning* (Johns & King, 1991), que se caracteriza pela exploração de materiais autênticos, pela simulação de atividades reais, centradas no aprendente, que deverá ser capaz de utilizar e explorar os recursos tecnológicos ao seu dispor na realização das atividades propostas. A terceira fase tem

início com o advento das tecnologias multimédia e a proliferação de *software* para a aprendizagem de línguas que combinava som, texto, imagem e vídeo. A última fase inicia-se em 1992 com o início da internet, que ofereceu inúmeras possibilidades para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Surgem as abordagens híbridas (Felix, 2001), que integram CD ROMS, a Web, áudio e videoconferência. O projeto WELL (Web Enhanced Language Learning) surge com o intuito de promover uma reflexão sobre as potencialidades da Web no ensino e aprendizagem de línguas no ensino superior no Reino Unido.

As três abordagens apresentadas não diferem grandemente entre si nos aspetos fundamentais, havendo diferenças relativamente à fase em que nos encontramos atualmente. Comungamos da opinião de Warschauer e Healey (1998) que destacam o facto de as diferentes etapas apresentarem fronteiras ténues e, embora novas fases emergjam, as anteriores continuam a existir. A nosso ver, nenhuma das abordagens considera a segunda fase da Web, a Web 2.0 e o seu potencial relativamente ao ensino e aprendizagem de línguas. Embora Warschauer e Healey (1998) não tenham desenvolvido uma quarta etapa do desenvolvimento do CALL aquando da sua teorização, há mais de uma década, os autores apontavam algumas direções para a evolução da aprendizagem de línguas mediada por computador e apelidaram a nova etapa como inteligente. Esta fase parte do princípio de que os alunos têm desenvolvida uma literacia digital e o objetivo derradeiro do ensino e aprendizagem de línguas será preparar os estudantes para uma cidadania ativa numa sociedade global e em rede. Assim, os autores destacam dois aspetos fundamentais a considerar no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em primeiro lugar, torna-se fundamental ser capaz de encontrar, avaliar e interpretar criticamente a informação disponível na Web. Estas capacidades vão ao encontro dos princípios conectivistas da aprendizagem de Siemens (2004) que destaca que face à quantidade de informação disponível na Web e à obsolescência do conhecimento, torna-se fundamental que os estudantes sejam capazes de saber onde encontrar informação fidedigna e atualizada, criando os seus próprios ambientes de aprendizagem. A este respeito, Warschauer e Healey (1998) destacam que:

Students themselves create their ‘texts’ from their own selection of materials from a variety of sources. In teaching, reading, we will have to go behind how to

decode texts, or understand them and pay increasing attention to how to explore and interpret the vast range of online texts. (p. 65)

O segundo aspeto a considerar prende-se com uma eficaz escrita *online*, na medida em que esta está omnipresente na sociedade do conhecimento em que vivemos e foi reforçada com o advento da Web 2.0 em que, além de consumidores, todos passámos, também, a ser produtores de informação. Os autores sublinham que o desenvolvimento da literacia digital é, igualmente, um dos objetivos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo que a derradeira finalidade é que o aprendiz se torne ativo, autónomo, independente e capaz de planificar o seu “active, conscious, and purposeful self regulation of learning” (Oxford, 2003, p.2). O Quadro 2 apresenta uma síntese da fase inteligente da aprendizagem de línguas mediada por computador. Esta fase, apelidada de inteligente, caracteriza-se pelo conceito de multimodalidade, que se refere não só à grande variedade de *media* disponíveis atualmente e aos diferentes modos de construir significados, mas, também, à possibilidade de combinar esses modos mais facilmente, numa orquestração de significados (Kress, Jewitl, Osborn & Tsatsarelis, 2011).

Quadro 2

Fase Inteligente da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador

Etapa	Tecnologia	Abordagem pedagógica	Visão da língua	Uso do computador	Papel do professor
Inteligente	Web 2.0	Abordagem dialógica orientada para a ação (conectivismo)	Comunicação	Autenticidade situacional e interacional	Facilitador Curador

Relativamente ao ensino superior, Warschauer (1999) menciona que “the decentered multimedia character of new electronic media facilitates reading and writing processes that are more democratic, learner-centered, holistic and natural” (p. 11). O surgimento da Web 2.0 foi acompanhado por novas perspetivas relativamente ao ensino e aprendizagem que destacam a centralidade de conceitos como a interação, a colaboração e a capacidade para

estabelecer conexões. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, destaca-se uma mudança de uma conceção 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.

4. A Web 2.0 e uma Aprendizagem Dialógica e Dialética da Língua Inglesa

A natureza aberta, participativa e social da Web 2.0 conferiu um lugar de destaque ao papel do diálogo na edificação de conhecimento. A construção de aprendizagens significativas dependerá, sobretudo, 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. Deve, igualmente, destacar-se 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).

Associados a estes processos de diálogo, estão os conceitos de dialética e dialógica, que têm sido apontados como estruturantes de uma pedagogia para o século XXI (Dalsgaard, 2008; Ravenscroft, Wegerif & Hartley, 2007). Antes de analisarmos a forma como os princípios subjacentes a estes dois conceitos podem ser integrados no ensino e aprendizagem da língua inglesa, importa discorrer um pouco sobre a semântica dos vocábulos e a sua perceção ao longo da história.

A dialética envia-nos imediatamente até à antiguidade grega, a Sócrates, mais concretamente ao método socrático, uma das mais antigas abordagens educativas. O seu método caracterizava-se, essencialmente, por um questionamento encetado pelo professor com o objetivo de conduzir o aluno a um processo de reflexão e descoberta, confrontando-o com contradições, no sentido de o auxiliar a pensar por si mesmo. Eram precisamente estes diálogos que constituíam a aprendizagem e o verdadeiro conhecimento. Outro autor

incontornável na definição de dialética é Hegel, que sustentava que a realidade pode ser compreendida pela dialética, num sistema de lógica que envolve uma tríade de proposições (tese, antítese e síntese), em que se encara o saber como um processo intuitivo, composto por três momentos: primeiro uma afirmação, seguidamente uma negação e, por último, uma negação dessa negação. Este último momento, a síntese, não se restringe a ser uma mera negação do anterior, constitui, antes, uma situação nova que engloba elementos resultantes do confronto de ideias da tese e da antítese. Como referem Ravencroft, Weregif e Hartley (2007):

The process of synthesis preserves the rational and removes the irrational but then also provides another thesis that can become the subject of the same triadic process and so on. So, for Hegel, although ‘the true is the whole’ this is an evolving whole that develops through contradiction. (p.40)

Por último, Marx parte da perspectiva Hegeliana de tese, antítese e síntese, mas atribui-lhe um carácter mais materialista.

As premissas fundamentais da dialética harmonizam-se com a filosofia conectivista de aprendizagem, na medida em que reconhecem a importância de perspectivas e opiniões múltiplas no processo de aprendizagem e conferem primazia à capacidade de estabelecer ligações com diferentes nós de informação, no sentido de manter o conhecimento atualizado, uma vez que o conhecimento é visto como transitório e efémero. Outro aspeto comum é o facto de se reconhecer que as decisões relativamente ao que aprender poderão ser otimizadas através da manutenção de uma rede de ligações nutrida por discussões colaborativas, onde existam perspectivas múltiplas.

Outro conceito basilar a esta conceção de aprendizagem é o de dialógica. A dialógica tem também início com Sócrates, mas ganha especial notoriedade com o filósofo russo Bakhtin, destacando-se igualmente nomes como Vygotsky, Wertsch e Wells. Uma abordagem dialógica da aprendizagem sugere uma ação educativa centrada preferencialmente em atividades de carácter interativo e colaborativo, implicando uma reconceptualização dos papéis desempenhados por professores e alunos, no sentido de privilegiar a negociação de significados em detrimento da transmissão de informações. O educador assume-se como gestor da comunicação, promovendo situações que possibilitem

a participação ativa e crítica dos estudantes na construção do conhecimento, o que se revela apenas possível a partir de uma relação dialógica.

A propósito da aprendizagem dialógica, Wegerif (2007) refere mesmo que o diálogo é um fim em si mesmo e consubstancia-se como o derradeiro objetivo da educação. O autor reconhece, também, as potencialidades das tecnologias na expansão de espaços de aprendizagem e, conseqüentemente, da oportunidade de ser confrontado com perspectivas dissimilares, que se afiguram como fundamentais na construção de aprendizagens. Assim, torna-se basilar o desenvolvimento de capacidades que permitam participar e contribuir para a manutenção de processos dialógicos reais e significativos, em que os intervenientes sejam capazes de considerar e avaliar criticamente os diferentes pontos de vista. Esta exposição constante e confronto com ideias e pensamentos divergentes encoraja o aprendente à exploração desses novos argumentos, analisando-os e tentando compreendê-los e integrá-los no seu próprio pensamento, ao invés de pura e simplesmente o rejeitar pelo facto de não corroborarem as suas ideias. Este estabelecimento e manutenção de conexões tenderá a expandir-se à medida que o aprendente se torna mais autónomo e mais crítico, potenciando e criando condições para uma aprendizagem ao longo da vida, onde se torna capaz de tomar decisões sobre o que aprender e como, quando e onde fazê-lo. Pode referir-se que o conceito de aprendizagem dialógica, pelo exposto anteriormente, está, também, em sintonia com os eixos norteadores do conectivismo.

Podemos considerar a dialética e a dialógica como duas dimensões relevantes e complementares que se focalizam em aspetos dos processos de diálogo relevantes para a aprendizagem. Ao passo que a dialética enfatiza dimensões cognitivas e epistémicas, já a dialógica dá primazia às dimensões emocionais e interpessoais. A complementaridade das duas dimensões no processo de aprendizagem é destacada por Ravenscroft, Wegerif e Hartley (2007):

The desire to reason to progress towards a rational synthesis does not have to override the need to understand others, and likewise, the desire to understand others does not have to override the often pragmatic need to reach a rational consensus that links to purposeful action in a context. (p.46)

5. A Conceção de Tarefas Interacionais

A integração destes princípios na conceção, planificação e execução de tarefas comunicativas constitui-se num complexo e estimulante desafio. Trata-se de um processo laborioso que começa com uma multiplicidade de definições e de visões de tarefa. Numa obra dedicada às tarefas comunicativas, Nunan (2004) define tarefas da seguinte forma:

A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather to manipulate form. (p.9)

Um dos aspetos a destacar da definição de Nunan (2004) é a focalização no sentido, o que implica a mobilização de uma ou várias atividades linguísticas no sentido de se atingir um resultado concreto num contexto específico. Também Ellis (2003) apresenta uma visão semelhante, definindo tarefa no contexto de ensino e de aprendizagem das línguas de acordo com seis critérios: a tarefa constitui um plano de trabalho com vista ao alcance de um dado resultado; implica que a prioridade seja dada ao sentido; pressupõe um processo de utilização da língua similar ao mundo real; pode implicar uma ou várias atividades linguísticas; implica que processos cognitivos sejam postos em prática e, por último, uma tarefa tem um resultado comunicativo claramente definido. A visão de Ellis (2003) e a de Nunan (2004) apresentam vários pontos de interseção, nomeadamente a centralidade que é conferida ao sentido e a existência de um resultado que está dependente de uma ou várias atividades linguísticas. Outra definição a destacar é a do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (2002) que, em muitos aspetos, se assemelha às perspetivas apresentadas, mas enfatiza, também, a dimensão social do aprendente e as dimensões não linguísticas da tarefa:

As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico (...). A natureza

das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou menor número de actividades linguísticas. (p. 127)

Ollivier e Puren (2011), em resultado de uma análise crítica das perspectivas de diferentes autores, elencam e sintetizam as características de uma tarefa:

- O enfoque deverá ser dado ao sentido e a mobilização de conhecimentos linguísticos deverá surgir naturalmente na tentativa de resolução da tarefa;
- A realização da tarefa encerra um resultado ou um produto precisos;
- Uma tarefa não se constitui, geralmente, como única e exclusivamente linguística;
- A resolução de uma tarefa envolve interações de natureza social;
- A execução da tarefa é afetada por determinados condicionalismos e limitações, nomeadamente de índole espaço-temporal e inerentes à própria tarefa;
- O desenvolvimento da tarefa implica a mobilização de processos cognitivos e de competências diversas;
- As tarefas implicam uma estruturação em etapas,
- A autenticidade é outro fator transversal às várias abordagens apresentadas.

Nunan (2004) distingue entre tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas. A referência ao mundo real é também utilizada no QECRL, que alude a “actividades próximas da vida real (...) que são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula quer se trate dos domínios privado ou público, quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional e educativo” (p. 217) e a “actividades de natureza mais especificamente pedagógica” que se baseiam “na natureza social e interactiva e no carácter da situação da sala de aula” (p.217). Ellis (2003) aprofunda um pouco mais a questão da autenticidade e distingue entre dois tipos de autenticidade numa tarefa: a autenticidade situacional e a autenticidade interacional. A autenticidade situacional está relacionada com a correspondência com uma atividade do mundo real, ao passo que a autenticidade interacional vai mais além e procura, também, que o comportamento ao nível da linguagem utilizada aquando da execução da tarefa seja semelhante ao do mundo real. Se a interação situacional, em alguns contextos educativos, se tem tornado uma realidade nas aulas de língua estrangeira, o mesmo não se pode dizer da autenticidade interacional. Ellis (2003) levanta inclusivamente a questão no final da sua obra se, no contexto de sala de aula, será

possível falar-se em autenticidade interacional. A nosso ver, a Web 2.0 trouxe novas oportunidades para que nas aulas de língua estrangeira se consigam arquitetar atividades que envolvam os dois tipos de autenticidade referidos por Ellis (2003). Essas potencialidades são destacadas por Mangenot e Louveau (2006), que às tarefas do mundo real acrescentam os conceitos de similitude e de verosimilhança ao nível interacional. Paralelamente, Ollivier e Puren (2011) apresentam um esquema (ver Figura 1) que salienta a interação e co-ação na realização de uma tarefa, destacando o papel da Web 2.0 como um espaço privilegiado para a apreciação dessa co-ação.

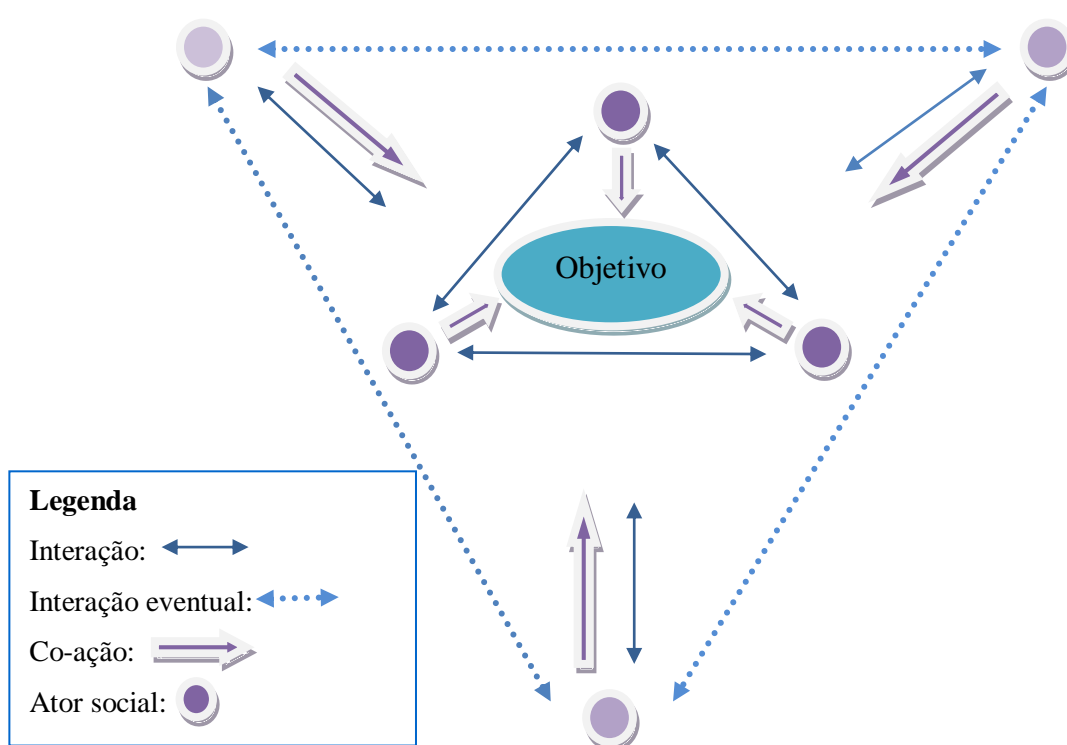


Figura 1. Interação e co-ação na realização de uma tarefa, segundo Ollivier e Puren (2011)

O esquema apresentado centra-se no conceito de co-ação que, segundo os autores, é utilizado para situações nas quais vários sujeitos estão conjuntamente implicados numa ação com vista à concretização de um objetivo específico. Os autores destacam ainda que toda a co-ação é determinada por um conjunto de interações sociais no seio de um grupo de atores. O triângulo interior representa o primeiro nível de interações sociais no seio de um grupo de indivíduos. A decisão resultante das interações no âmago do grupo pode dizer

respeito apenas aos elementos desse grupo, mas pode, também, ser dirigida a um grupo externo, que poderá ter funcionado como o desencadeador da ação. É precisamente neste âmbito que surge o triângulo externo, que acrescenta uma nova dimensão às interações. Ollivier e Puren (2011) consideram o triângulo externo como fundamental, alegando que quando o objetivo é preparar o aprendente para se tornar num ator social competente, é crucial proporcionar-lhe a oportunidade de interagir e co-agir com nós diversificados do mundo real, que vão além da relação aluno-aluno e aluno-professor. Esta dimensão social é também posta em destaque pelo QECRL, que defende uma abordagem orientada para a ação, considerando “o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais que têm de cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (p. 29).

5.1.A Web 2.0: um espaço privilegiado para a arquitetura de tarefas interacionais

Como foi já referido anteriormente, o surgimento da Web 2.0 trouxe uma panóplia de oportunidades para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Em primeiro lugar, ditou a obsolescência de conceitos como espaço e tempo para aprender, possibilitando a construção de ambientes interativos de aprendizagem adequados às características de cada aluno, que passará a ser considerado como o epicentro de todo o processo de construção de conhecimento. Outros benefícios são frequentemente apontados, como uma maior motivação dos alunos, o que significa que dedicarão mais tempo à aprendizagem quando esta é auxiliada por ferramentas tecnológicas (Goodwin-Jones, 2005; Ollivier & Puren, 2011; Stanley, 2006). A capacidade de se adaptar às necessidades individuais também é mencionada (Stepp-Greany, 2002), permitindo aos estudantes gerir o ritmo de aprendizagem, e também tomar decisões sobre o que aprender e como, quando e onde fazê-lo. Outro fator relevante é a autenticidade (Ollivier & Puren, 2011), uma vez que os alunos podem interagir com materiais autênticos e, portanto, não conformados pelo espartilho da pedagogização. Um estudo levado a cabo por Ollivier e Puren (2011) na Universidade de Salzburgo, no âmbito da aprendizagem do francês como língua estrangeira, permitiu concluir que o facto de os alunos terem criado uma publicação real para a Wikipédia, para um público-alvo externo aos muros físicos da sala de aula, se assumiu como um desafio verdadeiramente motivador. Outro aspeto destacado pelos autores foi o facto de, para além

da autenticidade situacional, também o comportamento linguístico dos aprendentes ficou muito próximo do dos falantes nativos. A autenticidade das tarefas comunicativas poderá, também, contribuir para uma maior qualidade dos *outputs* produzidos pelos estudantes. Ollivier (2007) destaca que os estudantes, ao terem consciência da responsabilidade associada a uma tarefa do mundo real e da qualidade inerente, utilizaram diversos mecanismos de correção no sentido de melhorar as suas produções escritas.

Apesar das potencialidades elencadas, urge destacar que a Web 2.0 não é, de forma alguma, uma panaceia para a resolução de todos os problemas associados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora exista uma miríade de ferramentas e recursos tecnológicos ao dispor, a sua eficaz utilização depende de uma constelação de fatores. Em primeiro lugar, a tecnologia nunca se deverá sobrepor à pedagogia, pelo que só depois de definidos os resultados das aprendizagens se deverá pensar nas melhores ferramentas para auxiliar esse processo de construção de conhecimento. Para que a utilização dos recursos se consubstancie em verdadeiras oportunidades de aprendizagem, deverá haver, numa fase inicial, uma familiarização dos estudantes com as mesmas, de forma a que se sintam confortáveis na sua utilização e se concentrem apenas na experiência de aprendizagem que lhes é proporcionada. A este respeito, Mason e Rennie (2008) destacam que “the introduction of wikis, blogs, podcasts, discussion boards, and so on, needs to be carefully balanced as part of a symbiotic learning system that brings benefits to the learners rather than confusing, intimidating or undermining their confidence” (p.60).

Embora não haja soluções pré-definidas, alguns autores têm desenvolvido uma espiral analítica no sentido de criarem orientações que norteiem e facilitem o processo de seleção e de implementação de recursos tecnológicos. Neste sentido, apresentaremos, de seguida, uma síntese resultante da leitura e análise de perspetivas de diferentes autores, nomeadamente Bethan e Sharpe (2007); Blake (2008); Mason e Rennie (2008); Olliver e Puren (2011); Ramirez (2010); Richardson (2009) e Siemens e Tittenberger (2009). Debruçar-nos-emos apenas sobre os blogues, as *wikis*, os *podcasts* e *vodcasts* e as redes sociais por serem os utilizados na parte empírica deste projeto de investigação. Importa destacar que, apesar de a maioria destes autores se reportar ao uso das tecnologias no ensino e aprendizagem em geral, procuraremos focalizar-nos no ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino superior. A análise centrar-se-á em três dimensões: primeiramente

será apresentado o desafio educacional potenciado pelas diferentes ferramentas para depois se elencarem os principais pontos fortes e, de seguida, eventuais desvantagens.

5.1.1. Blogues

A facilidade de utilização e a sua flexibilidade tornaram os blogues num dos recursos tecnológicos mais utilizados no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Em primeiro lugar, os blogues constituem um meio privilegiado para ampliar as conversas em língua inglesa para além da sala de aula, promovendo inúmeras possibilidades para contactar com diferentes recursos autênticos na língua estrangeira, incentivando a aplicação de estratégias diversificadas para compreender e analisar a informação apresentada. Paralelamente, são estimuladas as capacidades de escrita e de autoexpressão, respeitando a individualidade de cada aprendiz, que disporá do tempo necessário para a realização da tarefa. A participação em blogues potencia uma aprendizagem reflexiva e crítica, resultante de uma partilha de diferentes opiniões e pontos de vista.

O principal ponto forte da utilização de blogues é o encorajamento da leitura e da escrita em língua inglesa fora do âmbito da sala de aula, estimulando, igualmente, a exploração autónoma de outros recursos ou até o contacto com outros indivíduos fora do círculo institucional. O carácter imediato do blogue permite ao aprendiz a obtenção de *feedback* de forma célere. É também encorajada uma aprendizagem mais personalizada, o que poderá levar a um incremento da motivação para a aprendizagem da língua. Poderá, ainda, destacar-se como uma das principais vantagens, a combinação da reflexão individual com a interação social, o que, segundo Mason e Rennie (2008), “can induce critical self reflection in a rich learning environment” (p. 63).

No que diz respeito a eventuais desvantagens, destaca-se a falta de confiança de estudantes com mais dificuldades ao nível da língua inglesa, que se poderão sentir desencorajados a deixar o seu contributo e a expor as suas opiniões a um escrutínio público. Por outro lado, a imediatividade da comunicação no blogue leva a que seja necessário um acompanhamento regular das postagens e dos comentários que vão sendo adicionados, sob pena de se acumular uma grande quantidade de informação para processar, o que poderá, inclusivamente, levar a atitudes de desânimo e de abandono do blogue.

5.1.2. Wikis

Trata-se de uma ferramenta bastante versátil que encoraja a participação e a criação colaborativa de informação. A sua popularidade no contexto de ensino e de aprendizagem ficou grandemente a dever-se ao fenómeno global em que se tornou a Wikipédia. Tal como os blogues, potenciam uma interação assíncrona e podem combinar texto, som e imagem, o que na aprendizagem de uma língua estrangeira é bastante enriquecedor. O facto de se tratar de conteúdos produzidos pelos alunos, embora orientados pelo professor, poderá afigurar-se como um fator motivacional.

Uma das grandes vantagens no ensino e aprendizagem da língua inglesa é o facto de ser possível acompanhar a construção do produto final, conhecendo-se as alterações que vão sendo efetuadas, o que pode constituir profícuos momentos de reflexão sobre aspetos relacionados com o funcionamento da língua. Outro aspeto positivo está relacionado com o facto de a utilização de uma *wiki* não necessitar de grandes conhecimentos de índole técnica. Importa, também, destacar que o desenvolvimento de uma *wiki* promove e encoraja o trabalho colaborativo e a contextualização da informação através da inclusão de hiperligações para recursos relevantes.

Relativamente às desvantagens, alguns críticos destacam a eventual falta de qualidade dos conteúdos das *wikis*. Contudo, à luz da filosofia conectivista, a análise da pertinência da informação constitui-se como um interessante e importante desafio. Deve destacar-se que, quando se trata de informação numa língua estrangeira, esse exercício de análise crítica da informação apresentada poderá tornar-se mais complexo. Neste sentido, a planificação de atividades por parte do professor, nomeadamente a definição clara do tema e de algumas linhas de orientação, bem como o acompanhamento do processo de criação da *wiki*, afiguram-se como o ponto nevrálgico para o êxito da atividade.

5.1.3. Podcasts e vodcasts

Estas ferramentas têm conquistado terreno ao longo dos tempos, constituindo um excelente desafio para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Em primeiro lugar, potenciam aos estudantes uma pletera de oportunidades para ouvir excertos autênticos na língua alvo, permitindo, igualmente, que os excertos sejam reproduzidos tantas vezes quantas as necessárias para a descodificação e compreensão da mensagem. Permite, também, confrontar os estudantes com diferentes registos de língua e pronúncias variadas. Existe

atualmente uma panóplia de serviços que disponibilizam *podcasts* e *vodcasts* relacionados com a aprendizagem de línguas estrangeiras, mormente a língua inglesa. O desafio mais aliciante é o facto de permitir aos alunos criar, individual ou colaborativamente, os seus próprios conteúdos, tornando-se ativos no seu processo de aprendizagem.

O principal ponto forte é o seu carácter informal, que acaba por funcionar como uma alavanca motivadora. O respeito pelas características de cada aprendente é, também, um aspeto importante, na medida em que é ao nível da produção e da interação orais que surgem as maiores dificuldades dos alunos. A preparação de *podcasts* e *vodcasts* pode tornar-se numa experiência verdadeiramente enriquecedora, já que os alunos poderão respeitar o seu próprio ritmo, preparando, refazendo e revendo guiões e gravando várias vezes, até que o resultado final esteja em conformidade com os objetivos estabelecidos. Trata-se de um exercício que favorece e incentiva a metacognição.

Importa destacar que, apesar de todas as suas potencialidades, os *podcasts* e *vodcasts* são, muitas vezes, utilizados como meio de disseminação de informação, principalmente aulas. Outro aspeto que carece de reflexão é o facto de muitos *podcasts* não colocarem o enfoque no sentido, apresentando uma visão fragmentada da língua, focalizando-se em tópicos isolados ou em particularidades do funcionamento da língua.

5.1.4. Redes sociais

As redes sociais são, indubitavelmente, o fenómeno deste início de século, facto que tem contribuído para a sua crescente utilização no âmbito do ensino e da aprendizagem. A sua popularidade e o facto de combinarem um conjunto de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona facilitam a sua disseminação em contexto educativo. O principal desafio da aprendizagem da língua inglesa com recurso a uma rede social, além do que foi já destacado nas ferramentas anteriores, prende-se com a colaboração e uma abordagem dialógica e dialética da aprendizagem, em que a partilha e troca de informação e negociação de significados se tornam na pedra angular do processo de construção de conhecimento. A motivação dos aprendentes para a utilização de redes sociais é, geralmente, elevada, na medida em que, hoje em dia, os estudantes do ensino superior têm desenvolvidas capacidades para realizar várias tarefas em simultâneo, mostrando familiaridade com ambientes interativos, onde assumem um papel ativo e dinâmico. Além

disso, os alunos rapidamente absorvem informações de diferentes maneiras, seja imagem, vídeo, texto ou mesmo de várias fontes simultaneamente.

Palloff e Pratt (2007) elencam seis aspetos críticos para que a utilização das redes sociais se consubstancie numa verdadeira comunidade de aprendizagem, a saber: honestidade, dedicação, relevância, respeito, abertura e *empowerment*. O sentimento de confiança e segurança são fundamentais, principalmente quando se trata da comunicação numa língua estrangeira, pelo que o mais adequado será manter, numa primeira fase, uma rede social fechada, apenas para os elementos da comunidade de aprendizagem. Paralelamente, para que a experiência de aprendizagem seja efetivamente colaborativa e a rede social se constitua como um espaço de diálogo é crucial um empenho e envolvimento ativo dos aprendentes. Tal poderá depender em grande escala da relevância das tarefas, que deverão, evidentemente, estar relacionadas com os temas centrais da unidade curricular e, simultaneamente, suscitar a curiosidade e o interesse dos aprendentes. O respeito pelos diferentes pontos de vista é imprescindível para a edificação de uma comunidade de aprendizagem verdadeiramente dialética e dialógica que resulte no *empowerment* de todos os participantes que, ao confrontar as suas perspetivas com diferentes pontos de vista, irão construir novos conhecimentos, mais sólidos e alicerçados.

Qualquer desafio proposto deve, primeiro, levar em conta que, mais do que uma oportunidade para praticar e consolidar o conhecimento, uma rede social ao serviço da aprendizagem é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão e partilha, um ponto de partida para uma exploração, gradualmente mais autónoma, assistida por uma assemblagem de processos capazes de auxiliar a construção de conhecimento. Assim, deve ser intelectualmente estimulante, incentivar os alunos a envolver-se ativamente e a dar o seu melhor, quer em termos de presença cognitiva, quer de presença social. Devem privilegiar-se, igualmente, atividades que impliquem a construção de *outputs* colaborativos, procurando aumentar a eficácia das dinâmicas de grupo e incentivando técnicas de diálogo. Além disso, é importante definir os objetivos e os resultados dos trabalhos e, por último, inspirar os alunos a alcançá-los.

IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A realização do trabalho proposto implica a construção de uma abordagem metodológica sólida, ancorada num paradigma de investigação que sirva de sustentáculo ao processo de recolha, organização, análise e interpretação de informação. Para tal, esboçar-se-á, seguidamente, o percurso metodológico que norteou a presente investigação.

Procurou adotar-se uma perspetiva metodológica congruente com as abordagens à investigação que privilegiam uma dinâmica transformadora orientada para a melhoria da *praxis*. Assim, deu-se especial ênfase ao paradigma crítico, que se assumiu como a bússola norteadora do presente projeto de investigação, 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. O paradigma crítico tem como impulsionador a tradição alemã da escola de Frankfurt, que se inspira em premissas filosóficas oriundas do marxismo, sendo também notórias influências de Habermas, Sartre e Paulo Freire. Esta corrente de pensamento encara a realidade como dinâmica, evolutiva e interativa e procura, essencialmente, resolver problemas encontrados no decorrer da análise de um dado contexto (Morrow & Brown, 1994). A propósito deste paradigma, Popkewitz (1988) destaca que se pretende conhecer e compreender a realidade do ponto de vista prático, unindo teoria e prática e implicando o professor a partir da autorreflexão.

Importa, antes de mais, sublinhar que a investigação crítica tem estado no centro de clivagens e controvérsias no âmbito da investigação educacional, uma vez que, frequentemente, se distingue apenas entre investigação quantitativa, ligada ao paradigma positivista, e investigação qualitativa, mormente associada ao paradigma interpretativo, sendo a teoria crítica considerada no âmago da abordagem qualitativa, não evidenciando o estatuto de paradigma alternativo. Efetivamente, existem similitudes entre o paradigma crítico e o interpretativo, nomeadamente o carácter antipositivista e a preocupação com a compreensão da realidade em estudo. Contudo, os teóricos do paradigma crítico reagem contra o conservadorismo que caracteriza o paradigma interpretativo e assumem, como preocupação fundamental, transformar e melhorar a prática, “mudar o mundo social através de uma mudança nos modos de cognição e na consciência” (Afonso, 2005, p. 36). A propósito do conceito de “crítico”, também Stringer (2007) destaca que “critique is

derived not from an etic, outsider, interpretive framework but from the process of exploring and negotiating the different perspectives emerging from the process of investigation” (p. 212). São, efetivamente, a intencionalidade transformadora e emancipatória, a predominância da *praxis* e o papel participativo do investigador que distinguem o paradigma crítico do paradigma interpretativo.

Um dos primeiros investigadores a transpor estas diretrizes para o contexto educativo foi Lawrence Stenhouse (1987), que advogava que todo o professor deveria assumir-se como experimentador, capaz de refletir sobre as suas práticas pedagógicas e encetar processos de mudança. Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, (2009) destacam a relevância desta perspectiva teórica no contexto educacional, dado pautar-se por “um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da *praxis*, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (p. 357).

É neste contexto de pendor mais interventivo, 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 a uma melhoria da qualidade das práticas. A génese deste método de investigação está associada a Kurt Lewin que aludiu, pela primeira vez, ao conceito de investigação-ação por volta de 1934, descrevendo-a como um processo que “gives credence to the development of powers of reflexive thought, discussion, decision and action by ordinary people participating in collective research on ‘private troubles’ that they have in common” (Aldeman, 1993, p. 8). Desde então, muitos autores se têm debruçado sobre a investigação-ação, sendo que o contexto educativo se tem revelado fértil para a implementação destes projetos, em virtude de se assumir como um terreno propício para a génese de anseios, conflitos, dúvidas e problemas. Neste contexto, Mills define a investigação em contexto educativo como sendo “any systematic inquiry conducted by teacher researchers, principals, school counselors, or other stakeholders in the teaching/learning environment to gather information about how their particular schools operate, how they teach, and how well their students learn” (Mills, 2010, p. 5).

Coutinho et al. (2009), como corolário de um aturado processo de análise da definição de investigação-ação de vários autores, enumeram um conjunto de características transversais

às diferentes perspetivas. Desta forma, trata-se de um processo de investigação participativo e colaborativo, englobando todos os intervenientes; prático e interventivo, pelo facto de, mais do que descrever, se pretender agir, com vista a transformar uma determinada realidade; cíclico, havendo um trabalho continuado que se desenvolve em espirais cíclicas de etapas de observação, planificação, ação e reflexão; crítico, pois assume-se como agente de mudança; e, por último, um processo autoavaliativo, na medida em que é da avaliação do plano de ação implementado que se consegue a produção de novo conhecimento.

Existem, também, diferentes modalidades de realizar investigação-ação, modalidades essas que advêm dos objetivos subjacentes à investigação, ao papel do investigador, aos tipos de conhecimento que geram e ao nível de participação dos intervenientes. De acordo com estes critérios, Coutinho et al. (2009) distinguem entre as modalidades técnica, prática e emancipadora/crítica. Por sua vez, Mills (2010), apresenta, apenas, duas modalidades, investigação-ação crítica, informada pelo paradigma crítico, e investigação-ação prática, associada ao paradigma interpretativo. Este projeto de investigação, iluminado pelo paradigma crítico, pelo seu carácter interventivo, adotará a modalidade crítica, de acordo com Mills (2010), que alude ao seu carácter “socially responsive” (p. 7), seguindo o modelo de investigação proposto por Stringer (2007), apelidado de “community-based action research”.

Segundo este autor, “action research is a cyclical, dynamic and collaborative process in which people address social issues affecting their lives” (Stringer, 2004, p. 4), acrescentando, ainda, que “action research is a collaborative approach to inquiry or investigation that provides people with the means to take systemic action to resolve specific problems” (Stringer, 2007, p.8). O autor apresenta a investigação-ação como um contínuo de espirais que envolvem três etapas complementares: observar (look), pensar (think) e agir (act). O primeiro momento pauta-se pela recolha de informação relevante, que possibilitará a descrição da situação e definição do problema. Numa fase posterior, procura-se explorar, interpretar e explicar o *status quo*, havendo, igualmente, lugar à teorização. A derradeira fase engloba a planificação, implementação e avaliação. Note-se, contudo, que se trata de um processo cíclico, pelo que “as participants work through each of the major stages, they will explore the details of their activities through a constant

process of observation, reflection and action. At the completion of each set of activities, they will review (look again), reflect (reanalyze), and re-act (modify their actions)” (Stringer, 2007, p. 9). Ainda de acordo com Stringer (2007), a investigação-ação, na sua modalidade crítica, assume-se como participativa e democrática, advogando a participação de todos os implicados no processo de investigação; equitativa, reconhecendo o papel e a importância de cada participante, almejando a construção de comunidades de aprendizagem capazes de potenciar uma análise colaborativa do problema em estudo; “empowering” e libertadora, construindo conhecimento que permita questionar, de forma crítica, práticas correntes; e, por último, valorizadora do potencial de cada indivíduo e respeitadora da dignidade, integridade e privacidade, não os circunscrevendo a meros sujeitos ou objetos de estudo.

Apesar de algumas críticas apontadas a este modelo de investigação, mormente por Hammersley (1993), que destaca a falta de viabilidade da investigação-ação crítica, a investigadora acredita que se trata de uma metodologia de investigação assaz pertinente no contexto educativo, pela sua perspectiva heurística que, através da colaboração social e da partilha, procura problematizar e modificar as práticas, procurando, igualmente, o desenvolvimento de metacompetências como a metacognição e metapraxis, ativando a consciência crítica de todos os intervenientes no processo de investigação. A este propósito Coutinho et al. (2009) reiteram que a investigação-ação “tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo” (p. 376).

Ao contrário da investigação experimental, que procura soluções passíveis de generalização, a presente investigação focaliza-se num contexto específico, procurando arquitetar soluções para um problema concreto, envolvendo todos os intervenientes, reconhecendo e respeitando as suas idiossincrasias, na ação transformadora da realidade, o que contribui para a promoção da partilha, do diálogo, do trabalho colaborativo e da reflexão, favorecendo a emergência do espírito crítico, uma condição *sine qua non* para o êxito da efetivação de uma aprendizagem *lifelong* e *lifewide*, uma das premissas estruturantes do Processo de Bolonha. Desta forma, a investigação-ação crítica assume-se, na ótica da investigadora, como a metodologia mais adequada para a implementação de

estratégias de aprendizagem da língua inglesa com recurso à Web 2.0, em que procura potenciar uma aprendizagem autónoma, reflexiva e centrada no aprendente, facilitando e orientando a caminhada de aprendizagem ao longo da vida.

1. Design Investigativo

Apresenta-se, de seguida, o esquema (ver Figura 2) que norteou o presente projeto de investigação-ação, desenvolvendo-se, também, com algum grau de detalhe, as diferentes fases que permitiram a sua efetivação.

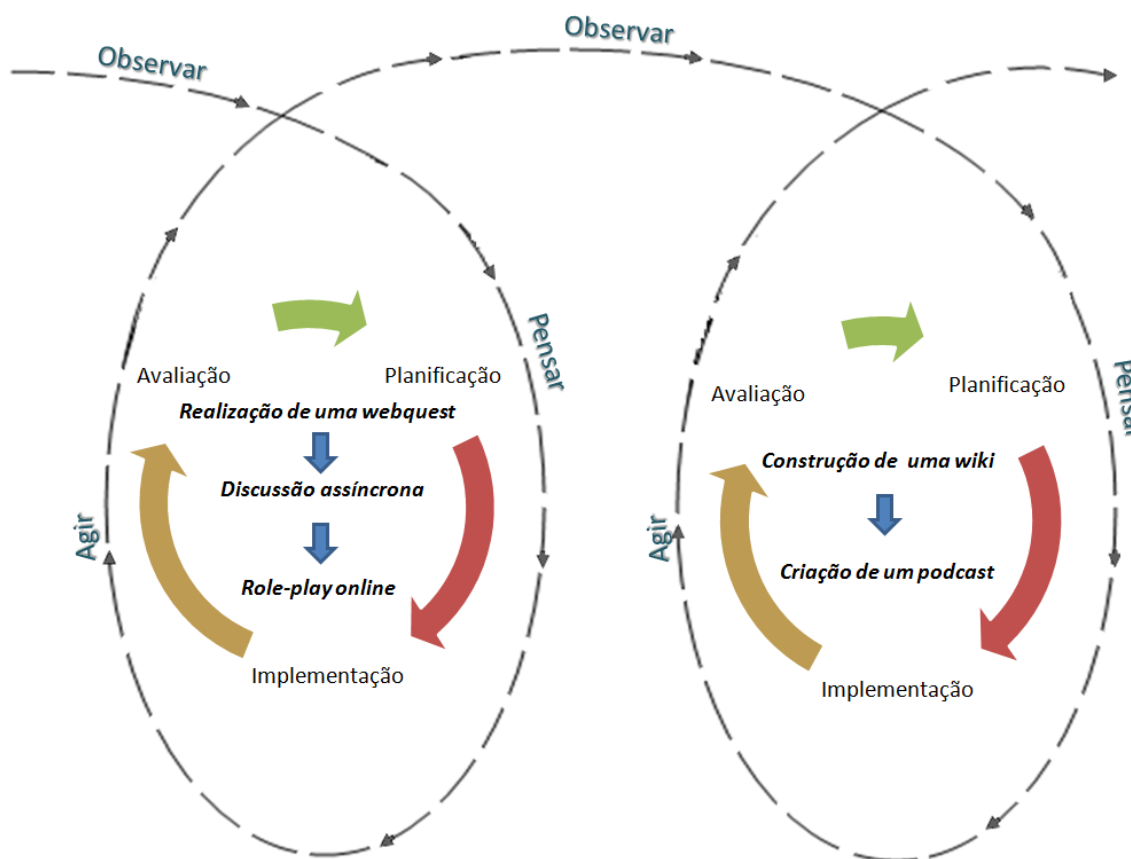


Figura 2. Design do projeto de investigação

Conforme ilustra a Figura 2, o estudo de investigação-ação desenvolveu-se em espirais contínuas que abarcam três fases complementares, a saber: analisar, pensar e agir, de acordo com o modelo proposto por Stringer (2007). Importa, numa fase inicial, reunir um

conjunto de informação que possibilite a definição de um determinado problema para se passar, num segundo momento, à interpretação dessa realidade à luz de um conjunto de postulados teóricos, em função dos quais se concebe um plano de intervenção ancorado em princípios sólidos, caracterizado por momentos de planificação, implementação e avaliação. Explicitam-se agora, de forma detalhada, as diferentes fases em que se consubstanciou o estudo empírico, elencando-se, similarmente, as técnicas e instrumentos de recolha de informação que assistiram todo o processo:

Fase de conceptualização do projeto – janeiro a junho de 2010

Esta fase constituiu-se:

- Enquanto período de análise da problemática às luzes das diretrizes de Bolonha, nomeadamente de uma pedagogia de cariz dialógico e dialético.
- Enquanto período de análise das potencialidades das diferentes ferramentas Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, numa filosofia conectivista do ensino e da aprendizagem.

Fase preparatória – setembro de 2010 a janeiro de 2011

Esta fase englobou as seguintes atividades:

- Conhecimento do contexto de realização do projeto de investigação-ação, nomeadamente os alunos, os conteúdos lecionados nas unidades curriculares de Inglês II (ver Anexo A) e Inglês III (ver Anexo B) e os recursos tecnológicos do departamento passíveis de serem utilizados no desenvolvimento do projeto.
- Elaboração, validação, aplicação e análise, em novembro de 2010, do questionário de caracterização demográfica (ver Anexo C), no sentido de conhecer a perceção dos alunos relativamente ao seu nível de proficiência linguística em língua inglesa, distinguindo entre as atividades de compreensão, produção e interação, procurando ainda indagar-se acerca do seu grau de familiarização com algumas das principais ferramentas Web 2.0, bem como a sua motivação para a exploração das mesmas no âmbito das unidades curriculares de língua inglesa.
- Planificação do primeiro ciclo de ação, tendo em conta os resultados da análise do questionário de caracterização demográfica, 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 QECRL, mais concretamente do nível B2 no que diz respeito à compreensão e produção e do nível B1+ no que respeita à interação. Foram também elaborados os instrumentos de recolha de informação, um questionário para aplicar após a realização da *webquest* (ver Anexo D), com o intuito de aferir o impacto da atividade ao nível da motivação para o envolvimento no projeto; dois guiões de entrevista para a realização de um *focus group* intermédio (ver Anexo E) e de um *focus group* final (ver Anexo F), bem como definidas algumas questões orientadoras para os semanários de bordo a elaborar pelos alunos aquando da realização da atividade de *role-play online*. Os instrumentos foram sujeitos a um processo de validação interna, junto dos orientadores do projeto e da docente que lecionava a unidade curricular de Inglês I aos alunos que integrariam o projeto e de validação externa por um grupo de alunos do segundo ano do curso de Turismo da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viseu.

Primeira fase de desenvolvimento – fevereiro a junho de 2011

Nesta fase realizaram-se as seguintes atividades:

- Implementação, observação e avaliação das atividades do primeiro ciclo de ação, que se desenvolveram em torno do tema “*planning and organising a trip to London*”, podendo, todavia, delimitar-se três momentos:
 - A realização da *webquest* “*Discover London*” cujo objetivo era motivar os alunos para o envolvimento e participação no projeto, familiarizando-os com alguns aspetos que necessitariam de explorar com alguma profundidade nas etapas seguintes do projeto. No final da atividade foi aplicado um questionário no sentido de averiguar o impacto da atividade ao nível da motivação para a organização colaborativa de uma visita de estudo a Londres.
 - Discussão assíncrona, em que o principal objetivo era a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem em língua inglesa, utilizando para o

efeito a rede social Grouply, onde os alunos teriam, nesta fase, de interagir *online*, discutindo e negociando uma solução colaborativa para os desafios apresentados. Para além de se pretender potenciar uma aprendizagem dialógica e dialética, procurou-se, igualmente, familiarizar os alunos com algumas ferramentas Web 2.0. No final da atividade realizou-se um *focus group* (ver Anexo E) com o intuito de conhecer as opiniões dos alunos relativamente às eventuais mais-valias da atividade ao nível da aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular e também ao nível do próprio processo de aprendizagem da língua inglesa, procurando, de igual modo, aferir-se as principais dificuldades sentidas e, também, indagar-se acerca de eventuais sugestões passíveis de integrar a atividade seguinte.

- *Role-play online*, em que os alunos, organizados em grupo e assumindo papéis específicos, teriam de organizar uma visita de estudo a Londres para um grupo de 25 estudantes. Para o efeito foi, de igual modo, utilizada a rede social Grouply, sendo a comunicação entre os diferentes papéis efetuada através da troca de *emails*. A concretização da atividade obedeceu a um cronograma específico em que, semanalmente, eram divulgadas, pela docente, as tarefas de cada grupo. A realização da tarefa implicava, na grande maioria dos casos, um aturado trabalho de pesquisa de informação por parte dos alunos. Tratou-se de uma atividade autêntica em que, para além da autenticidade situacional, se procurou, também, a promoção de uma autenticidade interacional. No sentido de monitorizar o processo de desenvolvimento da atividade, foi solicitado aos alunos que, semanalmente, redigissem uma reflexão escrita dando conta das principais aprendizagens efetuadas, das dificuldades sentidas, fazendo, similarmente, um balanço das dinâmicas de grupo. No final da atividade realizaram-se *focus groups* (ver Anexo F) no sentido de se encetar uma reflexão sobre o produto colaborativamente construído, bem como o processo que lhe esteve subjacente.

Fase de reflexão e planificação – julho a setembro 2011

Nesta fase procedeu-se a:

- Análise parcial dos dados recolhidos no primeiro ciclo de investigação-ação, no sentido de se recolher informação que permitisse conhecer o grau de consecução dos objetivos definidos para a atividade, em particular, e dos objetivos da investigação, em geral.
- Planificação do segundo ciclo de investigação-ação, integrando a informação resultante de uma primeira análise dos resultados do primeiro plano de intervenção.
- Conceção e validação dos instrumentos de recolha de informação a utilizar no segundo ciclo de investigação-ação, designadamente uma grelha de observação para a monitorização da atividade de construção da *wiki* (ver Anexo G); uma lista de verificação para a avaliação do *podcast* criado pelos estudantes (ver Anexo H); dois questionários (ver Anexos I e J), a serem preenchidos pelos estudantes, com o objetivo de conhecer a suas opiniões e perceções relativamente ao processo e ao produto das atividades de construção colaborativa de uma *wiki* e da gravação de um *podcast*.

Segunda fase de desenvolvimento – 19 de setembro a 17 de dezembro de 2011

Fase que se consubstanciou na:

- Implementação, observação e avaliação das atividades do segundo ciclo de ação, cujo tema aglutinador foi “*On tour*” e em que se podem demarcar dois momentos:
 - Construção de uma *wiki*, em que os alunos teriam, colaborativamente, de criar um roteiro temático para um fim de semana na cidade de Viseu, procedendo, igualmente, a uma descrição pormenorizada, por escrito, das principais atrações turísticas incluídas no roteiro. O processo de recolha de informação foi auxiliado por uma grelha de observação preenchida pela investigadora durante o decurso da atividade, onde foram considerados critérios como a abertura dos estudantes face à atividade em si e também em relação ao trabalho colaborativo, as atividades de pré-escrita desenvolvidas pelos participantes, a integridade e equidade das contribuições, a organização textual, a coerência e coesão e a edição construtiva. Tendo em conta os critérios elencados, foi igualmente criado um questionário de respostas fechadas, com recurso a uma escala de diferencial semântico, no

sentido de conhecer as opiniões dos alunos que, confrontadas com o ponto de vista da investigadora, permitiriam retirar conclusões mais alicerçadas e fundamentadas.

- Criação de um *podcast*, cujo objetivo era que os alunos, em pares, apresentassem uma descrição oral dos pontos de interesse turístico incluídos na *wiki*, complementando, desta forma, o trabalho desenvolvido na atividade anterior. O processo de recolha de informação foi semelhante ao da atividade anterior, tendo, para o efeito, sido utilizada uma lista de verificação para a avaliação dos *podcasts* desenvolvidos pelos alunos e considerados critérios como a estrutura, a apresentação, aspetos técnicos e colaboração. Foi, de igual modo, solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário, que se norteou pelos mesmos critérios da lista de verificação, para uma posterior triangulação de dados.

Fase final – janeiro e fevereiro de 2012

Fase em que se procedeu a:

- Análise parcial dos dados recolhidos no segundo ciclo de investigação-ação para seleção de três alunos correspondentes a três exemplos de desempenho no desenvolvimento da globalidade do projeto (um exemplo de sucesso, um exemplo de desempenho médio e um exemplo de insucesso).
- Realização de entrevistas individuais, no sentido de se proceder a uma metarreflexão, na medida em que existia já um distanciamento dos alunos face ao trabalho desenvolvido, o que poderia iluminar o processo de inferências.

Finda a explicitação das fases de desenvolvimento do projeto, apresenta-se, seguidamente, de forma mais detalhada, os diferentes momentos de cada ciclo de ação, as ferramentas Web 2.0 que auxiliaram a consecução da atividade, a modalidade de ensino e os objetivos específicos de cada tarefa. Paralelamente, pode também conhecer-se os objetivos de investigação subjacentes a cada etapa, a par dos aspetos a observar e dos instrumentos de recolha de informação a utilizar.

Quadro 3

Esquematização do Primeiro Ciclo de Investigação-ação

Objetivo do projeto: Determinar as potencialidades da Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa, no ensino superior, transcendendo as fronteiras linguística, cultural e geográfica da sala de aula.						
Momentos/ Atividades	Ferramentas	Modalidade	Objetivos da atividade	Aspetos a observar	Instrumentos de recolha informação	Objetivos de investigação subjacentes
London webquest	<i>Webquest</i>	Presencial e <i>e-learning</i>	Familiarizar os alunos com informação genérica sobre Londres e com recursos que necessitariam de utilizar na fase posterior do projeto.	Motivação	Questionário	Aferir o impacto da utilização de materiais autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa.
Criação e dinamização de uma comunidade de aprendizagem – discussão assíncrona	Grouply: Blogue Fórum Fotos Vídeos	Presencial e <i>e-learning</i>	Desenvolver, nos alunos, a capacidade de pesquisar, analisar e tomar decisões de forma autónoma. Implementar estratégias de aprendizagem que potenciem a exploração autónoma de materiais autênticos em língua inglesa.	Processos dialógicos	Transcrição de <i>posts</i> dos alunos Diário da investigadora <i>Focus group</i> intermédio	Verificar o contributo da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular. Conhecer as

						<p>potencialidades da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa no desenvolvimento da competência comunicativa.</p> <p>Identificar os fatores que poderão afetar o envolvimento dos alunos em discussões assíncronas em língua inglesa.</p>
<p>Criação e dinamização de uma comunidade de aprendizagem –Booking a Trip to London</p>	<p>Grouply:</p> <p><i>Chat</i></p> <p>Fórum</p> <p><i>Email</i></p> <p>Box</p> <p>Eventos</p> <p>Subgrupos</p>	<p>Presencial e <i>e-learning</i></p>	<p>Desenvolver, de modo refletido e participado, propostas concretas relacionadas com diferentes aspetos da organização de uma viagem a Londres.</p> <p>Desenvolver capacidades de planificação de uma viagem com suporte em ferramentas e serviços tecnológicos.</p> <p>Desenvolver processos de colaboração eficazes para atingir objetivos específicos.</p> <p>Desenvolver, de forma colaborativa, um produto</p>	<p>Processos dialógicos</p> <p>Competência linguística</p> <p>Competência sociolinguística</p> <p>Competência pragmática</p>	<p>Transcrição de atividades dos alunos</p> <p>Diário da investigadora</p> <p>Semanário de bordo</p> <p><i>Focus group</i> final</p>	<p>Conhecer as potencialidades das comunidades virtuais de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.</p> <p>Avaliar o fator língua estrangeira no envolvimento dos alunos na comunidade de aprendizagem.</p>

			concreto com suporte em serviços e ferramentas Web			
--	--	--	--	--	--	--

Para além da preocupação de compreender o contributo de cada atividade na tentativa de resposta às questões de investigação, considerou-se, ainda, preponderante detalhar a forma como cada tarefa planificada foi ao encontro dos conteúdos e dos resultados de aprendizagem da unidade curricular e de que forma integra as atividades linguísticas definidas pelo QECRL. Essa relação pode ser explorada através de uma análise do Quadro 4.

Quadro 4

Relação Entre os Objetivos do Primeiro Ciclo de Ação e os Resultados de Aprendizagem da Unidade Curricular

Conteúdos da Unidade Curricular	Atividades Linguísticas	Resultados de aprendizagem da Unidade Curricular	Objetivos do Projeto		
			<i>Webquest</i>	Discussão assíncrona	<i>Role-play</i>
Holiday types; Tourist attractions; Tourist information; Promotion and marketing in	Produção	Produzir textos detalhados sobre um conjunto diversificado de temas e de tipologias textuais (descritivos / promocionais / <i>slogans/ emails/ itinerários</i>).	Criar um itinerário de um dia em Londres para um público-alvo específico.	Planificar e construir, colaborativamente e a distância, um cartaz publicitário. Redigir <i>emails</i> colaborativamente e a distância.	Planificar um itinerário turístico de três dias em Londres, de acordo com critérios pré-estabelecidos. Redigir textos breves, providenciando informação acerca de atrações turísticas e eventos.
		Apresentar e explicar, de forma detalhada, informação,	Apresentar um itinerário de um dia	Arquitetar, de forma colaborativa e a distância,	Fazer descrições detalhadas de tipos de alojamento, opções de

tourism; Bookings and reservations; Ticket information and itineraries; Air travel; Travel by sea and river cruises.		tanto oralmente como por escrito, relacionada com comodidades de hotéis, meios de transporte, opções de viagem e atrações turísticas.	em Londres para um público-alvo específico.	uma alternativa inovadora para a explicitação das regras de segurança a bordo de um avião.	voo, redes de transportes e atrações turísticas.
		Apresentar pontos de vista, explicitando vantagens e desvantagens de diferentes opções.		<p>Descrever e comparar características de diferentes hotéis.</p> <p>Expressar opiniões e sugestões relativamente a destinos turísticos.</p>	Apresentar as vantagens e desvantagens de diferentes opções (voos, hotéis e visitas)
	Compreensão	Compreender as ideias principais de produções orais e escritas sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas relacionadas com todas as etapas relacionadas com o processo de planificação e organização de uma viagem.	<p>Percorrer textos longos no sentido de localizar a informação desejada, dando resposta a um conjunto de questões relacionadas com Londres.</p> <p>Compreender a mensagem principal de uma gravação áudio, extraindo informação para responder a questões específicas.</p>	<p>Compreender textos informativos sobre hotéis e destinos turísticos.</p> <p>Compreender os procedimentos de segurança em aviões.</p>	<p>Compreender textos informativos e descritivos e literatura promocional relacionada com tipos de alojamento, atrações turísticas, meios de transporte e eventos.</p> <p>Compreender correspondência relacionada com a área específica do turismo.</p> <p>Percorrer textos longos no sentido de localizar a informação desejada, dando resposta a uma tarefa específica (planificação de um itinerário, fornecer informação sobre a política de bagagem de</p>

			diferentes companhias aéreas, normas de conduta num evento).
Interação	Interagir com fluência e espontaneidade sobre temas relacionados com o processo de planificação e organização de uma viagem.	<p>Negociar uma solução colaborativa para um cartaz publicitário.</p> <p>Negociar uma solução colaborativa para explicitação das regras de segurança a bordo de um avião.</p> <p>Avaliar alternativas, expondo e justificando opiniões.</p>	<p>Participar numa reunião, com preparação prévia, sobre assuntos relacionados com os seguintes temas do seu futuro domínio profissional: voos, alojamento, atrações turísticas.</p> <p>Sintetizar e relatar informação de diferentes fontes relacionadas com voos, alojamento e atrações turísticas.</p> <p>Escrever <i>emails</i> a solicitar / fornecer informação relacionada com voos, alojamento e atrações turísticas.</p> <p>Escrever <i>emails</i> apresentando / respondendo a reclamações relacionadas com a morosidade de um processo.</p>

O Quadro 5 ilustra os diferentes momentos do segundo ciclo de ação, as ferramentas Web 2.0 que auxiliaram a consecução das tarefas, a modalidade de ensino e os objetivos inerentes a cada tarefa. Apresenta, também, os objetivos de investigação subjacentes, os aspetos a observar e os instrumentos de recolha de informação utilizados.

Quadro 5

Esquematização do Segundo Ciclo de Investigação-ação

Objetivos gerais do ciclo de ação	Momentos/ Atividades	Ferramentas	Aspetos a observar	Instrumentos de recolha informação	Objetivos de investigação subjacentes
<p>Desenvolver, nos alunos, a capacidade de pesquisar, analisar e tomar decisões de forma autónoma.</p> <p>Implementar estratégias de aprendizagem que potenciem a exploração autónoma de materiais autênticos em língua inglesa.</p> <p>Implementar estratégias de</p>	<p>Construção colaborativa de roteiro temático de um fim de semana para a região de Viseu</p>	<p>Wikipédia</p> <p>Grouply:</p> <p>Blogue</p> <p>Fórum</p> <p>Fotos</p> <p>Vídeos</p> <p>Wiki (Wikispaces)</p>	<p>Processos dialógicos</p> <p>Competência comunicativa</p> <p>(linguística, sociolinguística e pragmática)</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Questionário</p>	<p>Aferir o impacto da utilização de materiais e situações autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa</p> <p>Conhecer as potencialidades das ferramentas Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.</p> <p>Conhecer as</p>

<p>aprendizagem que privilegiem a autenticidade situacional e promovam a autenticidade interacional.</p> <p>Desenvolver, de modo refletido e participado, propostas concretas para contextos autênticos.</p> <p>Desenvolver processos de colaboração eficazes para atingir objetivos específicos.</p>		<p>Google maps</p>			<p>potencialidades do trabalho colaborativo <i>online</i> no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa</p> <p>Aferir as possibilidades da Web 2.0 na promoção da autenticidade interacional em língua inglesa.</p>
<p>Desenvolver, de forma colaborativa um produto concreto com suporte em serviços e ferramentas Web</p>	<p>Criação de <i>podcasts</i>, em pequenos grupos, com uma descrição dos principais pontos de interesse no roteiro</p>	<p><i>Audacity</i></p> <p><i>Grouply</i></p>	<p>Competência comunicativa</p> <p>(linguística, sociolinguística e pragmática)</p>	<p>Lista de verificação</p> <p>Questionário</p>	<p>Aferir as possibilidades da Web 2.0 na promoção da autenticidade interacional em língua inglesa</p>

Quadro 6

Relação Entre os Objetivos do Projeto e os Resultados de Aprendizagem da Unidade Curricular

Conteúdos da Unidade Curricular	Atividades Linguísticas	Resultados de aprendizagem da Unidade Curricular	Objetivos específicos do projeto	
			Construção de um roteiro turístico (<i>wiki</i>)	Criação de <i>podcasts</i>
Creating itineraries Booking a guide Guiding instructions	Produção	Produzir textos descritivos e promocionais claros e articulados, apresentando informação detalhada.	Construir um itinerário temático de um fim de semana na região de Viseu.	Redigir um guião, providenciando informação detalhada sobre uma atração turística.
		Expressar-se (oralmente e por escrito) de modo claro e com algum grau de pormenor sobre uma grande variedade de temas da área do turismo, com especial destaque para a descrição de atrações turísticas.	Apresentar um itinerário temático de um fim de semana na região de Viseu.	Gravar um <i>podcast</i> , com base num guião, exprimindo-se de modo fluente e espontâneo.
		Explicar um ponto de vista sobre um dado assunto relacionado com a área do turismo, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Apresentar oralmente, de forma detalhada, o trabalho desenvolvido na <i>wiki</i> .	Emitir opinião sobre o guião produzido pelos pares.
Local tourism promotion Designing a leaflet			Apresentar as vantagens e desvantagens de diferentes itinerários turísticos.	
			Expressar opiniões e sugestões relativamente a atrações turísticas.	
			Explicitar e justificar as opções tomadas na construção do roteiro na <i>wiki</i> .	

Problem solving	Compreensão	<p>Compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos no âmbito do turismo.</p> <p>Compreender, sem grande dificuldade, uma sequência falada, incluindo áudio e vídeo, sobre assuntos relacionados com o turismo, mais especificamente a promoção turística.</p>	<p>Compreender textos informativos e promocionais sobre atrações turísticas.</p> <p>Discutir e avaliar propostas de melhoria da página da Wikipédia sobre Viseu, relativamente ao turismo.</p>	<p>Compreender textos descritivos e literatura promocional relacionada com atrações turísticas.</p> <p>Compreender a mensagem principal de gravações áudio, extraindo informação para responder a questões específicas.</p>
	Interação	<p>Tomar parte ativa numa discussão no âmbito do turismo que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo pontos de vista e adequando o discurso aos interlocutores.</p> <p>Iniciar um discurso, tomar a sua vez quando apropriado, relacionando as suas contribuições com as dos restantes interlocutores.</p>	<p>Negociar uma solução colaborativa para um itinerário temático de um fim de semana em Viseu.</p> <p>Avaliar alternativas, expondo e justificando opiniões. Construir, colaborativamente e a distância, uma <i>wiki</i>, desenvolvendo um roteiro turístico de um fim de semana na região de Viseu</p>	<p>Discutir as propostas de guiões apresentados pelos diferentes grupos, apresentando sugestões de melhoria.</p>

2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação

A operacionalização de um projeto de investigação-ação implica, necessariamente, pensar num conjunto de técnicas e instrumentos de recolha da informação que vai sendo gerada no decurso dos ciclos investigativos. A seleção das técnicas e instrumentos está intrinsecamente ligada aos objetivos e às questões que norteiam a investigação, que condicionarão a opção por um método de pendor quantitativo, que privilegia a recolha de informação numérica no sentido de descrever, explicar, prever ou controlar determinado fenómeno; qualitativo, que dá primazia a abordagens narrativas e descritivas na recolha de informação que possibilitem a compreensão de uma dada realidade; ou pela combinação de ambos numa abordagem mista. Esta investigação privilegiou um método misto, coligando as potencialidades do método quantitativo e qualitativo, no sentido de potenciar uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo. Existe, todavia, a consciência de que o método misto se reveste de grande complexidade, facto sublinhado por Gorard e Taylor (2004), que argumentam que o método misto requer “a greater level of skill, [...] can lead to less waste of potentially useful information” (p. 7), destacando, igualmente, o seu potencial, mencionando que tem “greater impact, because figures can be very persuasive to policy-makers whereas stories are more easily remembered and repeated by them for illustrative purposes” (Gorard e Taylor, 2004, p. 7).

A recolha de dados foi efetivada através das técnicas de inquérito, análise documental, observação e *focus groups*. Considerando as três etapas continuadas da investigação-ação já enunciadas (observar, pensar e agir), poder-se-á, de alguma forma, associar as técnicas selecionadas às diferentes etapas da investigação-ação. Assim, na primeira fase, recorreu-se ao inquérito, à análise documental, sobretudo no primeiro ciclo de investigação, e à observação, técnica transversal aos diferentes ciclos implementados; a fase designada por pensar focalizou-se, essencialmente, na análise documental e, na derradeira fase, utilizou-se o inquérito, a observação e o *focus group*. Importa referir que a investigação-ação se caracteriza pela imprevisibilidade, pelo que o decurso da investigação ditou a necessidade de aplicação de técnicas e instrumentos complementares de recolha de informação.

2.1. Inquérito

O inquérito é das técnicas mais utilizadas, pois permite obter informação sobre determinado fenómeno, através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Tuckman, 2000). Afonso (2005) destaca que a técnica do inquérito por questionário permite a recolha de informação sobre “o que o respondente sabe (conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)” (p. 103). Este instrumento de recolha de informação, embora se assuma como uma técnica fiável de recolha de dados, pode gerar um desajustamento entre o discurso do investigador e dos respondentes. Estamos consciente desta limitação, mas pensamos que este método nos permitiria recolher informações fidedignas relativamente à caracterização demográfica da população, ao seu grau de familiarização com as ferramentas Web 2.0, bem como relativamente às perceções destes face às potencialidades da Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa, pois propicia aos oradores um maior à vontade e ao investigador oferece a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte a numerosas análises de correlação” (Quivy, 2005, p. 189).

2.2. Análise documental

A análise documental foi, também, uma técnica de recolha de informação utilizada por se afigurar como uma valiosa oportunidade para auxiliar o processo de compreensão de determinado fenómeno, possibilitando a recolha de dados relevantes para responder às questões de investigação. A importância desta técnica é destacada por Mills (2010), que sublinha que “the teacher researcher can use these sources of data to gain valuable historical insights, identify potencial trends, and explain how things got to be the way they are” (p. 85). Trata-se, portanto, de um processo de seleção, análise e interpretação da informação contida em documentos de tipologias variadas com o objetivo de extrair significados (Carmo & Ferreira, 1998). A interpretação desta informação deverá ser auxiliada pelo recurso à análise de conteúdo e análise estatística, que iluminarão o processo de educação de sentido.

2.3. Observação

A monitorização do plano de ação reveste-se de visceral importância no contexto da investigação-ação, pois oferece variadas oportunidades para recolher informação que permita perceber se os objetivos inerentes a determinada atividade estão a ser atingidos, especular acerca de determinadas atitudes e comportamentos e, eventualmente, pensar em reajustes a introduzir nos planos de ação subsequentes. A técnica da observação ocupou, nesta fase, um lugar de destaque. A observação, enquanto técnica de recolha de informação, ao serviço da investigação científica, é definida como seleção de informação importante, através dos órgãos sensoriais no sentido de permitir descrever, interpretar e agir sobre o contexto em estudo (Carmo e Ferreira, 2008). Stringer, a propósito da observação em investigação-ação, defende que “observation in action research is more ethnographic, enabling an observer to build a picture of the lifeworld of those being observed and an understanding of the way they ordinarily go about their everyday activities” (Stringer, 2007, p. 75). A observação levada a cabo neste projeto foi primordialmente de carácter participante, conduzida pela própria investigadora. Mills (2010) alerta, contudo, para o facto de os professores se envolverem de tal maneira na dinamização das atividades que podem descurar pormenores importantes, pelo que, pontualmente, foi convidado e treinado um observador externo, que assumiu o papel de observador não participante, para proceder simultaneamente à observação dos alunos.

Os instrumentos que permitiram a efetivação desta técnica de recolha de informação foram as notas de campo e as grelhas de observação. As notas de campo, para além de descrições detalhadas, incluíram, também, reações e comentários pessoais da investigadora, cujo objetivo foi facilitar o processo de análise e interpretação da informação recolhida. As grelhas de observação permitiram sistematizar observações, comportamentos ou ações. Estas apresentam uma listagem de critérios ou itens que o observador procura encontrar, podendo, também, ser elaborados colaborativamente entre o observador e os sujeitos observados e ser utilizados pelos próprios observados para que possam, eles próprios, registar o seu próprio desempenho.

2.4. *Focus group*

Na fase de avaliação da intervenção, urge conhecer as ideias e percepções dos alunos envolvidos na atividade, no sentido de perceber o grau de consecução dos objetivos, identificar as fragilidades da intervenção e o rumo a seguir no ciclo de investigação seguinte, facilitando e informando a edificação de novos planos de ação. Stringer (2007) realça que “evaluation needs to be clearly focused to achieve its desired purposes. If evaluation includes a mass of detail that is only peripherally relevant and fails to capture the crucial elements at the core of the project, then it may be counterproductive” (p. 161). Tendo este aspeto em consideração, elegemos o *focus group* como a técnica para conhecer as reflexões dos alunos acerca dos planos de ação implementados.

O *focus group* surgiu na área de Marketing, com Merton, sendo que consistia numa reunião de pequenos grupos de pessoas cujo objetivo era avaliar conceitos ou identificar problemas, utilizado em Marketing, nomeadamente para antecipar eventuais reações dos consumidores a novos produtos, serviços ou publicidade. Para Grbich (1999), que utilizou essa técnica em investigação em educação, o *focus group* tem como objetivo basilar a identificação de percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Creswell (2008) define *focus group* como uma entrevista de grupo, em que o investigador procura “collect shared understandings from several individuals as well as to get views from specific people” (p. 226). Nesta técnica de recolha de informação é crucial o conceito de “shared understanding” (Mills, 2010, p. 82), que resulta das interações entre os diferentes participantes, cujas sinergias produzem maior quantidade e riqueza de informação do que o somatório da informação obtida pela totalidade de entrevistas individuais. Um aspeto fundamental na operacionalização do *focus group* é assegurar que todos os participantes têm oportunidade de se exprimir, pelo que é crucial evitar o domínio de alguns intervenientes no uso da palavra. Segundo Morgan (1997), o *focus group* é uma técnica que privilegia a observação e o arquivo de experiências e reações dos indivíduos, que não seriam passíveis de captar por métodos como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários. Assim, pode dizer-se que o *focus group* proporciona uma diversidade de pontos de vista e reações emocionais no contexto do grupo, dado que o enfoque é colocado na interação (Krueger & King 1998). No nosso entender, estas mais-valias suplantam algumas das

críticas que contestam o *focus group* como uma técnica credível de recolha de informação, nomeadamente Payne e Payne (2004) que afirmam que “focus groups are a ‘cheap and dirty’ substitute for real research. It is all too easy to be tempted into making wild and unjustified generalisations based on what, after all, are a few people talking about a handful of selected issues” (p. 106).

O *focus group* foi posto em prática com recurso a um guião de entrevista, de carácter semi-estruturado, suficientemente flexível para permitir a inclusão de novos temas de discussão não incluídos *a priori*, bem como a solicitação de esclarecimentos ou informação adicional. Para assegurar a participação equitativa de todos os intervenientes, privilegiou-se, aquando da efetivação do *focus group*, uma alternância entre os estilos de questionamento pingue-pongue e basquetebol (Mills, 2010). No caso do primeiro, após lançada a questão ou tema de discussão, ouve-se e regista-se a opinião de um participante e, seguidamente, coloca-se uma nova questão. No estilo basquetebol, após lançado um tema de discussão, elicitase a opinião de todos os intervenientes, antes de se passar à questão seguinte. Importa reiterar que o investigador deverá intervir o mínimo possível, assegurando um ambiente propício à partilha colaborativa de opiniões e reflexões acerca da atividade desenvolvida, no sentido de se chegar àquilo que se apelidou de “shared understanding”, que é, em última instância, a essência do *focus group*.

3. Público-alvo

O estudo foi realizado na Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Viseu, no curso de licenciatura em Turismo, no âmbito das unidades curriculares de Inglês II e Inglês III, lecionadas no primeiro e segundo anos do curso. Tal decorreu no ano letivo 2010/2011 e no primeiro semestre do ano letivo 2011/2012. Importa referir que as turmas foram lecionadas pela investigadora.

3.1. Questionário de caracterização demográfica

No sentido de recolher informação acerca do público-alvo do projeto de investigação, elaborou-se um questionário de respostas fechadas com vista à caracterização demográfica.

Apresentam-se, seguidamente, os objetivos gerais e os objetivos específicos do questionário:

Objetivos gerais:

- Caracterizar os alunos e conhecer aspetos da sua aprendizagem formal da língua inglesa, bem como a sua perceção relativamente a diferentes fontes de conhecimento no desenvolvimento da competência comunicativa;
- Avaliar o grau de familiarização dos alunos com as TIC, mais concretamente a Web 2.0, bem como a utilização e/ou as expectativas de utilização das mesmas no contexto educacional no âmbito da língua inglesa;
- Avaliar as perceções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua inglesa em rede social, com recurso à Web 2.0.

Objetivos específicos:

- Caracterizar os estudantes englobando itens referentes ao género e idade e número de anos de aprendizagem formal da língua inglesa;
- Verificar a perceção dos estudantes face à relevância de diferentes fontes de conhecimento no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa;
- Conhecer a opinião dos estudantes face à sua competência nas atividades de compreensão, produção e interação;
- Identificar os dispositivos que os estudantes possuem com acesso à Web e a forma como acedem à Web;
- Caracterizar a frequência de utilização de diferentes tecnologias, ferramentas e serviços Web, bem como caracterizar essa utilização no contexto de unidades curriculares / disciplinas de inglês;
- Conhecer as expectativas dos estudantes sobre a utilização de diferentes tecnologias, ferramentas e serviços Web no contexto de disciplinas de inglês;
- Aferir a opinião dos estudantes relativamente ao trabalho colaborativo;
- Aferir as perceções dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa em rede social.

Atentando ao escalão etário dos respondentes, ao tempo disponível para a realização do estudo empírico e a condicionalismos de tempo do próprio investigador, construiu-se um questionário com base em questões fechadas, isto é, aquelas em que a resposta é dada pela seleção de um conjunto de itens propostos (Dörnyei, 2003; Ghiglione & Matalon, 1997; Sousa, 2005). Sempre que tal se verificou pertinente, foi ainda acrescentada uma questão aberta, “Outros”, a fim de contemplar itens não previstos, que refletissem a opinião objetiva dos alunos.

Para a caracterização demográfica dos alunos questionou-se a *Idade* (por faixas etárias) e o *Sexo*. Quanto à aprendizagem da língua inglesa, procurou-se, primeiramente, conhecer o número de anos de aprendizagem formal da língua, quer no ensino regular, quer no ensino particular (onde, para além das escolas de línguas, se considerou, também, pertinente, incluir os explicadores). Num segundo momento, pretendia-se que os respondentes identificassem as atividades em língua inglesa que, na ótica dos próprios, se afiguram como as mais difíceis, por um lado, e aquelas em que se sentem mais competentes, por outro. Para tal, recorreu-se às atividades referenciadas pelo QECRL, a saber: *Produção* (falar, escrever), *Compreensão* (ouvir, ler), *Interação* (oral, escrita). Nestas questões os respondentes poderiam assinalar todos os casos que se aplicassem.

Posteriormente, procurou conhecer-se a relevância de um conjunto diversificado de fontes no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa dos alunos. A lista das fontes surgiu após um aturado conjunto de leituras, tendo, todavia, sempre em mente, o objetivo principal do projeto, que nos levou a incluir o item *redes sociais*. Foram, na totalidade, apresentadas catorze fontes, a saber: *amigos; revistas, jornais; manuais escolares; filmes, séries, documentários e vídeos; falantes nativos, folegas de turma, amigos; professores de Inglês (ensino regular); escolas de línguas; explicadores; música; dicionários; redes sociais, páginas Web*. Os respondentes expressariam a relevância de cada item de acordo com uma Escala de Likert de seis itens. A opção por uma escala par pretende levar os inquiridos a assumir uma opinião, neste caso relativa ao grau de relevância das diferentes fontes apresentadas no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. É de realçar que foi dada aos respondentes a opção *Nunca utilizei e Não sei*.

Numa fase posterior do questionário procurou conhecer-se a familiarização dos respondentes com algumas tecnologias, ferramentas e serviços Web, bem como as finalidades da sua utilização, conhecendo também a sua utilização em contexto educacional, na aprendizagem de língua inglesa. Quanto aos dispositivos com acesso à Web listaram-se os mais populares junto dos alunos. A caracterização desse acesso fez-se em termos do tempo médio diário e dos locais onde este era feito (casa, trabalho, instituição de ensino, etc.).

A caracterização da frequência de utilização das diferentes tecnologias, ferramentas e serviços organizou-se de acordo com a tipologia seguinte:

- Redes sociais (*Hi5, Facebook, Ning...*)
- Blogues e microblogues (*Blogger, Twitter...*)
- *Wikis* (*Wikipédia...*)
- Serviços para a partilha de vídeo (*YouTube, Vimeo...*)
- Ferramentas de comunicação assíncrona (*e-mail, Fóruns...*)
- Ferramentas de comunicação síncrona (*MSN Messenger, Skype...*)
- Plataformas de *e-learning* (*Moodle, Blackboard...*)

Optou-se por se fornecer, para cada um dos tipos, exemplos das aplicações mais comuns, facilitando, assim, a resposta dos alunos, que poderão estar mais familiarizados com as ferramentas propriamente ditas do que com a designação das mesmas.

Quanto à utilização no âmbito das unidades curriculares de língua inglesa, procurou conhecer-se, para além de uma possível utilização, se a mesma ocorreu em aula ou fora dela e se por iniciativa própria dos aprendentes ou por iniciativa ou sugestão dos docentes. Ainda quanto a esta utilização em contexto educacional, identificaram-se as principais finalidades de acordo com as seguintes opções: *pesquisar recursos; partilhar recursos; partilhar opiniões e comentários; trabalhar em grupo na construção de recursos; entregar trabalhos; responder a questionários ou testes; desenvolver atividades combinadas com os colegas; desenvolver atividades propostas pelos docentes; obter ajuda junto dos docentes; comunicar com os colegas; comunicar com os docentes.*

Finalmente, quanto a conhecer as expectativas dos alunos sobre a utilização das TIC no âmbito das suas unidades curriculares de inglês, solicitou-se que estes indicassem outras

finalidades que gostariam de ver exploradas pelos seus docentes, bem como outras tecnologias, ferramentas e serviços.

O último grupo de questões incidiu na perceção dos aprendentes sobre os aspetos seguintes:

- Espaços e tempos de aprendizagem: inquirindo-se os alunos relativamente ao binómio trabalho presencial / trabalho a distância.
- Atividades e estratégias de aprendizagem: onde se questionou se os aprendentes gostariam de ter um papel mais interventivo na aprendizagem de língua inglesa, bem como um maior número de oportunidades autênticas de interação através da Web.
- Trabalho colaborativo: inquirindo acerca da relevância do trabalho de grupo.
- Papel do professor e do aluno: procurando conhecer as perceções relativamente ao papel destes dois atores no processo de ensino e de aprendizagem.
- As TIC e a aprendizagem da língua inglesa: nomeadamente as suas potencialidades, na ótica dos alunos, ao serviço de um processo de aprendizagem da língua inglesa autónomo, centrado no aprendente e ao longo da vida.

Atribuiu-se especial destaque à construção do questionário que, em termos estruturais, se revestiu das seguintes características:

- Instrução clara com pedido de cooperação, informações acerca do objetivo e da importância do estudo e instituição a que se encontra ligado;
- Declaração de anonimato e confidencialidade;
- Reduzida quantidade de informação por página procurando, assim, evitar-se o efeito de fadiga;
- Apresentação simples e apelativa – “producing an attractive and professional design is half the battle in eliciting reliable and valid data” (Dörnyei, 2003, p. 19).

O questionário foi disponibilizado *online*, utilizando, para o efeito, o servidor de questionários da Universidade de Aveiro, que possibilita a implementação de um questionário *online*, com recurso ao software *LimeSurvey*.

Depois de uma primeira versão do questionário, a mesma foi submetida a um processo de validação interna e externa. A validação interna atribui qualidade ao instrumento de medição. Para Haynes et al. (1995), validade de conteúdo é o grau no qual os elementos constitutivos de um instrumento de recolha de informação são representativos e relevantes para o conceito a ser avaliado. Ao construir-se um questionário, este deve contemplar todos os fatores do fenómeno que se deseja medir. Assim, o questionário foi analisado por dois especialistas, os orientadores deste projeto de investigação que, numa primeira fase, sugeriram algumas alterações, nomeadamente ao nível das escalas utilizadas, procedendo, posteriormente, à validação do questionário. A este processo seguiu-se a validação externa, cujo intuito era confirmar a aplicabilidade do instrumento criado, junto de um público semelhante ao público-alvo da investigação. A validação externa teve a colaboração de dez alunos do segundo ano do curso de Turismo da Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Viseu. Para além de responderem às questões apresentadas, foi-lhes também solicitado que tecessem comentários e considerações sobre o significado atribuído às questões elencadas. Paralelamente, a investigadora procedeu ao registo de algumas notas relativas à extensão, grau de dificuldade ou parcialidade das questões. Um dos aspetos fundamentais a verificar era se os inquiridos compreendiam todas as questões e que as entendiam da mesma forma; que as opções de resposta apresentadas cobriam todas as alternativas possíveis e, finalmente, que a ordem das questões era a mais adequada. Este processo de validação externa culminou com a reformulação de algumas instruções e com a introdução de mais uma opção de resposta à questão que pretendia aferir o tempo médio diário na Web, na medida em que alguns inquiridos mencionaram não aceder à Web diariamente.

3.2. Caraterização demográfica do público-alvo

Findo o processo de revisão do questionário, procedeu-se à sua aplicação. Assim, como foi já referido, a aplicação do questionário foi baseada na Web e ocorreu nas semanas de 2 a 20 de novembro, nas unidades curriculares de Inglês I e Módulo de Competências Básicas Transversais (MCT 1), tendo sido reservado um laboratório de informática para o efeito. O *link* para o questionário foi disponibilizado na plataforma de *e-learning* Moodle, na unidade curricular MCT 1, permitindo, também, aos alunos que não frequentaram as aulas durante esse período, a resposta ao questionário. Assim, dos 84 alunos inscritos na unidade

curricular de Inglês II, um total de 50 alunos respondeu às questões colocadas. Findo este processo, passou-se ao tratamento e análise descritiva dos dados obtidos, apresentando-se de seguida, as principais conclusões.

Como registámos anteriormente, o questionário permitiu-nos recolher informações factuais acerca dos respondentes, verificando-se que a maioria é do sexo feminino e que a faixa etária predominante se situa entre os 17 e os 20 anos (62%).

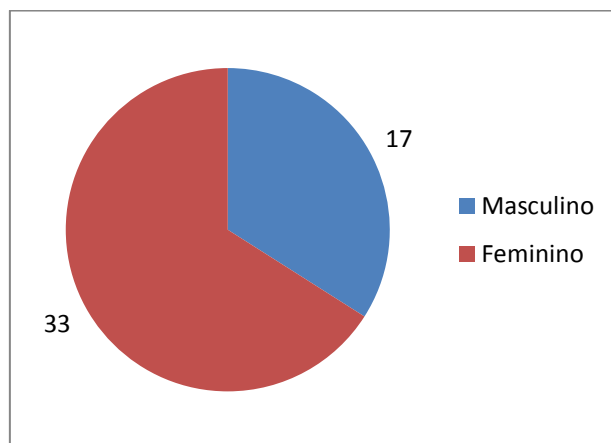


Figura 3. Distribuição dos respondentes por sexo.

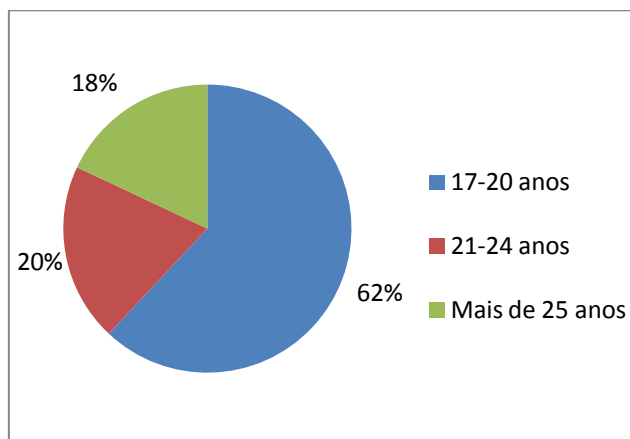


Figura 4. Distribuição dos respondentes por intervalos etários

No que diz respeito ao número de anos de aprendizagem formal da língua inglesa (ver Figura 5) no ensino regular, a grande maioria dos respondentes estuda a língua há 7 anos (13 alunos) ou há mais de 7 anos (21 alunos). Importa, contudo, destacar que 8 respondentes efetuaram 3 ou menos anos de aprendizagem da língua no ensino regular, sendo que, desses 8, existem 2 que tiveram apenas 1 ano de aprendizagem formal da

língua. Este aspeto poderia significar uma heterogeneidade de níveis de língua e foi alvo de reflexão e de ponderação aquando da elaboração do plano de intervenção no sentido de se delinearem estratégias de aprendizagem que respeitassem a singularidade de cada aprendente.

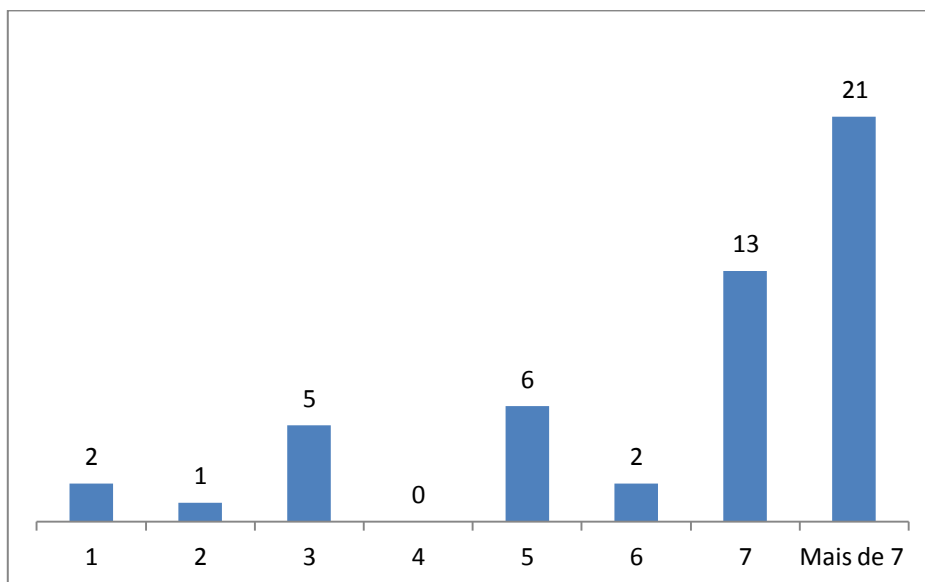


Figura 5. Número de anos de aprendizagem da língua inglesa no ensino regular.

O ensino particular tem uma expressão muito reduzida (ver Figura 6), já que 32 respondentes afirmaram nunca ter recorrido a este tipo de ensino.

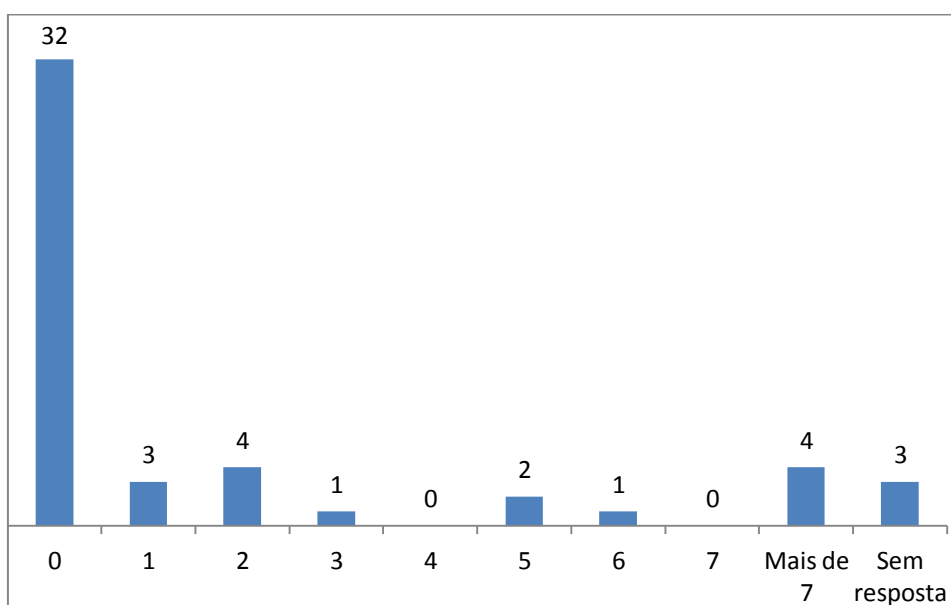


Figura 6. Número de anos de aprendizagem da língua inglesa no ensino particular.

Importa, no outro extremo, salientar que 4 alunos desenvolveram percursos de aprendizagem da língua inglesa no ensino particular durante mais de 7 anos.

Um dos objetivos do questionário era, precisamente, levar os alunos a refletir acerca das suas competências em língua inglesa, identificando as atividades em que sentiam mais e menos dificuldades (ver Figuras 7 e 8). Assim, a interação oral foi apontada como a empresa mais complexa por 28% dos respondentes, logo seguida da produção oral, com uma percentagem de 22%, e da produção escrita, com 16%. Em suma, as atividades de produção e mediação são as que se afiguram como mais complexas para os respondentes.

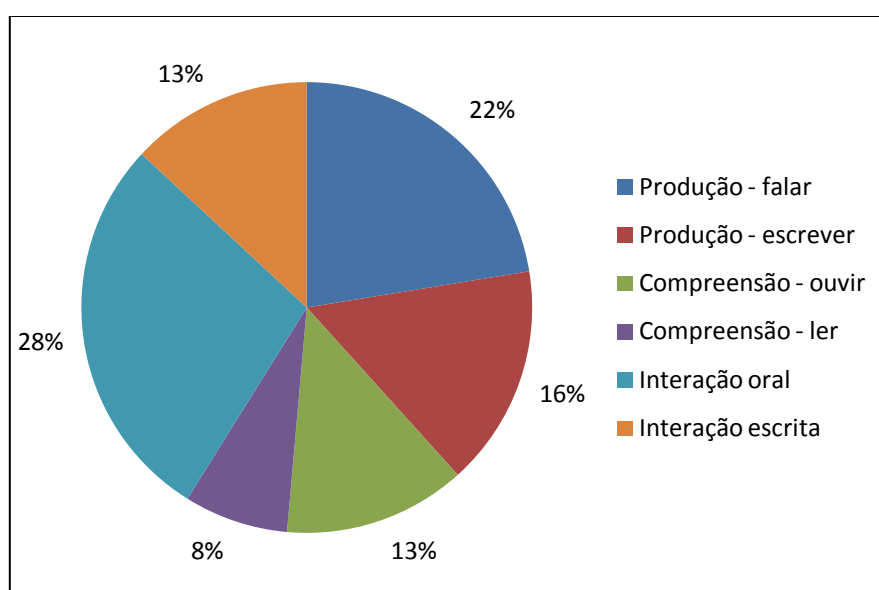


Figura 7. Atividades em língua inglesa em que os respondentes sentem mais dificuldades.

No que diz respeito às atividades em língua inglesa em que os respondentes se sentem mais competentes, o domínio compreensão-ouvir surge em primeiro lugar com 30% de respostas, seguido do domínio compreensão-ler. É claro desta informação que as atividades de receção são as que se apresentam como as mais amistosas.

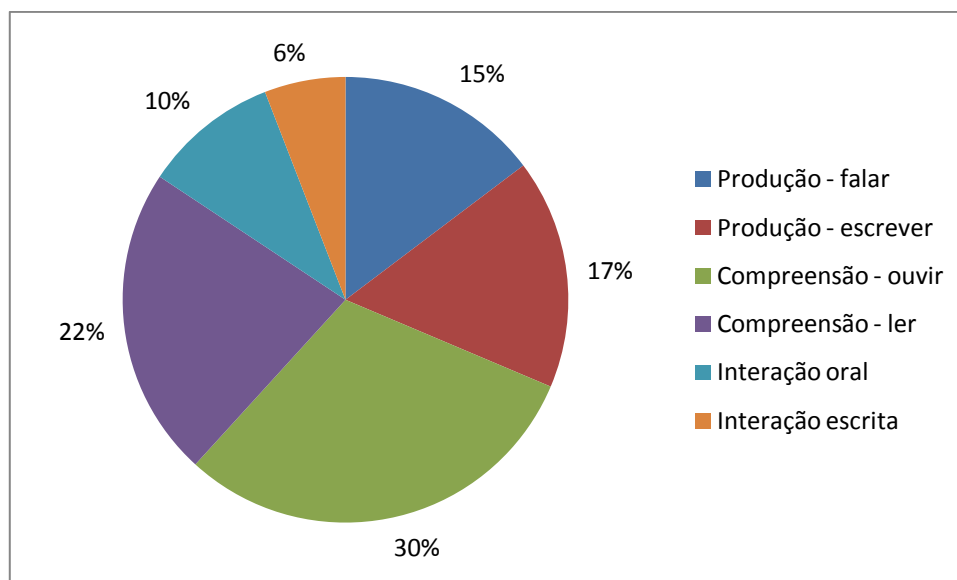


Figura 8. Atividades em língua inglesa em que os respondentes se sentem mais competentes.

Procurou indagar-se acerca da relevância de diferentes fontes no desenvolvimento da competência linguística por parte dos alunos (ver Quadro 7).

Quadro 7

Relevância de Diferentes Fontes no Desenvolvimento da Competência Comunicativa em Língua Inglesa

	Nunca utilizei	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Não sei	Não responde
Livros	9	3	12	18	7	0	1
Manuais escolares	0	0	5	23	20	0	2
Filmes, séries, documentários e vídeos	0	0	4	15	31	0	0
Falantes nativos	13	4	13	7	11	2	0
Colegas de turma	5	4	17	20	4	0	0
Amigos	3	4	13	23	6	1	0
Professores de inglês (ensino regular)	0	2	4	17	23	0	4
Escolas de	26	2	8	5	7	2	0

línguas							
Explicadores	27	2	9	6	3	1	2
Música	0	0	7	16	26	0	1
Dicionários	1	0	7	19	21	0	2
Redes sociais	4	5	8	14	16	1	2
Páginas Web	0	2	5	23	17	1	1

Um total de 46 respondentes destacou o papel relevante e muito relevante dos filmes, séries, documentários e vídeos, que partilharam o pódio com os manuais escolares (45 respondentes), a música (42 respondentes), os professores de inglês do ensino regular (42 respondentes) e as páginas Web (42 respondentes). No outro extremo, pela não utilização ou pela pouca relevância atribuída, encontram-se os explicadores, as escolas de línguas e os falantes nativos. Importa, no âmbito deste projeto, debruçarmo-nos sobre a relevância das redes sociais. Esta fonte de conhecimento foi apontada como muito relevante por 16 respondentes e relevante por 14. Trata-se de uma perceção positiva, embora importe considerar que 4 respondentes nunca tenham utilizado as redes sociais e dos que utilizaram, 5 aludem ao facto de não ter tido qualquer relevância no desenvolvimento da sua competência comunicativa em língua inglesa.

Com a aplicação do questionário procurou-se, igualmente, averiguar a familiarização dos respondentes com um conjunto de ferramentas Web 2.0, bem como conhecer as percepções daqueles relativamente à integração dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Num primeiro momento, pretendeu-se identificar os dispositivos que os alunos possuem com acesso à Web (ver Figura 9) e constatou-se que 47 dos 50 respondentes afirmaram possuir computador portátil com acesso à Web e 23 respondentes referiram ter computador de secretária com acesso à Web.

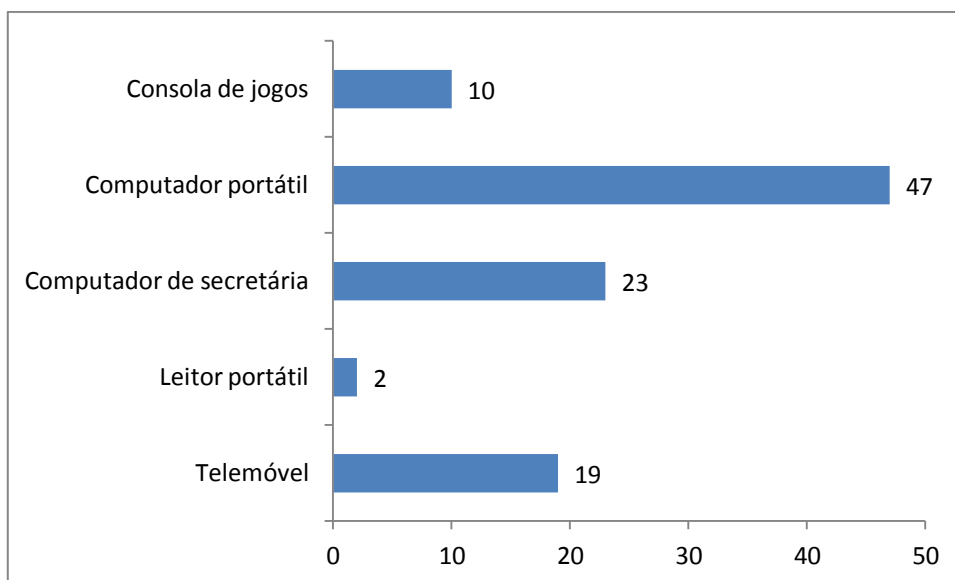


Figura 9. Dispositivos que os respondentes possuem com acesso à Web.

O tempo médio diário na Web (ver Figura 10) varia entre as 2 e as 3 horas, havendo, inclusivamente, 10% dos respondentes cujo tempo médio diário *online* é de cerca de 4 horas. Todavia, importa referir que 12% dos respondentes não acede diariamente à Web.

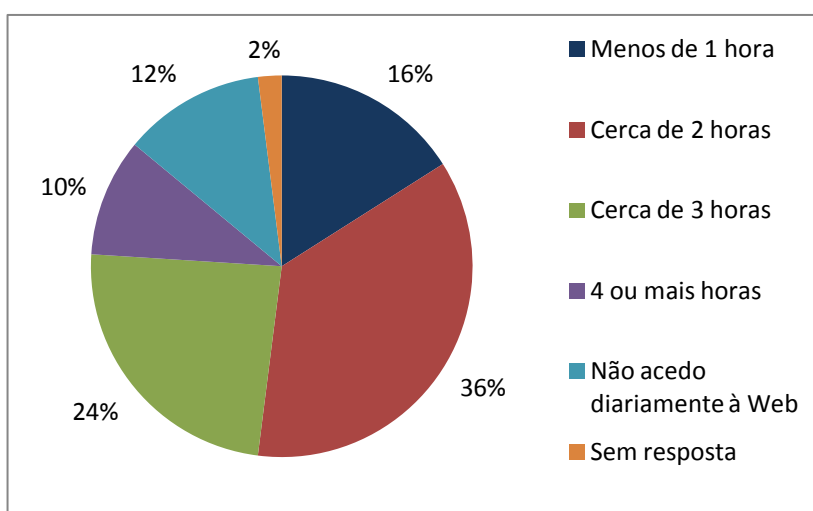


Figura 10. Tempo médio diário que os respondentes passam na Web.

No que concerne o local de acesso à Web (ver Figura 11), é maioritariamente em casa (51%) que o acesso é estabelecido, sendo que apenas 28% dos respondentes afirmou aceder à Web na instituição de ensino, o que se nos afigura como uma percentagem bastante modesta, se tivermos em conta que a quase totalidade dos alunos possui computador portátil com acesso à Web, sendo que esse acesso, na instituição de ensino, é

de carácter gratuito. Optou-se pela inclusão da opção *no trabalho* pelo facto de alguns alunos terem o estatuto de trabalhador-estudante.

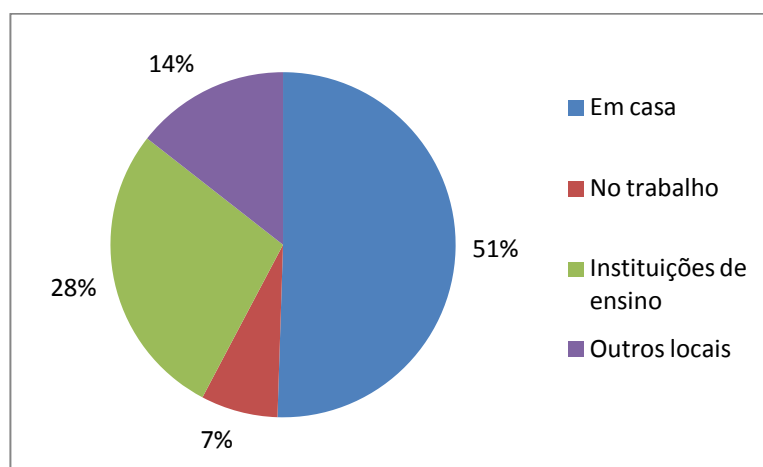


Figura 11. Locais de acesso à Web.

Relativamente às ferramentas e serviços a que acedem na Web, procurámos distinguir entre a utilização que os respondentes fazem de forma genérica da utilização específica no caso de disciplinas e unidades curriculares de língua inglesa. Assim, a informação recolhida (ver Figura 12) permite-nos constatar que a utilização de blogues e microblogues é muito diminuta, havendo, inclusivamente, 25 respondentes que afirmaram não utilizar. As ferramentas de comunicação assíncrona, por outro lado, aparecem como as mais utilizadas. Quase com as mesmas percentagens aparecem as ferramentas de comunicação síncrona, utilizadas diariamente por 21 respondentes. As *wikis* são, também, utilizadas pelos respondentes com alguma frequência, havendo 30 respondentes que destacaram utilizar esta ferramenta algumas vezes por semana. As plataformas de *e-learning* são também alvo de utilização frequente, talvez porque tem havido uma política insitucional no sentido de incentivar o uso da plataforma de *e-learning*, quer por parte dos docentes, quer por parte dos estudantes. Apesar de tal facto, 5 respondentes afirmaram utilizar a plataforma raramente e 1 respondente referiu mesmo que não a utiliza. No que diz respeito às redes sociais, é de salientar que existe um padrão de utilização diário (20 respondentes) ou de algumas vezes por semana (16 respondentes), o que confirma a tendência de popularidade destas ferramentas entre as camadas mais jovens.

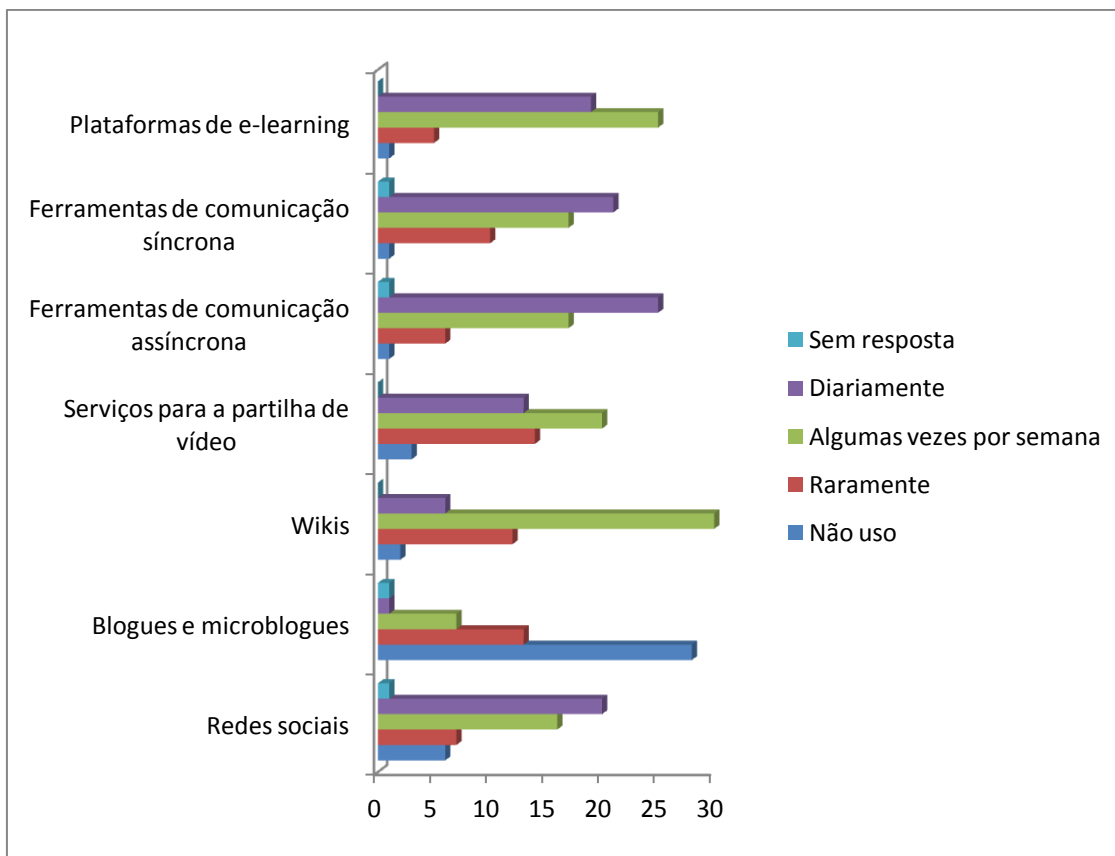


Figura 12. Utilização de ferramentas Web pelos respondentes.

No caso específico da utilização das ferramentas Web já referenciadas no contexto específico da língua inglesa (ver Figura 13), além da frequência de utilização, procurámos, igualmente, indagar acerca das circunstâncias de utilização das mesmas, questionando os alunos se estas foram utilizadas na aula ou fora dela e se a sua utilização se ficou a dever a iniciativa própria ou do docente da disciplina. É curioso que, com exceção dos blogues e microblogues, os alunos usam as ferramentas Web já apresentadas no contexto da aprendizagem da língua inglesa. Contudo, como essa exploração é feita, maioritariamente, à margem do que acontece na aula e, possivelmente, do desconhecimento dos docentes, importa questionarmo-nos até que ponto essa exploração tem sido eficaz e tentar perceber quais as vantagens de uma efetiva integração dessas ferramentas no processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. A informação obtida permite-nos afirmar que a utilização se deveu, maioritariamente, à iniciativa dos respondentes e aconteceu fora da aula. O único caso em que a sugestão do professor ganha alguma expressividade, ainda assim em percentagem igual à de iniciativa própria, é o caso das plataformas de *e-learning*.

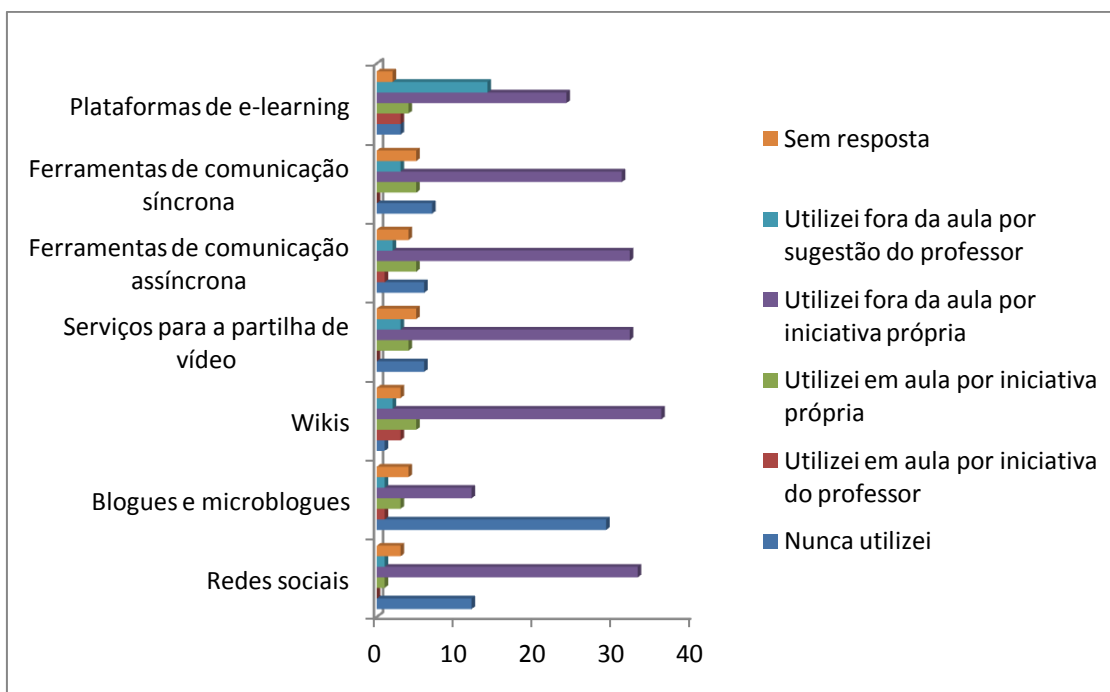


Figura 13. Utilização de ferramentas Web no âmbito da língua inglesa.

Procurou, de igual forma, conhecer-se as finalidades de utilização das ferramentas (ver Figura 14) e, relativamente a este aspeto, as respostas são muito diversificadas, podendo, no entanto, confirmar-se a primazia da pesquisa de recursos, a entrega de trabalhos e a comunicação com os colegas.

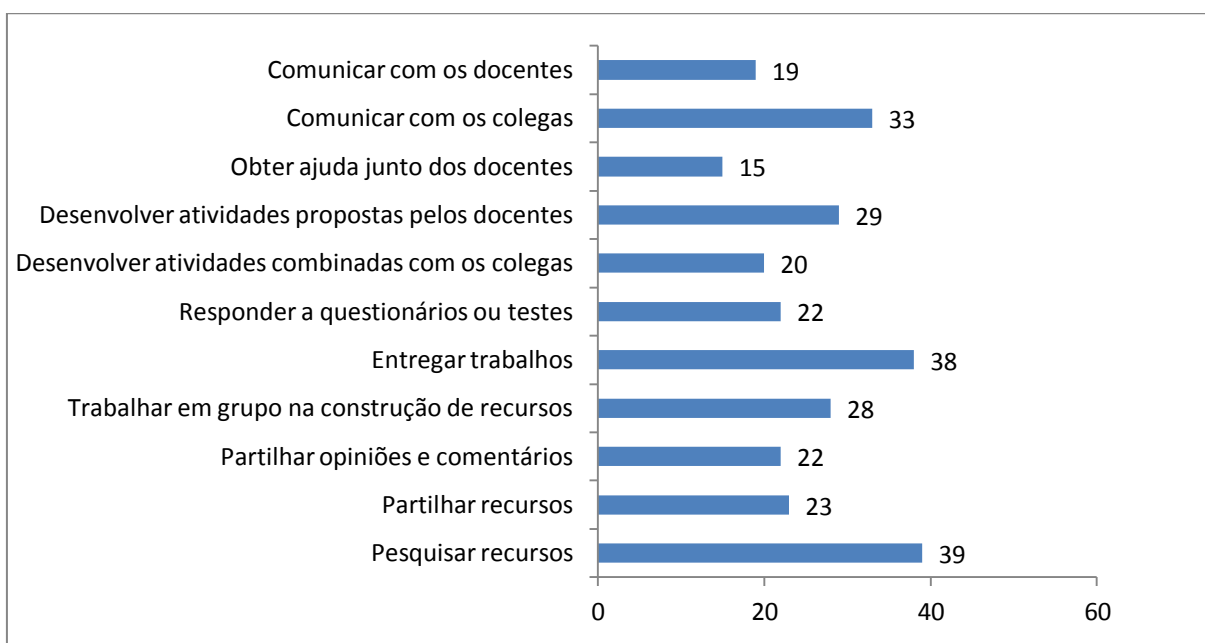


Figura 14. Finalidades de utilização das ferramentas Web.

No outro extremo, encontra-se a comunicação com os docentes e a obtenção de ajuda junto dos mesmos, o que vem confirmar a tendência para uma utilização a título individual e fora da aula.

Pretendeu, também, apurar-se que serviços e ferramentas os alunos gostariam de utilizar no âmbito das suas unidades curriculares de língua inglesa (ver Figura 15) e a preferência dos respondentes vai para as plataformas de *e-learning*, ferramenta com a qual a maioria dos alunos está já familiarizada. A opção que obteve um menor número de respostas foi “Ferramentas de comunicação síncrona”, o que poderá estar relacionado com a maior dificuldade dos alunos ao nível da interação oral e justificar alguma resistência.



Figura 15. Serviços e ferramentas Web que os alunos gostariam de utilizar nas unidades curriculares de língua inglesa.

O último grupo de itens do questionário era composto por um conjunto de afirmações acerca das quais os alunos deveriam expressar o seu grau de concordância. Pretendia-se conhecer as perceções dos alunos relativamente ao trabalho presencial e a distância, ao trabalho colaborativo, ao papel do professor e do aluno e às potencialidades das TIC, mais concretamente das redes sociais no processo de aprendizagem da língua inglesa. Relativamente à primeira asserção, “o trabalho presencial, em sala de aula, é mais eficaz do que o trabalho a distância”, os respondentes tendem a concordar (ver Figura 16), havendo mesmo 18 alunos que concordaram plenamente.

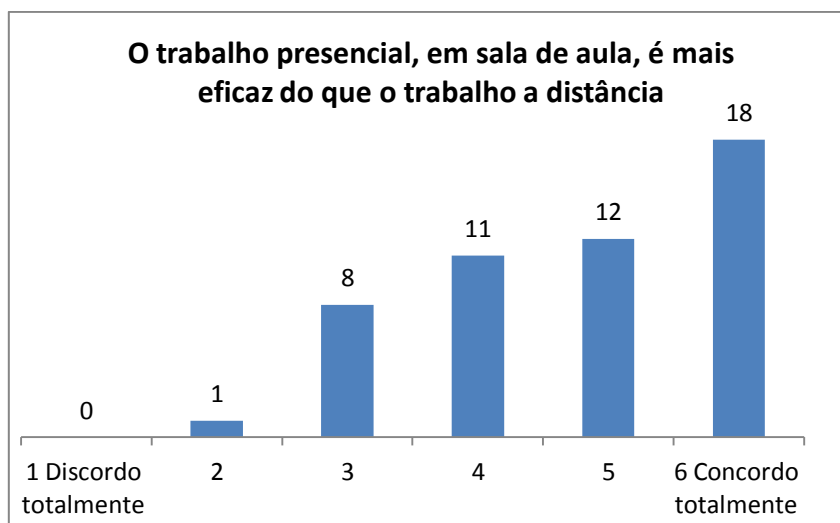


Figura 16. Percepção dos respondentes relativamente ao trabalho presencial.

Tal não significa, contudo, que a sala de aula seja a única forma de os aprendentes desenvolverem a sua competência comunicativa em língua inglesa, pois grande parte dos respondentes considera as aulas como apenas mais uma forma de desenvolverem as suas competências em língua inglesa (ver Figura 17).

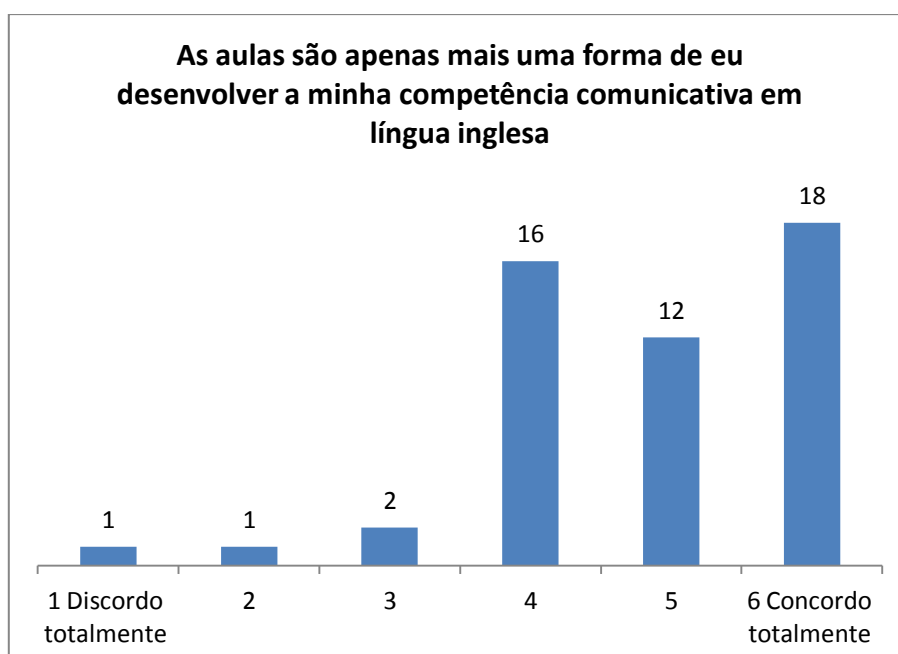


Figura 17. Percepção dos respondentes relativamente ao papel das aulas no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

Quanto à possibilidade de os aprendentes se tornarem no epicentro do seu processo de aprendizagem, é notório o desejo de assumirem um papel mais participativo / interventivo na aprendizagem da língua inglesa (ver Figura 18) .

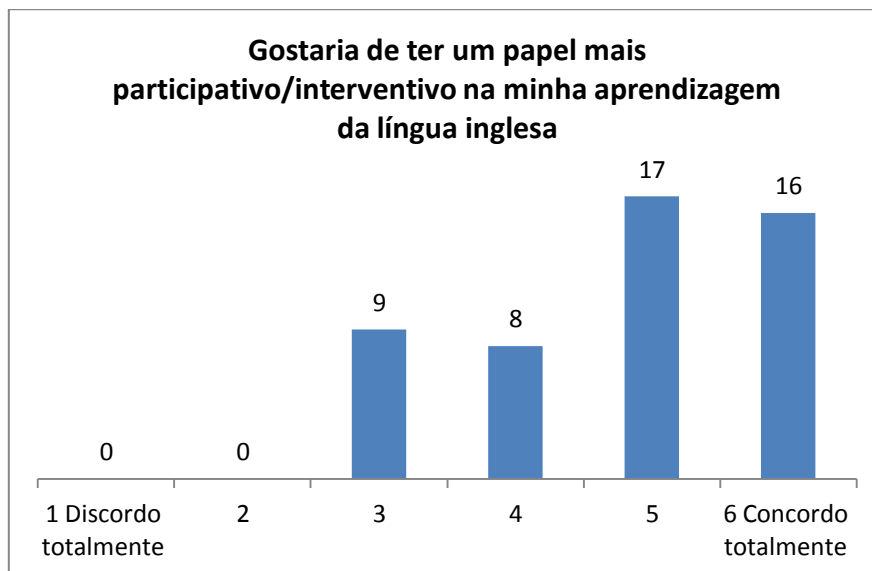


Figura 18. Percepção dos respondentes relativamente a uma maior participação no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Contudo, os dados são um pouco mais modestos quando inquiridos sobre a oportunidade de participarem em interações autênticas através da Internet (ver Figura 19).

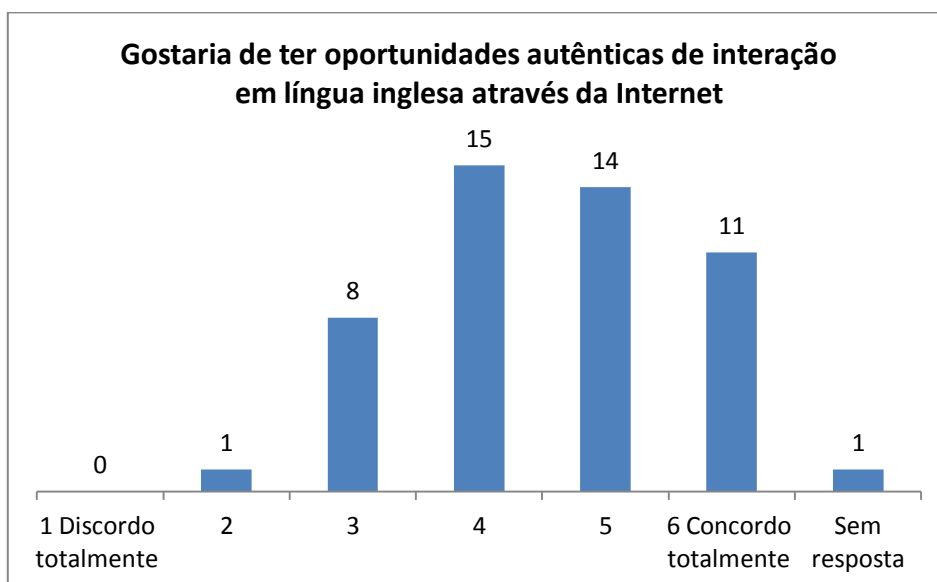


Figura 19. Percepção dos respondentes relativamente à promoção de atividades autênticas de interação em língua inglesa através da Internet.

Embora a tendência se mantenha positiva, os valores tendem a expressar um grau de concordância menor.

Os aprendentes reconhecem a importância dos trabalhos de grupo na melhoria das suas aprendizagens (ver Figura 20), havendo, todavia, a destacar, 12 respondentes que discordam da eficácia destes no processo de construção de conhecimento. Tal poderá estar associado ao facto de, não raramente, ser valorizado o produto resultante do trabalho de grupo em detrimento de todo o processo subjacente ao seu desenvolvimento e, neste sentido, quisemos aferir se os alunos gostariam que existisse uma maior valorização das conversas, discussões e partilha de informação nos trabalhos de grupo (ver Figura 21). As respostas dispersam-se: 32 respondentes tendem a concordar, mas apenas 12 concordam totalmente.

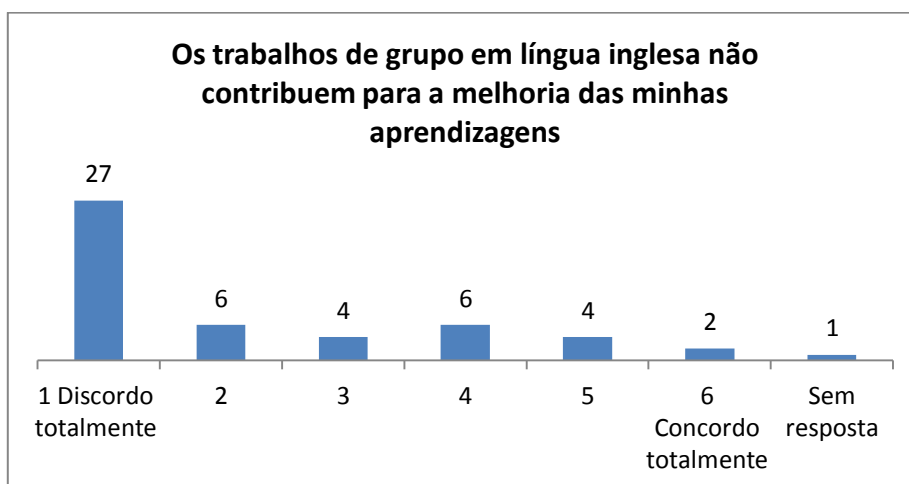


Figura 20. Perceção dos respondentes relativamente aos trabalhos de grupo.

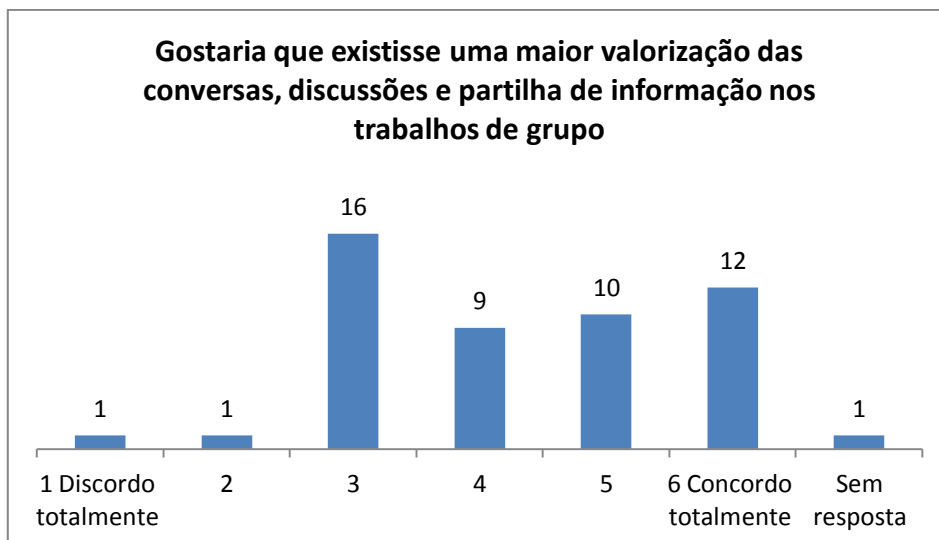


Figura 21. Perceção dos respondentes relativamente à valorização das conversas, discussões e partilha de informação nos trabalhos de grupo.

O professor deve, na opinião dos respondentes, assumir o papel central no processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa, cabendo-lhe decidir as temáticas e os recursos a explorar (ver Figura 22).

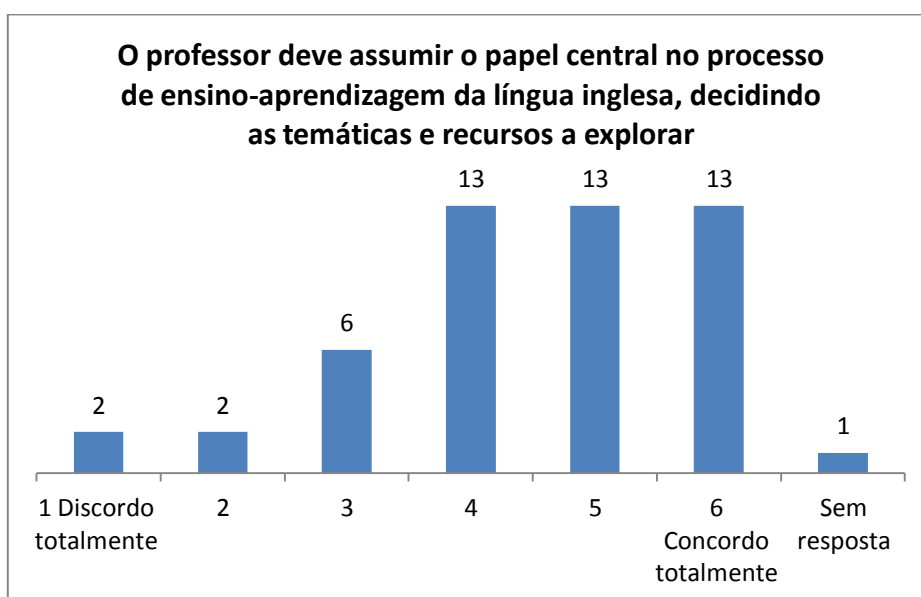


Figura 22. Perceção dos respondentes relativamente ao papel do professor.

Esta visão do professor enquanto o arquiteto de todo o processo de aprendizagem parece, de certa forma, colidir com o desejo de assumir um papel mais autónomo e interventivo nas aulas, expresso, anteriormente, pelos respondentes. Talvez represente apenas a realidade do contexto educativo em que os alunos se inserem e uma falta de reflexão

acerca dos papéis do professor e do aluno. Apesar desta assumida posição periférica no processo de ensino e de aprendizagem, a grande maioria dos alunos considera fundamental ser capaz de reconhecer as suas dificuldades em língua inglesa e de encontrar, de forma autónoma, mecanismos para as superar (ver Figura 23).

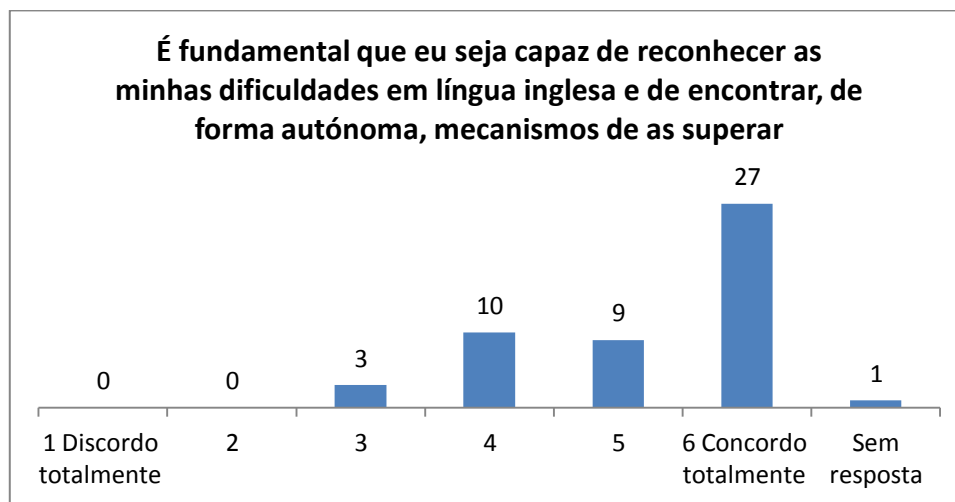


Figura 23. Perceção dos respondentes relativamente a uma maior autonomia na aprendizagem da língua inglesa.

As potencialidades das TIC são reconhecidas pelos alunos (ver Figura 24) que, maioritariamente, afirmam que poderão ajudá-los a reconhecer os progressos efetuados na aprendizagem da língua inglesa, tornando-os mais autónomos na aprendizagem da língua, potenciando e fomentando, em última instância, a aprendizagem ao longo da vida.

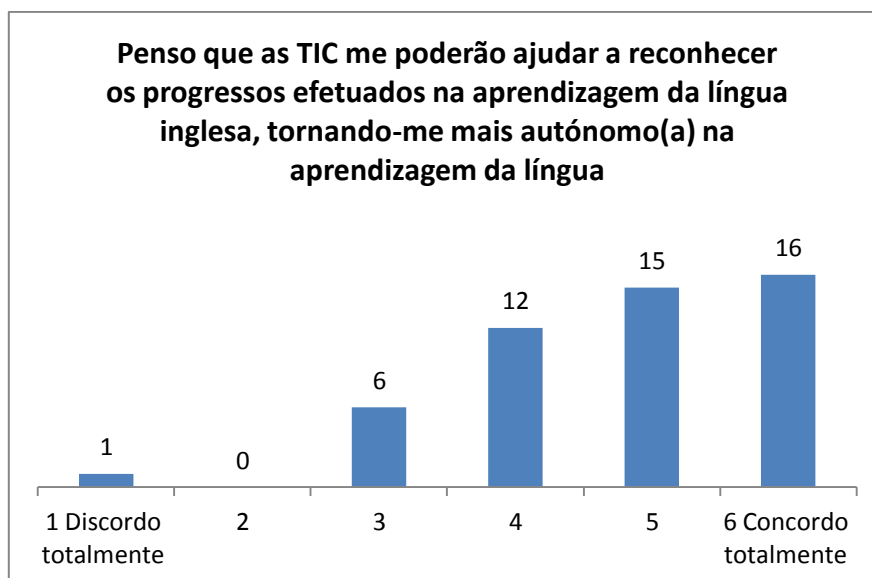


Figura 24. Perceção dos respondentes relativamente ao papel das TIC na aprendizagem da língua inglesa.

A opinião relativamente às oportunidades das redes sociais é mais distribuída (ver Figura 25).

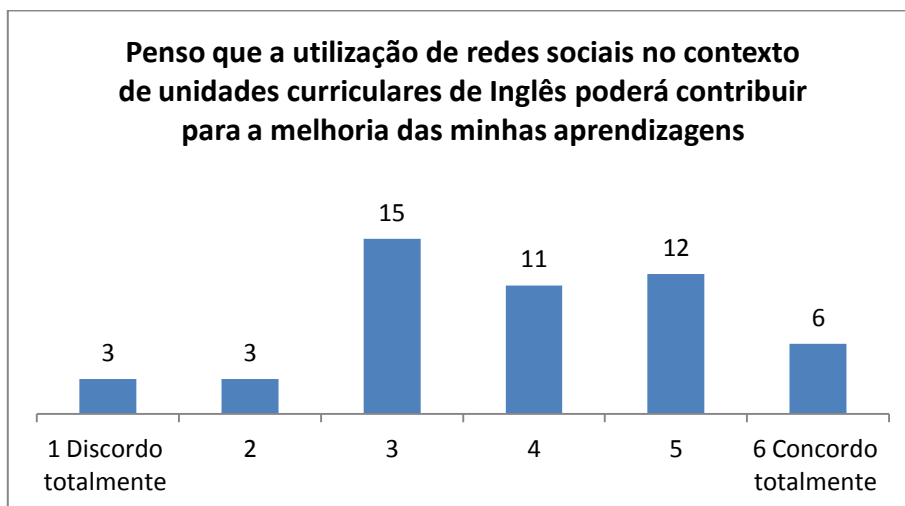


Figura 25. Perceção dos respondentes relativamente ao papel das redes sociais na aprendizagem da língua inglesa.

Tal aspeto pode, em certa medida, justificar-se pelo facto de os aprendentes as utilizarem apenas no domínio privado, descurando as suas possibilidades no contexto educativo. Este aspeto foi tido em conta na planificação da estratégia de intervenção. Como consequência da análise destes dados, pode afirmar-se que os respondentes se encontram familiarizados

com grande parte dos serviços e ferramentas Web elencadas no questionário e que as utilizam com alguma frequência. Contudo, essa utilização é feita, maioritariamente, ao nível da esfera privada e de acordo com motivações pessoais. Ao nível das potencialidades educativas destas ferramentas, embora pareça haver motivação e expectativas face à sua utilização, muito trabalho há ainda a desenvolver para que os aprendentes sejam capazes de utilizar ferramentas Web 2.0 num processo descentralizado e colaborativo de (re)construção de conhecimento. É importante referir, todavia, que existe uma percentagem, embora pequena, de alunos que não revela grande familiarização nem uma utilização frequente das ferramentas Web apresentadas. Estes casos deverão ser meritórios de reflexão por parte da investigadora, pois a familiarização com estas ferramentas é uma condição fundamental para a criação de uma efetiva comunidade de aprendizagem *online*. De acordo com Palloff e Pratt (2007), “comfort with the technology (both hardware and software) contributes to a sense of psychological well-being and thus a greater likelihood of participation” (p. 20).

V - DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Apresenta-se, ao longo deste capítulo, uma descrição circunstanciada das diferentes atividades desenvolvidas ao longo dos dois ciclos de investigação-ação, de acordo com a sua ordem de implementação. Assim, a enunciação das atividades obedece à sequência seguinte:

- Num primeiro momento, apresenta-se um cronograma de cada ciclo de ação, onde se pode constatar a data específica de operacionalização de cada tarefa, bem como conhecer a tipologia das interações desenvolvidas e, ainda, a modalidade de ensino subjacente. É, também, possível conhecer os instrumentos de recolha de informação utilizados, bem como o momento da sua implementação.
- Seguidamente, tem lugar a descrição de cada tarefa implementada, estruturada da seguinte forma:
 - Breve reflexão teórica sobre a atividade: no sentido de justificar as diferentes opções tomadas ao longo da conceção e desenvolvimento da tarefa, considerou-se pertinente incluir uma reflexão teórica sobre as potencialidades das atividades a desenvolver, bem como alguns preceitos a ter em conta aquando da operacionalização da mesma.
 - Explicitação detalhada das diferentes etapas que permitiram a dinamização da atividade, bem como a enunciação dos objetivos que se pretendeu atingir.
 - Descrição dos diferentes instrumentos de recolha de informação utilizados e da sua operacionalização.

1. Primeiro Ciclo de Investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação foi operacionalizado entre março e junho de 2011 e, como foi já referido aquando da apresentação do *design* investigativo, o principal resultado da aprendizagem seria a organização colaborativa de uma visita de estudo a Londres, utilizando, para o efeito, um conjunto de ferramentas Web 2.0. Foram, assim, arquitetadas três atividades complementares:

- A realização de uma *webquest*, cujo principal objetivo foi, simultaneamente, a motivação para a realização das tarefas seguintes e a familiarização dos alunos com um conjunto de informação e de fontes de informação que necessitariam de utilizar posteriormente.
- A realização de discussões assíncronas que pretenderam potenciar o trabalho colaborativo numa rede social *online*, em que os estudantes foram confrontados com situações diversas relacionadas com o setor do turismo, tendo que discutir e negociar apenas uma resposta colaborativa para o desafio proposto.
- A dinamização de um *role-play online* em que os alunos assumiram papéis específicos, papéis esses relacionados com áreas profissionais na área do turismo, e tiveram de organizar e planificar uma visita de estudo de três dias a Londres para um conjunto de 25 estudantes. Ao ser proporcionada uma tarefa autêntica do ponto de vista situacional, esperava-se também uma autenticidade interacional nas transações efetuadas entre os diferentes papéis.

Apresenta-se, seguidamente, um cronograma que ilustra as diferentes fases de implementação do primeiro ciclo de ação.

Quadro 8

Cronograma do primeiro ciclo de investigação-ação

Data	Fases de implementação	Tipologia das interações	Modalidade de ensino
1 março	<i>Webquest</i> – parte 1	Trabalho de pares	Presencial
1-3 março	<i>Webquest</i> – parte 2 (listening)	Trabalho de pares	<i>e-learning</i>
3 e 5 março	<i>Webquest</i> – parte 3 (A day out in London)	Trabalho de pares	Presencial
Questionário			
15 março	Familiarização com a plataforma Grouply	Trabalho individual	Presencial
15 março -11 abril	Dinamização da plataforma Grouply	Trabalho colaborativo	<i>Blended learning</i>
Focus group intermédio			
26 abril – 3 junho	Planificação	e Trabalho colaborativo	Blended learning

1.1. Realização da *Webquest* “Discover London”

1.1.1. Reflexão teórica sobre a utilização de webquests na aprendizagem

O conceito de *webquest* surge com Bernard Dodge e Tom March em 1995 na Universidade de San Diego. Dodge define *webquests* como “an inquiry-oriented activity in which some or all the information that the learners interact with comes from resources on the Internet” (Dodge, 1997, p. 1). Esta estratégia de aprendizagem tornou-se popular à escala global, muito em particular no âmbito do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras, na medida em que possibilita o contacto e a exploração de *inputs* linguísticos autênticos, fomentando um envolvimento ativo dos estudantes em processos de aprendizagem interativos e colaborativos. Os conceitos de *empowerment* e de *scaffolding* aparecem, também, associados às *webquests*, conforme se pode constatar pela definição de March (2003):

A webquest is a scaffolding learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate student’s investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best webquests do this in a way that inspires students to see richer thematic relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes. (p.43)

Esta nova definição de *webquests* vai ao encontro das mudanças na forma de pensar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no ensino superior, no âmbito do Processo de Bolonha. Será importante referir que o derradeiro objetivo de uma *webquest* vai muito além das atividades de pesquisa e de transposição de informação contida nas páginas Web. São as atividades de seleção, filtragem, relacionamento e transformação da informação que constituem a verdadeira aprendizagem. Paralelamente, é também de realçar a potencialidade que as *webquests* têm de providenciar um “real world look and feel”

(Dudeny, 2000, p. 123), funcionando, também, como uma motivação acrescida para a aprendizagem da língua. O autor destaca ainda o papel destas na promoção do pensamento crítico, salientando que “they encourage critical (or higher level) thinking skills, including: comparing, classifying, inducing, deducing, analysing errors, constructing support, abstraction, analysing perspectives, etc.” (Dudeny, 2000, p. 123). As *webquests* oferecem igualmente a possibilidade de uma abordagem integradora da língua, possibilitando a inclusão de atividades de compreensão, produção e interação. Outra das vantagens frequentemente apontadas é o facto de permitir aos alunos uma gestão autónoma das atividades, tal como refere VanFossen (2004): “while the teacher determines the task, students remain in control of how the tasks are accomplished and how the outcomes take shape” (p. 16). O facto de os estudantes poderem controlar a sua aprendizagem potencia o desenvolvimento de metacompetências como a metacognição e a meta-aprendizagem.

Os criadores desta estratégia de aprendizagem sugerem um conjunto de recomendações para a sua efetiva utilização. Em primeiro lugar, recomendam que se comece por realizar uma *webquest* simples e de curta duração (uma a três aulas), avançando-se, posteriormente, para estruturas mais complexas e de longa duração, com atividades de carácter interdisciplinar. Dodge (2001) criou, inclusivamente, o acrónimo FOCUS, providenciando cinco conselhos úteis para a elaboração de *webquests*. Assim, o autor considera determinante:

- “**F**ind great sites”, explorando páginas Web interessantes e pertinentes para a temática a abordar;
- “**O**rchestrate your learners and resources”, planificando as diferentes etapas e atividades a desenvolver;
- “**C**hallenge your learners to think”, arquitetando tarefas que estimulem o pensamento crítico;
- “**U**se the medium”, concebendo uma atividade que tire partido das potencialidades da Web;
- “**S**caffold high expectations”, estimulando os alunos a desenvolver um trabalho autónomo que culmine, por exemplo, na conceção e apresentação de um produto final.

O processo de construção de uma *webquest* deverá obedecer a cinco etapas, a saber: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. A introdução apresenta, normalmente, a temática central da atividade. No caso das línguas estrangeiras poderá ser necessário apresentar algum vocabulário chave para a compreensão e realização das tarefas propostas. A secção relacionada com a tarefa deverá explicar, de forma clara e concisa, as atividades que os estudantes terão de realizar. Deverá haver uma preocupação no sentido de formular a explicação da tarefa de forma atrativa e motivadora. Dodge (2002) elaborou uma taxonomia para a caracterização das diferentes tarefas que poderão constar de uma *webquest*, designadamente:

- “Retelling tasks”, em que se pretende perceber se os estudantes compreenderam informação previamente fornecida. Segundo o autor, este tipo de atividades é o mais comum na criação de *webquests*, embora se afigure como o menos desafiador.
- “Compilation tasks”, em que os alunos terão de analisar, selecionar e compilar informação proveniente de diferentes fontes e proceder a algum tipo de transformação no sentido de realizar a tarefa proposta.
- “Mystery tasks”, em que os estudantes terão de ser capazes de compreender e sintetizar informação de fontes diversas no sentido de encontrar pistas que lhes permitam solucionar o enigma com que foram inicialmente confrontados. Este tipo de atividades, pelo seu carácter ficcional poderá, porventura, pôr em causa a autenticidade da atividade.
- “Journalistic tasks”, em que é solicitado aos estudantes que vistam a pele de repórteres, procedendo à cobertura noticiosa de um determinado evento. Esta atividade implica um aprofundamento do conhecimento, por parte dos estudantes, do evento em análise, constituindo uma oportunidade privilegiada para o contacto com pontos de vista dissimilares que levem os estudantes a analisar criticamente a informação.
- “Design tasks”, em que os estudantes terão de criar um produto, uma solução ou plano de ação concreto para uma situação específica. Segundo o autor, a chave para o êxito deste tipo de atividades reside na andaimagem da atividade, nomeadamente na provisão de alguns constrangimentos, como por exemplo um orçamento específico, ou um limite temporal preciso.

- “Creative product tasks”, em que é testada a criatividade dos estudantes. Embora este tipo de atividade apresente semelhanças com a anterior, afigura-se como menos previsível e mais aberta no que diz respeito ao *output* elaborado.
- “Consensus building tasks”, em que pretende que os estudantes partilhem, discutam e analisem diferentes pontos de vista na procura de uma solução consensual para um problema específico.
- “Persuasion tasks”, em que os estudantes são estimulados a convencer uma audiência externa da validade de uma determinada solução ou ponto de vista, desenvolvendo as capacidades de persuasão e de comunicação.
- “Self-knowledge tasks”, em que se estimula a autorreflexão sobre capacidades, objetivos, desejos, etc.
- “Analytical tasks”, em que é solicitado aos estudantes que comparem, especulem, estabeleçam relações de causa-efeito, realizem inferências.
- “Judgement tasks”, em que os estudantes são confrontados com um conjunto de proposições, sendo-lhes solicitado, por exemplo, uma hierarquização das mesmas, procedendo a uma justificação das suas opções, nomeadamente dos critérios subjacentes ao processo de seleção ou hierarquização.
- “Scientific tasks”, em que se pretende familiarizar e envolver os estudantes na metodologia do trabalho científico, levando-os à formulação de hipóteses com base na análise de um conjunto de informação ou à testagem de hipóteses através de um conjunto de pesquisas direcionadas.

O processo constitui a terceira fase da *webquest* e deverá guiar os estudantes nas diferentes fases e etapas a seguir, bem como nos recursos a consultar. Deverão ser fornecidas orientações pormenorizadas para cada atividade, privilegiando-se uma linguagem simples e clara. No sentido de avaliar o processo, Dodge (1999) criou uma lista de verificação com doze itens, que tanto poderá ser utilizada pelo criador da atividade, como por um agente externo a este processo, cujo intuito é melhorar as etapas do processo, assegurando que a resposta a todos os itens da lista de verificação é positiva. Nessa lista de verificação estão incluídos os seguintes aspetos:

- Aspeto geral da *webquest*
- Estrutura, navegação e linguagem

- Tema da *webquest*
- Introdução da *webquest*
- Tarefa da *webquest*
- Processo da *webquest*
- Recursos da *webquest*
- Critérios de avaliação
- Página do professor

A secção seguinte é a avaliação e deve sintetizar a forma como o desempenho dos alunos será avaliado, bem como os critérios a utilizar. Esta é uma parte crítica da realização de uma *webquest* e o conceito de rubrica assume-se como basilar. Trata-se de um contrato de avaliação das aprendizagens sugeridas pela *webquest*, que deve ser do conhecimento prévio do aluno. Aquando da elaboração da rubrica de avaliação, importa, em primeiro lugar, identificar as potenciais dimensões a avaliar e, posteriormente, definir um conjunto de características que permitam objetivar as dimensões definidas. Por último, descrevem-se os diferentes níveis de desempenho esperado. A derradeira etapa, a conclusão, deverá apresentar uma síntese da experiência, elencando algumas das mais-valias da realização da atividade.

1.1.2. A *webquest* “Discover London”

A *webquest* “Discover London” foi a primeira de um conjunto de atividades que pretendiam verificar o impacto da utilização de ferramentas Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. O tema aglutinador das diferentes atividades prende-se com o conteúdo central da unidade curricular: “*planning and organising a trip*”. No caso concreto deste projeto de investigação, optou-se pela planificação e organização de uma visita de estudo a Londres. Desta forma, tendo em conta a escassa familiarização dos estudantes com as ferramentas Web 2.0, conforme confirmado pela análise do questionário inicial, pretendeu-se, numa primeira fase, familiarizá-los com informação genérica sobre Londres e com recursos que necessitariam de utilizar na fase posterior do projeto. A *webquest* pretendia, igualmente, motivar para um envolvimento ativo no projeto de organização da visita de estudo. No que respeita aos objetivos norteadores deste projeto de investigação, esta atividade permitiu, igualmente, recolher

informação no sentido de aferir o impacto da utilização de materiais autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa.

Não se tratou da conceção de uma *webquest* original, mas, antes, da adaptação de duas *webquests* já existentes, uma da Macmillan Publishers (2010), intitulada “London webquest” (ver Anexo K) e disponibilizada na página Web www.onestopenglish.com; a segunda intitula-se “London Visit WebQuest” (ver Anexo L) e tem como autores Sharma e Barrett (2007). Optou-se por uma estrutura tripartida, a ser desenvolvida em 3 aulas e também como trabalho de casa. Trata-se de uma *webquest* curta, que compreende atividades de pesquisa, seleção, análise crítica e integração de informação. Foram seguidas as cinco etapas definidas por Dodge (1999). Assim, na introdução procurou combinar-se uma imagem apelativa que ilustrasse um dos ícones turísticos de Londres, o Big Ben, com uma mensagem motivadora e desafiadora que procurasse desvendar o propósito da *webquest*, aguçando, igualmente, a curiosidade dos estudantes (ver Figura 26).

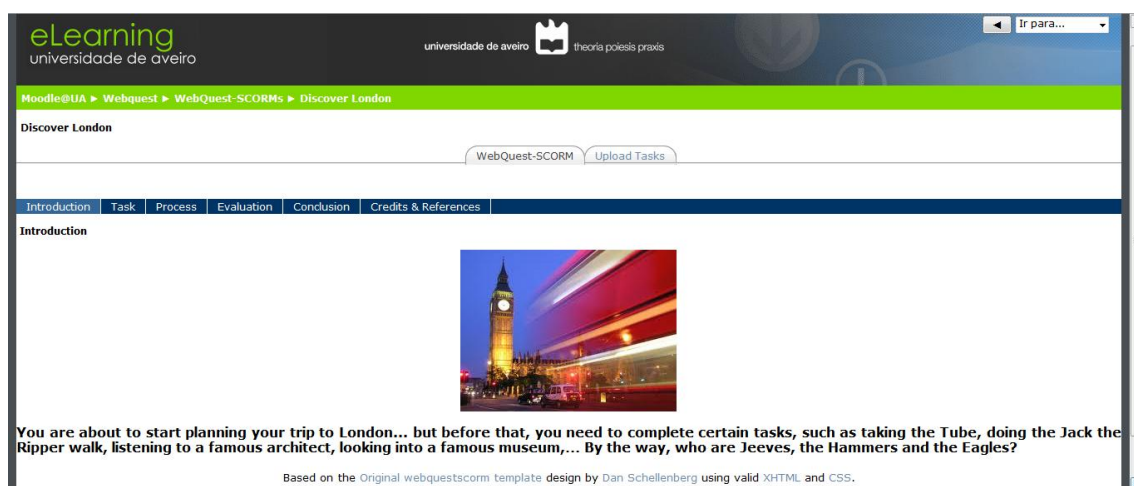


Figura 26. Aspeto visual da introdução da *webquest* “Discover London”.

Na secção correspondente à tarefa forneceu-se uma descrição sintética do propósito de uma *webquest*, bem como a contextualização da atividade no contexto da unidade curricular, destacando o facto de se tratar de um ponto de partida e de um elemento motivador (ver Figura 27).

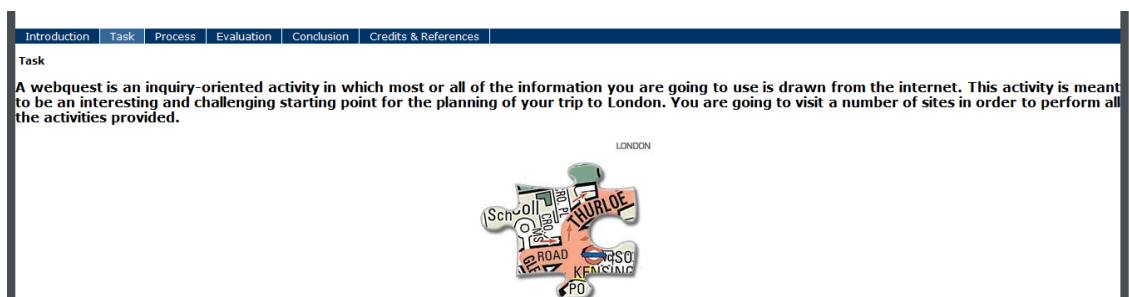


Figura 27. Aspeto visual da tarefa da *webquest* “Discover London”.

No que diz respeito ao processo, foram apresentadas sete atividades complementares, organizadas em três fases distintas. A primeira fase, a ser desenvolvida na primeira aula, englobava cinco atividades que, de acordo com a taxonomia de Dodge (2002), poderão ser classificadas como “retelling tasks”. A função destas atividades foi familiarizar os estudantes com informação relacionada com Londres, nomeadamente do ponto de vista do turismo; aspetos de cultura geral, percursos pedestres, sistemas de transportes, atrações turísticas, etc. Pretendeu-se, de acordo com Dodge (2002), “develop background understanding of a topic, (...) provide an easy introduction of the Web as an information source” (para. 4).

Esta primeira fase contemplava atividades de compreensão (leitura) e produção (escrita). É de realçar que, para facilitar a compreensão das tarefas, cada alínea surgia destacada e com a indicação precisa da atividade a realizar e os respetivos *links* (ver Quadro 9).

Quadro 9

Aspeto Visual da Primeira Etapa da Webquest “Discover London”



A. Facts about the UK

Find out some facts about the UK . Look at the [website](#) and answer the following questions. You will have to browse the site to find the information.

1. What is the most popular food/ dish in the UK?
2. Where is the "home" of golf?
3. What is the artist Chris Ofili famous for?
4. What song is sung on New Year's Eve in the UK?

B. Moving around

The second exercise involves orientation. You have arrived at Heathrow Airport and want to travel to London Bridge. Look at the London Tube website and answer the following questions:

1. What line(s) do you take to travel from Heathrow to London Bridge?
2. Where do you change trains?
3. What is the World Travel Market ?
4. How do you get from London Bridge to the World Travel Market?

C. Jack the Ripper - one of London's famous legends

Now let's go and explore one of London's famous legends. Go to the Jack the Ripper walk website, and then follow the link to read the full history of the Jack the Ripper murders. Look at the text and try to put the following events in the correct order.

- a) The killer was never found.
- b) Elizabeth Stride was killed.
- c) Mary Nicholl's body was found.
- d) Louis Deimschutz disturbed the ripper.
- e) Catherine Edowes was attacked.
- f) Mary Nicholl's throat was cut.
- g) Angry mobs attacked suspects.

D. Famous writers

Visit the sites in order to find the authors of a number of London books written between 1850 and 1950. Now use the following links to answer the following questions. You may have to search a little.

1. Charles Dickens lived at _____ when he wrote the _____ Papers. He moved there in _____ and lived there for _____ years.

2. Which writer from the Bloomsbury group wrote a book called Where Angels Fear to Tread?

3. The writer P.G. Wodehouse was famous in particular for two characters. What were those characters' names?
 - a. What jobs did the characters do?
 - b. What kind of characters were they?

E. London facts

Below there is a list of all websites used to get the information.

1. At what gate in which famous tower was the ghost of Sir Thomas Becket seen striking a wall with a crucifix?

2. What are the nicknames of the following London football teams: Crystal Palace and West Ham ?

3. Which two tube stations beginning with a "w" are best for going to the London Eye?

4. Name the dinosaur that lived in England in the Middle Jurassic period, which was carnivorous and could measure up to nine metres long.

5. What is the name of the pub in the London soap opera Eastenders?

6. What is "Kew Gardens" and where can you find it?

BBC

The Tower of London

Crystal Palace

West Ham

London Eye

The Natural History Museum

Kew

A segunda fase estava relacionada com atividades de compreensão (ouvir) e de produção (escrever). Embora também seja considerada uma atividade de “retelling”, a sua natureza é diferente da fase anterior (ver Quadro 10). Esta etapa foi realizada como trabalho de casa por duas razões: por um lado o laboratório de informática não possuía condições que permitissem a cada aluno a realização de exercícios de *listening*; por outro lado, seria, desta forma, possível respeitar a singularidade de cada um, dando-lhe oportunidade de ouvir o exercício tantas vezes quantas as necessárias para a compreensão da mensagem e realização da tarefa.

Quadro 10

Aspeto Visual da Segunda Etapa da Webquest “Discover London”

F. Contemporary architecture

You are going to listen to an interview with Richard Rogers, the architect who designed London's Lloyds Building and the Millennium Dome. Click on the fourth audio attachment entitled "the key responsibilities of the architect" and try to answer the questions below.

1. What, according to Richard Rogers, is the only reason for cities?
2. Which two groups of people is the architect responsible to?
3. What, in his opinion, are the problems with cities?
4. What does he think that architecture should achieve?

A derradeira fase prolongou-se por duas aulas e tinha como objetivo a planificação e apresentação de um itinerário de um dia em Londres para um casal de “empty-nesters”. Trata-se de uma atividade de “design” que, de acordo com Dodge (2002), “requires learners to create a product or plan an action that accomplishes a pre-determined goal and works within specified constraints” (para. 24). O autor destaca a importância de se

estabelecerem requisitos a ser cumpridos, permitindo, contudo, o uso da criatividade. Neste sentido forneceram-se aos alunos as indicações que constam no Quadro 11.

Quadro 11

Aspetto Visual da Terceira Etapa da Webquest “Discover London”

G. A day out in London

A couple of empty nesters has decided to travel to London for the day on Saturday. The underground arrives at South Kensington Station at 9:10 am and they leave again to Heathrow airport between 7:00 and 7:30 pm from any station in the Piccadilly Underground Line. They have just ten hours in one of the world's most interesting cities.

You are going to plan the couple's day out in London. They want to see at least three of the most important landmarks; visit one big museum; and do some shopping. Remember, they can walk around the centre of London, but if they are going to visit things outside the centre, they need to take the Underground. Your plan should include how much money they will need. Most national museums are free; other tourist attractions charge for entry. Use the resources to plan the couple's time in London.

They do not need to have any exact timetable. Do not forget they need time to get from one place to another, whether they walk or use the Underground. They are taking a packed lunch, so you do not need to research restaurants, but you need to decide a good place to sit and eat your sandwiches. Be ready to explain your plan to the rest of the class.

[London Map](#)

[London Map 1](#)

[London Underground](#)

[London Underground 1](#)

[Tourist Information](#)

[London Guide](#)

A fase de preparação do itinerário teve início em aula, tendo os alunos a oportunidade de concluir a atividade como trabalho de casa, preparando, também, a apresentação oral do trabalho desenvolvido. A secção de avaliação explicitava a forma como cada etapa da *webquest* seria avaliada, sendo, igualmente, fornecidas algumas sugestões para uma operacionalização eficaz das tarefas apresentadas (ver Figura 28).

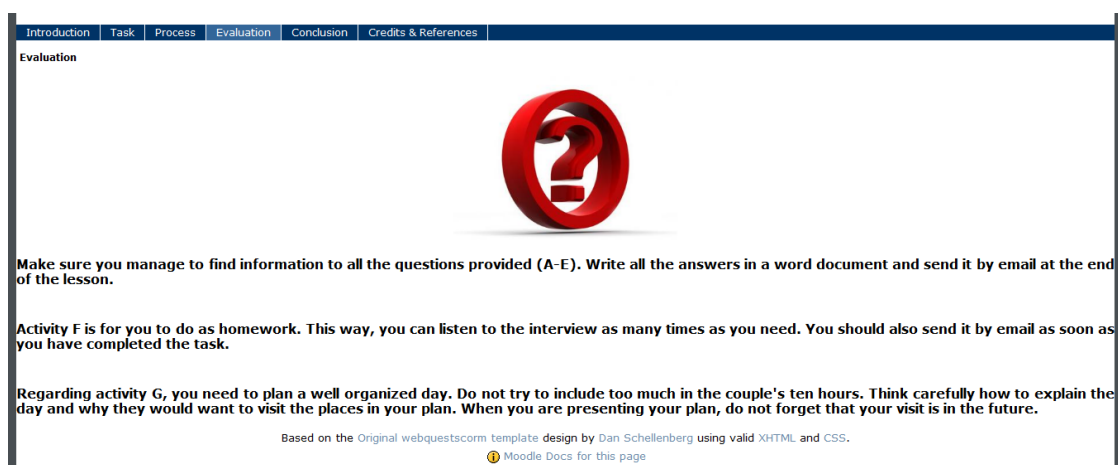


Figura 28. Aspeto visual da avaliação da *webquest* “Discover London”.

Não se forneceram os critérios de avaliação da exposição oral uma vez que, no início do semestre, foi apresentada uma grelha com os diferentes critérios, com a respetiva descrição e ponderação, que presidiriam a todas as atividades de produção e interação oral (ver Anexo M).

Como corolário da *webquest*, surge a secção de conclusão, que sintetiza as principais aprendizagens efetuadas e, simultaneamente, faz a transposição para a fase seguinte do projeto (ver Figura 29).



Figura 29. Aspeto visual da conclusão da *webquest* “Discover London”.

É de realçar que durante a elaboração das atividades foi tida em conta a lista de verificação de Dodge (1999), nomeadamente a clareza das indicações, a preocupação de as ajustar ao nível linguístico dos alunos e o cuidado de diferenciar visualmente os diferentes exercícios. Finda esta primeira fase de arquitetura da *webquest*, procedeu-se à avaliação da mesma, de acordo com uma grelha elaborada para o efeito por Dodge (1999) e traduzida para a língua portuguesa por Carvalho (2002) (ver Anexo N), em que foram analisados os seguintes aspetos: componente visual; navegação; aspetos técnicos; motivação temática e cognitiva da introdução; relação da tarefa com os *standards*; nível cognitivo da tarefa; clareza, estrutura e riqueza do processo; quantidade e qualidade dos recursos; clareza nos critérios de avaliação. Esta grelha foi preenchida pela investigadora e por uma docente de língua inglesa da mesma instituição, que havia lecionado a unidade curricular de Inglês I no semestre anterior ao público-alvo do estudo, conhecendo, desta forma, o nível de proficiência linguística dos alunos.

Como corolário desta avaliação, considerou-se que a *webquest* se apresentava bem estruturada, uma vez que a quase totalidade das dimensões foi avaliada com a pontuação máxima, (ver Anexo O) partindo de tarefas que apenas requeriam que os estudantes fossem capazes de compreender e contar a informação encontrada nas páginas Web, para atividades que implicavam a síntese de informação proveniente de diferentes fontes, culminando na criação de um produto criativo, sendo que todas as atividades giravam em torno do tema Londres. Importa, ainda, referir que para a operacionalização da *webquest* foi utilizada a plataforma Moodle da Universidade de Aveiro, uma vez que a ferramenta de *webquests* não existe na mesma plataforma na instituição da investigadora. Para que os alunos pudessem aceder à atividade, foi disponibilizada informação na plataforma de *e-learning* do Instituto Politécnico de Viseu, nomeadamente um *link* para a *webquest*, tendo, igualmente, sido criado um *login* universal para os alunos acederem à plataforma da Universidade de Aveiro. A *webquest* foi realizada em aula nos dias 8 e 10 de março, culminando no dia 15 de março com a apresentação oral dos itinerários.

No sentido de conhecer a opinião dos alunos relativamente ao impacto da implementação da *webquest* “Discover London” na aprendizagem da língua inglesa, elaborou-se um questionário (ver Anexo D) com perguntas de resposta fechada e semiaberta para se conhecer as principais mais-valias da realização da atividade; medir o impacto da atividade

na confiança na utilização da Web e na exploração de materiais autênticos em língua inglesa, bem como a percepção relativamente ao trabalho colaborativo. Procurou, ainda, aferir-se os aspetos que ofereceram mais dificuldades e o impacto ao nível da motivação para a organização da visita de estudo a Londres. Pretendeu, igualmente, recolher-se informação no sentido de aferir a opinião dos estudantes relativamente à utilização da Web e de materiais autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa. O processo de validação interna e externa do questionário seguiu os mesmos trâmites já anteriormente explicitados relativos ao questionário de caracterização demográfica. Para a sua implementação foi utilizada a ferramenta Google Docs, tendo sido disponibilizado um *link* na plataforma Moodle da instituição para que os estudantes pudessem mais facilmente aceder ao questionário. A aplicação decorreu na aula seguinte à apresentação do itinerário, mais concretamente no dia 22 de março, permitindo aos alunos ter algum tempo para refletir acerca do impacto da atividade no seu processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa.

1.2. Discussão assíncrona *online*

1.2.1. Considerações teóricas sobre a discussão assíncrona online

As discussões assíncronas *online* corporizam uma estratégia de aprendizagem ancorada em princípios como a dialogia e a dialética, na medida em que se centram num grupo de participantes, fazendo, assim, emergir uma pluralidade de vozes. O conceito de colaboração está intrinsecamente ligado a qualquer atividade de discussão assíncrona, na medida em que existe aquilo a que Johnson e Johnson (2005) apelidaram de interdependência positiva, referindo que esta existe “when one perceives that one is linked with others in a way that one cannot succeed unless they do (or vice-versa) and/or that one must coordinate one’s efforts with the efforts of others to complete the task” (p. 115).

Muitas têm sido as vantagens associadas à implementação de discussões assíncronas, nomeadamente o facto de:

- Permitir aos alunos dispor de mais tempo para pensar na problemática em discussão.

- Possibilitar ao aluno encetar um conjunto de pesquisas que lhe permitam uma melhor compreensão e, paralelamente, a redação de comentários mais fundamentados (Meyer, 2007).
- Encorajar e facilitar a partilha de pontos de vista e opiniões diversas sobre a temática em análise, o que contribui para um aprofundamento e enriquecimento pessoal. A este respeito Palloff e Pratt (2007) reiteram que “students have the opportunity to extend and deepen their learning experience, test out new ideas by sharing them with a supportive group, and receive critical and constructive feedback” (p.58). Também Conrad e Donaldson (2004) sublinham que “activities that require student interaction and encourage a sharing of ideas promote a deeper level of thought” (p. 5).
- Potenciar o desenvolvimento de uma visão crítica relativamente aos tópicos em discussão (Black, 2005).
- Promover uma igualdade de oportunidades ao nível da participação, facto que não é, muitas vezes, conseguido nas discussões em sala de aula por aspetos relacionados com constrangimentos temporais e, também, com aspetos intrínsecos aos próprios estudantes, como, por exemplo, a timidez. Este facto é particularmente relevante ao nível da aprendizagem das línguas estrangeiras.
- Permitir uma análise reflexiva do processo de construção de conhecimento ao longo da atividade de discussão assíncrona, na medida em que todas as contribuições se encontram registadas, permitindo, inclusivamente, a cada participante fazer uma análise da forma como as suas opiniões foram evoluindo ao longo da discussão.
- Potenciar um maior envolvimento dos estudantes no seu processo de ensino e de aprendizagem e, simultaneamente, um incremento da autonomia.
- Potenciar o florescimento de uma comunidade de aprendizagem *online*, corporizada na máxima de Johnson e Johnson (2005), “I succeed, we succeed” (p. 115).

Importa, todavia, reiterar o conceito de colaboração e interdependência positiva como estruturantes de qualquer atividade de discussão assíncrona em ambientes *online*. Mason e Rennie (2008) sublinham que as vantagens associadas à discussão assíncrona *online* elencadas anteriormente podem, efetivamente, tornar-se em desvantagens se não existir

uma verdadeira colaboração entre participantes. Também Johnson e Johnson (2005) destacam este aspeto ao utilizarem a metáfora “sink or swim together” (p. 115). O êxito de uma atividade de discussão assíncrona *online* depende de fatores como a motivação e autodisciplina dos participantes. Paralelamente, deve ser destacado que, se por um lado a discussão assíncrona é vantajosa pelo facto de minorar o risco de exposição associado à comunicação face-a-face, por outro, a perpetuidade das mensagens e a não imediaticidade das respostas associadas à comunicação assíncrona poderão levar à desmotivação por parte dos participantes.

Relativamente à reflexão anterior, importa considerar algumas premissas fundamentais para a implementação de discussões assíncronas capazes de potenciar uma aprendizagem dialógica e dialética. Um dos aspetos primordiais prende-se com o desenvolvimento de um sentimento de comunidade, o que, segundo Mason e Rennie (2008) se consegue “by requiring shared activities between students and teachers, ensuring constructive criticism, maintain motivation, and providing assessment tools with timely feedback” (p.93). A seleção das ferramentas tecnológicas que suportam a discussão assíncrona *online* é, também, relevante, na medida em que estas deverão, de acordo com o Joint Information Systems Committee (2004), possibilitar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, encorajar a aprendizagem autónoma, desenvolver os conhecimentos e capacidades dos aprendentes e motivar para aprendizagens futuras. Interessa, também, destacar que o facto de uma determinada discussão envolver um elevado número de comentários, tal não revela, *per se*, que se desenvolveu um trabalho colaborativo suportado por uma comunidade de aprendizagem. Tendo em conta o contexto específico da dinamização de discussões assíncronas em língua inglesa, Mason e Rennie (2008) sublinham que “students using English as a second language may not be as articulate and as willing to take part in online interaction as mother tongue users” (p. 94). No que diz respeito à correção gramatical das mensagens postadas pelos alunos, os autores chamam a atenção para o facto de “grammatical and spelling mistakes are an accepted fact of online interaction [...] and comprehensibility is the major focus in reduced bandwidths not correctness” (Mason & Rennie, 2008, p. 94).

A conceção e implementação de atividades de discussão assíncrona consubstancia-se num trabalho complexo que deve levar em consideração aspetos como a finalidade das

discussões, que deverão ser claramente definidas *a priori*, bem como os resultados de aprendizagem esperados. A definição da situação / problemática a ser discutida deverá, sempre que possível, relacionar-se com a experiência, motivação e interesse dos participantes (Palloff & Pratt, 2007) e deverão ser privilegiadas temáticas autênticas, do mundo real. No que diz respeito à formulação da questão que alavancará o diálogo, esta deverá assumir uma natureza genérica e funcionar como um “jumping-off point of a discussion promoting group exploration of a topic and a development of critical thinking skills” (Palloff & Pratt, 2007, p. 171). Desta forma, não deverá haver uma resposta certa ou errada para a questão enunciada, mas, antes, diferentes ângulos de abordagem que deverão ser discutidos e aprofundados pelos participantes, através de processos de comunicação dialógica e dialética. Nesta fase de efetivação da discussão o moderador tem, também, um papel primordial no sentido de garantir e facilitar a construção de diálogos democráticos, encorajando a participação, reconhecendo e emitindo *feedback* relativamente às contribuições emitidas e lançando questões que incentivem os aprendentes a explorar com alguma profundidade analítica a problemática em discussão.

A este respeito, também Salmom (2004) concebeu um “E-tivity model” organizado num ciclo que engloba três momentos, que o autor apelidou de “trigger”, “moderation” e “wrap-up”. Em primeiro lugar o autor considera que as discussões assíncronas *online* deverão ter uma duração curta, até duas semanas, no sentido de se evitar uma dispersão ao nível dos temas e, inclusivamente, a desmotivação por parte dos participantes. Paralelamente, deverão ser fornecidas instruções claras em relação ao que se pretende efetivamente conseguir através do processo colaborativo de discussão. Relativamente ao momento de discussão propriamente dito, deverá ser providenciada uma “trigger question” à qual se deverá seguir um processo de moderação por parte do professor, considerada de extrema importância numa primeira fase da discussão, em que as postagens do professor poderão, inclusivamente, configurar-se como um modelo (ao nível de conteúdos a explorar e ao nível formal da apresentação do texto) a ser seguido pelos alunos. À medida que a discussão vai evoluindo, o moderador deverá ocupar um lugar menos visível, potenciando que sejam os próprios alunos a assumir o papel de moderadores.

Em resumo das ideais elencadas anteriormente apresentam-se os seis elementos vitais ao funcionamento de uma comunidade de aprendizagem *online*, de acordo com Palloff e Pratt (2007):

- Honestidade – no sentido de potenciar o florescimento de um clima de confiança e segurança capaz de incentivar a partilha de ideias num ambiente de respeito e colaboração.
- Capacidade de resposta – o que implica um envolvimento ativo de todos os participantes, que, interagindo com os conteúdos e entre si, se tornam coconstrutores de novo conhecimento.
- Relevância – ao nível dos tópicos em discussão e dos desafios propostos, aspeto que é considerado como crucial para alavancar o processo de discussão.
- Respeito – garantindo o respeito pela individualidade de cada aprendente, favorecendo, assim, uma participação mais equitativa e democrática.
- Abertura – promovendo a partilha de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tópico. No caso da participação numa língua estrangeira, poderá, também, referir-se o ultrapassar de receios relacionados com a existência de problemas ao nível da expressão escrita.
- *Empowerment* – num paradigma de aprendizagem centrado no aprendente é fundamental que cada um seja capaz de construir aprendizagens na sua interação com a comunidade.

1.2.2. Descrição da atividade de discussão assíncrona na rede social Grouply

A segunda etapa do primeiro ciclo de investigação-ação corporizou-se na implementação de discussões assíncronas em língua inglesa, tendo-se, como suporte, selecionado a rede social Grouply. O derradeiro objetivo desta atividade, ao nível do projeto de investigação, era descrever a contribuição da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular de Inglês II e no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

Tendo em conta os preceitos teóricos discutidos anteriormente, nomeadamente a centralidade de conceitos como colaboração, interdependência positiva e sentido de comunidade, procurou-se a sua efetiva integração aquando da conceptualização,

planificação e desenvolvimento da atividade de discussão assíncrona. O primeiro momento pautou-se pela definição dos objetivos que norteariam a experiência educacional, bem como pela definição dos resultados de aprendizagem, para, numa fase subsequente, se arquitetarem as atividades de aprendizagem e as melhores ferramentas para a sua operacionalização eficaz. O principal objetivo das discussões foi o envolvimento dos alunos numa reflexão interativa sobre temas relacionados com o turismo, tornando-se mais autónomos no seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, desenvolvendo as suas capacidades de pesquisa e, ao nível da língua, o aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita. Os objetivos específicos subjacentes à tarefa de discussão assíncrona tiveram em conta os conteúdos da unidade curricular, cuja temática aglutinadora se prendeu com o processo de organização de uma viagem e procurou, também, dar seguimento à tarefa de realização da *webquest* “Discover London”. Desta forma, os objetivos específicos da atividade foram os seguintes:

- Planificar e construir, colaborativamente e a distância, um cartaz publicitário.
- Redigir *emails* colaborativamente e a distância.
- Arquitetar, de forma colaborativa e a distância, uma alternativa inovadora para a explicitação das regras de segurança a bordo de um avião.
- Descrever e comparar características de diferentes hotéis.
- Expressar opiniões e sugestões relativamente a destinos turísticos.
- Compreender textos informativos sobre hotéis e destinos turísticos.
- Compreender os procedimentos de segurança em aviões.
- Negociar uma solução colaborativa para um cartaz publicitário.
- Negociar uma solução colaborativa para explicitação das regras de segurança a bordo de um avião.
- Avaliar alternativas, expondo e justificando opiniões.

Tendo em conta que, de acordo com o cronograma estabelecido para o projeto, a atividade de discussão assíncrona duraria sensivelmente um mês (de 15 de março a 11 de abril), optou-se pela criação de quatro discussões, conforme retrata o Quadro 11. Os temas em discussão foram definidos pela professora mas, ao longo do semestre, os alunos poderiam publicar os seus próprios tópicos, o que se veio a efetivar. Todos os temas estavam

relacionados com os conteúdos do programa da unidade curricular, envolvendo temas como a elaboração de um cartaz promocional, a seleção de uma unidade hoteleira para um fim específico, a promoção de um destino ou a explicitação das regras de segurança a bordo de um avião. As principais funções da linguagem envolvidas foram, de acordo com o Quadro Europeu Comum para as Línguas, pesquisar e reportar informação; expressar atitudes; estruturar o discurso e socializar.

De acordo com a revisão da literatura efetuada, o êxito de qualquer atividade de discussão assíncrona prende-se com a construção de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Este foi o principal motivo que justificou a escolha da ferramenta tecnológica que suportaria a realização das discussões assíncronas. Optou-se por uma rede social, mais concretamente pelo Grouply que, para além de permitir a interação síncrona e assíncrona entre os vários participantes, agrega ainda um conjunto de ferramentas que potenciam a constituição de uma verdadeira comunidade de aprendizagem *online*, conforme se pode constatar pela definição disponibilizada no próprio *site*:

Grouply is pioneering the “social group” — a new type of online community that combines the best features of social networks and online groups. Social groups offer the social interactivity, media sharing, and modern design of social networking sites like Facebook; and the rich discussions, popular email interface, and people-discovery opportunities found in traditional online group systems².

O Quadro 12 explica as diferentes ferramentas utilizadas na comunidade virtual de aprendizagem e os desafios educacionais de cada uma.

Quadro 12

Ferramentas Utilizadas na Comunidade de Aprendizagem

Ferramentas	Desafio educacional na comunidade de aprendizagem englishfortourism.grouply.com
Blogue	Ampliar as conversas para além da sala de aula. Estimular as capacidades de escrita e de autoexpressão. Possibilitar o contacto com especialistas fora da sala de aula.

² <http://blog.grouply.com/about/>, consultado em 10 de dezembro de 2011.

	<p>Incentivar a aprendizagem personalizada.</p> <p>Promover o pensamento crítico e analítico.</p> <p>Possibilitar oportunidades para melhorar a comunicação em língua inglesa.</p> <p>Promover uma aprendizagem autónoma.</p>
Fórum	<p>Implementar tutorias <i>online</i>, tanto em relação a aspetos linguísticos, como problemas associados ao funcionamento da comunidade.</p> <p>Incentivar a colaboração entre os alunos.</p>
Vídeos	<p>Possibilitar o desenvolvimento de competências de compreensão oral.</p> <p>Providenciar conteúdos, privilegiando a componente oral.</p>
Fotos	<p>Promover a socialização entre estudantes, reforçando o sentido de comunidade.</p>
<i>Chat</i>	<p>Incentivar os alunos com mais dificuldades a comunicar com maior confiança</p> <p>Proporcionar uma forma de incentivo a esses alunos, levando-os a interagir sem inibições.</p>

A comunidade de aprendizagem no Grouply foi criada pela professora / investigadora (englishfortourism.grouply.com) e, no início da atividade, foi disponibilizado tempo aos alunos, em sala de aula, para se familiarizarem com a comunidade virtual de aprendizagem, criar o seu perfil e personalizar a sua página pessoal. Ainda na mesma aula, os alunos foram familiarizados com dois fóruns de discussão:

- Um fórum linguístico, espaço criado para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o fator língua, funcionando, paralelamente, como um espaço de remediação de problemas de comunicação;
- Um fórum de apoio técnico, que auxiliaria o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o funcionamento da comunidade, nomeadamente ferramentas e funcionalidades.

Ainda na aula dedicada à apresentação da atividade e familiarização dos estudantes com o ambiente virtual, foi anunciada a primeira discussão, intitulada “Visit London: promotional outdoor”, em que se pretendia que os alunos, colaborativamente e a distância, procedessem à seleção de uma imagem e *slogan* promocional para um *outdoor* de uma agência de viagens portuguesa. Trata-se de uma tarefa autêntica do ponto de vista situacional e, em

virtude de ser a primeira experiência de discussão assíncrona para a generalidade dos estudantes, optou-se por algo que não envolvesse grande complexidade do ponto de vista linguístico. A discussão surge na continuidade do trabalho realizado na *webquest*, levando os alunos a aprofundar as suas pesquisas e conhecimentos relacionados com a cidade de Londres e a explorar diferentes ferramentas da rede social, como a adição de fotos, vídeos, etc. O facto de se tratar da primeira atividade de discussão *online* em língua inglesa para a totalidade dos participantes e de os alunos estarem ainda a explorar as diferentes potencialidades da rede social, optou-se por conceder duas semanas para a realização da tarefa, diminuindo o tempo disponível para a produção do *output* nas discussões seguintes.

Na segunda discussão, apelidada de “Choosing the best venue for a business conference”, os estudantes teriam de escolher qual o melhor hotel para alojar uma conferência internacional de operadores turísticos em Londres, por ocasião do World Travel Market (9 de novembro). Foram, para o efeito, fornecidos como opção três hotéis com características semelhantes situados em diferentes locais da cidade de Londres (Le Méridien Picadilly, Hilton London Tower Bridge Hotel e London Marriott West India Quay Hotel) e disponibilizados os *links* no sentido de facilitar o processo de partilha e negociação de informação.

A terceira discussão, apelidada de “Kate and William’s honeymoon”, embora tivesse um casal real inglês como ponto de partida, mais concretamente o mediático casamento entre Kate Middleton e o príncipe William, centrou-se na discussão de diferentes destinos turísticos em Portugal passíveis de constituírem uma opção viável de lua-de-mel para o casal real. Foi disponibilizado um *link* para um artigo intitulado “Kate and Will’s Honeymoon Places Best Avoided” (ver Anexo P) da revista 4Hoteliers, sendo solicitado aos estudantes um comentário relativamente às opções providenciadas no artigo e, simultaneamente, apresentar, justificando, alternativas em Portugal. Os estudantes deveriam, assim, exprimir opiniões e sugestões relativamente a destinos turísticos, desenvolvendo, de forma colaborativa e a distância, um produto turístico para um público-alvo específico.

A derradeira discussão, designada de “Plane safety procedures”, visava familiarizar os estudantes com os procedimentos de segurança a bordo de um avião. Para o efeito, os estudantes deveriam discutir o carácter inovador, bem como as vantagens e desvantagens de

duas alternativas à tradicional maneira de explicar as regras de segurança a bordo, retratadas através de dois vídeos³ extraídos do Youtube. Paralelamente, deveriam apresentar uma terceira alternativa para uma companhia aérea portuguesa. Pretendeu-se, similarmente, com esta discussão, implementar uma tarefa que implicasse atividades de compreensão – ouvir, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Embora o prazo para a discussão da terceira alternativa fosse de apenas uma semana, a demonstração em aula da alternativa produzida colaborativamente pela turma seria apenas apresentada em aula a nove de maio, concedendo tempo aos alunos para a materialização da alternativa negociada. De um modo geral pode afirmar-se que se privilegiaram temas do domínio profissional dos alunos e materiais reais, autênticos e atuais, materializados em questões que permitissem uma pluralidade de respostas, potenciando, assim, a partilha de diferentes ângulos de visão e de processos de negociação, no sentido de se criar colaborativamente uma resposta ao desafio apresentado.

No que diz respeito à apresentação do *output* final, este seria efetivado sob a forma de *email* e publicado, dentro da data limite para a concretização do desafio, na rede social Grouply. Com o intuito de facilitar o processo de escrita colaborativa os alunos foram familiarizados com a ferramenta Type With Me, um serviço Web gratuito baseado em *software* livre que permite que várias pessoas colaborem no processo de criação de um documento de texto.

O Quadro 13 apresenta uma descrição detalhada de cada uma das discussões implementadas, dos objetivos associados e, ainda, dos tipos de atividades linguísticas associadas, de acordo com o QECRL.

³ http://www.youtube.com/watch?v=Lqh8e2KYIrU&feature=player_embedded
http://www.youtube.com/watch?v=G9IZV_828OA&feature=player_embedded
consultados a 5 de Janeiro de 2010

Quadro 13

Explicitação das Diferentes Etapas da Atividade de Discussão Assíncrona

Início de atividade	Atividade	Descrição	Ferramentas	Objetivos	QECRL	
					Tipo de atividades	Domínios
15 março (presencial)	Familiarização com a rede social Grouply e criação das páginas pessoais	Criação das páginas pessoais na rede social Grouply.	Blogue Fotos Fórum	Familiarizar os estudantes com a rede social Grouply.	Receção Produção	Pessoal
15 março (apresentação, em aula, dia 28 de março)	Visit London: promotional outdoor	Seleção de uma imagem e <i>slogan</i> para um <i>outdoor</i> de uma agência de viagens portuguesa.	Blogue Fotos Fórum <i>Chat</i>	Planificar e construir, colaborativamente e a distância, um cartaz publicitário.	Receção Interação	Público Profissional
28 março	Choosing the best venue for a business conference	Os estudantes teriam de escolher qual o melhor hotel para alojar uma conferência internacional de operadores turísticos em Londres, por ocasião do World Tavel Market (9 de novembro). Foram fornecidas 3 opções: - Le Méridien Picadilly - Hilton London Tower Bridge Hotel	Blogue Fórum	Descrever e comparar características de diferentes hotéis. Negociar uma solução específica.	Receção Interação	Público Profissional

- London Marriott West India Quay Hotel						
4 abril	Kate and William's honeymoon	Foi disponibilizado um <i>link</i> para o artigo intitulado "Kate and Will's Honeymoon Places Best Avoided" da revista 4Hoteliers. Os estudantes deveriam comentar as opções providenciadas e apresentar, justificando, Portugal como opção.	Blogue Fórum	Expressar opiniões e sugestões relativamente a destinos turísticos. Desenvolver, de forma colaborativa e a distância, um produto turístico para um público-alvo específico.	Receção Interação	Público Profissional
11 abril (demonstração em aula a 9 de maio)	Plane safety procedures	Os estudantes deveriam discutir o caráter inovador, bem como as vantagens e desvantagens de alternativas à tradicional maneira de explicar as regras de segurança a bordo. Paralelamente, deveriam apresentar uma terceira alternativa para uma companhia aérea portuguesa.	Blogue Fórum <i>Chat</i> Vídeo	Familiarizar os estudantes com os procedimentos de segurança em aviões. Avaliar alternativas, expondo e justificando opiniões. Arquitetar, de forma colaborativa e a distância, uma alternativa inovadora para a explicitação das regras de segurança a bordo de um avião.	Receção Interação	Público Profissional
15 março →	Fórum linguístico	Este espaço funcionaria para esclarecimento de dúvidas	Fórum		Interação	Pessoal

		relacionadas com o fator língua, um espaço de remediação de problemas de comunicação.			Público
15 março →	Fórum de apoio à comunidade	Este espaço funcionaria para esclarecimento de dúvidas relacionadas com o funcionamento da comunidade, nomeadamente ferramentas e funcionalidades.	Fórum	Interação	Pessoal Público

No que diz respeito à moderação, seguiram-se as diretrizes de Salmon (2004), tendo a investigadora / professora um papel mais ativo no início das discussões, encorajando e facilitando a participação e lançando questões que permitissem um aprofundamento temático do tópico em discussão. Paralelamente, procurou-se encorajar os estudantes a serem, eles próprios, facilitadores da discussão, sintetizando os diferentes pontos de vista enunciados, sugerindo caminhos a seguir, criando votações, distribuindo tarefas, etc.

A avaliação da *performance* dos estudantes assumiu um caráter unicamente académico, focalizando-se a presente investigação em aferir a opinião dos estudantes relativamente ao impacto da estratégia implementada na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular e no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. O processo de recolha de informação foi assistido pela técnica do *focus group*, construindo-se para o efeito um guião de entrevista (ver Anexo E) com um conjunto de questões de caráter orientador. Desta forma, procurou, numa primeira fase, conhecer-se a forma como a estratégia de aprendizagem foi percebida pelos estudantes, solicitando três conceitos que, no seu entender, melhor caracterizassem a experiência de aprendizagem. Procurou, também, conhecer-se as mais-valias da atividade na aprendizagem da língua inglesa, bem como as principais dificuldades sentidas e os mecanismos utilizados para a sua superação. Outro aspeto meritório de reflexão relacionou-se com a avaliação da *performance* de cada um e, por outro lado, as dinâmicas de funcionamento da comunidade de aprendizagem *online*. Procurou, ainda, conhecer-se se o facto de se tratar de uma comunidade de aprendizagem em que apenas o uso da língua inglesa era permitido poderia, eventualmente, ter condicionado o envolvimento na partilha, discussão e negociação de informação. Por último, pretendia-se que os alunos apresentassem sugestões que gostassem de ver implementadas em atividades futuras no domínio da utilização de tecnologias Web 2.0 no âmbito da aprendizagem da língua inglesa.

Elaborado o guião de entrevista, o mesmo foi validado internamente junto dos orientadores do projeto de investigação e de outra docente de unidades curriculares de inglês da Escola Superior de Tecnologia de Viseu, garantindo, deste modo, a sua pertinência e fiabilidade. Procedeu-se, de igual modo, à sua validação externa, junto de um grupo de cinco alunos com características semelhantes às do público-alvo.

1.3.Role-plays online

1.3.1. Reflexão teórica sobre a atividade de role-play 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. A dimensão tempo relaciona-se com a forma como a ferramenta influenciará o tempo de resposta. Por exemplo, a opção pelo *chat* implica que o aprendente seja capaz de produzir uma resposta instantânea, ao passo que a utilização de fóruns de discussão ou blogues potencia oportunidades para reflexão e pesquisa. A segunda dimensão – o grupo – diz respeito à forma como a tecnologia influencia as dinâmicas de aprendizagem em grupo. Segundo os autores “whilst any learning design must promote individual learning, it should enhance collaborative work” (Wills, Leigh e Ip, 2011, p.5). Para além de permitir ao aprendente uma interação com a informação, a ferramenta deverá, também, criar condições para uma efetiva partilha e construção de verdadeiros diálogos de aprendizagem. Por fim, a dimensão ambiente está relacionada com a forma como o ambiente virtual é desenvolvido.

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

- 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 ou apontar uma solução. Importa, também, destacar que um *role-play online* não tem de ocorrer exclusivamente *online*, podendo haver momentos de interação face a face. As características do *role-play online* vão ao encontro dos quatro princípios apontados por Siemens e Tittenberger (2009) para o *design* de atividades de aprendizagem de qualidade: social, situada, reflexiva e multifacetada. Em primeiro lugar, o *role-play online* é um processo social em que o conhecimento é emergente e resulta das interações entre os participantes envolvidos. Trata-se, igualmente, de uma atividade contextualizada que espelha situações do quotidiano em que os aprendentes têm oportunidades de assimilar informação nova, de pesquisar e refletir. Outra das características do *role-play online* é o facto de se providenciarem perspetivas múltiplas, o que leva a que a construção do *output* final implique um envolvimento ativo dos participantes em processos de comunicação e negociação. De acordo com Siemens e Tittenberger (2009) o *role-play* é classificado como uma atividade experiencial, que os autores descrevem como “interactive activities that focus on problem solving” (p. 37).

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.

No que diz respeito aos materiais, para além do contexto, da descrição dos papéis a assumir pelos participantes, dependendo da complexidade do próprio *role-play*, poderá, também, haver uma sugestão de leituras adicionais, nomeadamente documentos multimédia e *links* a explorar pelos participantes. Os alunos poderão, igualmente, ser encorajados a encontrar informação ou materiais específicos. Relativamente ao papel dos materiais, Will, Leigh e Ip (2011) mencionam o seguinte:

Materials need to support not only the content of the role-play but also its process. They must also provide multiple perspectives supporting different possible solutions (...). Learners must be provided with more materials than they need, to force reliance on choices based on assessment of relevance (p. 77).

Relacionado com os materiais está a definição de regras e dos papéis dos intervenientes. No que concerne as regras de funcionamento, importa considerar o tempo disponível para a realização da atividade, as formas de comunicação entre participantes e ponderar o peso das interações *online* e face a face. A duração do *role-play* deverá estar intimamente ligada ao número de horas da unidade curricular, aos conteúdos a incluir na atividade de *role-play*, à familiarização dos estudantes com ambientes virtuais de aprendizagem, ao facto de os intervenientes terem, ou não, contacto presencial para além do *role-play online*. Outro aspeto de importância extrema para o êxito do *role-play* é que os participantes conheçam, de forma exaustiva, as especificidades do papel que desempenham, nomeadamente a frequência de participação, bem como as convenções para a troca de informação entre participantes.

A conceção e *design* dos diferentes papéis deverá ser cuidadosamente ponderada pelo moderador, que terá de considerar aspetos como a distribuição e uso do poder, a divisão de trabalho entre participantes, a relação entre os diferentes papéis e tomada de decisão. Os papéis a atribuir poderão ser de carácter genérico, como, por exemplo, cargos profissionais específicos, ou bastante mais complexos, incluindo na descrição da personagem traços da sua personalidade, valores e, também, atitudes relativamente a outros papéis. No que diz respeito às relações de poder entre intervenientes, há, de igual modo, muito a ponderar por parte do moderador, nomeadamente a decisão de a quem atribuir mais poder; os tipos de escolhas que permitem aos intervenientes exercer poder; as orientações a dar aos participantes em relação ao uso do poder. A divisão de trabalho entre os participantes é, similantemente, uma tarefa laboriosa, principalmente quando se trabalha com um grupo grande de alunos, em que se poderá dar o caso de um aluno desempenhar mais do que um papel. Na distribuição de papéis deverá, inquestionavelmente, ter-se em mente as competências dos alunos envolvidos. Uma das grandes vantagens do *role-play* é a possibilidade que oferece aos participantes de tomar decisões num ambiente seguro, o que, no caso de uma língua estrangeira, se torna bastante importante, na medida em que o grau

de exposição, muitas vezes apontado pelos estudantes como um inibidor de participação, acaba por ser menor, já que os estudantes estão a desempenhar um determinado papel. Durante uma atividade de *role-play online*, os intervenientes estão constantemente a tomar decisões que se corporizam nas escolhas feitas, nas mensagens enviadas, nas respostas dadas a mensagens recebidas, etc. Assim, aquando da arquitetura da atividade, é fundamental que o moderador não descure este aspeto e pondere o tipo de decisões a ser tomadas, quem poderá tomar essas decisões e de que forma é que essas decisões poderão mudar o curso da ação.

Finda a etapa de *design* do *role-play online*, o moderador assume um papel crucial para que os objetivos subjacentes à atividade se concretizem. O papel e as funções do moderador dependem, essencialmente, dos objetivos de aprendizagem e do âmbito e do *design* do *role-play*. Contudo, e independentemente do estilo pessoal que adotar, o moderador, deverá certificar-se que as atividades estão a evoluir de acordo com o previsto; que existe concordância entre o trabalho desenvolvido pelos participantes e os objetivos de aprendizagem definidos *a priori*; que os comportamentos e atitudes dos aprendentes estão de acordo com o papel que desempenham. Paralelamente, deverá, também, verificar se existem contradições entre ações tomadas pelos participantes e o plano de atividades inicial, contradições essas que, em caso de ocorrência, deverão ser identificadas e analisadas. Wills, Leigh e Ip (2011), partindo do trabalho de Leigh e Spindler (2003), criaram uma nomenclatura (ver Figura 30) para analisar os possíveis papéis do moderador.

Aberto	MODERADOR Planifica o processo Monitoriza a ação Guia o processo reflexivo	IMPROVISADOR Planifica o processo Confia no desenrolar da ação Auxilia os participantes a extrair significado das suas ações
FORMATO	PROFESSOR Planifica o processo Assume a responsabilidade pela ação Conduz o processo reflexivo, que é feito em função de metas pré-definidas	FACILITADOR Planifica o processo Encoraja os participantes a agir Guia os participantes na exploração das implicações
	Fechado	
	Diretivo	ESTILO Improviso

Figura 30. Dimensões do papel do professor num *role-play online*

Consideraram, em primeiro lugar, o formato do *role-play online*, utilizando, para tal, duas categorias – fechado e aberto – e também o estilo do moderador, que poderá ser diretivo, no caso de o moderador assumir um papel interventivo no curso da ação, ou optar pelo improvisado, permitindo aos intervenientes rumar na direção pretendida.

O improvisador e facilitador potenciam uma margem de liberdade de escolha consideráveis aos participantes, nomeadamente no que diz respeito a uma reestruturação do produto final. Por outro lado, o moderador define claramente o produto final, embora os participantes tenham liberdade quanto às opções a tomar para que se alcance o derradeiro objetivo. De acordo com Wills, Leigh e Ip (2011), o moderador será o modelo que mais se adequa ao acompanhamento do *role-play online*: “this better supports role based e-learning, since environmental constraints (technology, platforms, time, etc) imply less open structures while still enabling participants to create their own pathways to achieve intended outcomes” (p.145).

O facto de a atividade de *role-play* ocorrer fora do controlo direto do moderador não implica, de forma alguma, que este não acompanhe o desenrolar da ação e o grau de consecução dos objetivos estabelecidos. Todavia, Leigh e Rosser (2008) alertam para uma necessidade de ajustar o acompanhamento às fases de ação do *role-play*. Os autores distinguem entre quatro fases:

- Fase preliminar – esta fase decorre antes do início do *role-play* e o moderador detém ainda a totalidade do controlo, na medida em que é o único que conhece o percurso que se vai desenvolver. Nesta fase é crucial que seja capaz de envolver e motivar os estudantes, familiarizando-os com o ambiente *online* que servirá de suporte à atividade. Outro aspeto relevante nesta fase é a distribuição de papéis e o moderador, enquanto conhecedor dos interesses e competências dos alunos, deverá orientar esse processo de definição de papéis.
- Fase inicial – Findo o processo de atribuição de papéis, é crucial para o êxito do *role-play* que cada participante explore e assuma o papel que irá desempenhar. O moderador deverá certificar-se que as funções foram totalmente compreendidas, tal como o contexto da atividade.
- Fase de desenvolvimento – será a espinha dorsal do *role-play* e, nesta etapa, o moderador deverá ser o menos interventivo possível, sem, no entanto, deixar de

acompanhar e monitorizar o trabalho que se está a desenvolver. Algumas dúvidas poderão surgir e alguns participantes poderão necessitar de apoio mais individualizado. Por vezes, e no caso de a participação ser diminuta, o papel do moderador passará, também, por encorajar a participação.

- Fase final – trata-se de um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, de partilha de experiências e de avaliar o grau de consecução dos objetivos. Este processo poderá ser facilitado se, desde a fase inicial, os participantes mantiverem um diário de bordo.

Outra função que compete ao moderador, numa fase inicial, será antecipar, identificar e tentar corrigir fatores que poderão pôr em causa o sucesso da atividade, nomeadamente:

- Falta de participação;
- Dispersão do tema central;
- Monopolização de alguns intervenientes;
- Discussão superficial das temáticas;
- Comentários de carácter ofensivo;
- Incumprimento dos prazos;
- Problemas com as tecnologias de suporte ao *role-play*.

A seleção da plataforma que providenciará o ambiente para a realização da atividade deverá ser o resultado de uma escolha criteriosa. Russel e Shepherd (2010) elencaram 15 características (ver Quadro 14), distribuídas por duas categorias – aprendizagem e ensino – para auxiliar o processo de selecção da ferramenta tecnológica.

Quadro 14

Critérios para a Seleção do Ambiente para um Role-play Virtual

Aprendizagem	Ensino
Imersão / autenticidade	Acessibilidade dos estudantes
Envolvimento com o papel	Acessibilidade do moderador
Anonimato	Facilidade e baixo custo de adesão
Comunicação síncrona	Baixo custo de manutenção
Comunicação assíncrona	Acompanhamento e monitorização da

	atividade
Reflexão em grupo	Estruturação da atividade
Reflexão individual (na ótica do papel desempenhado)	
Reflexão individual (na ótica do aluno)	
Recursos	

Também Wills, Leigh e Ip (2011) aludem a seis critérios que deverão ser ponderados:

- Flexibilidade – como o *role-play online* se trata de uma atividade de caráter aberto ou semiaberto, poderá ser necessário introduzir alterações ao plano inicial e, como tal, a plataforma deverá permitir inserir alterações à simulação.
- Anonimato – dependendo do objetivo do *role-play*, o anonimato poderá constituir uma mais-valia, já que poderá potenciar um maior envolvimento dos alunos com uma personalidade mais reservada, aspeto que se revela bastante importante no caso das línguas estrangeiras.
- Censura de postagens – embora, na maior parte dos casos, a perceção de que o moderador acompanhará a discussão seja suficiente para dissuadir quaisquer comentários inapropriados, pode ser necessário intervir no sentido de efetuar recomendações relativamente ao teor de alguns comentários ou ao registo de língua utilizado.
- Escalabilidade – dado que um *role-play* é uma atividade dinâmica, a ferramenta selecionada deverá ajustar-se a alterações, nomeadamente no número de participantes. Relativamente à quantidade de papéis envolvidos na dinamização de um *role-play*, os autores apontam para um número de seis a oito papéis, podendo, numa turma, um papel ser desempenhado por um grupo de alunos, ou, paralelamente, em vez de um, desenrolar-se vários *role-plays* paralelos.
- Apoio à gestão e moderação – trata-se de um aspeto importante na seleção de uma ferramenta, dado que a moderação é fundamental para o êxito da atividade. O ambiente escolhido deverá permitir ao moderador monitorizar o volume de mensagens em diferentes momentos do *role-play*, inteirar-se das últimas atividades, efetuar ajustamentos às tarefas e adicionar novos papéis.

- Reutilização – dado tratar-se uma atividade que exige bastante tempo na sua conceção, planificação e *design*, será uma mais-valia que a ferramenta ofereça possibilidades de realizar o *role-play* em outros contextos, podendo, no caso das línguas estrangeiras, adaptar-se a diferentes níveis de ensino.

1.3.2. O *role-play* “A trip to London”

A terceira etapa do primeiro ciclo de investigação-ação pautou-se pela dinamização de um *role-play online* intitulado “A Trip to London”. 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 o papel desempenhado no *role-play*, se pronunciariam relativamente às propostas apresentadas, propondo alterações e negociando soluções. Na última fase, de novo assumindo os papéis específicos, seria finalizado o programa da viagem, atendendo às propostas e sugestões apresentadas pelo cliente (ver Figura 31).

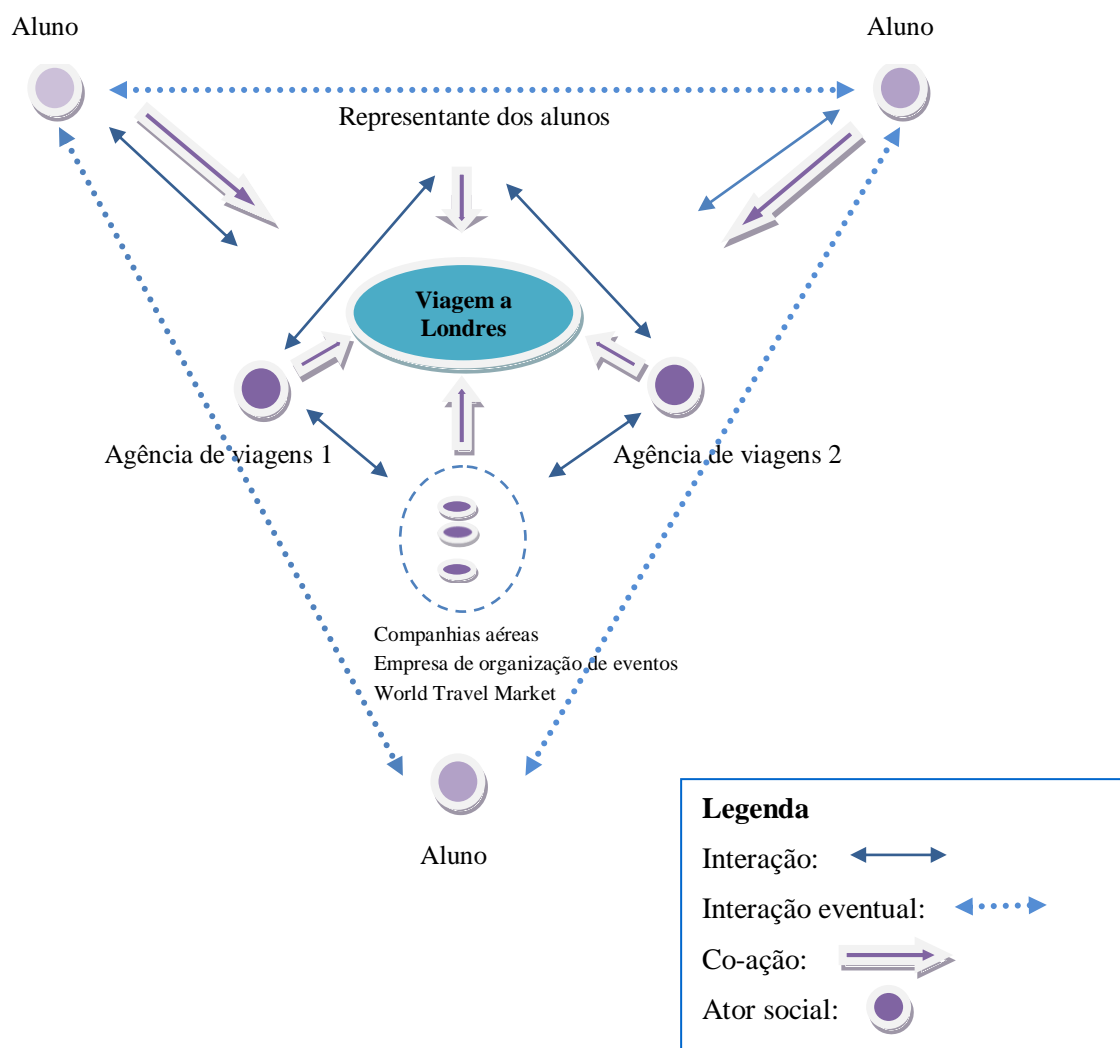


Figura 31. Interação e co-ação no *role-play online* “A trip to London”

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 31, já explicitada na contextualização teórica, ilustrando a conceção dialógica e dialética das tarefas subjacente a este projeto de investigação, 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.

O Quadro 15 apresenta uma visão geral da atividade, nomeadamente dos objetivos de aprendizagem dos diferentes papéis a desempenhar pelos alunos, a duração da atividade e as principais ferramentas que auxiliaram o desenrolar do *role-play*.

Quadro 15

Descrição Genérica do Role-play “A trip to London”

Papéis	<p>19 papéis, distribuídos por 8 equipas de trabalho.</p> <p>Distribuição de alunos por equipa de trabalho feita pela docente.</p> <p>Atribuição de papéis no seio do grupo feita pelos alunos.</p> <p>Papel de carácter genérico (profissão / cargo).</p> <p>Trabalho de pares (essencial ao desempenho do papel).</p> <p>Trabalho colaborativo (essencial para a comunicação com outros papéis).</p>
Objetivos de aprendizagem	<p>Desenvolver, de modo refletido e participado, propostas concretas relacionadas com diferentes aspetos da organização de uma viagem a Londres.</p> <p>Desenvolver capacidades de planificação de uma viagem com suporte em ferramentas e serviços tecnológicos.</p> <p>Desenvolver processos de colaboração eficazes para atingir objetivos específicos.</p> <p>Desenvolver, de forma colaborativa, um produto concreto com suporte em serviços e ferramentas Web.</p>
Papel do moderador	<p>Moderador (de acordo com Leigh & Spindler (2003):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação do processo; • Condução do processo, através da divulgação de tarefas semanais; • Monitorização do desenvolvimento da atividade; • Orientação e apoio no decurso da ação;

	<ul style="list-style-type: none"> • 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 <i>blended learning</i> : <ul style="list-style-type: none"> • Início das tarefas à terça-feira, em laboratório, em regime presencial. • Conclusão das tarefas, em modalidade de <i>e-learning</i>, até ao final da segunda-feira seguinte.
Ambiente virtual	<p>Grouply, uma rede social que permite a construção de comunidades virtuais de aprendizagem. De entre as ferramentas disponíveis, esperava-se que os estudantes utilizassem as seguintes:</p> <p>Notícias – para a comunicação intragrupos, como suporte para o envio de <i>emails</i>.</p> <p>Eventos – utilizado pela investigadora / professora para dar a conhecer a tarefa semanal.</p> <p><i>Chat</i> – para a comunicação intragrupos.</p> <p>Fórum – para esclarecimento de dúvidas e para submissão do semanário de bordo.</p> <p>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 <i>role-play</i>.</p> <p>Subgrupos – para a gestão do espaço pessoal de cada grupo, bem como da informação recebida dos diferentes papéis.</p> <p>Fotos, Vídeos e Ficheiros – para a gestão de informação.</p>
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. <i>Focus group</i> 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, conseqüentemente, 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. A definição de papéis afigurou-se como uma tarefa complexa e implicou, por parte da investigadora, uma aturada pesquisa, nomeadamente conversas de caráter informal com um agente de viagens e com docentes do curso de Licenciatura em Turismo que lecionam unidades curriculares específicas da área do turismo, no sentido de tornar a atividade o mais real e autêntica possível. Um constrangimento inicial prendeu-se com o facto de a turma estar dividida em dois turnos, o que implicou uma atenção redobrada ao sequenciamento de tarefas, assegurando que, em cada sessão de trabalho presencial, cada turno dispunha de informação para poder continuar a desenvolver o trabalho. O facto de se tratar da primeira experiência do género para a totalidade dos alunos, aliado ao número elevado de participantes (33), levou a que se optasse por uma combinação de papéis individuais com trabalho de pares, em que dois alunos cocriassem um papel específico.

Outra estratégia para amenizar o eventual desconforto associado à inovação prendeu-se com a organização dos papéis em grupos de trabalho, o que se nos afigura como duplamente vantajoso, pois para além de diminuir o receio de exposição, pelo facto de não haver uma relação direta entre um aluno e um determinado papel, as decisões e interações em que a personagem participasse seriam mais ricas, ao surgirem de uma concertação de opiniões e visões diversas. O Quadro 16 ilustra os diferentes papéis concebidos para a atividade de *role-play*, a sua organização em grupos e os alunos envolvidos na dinamização de cada papel.

Quadro 16

Organização dos Papéis no Role-play “A trip to London”

Turno	Grupos	Papéis	Número de alunos
1	Students’ representative	Students’ representative	1aluno
1	Voyage Travel Agency *	Manager Travel agent 1 Travel agent 2	5 alunos Manager (1 aluno) Travel agent 1 (2 alunos) Travel agent 2 (2 alunos)
1	Mister Cimba Travel Agency *	Manager Travel agent 1	5 alunos Manager (1 aluno) Travel agent 1 (2 alunos)

		Travel agent 2	Travel agent 2 (2 alunos)
1	World Travel Market	WTM Customer Service	2 alunos
1	TAP airline company	TAP representative	2 alunos
1	Easyjet airline company	Easyjet representative	2 alunos
1	Ryanair airline company	Ryanair representative	2 alunos
2	Tour guiding company: Heaven Only Tours*	Manager Secretary Museums guide Landmarks and historical sites guide Markets and parks guide Walking tours guide Musicals specialist Musicals specialist	14 alunos Manager (1 aluno) Secretary (1 aluno) Museums guide (2 alunos) Landmarks and historical sites guide (2 alunos) Markets and parks guide (2 alunos) Walking tours guide (2 alunos) Musicals specialist (2 alunos) Musicals specialist (2 alunos)

* Os nomes foram definidos pelo próprio grupo.

Relativamente à configuração dos papéis, optou-se por conceber papéis genéricos, ligados a funções profissionais específicas, não se urdindo uma caracterização pormenorizada da personagem, nomeadamente um perfil psicológico. Pretendia-se, antes, que os alunos, ao tomar conhecimento do papel a desempenhar, desencadeassem, eles próprios, um conjunto de pesquisas no sentido de compreender melhor as características e especificidades que poderiam estar inerentes ao seu papel, bem como toda a *entourage* em que a personagem se movimentava. Como se especificou anteriormente no Quadro 14, que apresenta uma descrição genérica do *role-play*, a distribuição de papéis pelos alunos tratou-se de uma tarefa concertada, sendo que, num primeiro momento, a professora / investigadora apresentou o cenário inicial, bem como o produto a ser colaborativamente construído e, seguidamente, distribuiu os alunos pelos diferentes grupos de trabalho, tendo em consideração as suas características pessoais e o seu nível de proficiência linguística em língua inglesa. Numa segunda fase foi dada a oportunidade de os próprios intervenientes negociarem, no seio de cada grupo, a distribuição de papéis. Seguiu-se uma semana de

familiarização com o papel, sendo os grupos incentivados a personalizar a sua área de trabalho, pensando num nome, uma breve descrição e, inclusivamente, num *slogan* e logotipo para a sua empresa. Finda a etapa inicial de familiarização com o papel a desempenhar, entrou-se na fase em que a generalidade dos grupos tinha de encetar atividades de pesquisa, compreensão e seleção de informação para depois reagir a solicitações.

Para a concretização da planificação detalhada da visita de estudo a Londres, do conhecimento de todos os intervenientes, era divulgada, semanalmente, a ordem de trabalhos para cada grupo, com as tarefas semanais a cumprir. Esta planificação revelou-se complexa, uma vez que o volume de trabalho não era o mesmo em todos os grupos, pelo que foi necessário conceber estratégias no sentido de manter todos os intervenientes ocupados na organização da viagem. A título de exemplo, apresenta-se, seguidamente, a planificação inicial do grupo de trabalho “Agência de Viagens” (ver Quadro 17). A planificação inicial, estruturada semanalmente, de toda a atividade, encontra-se em anexo (ver Anexo Q). Será conveniente referir, a propósito da planificação de tarefas, que a mesma não é exaustiva e não se esgotava no plano inicial, podendo os alunos tomar a iniciativa de acrescentar atividades, desde que as mesmas não pusessem em causa o cumprimento do objetivo final.

Quadro 17

Plano Previsto de Atividades das Agências de Viagens

Grupos de trabalho	Plano previsto de atividades							
	<p>26 de abril</p> <p>Group formation and discussion on the roles and functions of each member (ideas: choosing a name a slogan for each company)</p>	3 de maio	10 de maio	17 de maio	20 de maio	24 de maio	<p>25-30 de maio</p> <p>(e-learning)</p> <p>Out-of-role activity</p> <p>Discuss the different proposals shared by the students’ representative about the trip to London. Feel free to add comments, suggestions and decide on the best options.</p>	1 junho
<p>Travel agency</p>	<p>Manager</p>	<p>Contact travel agent 1 and ask him/her to be in charge of booking the flights. Forward the email from the students’ representative.</p> <p>Contact travel agent 2 and ask him/her to be in charge of finding suitable accommodation in London for a group of 25 students between November 8th and 12th.</p> <p>Contact the event planning company</p>	<p>Reply to the students’ representative complaint and provide him with some general information.</p>	<p>Contact your coworkers in order to arrange a meeting. Write and publish the meeting notice together with the tentative agenda.</p>	<p>Provide the students’ representative with the information you already have.</p> <p>Make a new appointment with him for May 24th</p>	<p>Welcome the students’ representative and conduct the meeting.</p> <p>Inform the students’ representative about flight options</p> <p>Explain the itineraries from the English event planning company.</p>		<p>Read the email from the students’ representative</p> <p>Ask travel agent 1 to book the flight.</p> <p>Ask travel agent 2 to book accommodation.</p> <p>Inform the English event planning company about students’ decisions.</p>

	Travel agent 1	Send an email to the three airline companies (Ryanair, Easyjet, TAP) in order to get information about timetables, prices. Do not forget to ask about baggage policy.	Work together and try to find out a budget hotel.	Search about guest reviews in Booking and Tripadvisor and also about the nearest bus stop or underground station.	Work together in order to prepare a status report on flight and accommodation options and then send it to your manager.	Meet the students' representative and be prepared to explain about flight options.		Read the email from your manager and book the flight. As soon as you've done it inform your supervisor.
	Travel agent 2	Search for suitable accommodation in London for a group of 25 students between November 8 th and 12 th				Meet with the students' representative and be prepared to explain about accommodation options.		Read the email from your manager and write an email to the hotel. As soon as you've done it inform your supervisor.

Não foram fornecidos, à partida, *sites* para auxiliar o processo de procura de informação. Importa lembrar que, aquando da realização da *webquest*, os alunos tiveram oportunidade de contactar com *sites* que disponibilizavam informação turística sobre a cidade de Londres e, por outro lado, seguindo uma filosofia conectivista, a capacidade de os estudantes estabelecerem ligações com diferentes nós de informação, configura, por si só, uma atividade de aprendizagem.

Dado que as atividades tinham início em regime presencial, sempre que tal se revelasse necessário, a investigadora / professora poderia sugerir opções de pesquisa e, paralelamente, auxiliar o processo de compreensão e seleção de informação. Pretendia-se, assim, assegurar que os estudantes tivessem acesso a *inputs* ricos e autênticos, incentivando, igualmente, a mobilização de estratégias para a superação de dificuldades relacionadas com a compreensão da informação, nomeadamente o uso de dicionários e tradutores *online*.

Uma etapa basilar para o desenrolar da ação é a reação por parte dos diferentes grupos. É, inclusivamente, através das reações, que os diferentes papéis manifestam poder no decurso da atividade. O processo subjacente à reação não foi semelhante em todos os grupos, uma vez que em grupos que envolvem apenas um papel, como, por exemplo, cada companhia aérea ou o serviço de apoio do World Travel Market, se tratava, geralmente de reportar a informação oriunda de um conjunto de pesquisas. Por outro lado, em grupos de maiores dimensões, como as agências de viagens, ou a empresa de organização de eventos, esse processo de reação envolveu, frequentemente, atividades de negociação e de construção de consensos no seio do próprio grupo. O papel do gerente (*manager*), que apenas existia nos três grupos que envolviam um maior número de alunos, seria crucial na procura de consensos, sendo, de igual modo, o principal dinamizador das transações com os restantes grupos.

O *email* seria a forma de comunicação entre os grupos, devendo os estudantes obedecer às diferentes especificidades desde género textual, como explicita o Quadro 18.

Quadro 18

Linhas Orientadoras para a Análise dos Emails Resultantes das Estratégias de Implementação do Role-play Online

Descrição da tarefa	
Nível linguístico esperado	B2
Controlo / orientação	Semicontrolado (a tarefa determina a natureza da resposta, mas não do conteúdo)
Intenção comunicativa	Descrever, expor, sugerir, explicar, solicitar
Tipologia textual	<i>Email</i>
Tópico / tema	Planificação e organização de uma viagem
Registo	Formal
Domínio	Profissional
Autenticidade situacional	Elevada
Autenticidade interacional esperada	Elevada
Resposta esperada	
Competência Linguística	
Amplitude do vocabulário	Utilização de uma gama de vocabulário relacionado com a planificação e organização de viagens (voos, alojamento, atrações turísticas, etc.)
Domínio do vocabulário	Utilização apropriada do vocabulário
Correção gramatical	Razoável correção gramatical, embora existam erros de natureza morfosintática influenciados pela língua materna
Domínio ortográfico	Escrita clara e inteligível, apresentando erros ortográficos ocasionais
Competência sociolinguística	
Registo	Utilização de um registo formal, adequado à situação e ao interlocutor
Marcadores linguísticos das relações sociais	Utilização correta das formas de tratamento
Regras de delicadeza	Utilização apropriada das regras de delicadeza
Competência pragmática	

Arquitetura do texto	A organização do texto revela conhecimento das convenções de organização da tipologia textual
Coesão	Utilização de um número limitado de mecanismos de coesão

Para a consecução das diferentes atividades, os alunos teriam ao dispor um conjunto de ferramentas, como ilustrou o Quadro 15, que potenciam a comunicação síncrona e assíncrona, a reflexão, individual e em grupo, sobre o curso da atividade, bem como o armazenamento de informação e o acompanhamento do trabalho desenvolvido. A derradeira tarefa do *role-play* foi a reflexão sobre o desenvolvimento da atividade. Foi já referido anteriormente que a reflexão poderia ocorrer de forma paralela ao trabalho desenvolvido e não apenas após o *terminus* do *role-play*. O fator novidade associado à atividade fez com que se entendesse como sendo de todo conveniente encetar uma espiral reflexiva desde a fase de envolvimento e familiarização com o papel a desempenhar. Neste sentido, solicitou-se aos alunos a elaboração de semanários de bordo, de cariz individual, que tinham por finalidade registar uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido semanalmente na comunidade, nomeadamente as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas, as dinâmicas de grupo e a relevância das tecnologias utilizadas. Neste sentido, cada aluno deveria, até ao final de cada segunda-feira subsequente a uma aula relacionada com a planificação de uma visita de estudo a Londres, deixar a sua reflexão em resposta a um fórum de discussão, salvaguardando-se a hipótese de alunos mais tímidos, ou que assim o desejassem, poderem enviar as suas reflexões via *email*. A reflexão deveria ter em conta as seguintes orientações:

- O que aprendi com esta atividade?
- Que dificuldades senti? O que fiz para as superar?
- O que penso da realização desta atividade com recurso às tecnologias?
- Dinâmicas de grupo (evolução das dinâmicas de grupo, problemas detetados e formas de os ultrapassar).

Pretendia-se, desta forma, ter um melhor conhecimento dos processos subjacentes ao trabalho desenvolvido, bem como da perceção dos alunos relativamente às aprendizagens efetuadas, o que permitia, sempre que tal se revelasse necessário, introduzir ajustamentos ao plano inicial. No sentido de auxiliar os alunos na superação de obstáculos relacionados

com a compreensão ou expressão em língua inglesa ou com a utilização das tecnologias, foram concebidos dois fóruns de discussão, um de natureza linguística e outro de natureza técnica, incentivando o trabalho e a aprendizagem colaborativa, já que se pretendia que os principais dinamizadores fossem os próprios alunos. O fórum linguístico pretendia constituir-se num espaço potenciador de reflexão metalinguística, em que os alunos seriam encorajados a partilhar as suas dúvidas relativamente à compreensão de termos ou expressões em língua inglesa, bem como pedir ajuda para a produção de segmentos textuais.

A Figura 32 apresenta, de forma esquemática, o *design* do *role-play*, salientando a relação entre os três elementos estruturantes de um *role-play online*: os materiais, as tarefas e o apoio. O esquema foi adaptado do projeto EnRole (Wills, Leigh & Ip, 2011).

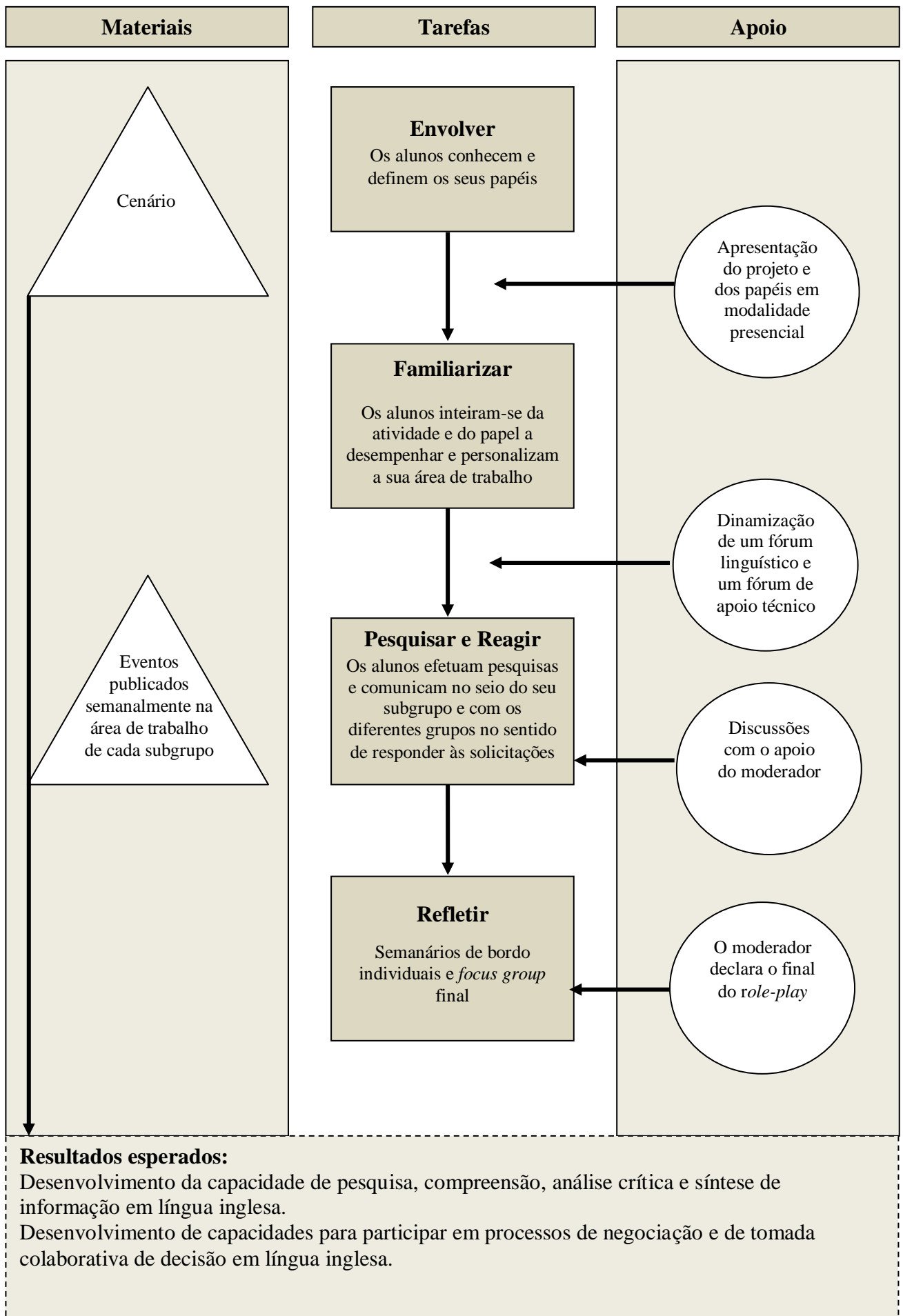


Figura 32. Design do role-play “A trip to London”

Tratando-se de uma atividade colaborativa, a reflexão não se pode limitar ao plano individual, sendo crucial propiciar espaços de reflexão conjunta sobre o produto desenvolvido e todo o processo subjacente. Neste sentido, optou-se pela realização de *focus groups* finais (ver Anexo F), realizados após o *terminus* do *role-play*, pois considerou-se que, pela sua natureza dialógica e dialética, seria o instrumento mais adequado para a recolha de informação. Os principais objetivos do *focus group* passariam por:

- 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.

O êxito de uma atividade de *role-play online* está sobremaneira dependente da atuação do moderador. Conscientes deste facto, optou-se por um formato fechado (Leigh & Spindler, 2003), com um produto final preciso que teria de ser construído colaborativamente, seguindo as instruções semanais fornecidas pela investigadora / professora. Contudo, os interlocutores possuíam autonomia para decidirem qual o melhor caminho a trilhar para a consecução das tarefas, numa filosofia centrada nos estudantes, em que estes são responsáveis pela sua aprendizagem. O papel da investigadora / professora esteve em consonância com as diretrizes de Leigh e Rosser (2008), explicitadas anteriormente neste trabalho.

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 coconstrução de oportunidades de aprendizagem da língua inglesa, sobre a língua inglesa e através da língua inglesa.

2. Segundo Ciclo de Investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação foi operacionalizado no primeiro semestre do ano letivo de 2011-2012, na unidade curricular de Inglês III. À semelhança das estratégias implementadas no primeiro ciclo de ação, continuou a privilegiar-se uma abordagem dialógica e dialética da aprendizagem da língua, integrando-se ferramentas Web 2.0 no sentido de se conceberem tarefas autênticas, quer do ponto de vista situacional, quer interacional. O principal resultado de aprendizagem deste ciclo de investigação prende-se com a construção, colaborativa e a distância, de um roteiro temático na cidade de Viseu. A sua operacionalização consubstanciou-se em duas etapas complementares:

- A construção de uma *wiki* com a explicitação do roteiro e a descrição dos principais pontos de interesse turístico.
- A criação de um *podcast* com uma visita guiada virtual às principais atrações turísticas da cidade de Viseu e integradas no roteiro colaborativamente construído.

Apresenta-se, de seguida, o cronograma (ver Quadro 19) que norteou a operacionalização do segundo ciclo de investigação-ação e, posteriormente, uma descrição pormenorizada de cada uma das estratégias implementadas, principiando com uma reflexão teórica sobre as potencialidades da estratégia para, de seguida, se descrever detalhadamente os passos seguidos desde a arquitetura da atividade até à sua avaliação do ponto de vista científico.

Quadro 19

Calendarização do Segundo Ciclo de Investigação-ação

Data	Fases de implementação	Tipologia das interações	Modalidade de interação
1. Construção de uma <i>wiki</i>, colaborativamente e a distância, de um roteiro turístico temático para a região de Viseu			
22 setembro	Warm-up: Familiarização e exploração coletiva da página da Wikipédia em língua inglesa acerca de Viseu.	Trabalho colaborativo	Presencial
22 – 29 setembro	Discussão assíncrona, na plataforma Grouply, no sentido de se identificar aspetos	Trabalho colaborativo	<i>e-learning</i>

	passíveis de ser melhorados no que diz respeito à informação turística.		
3 outubro	Cada grupo divulgou na comunidade Grouply o tema para o roteiro, juntamente com a justificação que motivou a escolha.	Trabalho de grupo	<i>e-learning</i>
13 outubro	Apresentação, em aula, dos roteiros criados em grupo.	Trabalho de grupo	Presencial
13 – 19 outubro	Discussão e eleição do melhor roteiro.	Trabalho colaborativo	<i>e-learning</i>
20 outubro	Distribuição de tarefas. Familiarização com as ferramentas a utilizar.	Trabalho colaborativo Trabalho individual	Presencial
20 de outubro a 13 de novembro	Fase de desenvolvimento da <i>wiki</i>	Trabalho de grupo	<i>e-learning</i>
14 a 22 de novembro	Primeira fase de edição colaborativa da <i>wiki</i>	Trabalho de grupo	<i>e-learning</i>
23 a 25 de novembro	Segunda fase de edição colaborativa da <i>wiki</i>	Trabalho de grupo	<i>e-learning</i>
Questionário			
29 de novembro	Familiarização com as ferramentas a utilizar.	Trabalho individual	Presencial
3 de dezembro	Publicação do guião que serviria de suporte à gravação do <i>podcast</i> na comunidade Grouply.	Trabalho de pares	<i>e-learning</i>
3 a 6 de dezembro	<i>Feedback</i> dos restantes grupos na comunidade Grouply.	Trabalho colaborativo	<i>e-learning</i>
12 de dezembro	Apresentação do <i>podcast</i> à turma.	Trabalho de pares	Presencial
Questionário			

2.1. Construção de uma *wiki*

2.1.1. Breve reflexão teórica sobre a utilização de *wikis* na aprendizagem

Uma *wiki* é uma ferramenta que potencia a escrita colaborativa *online*, tal como refere Richardson (2006): “a collaborative web space where anyone can add content and anyone can edit content that has already been published” (p. 8). A primeira *wiki*, apelidada de WikiWikiWeb, data de 1995 e foi criada por Ward Cunningham, que usou a palavra havaiana “wiki”, que significa rápido, para designar um conjunto de páginas Web que podem ser editadas por qualquer pessoa. Ao falar de *wikis* é incontornável destacar o fenómeno da Wikipédia que, desde a sua criação em 2002, se tornou na mais popular enciclopédia *online*. Trata-se de um espaço com conteúdo aberto em que a quase generalidade dos artigos pode ser editada por quem assim o desejar e, se há quem questione a validade e fidedignidade da informação, ninguém ousa discordar da natureza do trabalho colaborativo subjacente ao desenvolvimento da Wikipédia. Trata-se de uma ferramenta de comunicação assíncrona, à semelhança dos blogues e fóruns de discussão, especialmente arquitetada para a escrita colaborativa, tal como é referido por West e West (2009): “blogs and discussion boards are best used as communication tools, while the wiki serves as the team’s collaborative workspace” (p. 5). Neste sentido, as *wikis* assumem-se como a ferramenta ideal para atividades colaborativas dinâmicas e não lineares que se consubstanciam num produto partilhado.

No que diz respeito às potencialidades das *wikis* no ensino e aprendizagem da língua inglesa, alguns trabalhos recentes têm vindo a demonstrar a sua eficácia, essencialmente ao nível da motivação, da confiança e do *empowerment* dos estudantes. Destacaremos os trabalhos de Chen (2009); Franco (2008); Kessler (2009); Kovacic, Bubas e Zlatovic (2007); McDonald (2007); Mishan (2004) e Warschauer (2010). Além de destacar a autenticidade das tarefas, a motivação e a confiança, em virtude de se tratar de um produto para uma audiência concreta e real, Mishan (2004) refere, também, que a utilização de *wikis* no ensino e aprendizagem da língua inglesa providencia oportunidades para uma aprendizagem autónoma e para a prática de um conjunto vasto de competências: “a range of skills are practised when working collaboratively on a wiki, from interactional (communication) skills to those associated with using the Internet, skimming, scanning and the related cognitive skills of searching for, evaluating and processing information”

(p.133). A autora alerta que, para que estas potencialidades se concretizem efetivamente, é crucial que os objetivos da atividade estejam bem definidos e que a estrutura da *wiki* resulte de um cuidadoso processo de planificação. Chen (2009) desenvolveu um estudo em que procurou verificar se os alunos que usavam *wikis* revelavam melhor *performance* ao nível das atividades de compreensão oral e da leitura e se estes alunos adotavam uma postura diferente na aprendizagem da língua inglesa da dos alunos que não utilizaram *wikis*. Os resultados obtidos sugerem que o grupo experimental se revelou mais satisfeito com a aprendizagem da língua inglesa, destacando as potencialidades da *wiki* ao nível do desenvolvimento de competências e da aprendizagem colaborativa. As conclusões do estudo de McDonald (2007) corroboram igualmente os benefícios do desenvolvimento de *wikis* na aprendizagem da língua inglesa, destacando a comunicação com uma audiência autêntica, a relevância das tarefas, a capacidade de sintetizar, organizar e redigir informação proveniente de fontes diversas e de editar e rever textos dos pares. Outro estudo, desenvolvido por Kessler (2009), focalizou-se no aspeto formal da língua inglesa, procurando verificar a forma como os estudantes eram capazes de corrigir os seus textos e os dos seus colegas. O autor alude aos benefícios da escrita colaborativa, salientando que “students are exposed to valuable input from others, encouraged to produce enhanced output, given more opportunity for practice and provide effective linguistic feedback for themselves and peers” (p.80). O autor concluiu ainda que, na opinião dos estudantes, a escrita *online* não se afigura como tão exigente no que diz respeito à forma como a escrita em suporte de papel, levando-os a ignorar o uso de algumas regras gramaticais com as quais estavam, inclusivamente, familiarizados. Kovacic, Bubas e Zlatovic (2007) centraram o seu estudo no inglês para fins específicos e reconheceram o valor do desenvolvimento de *wikis* na aquisição de vocabulário, na familiarização e envolvimento com os conteúdos, no desenvolvimento da escrita, da colaboração, da criatividade e do pensamento crítico. Os autores referem que para que tal se efetive é importante que a conceção e planificação da atividade vá ao encontro dos interesses dos estudantes, já que nem todas as atividades levadas a cabo ao longo da investigação revelaram o mesmo interesse e participação dos alunos. Franco (2008) implementou um projeto em que o objetivo principal era verificar se a utilização de *wikis* contribuía para a melhoria da escrita em língua inglesa. O autor reconheceu que os estudantes se tornaram mais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, cumprindo as tarefas propostas atempadamente, que

desenvolveram e aperfeiçoaram estratégias para a escrita de textos. Outra evidência relaciona-se com o facto de não ter havido competição entre os alunos envolvidos, mas, antes, uma salutar colaboração. Outra das conclusões está relacionada com a melhoria das capacidades de escrita dos alunos que revelavam mais dificuldades na escrita de textos em suporte de papel, ao tornarem-se mais conscientes dos seus próprios erros em resultado do trabalho colaborativo, mais concretamente de correções efetuadas pelos próprios pares. Por último, destacamos o trabalho de Warschauer (2010) que, ao referir-se à utilização de *wikis* na aprendizagem de línguas estrangeiras, destaca que “writing on a wiki facilitates more formal, topic-centric, depersonalized exchange” (p.5), referindo, igualmente, que os alunos que utilizam *wikis* na aprendizagem da língua auferem de mais possibilidades de escrita na língua estrangeira, desenvolvendo mais motivação e confiança para a escrita.

Como síntese das diferentes perspetivas apresentadas, pode referir-se o impacto positivo da utilização de *wikis* no ensino e aprendizagem da língua inglesa, quer ao nível de desenvolvimento de capacidades como a escrita, a pesquisa, a síntese e a colaboração, como também ao nível dos comportamentos e atitudes como a abertura, a partilha, o respeito e a integridade. Outro aspeto que urge destacar é a importância conferida pela generalidade dos autores ao processo de conceção e planificação da *wiki*, que é apontado como a pedra angular para o êxito da atividade. O professor desempenha, desta forma, um papel crucial para o sucesso do projeto, o que é salientado por West e West (2009):

A wiki Project can provide the tools and the collaborative workspace that enable contextual teaching and learning. The instructor adds context to the basic wiki environment through:

- Establishing a purpose for the wiki project
- Defining and classifying the wiki project’s learning goals
- Designing a rich context and problem
- Preparing students to work in the new environment
- Promoting a collaborative process through which active, social learning can take place. (p.22)

Podemos delimitar três aspectos-chave na dinamização de projetos que envolvam a dinamização de *wikis*: a concepção e *design* do projeto, a preparação dos estudantes e a monitorização e acompanhamento do processo. Na primeira fase há um conjunto de etapas a seguir, nomeadamente definir a finalidade do projeto, os objetivos de aprendizagem subjacentes e o produto final a desenvolver. É também nesta fase que se seleciona a ferramenta que sustentará o trabalho colaborativo, bem como as regras a observar no desenvolvimento do projeto. Importa, ainda, definir os métodos e critérios de avaliação das aprendizagens e da atividade.

A preparação dos estudantes para a participação no projeto é a charneira para o efetivo envolvimento e participação e envolve a gestão de expectativas, a estimulação de capacidades, comportamentos e atitudes e a familiarização dos alunos com o ambiente de aprendizagem. West e West (2009) consideram que é fundamental que os estudantes reconheçam o valor educativo que constitui o projeto, bem como a sua relevância para a consecução das metas de aprendizagem da(s) unidade(s) curricular(es). O processo de preparação dos estudantes poderá ser facilitado pela aplicação de um questionário inicial no sentido de conhecer o grau de familiarização e de motivação para a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. A exploração do conceito e da filosofia de uma *wiki*, nomeadamente através da exploração de outra *wiki* ou de páginas da Wikipédia, pode constituir-se uma mais-valia. Outra atividade importante passa por potenciar aos alunos a possibilidade de explorarem a ferramenta a utilizar antes do efetivo arranque da atividade de construção da *wiki*.

Findo o processo de preparação, o professor assume o papel de monitor, gestor e facilitador. Neidorf (2006) alerta para a necessidade de o professor estar consciente e atento aos desafios inerentes a uma comunidade de aprendizagem *online*:

Learning communities face the same challenges as other kinds of communities: conflict, personality clashes, warring agendas, differing work ethics, cultural missteps, and more. Add to these the difficulty of working [...] with technology that puts many of us at a communication disadvantage and it may sometimes seem easier to just forget the entire thing. (p.171)

Para que tal não aconteça, a fase inicial de desenvolvimento, um período de familiarização com a atividade e a ferramenta, geralmente caracterizado por incerteza e insegurança, é o alicerce para a construção de uma atividade de aprendizagem efetiva, pois é nesta altura que os participantes ganham a confiança para se envolverem de forma ativa no processo criativo. Assim, é importante proporcionar aos alunos oportunidades de expor as suas dúvidas, dificuldades e receios. A complementação da *wiki* com outras ferramentas de discussão assíncrona com as quais os estudantes estejam já familiarizados, nomeadamente os fóruns de discussão, poderão impactar de forma positiva no incremento da confiança e motivação e, conseqüentemente, no envolvimento e participação.

No sentido de auxiliar o processo de escrita colaborativa, a familiarização dos estudantes com técnicas de escrita, nomeadamente o desenvolvimento de uma atividade de *brainstorming* inicial, de uma listagem de recursos passíveis de serem utilizados, de uma estrutura inicial para os textos é indispensável. Importa referir que se trata apenas de um esboço que visa facilitar e orientar o processo de escrita, sendo flexível, aberto e continuamente aperfeiçoado à medida que o trabalho de escrita colaborativa progride. Esta fase de planificação, pesquisa e estruturação colaborativa é apelidada por West e West (2009) de “ugly duckling stage” (p. 50). As atividades colaborativas de pré-escrita assumem um papel importante para que a *wiki* se consubstancie em colaboração efetiva e não num conjunto de textos individuais pouco coesos e sem ligação entre si, num efeito *patchwork*. Combinar as atividades de escrita com momentos de reflexão, tanto acerca do conteúdo como dos processos colaborativos, torna-se, também, fundamental para que a *wiki* represente “true collaboration and result in a whole that is greater, and more innovative than the sum of the parts” (West & West, 2009, p. 50). A par da reflexão, a emissão de *feedback* é outro aspeto-chave. Poderá tratar-se de uma avaliação intermédia, de caráter formal, do projeto, suportada, por exemplo, por uma rubrica ou lista de verificação, ou revestir-se de um caráter mais informal, através de resposta a questões genéricas sobre o trabalho desenvolvido.

A edição colaborativa de texto é a etapa central do processo de criação de uma *wiki* e pretende-se a construção e refinamento do texto através de processos colaborativos que mantenham a coesão do grupo. West e West (2009) defendem que o processo de edição é facilitado quando existe uma relação de confiança entre os intervenientes no projeto. Os

autores referem que a introdução de modificações ao trabalho realizado pelos colegas se revela uma atividade desconfortável para os alunos. No caso de uma língua estrangeira, há a acrescentar ainda o desconforto relacionado com o desconhecimento da língua. No sentido de potenciar a edição colaborativa os autores sintetizam e distinguem entre um conjunto de comportamentos construtivos de edição colaborativa, designadamente:

- Adicionar informação e conteúdos;
- Desenvolver ideias;
- Esclarecer conceitos;
- Clarificar ambiguidades;
- Sintetizar informação;
- Efetuar alterações ao nível da formatação;
- Citar e providenciar referências;
- Efetuar correções linguísticas.

Outro desafio aquando do desenvolvimento de uma *wiki* é promover uma participação equitativa por parte dos diferentes intervenientes, tal como é destacado por Palloff e Pratt (2005): “the greatest complaint about collaborative work from both instructors and students is the uneven participation of group members” (p.10). A transparência associada à construção de uma *wiki*, já que é possível monitorizar todas as contribuições de cada interveniente, poderá funcionar como um estímulo à participação.

Em jeito de síntese, pode destacar-se que embora as *wikis* constituam espaços colaborativos de aprendizagem da língua inglesa, a implementação de projetos que envolvam a criação de uma *wiki* implicam um laborioso processo de preparação, planificação e monitorização. É fundamental, em primeiro lugar, que os estudantes se familiarizem com a ferramenta e as suas potencialidades e com os objetivos subjacentes às tarefas a desenvolver. À semelhança de outros projetos colaborativos, a construção de uma *wiki* implica a dinamização de atividades de *icebreaking* iniciais com o intuito de potenciar uma atmosfera de confiança capaz de favorecer o envolvimento e a participação. Durante o processo de edição colaborativa, torna-se necessário monitorizar os diferentes contributos, promovendo uma participação equitativa, criando oportunidades de reflexão para que a tarefa se torne numa experiência de aprendizagem enriquecedora para todos os membros da comunidade de aprendizagem.

2.1.2. Projeto: “A thematic tour in Viseu”

O segundo ciclo de ação caracteriza-se pela criação colaborativa de um roteiro temático para a região de Viseu e a sua efetivação através da construção de uma *wiki* que seria, posteriormente, divulgada na Wikipédia. Tratou-se, à semelhança do *role-play online*, do primeiro ciclo de ação, de uma tarefa autêntica que se pretendia que fosse do conhecimento do público em geral. O Quadro 20 apresenta uma visão global da atividade de construção da *wiki* “Visit Viseu”.

Quadro 20

Visão Global da Atividade de Construção da Wiki

Finalidade	Construir, colaborativamente e a distância, uma <i>wiki</i> , desenvolvendo um roteiro turístico na cidade de Viseu.
Objetivos de aprendizagem	Redigir textos descritivos e informativos relacionados com os pontos de interesse do roteiro turístico.
Produto final	Construção de uma <i>wiki</i> , desenvolvendo vários pontos de interesse de um roteiro turístico da cidade de Viseu.
Ferramentas	Wikispaces; Wikipédia; Grouply.
Fases de desenvolvimento	Preparação dos alunos; Familiarização dos alunos com a página da Wikipédia em língua inglesa relativa a Viseu; Familiarização com a ferramenta Wikispaces; Fase de andaimação; Atividades de pré-escrita; Esquematização colaborativa do projeto; Divisão de tarefas; Fase de desenvolvimento; Produção e edição colaborativa; Reflexão.
Avaliação da atividade	Monitorização através da utilização de uma lista de verificação; Preenchimento de questionário final por parte dos alunos.

A derradeira finalidade da atividade foi, indubitavelmente, a criação colaborativa e a distância de uma *wiki*, desenvolvendo um roteiro turístico na cidade de Viseu. A sua efetivação implicava a mobilização de um vasto conjunto de competências que vão desde a pesquisa, análise e seleção de informação, à compreensão, produção e interação escrita em língua inglesa, não esquecendo, obviamente, e edição colaborativa de texto. O desenvolvimento da atividade obedeceu a um conjunto de etapas complementares, de acordo com os princípios teóricos explicitados anteriormente. Antes de se proceder à enunciação dessas etapas, importa tecer algumas considerações em relação ao próprio funcionamento da unidade curricular de Inglês III. Em primeiro lugar, deve referir-se que os três blocos de noventa minutos de contacto semanal de Inglês II deram lugar a dois blocos de noventa minutos. Outro aspeto relevante prende-se com o fim da divisão em turnos, existindo apenas um turno único, em que estavam inscritos 74 alunos, em, desses, que apenas 28 havia participado no primeiro ciclo de ação. Não podemos deixar de referir o número excessivo de alunos, que se nos afigura como um constrangimento para um profícuo ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Após a definição dos objetivos de aprendizagem e do produto final, considerou-se fundamental a preparação dos alunos. Para o efeito, e dada a familiarização dos estudantes com a Wikipédia, considerou-se que esta enciclopédia *online* seria um excelente ponto de partida. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar, em aula, um trabalho de pesquisa sobre a informação disponibilizada em língua inglesa na Wikipédia sobre Viseu e de refletir acerca da relevância da informação disponibilizada do ponto de vista do turismo. Os alunos foram encorajados a analisar aspetos como a relevância da informação, a estruturação, organização e apresentação da mesma. Essa discussão oral inicial prolongou-se num ambiente virtual, na plataforma Grouply já utilizada no primeiro ciclo de ação, em que foi criada uma discussão no sentido de os alunos apresentarem sugestões de melhoria da página da Wikipédia em língua inglesa sobre Viseu no que diz respeito ao turismo. Esta tarefa de discussão assíncrona na rede social Grouply permitiu, igualmente, familiarizar os novos alunos com a rede social, dando-lhes a oportunidade de personalizar o seu perfil e de explorar as diferentes funcionalidades da ferramenta. Urge, também, destacar que os alunos que, entretanto, deixaram de fazer parte do projeto, por não estarem inscritos à unidade curricular, continuaram como membros da comunidade de aprendizagem

constituída no Grouply, podendo, também, se o desejassem, dar o seu contributo ativo ou acompanhar apenas o desenvolvimento da segunda fase do projeto.

Finda a fase de discussão assíncrona, que culminou, à semelhança do que aconteceu nas atividades de discussão assíncrona do primeiro ciclo de ação, com o envio de um *email* à docente relatando a proposta arquitetada colaborativamente pela comunidade, seguiu-se a planificação, em grupo, de um roteiro temático de um fim de semana para a cidade de Viseu. Tendo em conta que uma grande percentagem de alunos não é natural da cidade, esta atividade permitiu um conhecimento mais aprofundado dos diferentes pontos de interesse turístico da cidade e da sua combinação num roteiro, tendo em conta um tema aglutinador e um público-alvo específico. Antes de procederem à planificação do itinerário propriamente dito, os alunos teriam de divulgar, no Grouply, o tema e o público-alvo do seu itinerário, na medida em que não seria permitida uma duplicação de temas, uma vez que se pretendia explorar as diferentes potencialidades da cidade de Viseu do ponto de vista turístico. A apresentação do itinerário deveria ser feita com recurso à ferramenta TripIt, uma ferramenta de viagens e de colaboração social *online*, que permite criar e partilhar itinerários, incluindo mapas, fotografias, direções e notas informativas, etc. No sentido de familiarizar os estudantes com a ferramenta foi colaborativamente criado no TripIt, em aula, o itinerário desenvolvido pelos alunos, na unidade curricular Inglês II, para a visita a Londres. Os itinerários produzidos foram apresentados em aula e, posteriormente, seguiu-se uma fase de seleção de apenas um itinerário a desenvolver colaborativamente pelos alunos na *wiki*. Importa referir que, aquando da conceção da atividade, o processo de seleção deveria ser da inteira responsabilidade dos alunos. Contudo, e devido ao elevado número de alunos inscritos na unidade curricular, optou-se por uma seleção faseada. Assim, num primeiro momento, a docente procedeu à eleição de dois itinerários e, posteriormente, criou uma discussão na comunidade Grouply em que os alunos teriam de selecionar apenas um, podendo, todavia, complementar o itinerário escolhido com informação de qualquer outro itinerário apresentado, ou, inclusivamente, acrescentar nova informação. Nessa discussão, os estudantes foram incentivados a justificar as suas escolhas, bem como a fornecer sugestões passíveis de complementar as propostas em discussão. Após o apuramento de resultados, foi selecionado o itinerário intitulado “Streets with history” que seria, a partir desta fase, alvo de tratamento por toda a turma, quer ao nível de construção da *wiki*, quer da gravação de *podcasts*. Posteriormente, procedeu-se à

distribuição de tarefas entre grupos. Na medida em que o número de atrações turísticas retratado na *wiki* era bastante superior ao número de grupos de trabalho e atendendo também ao facto de alguns desses pontos de interesse oferecerem maior complexidade do ponto de vista descritivo do que outros, a investigadora / professora optou por proceder a um agrupamento das atrações, respeitando, todavia, a sequência do itinerário (ver Quadro 21).

Quadro 21

Agrupamento dos Pontos de Interesse Turístico Incluídos no Itinerário

Topic	Tasks
1	Introduction to the itinerary
2	Praça do Comércio (Rossio) Tomás Ribeiro Garden (not a separate spot. It should be included in the description of Rossio) Aquilino Ribeiro Park (it can also be mentioned in the description of Rossio, but you cannot elaborate on that because it is undergoing major changes and you do not know what it is going to look like) Paços do Concelho (City Hall)
3	Igreja de S. Francisco dos Terceiros
4	Tiles panel Jardim da Mães (Mothers' Garden)
5	Rua Almeida Moreira Almeida Moreira Museum
6	Porta do Soar Casa do Soar
7	Largo Pintor Gata Fonte das 3 Bicas (Three spouts fountain) Capela de N. Sra. Dos Remédios
8	Cathedral Square (a description of the square) Igreja da Misericórdia
9	Grão Vasco Museum
10	Sé (cathedral)
11	Funicular (cable railway) (Calçada do Viriato and Rua da Ponte de Pau) Cava de Viriato Viriathus statue

12	<p>Campo Viriato (place where S. Mateus Fair takes place – brief reference to the fair) Casa da Ribeira (Rua do Coval)</p>
13	<p>Largo Mouzinho de Albuquerque Porta dos Cavaleiros Viriato Theater</p>
14	<p>Jardim de Santo António Unknown Soldier Statue Igreja de Santo António</p>
15	<p>Rua direita towards Rua Augusto Hilário Casa da Viscondessa de Treixedo Casa Augusto Hilário Judicaria</p>
16	<p>Praça D. Duarte King D. Duarte Statue Manueline window Rua do Comércio Antique Market</p>
17	<p>Rua Formosa Solar dos Condes de Prime Wall</p>
18	<p>Sta Cristina Square Sta. Cristina garden / Sta. Cristina Fountain /Alves Martins Bishop Statue (not described as separate spots. Their description should be included in a single paragraph about Santa Cristina Square) Igreja do Carmo Seminário Conciliar ou Maior de Viseu</p>
19	<p>Fontelo Portal do Fontelo Fontelo Park Solar do Vinho do Dão</p>

Procurou-se, desta forma, equilibrar o volume de trabalho entre os diferentes grupos, embora se reconheça, de antemão, que tal se tenha revelado uma tarefa complexa. O processo de alocação das atrações turísticas aos diferentes grupos foi da inteira responsabilidade dos alunos e decorreu através de uma discussão assíncrona no Grouply.

Após esta etapa preliminar ao desenvolvimento da *wiki*, seguiu-se a familiarização dos estudantes com a ferramenta tecnológica que iria suportar o desenvolvimento colaborativo do roteiro turístico. A escolha da investigadora recaiu sobre a ferramenta Wikispaces, que permite alojar gratuitamente *wikis*. Esta ferramenta criada em 2005 permite a edição colaborativa de documentos e, simultaneamente, a sua publicação e partilha, potenciando, assim, a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos. Ao criar-se uma nova página na ferramenta Wikispaces, esta apresenta três formas distintas no que diz respeito às permissões:

- Público – qualquer utilizador pode editar as páginas e fazer alterações no ambiente, mesmo que não esteja registado.
- Protegido – qualquer pessoa pode visualizar a página, mas apenas os membros registados podem editar o conteúdo da página.
- Privado – apenas os membros podem visualizar e editar as páginas. Importa destacar que este é um serviço gratuito por apenas 30 dias.

A *wiki* foi criada pela investigadora / professora e optou-se, no que diz respeito às permissões, por uma *wiki* protegida. Além da criação da página inicial, foram também criadas mais 19 páginas (ver Figura 33), correspondentes às diferentes atrações que seriam, posteriormente, trabalhadas pelos diferentes grupos.

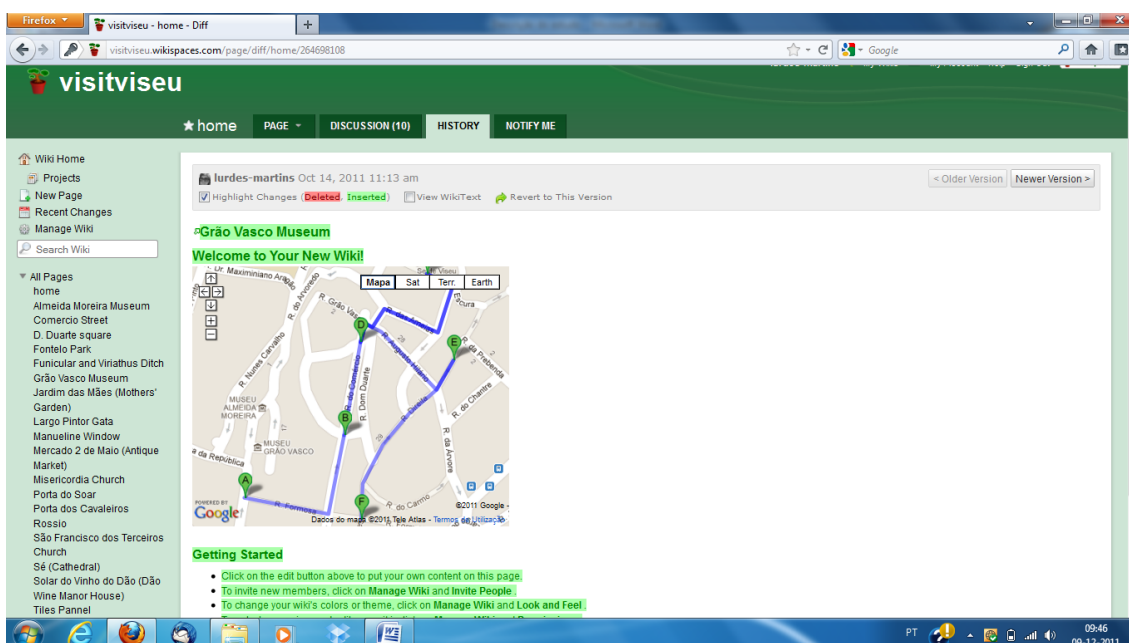


Figura 33. Aspeto visual da *wiki* na fase embrionária do projeto.

Optou-se na página inicial por incluir exemplos das diferentes funcionalidades passíveis de serem inseridas na *wiki*, como fotografias, direções, vídeos, entre outros. Foi dinamizada uma aula num laboratório de informática no sentido de familiarizar os alunos com a ferramenta, tendo sido, num primeiro momento, utilizada uma apresentação PowerPoint para o efeito, tendo, posteriormente, os alunos a oportunidade de se registarem e de explorar livremente as diferentes funcionalidades da *wiki*.

Paralelamente, foi discutida com os alunos a criação de um fórum linguístico e de um fórum de apoio técnico, em que estes poderiam colocar todas as suas dúvidas relacionadas com o funcionamento da língua inglesa ou com o funcionamento da *wiki*, respetivamente. Deu-se como opção que esses fóruns fossem dinamizados na própria *wiki*, através da funcionalidade “Discussion” ou na rede social Grouply. A unanimidade dos estudantes preferiu que as discussões fossem criadas no Grouply indo, assim, ao encontro do referencial teórico, onde se defende a combinação da *wiki* com outras ferramentas de discussão assíncrona com as quais os estudantes estejam já familiarizados. Importa, também, destacar que foi criada uma discussão relacionada com o *layout* da *wiki*, em que os alunos deveriam negociar aspetos como o tipo de letra a utilizar, o tamanho da letra no corpo do trabalho, nos títulos, subtítulos e legendas e, similarmente, um espaço para os estudantes partilharem materiais (ficheiros e *links*) relacionados com as diferentes atrações da *wiki*, incentivando a colaboração logo na fase de desenvolvimento inicial.

De acordo com o plano delineado inicialmente, os estudantes, organizados em grupos, disporiam de três semanas (27 de outubro a 17 de novembro) para, em grupo e a distância, procederem à descrição dos pontos de interesse turístico. Importa sublinhar que nesta altura havia já sido lecionado nas horas de contacto da unidade curricular as técnicas de descrição de edifícios, estátuas e obras de arte e festividades. Durante a primeira semana de desenvolvimento da *wiki*, nenhum dos grupos efetuou qualquer alteração nas páginas correspondentes às suas atrações turísticas, pelo que a investigadora / professora entendeu que seria prudente dedicar uma aula para o desenvolvimento da *wiki*. Tal aconteceu no dia três de novembro e os grupos teriam, no final da aula, de apresentar um esboço da descrição a efetuar, nomeadamente a divisão em parágrafos e os diferentes tópicos a abordar em cada um, o que se esperava que pudesse alavancar o desenvolvimento do projeto.

A fase seguinte prendeu-se com a edição colaborativa e teve a duração de sensivelmente duas semanas. No sentido de facilitar este processo, a investigadora / professora desenvolveu um plano de trabalho, garantindo que cada página da *wiki* fosse revista e editada por dois grupos diferentes. Para o efeito, entre os dias 18 e 22 de novembro cada grupo deveria rever o trabalho realizado por um outro grupo, considerando aspetos como o conteúdo, seleção vocabular, desenvolvimento das ideias, clareza, correção e adequação linguística, formatação, etc. e, entre 23 e 28 de novembro, debruçar-se sobre o trabalho de um outro grupo. Findo este período, o grupo que, na fase inicial, procedeu ao desenvolvimento da descrição do ponto de interesse turístico teria toda a liberdade para aceitar ou descartar as modificações propostas pelos pares. A fase de desenvolvimento inicial e de edição colaborativa foram cuidadosamente monitorizadas pela docente, que foi acompanhando a evolução do projeto, tendo, inclusivamente, disponibilizado noventa minutos de orientação tutorial num laboratório de informática no sentido de auxiliar os estudantes na superação das suas principais dúvidas.

A derradeira etapa relaciona-se com a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o processo que permitiu a sua efetivação. Para o efeito foram utilizados dois instrumentos de recolha de informação: uma grelha de observação a ser preenchida pela investigadora ao longo da execução do projeto e um questionário, a ser preenchido pelos estudantes no final da atividade. A grelha de observação procurava recolher informação sobre as três fases de desenvolvimento. Assim, numa primeira fase, consideraram-se os seguintes critérios:

- Preparação – procurando saber-se se os estudantes acederam à *wiki* no sentido de se familiarizarem com o ambiente virtual e, paralelamente, se utilizaram os fóruns de discussão criados no Grouply para esclarecer dúvidas de índole técnica;
- Abertura – procurando constatar se os alunos revelaram uma atitude positiva relativamente ao trabalho colaborativo e à utilização da *wiki*;
- Planificação – em que se procurou indagar se os alunos participaram ativamente na planificação e negociação de tarefas.

Na fase de desenvolvimento propriamente dita, foram tidos em conta os critérios seguintes:

- Atividades de pré-escrita – nomeadamente se os alunos participaram nas atividades de *brainstorming* e estruturação da *wiki*;

- Integridade das contribuições – procurando conhecer a pertinência e validade das contribuições;
- Auto-organização – procurando verificar se os estudantes procuraram, nos espaços criados para o efeito, *feedback* relativamente ao trabalho desenvolvido ou ajuda de natureza linguística ou técnica;
- Edição construtiva – procurando analisar se os estudantes editaram e modificaram o trabalho desenvolvido pelos pares e se revelaram comportamentos construtivos de edição.

Na fase final do projeto foram considerados critérios como:

- Equidade das contribuições – procurando conhecer se os estudantes cumpriram os papéis acordados e se contribuíram de forma equitativa para o desenvolvimento da *wiki*;
- Organização – procurando analisar a originalidade dos textos, o desenvolvimento temático, a seleção vocabular, o respeito pelas regras de funcionamento da língua e a existência de *links* ao longo dos textos;
- Coerência e coesão – ao nível da estrutura, organização, formato, estilo e linguagem.

Ao elaborar a grelha de observação procurou ter-se em conta todo o processo subjacente à construção da *wiki*, desde a fase de preparação e familiarização dos estudantes até à reflexão final. Com o intuito de se conhecer a opinião dos estudantes e se proceder, no final, a uma triangulação de dados que permitisse a obtenção de conclusões mais ricas e fundamentadas, elaborou-se um questionário (ver Anexo I) de respostas fechadas com recurso a uma escala de diferencial semântico que, segundo Ajzen (2002), são as mais adequadas para medir perceções e atitudes. Foram considerados os mesmos critérios da grelha de observação, redigindo-se afirmações claras e objetivas sobre as quais os alunos teriam de emitir o seu grau de concordância numa escala em que foram consideradas seis opções de resposta que poderiam oscilar entre o “concordo totalmente” e o “discordo totalmente”. Ambos os instrumentos de recolha de informação foram sujeitos a um processo de validação interna, no sentido de garantir a sua pertinência, validade e fiabilidade e, no caso do questionário, também a um processo de validação externa, junto

de um público com características semelhantes ao público-alvo do projeto, no sentido de assegurar que as asserções seriam compreendidas pelos respondentes.

2.2.Criação de *podcasts*

2.2.1. Breve reflexão teórica sobre a utilização de *podcasts* na aprendizagem

Os *podcasts* são um recurso da Web 2.0 que oferece uma panóplia de oportunidades à aprendizagem da língua inglesa. A sua origem data de 2004, quando Adam Curry e Dave Winner conduziram o primeiro programa de rádio na Internet. O conceito de *podcasting* resulta da conjugação dos termos *ipod*, um leitor multimédia portátil lançado pela Apple e *broadcasting*, e pode ser definido como:

A podcast is a digital file that:

- Plays audio (sound) or audio and vision (sound and something to view); with vision the term vodcast is sometimes used;
- Is made available from a website;
- Can be opened and/or downloaded (taken from the website offering it and placed in something of your own) and played on a computer; and/or
- Is downloaded from a website to be played on a small portable player designed to play the sound and/or vision. (Salmon, Edirisingha, Mobbs & Dennett, 2008, p.1)

Esta tecnologia disseminou-se rapidamente devido à sua facilidade de produção e de publicação *online*. A sua notoriedade no ensino fica a dever-se a fatores como a facilidade de subscrição e a facilidade de utilização em ambientes diversos (Campbell, 2005), o facto de respeitarem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Carvalho & Aguiar, 2010) e, igualmente, pelo facto de se afigurarem como um elemento motivador para a aprendizagem e, inclusivamente, poderem potenciar uma melhoria da relação professor-aluno (Salmon et al., 2008). Na sua fase embrionária, os *podcasts* eram utilizados maioritariamente no ensino superior para a gravação e disponibilização de aulas, uma utilização que embora seja apreciada pelos alunos, mormente por potenciar a aprendizagem em contexto não formal, não esgota as potencialidades deste recurso educativo. De acordo com Edirisingha, Rizzi e Rothwell (2007), os *podcasts* deverão assumir diferentes propósitos pedagógicos, nomeadamente a promoção de uma aprendizagem autónoma,

colaborativa e ativa; a provisão de recursos complementares às aulas; a disponibilização de instrumentos e procedimentos a utilizar numa atividade ou contexto específico. Para a operacionalização destas potencialidades, Edirisingha e Salmon (2009) sugerem oito contextos de utilização:

- A divulgação de um *podcast* antes de uma aula teórica, de forma a antecipar a exploração de conceitos-chave;
- A disponibilização de *screencasts* de demonstração de determinado *software*;
- A emissão de *feedback* relativo a trabalhos efetuados;
- O fornecimento de orientações adicionais relacionadas com o processo de aprendizagem;
- O provimento de orientações para a aprendizagem a distância;
- A promoção de competências reflexivas;
- A promoção da aprendizagem individualizada e autónoma.

Apesar de todas as potencialidades elencadas, a utilização pedagógica de *podcasts* não se confina à sua utilização pelos professores. A tendência atual é para a utilização de *podcasts* gradualmente se dissociar da transmissão de conteúdos para potenciar aos estudantes criar e divulgar os seus próprios materiais, encorajando a aprendizagem autónoma, bem como o desenvolvimento de competências metacognitivas (McLoughlin & Lee, 2010).

No sentido de reconhecer e validar as potencialidades dos *podcasts* no domínio educativo, vários estudos têm sido levados a cabo. Destaca-se, seguidamente, o trabalho desenvolvido por Carvalho e Aguiar (2010), que culminou na conceção de uma taxonomia (ver Quadro 22) para “organizar, classificar e distinguir os vários *podcasts* utilizados no ensino” (Carvalho & Aguiar, 2010, p.7).

Quadro 22

Taxonomia de Podcasts, segundo Carvalho e Aguiar (2010)

Tipo	Formato	Duração	Autor	Estilo	Finalidade
Expositivo/ informativo	Áudio	Curto	Professor	Formal	Informar Analisar
	Vídeo:	Moderado			Motivar/ sensibilizar
Feedback/ comentários	- <i>vodcast</i>		Aluno(s)	Informal	
Instruções/orientações	- <i>screencast</i>	Longo			Resumir/ sintetizar
	<i>Enhanced</i>		Outro		Refletir
	<i>Podcast</i>				Questionar Incentivar Explicar Etc.

A taxonomia considera seis dimensões:

- Tipo – nesta dimensão distingue-se entre *podcasts* do tipo expositivo / informativo que “contêm e fornecem informações de natureza diversa” (Carvalho & Aguiar, 2010, p.27), como por exemplo uma súmula de matéria lecionada, a análise de um texto, a gravação de um poema, etc.; *podcasts* do tipo *feedback* / comentários, relacionados com a emissão de uma apreciação crítica a tarefas / trabalhos desenvolvidos; *podcasts* do tipo instrução / orientação, que “disponibilizam indicações e/ou instruções para realizar determinadas tarefas ou executar trabalho prático, orientar o estudo ou fornecer recomendações” (Carvalho & Aguiar, 2010, p.28).
- Formato – como já foi referido anteriormente, os *podcasts* poderão assumir o formato áudio, vídeo, ou a combinação da locução com imagens ou a captura do ecrã do computador.
- Duração – As autoras distinguem entre *podcast* curto, com uma duração até cinco minutos; moderado, com um limite temporal de cinco a 15 minutos; ou longo, quando a duração ultrapassa os 15 minutos. Alertam, também, para as vantagens da utilização de *podcasts* de duração curta e moderada, optando por, no caso de conteúdo extenso, o segmentar em vários *podcasts* sequenciais, na medida em que

associada à utilização de *podcasts* de longa duração está, geralmente, uma diminuição da concentração e, conseqüentemente, da compreensão.

- **Autoria** – A taxonomia apresenta como autores os professores, os alunos e, também, outras entidades. Os professores têm sido os principais criadores de *podcasts*, produzindo-os para alcançar um conjunto diversificado de objetivos que poderão ir desde a disponibilização de conteúdos à divulgação de avisos ou alertas, ou à emissão de *feedback*. Os alunos poderão ser, também, criadores e vários autores (Carvalho & Aguiar 2010, McLoughlin & Lee 2010) destacam este aspeto como o grande potencial deste recurso, na medida em que o desenvolvimento e divulgação de conteúdos por parte dos alunos poderá contribuir para uma autorregulação do processo de aprendizagem, favorecendo, igualmente, o desenvolvimento de metacompetências. Por último, os *podcasts* poderão ter como autores outros agentes que não o professor e o aluno. Aqui distingue-se entre os *podcasts* produzidos especificamente para o contexto pedagógico e os *podcasts* produzidos no âmbito de outros contextos, mas passíveis de serem explorados no contexto educativo. Estes *podcasts* assumem particular relevância no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, em que são uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento da compreensão oral.
- **Estilo** – o estilo, que poderá ser formal ou informal, está intrinsecamente ligado ao tipo de *podcast*, à sua finalidade e, também, à natureza da relação estabelecida entre professores e alunos.
- **Finalidade** – apesar de elencarem algumas das finalidades mais recorrentes da utilização de *podcasts*, segundo Carvalho e Aguiar (2010), “a imaginação é o limite” (p.34). Um aspeto fundamental é que aquando da opção pela utilização deste recurso haja uma, ou várias, finalidades associadas.

Relativamente à aprendizagem da língua inglesa, têm sido reconhecidas as potencialidades dos *podcasts* em domínios como a pronúncia, a acentuação e a fluência. Paralelamente, a disponibilização de *podcasts* aos alunos providencia oportunidades acrescidas para estes contactarem com a língua quando e onde o desejarem, respeitando, assim, os ritmos de aprendizagem de cada um (Jobbings, 2005). Cain (2007) destaca que os *podcasts* permitem uma imersão dos alunos em contextos de aprendizagem autênticos, contribuindo para uma melhoria na compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento de competências de

compreensão e produção oral. Outro aspeto relevante prende-se com a possibilidade de adequar os *podcasts* aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, o que poderá levar a um incremento do envolvimento e da motivação dos alunos com mais dificuldades na língua inglesa, na medida em que existe um decréscimo da ansiedade geralmente associada ao facto de falar em público numa língua estrangeira. Moura e Carvalho (2006), por seu lado, destacam as mais valias da produção de *podcasts* em língua inglesa por parte dos estudantes, quer ao nível individual, quer ao nível da turma, pelo facto de se consubstanciarem em profícuos momentos de reflexão sobre a língua e sobre a aprendizagem.

2.2.2. A criação de *podcasts* “Viseu attractions you mustn’t miss!”

A experiência de criação de *podcasts* “Viseu attractions you mustn’t miss!” surge como um prolongamento da atividade de construção da *wiki* “Visit Viseu”, abordada anteriormente neste projeto, e pretendeu, essencialmente, que os aprendentes fossem capazes de se exprimir oralmente, num ambiente controlado, de modo claro e com algum grau de pormenor sobre atrações turísticas de Viseu. O desenvolvimento de todo o processo teve em conta as seis etapas fundamentais delineadas por Williams (2007) na sua obra *Educator’s Podcast Guide*, a saber: planificação, pesquisa e elaboração de materiais, gravação de *podcasts*, publicação, divulgação e avaliação. No sentido de auxiliar o processo de planificação, levou-se em consideração a taxonomia de Carvalho e Aguiar (2010), conforme ilustra o Quadro 23.

Quadro 23

Classificação dos Podcasts “Viseu Attractions You Mustn’t Miss!”

Tipo	Formato	Duração	Autor	Estilo	Finalidade
Expositivo/ informativo	Áudio	Curto	Alunos	Formal	Descrever Promover

Os *podcasts* da atividade “Viseu attractions you mustn’t miss!” foram do tipo expositivo / informativo, uma vez que a sua principal finalidade era descrever e, simultaneamente, promover alguns pontos de interesse turístico da cidade de Viseu. Optou-se por um

formato exclusivamente áudio, pelo facto de implicar uma menor exposição dos alunos envolvidos, permitindo, igualmente, que se focalizassem apenas nos conteúdos, não se dispersando com a dimensão visual. No que diz respeito à duração, a opção recaiu nos *podcasts* de curta duração, até cinco minutos, por se considerar o tempo suficiente para se proceder a uma descrição, com algum grau de detalhe, sem que a mesma se tornasse enfadonha para os interlocutores. Os autores dos *podcasts* foram, evidentemente, os alunos, organizados em pares. A opção pelo trabalho de pares teve uma dupla função: a discussão e troca de ideias sobre a temática e, por outro lado, a diminuição dos níveis de ansiedade relacionados com a utilização de uma nova ferramenta e com a produção oral em si mesma. O estilo associado ao *podcast* foi formal, na medida em que o público-alvo seriam potenciais turistas interessados em conhecer algumas atrações turísticas de Viseu. Desta forma, privilegiou-se um registo formal da língua inglesa.

A segunda fase definida por Williams (2007) é a pesquisa. Esta fase foi coincidente com a construção da *wiki*, altura em que os alunos tiveram de redigir colaborativamente uma descrição detalhada sobre as atrações turísticas. Contudo, os alunos foram aconselhados a deslocarem-se junto do ponto de interesse turístico sobre o qual versaria o *podcast* no sentido de conferirem um maior visualismo descritivo, nomeadamente através da inclusão de expressões locativas.

Segue-se, posteriormente, a fase de elaboração de materiais. O ponto de partida para a elaboração de um guião foi o texto redigido na *wiki*. No sentido de se evitar que o *podcast* acabasse por ser uma mera gravação do texto disponibilizado na *wiki*, os alunos tiveram a oportunidade de, em aula, analisar textos descritivos / promocionais de um dado monumento e de ouvir um *podcast* acerca do mesmo monumento, levando a uma discussão sobre as principais diferenças entre o discurso oral e escrito. Paralelamente, antes de se proceder à gravação do *podcast*, os alunos tiveram de publicar, na rede social Grouply, o guião que serviria de suporte à gravação. Esse guião foi alvo de apreciação por parte de um outro grupo que deveria proceder a algumas sugestões de melhoria em domínios que foram desde a seleção vocabular, à correção linguística, passando pela adequação sociolinguística e pela coerência e coesão textual.

Para a gravação do *podcast* foi utilizada a ferramenta Audacity, um programa livre e gratuito de código fonte aberto para a edição de áudio digital. No sentido de familiarizar os

alunos com a ferramenta, antecipando eventuais dúvidas, foi realizada uma demonstração em sala de aula e, paralelamente, foram fornecidos materiais de apoio em formatos diversos (ver Anexo R). A publicação dos *podcasts* teve lugar, num primeiro momento, na comunidade Grouply, um ambiente fechado e, portanto, controlado. Os trabalhos foram apresentados à turma numa das aulas da unidade curricular, tendo a turma sido encorajada a emitir o seu parecer relativamente aos trabalhos desenvolvidos pelos pares. Em função dos comentários e sugestões efetuados os alunos teriam, se assim o desejassem, a oportunidade de corrigir algumas falhas e de melhorar alguns aspetos. Por último, a fase de divulgação consubstanciou-se na inclusão dos *podcasts* na *wiki* desenvolvida pela turma, por forma a complementar o texto descritivo e permitindo, igualmente, aos potenciais interessados, descarregar o ficheiro e usufruir de uma visita virtual a diferentes pontos de interesse turístico da cidade de Viseu.

A última etapa da criação de um *podcast* é, indubitavelmente, a avaliação. Para além da avaliação de carácter académico, procedeu-se, também, à avaliação da atividade do ponto de vista científico, com o auxílio de dois instrumentos de recolha de informação: uma lista de verificação (ver Anexo H), a ser preenchida pela investigadora, e de um questionário de respostas fechadas (ver Anexo J), com recurso a uma escala de diferencial semântico, a ser preenchido pelos alunos, permitindo-lhes uma reflexão acerca do produto final produzido em grupo, bem como acerca do processo subjacente à criação do mesmo. Os dois instrumentos versavam os mesmos aspetos, embora tenha havido a preocupação de adaptar as afirmações para uma melhor compreensão das mesmas por parte dos estudantes. Foram, para o efeito, consideradas as seguintes categorias:

- Estrutura – em que se procurou recolher informação relativamente à organização e desenvolvimento temático, nomeadamente a divisão do discurso em introdução, desenvolvimento e conclusão. No sentido de conhecer a opinião dos estudantes relativamente à estrutura do *podcast* foram fornecidas as seguintes afirmações:
 - “A introdução é inteligente e cativante, apresentando o objetivo do *podcast* de forma a envolver a audiência.”
 - “O desenvolvimento temático encontra-se estruturado de forma lógica, articulada e interligada.”

- *“A conclusão sintetiza de forma clara e apelativa os aspetos principais.”*
- Conteúdo – em que se procurou analisar a relevância da informação apresentada, bem como a adequação vocabular e o grau de controlo gramatical. No sentido de conhecer a opinião dos estudantes relativamente ao conteúdo, foram fornecidas as afirmações seguintes:
 - *“A informação é relevante e precisa e apresentada de forma original.”*
 - *“A seleção vocabular é correta e apropriada.”*
 - *“O conteúdo mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical, não sendo cometidos erros que possam causar incompreensões.”*
- Apresentação – em que se observaram aspetos como a pronúncia, a fluência, a entoação, a clareza e o registo utilizado. Para conhecer a perceção dos estudantes relativamente a este aspeto, foram utilizadas as seguintes afirmações:
 - *“A pronúncia é claramente inteligível e a entoação diversificada, de forma a colocar corretamente o acento da frase.”*
 - *“O discurso é apresentado com confiança e clareza, num registo adequado à situação e aos interlocutores.”*
 - *“O discurso revela fluência, espontaneidade e é apresentado quase sem esforço.”*
- Aspetos técnicos – em que foram analisadas as transições, a duração e o volume. Para o efeito, forneceram-se as seguintes afirmações:
 - *“As transições são suaves, não havendo ruídos ou espaços mortos.”*
 - *“A duração do podcast mantém o público interessado e envolvido.”*
 - *“O volume e os efeitos utilizados são os mais adequados.”*
- Colaboração – onde se procurou conhecer a relação intra e intergrupos. No sentido de indagar acerca do processo de colaboração subjacente à criação dos *podcast*, foram fornecidas aos estudantes as seguintes afirmações:
 - *“Todos os membros do meu grupo contribuíram de forma equitativa para a criação do produto final.”*

- “*Os restantes grupos emitiram pareceres e deram contribuições para melhorar o guião do podcast do meu grupo.*”
- “*Emiti pareceres e dei contribuições para melhorar o guião do podcast dos restantes grupos.*”

Optou-se por uma escala de diferencial semântico com seis opções de resposta que poderiam oscilar entre o “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Mais uma vez se optou por uma escala par no sentido de evitar a resposta conservadora que tende a apontar para a resposta média (no meio da escala) e, portanto, mais segura por não implicar uma tomada forte de opinião (Hill & Hill, 2008). Quer o questionário quer a grelha de observação foram alvo de um processo de validação interna e, no caso do questionário, também de validação externa. O processo validativo foi semelhante ao dos restantes instrumentos de recolha de informação utilizados, pelo que, ao nível interno, recorremos aos orientadores do projeto e à docente da unidade curricular de Inglês I da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu e, ao nível externo, aos alunos do terceiro ano do curso de Turismo da escola já mencionada. Do processo de validação foram introduzidas algumas alterações no sentido de facilitar o processo de compreensão das informações por parte dos alunos.

A aplicação do questionário aos alunos decorreu no dia 15 de dezembro de 2011, na última aula da unidade curricular, tendo para o efeito sido utilizado o *software* de aplicação de questionários *online* LimeSurvey e colocado um *link* para o questionário na página da unidade curricular de Inglês III na plataforma Moodle da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu.

VI - ANÁLISE DE DADOS

1. Breve Consideração sobre a Análise de Dados

A análise de dados é essencial para a realização de uma investigação relativa a uma determinada problemática, dado permitir aos investigadores o apuramento de conclusões fundamentadas. Assim, para melhor sustentar opções e estratégias, é imperativo planificar a investigação, recolher, tratar e analisar os dados, concluindo este processo com o partilhar dos resultados obtidos. Para uma análise completa, torna-se necessário ponderar qual ou quais as metodologias que se afiguram como mais adequadas. Neste âmbito, urge destacar a posição de Henwood e Pidgeon (1992), que sublinham que os métodos não têm valor em si mesmos, sendo a sua derradeira função, responder, melhor ou pior, a questões de investigação específicas.

O processo de análise e interpretação de dados consubstancia-se numa tarefa laboriosa e exigente que vai permitir concretizar a verdadeira essência de um projeto de investigação: a produção de conhecimento científico. Assim, antes de nos debruçarmos sobre as diferentes técnicas de análise e interpretação de dados, parece-nos crucial refletir sobre o conceito estruturante de todo este processo, o conceito de análise. De acordo com a enciclopédia *online* mais utilizada à escala global, a Wikipédia, análise de dados pode ser encarada como:

A process of inspecting, cleaning, transforming, and modeling data with the goal of highlighting useful information, suggesting conclusions, and supporting decision making. Data analysis has multiple facets and approaches, encompassing diverse techniques under a variety of names, in different business, science, and social science domains.⁴

Por seu turno, Bogdan e Biklen (1991) entendem análise de dados como um “processo de busca e de organização sistemática de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão” (p. 205). Dado que, conforme destacado

⁴ Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/Data_analysis e consultado a 5 de abril de 2012.

no capítulo referente à metodologia, a presente investigação privilegiou um método misto, serão combinadas as potencialidades do método quantitativo e qualitativo para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo. Desta forma, no que respeita à análise quantitativa, utilizou-se a estatística descritiva para apresentar as descrições dos dados observados. Findo o processo de recolha, classificação e organização de dados, procurou sintetizar-se e representar de forma inteligível a informação obtida. No sentido de facilitar a sua apresentação, recorreu-se à construção de tabelas e gráficos.

Relativamente à análise qualitativa, esta corporizou-se na tentativa de compreensão e descrição de fenómenos, maioritariamente através da análise de conteúdo, que segundo Raigada (2002), se define da seguinte forma:

Constitui um conjunto de procedimentos interpretativos de produtos comunicativos (mensagens, textos ou discursos) que procedem de processos singulares de comunicação previamente registados e que, baseado em técnicas de medidas às vezes quantitativas (estatística baseada em contagem de unidades), às vezes qualitativas (lógica baseada na combinação de categorias), têm por objectivo elaborar e processar dados relevantes sobre as condições em que se tenham produzido aqueles textos, ou sobre as condições que se podem obter para a sua utilização posterior. (p. 7)

Afonso (2005), em comparação com a interpretação quantitativa, classifica o tratamento da informação qualitativa como “muito mais ambíguo, moroso e reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (2005, p. 118). Vários autores se têm debruçado sobre a análise do conteúdo (Afonso, 2005; Bardin, 1991; Bogdan & Biklen 1991; Raigada, 2002) e, não obstante as especificidades inerentes a cada modelo, existem pontos de contacto entre as diferentes perspetivas sobre a análise de dados qualitativos. O procedimento de análise qualitativa dos dados reunidos nesta investigação foi organizado de acordo com as seguintes etapas:

- Organização da análise, em que se procedeu a uma leitura sistemática de todo o material, organizando-o e estruturando-o de forma lógica, no sentido de facilitar a consulta.

- Codificação, altura em que se procedeu, paulatinamente, à construção de uma grelha de categorização, sendo que as categorias de significação assomaram da interação entre os objetivos que presidiram à elaboração do instrumento de recolha de informação e as regularidades e tópicos que surgiram da análise dos textos obtidos, reorganizando-se o material para se atingir uma melhor representação do seu conteúdo, estruturando-o em unidades de sentido.
- Categorização, estruturando-se o texto em unidades de sentido, fornecendo, assim, uma representação simplificada dos dados.
- Inferência, que se caracterizou pelo estabelecimento de relações lógicas entre diferentes partes do material empírico, questionando continuamente a coerência e solidez das interpretações que foram sendo efetuadas.

No sentido de auxiliar o processo de análise de dados, utilizou-se o *software* WebQDA, um programa informático destinado à investigação qualitativa desenvolvido na Universidade de Aveiro, que apresenta vantagens em relação à investigação sem o recurso a um *software* ou ao uso de outros programas não específicos. O programa visa auxiliar os investigadores a lidar com dados não numéricos e não estruturados, permitindo editar, visualizar e interligar documentos. Simultaneamente, possibilita criar categorias, codificar, controlar, filtrar, fazer pesquisas e questionar os dados com o objetivo de responder às suas questões de investigação. De acordo com os seus criadores, o WebQDA constitui-se:

[...] equanto uma base de dados relacional e flexível, que fornece ao investigador, de forma eficaz, a possibilidade de: i) testar teorizações sobre as relações dos dados; ii) descobrir e explorar novos relacionamentos de dados enquanto a análise de dados se desenvolve; iii) criar mapas de relações; iv) completar a análise de dados; v) registar e guardar os resultados de pesquisa. (Souza, Costa & Moreira, 2010, p.2)

Urge referir que a investigadora efetuou um curso de formação, no sentido de aprofundar conhecimentos sobre o *software* com vista à sua máxima rentabilização no processo de análise qualitativa da informação.

Conscientes da subjetividade associada à análise qualitativa, procurou utilizar-se um conjunto diversificado de instrumentos de recolha de informação, obtendo dados de

diferentes fontes e recorrendo a estratégias distintas para a sua análise, no sentido de melhorar a validade dos resultados.

A apresentação da análise dos dados seguirá o esquema cíclico que norteou o presente projeto de investigação-ação, respeitando-se as diferentes fases que permitiram a sua efetivação, bem como a ordem pela qual as técnicas e instrumentos de recolha de informação que assistiram todo o processo foram implementados, procedendo-se, no final de cada ciclo, a uma síntese dos principais resultados obtidos, relacionando-os com os objetivos de investigação subjacentes. O Quadro 24 apresenta uma descrição dos diferentes instrumentos de recolha de informação utilizados na monitorização das diferentes atividades implementadas, bem como o tipo de análise a efetuar, no sentido de podermos, posteriormente, responder às questões de investigação.

Quadro 24

Síntese dos Instrumentos de Recolha de Informação Utilizados

Atividades	Instrumentos de recolha de informação		
	Ponto de vista dos estudantes	Ponto de vista da investigadora	Tipo de análise
Primeiro ciclo de ação			
Webquest	Questionário		Análise estatística
Discussões Assíncronas	<i>Focus group</i>	Diário da investigadora Artefactos produzidos pelos estudantes	Análise estatística Análise de conteúdo
Role-play-online	Semanários de bordo <i>Focus group</i>	Diário da investigadora Artefactos produzidos pelos estudantes	Análise estatística Análise de conteúdo
Segundo ciclo de ação			
Construção de uma wiki	Questionário	Grelha de observação	Análise estatística Análise de conteúdo
Criação de um podcast	Questionário	Lista de verificação	Análise estatística Análise de

		conteúdo
Reflexão escrita sobre o segundo ciclo de ação		Análise de conteúdo
Inquéritos da Unidade Curricular para o Sistema Interno de Garantia de Qualidade		Análise estatística
Entrevistas individuais		Análise de conteúdo

A enunciação dos principais resultados teve sempre em mente os objetivos norteadores do estudo, procurando, igualmente, através de uma triangulação entre as percepções dos estudantes e da investigadora, adotar-se uma postura crítica face às respostas obtidas, confrontando-as com o quadro teórico construído. Deve ser igualmente mencionado que os nomes utilizados na apresentação dos dados são fictícios, não correspondendo, portanto, aos estudantes envolvidos no projeto. Feita a breve apresentação da forma como concebemos a análise de dados, passamos, imediatamente, à sua explicitação mais detalhada, de modo a que a análise seja inteligível para todos os que tenham acesso aos dados.

2. Primeiro Ciclo de Ação

As atividades desenvolvidas no primeiro ciclo de ação tinham como núcleo aglutinador o tema “*planning and organising a trip to London*”, podendo, todavia, delimitar-se três momentos:

- A realização da *webquest* “*Discover London*”, cujo objetivo era motivar os alunos para o envolvimento e participação no projeto.
- A realização de discussões assíncronas, em que os alunos teriam de interagir *online*, discutindo e negociando uma solução colaborativa para os desafios apresentados.
- A dinamização de um *role-play online*, em que os alunos, organizados em grupos e assumindo papéis específicos, teriam de organizar uma visita de estudo a Londres para um grupo de 25 estudantes.

2.1. *Webquest* “*Discover London*”

A *webquest* “*Discover London*” tinha como principal objetivo motivar os alunos para o envolvimento e participação nas atividades subsequentes do projeto, familiarizando-os, igualmente, com alguma informação e recursos Web que necessitariam de explorar com alguma profundidade nas etapas seguintes do projeto. No sentido de averiguar o impacto da atividade ao nível da motivação para a organização colaborativa de uma visita de estudo a Londres, foi aplicado um questionário cujos resultados se apresentam de seguida.

Obeve-se um total de 33 respostas, que equivaleu aos alunos que estiveram presentes na aula na data da aplicação do questionário. A primeira questão focalizava-se nas potencialidades da realização da *webquest* no processo de aprendizagem (ver Quadro 25). Foram fornecidas sete opções de resposta, tendo-se optado por incluir aspetos diversificados que vão desde a motivação e o trabalho colaborativo, até à recolha de informação no futuro domínio profissional dos alunos e aquisição de vocabulário. Optou-se, igualmente, por permitir aos alunos acrescentar outros aspetos que considerassem pertinentes, o que, todavia, não se veio a verificar.

Quadro 25

Principais Mais-valias da Realização da Webquest "Discover London"

1. Quais as principais mais-valias da realização da <i>webquest</i> "Discover London"?	Total de respostas
Aquisição de vocabulário.	25
Exploração de materiais autênticos em língua inglesa.	13
Motivação na realização da atividade.	9
Possibilidade de desenvolver a minha competência comunicativa em língua inglesa.	22
Recolha de informação relevante do ponto de vista da área profissional.	18
Trabalho colaborativo.	11
Nenhumas. Aprende-se melhor realizando as tarefas sem recurso à Web.	0
Outras	0

A análise de resultados revela que a principal mais-valia destacada pelos alunos foi a aquisição de vocabulário, com um total de 25 respostas, seguida da possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa e da recolha de informação relevante do ponto de vista da área profissional. É de realçar que a totalidade dos inquiridos reconhece haver potencialidades na utilização da Web na aprendizagem da língua inglesa, uma vez que a opção "Nenhumas. Aprende-se melhor realizando as tarefas sem recurso à Web" não obteve qualquer resposta. A segunda questão vai precisamente neste sentido e pretendia indagar acerca do contributo da *webquest* nos níveis de confiança na utilização da Web no processo de aprendizagem da língua (ver Figura 34). Utilizou-se, para o efeito, uma escala de diferencial semântico que consistiu na utilização de duas expressões dicotómicas – "discordo totalmente" e "concordo totalmente", com seis espaços entre si.

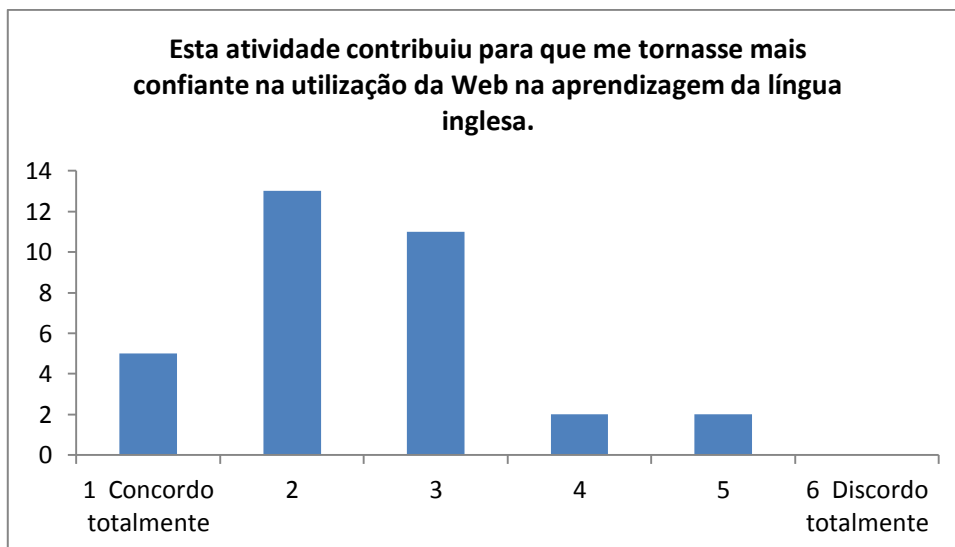


Figura 34. Impacto da *webquest* “Discover London” na confiança na utilização da Web na aprendizagem da língua inglesa.

A análise da informação permite salientar o papel positivo da *webquest* na promoção da confiança para a utilização da Web na aprendizagem da língua. Importa destacar que este era um dos derradeiros objetivos da atividade. A questão seguinte (ver Figura 35) retoma uma das mais-valias apontadas pelos estudantes, a exploração de materiais autênticos, procurando conhecer a perceção dos alunos sobre a eficácia da sua utilização na aprendizagem da língua inglesa.

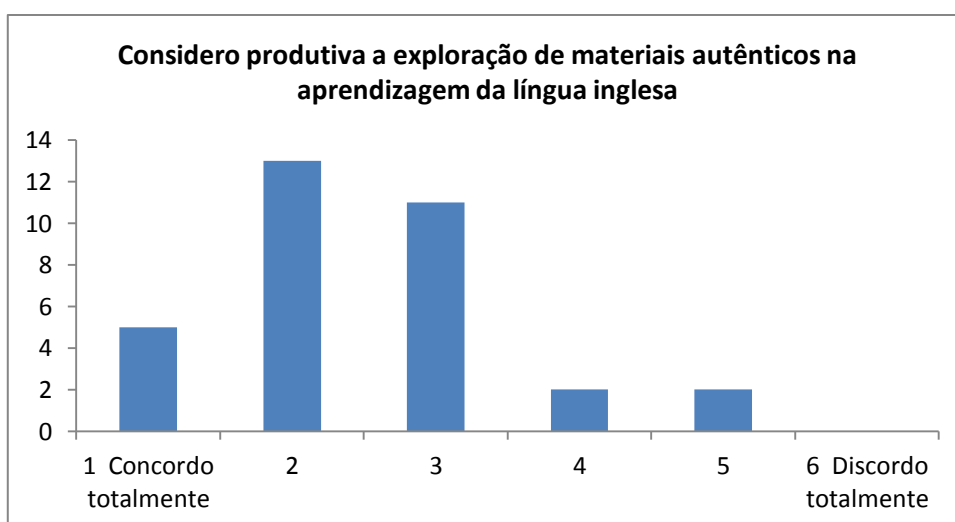


Figura 35. Análise da opinião relativa à eficácia da exploração de materiais autênticos na aprendizagem da língua inglesa.

As respostas, que podem ser observadas na Figura 35, revelam o elevado grau de concordância com a afirmação apresentada. Será pertinente reiterar que, aquando do *design* do processo, nomeadamente a seleção dos *links* e das tarefas a desenvolver, foi tido em conta o nível linguístico dos alunos. Assim, optou-se por questões que implicassem apenas uma leitura rápida (*skimming* e *scanning*) da informação contida nas páginas Web e, paralelamente, por uma atividade que requeria compreensão e análise crítica de recursos provenientes de fontes diversas com o intuito de se conceber um produto específico. Pretendeu-se evidenciar que a planificação das tarefas é de importância crucial quando se pretende a exploração de materiais autênticos em língua não materna, no sentido de evitar que a língua estrangeira se torne num verdadeiro inimigo e que a *webquest*, ao invés de se afigurar um desafio motivador, se torne numa atividade penosa e desmotivadora. Outro aspeto que se pretendeu conhecer foi a eficácia, ou não, do trabalho colaborativo, uma vez que se tratou de trabalho de pares. A Figura 36 permite reconhecer que o trabalho colaborativo foi percecionado de forma positiva pela maioria dos alunos, o que vai ao encontro das perspetivas teóricas em que o projeto de investigação se alicerça e que defendem as potencialidades do trabalho colaborativo, assumindo-se como um polo de discussões, segundo Golub (1988), geradoras de aprendizagens. O autor refere que: "collaborative learning has as its main feature a structure that allows for student talk: students are supposed to talk with each other... and it is in this talking that much of the learning occurs" (Golub, 1998, citado por Smith & MacGregor, 1992, p. 2).

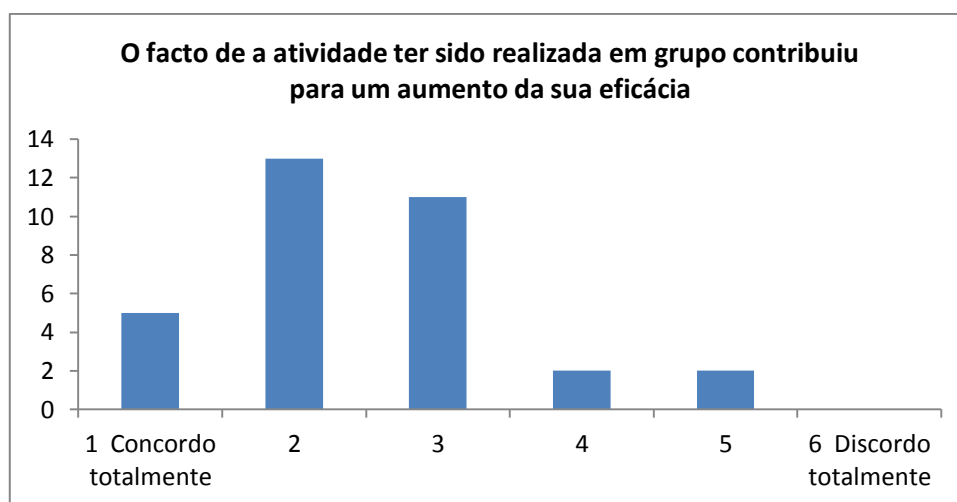


Figura 36. Perceção dos estudantes relativamente à eficácia do trabalho colaborativo na realização da *webquest* “Discover London”.

Os exercícios de leitura colaborativa, por exemplo, em língua inglesa, permitiram que os alunos estivessem envolvidos em processos interativos, procurando significados, solicitando clarificações e confirmações, sintetizando colaborativamente parágrafos, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da competência linguística. Outro aspecto que se procurou perscrutar foi os fatores que ofereceram maior dificuldade na realização da *webquest* (ver Quadro 26). Foram fornecidas aos estudantes seis opções de resposta, havendo, ainda, a possibilidade de acrescentarem outras informações.

Quadro 26

Análise dos Fatores que Dificultaram a Realização da Webquest “Discover London”

Aspectos que ofereceram maior dificuldade na realização da <i>webquest</i>: Total de respostas	
Compreender a informação contida nas páginas Web	20
Compreender a tarefa	5
Navegar nas páginas Web	9
Realizar a atividade no tempo disponível para o efeito	14
Responder às tarefas solicitadas	7
Trabalhar em grupo	4
Outras	0

A opção que colheu um maior número de respostas prendeu-se com a compreensão da informação contida nas páginas Web, com um total de 20 respostas. Embora os alunos tenham reconhecido como produtiva a exploração de materiais autênticos, tal afigurou-se como complexo, o que levou muitos alunos a recorrer a mecanismos de ajuda durante a realização das atividades, como, por exemplo, as ferramentas de tradução. Apesar das dificuldades ao nível da compreensão da informação dos materiais autênticos, alguns alunos conseguiram desenvolver mecanismos para a sua superação, uma vez que apenas 7 estudantes afirmaram ter tido dificuldades na realização das atividades propostas. O tempo disponível para o efeito foi considerado insuficiente por 14 inquiridos. Curiosamente, 4 estudantes consideraram também o trabalho em grupo uma dificuldade. Será importante mencionar que os pares foram formados pelos próprios estudantes, não tendo havido qualquer interferência da docente nesse sentido. Acredita-se que o critério que presidiu a

este processo foi a amizade/conveniência pessoal, não tendo havido qualquer preocupação de natureza linguística, como o nível de proficiência linguística em língua inglesa. Seria interessante investigar em que medida o trabalho em grupo se afigurou como uma das principais dificuldades.

A última questão incidia sobre o impacto da *webquest* na motivação para o projeto de organização de uma visita de estudo a Londres com recurso a ferramentas Web (ver Quadro 27).

Quadro 27

Impacto da Webquest “Discover London” na Motivação para a Organização de uma Visita de Estudo a Londres

Após a realização da <i>webquest</i>:	Total de respostas	%
Encontro-me muito mais motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.	12	36%
Encontro-me mais motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.	19	58%
Não me encontro nem mais nem menos motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.	2	6%
Encontro-me menos motivado(a) para a organização da visita a Londres.	0	0%
Não estou motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.	0	0%
Não sei.	0	0%

O Quadro 27 permite concluir que o impacto ao nível da motivação para as fases subsequentes do projeto foi bastante positivo, o que permite concretizar um dos objetivos estabelecidos para esta atividade, que era, precisamente, o de funcionar como um elemento motivador e mobilizador.

2.2. Discussões Assíncronas

A tarefa de implementação de discussões assíncronas, realizada entre março e maio de 2011 tinha como objetivos basilares:

- Verificar o contributo da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular.
- Analisar a implementação de discussões assíncronas em língua inglesa no desenvolvimento da competência comunicativa.
- Analisar os fatores que poderão afetar o envolvimento dos alunos em discussões assíncronas em língua inglesa.
- Conhecer as potencialidades das comunidades virtuais de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.
- Analisar o fator língua estrangeira no envolvimento dos alunos na comunidade de aprendizagem.

2.2.1. Participação dos estudantes

Para o efeito, foram criadas quatro discussões, sendo que todas elas implicavam a produção de um *output* colaborativo por parte dos estudantes, que deveria ser comunicado sob a forma de *email*. O Quadro 28 apresenta uma visão geral da distribuição temporal das discussões ao longo do semestre, permitindo, igualmente, ter uma panorâmica geral dos contributos dos alunos e da docente.

Quadro 28

Distribuição Temporal das Discussões Assíncronas ao Longo do Semestre

Nome da discussão	Data de início da discussão	Data para o <i>terminus</i> da discussão	Total de postagens	Postagens do professor	Postagens dos alunos	<i>Output</i> colaborativo
Visit London: promotional outdoor	17/3/2011	12/4/2011	80	12	68	Sim
Choosing the best venue for a conference	21/3/2011	18/4/2011	32	6	26	Sim

Kate and William's honeymoon	28/3/2011	22/4/2011	77	6	71	Sim
Do flight instructions need to be dull?	04/4/2011	29/5/2011	60	12	48	Sim

Se tivermos em conta o número total de postagens, podemos destacar a primeira discussão, intitulada “visit London: promotional outdoor”, como a mais participada. Todavia, se considerarmos apenas as postagens dos alunos, a discussão que obteve um maior número de participações foi a terceira discussão, “Kate and William's honeymoon”.

Importa destacar que, em virtude do facto de se tratar da primeira atividade desta natureza para a globalidade dos alunos, houve uma maior intervenção da docente da unidade curricular no sentido de valorizar os contributos individuais e de incentivar o trabalho colaborativo entre os intervenientes. Outro aspeto relevante é o facto de em todas as discussões ter havido um *output* colaborativo e de, dentro do prazo estabelecido, ser publicado no Grouply um *email* com o resultado da partilha de ideias.

Entendemos ser, também, conveniente analisar o contributo dos diferentes alunos nas diferentes discussões (ver Quadro 29)

Quadro 29

Participação dos Alunos nas Diferentes Discussões

Aluno	Visit London: promotional outdoor	Choosing the best venue for a conference	Kate and William's honeymoon	Do flight instructions need to be dull?	Postagens por aluno
Ana Lúcia	1	0	0	1	2
Dário	2	1	1	0	4
Júlia R.	2	0	0	1	3
Júlia G.	7	0	4	0	11
Luísa	2	1	1	1	5
Carolina	4	1	4	2	11
Diana D.	4	4	9	9	26
Rui	5	1	8	1	15
Francisco	1	0	0	0	1
Cristóvão	12	3	5	4	24
Saul	1	1	3	0	5
Sara	7	5	9	12	33

Catarina	1	0	2	1	4
Rute	1	1	2	2	6
Fábio	2	0	0	0	2
Óscar	1	0	1	0	2
António	5	2	1	4	12
Sónia	1	0	1	0	2
Lúcia	6	3	9	2	20
Tomás	1	0	1	1	3
Paula	1	0	3	3	7
Júlio	1	0	0	0	1
Mariana M.	1	0	1	1	3
Diana V.	0	0	1	0	1
Soraia	0	0	1	0	1
Raul	0	0	2	0	2
Maria	0	0	1	3	4
Total de alunos que postaram	23	11	22	16	72
Total de alunos que visualizaram a discussão	29	21	25	20	95

A análise do Quadro 29 permite afirmar que o comportamento dos estudantes não foi semelhante nas diferentes discussões. A primeira discussão foi aquela onde houve uma maior quantidade de alunos a participar. Tal poderá ser explicado pelo facto de esta discussão ter tido início em sala de aula, sendo que todas as outras foram realizadas em modalidade de *e-learning*. Mais uma vez, a discussão relacionada com a lua-de-mel dos príncipes britânicos foi a que atraiu um maior número de participantes, 22 alunos. A discussão “Choosing the best venue for a conference” foi aquela em que menos estudantes participaram, com apenas 11 estudantes a deixar o seu contributo. Se considerarmos a regularidade das participações, podemos constatar que apenas nove alunos deram o seu contributo nas quatro discussões, sendo que, desses, apenas quatro contribuíram com mais do que uma postagem na totalidade das discussões.

A rede social Grouply permite, também, conhecer os alunos que visualizaram a discussão, o que nos fornece informação relativamente aos alunos que, não tendo deixado qualquer contributo, acompanharam, de alguma forma, o trabalho que foi sendo desenvolvido. Se tivermos em conta apenas o número de alunos que visualizou, em algum momento, cada discussão, podemos dizer que os índices de participação nas discussões são satisfatórios,

conforme retrata a Figura 37. Todavia, o mesmo não acontece se considerarmos o número total de alunos membros da comunidade “English for Tourism” (ver Figura 38).

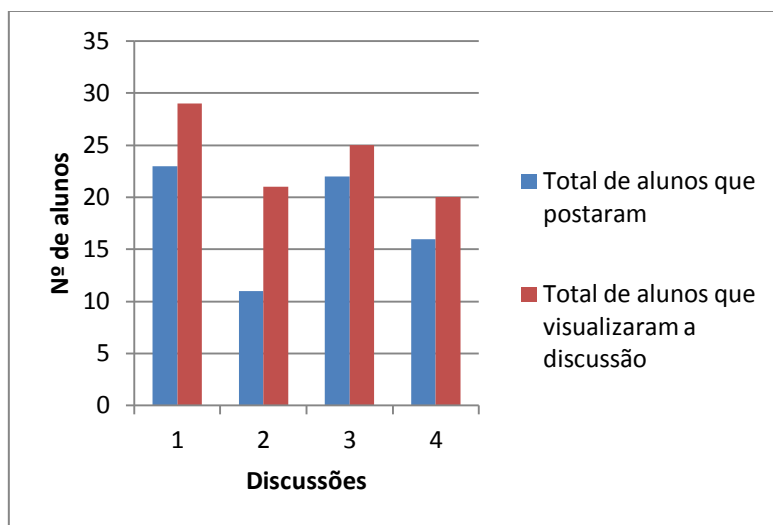


Figura 37. Relação entre os alunos que visualizaram a discussão e os alunos que postaram.

A análise do gráfico permite afirmar que, com exceção da discussão número 2, em que apenas 52% dos alunos que visualizaram a discussão deram o seu contributo, nas restantes discussões, a percentagem situou-se na casa dos 80%, atingindo, inclusivamente, os 88% na discussão número 3, relacionada com a lua de mel dos príncipes britânicos.

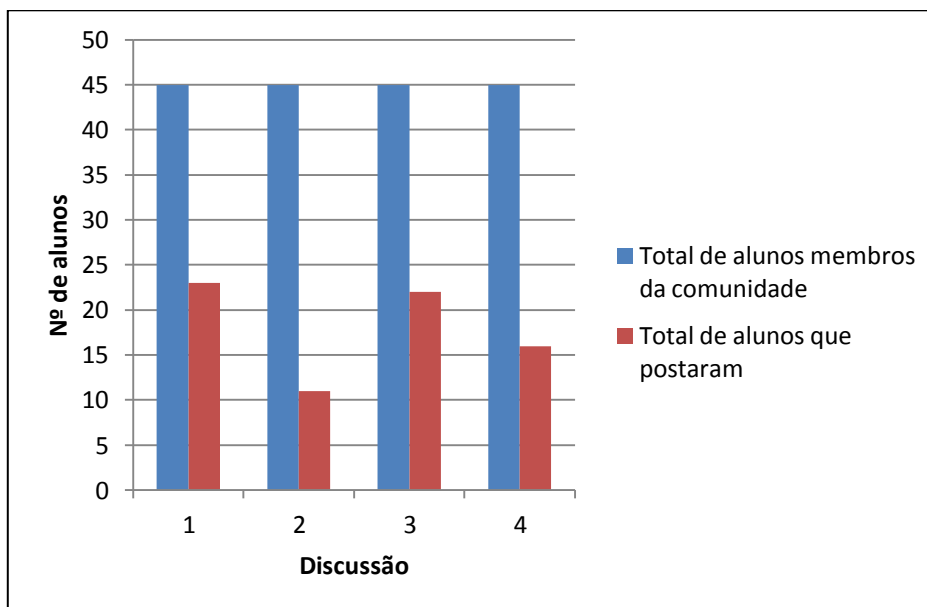


Figura 38. Relação entre o número total de alunos membros da comunidade e os alunos que postaram.

Se analisarmos a percentagem de alunos que participou nas discussões em relação ao número total de alunos registados na comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply, os números são menos animadores, sendo que, no caso da primeira discussão, aquela em que mais alunos participaram, a percentagem se situa nos 51% e, inversamente, na discussão número dois, a taxa de participação ronda os 24%.

2.2.2. Conteúdo das mensagens

Após se ter feito uma descrição geral do comportamento dos estudantes nas diferentes discussões assíncronas, importa, numa segunda fase, analisar o conteúdo das mensagens produzidas pelos alunos. Selecionou-se, para o efeito, a discussão intitulada “Kate and William’s honeymoon” por ser aquela em que a relação entre os alunos que visualizaram a discussão e os alunos que postaram é mais expressiva. Desta forma, e tendo em conta que se tratava de uma atividade que, de acordo com o QECRL, se pode apelidar de cooperação com vista a um fim específico, procurou conhecer-se as estratégias de interação utilizadas pelos estudantes na construção colaborativa do produto final.

Consideraram-se como categorias de análise as estratégias definidas pelo QECRL e agrupadas em três categorias, a saber: a execução, que envolve tomar a palavra, no sentido de se obter a iniciativa do discurso a fim de se potenciar a cooperação, ao nível interpessoal e das ideias, permitindo, assim, a consecução da tarefa proposta, sendo que, sempre que tal se revele necessário, os estudantes terão a possibilidade de pedir ajuda. A segunda categoria considerada prende-se com a avaliação e engloba a apreciação sobre o processo comunicativo e o produto colaborativamente criado. Por último, no sentido de se evitarem incompreensões e ambiguidades, considerou-se a categoria remediação, que se pode situar ao nível comunicativo ou, especificamente, ao nível linguístico e onde os estudantes poderão pedir ou providenciar esclarecimentos. O Quadro 30 apresenta a análise das interações dos estudantes na discussão assíncrona “Kate and William’s honeymoon”.

Pode constatar-se que a maioria das transações linguísticas codificadas se situa ao nível da execução e que, dentro desta categoria, a subcategoria com mais unidades de significado está relacionada com a tomada de palavra. Todavia, a análise efetuada denota uma preocupação dos estudantes em cooperar, quer ao nível da partilha de ideias, quer ao nível interpessoal, no sentido de conseguirem alcançar um *output* colaborativo.

Quadro 30

Análise das Interações dos Estudantes na Discussão Assíncrona “Kate and William’s Honeymoon”

Categorias	Número de referências codificadas ⁵	Evidências textuais
1. Execução		
1.1.Tomar a palavra	36	<p>“I think our country has magnificent places for the princes of England but I think the best place to the honeymoon is the "Quinta das lágrimas", in Coimbra, because of the history that this place holds.”</p> <p>“Portugal could be and SHOULD be a honeymoon destination. Portugal has a lot to offer. Our gastronomy, in my opinion, is one of the most attractive of the hole world. We have fantastic traditions in the villages of our country, we have street entertainment during the nights of summer, we have museums, castels, beautiful mountains and landscapes, a natural heritage very rich and gorgeus! Our cultural heritage is also very rich and deserves to be known.</p> <p>We also have attractions to young people, beach, sun, zoos, and a lot of other things that make our country so special! Portugal is special! ;)”</p>
1.2.Pedir ajuda	0	
1.3.Cooperar	26	<p>“Good afternoon, as my colleagues have said there are many beautiful and unique places in our country...”</p> <p>“ ‘Portugal is the best country for not only Prince William and Kate to visit, is the best for everyone!’ So sweetly!! I think Tiago has a good talent for slogans :P”</p>
2. Avaliação		
2.1.Avaliação do processo	4	<p>“I think that we don't have a consensus about this subject”</p> <p>“We'll have to reach an "agreement" ... Therefore, in my opinion, we must choose one</p>

⁵ Tratam-se de unidades de sentido resultantes do processo de codificação dos dados obtidos, com recurso ao *software* WebQDA.

		of several locations that have been mentioned for the Royal Couple honeymoon and stop giving more ideas! ;)”
2.2.Avaliação do produto	1	“Yes I think this is a great choice :)”
3. Remediação		
3.1.Pedir esclarecimento	0	
3.2.Esclarecer	0	

No que diz respeito à avaliação, importa destacar que, relativamente ao processo, todas as unidades codificadas estão relacionadas com a proximidade da data limite para a finalização da atividade e, conseqüentemente, a necessidade de se alcançar um consenso. Por sua vez, existe apenas uma transação relacionada com a apreciação do produto final. Outro aspeto evidente é a não existência de unidades de significado relacionadas com o pedir ajuda e com a remediação da comunicação, facto que deverá ser meritório de reflexão. Poderemos questionar se o facto de os alunos se focalizarem maioritariamente na execução da tarefa não poderá estar relacionado com a falta de hábitos de reflexão, com a pouca autoconfiança e autonomia dos estudantes para pedir e providenciar auxílio de natureza linguística ou, inclusivamente, com alguma passividade dos estudantes no processo de aprendizagem.

No sentido de facilitar as tarefas de discussão assíncrona, foram criados dois fóruns, um de carácter linguístico, onde os alunos poderiam colocar dúvidas, pedir e dar esclarecimentos de natureza linguística e outro de índole técnica, cujo intuito era auxiliar os estudantes a lidar com eventuais dificuldades na utilização da rede social que serviu de suporte às atividades. Em relação ao fórum de apoio técnico, houve apenas duas intervenções de alunos, sendo que nenhuma delas se prendeu com a formulação de alguma questão. A primeira intervenção tratou-se de uma constatação, em que a aluna dá conta de algumas dificuldades iniciais em familiarizar-se com a ferramenta: “In my opinion this is a little confuse. Only today i restore my password --' In fact, this is my first post here... I'm not quite understanding how this works. Anyway, i'm trying ;)”. Por seu turno, a segunda intervenção está relacionada com o prazo para o terminus da primeira discussão assíncrona: “When are we sending the slogan? By the end of this week?”. O fórum linguístico, intitulado “Any trouble with the English language?” foi apresentado aos alunos

da seguinte forma: “Take part in our English language discussion forum. This is the right place to have discussions, questions, comments, and opinions covering anything related to learning or using the English language. You can post your question, and answers will be posted quickly by one of the community members”. Urge referir que durante as duas semanas posteriores à divulgação do fórum não houve qualquer dinamização do mesmo, pelo que se decidiu repensar a sua funcionalidade, tendo-se optado por constituí-lo num espaço de reflexão colaborativa sobre o funcionamento da língua inglesa. Desta forma, a docente selecionaria postagens dos alunos, ou apenas parte delas, que necessitassem de ser melhoradas, sendo os próprios estudantes os responsáveis pela correção das frases.

2.3. Focus group intermédio

Finda a atividade de discussão assíncrona, procurou-se conhecer a perceção dos estudantes relativamente aos seguintes aspetos:

- O contributo da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular.
- O impacto de implementação de discussões assíncronas em língua inglesa no desenvolvimento da competência comunicativa.
- Os fatores que afetaram o envolvimento dos alunos nas discussões assíncronas em língua inglesa.

Foram realizadas cinco entrevistas (ver Anexo S) que envolveram um total de 25 alunos, conforme retrata o Quadro 31, que se mostraram disponíveis para colaborar na investigação.

Quadro 31

Organização dos Focus Groups Intermédios do Primeiro Ciclo de Ação

Número de entrevistas	Número de estudantes envolvidos
Entrevista 1	7
Entrevista 2	5
Entrevista 3	5
Entrevista 4	6

2.3.1. Caracterização da experiência de discussão

Num primeiro momento foi pedido aos participantes que escolhessem três palavras que, no seu entender, melhor caracterizariam a experiência de discussão assíncrona na rede social Grouply. A Figura 39 ilustra os diferentes conceitos referidos pelos alunos.



Figura 39. Conceitos que caracterizam a experiência de discussão assíncrona.

Pode constatar-se que, de uma forma global, a opinião dos alunos relativamente à atividade de discussão assíncrona é francamente positiva, na medida em que os conceitos mais recorrentemente apontados foram “interação”, “comunicação”, “aprendizagem” e “conhecimento”. Por outro lado, pela sua conotação menos positiva, destacam-se os conceitos “inibição”, “complexo” e “confuso”, com apenas uma ocorrência cada. Interação foi o conceito mais apontado pelos entrevistados, facto que destacamos como positivo, na

medida em que as percepções dos alunos vão ao encontro dos objetivos gerais definidos para a atividade, em que se pretendia que os estudantes encetassem processos de diálogo e de colaboração em língua inglesa no sentido de providenciarem um *output* conjunto face aos diferentes desafios propostos. A interação potenciada pela tarefa de discussão assíncrona é também destacada pelos estudantes pelo seu carácter socializante, conforme ilustra a seguinte transcrição da entrevista 1: “Interação. Trocámos ideias e falámos de coisas que nas aulas ou no dia a dia não tivemos oportunidade de discutir e no Grouply temos essa oportunidade, com a vantagem de que nos podemos conhecer cada vez melhor. Para além da vertente profissional e de ensino, temos a vertente social.”

2.3.2. *Mais-valias da atividade de discussão assíncrona na aprendizagem da língua inglesa*

Num momento posterior, indagou-se acerca do contributo da atividade de discussão assíncrona na aprendizagem da língua inglesa. De acordo com a análise efetuada, o maior impacto foi ao nível da aquisição de vocabulário, conforme se pode constatar pela Figura 40, que sistematiza as respostas obtidas.

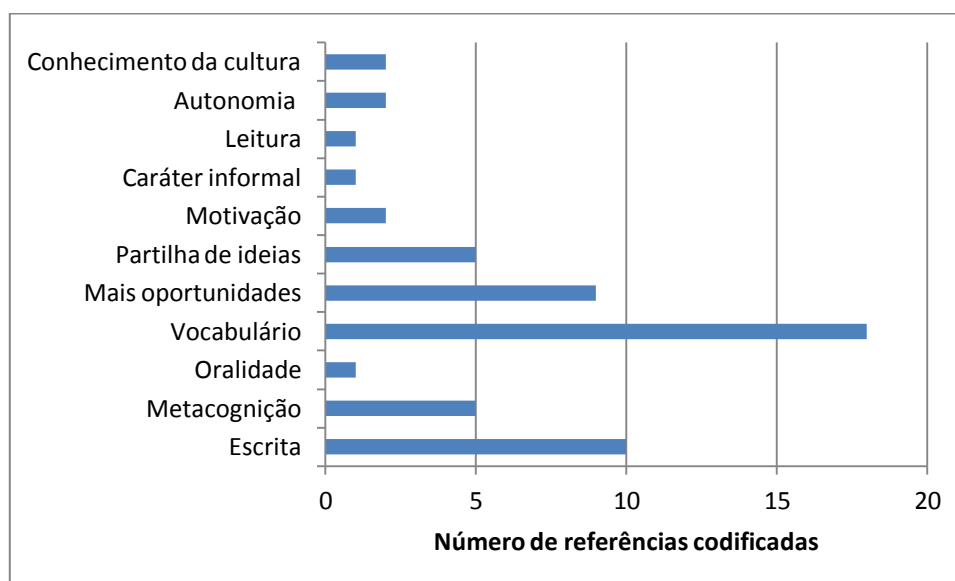


Figura 40. Principais mais-valias da discussão assíncrona na aprendizagem da língua inglesa.

Os alunos destacam como principal mais-valia a aprendizagem de novo vocabulário específico da área do turismo, conforme ilustram as seguintes transcrições: “Vamos adquirindo vocabulário turístico em inglês e é muito bom.” (entrevista 3); “Aprendemos

sempre mais vocabulário, ficamos sempre a conhecer melhor as palavras mais direcionadas para a área de turismo, por exemplo” (entrevista 3); “Eu nunca cheguei a comentar no Grouply, mas ia lá ler os comentários dos meus colegas e pegava nas expressões que não conhecia e ia ao tradutor ver o seu significado. Com este gesto consegui aprender palavras novas e, conseqüentemente, um melhor vocabulário” (entrevista 1).

As respostas dos estudantes permitem, também, conhecer a forma como a tarefa de discussão assíncrona impulsionou o processo de descoberta de novo vocabulário. Assim, para além da necessidade de compreender o desafio proposto, os alunos destacaram a curiosidade de compreender o contributo dos colegas e a vontade de responder ao desafio e às mensagens postadas pelos colegas sem que houvesse uma repetição de expressões já utilizadas: “tentamos descobrir e dizer outras palavras para que possamos comentar de maneira diferente dos nossos colegas” (entrevista 3); “é muita gente a escrever lá, tudo e mais alguma coisa, e quando chegamos lá e nos deparamos com palavras desconhecidas, vamos procurar o seu significado e vamos ficar com mais vocabulário” (entrevista 5). É de destacar, similarmente, que a utilização de ferramentas de tradução *online* foi salientada como a estratégia principal para a descoberta de novas palavras e expressões.

O desenvolvimento da escrita aparece listado em segundo lugar e está, em parte, ligado ao aspeto que aparece em terceiro lugar e que apelidámos de “mais oportunidades” para contactar e utilizar a língua inglesa, complementando, assim, o trabalho desenvolvido em aula, aspeto destacado por um participante: “é bastante positivo, porque nos oferece oportunidades de praticar a língua, porque mesmo que venhamos às aulas e estejamos atentos é diferente. De facto ouvimos, mas temos poucas oportunidades de praticar” (entrevista 5). O facto de os alunos disporem de um limite temporal alargado para a realização de atividades que não se confina aos 90 minutos de uma aula, permite-lhes encetar pesquisas, consultar gramáticas, dicionários, etc., no sentido de formularem um comentário mais aprofundado: “mais tempo, mais oportunidade para pesquisar determinado assunto, obtermos mais informação e, conseqüentemente, podermos desenvolver melhor o tema” (entrevista 2). Outro aspeto que contribuiu para o aperfeiçoamento da escrita foi, no entender dos entrevistados, o facto de o seu trabalho ir ser alvo de escrutínio por parte dos colegas, conforme retratam as transcrições seguintes: “eu acho que nós até temos mais cuidado com aquilo que escrevemos, porque as pessoas

vão ver e têm de perceber o que lá está...” (entrevista 3); “ajuda-nos porque nós vamos ter que ir escrevendo alguma coisa e ninguém quer escrever com erros e, por isso, temos que estar mais atentos ao que escrevemos. Tentamos sempre fazer pelo melhor” (entrevista 4).

Com o mesmo número de referências codificadas aparecem a partilha de ideias e a metacognição. A partilha de ideias é vista pelos alunos como importante ao nível da aprendizagem da língua, na medida em que é feita em língua inglesa, aspeto que, para os alunos, se afigurou como inovador. Isto deve-se, essencialmente, ao facto de que sempre que lhes era solicitado um trabalho de grupo que implicasse um *output* colaborativo, a discussão de ideias intragrupo acabava sempre por ser feita na língua materna, sendo que apenas a apresentação do produto final era feita em língua inglesa. A obrigatoriedade do uso da língua inglesa é vista como uma mais-valia pelos alunos: “a partilha de ideias também ajuda à aprendizagem da língua, já que essa partilha é feita em língua inglesa” (entrevista 2). Outros contributos advêm do relacionamento dos diferentes pontos de vista emitidos, da emissão de opinião relativamente às contribuições dos colegas: “eu acho que a colaboração é importante porque lá temos que estar sempre a relacionar, temos que fazer escolhas, dialogar...” (entrevista 1).

No que diz respeito à metacognição, os alunos destacam que as diferentes discussões lhes permitiram ter uma maior consciência dos erros cometidos, levando a que, em postagens seguintes, os mesmos fossem evitados. As transcrições seguintes são elucidativas desta mais-valia: “ganhei a noção dos erros, porque quando escrevo e volto a ler aquela frase apercebo-me que algumas coisas não fazem sentido. E é algo que gosto de fazer” (entrevista 1); “ainda ontem escrevi uma frase no Grouply que, no fim de a escrever, apercebi-me de que estava errada. Não fazia sentido, não tinha lógica, mas depois corrigi-a” (entrevista 1).

Outras mais-valias da implementação de discussões assíncronas na aprendizagem da língua inglesa apontadas pelos alunos foram um incremento da motivação, o alargamento do conhecimento sobre a cultura inglesa, a realização de atividades de leitura em língua inglesa, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua, bem como o aspeto informal da aprendizagem da língua.

2.3.3. Principais dificuldades

Outro aspecto meritório de reflexão foram as principais dificuldades sentidas pelos estudantes na consecução da tarefa de discussão assíncrona. A análise das diferentes entrevistas revela-nos que a principal dificuldade sentida não é de natureza linguística, relacionando-se, antes, com o trabalho colaborativo. A Figura 41 sintetiza as principais dificuldades elencadas e permite referir que, dos fatores mencionados, apenas dois estão relacionados com a língua inglesa: a compreensão e a expressão escrita.

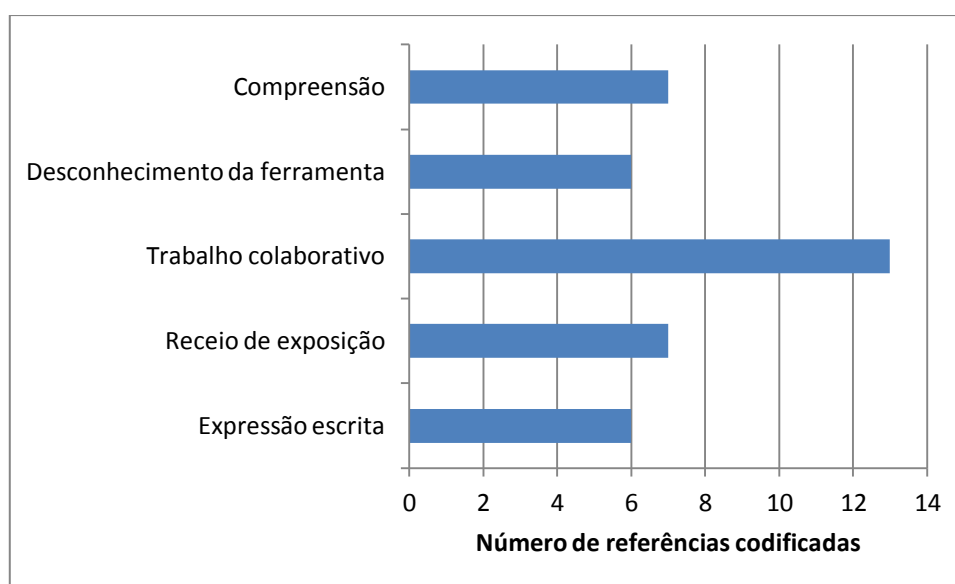


Figura 41. Principais dificuldades na realização da atividade de discussão assíncrona.

O trabalho colaborativo, destacado pelos alunos como uma mais-valia na aprendizagem da língua inglesa afigura-se, simultaneamente, como a principal dificuldade sentida. Segundo a maioria dos alunos, não existiu colaboração entre todos os elementos da comunidade; no entanto, pode falar-se em trabalho colaborativo entre um grupo mais restrito de alunos, conforme ilustra a transcrição seguinte relativamente à existência, ou não, de trabalho colaborativo: “sim, apenas entre alguns que se preocupam em que haja consensos e trabalham para isso. De vez em quando aparece alguém que pura e simplesmente dá uma opinião nova quando já se está na fase de gerir as que já lá estão” (entrevista 5). Um aspecto apontado para a falta de colaboração prende-se com o relacionamento entre os próprios alunos: “Há pessoas a quem eu apenas digo: ‘bom dia!’, ‘boa tarde!’ e pouco mais do que isso. Será por aí, porque não há aquele à vontade em falar” (entrevista 2); “eu respondo mais a quem mantenho um relacionamento mais próximo no dia a dia. Não me sinto tanto

à vontade para responder aos outros” (entrevista 2). Outra dificuldade em trabalhar colaborativamente relaciona-se com o facto de grande parte das contribuições adicionarem novas opiniões sem terem em conta os contributos já partilhados: “... concordar com as ideias expostas porque muitas da vezes não há consentimento. Toda gente lança novas ideias sem a preocupação de se chegar a uma conclusão” (entrevista 3); “porque se calhar estamos mais numa de tentarmos fazer as coisas sozinhos, cada um para seu lado e daí não fazemos muito essa pergunta e não haver muita comunicação entre nós” (entrevista 3).

Em segundo lugar surgem, com o mesmo número de referências codificadas, o receio de exposição e a compreensão. O receio de exposição surge, em grande parte dos casos, associado ao baixo nível de proficiência linguística em língua inglesa, aliado a fracos níveis de autoconfiança, como retrata o exemplo seguinte: “quando colocamos as nossas dúvidas, vamos estar sempre a pensar no que os outros vão pensar das nossas dúvidas. E isso pode inibir a pessoa em questão. Temos duas opções, ou expomos as nossas dúvidas, independentemente da opinião dos outros, ou agimos passivamente como eu própria faço” (entrevista 1). A este propósito, procurou conhecer-se em que medida o facto de as mensagens ficarem registadas contribui para uma maior inibição e, efetivamente, as respostas obtidas apontam mais para idiosincrasias da personalidade de cada um, conforme retrata a transcrição seguinte:

“Investigadora: há pouco, falou nos problemas ao nível da língua. No seu caso, é só a língua ou é também o receio de exposição?

Aluna: também. É até mais a segunda opção.

Investigadora: e porquê? Na aula não costuma participar?

Aluna: Na aula também não” (entrevista 3).

No que diz respeito às dificuldades de compreensão, estas relacionaram-se tanto com a compreensão das instruções das tarefas, como com a descodificação dos comentários dos pares. Outra das dificuldades sentidas foi a expressão escrita em língua inglesa, que poderá estar relacionada com a organização das ideias: “expomos em inglês o que queremos dizer em português” (entrevista 2), ou com a estruturação frásica, tal como relata a transcrição seguinte: “o meu problema é mesmo com a construção das frases.” (entrevista 1). Por último, o facto de a rede social Grouply ser uma ferramenta nova para a totalidade dos alunos, constituiu, também, uma dificuldade acrescida. Todavia, este aspeto verificou-se

essencialmente no início da atividade de discussão assíncrona, deixando de constituir um obstáculo no decorrer da atividade, como revela o próximo exemplo: “no início não percebia como a comunidade funcionava, mas depois indo lá e clicando aqui e ali aprendi” (entrevista 1).

2.3.4. Participação na comunidade

À semelhança do que havia sido já referido aquando da explicitação das principais dificuldades na realização da atividade de discussão assíncrona, a participação na comunidade não foi, de forma alguma, equitativa, havendo inclusivamente alunos que, apesar de fazerem parte da comunidade, nunca chegaram a dar qualquer contributo. Apesar de tudo, os alunos consideram que o facto de se ter conseguido dar resposta a todos os desafios propostos se ficou a dever ao trabalho colaborativo entre um grupo mais restrito de alunos que se empenhou para arquitetar uma solução colaborativa para as tarefas apresentadas:

“Investigadora: mas terá funcionado como grupo?

Aluna: funcionou com as pessoas que entrevistaram” (entrevista 4).

Foi novamente destacado o facto de esta situação espelhar o que acontece normalmente nas aulas tradicionais: “Acho que é um reflexo das aulas. Os grupinhos que existem cá fora são também os que prevalecem no Grouply” (entrevista 2).

2.3.4.1. Fatores inibidores da participação.

De entre os fatores apontados pelos alunos para a falta de participação na comunidade destacam-se:

- **A natureza não espontânea da comunidade:** “eu acho que não está a funcionar como grupo porque não surgiu de forma espontânea, mas sim porque é necessária esta avaliação, é necessário fazer comentários para que possa ter algo para ser avaliado. No Facebook os comentários surgem de forma espontânea. As pessoas participam porque querem” (entrevista 1).
- **Desapego às tecnologias:** “também admito alguma irresponsabilidade da minha parte e algum desapego a este tipo de tecnologias. Sei que devia participar mais, que os temas são acessíveis a qualquer um de nós, mas não me esforço minimamente por gostar disto” (entrevista 1).

- **Falta de motivação:** “a falta de motivação das outras pessoas faz com que nós percamos a nossa própria motivação” (entrevista 3).
- **Falta de empenho:** “A atitude de desleixo tem prevalecido” (entrevista 2)
- **Caráter inovador da atividade:** “talvez porque não estou habituada a este tipo de comunicação. Estamos mais habituados ao trabalho de aula, em formato papel. O Grouply é inovador” (entrevista 3).
- **Acesso à Internet:** “para mim é o acesso à internet, porque eu não tenho internet em casa” (entrevista 4).
- **Dificuldades na língua inglesa:** “como não sei escrever devidamente, não quero ir para lá dizer ‘parvoíces’ que podem não ser bem aceites, até podem pensar que eu estou a brincar com aquilo e não estou” (entrevista 1).
- **Receio de exposição:** “o meu problema, como já tinha referido, é o medo da exposição. E até posso saber a resposta à questão mas em inglês não faço ideia de como exprimi-la. Consigo compreender, mas, umas vezes não tenho opinião, outras não sei como a veicular em inglês.” (entrevista 1).

Importa, mais uma vez, destacar que a maioria dos fatores apontados não é de natureza linguística e que as dificuldades na língua inglesa foram mencionadas apenas por três alunos.

2.3.5. Estruturação dos contributos

Os alunos foram, também, questionados sobre a sua principal preocupação aquando da formulação de um comentário (ver Figura 42).

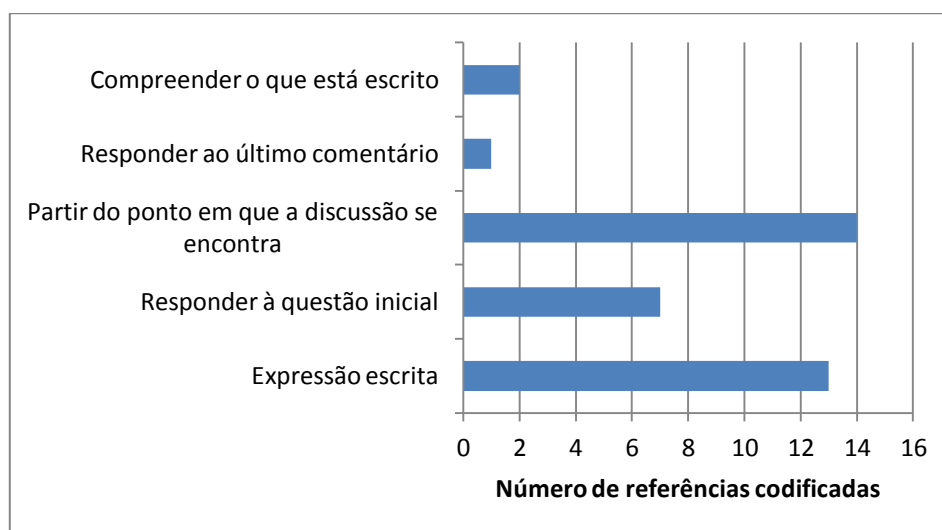


Figura 42. Principal preocupação aquando da estruturação de um contributo.

De acordo com a Figura 42, embora o aspeto mais recorrente tenha sido dar um contributo válido, partindo, para tal, do ponto em que a discussão se encontra, há ainda sete referências codificadas em “responder à questão inicial” lançada pela professora. Este facto está em consonância com as dificuldades ao nível da colaboração, já destacadas anteriormente. A preocupação com a expressão escrita aparece em segundo lugar, destacando-se, a este nível, a estruturação frásica: “a minha preocupação é se as minhas frases estão bem estruturadas. Não é aquilo que os outros vão pensar daquilo que eu vou dizer” (entrevista 1); a correção ortográfica: “ver se tem erros, se está tudo bem escrito” (entrevista 3) e os tempos verbais: “ver se o verbo está no tempo certo” (entrevista 2).

2.3.6. O fator língua inglesa

No decorrer das entrevistas procurou conhecer-se se o facto de se tratar de uma comunidade de aprendizagem em língua inglesa condicionou a participação dos estudantes, constatando-se que, efetivamente, tal terá acontecido, conforme retrata a Figura 43.

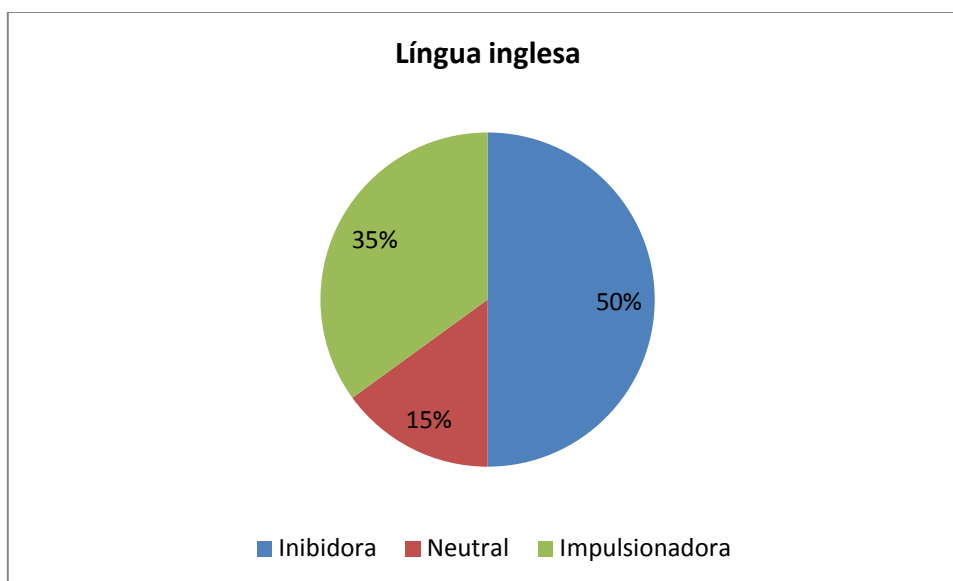


Figura 43. O fator língua inglesa e a participação nas discussões assíncronas.

Pode verificar-se que metade das referências codificadas aponta para a língua inglesa como inibidora de participação nas discussões, conforme ilustra a transcrição seguinte: “se fosse em português eu respondia muito mais. Há pessoas que têm mais dificuldades que outras, quem tem menos consegue falar mais e exprimir-se muito melhor. Quem tem mais

dificuldade é mais difícil. Tudo bem que até queira participar, mas é mais difícil. Vai-se tentando melhorar, mas o ser em língua inglesa torna tudo um bocadinho mais difícil” (entrevista 5). Urge, todavia, destacar que, apesar das dificuldades, os estudantes reconhecem que o facto de a discussão ser em língua inglesa se afigura como uma mais-valia importante: “é certo que inibe, mas ajuda, porque se conseguirmos ultrapassar essa inibição é muito bom é uma vitória, conseguirmos perceber todas as palavras, todas as questões e como fazer” (entrevista 1).

Por outro lado, importa destacar que 35% das unidades codificadas revelam que a língua inglesa foi precisamente o que impulsionou a participação nas discussões, conforme realça o comentário seguinte: “eu gosto daquilo mesmo por ser em inglês, porque se fosse em português não iria tantas vezes. O facto de ser em inglês e por ser uma língua que temos mesmo de dominar acaba por ser uma ajuda. Muitas vezes não vou lá para comentar, vou mesmo só para ver. Estamos a lidar com muito inglês ali. Se não for o Grouply, se calhar, nem vemos muito inglês na Internet. Nem notícias, nem nada. Não trabalhamos em inglês de forma alguma” (entrevista 3).

Outro aspeto que careceu de reflexão foram as estratégias utilizadas pelos estudantes para superar a inibição causada pelas dificuldades linguísticas. O recurso a ferramentas de tradução *online* foi o mais popular entre os estudantes para desocultar vocabulário desconhecido, sendo, igualmente, referidos os colegas, dicionários bilíngues e, curiosamente, a utilização de outras ferramentas, conforme ilustra a transcrição seguinte: “ontem eu e ela estávamos a falar no MSN, telemóvel e Grouply. Estivemos ao telemóvel cerca de uma hora a tirarmos dúvidas uma à outra. No fundo, tentamos complementar o Grouply com outras ferramentas” (entrevista 1).

2.3.7. Relevância dos temas em discussão

Na generalidade, os temas em discussão foram considerados pertinentes, interessantes e relacionados com a área do turismo, o que foi ao encontro das expectativas dos alunos, como se pode reconhecer pelo parecer seguinte “ eu gosto (...) porque estamos a falar de coisas turísticas, como por exemplo o casamento da Kate e do William, estamos a falar de sítios, de hotéis, alojamento e também estamos a falar de uma família real. Por exemplo sobre os aviões... é interessante e eu gosto muito disso, mas também é um tema que eu não domino muito devido ao seu vocabulário. Devido a estes assuntos também vamos

aprendendo novo vocabulário de diferentes áreas. Também sobre o *outdoor*, foi dos mais fáceis. Tem tudo muito a ver com turismo e faz com que ganhemos mais conhecimentos a nível turístico” (entrevista 3). Uma sugestão foi no sentido de os temas deverem oferecer alguma polémica, gerando mais discussão entre os participantes.

2.3.8. O fórum linguístico

Relativamente ao fórum linguístico, as opiniões são diversas. Se, por um lado, há alunos que, inclusivamente, desconheciam a sua existência e funcionalidade, há outros que reconhecem tratar-se de uma oportunidade para refletir sobre o funcionamento da língua, como ilustra a opinião seguinte: “é bom porque lá eu corrijo os meus erros e isso ajuda a que eu não os volte a repetir” (entrevista 3). Alguns alunos afirmaram que o fórum se tornava confuso pelo facto de se adicionarem novas expressões para corrigir com alguma frequência, sendo, igualmente, destacado que alguns colegas monopolizaram o fórum linguístico, não permitindo aos restantes constatar os erros por si próprios. Houve ainda alunos que confessaram a sua dificuldade no que diz respeito ao funcionamento da língua.

2.3.9. Sugestões de atividades

Por último, foi solicitado aos alunos que sugerissem atividades que gostassem de ver dinamizadas, tendo por base a rede social Grouply. Foi apontada a organização de um evento, o desenvolvimento de um itinerário, aprofundando o trabalho desenvolvido aquando da realização da *webquest* “Discover London”, a criação de um espaço de socialização entre alunos, onde pudessem ser partilhados vídeos, comentários pessoais, etc. Curiosamente, os alunos sugerem que, apesar de se tratar de um espaço de confraternização, este espaço de socialização deveria ser criado pela docente: “se fosse a professora a criar o tópico iria haver muito mais adesão. Porque há aquele nível de respeito... agora se for outra pessoa” (entrevista 5). Tal aspeto afigura-se-nos como um paradoxo aparente, na medida em que se pretende incentivar a socialização entre estudantes, mas inculcando-lhe um caráter de obrigação, pelo facto de ser criado pela docente e, conseqüentemente, pela preocupação com a avaliação.

2.4. Role-play online

A última tarefa do primeiro ciclo de investigação consubstanciou-se na dinamização de um *role-play online*, tendo como objetivos principais:

- Conhecer as potencialidades das comunidades virtuais de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.
- Analisar o fator língua estrangeira no envolvimento dos alunos na comunidade de aprendizagem.

Conforme explicitado anteriormente no capítulo relativo à descrição do projeto, os alunos, assumindo papéis específicos, organizaram colaborativamente uma visita de estudo a Londres, tratando-se, portanto, de uma atividade autêntica do ponto de vista situacional, visando, igualmente, promover-se a autenticidade ao nível interacional na troca de informação entre os diferentes papéis. O desenrolar da atividade obedeceu a um cronograma específico em que, semanalmente, eram difundidas, na área de trabalho de cada grupo, pela investigadora/professora, as tarefas a realizar. A realização das tarefas iniciava-se sempre à terça-feira, dia em que a aula da unidade curricular de Inglês II tinha lugar num laboratório de informática, prolongando-se, em modalidade de *e-learning*, até à segunda-feira seguinte.

Embora a participação dos diferentes grupos não tenha sido homogénea, todos cumpriram, pelo menos, parte das tarefas de que foram incumbidos. Importa, 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 investigadora/professora, alguns detentores de 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.

2.4.1. *Semanários de bordo*

No final de cada semana de execução da atividade, foi solicitado 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 (ver Anexo T) era de caráter voluntário, podendo os alunos que assim o entendessem enviá-los diretamente por correio eletrônico à investigadora/professora. Com exceção de uma aluna, todos os restantes elementos partilharam as suas reflexões com a comunidade. O Quadro 32 apresenta a distribuição das reflexões dos alunos ao longo das cinco semanas de execução do projeto.

Quadro 32

Distribuição das Reflexões dos Alunos ao Longo das Cinco Semanas de Execução do Projeto

Semana de desenvolvimento do <i>role-play</i> <i>online</i>	Número de semanários de bordo submetidos
Semana 1	12
Semana 2	18
Semana 3	14
Semana 4	16
Semana 5	6

Há a destacar a diminuição relevante do número de semanários de bordo submetidos na última semana de realização da atividade, altura em que o grupo tinha já finalizado todo o processo de organização da viagem e partilhado na comunidade todos os detalhes inerentes. Apresenta-se, de seguida, uma análise dos semanários de bordo, procurando conhecer-se a evolução das perceções dos alunos ao longo das cinco semanas de duração do *role-play online*.

2.4.1.1. *Aprendizagens efetuadas e mais-valias da utilização das tecnologias.*

Uma primeira leitura dos semanários de bordo permite inferir que não houve, por parte da maioria dos alunos, uma verdadeira reflexão crítica sobre as aprendizagens efetuadas semanalmente. Os semanários reportam, em alguns casos, as tarefas desenvolvidas nessa

semana, não sendo igualmente destacado o processo que permitiu construir novos conhecimentos e a forma como foi impactado pelas tecnologias.

Apresenta-se, num primeiro momento, a análise da opinião dos estudantes relativamente às mais-valias da utilização das tecnologias no desenvolvimento das atividades propostas. A Figura 44 ilustra os resultados obtidos e permite destacar o conhecimento da cultura inglesa e a autenticidade das tarefas como as principais vantagens percebidas ao longo das cinco semanas.

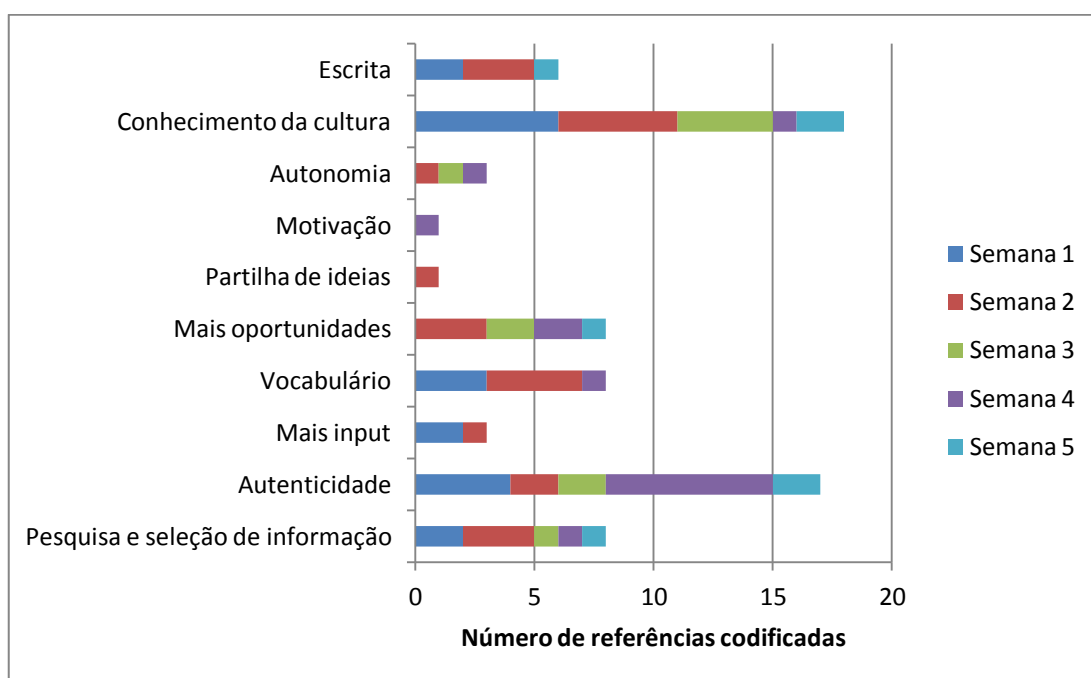


Figura 44. Principais mais-valias da utilização das tecnologias na realização das atividades propostas.

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. 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.

2.4.1.2. Dificuldades sentidas.

Antes de nos pronunciarmos relativamente às dificuldades sentidas (ver Figura 45), importa mencionar que um elevado número de alunos referiu não ter sentido quaisquer dificuldades na realização das atividades propostas.

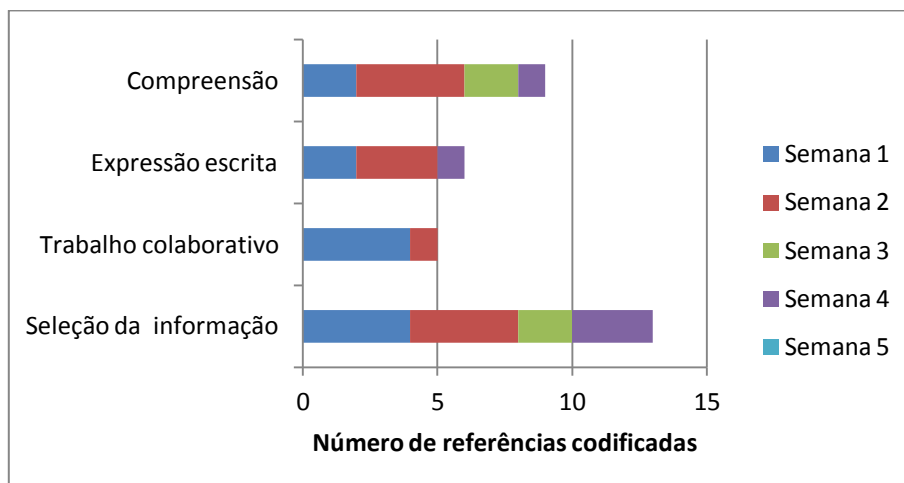


Figura 45. Principais dificuldades sentidas na realização das atividades semanais propostas.

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, conforme ilustra o exemplo seguinte: “É complicado pesquisar, uma vez que existe tanta oferta de acomodação em Londres, com condições que não lembram nem ao menino Jesus, e outras com preços absurdos. E no meio de tanta oferta torna-se complicado ver tudo, é quase impossível!” (semana 2).

Um olhar transversal ao longo das semanas deixa 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, juntamente, 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, de igual modo, conhecer-se 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 detetado que alguns alunos tendiam a realizar as pesquisas em língua portuguesa. É, ainda, apontada a utilização de motores de busca, como atesta o exemplo seguinte: “As maiores dificuldades são a nível de expressão escrita, mas são sempre superadas através do Google tradutor. Mais especificamente nesta semana, o mais difícil foi descobrir e escrever uma *tentative agenda*, ou seja uma convocatória, superada por meio de motores de busca” (semana 2).

2.4.1.3. 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-nos 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, a investigadora, sempre que tal se revelou necessário procurou, 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*. Como se pode depreender pela Figura 46, a maioria das unidades codificadas situa-se ao nível da comunicação intra-subgrupo.

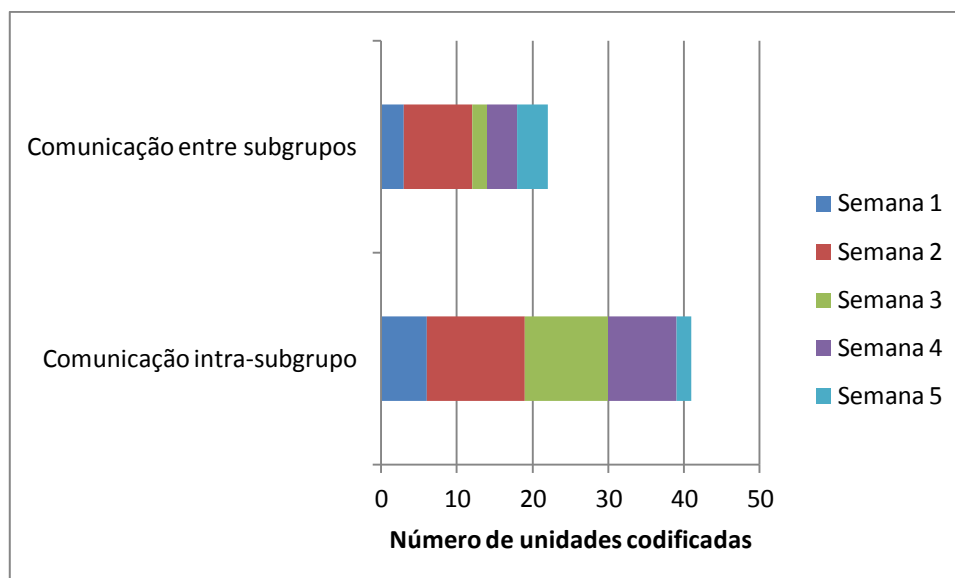


Figura 46. Referências à comunicação entre subgrupos e intra-subgrupo.

Curiosamente, dentro do subgrupo intitulado Heaven Only Tours, que representava uma companhia inglesa de organização de roteiros turísticos e integrava 14 elementos, divididos por departamentos, o conceito de grupo é, muitas vezes, sinónimo de trabalho de pares dentro de cada departamento, conforme ilustra o testemunho seguinte: “a dinâmica de grupo é ótima, eu e a Carla trabalhamos muito bem juntas e conseguimos desenvolver sempre as atividades propostas, de maneira apropriada e a tempo” (semana 3).

No que diz respeito à avaliação das dinâmicas criadas ao nível da comunicação dentro de cada grupo, as apreciações são, geralmente, positivas. A única exceção é o subgrupo Heaven Only Tours, que compreendia a totalidade de alunos de um turno. Aqui, dada a quantidade de alunos envolvidos, foram relatados alguns problemas de comunicação interna, fruto da falta de participação e de empenho de alguns elementos, aspeto elucidado pelo exemplo seguinte: “com as pessoas mais chegadas existe uma dinâmica de grupo bastante boa, embora tenham existido falhas quando estávamos a planear o itinerário e faltavam informações de outros grupos, ou então os grupos que deveriam ter essas informações não estavam presentes em sala de aula.” (semana 3). É de salientar que a aluna que redigiu o comentário se refere aos colegas do mesmo subgrupo responsáveis por assuntos diferentes como “outros grupos”, o que, a nosso ver, ilustra algumas dificuldades em concretizar colaborativamente as tarefas propostas.

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, como retrata a transcrição subsequente: “acho que neste momento as principais dificuldades que senti estão principalmente relacionadas com a comunicação entre os subgrupos da turma, mas acho que faz parte desta fase de adaptação” (semana 1). É, todavia, de salientar que tal é encarado como normal por parte dos estudantes, por se estar, ainda, numa fase inicial de familiarização com o projeto. As dificuldades iniciais foram sendo superadas, conseguindo-se estabelecer estratégias de comunicação efetiva entre os diferentes papéis. O trecho seguinte é disso um bom exemplo: “Com os restantes grupos também correu bem visto que mandámos a informação necessária que eles precisavam e ainda obtivemos um agradecimento da Voyage Travel Agency” (semana 3).

2.4.2. *Análise dos emails produzidos na atividade de role-play online*

Dado que o *email* seria a forma de comunicação entre os grupos (ver Anexo U), entendeu-se ser preponderante proceder à sua análise, procurando averiguar-se se vão ao encontro dos resultados esperados definidos pela investigadora aquando da descrição da atividade (ver Quadro 18, pag. 147). A análise focalizou-se nos critérios seguintes:

- Competência linguística
 - Amplitude do vocabulário
 - Domínio do vocabulário
 - Correção gramatical
 - Domínio ortográfico
- Competência sociolinguística
 - Registo
 - Marcadores linguísticos das relações sociais
 - Regras de delicadeza
- Competência pragmática
 - Arquitetura do texto
 - Coesão

Embora os critérios elencados não esgotem a totalidade das competências que compõem a competência comunicativa, e dada a complexidade desta, optou-se por colocar o enfoque nos aspetos mais facilmente avaliáveis.

2.4.2.1. Competência linguística: amplitude do vocabulário

No que diz respeito à amplitude do vocabulário, era expectável que os estudantes utilizassem uma gama de vocabulário relacionado com:

- A planificação e organização de viagens, nomeadamente que fossem capazes de informar acerca de diferentes opções de voo e política de bagagens, comparando as diferentes possibilidades e efetuando sugestões.
- Tipos de alojamento, apresentando e comparando diferentes opções e sendo capazes de efetuar uma descrição da localização e dos principais serviços e facilidades, utilizando, para tal, um conjunto de adjetivos promocionais.

- Atrações turísticas, descrevendo e aconselhando determinados pontos de interesse turístico, recorrendo a adjetivos e advérbios. Paralelamente, esperava-se que fossem capazes de elaborar um roteiro turístico detalhado de dois dias na cidade de Londres, sendo capazes de utilizar uma vasta gama de expressões para indicar direções e percursos.
- Redação de *emails*, utilizando um conjunto de expressões para pedir informação, providenciar esclarecimentos, fazer pedidos, introduzir e concluir um assunto.

A informação recolhida permite constatar que, efetivamente, os *emails* redigidos incluem um leque de expressões do domínio do turismo. Importa salientar que a informação é, na maioria dos casos, de carácter genérico, sendo que, sempre que fosse necessário proceder-se ao envio de informação mais detalhada, tal era feito em documentos anexos, como demonstra o Quadro 33, que retrata o itinerário turístico de três dias em Londres produzido pelo grupo H.O.T. – Heaven Only Tours.

Quadro 33

Itinerário Colaborativo Produzido pelo Grupo Heaven Only Tours

Final Itinerary in London for a group of tourism students
Here is our final itinerary for 2-days in London, for a group of tourism students.
November 9th
• In Morning
9:00 a.m. Leave the hotel and walk till Glaucoater Road underground station (11 minutes)
Take District or Circle line to Westminster (5 minutes)
Visit Big Ben Houses of Parliament and Westminster Abbey - (approximately 1 hour)
Walk till London Eye (10 minutes)
London Eye - (approximately 1 hour)
Walk till Waterloo underground station. Take Jubilee line and exit London Bridge
Cross London Bridge towards the Tower of London (15 minutes)
Visit to London Tower (20 minutes)
Free lunch (1 hour)
• In the Afternoon
2 p.m. Meet at Tower Hill DLR station. Take DLR till Custom House (25 minutes)
Visit to the World Travel Market
6 p.m. Meet in the main entrance of the Fair

Take DLR back to Tower Hill station (25 minutes)
Take District or Circle line to Glaucoater Road (minutes)
Break
8 p.m. Meet in the hotel lobby
Walk till Glaucoater Road underground station (10 minutes)
Take Picadilly line till Picadilly Circus
Dinner in Picadilly Circus area

November 10th

- In Morning

9:00 a.m. Leave the hotel and walk till Picadilly station.

Take the Picadilly line till Green Park station (8 minutes)

Walk from Trafalgar square till Buckingham - 10 Downing street and "The Mall"

Walk till Hyde Park

Have lunch in Hyde Park (1 hour)

- In the Afternoon

Take Marble Arch line till tottenham court Rd

Visit British Museum (2 hours)

Walk till Covent Garden Market

Dinner in Covent Garden area

- At Night

Musical: Phantom of the opera

Neste documento, para além de um conjunto de atrações turísticas são também utilizadas algumas expressões relacionadas com a organização do próprio itinerário, designadamente “walk till”; “take the Picadilly line till”; “cross London Bridge towards”. Todavia, era esperado que houvesse uma maior diversificação, já que os estudantes tiveram a oportunidade de explorar alguns exemplos de itinerários turísticos, designadamente um sobre Lisboa⁶, onde, inclusivamente, foi realizado um exercício de levantamento das expressões utilizadas para estruturar o próprio itinerário.

Com o intuito de analisar o repertório lexical utilizado pelos estudantes na escrita dos *emails* fez-se um levantamento das palavras e expressões utilizadas, agrupando-as pelas quatro temáticas principais elencadas anteriormente (ver Quadro 34).

⁶ O itinerário analisado em aula encontra-se disponível em <http://www.golisbon.com/sight-seeing/itineraries.html>

Quadro 34

Levantamento do Reportório Lexical Utilizado na Escrita de Emails

Alojamento	Voos	Atrações / itinerários turísticos	Escrita de <i>emails</i>
Make a reservation; Availability; Double-room; Triple- room; Book; Bed & Breakfast; Rates.	Boarding pass; Gate; Departure; Arrival; Check-in; Hand luggage; Checked luggage; Baggage policy; Cabin; Airport security; Hold bag; Extra weight; Weight allowance; Purchasing extra bags; Passenger; Additional charges; Scheduled departure.	Sightseeing; Walk till; Cross London Bridge towards...; Take DLR till...; Landmarks; Underground station; Spots.	Attachment; In connection with...; Look forward to...; I am afraid...; We are extremely sorry for any inconvenience...; Yours sincerely, Dear...; Best wishes; Please find attached...; Please contact us if you need further information; We have the pleasure to inform...; I would be grateful if you could...; Yours faithfully; With reference to...; I regret to inform your company...

A análise do quadro permite-nos referir que a maior percentagem de termos e expressões se relaciona com voos e a escrita de *emails*. No caso do vocabulário relacionado com os voos, pode afirmar-se que muitas destas expressões surgiram após um trabalho de pesquisa de informação nas páginas Web das companhias aéreas, de análise da informação disponível e da seleção da informação adequada para poder dar resposta adequada às solicitações comunicativas, o que nos faz sublinhar a importância da utilização de tarefas e materiais autênticos na aprendizagem da língua inglesa. No que diz respeito à escrita de *emails*, relembramos que foi fornecido aos estudantes um conjunto de materiais com um conjunto de expressões úteis a utilizar na redação de *emails*. Relativamente ao alojamento, seria expectável que fosse utilizado um conjunto de expressões relacionadas com as principais facilidades do hotel, bem como alguns adjetivos promocionais. Por último, no que concerne as atrações turísticas e o itinerário, pode dizer-se que se esperava que fosse

utilizado um conjunto de adjetivos no sentido de simultaneamente se informar e convencer os potenciais clientes da pertinência em visitar os pontos de interesse turístico selecionado.

2.4.2.2. *Competência linguística: domínio do vocabulário*

Analisada a amplitude do vocabulário utilizado, debruçar-nos-emos agora sobre a forma como esse vocabulário foi utilizado nas transações comunicativas. Assim, relativamente ao domínio do vocabulário, existem alguns erros vocabulares, mormente uma escolha incorreta de palavras. Pode dizer-se que alguns dos erros apresentados, analisados mais à frente neste estudo, se devem a uma inadequação semântica e poderão ter sido influenciados pela língua materna, como no caso de “With ou best complementes”, “I goa sendo in attachments”, “With best regards”, “I am writing in the name of Mister Cimba’s travel agency”, “Good afternoon” (como forma de iniciar um *email*).

Por outro lado, existem, também, exemplos que revelam criatividade e capacidades linguísticas e interculturais e, paralelamente, uma consciência do nível conotativo dos significados. Um desses casos é a designação que os estudantes escolheram para o nome da empresa de organização de eventos H.O.T. (Heaven Only Tours). Tratou-se de uma escolha deliberada e consciente por parte dos elementos do grupo. Outro exemplo é a denominação de uma das agências de viagens “Voyage Travel Agency”, em que os membros do grupo, conscientes do significado do termo em língua inglesa, onde aparece mais conotado com viagens marítimas, optaram pelo vocábulo em língua francesa, o que foi evidente pela fonética utilizada /vwajaze/.

Embora haja falhas em todos os grupos, pode dizer-se que a diferença entre eles é considerável. Curiosamente, essa diferença é francamente notória nos três grupos que representavam o papel das três companhias aéreas: Easyjet, Ryanair e TAP. As atividades solicitadas aos grupos foram semelhantes, com exceção da companhia aérea Ryanair que, à data da realização da atividade, não dispunha de informação sobre tarifas aéreas para as datas e locais pretendidos. Contudo, houve da parte da professora/investigadora a preocupação de providenciar ao grupo atividades alternativas que potenciasses, de igual modo, a exploração da página Web da companhia aérea em língua inglesa. A performance dos três grupos foi bastante dissimilar. O grupo que representava a companhia aérea Easyjet cumpriu, de forma satisfatória, todas as atividades propostas, demonstrando, nos seus *emails*, uma exploração aprofundada da página Web da companhia aérea em língua

inglesa, o que se repercutiu positivamente não só na amplitude do vocabulário, como explicitámos já anteriormente, mas, também, na utilização correta desse vocabulário nas transações comunicativas, principalmente um conjunto de expressões relacionadas com informações sobre voos e política de bagagens. Este aspeto pode ser comprovado pelo *email* seguinte, em que é apresentada informação sobre a política de bagagens da companhia aérea.

Dear Sirs,

About the luggage policy, each passenger who pays for a hold bag can take up to 20kg of luggage. This weight allowance applies to the passenger rather than to the bag so purchasing extra bags is possible but will not increase the weight allowance.

If the client needs to take more weight, he can buy some extra weight but it's better to buy online before the fly. Each additional kg will cost 12€ per person.

If the client is travelling in a group of two or more he may spread the weight of your luggage across the bags. For example, two passengers with a bag each may carry 20kg of luggage each, but if he wish to put 18kg in one bag and 22kg in the other, then that's okay with us. The client cannot exceed the 40 kg total weight allowance without paying additional charges.

Yours sincerely,

Easyjet

É notório que houve uma preocupação dos alunos em adaptar a situação encontrada à situação de aprendizagem, nomeadamente de a reportar na terceira pessoa gramatical, dado que na página Web da companhia aérea a informação é apresentada na segunda pessoa gramatical. Ao fazer esta adaptação registaram-se, inclusivamente, alguns erros de natureza gramatical “he may spread the weight of your luggage” ou “it’s better to buy online before the fly”, ou “but if he wish to”.

Por seu turno, o grupo que representava a companhia aérea TAP, no que diz respeito ao domínio do vocabulário, demonstra claramente um reportório vocabular limitado, havendo erros graves sempre que há a tentativa de exprimir um pensamento mais complexo, como ilustra o excerto seguinte:

Baggage

Hi Voyage Travel Agency, In attachments we send the information about the baggage in every class.

Relativamente à política de bagagens, embora a página Web dispusesse de informação detalhada em língua inglesa, os alunos não fizeram um trabalho de seleção e síntese da

informação principal, limitando-se a enviar, em anexo, uma imagem com um *print screen* da informação disponível.

Por último, o grupo encarregue de representar a companhia aérea Ryanair cumpriu parte dos objetivos propostos para o grupo, tendo apenas redigido dois *emails*. É de realçar que a parca assiduidade dos elementos do grupo não é suficiente para justificar a não realização de todas as tarefas propostas, dado que, embora os estudantes dispusessem de uma aula semanal para a realização do projeto, o mesmo prolongava-se, em regime de *e-learning*, durante o resto da semana. É, todavia, de realçar a preocupação dos alunos em efetuar pesquisas regulares no sentido de verificar a existência de voos para os destinos e datas acordados. No que diz respeito à utilização correta do vocabulário, pode dizer-se que houve um esforço para uma escolha correta das palavras, conforme ilustra o próximo excerto:

Dears Sirs,

We are writing to inform you that in november we don't have available flights yet for london, but we will research and update the information and briefly we will contact you and give you some news about this.

yours sincerely,

Ryanair Airline Company

2.4.2.3. Competência linguística: correção gramatical

Embora aquando da planificação da atividade o nível linguístico esperado fosse o nível B2 do QECRL, no que respeita à correção gramatical o nível expectável seria, antes, o B1, dadas as dificuldades dos alunos ao nível gramatical. Assim, esperava-se a existência de erros, embora de forma não sistemática, a nível da estrutura da frase, a existência de erros de natureza morfossintática influenciados pela língua materna e problemas ao nível da seleção dos tempos verbais. Esperava-se que os alunos fossem capazes de utilizar estruturas gramaticais que lhes permitissem solicitar e fornecer informação, explicar procedimentos, avaliar propostas e sugerir alternativas, designadamente a utilização correta de perguntas indiretas, de verbos modais e auxiliares.

Na tentativa de sistematizar os erros encontrados criou-se uma categorização dos mesmos, apresentada no Quadro 35.

Quadro 35

Categorização dos Erros Encontrados nos Emails Analisados

Tipo de erro	Descrição do erro	Frequência	Exemplos	
Forma	Ortografia	23	unitl, writting, gurantee, conection, extremelly, sollution	
	Pontuação	17	Dear Sir[.]; Best wishes[.]	
	Uso incorreto de inicial minúscula	5	london, november,	
Gramática	Artigo	5	A opportunity; we are the Voyage Travel Agency	
	Adjetivo	Número	6	Dears Sirs
	Nome	Caso possessivo	4	Students representative
		Flexão	3	bagagges; if you could send me some informations
	Verbo	Modo	1	I would appreciate if you send me
		Tempo	3	no landmarks in the offer of sightseeing you send me
		Forma	7	I have already send you; it didn't corresponded
		Discordância sujeito/verbo	1	additional information were sent
		Sujeito omissso	3	because [it] must be booked till June 5th; if [you] already have
		Preposição	Preposição incorreta	12
		Preposição em falta	4	to explain [to] me
Sintaxe	Ordem das palavras	6	other information necessary	
	Palavra em falta	4	Looking [forward] to hearing from you; the scheduled [time of] arrival is 12:20 a.m.	
	Palavra redundante	4	free to contact <i>with</i> me	
Outros	Expressão ininteligível	3	the flight will be few places on the left	
	Domínio do vocabulário	21	<i>Although</i> , we recommend to do the check-in two hours before your departure; the decision of a <i>all</i> group of people	

A análise das produções linguísticas permite-nos referir que, no que respeita à correção gramatical, e com a exceção das produções de um grupo, os *emails* apresentam erros de

caráter não sistemático que não comprometem a compreensão da mensagem veiculada. Porém, o grupo que representava a companhia aérea TAP apresenta erros elementares de forma sistemática, comprometendo a clareza do conteúdo da mensagem. Apresenta-se, a título de exemplo, a transcrição de um *email* produzido pelo grupo:

Dear Madam Carolina Ferreira

I am writing again because of last information image quality was poor. So I go send in attachments more information 3 and go send prices and taxes.

Yours faithfully,

O *email* transcrito aparenta ser uma transposição direta e acrítica de informação previamente redigida em língua portuguesa.

Ao nível ortográfico, existe um conjunto de erros que não seriam expectáveis e que poderiam ter sido evitados se os estudantes tivessem redigido os *emails* previamente no Microsoft Word, onde a funcionalidade de “Ortografia e Gramática” teria identificado as falhas e sugerido a forma correta. Há a destacar bastantes falhas ao nível da pontuação, mormente a não utilização de vírgula após a saudação inicial ou depois da saudação final nos *emails* redigidos. Destaca-se, também, uma tendência para a sobreutilização do determinante “the”, o que acreditamos ser uma influência da língua portuguesa, que estará igualmente por detrás da omissão do sujeito em algumas frases. Ao nível verbal, as maiores falhas surgem ao nível da não observação de algumas regras na construção de formas verbais compostas como o “present perfect”. Este tempo verbal reveste-se ainda de alguma complexidade para os estudantes, dado que os erros relacionados com o tempo verbal são todos relacionados com a utilização do “simple past” em vez do “present perfect”. Ao nível sintático, há falhas principalmente ao nível da ordem das palavras na frase, o que poderá também resultar de uma tradução literal de frases em língua portuguesa.

Acreditamos que o facto de o *role-play online* decorrer numa rede social poderá ter contribuído para algum descuido ao nível da correção gramatical, aspeto que vem sendo reconhecido e alvo de reflexão no meio académico. No entanto, a estratégia implementada – a dinamização de um *role-play online* visava, precisamente, criar um contexto comunicativo que tentasse debelar esses aspetos ao simular uma atividade concreta do

futuro quotidiano profissional dos estudantes. É de realçar, novamente, que os *emails* que tinham como objetivo providenciar informação resultante de pesquisas *online* são os que apresentam menos lacunas ao nível gramatical, uma vez que, para além da informação necessária, os estudantes foram, também, confrontados com estruturas gramaticais que poderiam utilizar na redação do *email*.

2.4.2.4. Competência linguística: domínio ortográfico

Ao nível do domínio ortográfico, os grupos deveriam ser capazes de produzir uma escrita clara e inteligível, podendo, contudo, surgir erros ortográficos ocasionais. Uma análise transversal aos diferentes *emails* leva-nos a referir que, na globalidade, a meta não foi atingida, pelo que, em vez do nível B2 esperado, os artefactos se situam no nível B1. Pode dizer-se que os alunos foram capazes de produzir uma escrita corrente que se afigura, de uma forma geral, como inteligível. No sentido de aprofundar esta informação, optou-se por uma análise que contemple as vicissitudes dos diferentes grupos de trabalho. Começaremos pelos grupos que representaram as duas agências de viagens, a Voyage Travel Agency e a Mister Cimba Travel Agency. Os *emails* redigidos pelos grupos apresentam uma organização do texto e pontuação razoavelmente precisas, sendo a escrita, regra geral, lógica e inteligível. São, também, evidentes alguns erros ortográficos como “mystake” e “oppinion”, outros resultantes de uma eventual confusão entre palavras com sonoridades parecidas, como no caso de “a group of 25 students, with limited budget, and attend to depart from Oporto” ou em “as you now, I asked”, outros ainda da não observação de regras gramaticais.

Por seu turno, o grupo que representava a companhia de organização de eventos destaca-se pela organização lógica da informação em parágrafos e pela escrita clara e inteligível. A ortografia é, de igual modo, razoavelmente precisa. No que respeita à pontuação, parece haver uma preocupação em que esta potencie uma melhor compreensão do texto, embora nem sempre tal se verifique.

Relativamente aos grupos que representaram as companhias aéreas, a amplitude é considerável, como foi, aliás, já referido anteriormente. As produções do grupo representante da companhia aérea TAP são bastante confusas e, não raramente, difíceis de compreender. Nos restantes dois grupos, apesar da quantidade de artefactos produzidos ser

bastante díspar, os grupos foram capazes de sintetizar a informação resultante das pesquisas efetuadas e de a reportar de forma razoavelmente clara e inteligível, havendo, todavia, algumas lacunas ao nível da organização da informação em parágrafos, o que torna os textos mais difíceis de compreender.

O grupo encarregue de representar o serviço de apoio a clientes do World Travel Market teve uma performance semelhante aos dois grupos analisados anteriormente. É de destacar que as tarefas solicitadas a estes grupos passava pelo desenvolvimento de pesquisas no sentido de encontrar informação que lhes permitisse providenciar respostas às solicitações efetuadas pelos grupos. Seria expectável, contudo, que as respostas fornecidas não se limitassem a uma mera cópia da informação encontrada, mas, antes, uma síntese dos conteúdos essenciais.

Por último, o representante dos alunos, trabalho desenvolvido apenas por um aluno, foi capaz de produzir *emails* claros e inteligíveis, não obstante alguns erros ortográficos como “I’m writting”, “I will not chose”, “if you could send me some informations”, “the choice of a diferente agency as nothing to do”, “I present my sincere apologizes”. Podemos, no entanto, referir que tal não invalidou a compreensão das mensagens por parte dos diferentes interlocutores.

2.4.2.5. Competência sociolinguística: registo.

Outro aspeto que nos parece crucial analisar é a adequabilidade dos *outputs* produzidos à situação de comunicação e aos interlocutores. Tratando-se de um *role-play online* situado no domínio profissional e onde a autenticidade situacional da tarefa era elevada, seria expectável que a autenticidade internacional fosse, de igual modo, elevada. Assim, ao nível do registo, esperava-se a utilização de um registo formal.

A análise dos *emails* produzidos permite-nos destacar que houve alguma preocupação por parte dos estudantes em utilizar um registo formal, embora coexistam características próprias do registo informal. As produções do grupo representante da companhia de organização de eventos foram as que mais se aproximaram de um registo de língua formal, havendo, no entanto, marcas de um registo marcadamente informal como o uso de formas

abreviadas. Aliás, a utilização de contrações verbais é comum a todos os grupos. Outro aspecto a destacar é a utilização emotiva de sinais de pontuação, como os pontos de exclamação e a existência de uma pergunta direta “Could you send it again please?”. Pode, ainda, afirmar-se que os estudantes evidenciaram uma preocupação relativa às formas de tratamento, bem como à utilização adequada das regras de delicadeza, nomeadamente através dos verbos modais “could” e “would”.

2.4.2.6. Competência sociolinguística: marcadores linguísticos das relações sociais

No que diz respeito à utilização de formas de tratamento, um aspecto fundamental na escrita de *emails*, pode dizer-se que em quase todas as produções escritas houve uma preocupação com este aspecto, o que não significa, porém, que as formas de tratamento selecionadas sejam as mais corretas naquele contexto específico. O Quadro 36 apresenta as diferentes formas de tratamento utilizadas nos 44 *emails* analisados.

Quadro 36

Formas de Tratamento Utilizadas na Redação dos Emails

Formas de tratamento utilizadas	Nº de ocorrências
Dear Sirs	14
Good afternoon	1
Dear Mrs.	1
Dear Sir	1
Dear H.O.T.	1
Dear Diana	1
Dear Diana and Lúcia	2
Dear Sir / Madam	1
Dear Mr. Saul	1
Dear Representatives of the World Travel Market	1
Dear Voyage Travel Agency	2
Dear Madam Carolina Ferreira	1
Hi Voyage Travel Agency	1
Dear Mrs. Rute	1
Dear Mr. Graça	1

Dears Voyage Travel Agency	2
Dear Rute	4
Dear Miss Rute	1
Dear Mrs. Rute	1
Dear Mr. Cristóvão	2
Dear Cristóvão	1
Não é utilizada nenhuma forma de tratamento	3

Destaca-se o caso de “Dear Sirs” que, a nosso ver, se adequa ao contexto formal da atividade, tal como “Dear Sir / Madam”, “Dear Sir” ou “Dear Mr. Graça”, uma vez que não é utilizado num primeiro contacto. Contudo, não podemos deixar de referir o uso de formas de tratamento de carácter vincadamente informal como “Dear Diana”, “Dear Cristóvão” ou “Dear Rute”, bem como o desconhecimento das convenções de tratamento ao nível da correspondência comercial, visível na utilização de expressões como “Hi Voyage Travel Agency”, “Good afternoon”, ou pela não inclusão de qualquer forma de tratamento.

Outro aspeto que nos parece meritório de reflexão é a falta de coerência por parte dos grupos na utilização das formas de tratamento. Apresentamos, a título ilustrativo, as formas de tratamento utilizadas apenas pelo representante dos alunos (ver Quadro 37).

Quadro 37

Formas de Tratamento Utilizadas pelo Representante dos Alunos

Formas de tratamento utilizadas	Nº de ocorrências
Dear Mrs. Rute	2
Dear Miss Rute	1
Dear Rute	2
Dear Mr. Cristóvão	2
Dear Cristóvão	1

A nosso ver, tal poderá indicar falta de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Verificámos, igualmente, se esta falta de coerência se revelava apenas neste caso, em que o

trabalho foi de cariz individual, ou se tal era, igualmente, extensível a outros grupos, em que era possível a escrita colaborativa. A conclusão foi efetivamente a mesma, sendo que, com exceção dos grupos representantes das companhias aéreas Easyjet e Ryanair, todos os outros grupos utilizaram formas de tratamento diversificadas para se dirigirem à mesma entidade. Será importante destacar que, antes do início da atividade de *role-play online*, os alunos foram familiarizados com as especificidades relacionadas com a escrita de *emails*, tendo sido providenciadas oportunidades para praticar, bem como fornecidos materiais adicionais para posterior utilização e consulta.

2.4.2.7. Competência sociolinguística: regras de delicadeza.

De uma forma geral, houve uma preocupação relativamente à utilização de formas de delicadeza, facto que tivemos já a oportunidade de referir quando nos debruçámos sobre o registo. Tal é evidente pela utilização de expressões modalizantes como “I would appreciate”, “We would be grateful” e a utilização de expressões como “we are grateful”, “we have the pleasure”, “please”, “we are writing to thank you” e “looking forward to”. Todavia, há também *emails* em que as regras de delicadeza próprias da língua inglesa não são observadas em excertos como “please be fast on your answer”, “So, I require you to book as soon as possible”, ou “send me another email because I need that information as soon as possible”. Embora os alunos tenham incluído o vocábulo “please”, tal não é suficiente para que sejam cumpridas as regras de delicadeza.

Pode, em jeito de síntese, no que toca à competência sociolinguística, referir-se que os resultados ficaram aquém das expectativas esperadas, sendo que, apesar de se notar alguma preocupação pela quase generalidade dos grupos em utilizar um registo formal, aspeto que tinha também sido trabalhado em aula, existem muitos aspetos que situam as produções escritas num domínio de carácter mais informal. Seria importante compreender se estas falhas no domínio sociolinguístico poderão, eventualmente, estar relacionadas com o facto de os estudantes não assumirem verdadeiramente o papel que lhes foi atribuído no *role-play online*. Aquando da planificação da tarefa, optou-se por não atribuir densidade psicológica às personagens, dando, assim, aos alunos, a possibilidade de modelarem a sua própria personagem. Contudo, se houve uma preocupação dos grupos em definir um nome e funções específicas dentro de cada grupo, os alunos optaram por manter os seus nomes no decurso da atividade.

2.4.2.8. *Competência pragmática: arquitetura do texto.*

A escrita de *emails* obedece a uma organização do texto muito particular, nomeadamente a inclusão de um assunto, de uma forma de saudação inicial, a que se segue o corpo de texto, que termina segundo convenções específicas e, posteriormente, o cumprimento final, dependente da saudação inicial utilizada, e a assinatura do emissor, seguida da organização que representa. Dá-se a conhecer de seguida um quadro que pretende analisar se os diferentes grupos respeitaram as convenções de organização desta tipologia textual. Assim, para cada grupo, apresenta-se o primeiro e o último *email* redigidos (ver Quadro 38).

Quadro 38

Primeiro e Último Emails Redigidos por Cada Grupo

Data	Autor	Destinatário	Assunto	Saudação inicial	Primeira Frase	Última frase	Saudação final	Assinatura e organização
3/5	Voyage Travel Agency	WTM Customer Service	Inquiring about students trip	Dear Sir	I'm writing about a student trip to London.	Looking forward to hearing from you	Yours faithfully	Voyage Travel Agency
2/6	Voyage Travel Agency	1 Lexham Gardens Hotel	e-Mail to Lexham Gardens Hotel	Dear Sirs	We are writing to you in order to get some information and make a reservation for a group of 25 people for three nights, from November 8th until November 11th.	Looking forward to hearing from you.	With our best complements,	IPV
3/5	Mister Cimba Travel Agency	Airline Companies	Information	Dear Sir / Madam	I am writing in the name of Mister Cimba's travel agency to the purpose of getting some information	Looking forward to hearing from you soon.	Yours faithfully	Mister Cimba, travel agency

					about flights from Francisco Sá Carneiro in Oporto to London, in November.			
2/6	Mister Cimba Travel Agency	Students' representative		Dear Mr. Graça	I'm writing in connection with your last email.	In the future I hope you contact us.	Best wishes, and good luck in London.	Carlos Moreira – Mr. Cimba Manager
9/5	Easyjet airline company	Travel agencies	Information about travel	Dear Sirs	We have the pleasure to inform you that in the month of November the prices that are available are 32.99€ from London (Gatwick) to Oporto and 23.99€ from Oporto to London (Gatwick). And the total price is 56.98€ per person.	About transfers, there are many options like underground, private taxi, bus and even boat.	Yours sincerely	Easyjet
2/6	Easyjet airline company	Voyage Travel Agency	Thanks for the booking	Dear Sirs	We are grateful for your booking because it is the best choice and we	And if you arrive late, we won't wait.	Yours sincerely	Easyjet

					have the best prices.			
15/5	Ryanair airline company	Travel agencies	Information about baggage policy				Yours sincerely	Ryanair Airline Company
25/5	Ryanair airline company	Travel agencies		Dear Sirs	We are writing to inform you that in november we don't have available flights yet for London, but we will research and update the information and briefly we will contact you and give you some news about this.			
10/5	TAP airline company	Travel agencies	Prices 10/11 ⁷					

⁷ Este *email* apenas continha imagens cujo conteúdo era o *print screen* da página Web da companhia aérea com os preços dos voos.

25/5	TAP airline company	Voyage travel agency	Prices	Dear Voyage Travel Agency	I hereby inform you that the flight will be few places left.	I'll send you attached the price of travel booked up day June 5	Yours faithfully	Tap airlines
12/5	H.O.T. Event Planning Company	Voyage travel agency	Reply to London Sightseeing for a group of students	Dear Voyage Travel Agency	We are writing in connection with your last e-mail enquiring about sightseeing in London.	We look forward to hearing from you.	Yours sincerely	Diana Dias (H.O.T. – Heaven Only Tours)
9/6	H.O.T. Event Planning Company	Voyage travel agency	Final itinerary for a group of tourism students in London	Dears Voyage Travel Agency	We are writing in connection with a tourism student tour in London.	We look forward to hearing from you.	Best regards	Diana Dias (H.O.T. – Heaven Only Tours)
3/5	Students' representative	Voyage travel agency	Trip to World Travel Market	Dear Mrs Rute	I'm writting again to enquire you about the trip reservation for 25 students to London in November	I look forward to receive your reply.	Yours sincerely	Represntative of the students Dário Graça
2/6	Students' representative	Voyage travel agency	Trip to London	Dear Mrs Rute	I'm writting this email to thank you for all the services you have given to	Looking forward to hear from you.	Best wishes	Students representative Dário Graça

					me during the process of the organization for this trip.			
25/5	WTM Customer Service ⁸	Travel Agencies	Admission Policy	---	We send this e-mail to give you some special conditions about admission policy in World Travel Market.	This includes ExCeL London and therefore smoking is no longer allowed within the venue during World Travel Market.	---	---

⁸ O grupo apenas publicou um *email* durante a realização do projeto.

Um olhar crítico à tabela apresentada permite-nos referir que os diferentes grupos, com exceção do representante da companhia aérea TAP, conhecem as diferentes partes estruturantes de um *email*. Contudo, no que diz respeito ao assunto, quase nenhum grupo foi capaz de especificar um assunto concreto e objetivo. Os assuntos mencionados pelos alunos são de carácter vago e genérico, como se pode ver em “Information”. Este facto pode ser indicativo de dificuldades ao nível da síntese de informação. As primeiras frases procuram, geralmente, identificar, de forma clara, o propósito do *email*, havendo, igualmente, a preocupação de referir contactos prévios entre ambos os grupos. No que diz respeito à forma de encerrar os *emails* e apesar das convenções apontarem para o uso de expressões como “look forward to...”, houve ainda grupos que negligenciaram este aspeto. Em relação ao cumprimento final, é notório que os estudantes conhecem as diferentes possibilidades a utilizar. Contudo, o que muitas vezes é descurado é a relação entre a saudação inicial e o cumprimento final, como revela o exemplo “Dear Sirs” / “Yours sincerely”, apesar deste assunto ter sido abordado em aula e de constar no material de apoio disponibilizado aos estudantes. O *terminus* dos *emails* é comumente feito através do nome da organização representada, não sendo, na maioria dos casos, providenciado um responsável.

2.4.2.9. Competência pragmática: coesão

Por último, importa debruçarmo-nos sobre a coesão. Os resultados esperados apontavam para a utilização de um número limitado de mecanismos de coesão, facto que se concretizou efetivamente. Os textos redigidos são compostos por frases simples, sendo a conjunção coordenativa “and” a mais utilizada pela globalidade dos grupos. A conjunção “and” foi utilizada 39 vezes, sendo que em alguns emails aparece mais do que uma vez na mesma frase, como ilustra o seguinte exemplo: “...we will research and update the information and briefly we will contact you and give you some news about this”.

Como corolário da análise efetuada pode afirmar-se que existiu, da parte dos estudantes, alguma falta de espírito crítico na utilização dos recursos disponíveis para a redação de *emails*. Conforme foi já salientado, foram dedicadas horas de contacto da unidade curricular à temática de redação de *emails* em língua inglesa, tendo, igualmente, sido fornecido aos estudantes algum material de apoio com expressões a utilizar em diferentes

situações. Todavia, na maioria dos casos foi privilegiada a utilização de ferramentas de tradução *online*.

2.5. Focus group final

Após o *terminus* do *role-play online*, realizaram-se três *focus groups* no sentido de recolher informação que permitisse avaliar a experiência dialógica e dialética de aprendizagem proporcionada pela realização do *role-play online*; conhecer as percepções 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 percepções dos alunos em relação ao impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. As entrevistas realizaram-se nos dias 5 e 6 de julho de 2011, sensivelmente um mês após a finalização da atividade, permitindo aos alunos algum distanciamento crítico em relação ao trabalho realizado. Todavia, por não se tratar de um período de aulas, alguns alunos não se encontravam em Viseu, facto que condicionou o número de alunos envolvidos nesta atividade reflexiva. Consegui apenas reunir-se um total de onze alunos, tendo-se realizado três entrevistas (ver Anexo V).

2.5.1. Avaliação da experiência dialógica e dialética de aprendizagem proporcionada pela atividade de *role-play online*

A totalidade dos entrevistados foi unânime em considerar a experiência dialógica e dialética de aprendizagem como bastante positiva, destacando o facto de antecipar atividades reais do mundo do trabalho: “utilizámos a Internet mais para pesquisarmos aquilo que nós precisámos e isso fez-nos aprender, porque, quando um dia trabalharmos, também vamos ter de trabalhar em grupo e esta experiência, de certa forma, permitiu-nos antecipar isso. Foi uma experiência positiva” (entrevista 3). 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, como ilustra o comentário seguinte: “eu também acho que foi uma experiência positiva, porque ao trabalharmos em conjunto conseguimos escolher melhor, por exemplo, o que visitar em Londres e, também, elaborar um itinerário que ficasse ao agrado de todos” (entrevista 2).

2.5.2. Avaliação do produto final

Foi solicitado aos alunos que se pronunciassem sobre a qualidade do produto final, atribuindo, inclusivamente, uma classificação numa escala de 0 a 5 valores. A globalidade dos alunos considera que a solução encontrada foi “boa” e “interessante”, tanto em termos

de viagens, alojamento e itinerário da visita: “Eu acho que foi um trabalho genuíno, que mostra o que nós somos capazes de fazer. Lá está, se calhar devia ter havido mais empenho, não houve; mas, de qualquer das formas, acho que não iria transbordar muito mais isso. Acho que também numa escala de 0 a 5, daria 4” (entrevista 1). Foi, também, destacado que o produto final vai ao encontro das expectativas individuais: “eu acho que o produto final foi bom, porque chegámos todos, ou tentámos chegar todos a um consenso para que a viagem ficasse ao gosto de todos e para que todos pudessem desfrutar da viagem. Daria um 4” (entrevista 3).

2.5.3. Avaliação do processo.

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, reiterado o facto de que a comunicação no seio dos diferentes subgrupos foi eficaz, conseguindo cumprir-se, com relativa facilidade, as tarefas semanalmente propostas. A única exceção foi o subgrupo que representava uma empresa especializada em visitas guiadas em Londres, composta por 14 elementos que desempenhavam oito papéis complementares. De acordo com os próprios elementos, “a falta de assiduidade de alguns colegas contribuiu para esta falha ao nível da comunicação. Essa falta às aulas não era colmatada com o trabalho em casa, o que fez com que no momento de juntar toda a informação para criar o itinerário faltassem partes. Nós tivemos que fazer partes que nem sequer eram nossas. Só conseguimos chegar ao produto final porque houve pessoas que fizeram a sua parte e a dos outros” (entrevista 2). Os alunos vão mais além, indicando que o itinerário da visita não foi fruto de trabalho colaborativo, “foi uma junção de trabalhos individuais” (entrevista 2).

Importa destacar o trabalho da aluna que desempenhou o trabalho de gerente da empresa, que desenvolveu, por sua própria iniciativa, um conjunto de estratégias no sentido de potenciar a participação de todos os departamentos da sua empresa na organização do itinerário, nomeadamente a criação de um espaço de edição colaborativa de texto *online* na ferramenta Type With Me, onde os diferentes papéis deveriam adicionar informação, recorrendo à ferramenta de *chat* para discutir e avaliar as diferentes alternativas. Enquanto

observadora do desenrolar do processo, a investigadora/professora testemunhou o facto de os alunos que representavam o departamento dos transportes e dos percursos pedestres em Londres não terem disponibilizado, no Type With Me, qualquer informação, nem de terem deixado qualquer sugestão.

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, conforme se depreende da transcrição seguinte: “acho que, relativamente aos outros grupos, sempre obtivemos resposta àquilo que pedíamos e sempre tentámos, também, responder o mais rapidamente possível para eles terem com que trabalhar” (entrevista 1). 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: “muitas vezes chegava à sala de aula e diziam-me ‘tens isto para fazer! Se era preciso votar, nós votávamos, mas era tudo feito muito à pressa.’” (entrevista 2).

2.5.4. Principais dificuldades sentidas e estratégias para a sua superação

No que respeita às principais dificuldades sentidas, de acordo com a Figura 47, 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 carácter não linguístico. Ao nível linguístico, surgem lacunas de compreensão e de expressão escrita.

Ao compararmos a informação resultante do *focus group* final com a análise dos semanários de bordo, podemos destacar que, embora as dificuldades apontadas sejam as mesmas, a importância atribuída a cada uma delas é diferente. Tal pode dever-se, no entanto, à não correspondência entre a totalidade dos alunos envolvidos nos diferentes momentos de recolha de informação. Todavia, o distanciamento de um mês em relação à finalização da atividade poderá ter contribuído para uma perceção diferente por parte dos estudantes. Recorde-se que, na análise dos semanários de bordo, o trabalho colaborativo surgia em último lugar no que respeita ao número de unidades codificadas. As dificuldades ao nível da seleção de informação afiguram-se em ambos os momentos de recolha de informação como um dos principais obstáculos que os alunos tiveram de transpor.

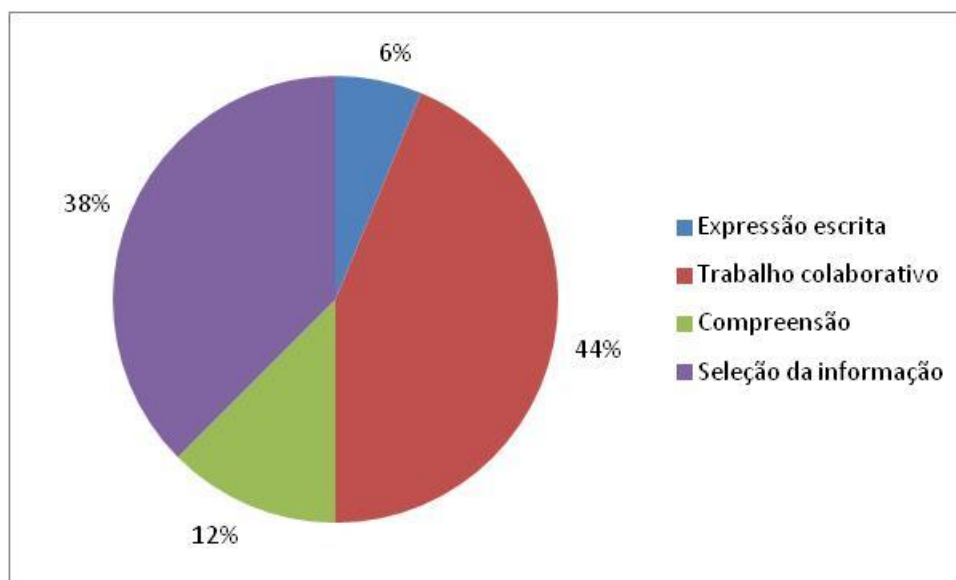


Figura 47. Principais dificuldades sentidas na realização da atividade de *role-play online*.

No que diz respeito à superação das dificuldades encontradas, mais uma vez, os entrevistados referem, maioritariamente, estratégias de superação das dificuldades de natureza linguística, conforme se pode constatar pela análise da Figura 48.

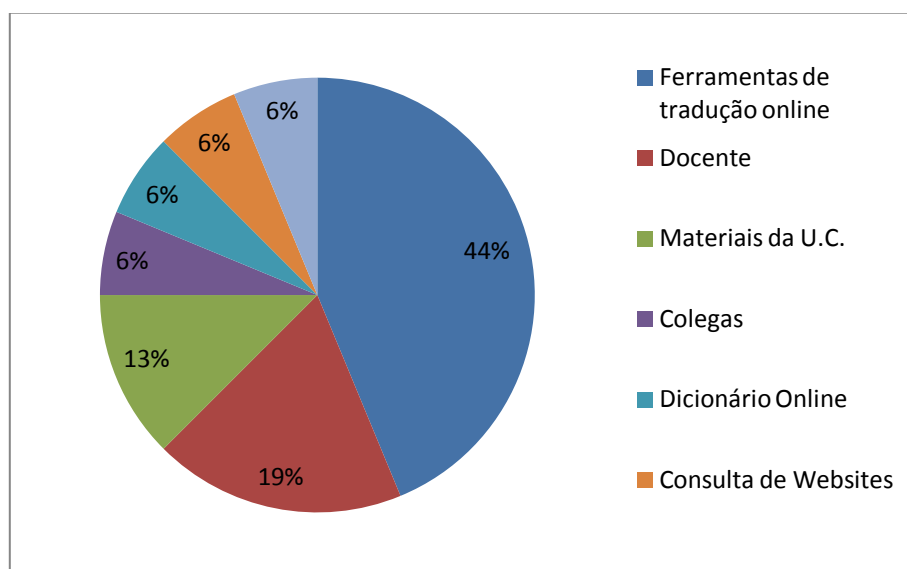


Figura 48. Estratégias utilizadas pelos estudantes para a superação das dificuldades.

Apenas foram referidas duas estratégias de carácter não linguístico, a consulta de *websites* no sentido de auxiliar o processo de seleção de informação e a criação de um espaço de edição colaborativa de texto *online* na ferramenta Type With Me no sentido de facilitar e

promover o trabalho colaborativo. O recurso a ferramentas de tradução foi a estratégia mais recorrente. Procurou, igualmente, saber-se a principal finalidade da utilização das ferramentas de tradução e a informação recolhida permite concluir que esta estratégia foi maioritariamente utilizada para suplantar dificuldades ao nível da expressão escrita, sendo, também, empregue para auxiliar a compreensão escrita. Em segundo lugar, surge o recurso à docente para o esclarecimento de dúvidas, o que pode, de certa forma, traduzir aquilo que é uma prática corrente no ensino e alguma falta de autonomia dos próprios estudantes.

Considera-se pertinente, pela assemblagem de estratégias utilizadas, destacar, pela positiva, o testemunho seguinte: “Eu para cumprir as tarefas propostas recorri bastante ao Type With Me para promover o trabalho colaborativo no meu grupo. Também utilizei muito as fichas dos *emails* fornecidas em aula pela professora, uma vez que uma das minhas principais tarefas era comunicar com as agências de viagens e isso era feito através de *emails*. Ia ao tradutor também, mas principalmente de português para inglês. Também usei o dicionário *online* para ver algumas palavras e acho que foi só. Também tive que ir a alguns *sites*, porque foi preciso informação adicional para completar o itinerário e tive que ir a alguns sites” (entrevista 2).

2.5.5. Impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa

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 comunidade no Grouply 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 49.

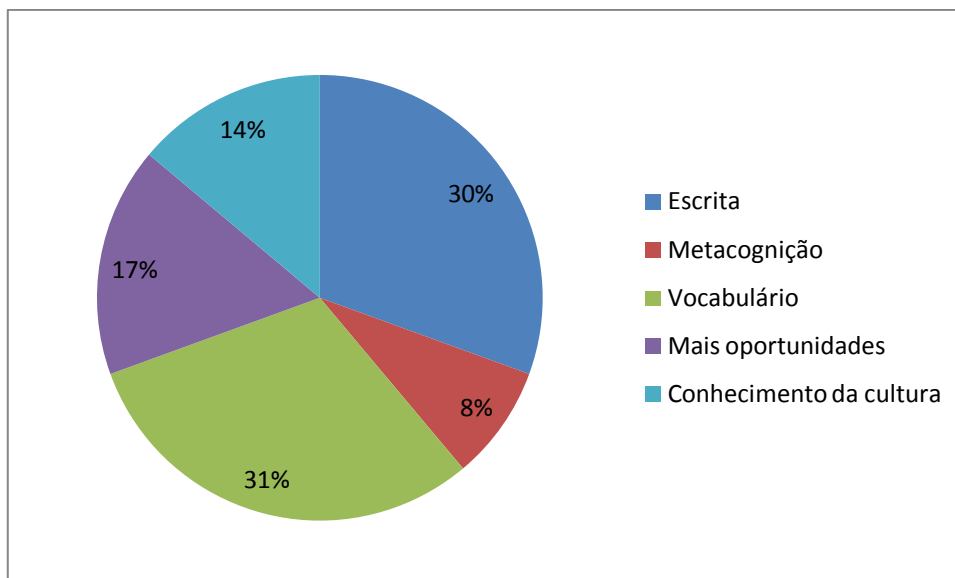


Figura 49. Impacto da atividade no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

O vocabulário, maioritariamente ligado ao turismo, o conhecimento da cultura inglesa 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 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 tiveram ao seu dispor mais oportunidades para contactar com a língua e para a utilizar em situações de comunicação do que estavam comumente habituados. Destacaram 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” (entrevista 1).

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.

2.6. Síntese dos resultados do primeiro ciclo de ação

Analisados os dados do primeiro ciclo de ação, é altura de refletir sobre os principais resultados obtidos, relacionando-os com os objetivos de investigação definidos inicialmente e, paralelamente, com a questão de investigação, no sentido de, paulatinamente, se irem encontrando respostas que, no final, nos permitam tecer conclusões fundamentadas. O Quadro 39 apresenta uma síntese dos resultados, estabelecendo um paralelo com os objetivos de investigação.

Quadro 39

Síntese dos Resultados do Primeiro Ciclo de Ação

Objetivos do ciclo de ação	Síntese dos resultados obtidos
Aferir o impacto da utilização de materiais autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa.	<p>A utilização de materiais autênticos e do domínio profissional dos estudantes funcionou como um gerador de motivação e, conseqüentemente, contribuiu para o desenvolvimento de estratégias afetivas para a aprendizagem da língua.</p> <p>A Web 2.0 é descrita pelos estudantes como potenciadora de autonomia e de uma aprendizagem autocontrolada.</p>
Verificar o contributo da implementação de discussões assíncronas em língua inglesa na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular.	<p>Os estudantes destacaram que as discussões assíncronas lhes permitiram trabalhar de forma autónoma, de acordo com os seus tempos, ritmos e necessidades de aprendizagem.</p> <p>A Web 2.0 permitiu um confronto com uma grande quantidade e variedade de <i>input</i> em língua inglesa relacionados com o domínio profissional dos estudantes, que tiveram de analisar, sintetizar e selecionar, desenvolvendo estratégias cognitivas e metacognitivas.</p>
Avaliar o contributo da implementação de discussões assíncronas e da criação de comunidades virtuais de aprendizagem em língua inglesa no desenvolvimento da competência comunicativa.	<p>A participação nas atividades de interação implementadas implicou, da parte dos estudantes, leitura intensiva, que potenciou a descoberta de novos conceitos, muitas vezes com recurso a ferramentas de tradução ou dicionários <i>online</i>, contribuindo para a aquisição de novo vocabulário, e também, de estruturas gramaticais.</p> <p>Maior consciencialização dos estudantes para aspetos do funcionamento da língua, nomeadamente a correção ortográfica e gramatical.</p> <p>Os estudantes revelaram preocupações sociolinguísticas na realização das suas intenções comunicativas.</p>

	<p>Preocupação dos estudantes com a correção formal das suas intervenções.</p> <p>Consciencialização da importância da língua na socialização <i>online</i> e na construção de novo conhecimento.</p> <p>Desenvolvimento de uma consciência cultural crítica e promoção da competência pluricultural.</p> <p>Utilização frequente, muitas vezes acrítica, de ferramentas de tradução <i>online</i>.</p>
<p>Identificar os fatores que poderão afetar o envolvimento dos alunos em discussões assíncronas em língua inglesa.</p>	<p>Baixa literacia informática por parte dos estudantes.</p> <p>Rejeição, por parte de alguns estudantes, da estratégia de aprendizagem implementada.</p> <p>Receio de exposição.</p> <p>Natureza não espontânea da comunidade.</p> <p>Dificuldade ao nível da compreensão e da expressão escritas.</p> <p>Dificuldades na organização e gestão do trabalho colaborativo <i>online</i>.</p>
<p>Analisar o fator língua estrangeira no envolvimento dos alunos na comunidade de aprendizagem.</p>	<p>Apesar de serem reportadas dificuldades ao nível da expressão escrita, a língua inglesa constituiu-se como um desafio e um estímulo à participação para a maioria dos estudantes.</p> <p>Não existe uma relação de causalidade entre o nível de proficiência linguística dos estudantes e a sua participação na comunidade.</p> <p>Os estudantes destacaram a importância do desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa em termos de empregabilidade futura.</p>

A utilização de materiais autênticos e do domínio profissional dos estudantes revelou-se extremamente positiva, pois, além de alavancar a motivação, permitiu-lhes, também, contactar com um *input* rico e variado em língua inglesa, estimulando a leitura e a exploração autónoma desses recursos, através, nomeadamente, da desocultação de vocabulário desconhecido, aspeto deveras enfatizado nos diferentes momentos do ciclo de investigação. Os estudantes sentiram, ainda, necessidade de encetarem, eles próprios, novas pesquisas em língua inglesa no sentido de poderem responder aos desafios

propostos, o que implicou capacidades de pesquisa, análise crítica e seleção da informação. Estas capacidades são de extrema importância no contexto educativo atual, como foi salientado no quadro teórico deste projeto, nomeadamente no cenário de Processo de Bolonha, em que se defende o papel do ensino superior na formação de cidadãos autónomos, reflexivos e críticos, capazes de contribuir positivamente para a construção de uma verdadeira sociedade do conhecimento e de poderem continuar a jornada de aprendizagem ao longo da vida. O contacto com materiais autênticos e, como tal, contextualizados culturalmente, contribuíram, também, para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, designadamente através da familiarização com padrões, rotinas, condutas e costumes de uma dada comunidade, aspeto fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

Relativamente ao contributo da implementação de discussões assíncronas e da criação de uma comunidade de aprendizagem em língua inglesa na aprendizagem dos conteúdos da unidade curricular, importa destacar, por um lado, o impacto ao nível das competências gerais e, por outro, ao nível da competência comunicativa em língua inglesa (QECRL).

Competências gerais:

- Conhecimento declarativo, mais concretamente sobre Londres enquanto destino turístico;
- Capacidades e competência de realização, na medida em que os estudantes foram capazes de mobilizar estratégias para a realização das tarefas, encetando pesquisas, consultando dicionários, ferramentas de tradução *online* e recorrendo às diferentes funcionalidades da rede social Grouply (blogue, fórum, *chat*, fotos e vídeos).

Competência comunicativa em língua inglesa:

- Competência linguística, maioritariamente ao nível da amplitude e domínio do vocabulário, tendo os estudantes utilizado uma gama de vocabulário relacionada com a planificação e organização de viagens que referiram, em alguns casos, não conhecer antes da realização das tarefas propostas. Destaca-se, ainda, uma maior consciência metalinguística, tendo os estudantes sido capazes de identificar erros ao

nível do domínio ortográfico e da correção gramatical e de os corrigir, em alguns casos.

- Competência sociolinguística, uma vez que existiu uma preocupação dos estudantes com os marcadores linguísticos das relações sociais, designadamente a utilização emotiva dos sinais de pontuação e o uso de *smileys* nas transações informais e a preocupação com o uso de formas de tratamento na escrita de *emails* e também a utilização de questões indiretas e de verbos modais.
- Competência pragmática, dado os alunos terem sido capazes de adaptar o seu discurso a diferentes tipologias textuais (slogan, email, opinião, descrição), fazendo uso de várias funções da linguagem.

No que concerne os fatores que poderão condicionar o envolvimento dos alunos na dinamização de uma comunidade de aprendizagem em língua inglesa, deve distinguir-se entre os fatores linguísticos dos restantes e destacar os últimos como os principais inibidores. Foi notória, por parte de alguns estudantes, a rejeição da estratégia de aprendizagem implementada por implicar uma necessidade de acompanhamento contínuo e envolvimento ativo e, ainda, a relutância de alguns face ao trabalho colaborativo, encarado como penalizador da *performance* individual. Trata-se de uma realidade que colide com os princípios fundamentais de Bolonha, que defende a autonomia e o envolvimento ativo dos estudantes na construção do seu conhecimento. Tal pode ser um reflexo do modelo de aprendizagem que tem vigorado no sistema educativo português, que continua a colocar uma grande ênfase na magistralidade do professor e na exposição e reprodução de conteúdos. A baixa literacia informática dos estudantes condicionou, também, o seu envolvimento. Embora a maioria dos estudantes tivesse conhecimento da existência das ferramentas Web 2.0, uma grande parte não estava familiarizada com o seu uso, nem ao nível pessoal, nem ao nível educativo, onde eram apenas utilizadas como fontes de informação. Este aspeto contraria muitas das teorias recentes em que os estudantes são apelidados de “digital natives”, “generation Y”, “millennials”, “net generation”, entre outros termos que têm proliferado na literatura. Não se pretende, de forma alguma, contestar estes conceitos, apenas realçar que o rótulo não se pode generalizar e que no contexto estudado neste projeto, há a necessidade de apoiar os estudantes no desenvolvimento de uma literacia informacional, aspeto fundamental para a criação de um efetivo Espaço Europeu de Ensino Superior.

O receio de exposição e as dificuldades em língua inglesa são, também, apontados como condicionantes da participação. Alguns estudantes referiram que estes fatores são agravados pelo facto de se tratar de uma comunidade de aprendizagem *online*, uma vez que existe um registo permanente do contributo dos estudantes.

Outro objetivo do ciclo de ação pretendia analisar o fator língua estrangeira no envolvimento dos alunos na comunidade de aprendizagem. Relativamente a este aspeto, os alunos referiram, nos diferentes momentos de reflexão, a importância de melhorar a sua competência comunicativa em língua inglesa, no sentido de facilitar a empregabilidade futura. Este aspeto vai ao encontro das ideias defendidas no quadro teórico, em que defendemos a importância do desenvolvimento de competência comunicativa em línguas estrangeiras ao nível da empregabilidade no mercado de trabalho europeu, contribuindo para a emergência de um mercado de trabalho plurilingue e pluricultural.

3. Segundo Ciclo de Ação

As atividades do segundo ciclo de ação aglutinaram-se em torno da temática “On tour”, consubstanciando-se na construção colaborativa de uma *wiki*, em que foi desenvolvido um roteiro temático para um fim de semana na cidade de Viseu, tendo, paralelamente, sido efetuada uma descrição pormenorizada, por escrito, das principais atrações turísticas inclusas no roteiro. A atividade subsequente prendeu-se com a criação de um *podcast*, onde os alunos exibiram uma descrição oral dos pontos de interesse turístico constantes na *wiki*, complementando e enriquecendo o trabalho desenvolvido. Proceder-se-á, de seguida, à análise da informação recolhida através dos diferentes instrumentos utilizados.

3.1. Construção da *wiki* “Visit Viseu”

3.1.1. *Lista de verificação – a perspetiva da investigadora*

No sentido de se proceder à recolha de informação utilizou-se, num primeiro momento, uma grelha de observação, preenchida pela investigadora/professora durante o decurso da atividade, onde foram considerados critérios como a abertura dos estudantes face à atividade em si e também em relação ao trabalho colaborativo, as atividades de pré-escrita desenvolvidas pelos participantes, a integridade e equidade das contribuições, a organização textual, a coerência e coesão e a edição construtiva.

3.1.1.1. *Preparação.*

Na fase inicial, pretendia-se que os estudantes acessem à *wiki* no sentido de se familiarizarem com o ambiente virtual, utilizando o fórum de discussão para esclarecer eventuais dúvidas relacionadas com o funcionamento da ferramenta. Foi dedicada uma aula em laboratório de informática para o efeito, tendo os estudantes a oportunidade de se registarem e de explorarem o ambiente virtual. A investigadora/professora planificou algumas atividades como a inserção de hiperligações, de imagens, bem como de edição e formatação de texto. Embora, numa fase inicial da aula, a investigadora/professora tivesse explorado uma apresentação PowerPoint com *screenshots* elucidativos, durante as atividades os estudantes manifestaram muitas dúvidas, solicitando constantemente a

docente para a sua resolução. Em alguns dos casos não se tratava de verdadeiras dúvidas, mas sim de uma necessidade de obter uma confirmação antes de se passar ao passo seguinte. Não foi, nesta fase preparatória inicial, colocada qualquer questão no fórum de discussão criado para o efeito.

3.1.1.2. Abertura.

Os estudantes revelaram uma atitude positiva relativamente à utilização da *wiki*, o que se pôde constatar pelo número de questões colocadas sobre as funcionalidades da ferramenta, nomeadamente a possibilidade de se incorporarem mapas, vídeos e imagens. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, e tendo em conta as dificuldades apontadas pelos estudantes aquando da organização e planificação colaborativa da viagem a Londres, designadamente o facto de a consecução do produto final se ter devido ao trabalho extra de alguns elementos, houve uma preocupação acrescida no sentido de o potenciar e incentivar. Foi explicado e demonstrado aos estudantes que a *wiki* permite visualizar as edições feitas numa determinada página desde a sua criação, sendo ainda apresentadas a data e hora a que as edições foram feitas, bem como o autor. Paralelamente, permite ainda comparar a diferença entre edições, consecutivas ou não, e a possibilidade de desfazer uma ou várias edições.

3.1.1.3. Planificação.

Em relação à planificação e organização de tarefas, pretendia-se que fossem os próprios estudantes a estruturar os conteúdos da *wiki*. A discussão ocorreu numa das horas de contacto semanal. A sugestão de alguns alunos foi no sentido de a página inicial apresentar a descrição do itinerário temático selecionado pela turma, sendo criadas tantas páginas quantas as atrações incluídas no itinerário. A ideia foi unanimemente aceite pelos alunos presentes na sala de aula. No sentido de facilitar a negociação e distribuição de papéis, a investigadora/professora optou por organizar as diferentes atrações em grupos, na medida em que o volume de trabalho associado à descrição de cada uma era discrepante, criando, posteriormente, no Grouply, uma discussão em que os alunos teriam a possibilidade de escolher e negociar as diferentes tarefas. Os alunos deram conta das suas escolhas em resposta ao fórum de discussão, não se tendo gerado qualquer troca de opiniões na tentativa de negociar tarefas. Os primeiros a responder foram selecionando as atrações a desenvolver, de acordo com as suas preferências, e os restantes colegas tiveram em conta

as opções ainda disponíveis. É de salientar que os alunos envolvidos apenas no segundo ciclo de investigação demonstraram ainda alguma dificuldade ao nível da comunicação com a comunidade. Dois grupos optaram inicialmente por comunicar a sua escolha, via correio eletrónico, apenas à docente, e outro grupo partilhou a sua escolha no Grouply, mas em língua portuguesa.

3.1.1.4. Atividades de pré-escrita.

Findo o processo de distribuição de tarefas, cada grupo deveria, a distância, criar a sua página na *wiki* e proceder à estruturação do texto em parágrafos, tendo em conta os conteúdos abordados nas horas de contacto. Todavia, durante uma semana não houve qualquer atividade na *wiki*, o que fez com que a docente tivesse necessidade de intervir, criando as páginas para as diferentes atrações e, paralelamente, disponibilizado uma aula num laboratório de informática em que os estudantes teriam de proceder à pesquisa de informação e estruturar a descrição do ponto de interesse turístico em diferentes parágrafos, indicando, de forma sintética, os conteúdos a abordar em cada um.

Durante a aula, os estudantes não demonstraram qualquer dificuldade, nem de carácter linguístico, nem de natureza técnica, tendo, no final dos 90 minutos, todos os grupos apresentado resultados das pesquisas efetuadas e um esboço para a organização do texto. À semelhança do que havia acontecido aquando da dinamização da atividade de *role-play online*, os alunos demonstraram alguma relutância em trabalhar a distância, o que deverá ser meritório de reflexão da nossa parte. Por um lado, pode referir-se o fator novidade, na medida em que os estudantes não estão habituados a trabalhar colaborativamente a distância. Por outro lado, quando, regra geral, elaboram trabalhos de grupo, a primazia é dada à avaliação do produto final, não se votando grande relevância ao processo que lhe esteve subjacente. A própria natureza da atividade, em que se solicita a contribuição dos estudantes para a planificação e estruturação da atividade pode, também, explicar a falta de participação, já que poderá ser algo com que não estejam familiarizados enquanto aprendentes.

No sentido de haver uma uniformização ao nível da formatação das diferentes páginas da *wiki*, a investigadora/professora criou um fórum de discussão onde os alunos teriam de discutir o tipo de letra a utilizar, o tamanho, a formatação dos níveis de títulos, etc. É de salientar que houve uma grande adesão dos estudantes a esta discussão, conforme ilustra o

comentário seguinte “Hi! It is really necessary to decide this kind of details, such as Sara points, because it allows easier perception and visualization, That's true! We all know that our colleagues and even me usually haven't in mind the minimum of equilibrium and sobriety in the works. Simple fonts are always the best choice. Good evening...”.

3.1.1.5. Integridade das contribuições.

No que concerne a fase de desenvolvimento da *wiki*, os alunos envolveram-se na consecução do projeto com contribuições válidas que denotam um trabalho de pesquisa em fontes diversificadas. É, também, de realçar que os estudantes cumpriram os papéis acordados na fase inicial, tendo todos os grupos apresentado, com maior ou menor grau de profundidade, uma descrição das diferentes atrações turísticas. Urge, no entanto, destacar que os prazos estabelecidos nem sempre foram cumpridos pela totalidade dos grupos. A gestão do tempo pelos diferentes grupos foi diferente, havendo grupos que foram redigindo a descrição do ponto de interesse turístico na própria *wiki*, completando, paulatinamente, o esquema que haviam realizado na aula destinada a esse efeito, ao passo que outros apenas inseriram a descrição já concluída.

As Figuras 50 e 51 apresentam as estatísticas geradas pela plataforma Wikispaces e ilustram as edições da *wiki* durante a dinamização da atividade. Durante o mês de novembro, pode dizer-se que houve dois picos de edição de texto na *wiki*, que correspondem, precisamente, a aulas em que foi dada aos estudantes a oportunidade, em laboratório de informática, de trabalharem na sua construção. Pode, ainda, verificar-se que, passada uma fase com alguma atividade inicial, espoletada pela curiosidade, há um período de habituação e de procura de respostas que se revela pouco produtivo, a que se segue um incremento da atividade na tentativa de resolução da tarefa proposta.



Figura 50. Edições da *wiki* durante o mês de novembro.

Deve, também, referir-se que houve um trabalho contínuo de edição ao longo do mês de novembro, o que deve ser destacado como positivo.



Figura 51. Edições da *wiki* durante o mês de dezembro.

Durante o mês de dezembro, dedicado à revisão colaborativa dos conteúdos produzidos, os picos de edição são ainda mais notórios, não coincidindo, todavia, com dias de aulas da unidade curricular.

3.1.1.6. Auto-organização.

Durante a construção da *wiki*, era expectável que os estudantes procurassem *feedback* relativamente ao trabalho desenvolvido nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito, o que não se veio a verificar. Deve, ainda, mencionar-se que os estudantes não procuraram, também, ajuda de natureza linguística e/ou técnica nos espaços disponibilizados para tal. Dado o limite temporal para o desenvolvimento do projeto, a docente decidiu agilizar o processo de revisão colaborativa de texto, criando uma grelha onde constavam as páginas que cada grupo teria de rever na primeira e segunda semana dedicadas à edição colaborativa.

3.1.1.7. Edição construtiva.

Depois de elaborada e divulgada a grelha com os dados relativos à edição colaborativa, os estudantes editaram e modificaram o trabalho desenvolvido pelos pares, procedendo a alterações de índole formal e relacionadas com o conteúdo. O Quadro 40 evidencia o número total de edições das diferentes páginas da *wiki*. A análise da tabela permite-nos afirmar que as páginas mais editadas correspondem às principais atrações turísticas da

cidade de Viseu, designadamente a Sé, o Museu Grão Vasco e a Igreja da Misericórdia, acerca das quais é possível encontrar um conjunto vasto de informação *online*.

Quadro 40

Número Total de Edições das Diferentes Páginas da Wiki

Páginas	Revisões
Introduction	73
Almeida Moreira Museum	26
Comercio Street	9
D. Duarte square	6
Fontelo Park	22
Funicular and Viriathus Ditch	15
Grão Vasco Museum	46
Jardim das Mães (Mothers' Garden)	25
Largo Pintor Gata	25
Manueline Window	8
Mercado 2 de Maio (Antique Market)	4
Misericórdia Church	30
Porta do Soar	9
Porta dos Cavaleiros	15
Rossio	8
São Francisco dos Terceiros Church	12
Sé (Cathedral)	97
Solar do Vinho do Dão (Dão Wine Manor House)	5
Tiles Panel	26
Viriato Theater	17

No que diz respeito à edição colaborativa, deve referir-se que houve algumas dificuldades na sua operacionalização, pelo facto de alguns grupos não terem, na data definida, disponibilizado qualquer informação para ser revista pelos pares. Todavia, nos restantes

casos, os estudantes revelaram comportamentos construtivos de edição, respeitando o trabalho realizado pelos colegas. Apenas num dos casos todo o trabalho desenvolvido foi eliminado por um dos grupos que procedeu à revisão. Relativamente às alterações efetuadas, estas dizem maioritariamente respeito a modificações relacionadas com a formatação, a inclusão de hiperligações e pequenas correções do foro linguístico, não tendo sido acrescentados novos conteúdos.

Há a destacar o caso de dois grupos que comunicaram oralmente em sala de aula sentir bastantes dificuldades em alguns textos disponibilizados na *wiki*, por estes apresentarem problemas ao nível da seleção e adequação vocabular e do funcionamento da língua.

3.1.1.8. Equidade das contribuições.

Deve salientar-se que os estudantes contribuíram para a construção da *wiki* cumprindo os papéis acordados, embora nos seja difícil pronunciar-nos relativamente à equidade das contribuições, pelo facto de, em alguns grupos, os elementos terem optado pela criação de um utilizador comum para a totalidade dos seus membros, o que nos impede de tecer considerações sobre a *performance* individual. No final do prazo definido para a construção da *wiki*, todas as atrações selecionadas apresentavam uma descrição, embora, em alguns casos, de forma sinótica.

3.1.1.9. Organização.

No que diz respeito à organização temática e discursiva, no sentido de se poder efetuar uma análise mais substantiva, selecionaram-se dois exemplos. A escolha baseou-se no critério “número total de revisões”. Assim, selecionou-se o texto que apresentou um maior número de revisões e o que se situa no percentil 50, a saber, a descrição da Sé Catedral e do Teatro Viriato, respetivamente.

A descrição da Sé Catedral apresenta um total de 557 palavras, organizadas em 5 secções, cada uma com um subtítulo distinto. Com exceção da primeira, em que existem dois parágrafos, todas as outras estão organizadas num parágrafo único. Pode ainda constatar-se a não existência de qualquer hiperligação no corpo do texto para informação adicional e a inclusão de três fotografias e um *link* no final para um vídeo disponível no YouTube em língua portuguesa. Num primeiro momento, é mencionada a localização do monumento, bem como a história da sua construção, referindo-se, posteriormente, os estilos

arquitetónicos presentes, não existindo uma introdução adequada. Passa-se, de seguida, para a descrição de secções específicas do interior do edifício, nomeadamente o Museu de Arte Sacra, os claustros e o painel de azulejos, não se apresentando uma descrição genérica do interior da Catedral. A descrição termina de forma abrupta, não sendo enunciada qualquer conclusão, o que revela algumas falhas ao nível da organização da informação em parágrafos, apesar de terem sido dedicadas 4 horas e meia de contacto ao estudo da elaboração de textos relacionados com a descrição de edifícios, tendo os alunos tido a oportunidade de analisar alguns exemplos e redigir pequenos textos.

Ao analisar a originalidade da informação, tivemos a oportunidade de verificar que a informação relacionada com a construção do edifício foi integralmente retirada da página da Wikipédia sobre a Sé de Viseu. Mesmo não existindo uma reprodução absoluta da informação disponibilizada em língua portuguesa, houve a tradução integral de frases completas do documento, conforme se pode comprovar pelo exemplo seguinte (ver Figura 52), em que utilizámos o Google Tradutor para traduzir um trecho da descrição fornecida pela Wikipédia e o resultado que obtivemos foi exatamente igual ao que se pode encontrar na *wiki* em língua inglesa.

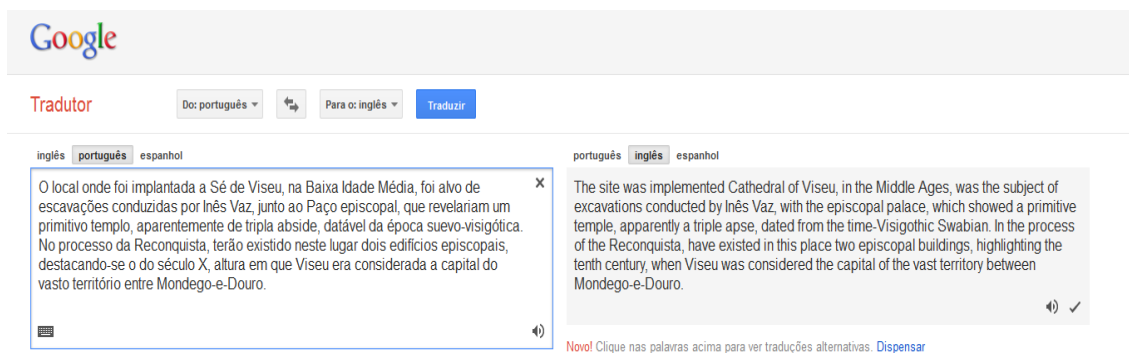


Figura 52. Print screen da ferramenta Google Tradutor elucidativa da tradução integral de trechos em língua portuguesa.

No que diz respeito à seleção vocabular, é possível encontrar um conjunto de termos relacionados com a arquitetura do edifício, designadamente termos como *triple apse*, *flamboyant Gothic*, *cloister*, entre outros. Todavia, em alguns casos, fruto de uma transposição direta da língua portuguesa para a língua inglesa, existem problemas ao nível

da seleção e adequação vocabular, conforme ilustra o exemplo seguinte: “The Gothic Art style in the Cathedral followed the original lines, with a body of three ships and three legs, thus approaching a Romanesque rather than Gothic, typically spacious”. Esta frase é fruto de uma tradução literal, facto que tivemos a oportunidade de verificar através da ferramenta de tradução do Google, da informação constante na página da Wikipédia em língua portuguesa sobre a Sé de Viseu: “O gótico da Sé viseense seguiu as linhas originais, com um corpo de três naves e três tramos, aproximando-se assim de um estilo românico, mais do que gótico, tipicamente espaçoso.”

Quanto ao funcionamento da língua, os principais problemas encontram-se ao nível da sintaxe e da semântica, fruto, muitas vezes, da tradução automática das ferramentas de tradução utilizadas e cujo resultado não foi posteriormente alvo de uma análise crítica por parte dos estudantes. A utilização acrítica de tradutores *online*, que revela a falta de competência estratégica por parte dos estudantes na utilização deste tipo de ferramentas, tem também implicações ao nível da coesão textual, na medida em que as frases, tendencialmente longas na versão em língua portuguesa, muitas vezes, pela utilização de apostos, acabam por ficar desprovidas de sentido aquando da sua transposição direta para a língua inglesa.

Para além do produto final, procurámos, também, analisar o processo de edição colaborativa, mormente o tipo de alterações efetuadas pelos pares. Foram analisadas 15 edições, aquelas em que houve efetivamente algum tipo de alteração. É de destacar que as alterações ocorreram em apenas três dias, a saber, 22 de novembro, 28 de novembro e 13 de dezembro. Ao confrontar as duas primeiras datas com a calendarização da atividade de desenvolvimento da *wiki*, percebe-se que as alterações foram efetuadas pelos elementos dos dois grupos encarregues de proceder à revisão do texto sobre a Sé de Viseu na data limite para a finalização da tarefa. Outro aspeto que se deve referir é o facto de não ter havido, por parte dos autores da versão inicial do texto, qualquer registo de atividade na *wiki* durante e após o processo de revisão colaborativa. A Figura 53 apresenta os principais tipos de alterações registadas.

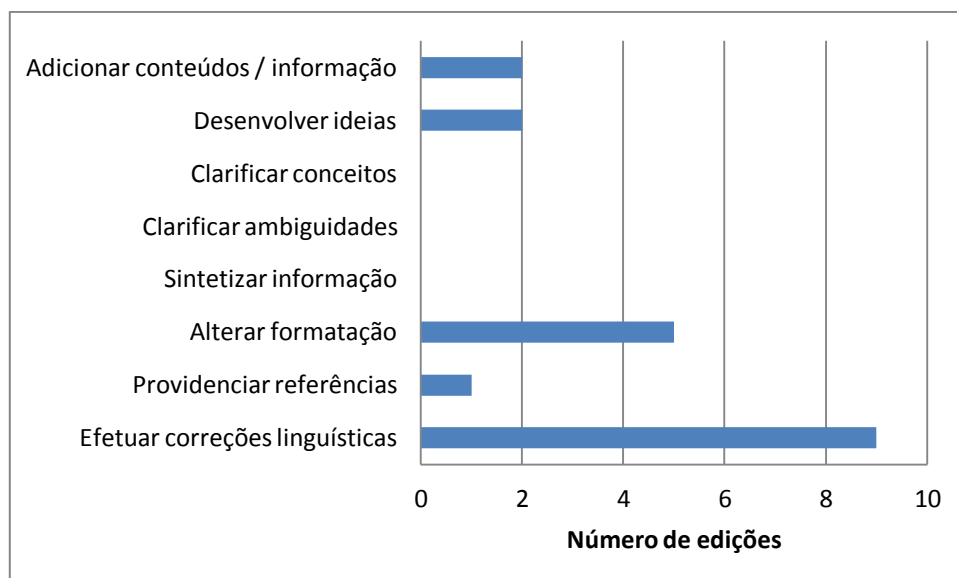


Figura 53. Principais tipos de alterações registradas durante o período de revisão colaborativa.

As modificações foram maioritariamente de cariz linguístico, já que se registaram correções em 9 das 15 edições analisadas e ao nível da formatação do documento. Deve referir-se que estas correções são maioritariamente ao nível ortográfico e nem sempre as mais corretas, conforme ilustra o exemplo seguinte, provavelmente fruto da influência da língua portuguesa:

“Architectonic styles present in the Cathedral”.

Em apenas duas edições foi adicionada informação, desenvolvendo-se o parágrafo acerca da construção do edifício e dos estilos arquitetónicos. Conforme foi já referido, tratou-se, essencialmente, de um trabalho de tradução direta de fontes em língua portuguesa.

Em relação ao texto sobre o Teatro Viriato, apresenta-se primeiramente o texto disponibilizado pelo grupo encarregue de proceder a uma primeira versão da descrição do edifício (ver Figura 54) e, de seguida, as alterações efetuadas.

The Viriato Theater is situated in Mouzinho de Albuquerque avenue in Viseu. It is near to [Sé\(Cathedral\)](#) of Viseu, an emblematic construction of this city. Built on June 13, 1883, reopened in 1999 after reconstruction.



Figure 2. The interior

With recovery remained the unique features of the hall, modernizing the stage and restoring all necessary lost areas for the proper operations (bar, restrooms, locker rooms, dressing rooms), achieving still some areas that allow a greater complementary use for shows' production and for training. It has a room with 256 seats and a maximum capacity of 316 seats, with 166 stalls, friezes which add up to 70 seats and seven cabins that offer a whole more 22 seats. It also, has a bar on the first floor, a mini library, a multimedia space, a dance studio, a rehearsal room and a Corner theater, decorated with objects that represent the historical background of his own theater and ticket office. It is a palace that has good taste and overflows culture.

To know more specific information and see the interior, Viriato Theater provides free guided tours.

Nowadays, its General and Programming Director is Paulo Ribeiro. His name is associated with a portuguese [contemporary Dance Company](#). In this theater are displayed multiples shows related to cinema, theater and dance. In its website, there is, always, updated information about its artistic [programme](#), prices, timetables, and also, pictures.

This theater is very important to the city where is integrated because it's the only theater of Viseu. Besides that provides interesting cultural shows.

Figura 54. Texto disponibilizado pelo grupo encarregue de proceder a uma primeira versão da descrição do edifício.

Como se pode verificar, a primeira versão continha apenas 258 palavras, menos 168 do que a versão final, e três hiperligações. O texto apresenta uma frase introdutória, para, de seguida, apresentar alguns factos relativos à história do edifício e, posteriormente, descrever o interior do teatro. Destaca, também, informação relacionada com a equipa e programação, terminando com uma frase que sublinha a importância do teatro na cidade. No que diz respeito à organização da informação, pode dizer-se que, embora exista uma sequência lógica, o grupo não fez qualquer referência à aparência exterior do edifício e a introdução e conclusão revelam alguma pobreza de conteúdos. A informação selecionada é relevante; todavia, à semelhança do texto analisado anteriormente, também a descrição do Teatro Viriato denota a tradução de fontes em língua portuguesa, o que é visível através da estruturação frásica, em exemplos como: “With recovery remained the unique features of the hall, modernizing the stage and restoring all necessary lost areas for the proper operations (bar, restrooms, locker rooms, dressing rooms), achieving still some areas that allow a greater complementary use for shows' production and for training.”

A informação textual é complementada com duas imagens, uma do exterior e outra do interior do edifício, e com hiperligações para a programação, para a companhia residente e outra para a secção da *wiki* relacionada com a descrição da Sé.

Foram efetuadas três revisões por dois utilizadores distintos. Daremos conta das duas mais significativas (ver Figuras 55 e 56).

The Viriato Theater is situated in Mouzinho de Albuquerque avenue in Viseu. It is near to [Sé\(Cathedral\)](#) of Viseu, an emblematic construction of this city.

[Built](#) [It was inaugurated](#) on June [13, 1883](#), [13](#) in 1883 with the name of Teatro da Boa União (Boa União theater), and reopened as Viriato theater in 1999 after [reconstruction](#), [a reconstruction and recovery of the building](#).



Figure 2. The interior

[The beginning of the project building of Teatro da Boa União \(that started in 1879\), was related with the reduced supply of show rooms in Viseu, where only was a theater called Teatro da Rua Escura, that only provided cabins, balconies in a small scale, which was not sufficient for the constant audience and solicitations of Viseu public. In this context, Sociedade Filarmónica Viseense Boa União, decided to buy a land to start the theater project. The remaining process has developed since 1879, at great cost, and the works had to be suspended because of the lack of money. Four years later, the theater was inaugurated, but only in 1898, was renamed to Viriato theater.](#)

[When Teatro Avenida theatre, situated in the same street of Teatro Viriato was inaugurated on September 17th in 1921, it was a strong competitor, with a superior capacity than Teatro Viriato's and the strong Cinema competition. Seventy years after its inauguration, Teatro Viriato closes its doors, reopening only in 1985, after recovering the building.](#)

With [re](#)covery remained the unique features of the hall, [modernizig](#) [modernization](#) the stage and restoring all necessary lost areas for the proper [pp](#)erations [operations](#) (bar, restrooms, locker rooms, dressing rooms), achieving still some areas that allow a greater complementary use for shows' production and for training. It has a room with 256 seats and a maximum capacity of 316 seats, with 166 stalls, friezes which add up to 70 seats and seven cabins that offer a whole more 22 seats. It, also, has a bar on the first floor, a mini library, a multimedia space, a dance studio, a rehearsal room and a Corner theater, decorated with objects that represent the historical background of his own theater and ticket office. It is a [palce](#) [place](#) that has good taste and overflows culture. To know more specific information and see the interior, Viriato Theater provides free guided tours.

Nowadays, [is](#) [the](#) General and Programmi ng Director is Paulo Ribeiro. His name is associated with a portuguese [contemporary Dance Company](#) [.](#). In this theater are displayed multiples shows related to cinema, theater and dance . In its website, there is, always, updated information about its artistic [programme](#) [.](#), [prices](#), [timetables](#), [prices](#) [.](#), [timetables](#) [.](#), and also, pictures. This theater is very important to the city where is integrated because [is](#) [nowadays](#), [it's](#) the only theater [of](#) [in](#) Viseu. Besides that provides interesting cultural [and](#) [in](#)ovative shows.

Figura 55. Revisão efetuada na primeira semana destinada para o efeito.

A primeira revisão desenvolve o parágrafo relacionado com a história do edifício, adicionando informação nova, sendo, igualmente, acrescentado o adjetivo “innovative”, embora escrito de forma incorreta, à conclusão e acrescentadas duas hiperligações. Na segunda revisão em análise, foram efetuadas 10 correções linguísticas, nomeadamente a inserção do sujeito na frase “It was inaugurated on...”, correções ao nível da adequação vocabular e da ortografia. Mais uma vez, nem todas as alterações efetuadas contribuem para uma melhoria efetiva do texto.

The Viriato Theater is situated in Mouzinho de Albuquerque avenue in Viseu. It is near to [Sé\(Cathedral\)](#) of Viseu, an emblematic construction of this city.

[Was](#) [It was](#) inaugurated on June [13](#) in 1883 with the name of Teatro da Boa União (Boa União theater), and reopened as Viriato theater in 1999 after a reconstruction and recovery of the building.



Figure 2. The interior

[The beginning of the project building of Teatro da Boa União \(that started in 1879\), was related with the reduced supply of show rooms in Viseu, where only was a theater called Teatro da Rua Escura, that only provided cabins, balconies in a small scale, which was not sufficient for the constant audience and solicitations of Viseu public. In this context, Sociedade Filarmónica Viseense Boa União, decided to buy a land to start the theater project. The remaining process has developed since 1879, at great cost, and the \[works\]\(#\) \[working\]\(#\) had to be suspended because of the lack of money. Four years later, the theater was inaugurated, but only in 1898, was renamed to Viriato theater.](#)

[When Teatro Avenida theatre, theatre, situated in the same street of Teatro Viriato was inaugurated on September 17th in 1921, it was a strong competitor, with a superior capacity than Teatro Viriato's and the strong Cinema competition. Seventy years after its inauguration, Teatro Viriato closes its doors, reopening only in 1985, after recovering the building.](#)

[With](#) [the](#) [re](#)covery remained the unique features of the hall, [modernizig](#) [modernization](#) the stage and restoring all necessary lost areas for the proper operations (bar, restrooms, locker rooms, dressing rooms), achieving still some areas that allow a greater complementary use for shows' production and for training. It has a room with 256 seats and a maximum capacity of 316 seats, with 166 stalls, friezes which add up to 70 seats and seven cabins that offer a whole more 22 seats. It, also, has a bar on the first floor, a mini library, a multimedia space, a dance studio, a rehearsal room and a Corner theater, decorated with objects that represent the historical background of his own theater and ticket office. It is a [palce](#) [place](#) that has good taste and overflows culture. To know more specific information and see the interior, Viriato Theater provides free guided tours.

Nowadays, [is](#) [the](#) General and Programmi ng Director is Paulo Ribeiro. His name is associated with a portuguese [contemporary Dance Company](#) [.](#). In this theater [that](#) are [displayed](#) multiples shows related to cinema, theater and dance . In its website, there is, always, updated information about its artistic [programme](#) [.](#), [prices](#) [.](#), [timetables](#) [.](#), and [also](#), [also](#) pictures. This theater is very important to the city [where](#) [because](#) [it](#) is integrated [because](#) nowadays, it's the only theater in Viseu. Besides that provides interesting cultural and inovative shows.

Figura 56. Revisão efetuada na segunda semana destinada para o efeito.

Os dados obtidos a partir da grelha de observação permitem-nos destacar aspetos como a utilização frequente de ferramentas de tradução *online*, não apenas para palavras ou expressões, mas para parágrafos ou textos integrais, o que acaba por implicar um conjunto de erros linguísticos, principalmente ao nível do domínio do vocabulário em áreas específicas como, por exemplo, características arquitetónicas. Outro aspeto meritório de reflexão é o escasso envolvimento dos estudantes em atividades de planificação de tarefas e de discussão de estratégias e de negociação de papéis, o que poderá ser motivado por estas serem atividades tradicionalmente associadas ao professor, pelo que as suas intervenções neste âmbito se situaram mais ao nível da seleção entre um conjunto de opções fornecidas. Deve destacar-se que os alunos que participaram mais ativamente em atividades de planificação, alguns com contribuições bastante enriquecedoras, foram os que participaram com maior regularidade no primeiro ciclo de investigação.

O facto de os materiais utilizados se encontrarem maioritariamente em língua portuguesa poderá ter condicionado a *performance* comunicativa. A existência de informação na língua materna motivou os estudantes a redigir, primeiramente em língua portuguesa, descrições mais longas, com estruturas sintáticas complexas e tipicamente portuguesas e, posteriormente, optar pela tradução literal das mesmas. Deve ser referido que existia informação disponível em língua inglesa e que foi dada a conhecer aos alunos. Pode, por um lado, referir-se que o facto de se tratar de uma *wiki* disponível para o público em geral poderá ter motivado os estudantes a redigir descrições mais detalhadas do ponto de vista do conteúdo. Por outro lado, poderá falar-se na facilidade ao nível da compreensão da informação que não se traduziu, posteriormente, na produção escrita. Poderemos referir alguma falta de espírito crítico dos estudantes na utilização dos recursos disponíveis, algo que na sociedade atual se revela indispensável no contexto educativo de Bolonha.

Deve, igualmente, salientar-se uma maior autonomia e confiança dos estudantes que haviam participado no primeiro ciclo de ação na utilização da rede social Grouply e na exploração autónoma da ferramenta Wikispaces.

3.1.2. *Questionário sobre a construção da wiki: visão global de todos os alunos que participaram na atividade*

Finda a atividade de construção colaborativa da *wiki* “Visit Viseu”, considerou-se pertinente propiciar aos alunos um momento de reflexão acerca do seu desempenho individual e, paralelamente, acerca do produto final produzido, colaborativamente, pela turma. Apresenta-se, de seguida, a análise dos resultados obtidos (ver Quadros 37 e 38).

Obeve-se um total de 34 respostas ao questionário, sendo que 19 respondentes haviam já participado no projeto de organização colaborativa de uma visita de estudo a Londres na unidade curricular de Inglês II, no ano letivo anterior, ao passo que 15 inquiridos integraram o projeto apenas no primeiro semestre do ano letivo 2011/2012. Assim, num primeiro momento analisa-se a totalidade dos resultados obtidos, focalizando-nos, posteriormente, apenas nas repostas dos alunos que integraram o projeto no ano letivo transato (ver Quadros 41 e 42).

Quadro 41

Resultados Globais Relativos ao Desempenho Individual

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
1. No início do projeto acedi à <i>wiki</i> no sentido de me familiarizar com o ambiente virtual.	8	8	16	2	0	0
2. Utilizei o fórum de discussão para esclarecer dúvidas relacionadas com o funcionamento da <i>wiki</i> .	1	2	9	5	7	10
3. Revelei uma atitude positiva relativamente ao trabalho colaborativo.	8	14	11	1	0	0
4. Revelei entusiasmo e motivação relativamente à utilização da <i>wiki</i> .	4	11	15	3	1	0
5. Participei ativamente na planificação e organização de tarefas.	8	13	11	2	0	0
6. Participei ativamente na negociação e distribuição de papéis.	8	14	10	2	0	0
7. Envolvi-me na consecução do projeto com contribuições válidas.	10	14	8	1	0	0
8. Cumprí as tarefas acordadas na fase inicial.	13	13	7	1	0	0
9. Procurei <i>feedback</i> dos meus colegas relativamente ao trabalho desenvolvido nos	5	7	14	4	4	0

espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.						
10. Dei o meu parecer relativamente ao trabalho desenvolvido pelos meus colegas.	5	9	14	5	0	1
11. Procurei ajuda de natureza linguística e / ou técnica nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.	3	6	10	2	7	6
12. Esclareci os meus colegas em relação a dúvidas de natureza linguística e / ou técnica nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.	4	5	9	3	6	7
13. Editei e modifiquei, na <i>wiki</i> , o trabalho desenvolvido pelos meus colegas.	18	11	13	0	1	1

A autoavaliação dos estudantes relativamente ao trabalho desenvolvido na *wiki* é globalmente positiva em todos os itens considerados, com exceção da alínea número 2, relacionada com a utilização do fórum de discussão para esclarecer dúvidas relativamente ao funcionamento da *wiki*. Os aspetos mais destacados pelos estudantes são a edição e modificação do trabalho desenvolvido pelos pares, o cumprimento das tarefas acordadas na fase inicial, o envolvimento na consecução do projeto e a validade das contribuições. As alíneas relacionadas com a utilização dos espaços de discussão assíncrona criados para o esclarecimento de dúvidas de carácter técnico e linguístico revelam uma maior percentagem de respostas negativas. No entanto, a média de respostas é positiva, facto que se nos afigura como inesperado, em virtude de não terem sido colocadas quaisquer dúvidas em ambos os fóruns de discussão. No nosso entender, os estudantes poderão ter considerado a discussão relacionada com a formatação do documento, que, efetivamente, teve uma ampla participação. No que diz respeito à fase inicial, os alunos afirmaram ter revelado uma atitude positiva, tanto em relação ao trabalho colaborativo, como à utilização da *wiki*, embora os resultados sejam menos expressivos no que diz respeito à exploração do ambiente virtual com vista à familiarização com o mesmo, o que corrobora a opinião da investigadora/professora evidenciada anteriormente. Em relação à planificação de tarefas e distribuição de papéis, as respostas dos estudantes demonstram o seu envolvimento ativo, embora não possamos deixar de reiterar o papel interventivo da docente no sentido de facilitar todo o processo de distribuição e planificação de tarefas, particularmente o facto de ter disponibilizado uma aula em laboratório de informática para o efeito.

Durante a fase de desenvolvimento propriamente dita, os estudantes destacam o cumprimento dos papéis e a validade das contribuições, fruto de um aturado trabalho de pesquisa em fontes diversificadas, facto que a docente teve a possibilidade de testemunhar. Embora os inquiridos concordem moderadamente com as afirmações das alíneas 10, 11 e 12, relativas à procura e emissão de *feedback* sobre o trabalho desenvolvido ou ao esclarecimento de dúvidas de natureza linguística ou técnica nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito, vemo-nos obrigadas a discordar, na medida em que não houve qualquer tentativa de indagar, junto dos colegas, sobre o trabalho desenvolvido. Deve ser igualmente salientado que o facto de terem sido disponibilizadas algumas horas de contacto para o desenvolvimento do projeto em regime presencial poderá ter contribuído para tal, na medida em que a investigadora/professora foi constantemente solicitada para o esclarecimento de dúvidas, maioritariamente de índole técnica. Relativamente à fase de edição colaborativa, com exceção de dois inquiridos, todos consideram ter editado e modificado o trabalho desenvolvido pelos colegas.

Quadro 42

Resultados Globais Relativos à Avaliação do Produto Final

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
14. Todos os alunos participaram de forma equitativa no desenvolvimento da <i>wiki</i> .	3	4	10	4	5	4
15. Os textos estão bem organizados e existem <i>links</i> para informação adicional.	1	17	14	2	0	0
16. Os textos são originais e apresentam um adequado desenvolvimento temático.	7	12	11	4	0	0
17. Os textos evidenciam uma cuidadosa seleção vocabular.	5	11	16	1	0	1
18. Os textos respeitam as regras do funcionamento da língua.	7	11	14	2	0	0
19. O projeto final encontra-se bem estruturado e a informação está organizada de forma lógica.	10	14	10	0	0	0
20. A organização da informação em frases e parágrafos encontra-se bem articulada e interligada.	6	16	12	0	0	0

Na segunda parte do questionário procurou conhecer-se a opinião dos participantes no que respeita o produto final colaborativamente construído pela turma. Os resultados obtidos revelam que a avaliação dos estudantes é positiva na totalidade das aspetos considerados. A alínea referente à heteroavaliação foi aquela em a dispersão das respostas foi maior, havendo, inclusivamente, 14 respondentes que consideram não ter havido uma participação equitativa de todos os participantes no desenvolvimento da *wiki*.

3.1.2.1. A visão dos alunos que participaram nos dois ciclos de ação.

Importa, agora, debruçarmo-nos apenas sobre as respostas dos estudantes que haviam já participado, no semestre anterior, no primeiro ciclo de ação (ver Quadros 43 e 44), no sentido de verificar se a perceção destes vai ao encontro dos resultados globais explicitados anteriormente.



Quadro 43

Perceção dos Alunos que Participaram em Ambos os Ciclos de Investigação Relativamente ao Desempenho Individual

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
1. No início do projeto acedi à <i>wiki</i> no sentido de me familiarizar com o ambiente virtual.	3	5	9	2	0	0
2. Utilizei o fórum de discussão para esclarecer dúvidas relacionadas com o funcionamento da <i>wiki</i> .	1	1	5	3	4	5
3. Revelei uma atitude positiva relativamente ao trabalho colaborativo.	5	7	6	1	0	0
4. Revelei entusiasmo e motivação relativamente à utilização da <i>wiki</i> .	2	8	6	3	0	0
5. Participei ativamente na planificação e organização de tarefas.	4	6	7	2	0	0
6. Participei ativamente na negociação e distribuição de papéis.	5	5	7	2	0	0
7. Envolvi-me na consecução do projeto com contribuições válidas.	4	9	5	0	0	0
8. Cumpri as tarefas acordadas na fase inicial.	8	5	5	1	0	0
9. Procurei <i>feedback</i> dos meus colegas relativamente ao trabalho desenvolvido nos espaços de discussão assíncrona criados para o	3	3	7	3	3	0

efeito.						
10. Dei o meu parecer relativamente ao trabalho desenvolvido pelos meus colegas.	3	4	7	4	0	1
11. Procurei ajuda de natureza linguística e / ou técnica nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.	2	5	3	1	5	3
12. Esclareci os meus colegas em relação a dúvidas de natureza linguística e / ou técnica nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.	3	4	4	2	4	2
13. Editei e modifiquei, na <i>wiki</i> , o trabalho desenvolvido pelos meus colegas.	8	6	3	0	1	1

Legenda:

-  A frequência é igual ao número total de respostas dadas pela totalidade dos respondentes na opção considerada.
-  A frequência é muito aproximada do número total de respostas dadas pela totalidade dos respondentes na opção considerada.

Embora, na generalidade, a tendência de resposta vá ao encontro dos resultados globais, existem alguns aspetos que, no nosso entender, devem ser destacados. No sentido de facilitar a leitura do quadro, optou-se por realçar as células que deverão ser meritórias de relevo. Assim, com a cor azul, salientaram-se as células em que a frequência é igual ao número total de respostas dadas pela totalidade dos respondentes na opção considerada. Poderá afirmar-se que os alunos que participaram em ambos os ciclos de ação evidenciam uma opinião menos positiva do que os alunos que apenas participaram no segundo ciclo de ação. Se tivermos em consideração que o quadro reflete uma autoavaliação dos estudantes sobre o seu desempenho na atividade de construção da *wiki*, os dados são meritórios de reflexão, nomeadamente no que respeita à motivação para a realização da atividade e ao envolvimento nas tarefas de pré-escrita. Poder-se-á questionar se o facto da utilização das tecnologias na aprendizagem da língua inglesa não se tratar já de uma novidade para estes alunos poderá ter levado a um decréscimo da motivação. Por outro lado, os alunos poderão estar mais conscientes e críticos relativamente ao seu desempenho, tendo em conta o envolvimento que seria necessário para a consecução da atividade. Se confrontarmos estes resultados com a perspetiva da docente exposta anteriormente, a segunda hipótese

considerada parece a mais viável, na medida em que não houve grande empenho dos estudantes na fase inicial de desenvolvimento da *wiki*.

Por outro lado, com a cor laranja, destacaram-se as células em que a frequência é muito aproximada do número total de respostas dadas pela totalidade dos respondentes na opção considerada. Os alunos utilizaram com maior frequência as ferramentas de apoio paralelas ao funcionamento da *wiki*, designadamente os fóruns de discussão na comunidade Grouply, o que se pode justificar por estarem amplamente familiarizados com o seu funcionamento, em virtude do trabalho realizado no semestre anterior. Contudo, de acordo com a informação recolhida pela investigadora/professora através da grelha de observação, a dinamização destes espaços de suporte linguístico e técnico ficou aquém das expectativas iniciais, tendo a participação apenas ocorrido sempre que tal era exigido para a consecução da tarefa, como, por exemplo, escolher uma atração para desenvolver ou discutir aspetos relacionados com a formatação do documento.

Além da perceção relativamente à autoavaliação de desempenho, analisou-se, também, a opinião dos estudantes relativamente ao *output* final produzido pela turma, conforme ilustra o Quadro 44.

Quadro 44

Perceção dos Alunos que Participaram em Ambos os Ciclos de Investigação Relativamente ao Produto Final

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
1. Todos os alunos participaram de forma equitativa no desenvolvimento da <i>wiki</i> .	2	5	5	4	3	0
2. Os textos estão bem organizados e existem <i>links</i> para informação adicional.	1	11	7	0	0	0
3. Os textos são originais e apresentam um adequado desenvolvimento temático.	5	7	5	2	0	0
4. Os textos evidenciam uma cuidadosa seleção vocabular.	4	5	9	1	0	0
5. Os textos respeitam as regras do funcionamento da língua.	4	6	8	1	0	0
6. O projeto final encontra-se bem estruturado e a informação está organizada de forma lógica.	4	8	7	0	0	0

7. A organização da informação em frases e parágrafos encontra-se bem articulada e interligada.	3	8	8	0	0	0
---	---	---	---	---	---	---

Legenda:



A frequência é igual ao número total de respostas dadas pela totalidade dos respondentes na opção considerada.



A frequência é muito aproximada do número total de respostas dadas pela totalidade dos respondentes na opção considerada.

Ao contrário da autoavaliação do desempenho, a perceção destes alunos relativamente à qualidade do produto final é mais positiva, quando comparada com as respostas dos alunos que apenas integraram o projeto no segundo ciclo de investigação. Se tivermos em conta uma avaliação menos otimista da performance individual, esta perceção positiva do *output* final poderá ser entendida como o reconhecimento das potencialidades do trabalho colaborativo na aprendizagem, facto que havia sido já confirmado através da análise dos *focus groups* realizados no primeiro ciclo de ação.

Em jeito de conclusão, considera-se premente destacar alguns aspetos relacionados com a natureza autêntica da atividade de construção da *wiki*. Como foi defendido na contextualização teórica que sustenta este projeto de investigação, a autenticidade das tarefas comunicativas poderia potenciar uma maior qualidade dos *outputs* produzidos pelos estudantes, na medida em que estes, ao terem consciência da responsabilidade associada a uma tarefa do mundo real e da qualidade inerente, utilizariam diversos mecanismos no sentido de melhorar as suas produções escritas. A este propósito, importa referir que a *wiki* “Visit Viseu” se encontra disponível para o público em geral em <http://visitviseu.wikispaces.com/>, conforme ilustra a Figura 57, onde é apresentado o aspeto visual da página inicial do projeto.

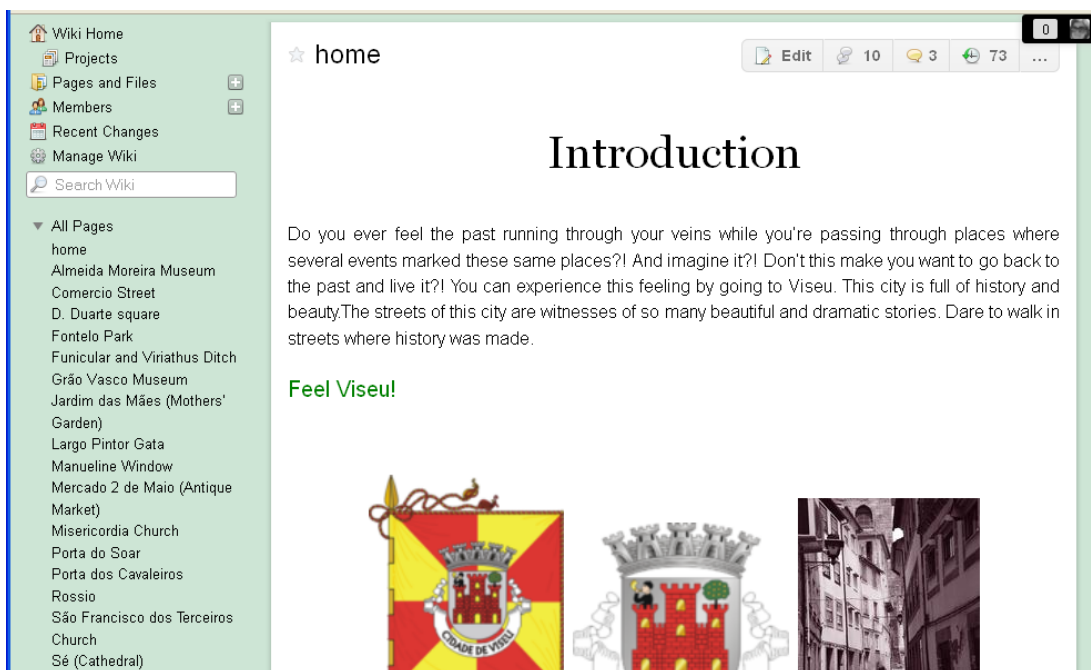


Figura 57. *Aspetto visual da página inicial do projeto em 3 de abril de 2012.*

A comprovar esta autenticidade está o número de visitas à *wiki*, no ano de 2012, após o *terminus* da tarefa, conforme ilustra a Figura 58.

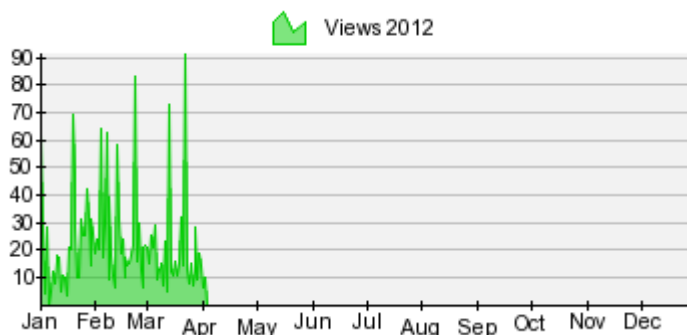


Figura 58. *Número de vistas até 3 de abril de 2011.*

Verifica-se, efetivamente, que tem existido uma consulta regular do trabalho desenvolvido pelos estudantes, o que confirma as potencialidades das ferramentas Web 2.0 na conceção de tarefas interacionais e autênticas. As estatísticas da própria *wiki* permitem-nos, ainda, saber o país de origem dos visitantes, o que nos leva a poder afirmar que o projeto desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Inglês III foi já consultado por pessoas de um conjunto de países, conforme ilustram as Figuras 59 e 60, o que valida o propósito inicial subjacente à sua criação.

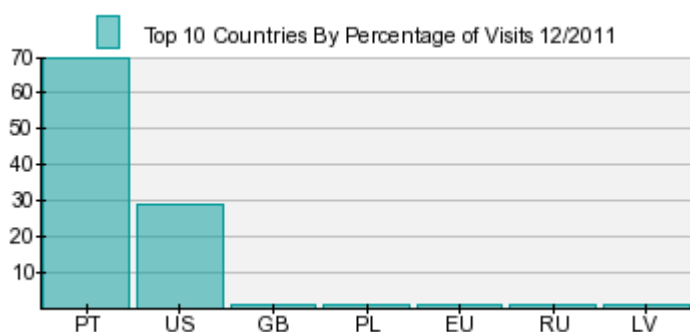


Figura 59. País de origem das visitas à *wiki* em dezembro de 2011.

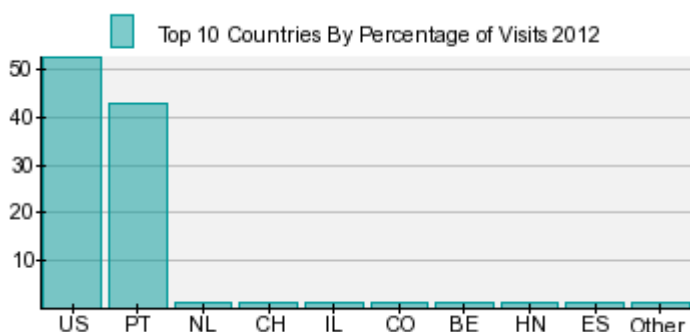


Figura 60. País de origem das visitas à *wiki* em 2012 (de janeiro a 3 de abril).

Não poderíamos deixar de destacar que, desde janeiro de 2012, o país que apresenta uma maior percentagem de visitas se tratar dos Estados Unidos da América, bem como o facto de o projeto ter sido visualizado por cidadãos de um maior número de países.

Todavia, se, por um lado, o número de visitantes tem aumentado, as edições do trabalho desenvolvido foram quase nulas, como retrata a Figura 61, onde se pode constatar que desde o início de 2012, apenas foram efetuadas três edições. Ao debruçarmo-nos sobre cada uma, constatamos que as duas primeiras foram levadas a cabo por uma aluna com estatuto de Trabalhador-Estudante, que se submeteu a avaliação em época de recurso e que decidiu desenvolver o seu trabalho sobre a Igreja dos Terceiros, que foi efetivamente a página que editou. A terceira edição foi feita pela própria docente da unidade curricular.



Figura 61. Número de edições à *wiki* em 2012 (de janeiro a 3 de abril).

Embora a atividade tenha efetivamente sido concebida no âmbito da unidade curricular de Inglês III, dado o seu caráter autêntico, os alunos teriam a possibilidade de continuar a editar a *wiki*, procedendo às alterações que considerassem necessárias para a sua melhoria, o que não se veio a verificar. O fim do processo de avaliação da unidade curricular associada ao projeto simbolizou, também, o termo da participação dos estudantes.

3.2. Análise dos *podcasts* “Viseu attractions you mustn’t miss!”

A tarefa de criação de *podcasts* tinha como objetivo a descrição oral dos pontos de interesse turístico incluídos na *wiki*, complementando, desta forma, o trabalho desenvolvido na atividade anterior. No que respeita à atividade de criação de *podcasts* pelos alunos, utilizaram-se para a recolha de informação dois instrumentos: um questionário de respostas fechadas, a preencher pelos estudantes após o *terminus* da atividade, e uma lista de verificação a utilizar pela docente, com o intuito de se proceder a um cruzamento dos resultados obtidos no sentido de se poderem tecer considerações mais alicerçadas.

3.2.1. Análise do questionário: a avaliação dos alunos

O questionário foi disponibilizado aos alunos no dia 12 de dezembro, através de uma hiperligação na plataforma Moodle, sendo que estes tiveram até ao dia 20 de dezembro para proceder ao seu preenchimento. Obtiveram-se 22 respostas, 18 das quais relativas a alunos que participaram no projeto de organização colaborativa da visita de estudo a Londres na unidade curricular de Inglês II, no ano letivo 2010/2011. É de salientar a redução do número de respostas comparativamente ao questionário relativo à construção da *wiki* e, principalmente, a diminuição drástica da participação dos alunos que apenas integraram o segundo ciclo de ação. Tal poderá dever-se ao facto de um número considerável de alunos (14) não ter obtido a classificação mínima de 8 valores no exame oral, realizado entretanto, facto que os impediria de se submeterem à avaliação contínua, tendo, alguns, optado pela não realização das tarefas propostas.

O questionário pretendia recolher informação sobre a estrutura, conteúdo e apresentação do *podcast*, bem como aspetos relacionados com a componente técnica de gravação do mesmo e, ainda, o processo de trabalho colaborativo subjacente. Foi fornecido um conjunto de afirmações sobre as quais os estudantes teriam de emitir o seu grau de concordância numa escala de diferencial semântico (Concordo totalmente – Discordo totalmente) com seis elementos. O Quadro 45 ilustra os principais resultados obtidos e permite concluir que os estudantes avaliam positivamente o trabalho desenvolvido, bem como o processo colaborativo que lhe esteve subjacente.

Quadro 45

Percepção dos Estudantes Relativamente aos Podcasts Produzidos

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
1. A introdução é inteligente e cativante, apresentando o objetivo do <i>podcast</i> de forma a envolver a audiência.	8	8	4	2	0	0
2. O desenvolvimento temático encontra-se estruturado de forma lógica, articulada e interligada.	4	12	4	2	0	0
3. A conclusão sintetiza de forma clara e apelativa os aspetos principais.	1	8	10	2	1	0
4. A informação é relevante e precisa e apresentada de forma original.	1	11	8	1	0	0
5. A seleção vocabular é correta e apropriada.	1	9	10	2	0	0
6. O conteúdo mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical, não sendo cometidos erros que possam causar incompreensões.	3	7	11	1	0	0
7. A pronúncia é claramente inteligível e a entoação diversificada, de forma a colocar corretamente o acento da frase.	1	6	10	3	1	1
8. O discurso é apresentado com confiança e clareza, num registo adequado à situação e aos interlocutores.	0	6	12	2	0	1
9. O discurso revela fluência, espontaneidade e é apresentado quase sem esforço.	0	7	10	4	0	1
10. As transições são suaves, não havendo ruídos ou espaços mortos.	2	11	9	0	0	0
11. A duração do <i>podcast</i> mantém o público interessado e envolvido.	3	10	8	1	0	0
12. O volume e os efeitos utilizados são os mais adequados	3	12	5	2	0	0
13. Todos os membros do meu grupo contribuíram de forma equitativa para a criação do produto final.	11	8	2	1	0	0
14. Os restantes grupos emitiram pareceres e deram contribuições para melhorar o guião do <i>podcast</i> do meu grupo.	3	9	5	2	1	2
15. Emiti pareceres e dei contribuições para melhorar o guião do <i>podcast</i> dos restantes grupos.	4	7	6	3	1	1

No que diz respeito à estrutura, a maioria dos estudantes considera que a introdução é adequada e persuasiva de modo a envolver a audiência e que o desenvolvimento temático se encontra estruturado de forma lógica e articulada. Quanto à conclusão, as respostas não evidenciam uma avaliação tão positiva. A segunda categoria em análise foi o conteúdo do *podcast*, nomeadamente a relevância da informação, a seleção vocabular e o grau de controlo gramatical e, a este nível, a avaliação continua a ser positiva, embora o grau de concordância com as afirmações apresentadas se revele mais moderado.

A categoria “apresentação” é aquela em que a avaliação dos inquiridos é menos positiva. O facto de os estudantes terem a oportunidade de ouvirem o trabalho produzido e refletir acerca da sua qualidade poderá ter contribuído para este facto. Os resultados não permitem saber se os estudantes que avaliaram negativamente a pronúncia, a confiança, clareza e fluência do discurso efetuaram tentativas no sentido de proceder a melhorias. Todavia, durante o decurso e apresentação da atividade, a investigadora/professora teve a oportunidade de, em conversas ocasionais, se aperceber de que, em muitos casos, houve vários ensaios antes de se chegar ao produto final, o que se nos afigura como um aspeto positivo, por ser indicador de uma consciência metalinguística, nomeadamente ao nível fonológico e ortoépico.

Embora se tratasse da primeira experiência de gravação de um *podcast* para a totalidade dos alunos envolvidos no projeto, estes avaliam positivamente os aspetos técnicos, designadamente a duração do *podcast*, as transições entre interlocutores e o volume e efeitos utilizados, tendo alguns alunos conciliado o discurso com uma banda sonora. Por último, indagou-se acerca do trabalho colaborativo e, a este respeito, os inquiridos salientam a colaboração no seio do grupo, algo que havia também acontecido nas tarefas anteriores. Ao nível intergrupos, era suposto que cada grupo emitisse *feedback* sobre o guião produzido e divulgado no Grouply de um outro grupo. Embora a apreciação global seja positiva, existe alguma dispersão de resultados, havendo, inclusivamente, cinco respostas negativas. Tal deveu-se ao facto de alguns grupos não divulgarem os guiões nas datas estipuladas para o efeito, não podendo o grupo responsável pela sua apreciação emitir qualquer tipo de parecer. É de destacar que, ao nível da revisão dos guiões, houve um esforço de muitos grupos no sentido de fornecer contribuições válidas, tanto ao nível do conteúdo, como do funcionamento da língua, sendo, inclusivamente, emitidos alguns

pareceres críticos, conforme ilustra o exemplo seguinte: “I hope you don't take us wrong about our opinions and changes we made. It was only to embellish your work! In general is well made but we think is too much information for a podcast. We believe that a podcast should have only the main impressions about the attraction you're going to talk about. There's a lot of information that belongs only to the wiki where you must develop the attraction information. In podcast case there is no need to do this much. There's not necessary to put an extensive biography of Almeida Moreira. It is important to show the beauty and interest of the museum to be able to attract the tourist to visit it. Take some attention on the grammar errors and sentences structure. We correct some of them. Best Wishes :)”. É notório que são oferecidas, para além das correções efetuadas diretamente no guião disponibilizado, sugestões para uma melhoria efetiva do trabalho dos pares.

3.2.2. O ponto de vista da investigadora: lista de verificação

No sentido de proceder a uma análise dos *podcasts* produzidos pelos estudantes, a investigadora/professora elaborou uma grelha de verificação em consonância com as categorias utilizadas no questionário dos alunos. Consideram-se, para cada categoria, três níveis de desempenho, representados por letras: a letra A, que corresponde a um bom desempenho, a letra B a um desempenho médio e a letra C a um desempenho insatisfatório. Foram analisados 19 *podcasts*, conforme ilustra o Quadro 46.

Quadro 46

Perceção da Investigadora Relativamente aos Podcasts Produzidos

Categorias	Avaliação da investigadora		
	A	B	C
1. Estrutura			
1.1 Introdução	3	11	5
1.2 Desenvolvimento	3	13	3
1.3 Conclusão	4	3	12
2. Conteúdo			
2.1 Relevância	1	18	0
2.2 Vocabulário	2	16	1
2.3 Controlo gramatical	3	14	2
3. Apresentação			
3.1 Pronúncia	0	8	11
3.2 Clareza	3	11	5
3.3 Fluência	3	12	4
4. Aspetos técnicos			

4.1. Transições	10	7	2
4.2 Duração	2	17	0
4.2. Volume	4	10	5
5. Colaboração			
5.1 Equidade	17	1	1
5.2 Emissão de <i>feedback</i>	12	2	5
5.3 Receção de <i>feedback</i>	11	2	6

Em relação à estrutura, regra geral, a introdução descreve o tema a desenvolver, mas não cativa os interlocutores e o desenvolvimento temático é feito de forma lógica, revelando, em alguns casos, algumas falhas ao nível da coesão. No que respeita à conclusão, esta não existe em 12 dos *podcasts* analisados. Deve salientar-se que a conclusão foi também avaliada pelos estudantes que procederam ao preenchimento do inquérito de forma menos positiva do que as restantes partes da estrutura textual. A segunda categoria em análise é o conteúdo e a análise efetuada pela investigadora permite referir que a informação é relevante e a seleção vocabular geralmente adequada, havendo, por vezes, alguns erros vocabulares resultantes de uma tradução direta de termos da língua portuguesa para a língua inglesa. O conteúdo mostra, ainda, um grau razoável de controlo gramatical, ocorrendo alguns erros não sistemáticos.

Ao nível da apresentação, não podemos deixar de expressar alguma surpresa com os resultados obtidos, uma vez que uma das mais-valias da utilização de *podcasts* na aprendizagem da língua inglesa se relaciona precisamente com as suas potencialidades em domínios como a pronúncia, a acentuação e a fluência. Segundo a análise efetuada pela investigadora, em 11 dos 19 *podcasts*, a apresentação é hesitante e instável, dando a sensação de leitura. Quanto à clareza e à fluência, os resultados são mais positivos, sendo, geralmente, o discurso apresentado de forma clara, embora o registo nem sempre seja o mais adequado à situação de comunicação. O discurso é apresentado em velocidade regular, havendo algumas hesitações, mas poucas pausas longas evidentes, o que vai ao encontro do QECRL, nível B2. No que concerne os aspetos técnicos, as transições são maioritariamente suaves, não havendo ruídos ou espaços mortos; a duração do *podcast* é adequada, cumprindo-se sempre o limite máximo de quatro minutos, embora nem sempre se seja capaz de manter os interlocutores interessados.

A colaboração foi o aspeto que mereceu, da parte da investigadora, uma apreciação mais positiva, tendo todos os membros do grupo contribuído de forma equitativa para a gravação do produto final. Urge destacar que não é possível à investigadora ajuizar acerca do processo de criação colaborativa do guião, uma vez que o grupo apenas disponibilizou a versão final para revisão. Os grupos empenharam-se, também, na emissão de *feedback* em relação aos guiões produzidos pelos pares, procurando dar contribuições válidas.

3.2.3. Comparação da avaliação dos estudantes com a análise da investigadora

Efetuada uma análise global às apreciações dos estudantes e da investigadora em relação aos *podcasts* produzidos, afigura-se-nos como uma mais-valia confrontar as perspetivas de ambos. Assim, consideraram-se para o efeito 10 *podcasts*, aqueles em que para além da avaliação da investigadora existe, pelo menos, o ponto de vista de um aluno. No sentido de facilitar a comparação da informação, procurou-se, em primeiro lugar, uniformizar as escalas, dado que o questionário preenchido pelos estudantes continha uma escala de diferencial semântico de seis elementos e a lista de verificação utilizada pela investigadora apenas três itens. Desta forma, entendeu-se ser de todo conveniente agrupar os dados do questionário passando a uma escala de três elementos, conforme ilustra o Quadro 47.

Quadro 47

Uniformização dos Critérios para uma Comparação da Avaliação dos Estudantes com a Análise da Investigadora

Concordo totalmente 1	2	3	4	5	Discordo Totalmente 6
A		B		C	
Bom desempenho		Desempenho médio		Desempenho insatisfatório	

Uniformizados os critérios de análise, construiu-se um quadro síntese com as opiniões da investigadora e dos alunos, conforme retrata o Quadro 48.

Quadro 48

Análise Comparativa da Avaliação dos Podcasts

Categorias	Nome do podcast													
	Mothers' Garden		Funicular		Solar do Vinho do Dão			Viriathus' Ditch			Introduction			
	Investigadora	Aluno	Investigador	Aluno	Investigadora	Aluno	Aluno	Investigadora	Aluno	Aluno	Investigadora	Aluno	Aluno	Aluno
1. Estrutura														
1.1 Introdução	A	B	B	A	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A
1.2 Desenvolvimento	B	A	B	A	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A
1.3 Conclusão	A	B	C	A	B	B	B	B	B	A	A	B	A	A
2. Conteúdo														
2.1 Relevância	B	B	B	B	B	B	A	B	A	A	A	A	A	A
2.2 Vocabulário	B	B	B	A	B	A	A	A	A	B	A	A	B	A
2.3 Controlo gramatical	B	B	B	A	B	A	A	B	A	B	A	A	B	A
3. Apresentação														
3.1 Pronúncia	B	B	B	B	C	B	C	B	A	A	B	B	A	A
3.2 Clareza	A	B	A	B	B	B	B	A	A	B	B	B	A	A
3.3 Fluência	A	B	A	B	B	B	B	B	A	B	A	A	A	A
4. Aspetos técnicos														
4.1. Transições	A	A	B	B	A	B	B	A	A	A	A	A	B	B
4.2 Duração	B	B	B	A	B	B	B	B	A	A	A	B	A	A

4.2. Volume	B	B	B	B	C	B	B	A	A	A	A	A	A	A
5. Colaboração														
5.1 Equidade	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5.2 Emissão de feedback	A	B	A	B	C	A	A	A	A	A	A	C	A	A
5.3 Receção de feedback	A	B	B	B	A	A	B	B	A	A	C	A	A	A

Categorias	Nome do podcast											
	The Best Sleep of our lives Statue		Tiles Panel		D. Duarte square		Igreja dos Terceiros				Almeida Moreira Museum	
	Investigadora	Aluno	Investigadora	Aluno	Investigadora	Aluno	Investigadora	Aluno	Aluno	Aluno	Investigadora	Aluno
1. Estrutura												
1.1 Introdução	B	A	C	B	B	A	B	A	A	A	B	A
1.2 Desenvolvimento	B	A	B	B	A	A	B	A	A	A	B	A
1.3 Conclusão	C	A	C	B	A	A	C	A	A	C	C	A
2. Conteúdo												
2.1 Relevância	B	A	B	B	B	A	B	B	A	B	B	A
2.2 Vocabulário	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B
2.3 Controlo gramatical	B	B	B	A	A	A	B	B	A	B	B	B
3. Apresentação												
3.1 Pronúncia	B	B	B	B	B	A	C	C	B	A	C	B
3.2 Clareza	B	B	B	B	B	A	C	C	A	A	B	B

3.3 Fluência	B	B	B	B	B	A	C	C	B	B	B	B	
4. Aspectos técnicos													
4.1. Transições	A	A	B	B	A	B	B	A	A	A	A	A	A
4.2 Duração	B	A	B	B	B	B	B	A	A	A	B	A	A
4.2. Volume	A	A	C	A	A	A	B	A	A	B	B	A	A
5. Colaboração													
5.1 Equidade	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5.2 Emissão de feedback	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B	A	A	A
5.3 Receção de feedback	A	A	A	B	A	B	A	C	A	A	A	A	B

Legenda:



A avaliação da investigadora coincide com, pelo menos, um dos alunos envolvidos na criação do *podcast*.



A avaliação é coincidente entre, pelo menos, dois dos alunos envolvidos na criação do *podcast*.



Em caso de discordância entre a avaliação da investigadora e dos alunos, ilustra o representante da visão menos positiva.

No sentido de se tirar o máximo proveito analítico da leitura do quadro, optou-se por realçar as células, facilitando, desta forma, a análise comparativa. Assim, a cor verde indica a concordância entre a avaliação da investigadora e de, pelo menos, um aluno; a cor lilás assinala a consonância entre estudantes dentro do mesmo grupo; a cor amarela é utilizada em casos de dissonância para identificar a avaliação menos positiva. Urge, em primeiro lugar, destacar que, em todos os *podcasts* em que foi possível efetuar uma comparação, existe concordância entre a investigadora e os alunos, o que se afigura como positivo. Aliás, a cor verde, que assinala precisamente a conciliação de perspetivas entre investigadora e alunos, é a cor predominante no quadro. Tal deve ser encarado de forma positiva, já que evidencia, por parte dos alunos envolvidos, uma consciência crítica relativamente ao trabalho produzido.

Paralelamente, sempre que existe a opinião de mais do que um aluno por *podcast*, subsiste, também, algum tipo de concordância entre alunos. Por outro lado, em caso de desacordo, a avaliação menos positiva pertence, regra geral, à investigadora. Este aspeto é mais evidente ao nível da estrutura do *podcast*, conforme havia sido já referido anteriormente. Há, todavia, um caso que deve ser salientado e prende-se com a autora do *podcast* intitulado “Mothers’ Garden” que, em seis categorias, evidencia uma avaliação menos positiva do que a da investigadora. Esta perceção da aluna poderá ter sido condicionada por características intrínsecas à sua própria personalidade, já que se trata de uma aluna extremamente empenhada e participativa em todas as atividades propostas, mas que revela alguma insegurança e falta de confiança nas suas capacidades para comunicar em língua inglesa. Outro caso que deve ser destacado, pelo sentido inverso, é o *podcast* acerca da “Igreja dos Terceiros”, em que existe uma visão bastante discrepante entre a investigadora e duas das três alunas envolvidas na elaboração do *podcast*, principalmente ao nível da estrutura e da apresentação. Embora haja unanimidade entre a investigadora e um dos elementos do grupo ao avaliar a pronúncia, clareza e fluência como insatisfatórias, existem, também, para os mesmos parâmetros, perceções muito positivas por parte de outros elementos. Esta dissonância pode ser explicada pelo facto de os três membros do grupo apresentarem níveis de desempenho díspares ao nível do uso oral da linguagem, sendo que um dos elementos se situa no nível A2 do QECRL, ao passo que outro se enquadrará no nível B1+.

3.3. Análise das reflexões dos alunos sobre o segundo ciclo de ação

No final do semestre foi solicitada aos alunos a elaboração de uma reflexão, em jeito de balanço final, sobre o trabalho desenvolvido. Não foram fornecidos quaisquer tópicos, podendo os estudantes referir os aspetos que considerassem pertinentes. Foi criada uma discussão na comunidade Grouply para o efeito, podendo os alunos que assim o desejassem enviar a sua opinião por correio eletrónico. Obtiveram-se 15 reflexões (ver Anexo W), sendo que apenas uma foi redigida por uma aluna que integrou o projeto no segundo ciclo de investigação.

Todas as reflexões consideraram o trabalho desenvolvido ao longo do semestre como muito positivo, destacando a utilização das novas tecnologias na aprendizagem das línguas, facto que lhes permitiu conhecer novas ferramentas tecnológicas, mas, também, ter a oportunidade de desenvolver atividades relacionadas com o quotidiano profissional da área do turismo. A maioria dos alunos destaca, igualmente, o facto de ter melhorado, de alguma forma, a sua competência comunicativa em língua inglesa. A estrutura das reflexões é semelhante, começando, de forma genérica, por avaliar o trabalho desenvolvido, para, posteriormente, destacar as mais-valias ao nível da aprendizagem da língua. São, em alguns casos, tecidas considerações sobre a *performance* individual, algumas dificuldades sentidas e o papel da docente. Alguns dos estudantes que participaram nos dois ciclos de ação compararam as atividades desenvolvidas nos dois semestres.

Ao nível das mais-valias salientadas (ver Figura 62), destacam-se a aquisição de vocabulário, mais especificamente vocabulário relacionado com a área do turismo, o trabalho colaborativo, o dinamismo das atividades propostas, o desenvolvimento de competências ao nível da escrita e a autenticidade das atividade propostas. À semelhança do que havia já acontecido anteriormente, a aquisição de vocabulário surge como a aprendizagem mais significativa ao longo do segundo semestre, conforme ilustra o comentário seguinte: "Através destas ferramentas, foi possível, na minha opinião, aprender vocabulário técnico, específico, em inglês de uma forma muito mais natural, num contexto 'real', e prático".

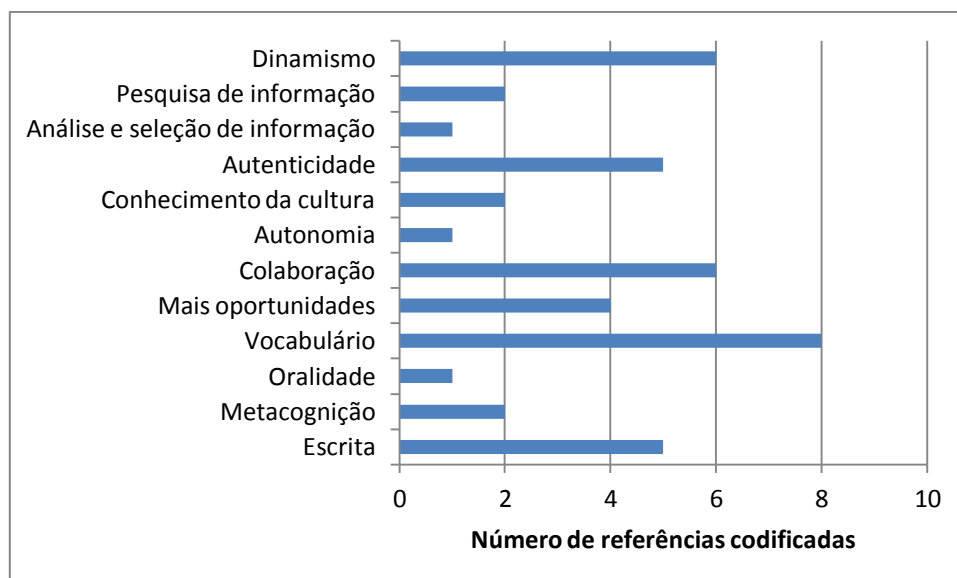


Figura 62. Mais-valias das atividades de construção da *wiki* e de criação dos *podcasts* ao nível da aprendizagem da língua.

O dinamismo e o trabalho colaborativo surgem em segundo lugar e estão, obviamente, relacionados, pois foi precisamente o trabalho colaborativo que conferiu às atividades um carácter dinâmico: "...tenho a comentar o facto de que realmente foi uma maneira diferente e bem mais dinâmica de se aprender a língua e desenvolver competências que nos poderão auxiliar no futuro". Outro aspeto referenciado foi o desenvolvimento de competências ao nível da escrita, mais concretamente a dimensão sociolinguística, na medida em que o trabalho desenvolvido está disponível para o público em geral: "julgo que quando os alunos são obrigados a pesquisar informação em português, organizá-la e posteriormente organizar um texto em inglês com todo o cuidado de um verdadeiro profissional exige muito mais dos alunos do que, por exemplo, um simples exercício durante as aulas acerca de como estruturar um texto". Os estudantes conferem, também, importância à autenticidade situacional das tarefas propostas, o que lhes permitiu, de certa forma, antever situações de trabalho futuras. Relativamente às mais-valias da dinamização das tarefas propostas, os estudantes destacaram ainda o facto de terem tido mais oportunidades para comunicar em língua inglesa, a pesquisa de informação que lhes propiciou um melhor conhecimento da cultura viseense, bem como possibilidades para refletir sobre o funcionamento da língua inglesa, conforme ilustra a afirmação seguinte: "a *wiki* foi fundamental para o projeto deste semestre e o facto de podermos corrigir os outros trabalhos foi muito bom, pois aprendemos a ter mais atenção a certos erros que

cometemos”.

Algumas das reflexões produzidas apresentaram, similarmente, uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. Uma das participantes destaca o seu empenho e dedicação: “eu participei tanto quanto pude e foi necessário na *wiki*, *Grouply* e *podcast*”, ao passo que outro estudante reconheceu que se poderia ter envolvido mais: “numa perspetiva mais pessoal, penso que o que fiz foi razoável mas deixou um pouco a desejar, isto por causa do esquecimento que, por consequência, levou a que terminasse os trabalhos num horário mais apertado”. Para além da avaliação da prestação individual, foi igualmente apresentada por outro estudante uma avaliação global do trabalho desenvolvido, de acordo com o excerto seguinte: “noto que a qualidade dos comentários aqui publicados melhorou bastante (dentro daqueles que começaram este projeto no semestre passado) e que o à vontade foi se dando naturalmente o que significa que o seu propósito, tecnologias para desenvolver o ensino do inglês, funcionou!”.

No que diz respeito às dificuldades, foram apontadas o elevado número de alunos, fruto da não divisão em turnos por parte da direção de departamento, a expressão escrita em língua inglesa e dificuldades no acesso à Internet. Alguns comentários versaram, também, sobre o desempenho da docente no decurso das atividades, tendo sido destacado o seu papel na motivação para o desenvolvimento das tarefas propostas e a disponibilidade no acompanhamento prestado. Por último, importa referir que dois estudantes mencionaram a sua preferência pelas atividades desenvolvidas no primeiro ciclo de ação, a saber as discussões assíncronas e o *role-play online*, alegando que os temas eram mais interessantes e mais variados e, ainda, a motivação acrescida associada ao caráter inovador das tarefas e das metodologias de aprendizagem da língua inglesa. Todavia, outra aluna mencionou a sua preferência pelas atividades de construção da *wiki* e criação do *podcast*, afirmando que “em relação ao trabalho de grupo dos itinerários, foi muito interessante, pelo menos eu gostei imenso. Achei até mais interessante do que a viagem que planeámos para Londres. Em relação ao *podcast*, estou inteiramente de acordo com este parâmetro. Aqui deu-nos a oportunidade de ter o primeiro contacto com o que é estar com um grupo de turistas e ter de explicar onde é isto e aquilo. Embora não estivéssemos mesmo com um grupo, o objetivo era imaginarmo-nos à frente de um”.

3.4.Síntese dos resultados do segundo ciclo de ação

Após se descreverem os principais dados obtidos no segundo ciclo de ação, é mister relacioná-los com os objetivos que presidiram a este ciclo de investigação e, também, com as questões que se constituíram na espinha dorsal deste estudo. À semelhança do que fizemos no primeiro ciclo de ação, apresentamos, de seguida, um quadro síntese (ver Quadro 49) dos resultados obtidos.

Quadro 49

Síntese dos Resultados do Segundo Ciclo de Ação

Objetivos do ciclo de ação	Síntese dos resultados obtidos
Aferir o impacto da utilização de materiais e situações autênticas na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa.	O facto de o <i>input</i> se encontrar maioritariamente em língua portuguesa levou à utilização frequente e acrítica de ferramentas de tradução <i>online</i> .
Conhecer as potencialidades das ferramentas Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.	<p>Os estudantes destacaram que a realização das tarefas propostas com recurso à Web 2.0 lhes permitiu planificar e gerir o seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões relativamente aos conteúdos e materiais a utilizar, bem como à forma de os explorar.</p> <p>A utilização de <i>wikis</i> para a realização de atividades de produção escrita <i>online</i> permitiu aos estudantes desenvolver metacompetências ao nível linguístico e cognitivo.</p> <p>A utilização de <i>podcasts</i> para a realização de atividades de produção oral contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica, já que os estudantes foram capazes de analisar e refletir, de forma consciente, revelando-se críticos sobre a estrutura fonológica das suas produções orais.</p> <p>Os estudantes revelaram falta de competência estratégica na utilização dos recursos disponíveis, nomeadamente ao nível da utilização da informação, o que teve repercussões nas suas realizações comunicativas.</p> <p>O recurso à tradução direta de fontes em língua portuguesa contribuiu para a existência de problemas ao nível da sintaxe e da semântica.</p>
Conhecer as potencialidades da aprendizagem dialógica e dialética <i>online</i> no desenvolvimento da	A aprendizagem dialógica e dialética permitiu alcançar <i>outputs</i> qualitativamente mais ricos ao nível da forma e do conteúdo.

<p>competência comunicativa em língua inglesa.</p>	<p>Os estudantes demonstraram satisfação e uma apreciação positiva pelo produto colaborativamente construído.</p> <p>Grande parte dos estudantes interiorizou a noção de interdependência positiva, assumindo uma maior responsabilização pela sua própria aprendizagem e, também, pela aprendizagem do grupo.</p> <p>As estratégias adotadas contribuíram para um maior envolvimento dos estudantes, aumentando a autoconfiança e a segurança em si mesmos e incentivando as estratégias de interação e comunicação afetivas.</p>
<p>Aferir as possibilidades da Web 2.0 na promoção da autenticidade interacional em língua inglesa.</p>	<p>Ao desenvolverem uma <i>wiki</i> disponível para o público em geral, os estudantes revelaram uma maior preocupação com a competência linguística e sociolinguística.</p> <p>Os estudantes foram capazes de combinar diferentes funcionalidades das ferramentas Web 2.0, adaptando o seu discurso aos diversos interlocutores.</p>

No que diz respeito ao impacto da utilização de materiais e situações autênticas, deve salientar-se que os resultados obtidos apresentam alguma divergência com o ciclo anterior, fruto da natureza das tarefas implementadas. Em comum deve destacar-se a importância da implementação de tarefas autênticas na promoção da motivação e da autonomia na pesquisa e na exploração de recursos. No entanto, o facto de os alunos terem de construir uma *wiki* sobre as principais atrações turísticas da cidade de Viseu levou a que privilegassem materiais em língua portuguesa, apesar de terem conhecimento da existência de materiais em língua inglesa. É um facto que houve uma preocupação de seleccionar a informação mais relevante e de a adaptar à tipologia textual pretendida, o que se revela positivo. O problema residiu no facto de os estudantes redigirem as descrições em língua portuguesa, optando, posteriormente, pela tradução das mesmas, em alguns casos recorrendo a ferramentas de tradução *online*, não sendo capazes de avaliar criticamente o resultado e de o corrigir.

Em relação às potencialidades das ferramentas Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa, optaremos por referir também o impacto ao nível das competências gerais, à semelhança do que fizemos anteriormente.

Competências gerais:

- Conhecimento declarativo, uma vez que os estudantes puderam aprofundar os seus conhecimentos sobre a cidade de Viseu, designadamente os seus principais pontos de interesse turístico e outros aspetos relevantes da cultura viseense.
- Capacidades e competência de realização, na medida em que os estudantes foram capazes de planificar e gerir o seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões relativamente aos conteúdos e materiais a utilizar, bem como à forma de os explorar.

Competência comunicativa em língua inglesa:

- Competência linguística, nomeadamente ao nível lexical, onde se destaca vocabulário relacionado com a descrição de atrações turísticas, e fonológico, já que os estudantes se revelaram críticos em relação a aspetos como a pronúncia, clareza e fluência na apresentação dos *podcasts*. Destaca-se, novamente, o desenvolvimento da consciência metalinguística, visível no processo de edição colaborativa da *wiki* e nas revisões efetuadas aos guiões dos *podcasts*, em que foram efetuadas correções ao nível ortográfico, gramatical e da sintaxe.
- Competência sociolinguística, uma vez que existiu uma preocupação dos estudantes em utilizar um registo formal, particularmente estruturas sintáticas complexas, o que, em alguns casos, não foi conseguido. Este aspeto resultou, em parte, do facto de os estudantes terem redigido, numa fase inicial, os textos na sua língua materna, onde são efetivamente capazes de utilizar uma sintaxe mais elaborada.
- Competência pragmática, na medida em que os estudantes foram capazes de adaptar o seu discurso às diferentes intenções comunicativas, adotando um discurso de carácter marcadamente informal nas transações linguísticas na comunidade de aprendizagem no Grouply e demonstrando preocupações em utilizar um registo formal na descrição dos pontos de interesse turístico na *wiki*.

Outro dos objetivos visava conhecer as potencialidades da aprendizagem dialógica e dialética *online* no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa e, a este nível, pode afirmar-se que foi possível alcançar *outputs* qualitativamente mais ricos ao nível da forma e do conteúdo. Paralelamente, houve a interiorização da noção de interdependência positiva, o que levou os estudantes a assumir uma maior

responsabilização pela sua aprendizagem e pela do grupo. À luz de Bolonha, trata-se de um aspeto importante, já que se defende uma aprendizagem autorregulada e a centralidade do estudante na contínua tarefa de aprendizagem ao longo da vida. Por último, no que concerne as possibilidades da Web 2.0 na promoção da autenticidade interacional em língua inglesa, como foi já referido, houve efetivamente uma preocupação dos estudantes em que os seus *outputs* se aproximem do mundo real, aspeto que nem sempre se consubstanciou nas produções escritas, pelos fatores já elencados.

4. Análise dos Inquéritos da Unidade Curricular para o Sistema Interno de Garantia da Qualidade

Considerou-se pertinente analisar os resultados dos inquéritos da unidade curricular preenchidos pelos estudantes no âmbito do Sistema Interno de Garantia da Qualidade por se tratar de um instrumento de recolha de informação de carácter neutro, uma vez que não foi concebido e aplicado pela docente/investigadora, facto que reforça a autenticidade das respostas obtidas. O questionário foi disponibilizado *online* aos alunos na última semana de aulas do semestre, tendo sido obtidas 21 respostas (ver Anexo X), o que representa 29,1% do número total de alunos inscritos na unidade curricular. Embora se tratasse de um questionário anónimo, é possível saber que alunos efetuaram o seu preenchimento e, a este respeito, torna-se premente destacar que 14 dos 21 respondentes correspondem a alunos que apenas integraram o segundo ciclo de ação. O questionário encontra-se dividido em quatro secções: autoavaliação, natureza da unidade curricular, implementação e avaliação. Foi solicitada a opinião dos estudantes relativamente a um conjunto de afirmações, exprimindo o grau de adequação, de 1 (Completamente desadequado) a 6 (Não sabe/não aplicável), de acordo com a escala apresentada.

No que concerne a autoavaliação, urge destacar que 80% dos respondentes se considera motivado para a unidade curricular, tendo, inclusivamente, 33% considerado a sua motivação como totalmente adequada. Outro aspeto a salientar é a utilização regular dos recursos disponíveis, o que se afigurava como uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento das tarefas propostas. Estas repostas vão ao encontro dos dados obtidos no questionário relativo à construção da *wiki*, em que os estudantes realçaram o seu empenho no cumprimento das tarefas propostas.

Em relação à natureza da unidade curricular, os alunos destacam a articulação da unidade curricular com os objetivos do curso e com o ano curricular/semestre, e dos conteúdos programáticos com os objetivos da unidade curricular. Relativamente à coerência das metodologias de ensino com os objetivos, 33% dos inquiridos classifica-a como adequada, 29% como muito adequada e 19% como totalmente adequada. Importa, todavia, referir que 14% a classifica como desadequada. As percentagens são semelhantes no respeitante à

coerência das metodologias de ensino com a avaliação. Deve também sublinhar-se que 85% dos inquiridos salienta o interesse dos conteúdos para o futuro profissional, sendo que 48% os classifica como totalmente adequados.

A terceira parte do questionário incide sobre a implementação e, a este respeito, os estudantes destacam positivamente o empenho da docente e a sua capacidade de promover a participação ativa dos estudantes. Em relação às formas de comunicação na unidade curricular, apenas 14% as considera desadequadas. Tal poderá estar relacionado com a utilização das ferramentas Web 2.0, nomeadamente a comunidade no Grouply como meio privilegiado de comunicação entre a turma e a relutância de alguns estudantes na sua utilização, ou, inclusivamente, com a obrigatoriedade da utilização da língua inglesa, quer nas horas de contacto, quer ao nível da orientação tutorial, facto nem sempre bem aceite pelos estudantes conforme a docente teve a oportunidade de experienciar. Na globalidade, deve destacar-se que os estudantes encararam positivamente as formas de comunicação na unidade curricular, o que vem corroborar os resultados através da análise das reflexões produzidas pelos estudantes no final do segundo ciclo de ação, em que destacaram como mais-valia o facto de a utilização das tecnologias lhes propiciar mais oportunidades de comunicação em língua inglesa. De acordo com as respostas obtidas, os alunos destacam que existiu, da parte da docente, uma efetiva preocupação com o cumprimento do programa e a gestão do tempo ao longo do semestre, bem como com a disponibilização de recursos específicos.

Por último, no ponto quatro do questionário, é pretendido que os estudantes reflitam sobre a avaliação. Assim, os inquiridos avaliaram as estratégias adotadas para promover o sucesso da aprendizagem na unidade curricular como adequadas (43%) ou muito adequadas (33%). Pode aqui inferir-se uma visão positiva relativamente ao trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias, já que essa foi a principal estratégia implementada pela docente. Outro aspeto destacado é a valorização do trabalho autónomo do estudante, aspeto sublinhado, também, nas reflexões finais do semestre pelos alunos e, ainda, a relação interpessoal (docente-estudante), que 33% considera totalmente adequada e 29% muito adequada.

Como corolário da análise do inquérito da unidade curricular de Inglês III, no âmbito do Sistema Interno de Garantia da Qualidade, pode mencionar-se que os resultados obtidos

vão ao encontro quer dos resultados do questionário relacionado com a construção da *wiki*, quer das reflexões finais produzidas no final do semestre, destacando-se a motivação e empenho dos estudantes na consecução das tarefas propostas e uma atitude positiva relativamente à utilização das tecnologias na aprendizagem da língua inglesa. Todavia, o facto de os alunos considerarem ter utilizado regularmente os recursos disponíveis não nos permite restringir-nos apenas aos recursos digitais e, relativamente a estes, se tal foi feito maioritariamente nas aulas disponibilizadas para o efeito ou em regime de *e-learning*.

5. Síntese Interpretativa

Concluído o processo de análise reflexiva da informação recolhida através dos vários instrumentos utilizados, torna-se importante encetar uma metarreflexão sobre o impacto e relevância da utilização de tecnologias Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa ao longo de dois semestres letivos. Neste sentido, apresentar-se-á um conjunto de dados descritivos relativos ao comportamento e perceções dos estudantes na utilização das ferramentas utilizadas. Considerou-se, também, indispensável, implicar os estudantes nesta metarreflexão, por se acreditar poder iluminar o processo de inferências e, neste sentido, definiram-se três perfis de desempenho, tendo por base a participação na rede social Grouply, e realizaram-se entrevistas individuais sensivelmente dois meses após o *terminus* das atividades letivas.

No que diz respeito aos alunos envolvidos nas diferentes atividades dinamizadas, deve destacar-se que, no segundo ciclo de ação, houve um aumento de 27 alunos, conforme ilustra a Figura 63, relativa ao número de membros da comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply.

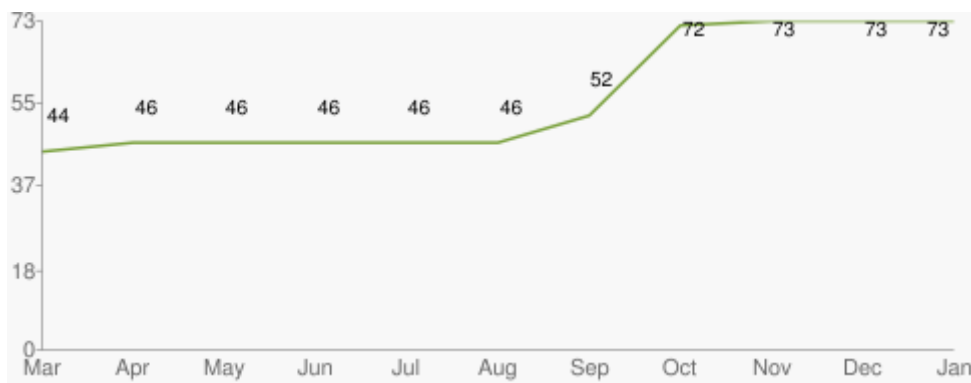


Figura 63. Número de membros da comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply.

Como havia sido já salientado aquando da descrição das atividades, embora nem todos os alunos que integraram o projeto no primeiro ciclo de ação tenham transitado para o segundo ano do curso e, como tal, tido a possibilidade de participar no segundo ciclo de ação, entendeu-se que deveriam ter a oportunidade de, se assim o desejassem, continuar a

colaborar com a comunidade de aprendizagem. Como era já expectável, nenhum desses casos decidiu dar o seu contributo, facto que é corroborado pelo número de alunos que fizeram o *login* no Grouply ao longo dos dois semestres (ver Figura 64).

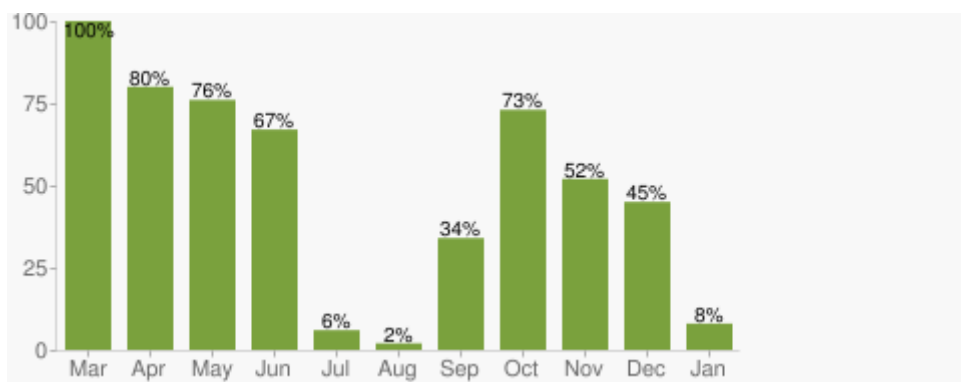


Figura 64. Percentagem de membros que efetuou *login* na comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply.

Durante o primeiro ciclo de ação, a percentagem de membros que fez *login* foi diminuindo, o que também se verificou relativamente à assiduidade nas horas de contacto da unidade curricular e que permite referir que a causa para a não participação nas atividades propostas com recurso às tecnologias não será intrínseca à própria natureza da atividade, mas, antes, e de acordo com os diversos relatos dos estudantes analisados ao longo desta investigação, falta de empenho e de interesse. Em relação ao segundo ciclo de ação em que, a partir do mês de outubro, a comunidade passou a desempenhar um papel de suporte das atividades de construção da *wiki* e de gravação do *podcast*, a percentagem de membros que efetuaram o *login* foi ainda menor.

Se nos debruçarmos sobre os estudantes que deixaram algum tipo de comentário na comunidade (ver Figura 65), podemos destacar que nem todos os membros participaram ativamente na sua dinamização, facto que havíamos constatado aquando da análise da informação relacionada com a atividade de discussão assíncrona. As causas apontadas pelos próprios estudantes foram o receio de exposição e dificuldades ao nível da expressão escrita em língua inglesa.

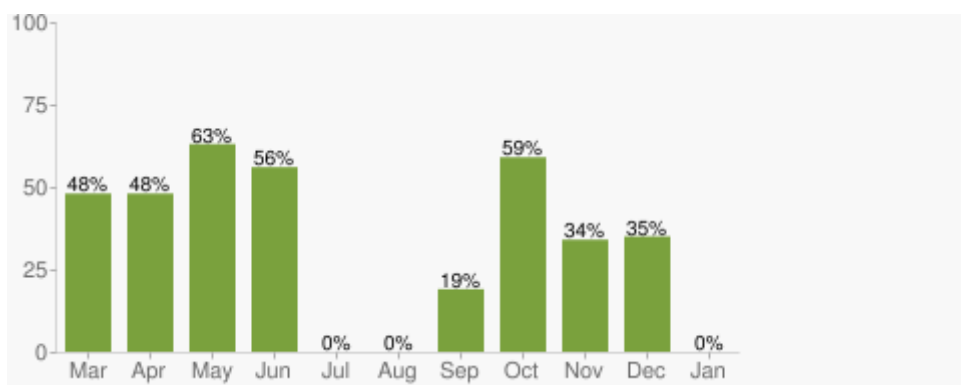


Figura 65. Percentagem de membros que deixou algum tipo de comentário na comunidade “English for Tourism” na rede social Grouply.

Todavia, se apenas tivermos em consideração os alunos que efetuaram *login* na comunidade, a percentagem dos membros que deixaram algum tipo de contributo é bastante mais expressiva, como demonstra a Figura 66.

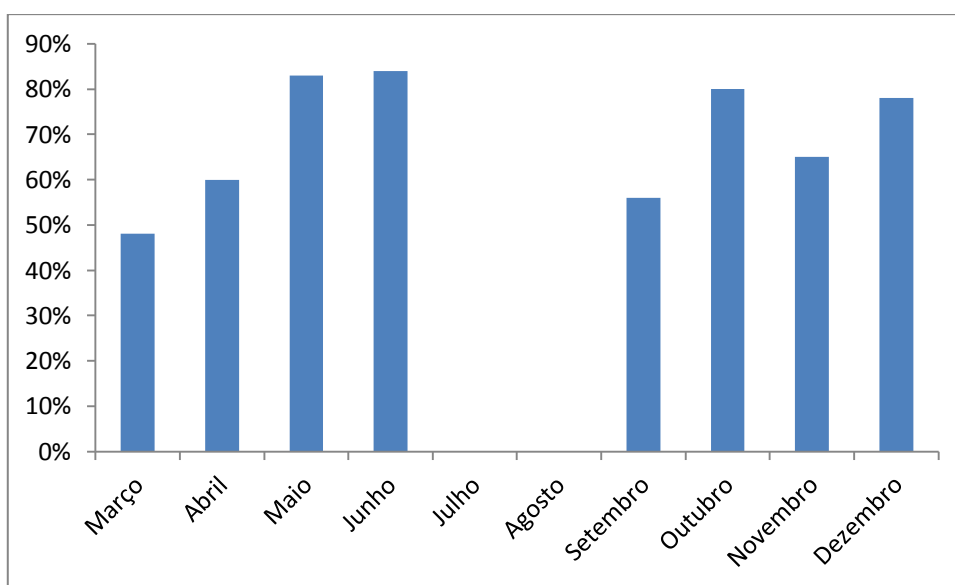


Figura 66. Percentagem de membros que efetuou algum tipo de comentário em relação aos membros que efetuaram o *login* na comunidade.

Os resultados são bastante mais satisfatórios e, no primeiro ciclo de ação, houve sempre uma tendência de subida, o que reitera as opiniões dos estudantes que iam no sentido de que as atividades contribuíram para um aumento da motivação para a aprendizagem da língua inglesa e, também, para um incremento de oportunidades para praticar o uso da língua. Durante o segundo ciclo de ação e tendo em conta que, a par do Grouply, foram utilizadas outras ferramentas Web 2.0 e integrados mais 27 membros na comunidade, os

resultados apresentados podem considerar-se bastante satisfatórios. Outro aspeto sublinhado pelos estudantes foi o impacto ao nível da promoção da socialização na turma, o que pode ser validado através da elevada percentagem de utilizadores da comunidade que acederam e efetuaram modificações na página de perfil (ver Figura 67).

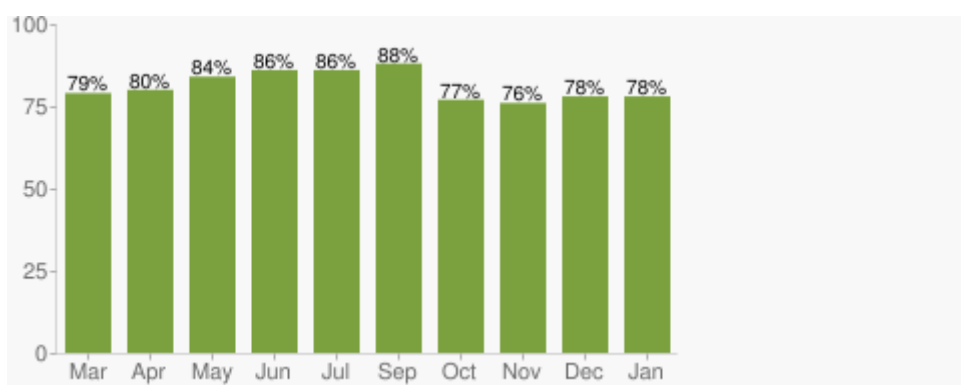


Figura 67. Percentagem dos utilizadores do *site* que acedeu à página de perfil.

Ainda relativamente à comunidade de aprendizagem dinamizada na rede social Grouply importa considerar o volume de mensagens ao longo da duração do projeto (ver Figura 68).

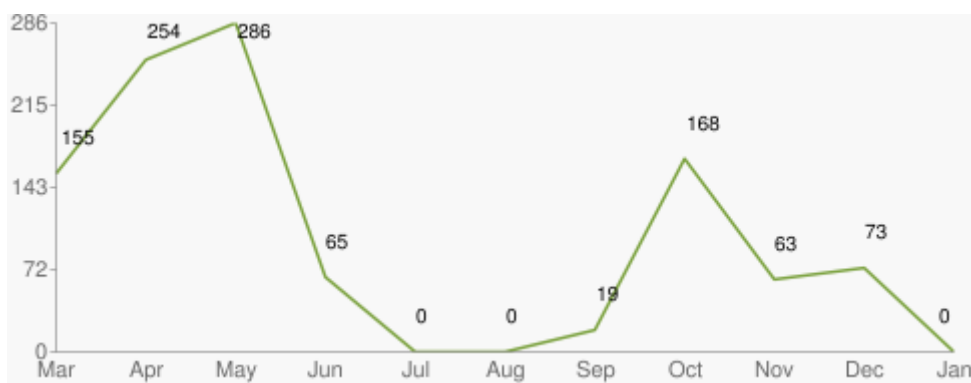


Figura 68. Volume de mensagens ao longo da duração do projeto.

Durante o primeiro semestre de execução o volume de mensagens apresentou, ao longo dos meses, um crescimento assinalável, atingindo um pico de 286 mensagens durante o mês de maio, aquando da realização da atividade de *role-play online*. Importa, a este respeito, reiterar que os alunos dispunham de uma aula semanal em laboratório de informática para a realização do projeto e, por outro lado, eram-lhes fornecidas, pela investigadora / professora, atividades semanais que teriam de completar. As 65 mensagens

disponibilizadas durante o mês de junho dizem respeito a apenas 5 dias, uma vez que a componente letiva do semestre terminou a 5 de junho.

O número de mensagens no segundo semestre de execução do projeto diminuiu consideravelmente, em virtude das razões já expostas anteriormente. O ponto máximo foi atingido no mês de outubro, altura em que os estudantes teriam de discutir os roteiros temáticos apresentados e eleger um para ser desenvolvido colaborativamente na *wiki* “Visit Viseu”, devendo, igualmente, proceder a sugestões no sentido da sua melhoria. As postagens dos meses de novembro e dezembro são relativas à discussão de pormenores relacionados com o desenvolvimento da *wiki* e dos *podcasts*, designadamente a distribuição de tarefas, aspetos relativos à formatação da *wiki* e ao *layout* para a apresentação final do projeto. Não podemos deixar de valorizar positivamente os contributos dos alunos ao nível da planificação das atividades, uma vez que a troca de informação foi efetuada em língua inglesa, o que, geralmente, não acontece quando estes aspetos são discutidos entre alunos sem que, para tal, haja o recurso às tecnologias.

Decidiu, também, questionar-se a análise de dados no sentido de se obter uma perspetiva evolutiva das opiniões dos estudantes ao longo da execução do projeto. Assim, elaborou-se uma análise comparativa das mais-valias da utilização das tecnologias Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa destacadas pelos estudantes nos diferentes momentos reflexivos proporcionados ao longo dos dois semestres (ver Figura 69). Em virtude de existir uma maior quantidade de dados qualitativos no primeiro semestre, optou-se por apresentar percentagens em vez de frequências.

A aprendizagem de vocabulário, mormente terminologia específica da área do turismo, foi o aspeto mais destacado pelos estudantes em ambos os semestres. O conhecimento da cultura foi mais destacado no primeiro semestre, em virtude de todas as atividades gravitarem em torno da organização de uma viagem a Londres. A atividade do segundo semestre implicava um conhecimento da cultura viseense com a qual muitos dos alunos estão já familiarizados. O dinamismo e a partilha de ideias foram sobejamente mais apontados no segundo ciclo de ação, o que, de certa forma, se revela como surpreendente, uma vez que a maioria dos alunos havia já experienciado a utilização de ferramentas Web 2.0 na aprendizagem da língua. A nosso ver, tal pode estar relacionado com as dificuldades – e, inclusivamente, alguma relutância – iniciais em trabalhar colaborativamente. A ênfase

colocada no dinamismo e na partilha de ideias poderá ser interpretada como o reconhecimento das potencialidades da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

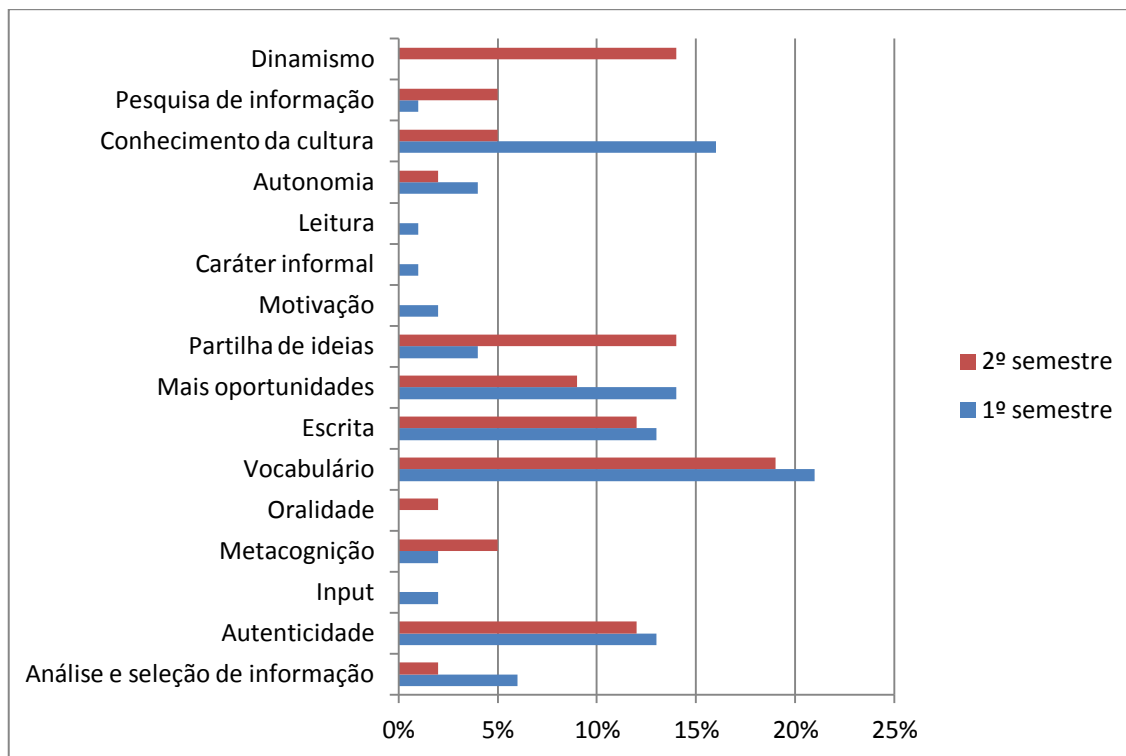


Figura 69. Análise comparativa das mais-valias da utilização das tecnologias Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa nos dois semestres de execução do projeto.

O desenvolvimento da escrita e a autenticidade das tarefas são valorizados nos dois ciclos de ação, em conjunto com o acréscimo de oportunidades para comunicar através da língua inglesa. Todavia, este aspeto foi mais enfatizado no primeiro semestre, o que se justifica pelo facto de as atividades propostas implicarem mais interação escrita entre os participantes.

5.1. Entrevistas finais

Com o objetivo de validar a interpretação da investigadora, conduziu-se, junto dos alunos, uma espiral reflexiva sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo dos dois semestres, o seu impacto ao nível do desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa e, também, em relação ao próprio processo de aprendizagem da língua. Na impossibilidade de se entrevistarem todos os alunos, optou-se por selecionar três exemplos de desempenho, tendo por base a quantidade de participações na comunidade “English for Tourism” da rede social Grouply, por esta apresentar dados objetivos e facilmente quantificáveis. Paralelamente, os alunos teriam de ter participado nos dois ciclos de ação. Outro dos critérios, dado tratar-se de uma atividade metarreflexiva, seria os alunos terem participado em, pelo menos, um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido em cada ciclo de investigação. Deve mencionar-se que, no segundo ciclo, apenas se considerou para este efeito as reflexões finais, pelo facto de os questionários alusivos à construção da *wiki* e de criação dos *podcasts* serem de carácter anónimo. Aplicados os critérios, obteve-se os resultados constantes do Quadro 50 .

Pode constatar-se que apenas 14 estudantes correspondem aos critérios e que existe uma grande amplitude entre a aluna que mais interveio na comunidade “English for Tourism” da rede social Grouply e a aluna que evidenciou um menor número de mensagens. Para a seleção de exemplos de bom desempenho, desempenho médio e desempenho insatisfatório utilizaram-se percentis. O exemplo de bom desempenho equivale ao percentil 100, o exemplo de desempenho médio equivale ao percentil 50 e o exemplo de desempenho insatisfatório ao percentil 25. Considera-se, assim, que uma aluna com apenas 7 participações não disporá de informação suficiente para refletir sobre o impacto dessa participação no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

Quadro 50

Definição de Perfis de Desempenho

Aluno	Nº de postagens na comunidade no Grouply	Perfil de desempenho
Diana	127	Bom desempenho
Sara	103	
Rui	63	

Cristóvão	57	
Lúcia	46	
Júlia Gonçalves	45	
António	42	
Paula	33	Desempenho médio
Dário	30	
Rute	24	Desempenho insatisfatório
Ana Lúcia	24	Desempenho insatisfatório
Tiago Gonçalves	15	
Tânia Cabo	11	
Marina M.	7	

Antes de se proceder à apresentação dos resultados da entrevista, torna-se indispensável efetuar uma breve descrição sobre cada uma das alunas selecionadas.

A Diana foi a aluna que mais empenho revelou durante o período de desenvolvimento do projeto. Era sempre uma das primeiras alunas a deixar o seu contributo e emitia pareceres regularmente sobre os comentários dos colegas. Desempenhou, ainda, de forma recorrente, o papel de mediadora nas atividades de discussão assíncrona, sendo sempre a responsável pela divulgação do *output* das atividades. Urge, ainda, destacar que a própria aluna tomava a iniciativa de criar um documento de edição colaborativa de texto na ferramenta Type With Me para potenciar a colaboração na redação do *output* final. Durante o segundo ciclo de investigação manteve a mesma postura e realizou todas as atividades propostas dentro dos prazos estabelecidos para o efeito. Foi uma aluna assídua durante o semestre, embora nas horas de contacto da unidade curricular adotasse uma postura mais passiva, em virtude de alguma falta de confiança ao nível da comunicação oral em língua inglesa.

A Paula revelou alguma dificuldade inicial na familiarização com a comunidade no Grouply pelo facto de não ter acompanhado as atividades desde o início. Todavia, conseguiu ultrapassar esses constrangimentos e foi dando o seu contributo nas diferentes discussões propostas. Os seus comentários destacam-se pela pertinência e pela correção gramatical. Com o evoluir das atividades, o número de postagens foi aumentando e, no segundo ciclo de ação, tornou-se mais interventiva e assumiu uma postura mais colaborativa, o que foi particularmente notório na revisão do guião do *podcast* de outro

grupo, em que, para além da correção de aspetos de natureza gramatical, emitiu um conjunto de sugestões para a melhoria do texto. Nas horas de contacto adotava uma postura passiva, embora, sempre que solicitada, as suas contribuições fossem quase sempre de grande qualidade, quer ao nível da forma, quer do conteúdo.

A Rute demorou algum tempo a participar nas atividades propostas, descrevendo, aquando do *focus group* intermédio, a comunidade no Grouply como confusa. No entanto, com a atividade de *role-play online*, onde desempenhava o papel de diretora de uma das agências de viagens, assumiu efetivamente o seu papel, ao ponto de complementar as tarefas semanais com outras que achasse relevantes. No segundo semestre de desenvolvimento do projeto, voltou a assumir uma atitude mais passiva na comunidade no Grouply, que compensou com a utilização das ferramentas de discussão da própria *wiki*, onde foi colocando algumas dúvidas. Nas horas de contacto, sempre se revelou uma aluna interessada e participativa, reveladora de espírito crítico, chegando, inclusivamente, a sugerir à doente algumas alterações ao plano da aula lecionada.

Por último, a Ana Lúcia demonstrou alguma relutância em relação à utilização de tecnologias Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa por, de acordo com o seu próprio testemunho, se revelar avessa à utilização de redes sociais no seu dia a dia. Com o passar do tempo, foi tentando deixar o seu contributo em cada discussão, limitando-se apenas a fornecer a sua opinião sem qualquer referência aos comentários já disponibilizados. Na atividade de *role-play online*, enquanto colaboradora de uma das agências de viagens, cumpriu todas as tarefas propostas. Já no segundo ciclo de ação, tornou-se mais participativa, chegando a tomar a iniciativa de criar uma discussão em que reconhecia, em nome da turma, o fracasso na tentativa de criar um *layout* colaborativo para a apresentação do projeto final. Revelou-se uma aluna muito assídua e trabalhadora, reveladora de bastante sentido crítico relativamente ao trabalho desenvolvido, embora com alguma falta de confiança na comunicação oral em língua inglesa.

Com a realização das entrevistas (ver Anexo Y), pretendia-se, após algum distanciamento temporal em relação ao final das atividades, que os estudantes refletissem sobre a forma como as tarefas dinamizadas impactaram o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa e o processo e aprendizagem da língua.

5.1.1. Relevância da Web 2.0 na comunicação em língua inglesa

As alunas foram unânimes em destacar o impacto positivo das atividades realizadas com recurso à web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa, apontando um conjunto de mais-valias, destacadas na Figura 70, que apresenta as referências codificadas em cada um dos parâmetros.

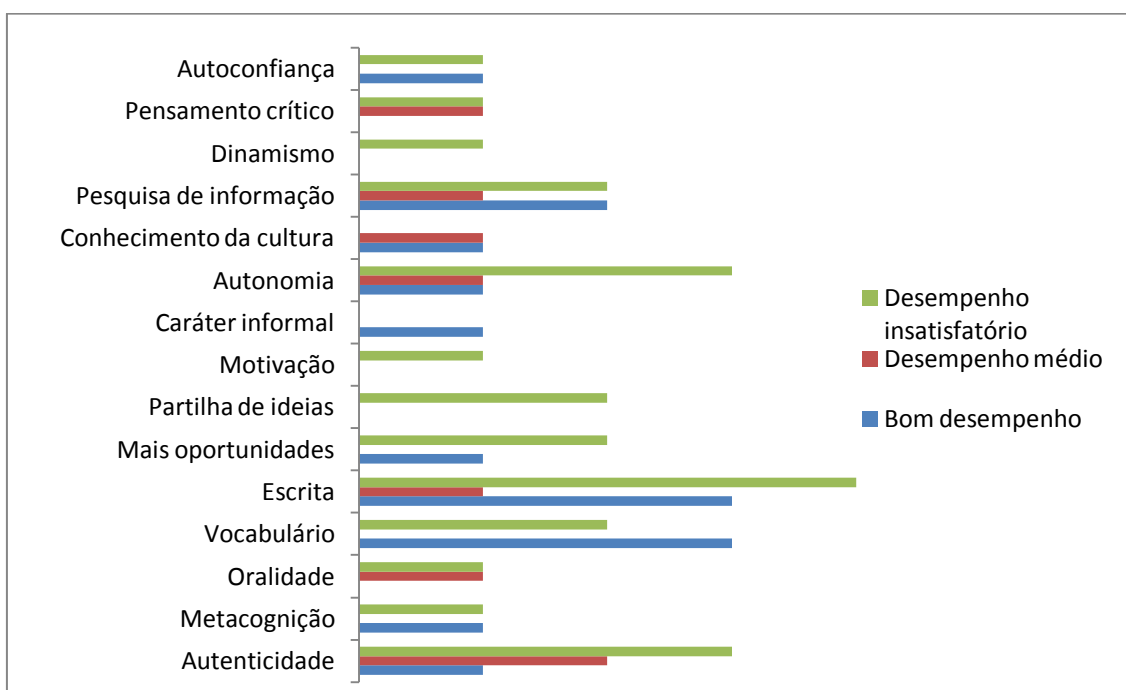


Figura 70. Mais-valias da Web 2.0 na comunicação em língua inglesa, de acordo com os diferentes perfis de desempenho.

Existe um consenso no que toca à pesquisa de informação em língua inglesa, à autonomia, ao desenvolvimento da escrita e à autenticidade das tarefas propostas. A pesquisa de informação aparece associada ao desenvolvimento da autonomia, na medida em que, como sugere uma das entrevistadas, “através das tecnologias temos que nos aprender a desenrascar, por assim dizer, no inglês. Temos que nos saber expressar, expressar da melhor maneira” (Rute). Foi precisamente essa necessidade de comunicar que potenciou essa pesquisa de informação: “acho que a partir de um dado momento uma pessoa começa a pesquisar por ela própria porque sente necessidade para poder comunicar com os colegas” (Diana). No que respeita o desenvolvimento de competências ao nível da interação e produção escrita, foram destacados aspetos como a adequação da informação, a construção frásica, a correção gramatical, a adequação sociolinguística e, também, a

própria organização textual. O comentário seguinte é ilustrativo destes aspetos: “tínhamos que construir textos com uma estrutura completa e tínhamos que ser nós a construí-los, não dava para ir buscar à Internet, até porque tínhamos de ser nós a ir pesquisar a informação e a fazer os textos a partir daí” (Paula). A autenticidade situacional das tarefas propostas foi igualmente relevada pelas entrevistadas, que destacaram este aspeto na alavancagem da motivação e da participação: “somos mesmo nós a pesquisar coisas que existem a sério e não temos que inventar preços, por exemplo. Simulávamos, por exemplo, o preço de um hotel no Booking e estava certo, era mesmo aquilo. Nós podíamos confiar que não estávamos a dizer asneira. Isso é que é a parte mais fantástica de um trabalho que não é real, mas que podia ser real” (Ana Lúcia).

O exemplo de bom desempenho salienta, paralelamente, um incremento da autoconfiança, facto que resulta do carácter informal da aprendizagem e de se tratar de atividades em regime de *e-learning*, o que proporciona mais tempo para preparar as intervenções, recorrendo a diversas estratégias como a realização de pesquisas, a utilização de ferramentas de tradução, superando, desta forma, a inibição associada à participação em sala de aula. A aluna realça, ainda, a aquisição de vocabulário e o conhecimento da cultura inglesa.

No caso da aluna que representa o desempenho médio, além das mais-valias referenciadas por todos os perfis de desempenho, destaca o exercício do pensamento crítico, algo a que refere não estar habituada, a oportunidade de conhecer e contactar diretamente com a cultura viseense, e também o incremento das oportunidades para praticar a oralidade, nomeadamente a criação do *podcast*.

Os exemplos de desempenho insatisfatório são aqueles que mais-valias apontam, conforme ilustra o exemplo seguinte: “muita pesquisa, muito trabalho, pensamento crítico acima de tudo, perceber outros pontos de vista, saber demonstrar também a nossa opinião, acho que essencialmente é isso” (Ana Lúcia).

5.1.2. Relevância da Web 2.0 no processo de aprendizagem da língua inglesa

Segundo as entrevistadas, o maior impacto do projeto foi ao nível do processo de aprendizagem da língua, por se configurar como completamente inovador e por contrariar

a passividade do aluno no processo de aprendizagem, algo a que estavam habituadas, como ilustram os trechos seguintes:

“Nós antes estávamos habituados a aprender só na sala de aula e tinha de ser com livro e aquilo que era projetado nos PowerPoints e com este projeto nós aprendemos que para aprender uma língua estrangeira nós não podemos ter só uma participação inativa, temos que também participar e comunicar. Tornei-me numa aluna mais ativa. Nós não nos podíamos limitar só a ouvir, nós tínhamos que comunicar e eu não estava habituada a isso. Era aquilo que nos ensinávamos que nós tínhamos que saber. E no Grouply não, tínhamos de ser nós a ter a iniciativa” (Diana).

“O aluno é obrigado a perceber o que é que se faz mesmo e não limitar-se a perguntar: ‘o que é que se anda a dar?’ e nós dizemos ‘a professora colocou na plataforma, vais lá, carregas no documento e lês’. Aqui a pergunta é “o que é que andamos a fazer e o que é que tens de fazer para resolvermos aquela atividade”. (Ana Lúcia).

“A forma de aprender tornou-se mais vinda de nós. Nós tínhamos que previamente nos preparar, pesquisar informação, para depois sermos capazes de debater esses assuntos. Sem esse trabalho prévio não seríamos capazes de entrarmos nas discussões. Ir só às aulas não era suficiente, tínhamos também que fazer uma preparação em casa. Antigamente tínhamos a matéria toda, tínhamos ali a papinha toda feita, e aqui foi diferente” (Rute).

As transcrições permitem-nos destacar o papel positivo do projeto na promoção da participação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem, implicando-os desde a arquitetura e planificação das atividades até à avaliação, quer do processo, quer do produto final, potenciando, desta forma, uma tomada de consciência relativamente a fatores como as necessidades de aprendizagem, os estilos de aprendizagem, ou as dificuldades linguísticas. Acreditamos que estes aspetos se revelam a pedra angular de um processo de aprendizagem que se pretende gradualmente mais autónomo e centrado no aluno, potenciando a aprendizagem ao longo da vida, uma das premissas fundamentais do Processo de Bolonha.

5.1.3. As tarefas implementadas

Embora todas as entrevistadas tenham destacado todas as atividades como positivas, quando manifestaram as suas preferências a tendência de resposta vai no sentido de

destacar as estratégias implementadas no primeiro ciclo de ação, designadamente a atividade de discussão assíncrona, que colheu a preferência do exemplo de bom desempenho, salientando a atualidade dos temas, que considera ser um aspeto gerador de participação. A atividade de *role-play online* foi realçada pelos dois casos de desempenho insatisfatório, que relevaram a autenticidade situacional, que contribuiu para que houvesse, da parte dos estudantes, uma preocupação, também, com a adequação da linguagem ao contexto de comunicação, como ilustra o seguinte excerto: “Eu gostei muito do trabalho que realizámos no segundo semestre do primeiro ano, combinarmos uma viagem com os vários aspetos e os vários ramos e sermos capazes de enviar aqueles textos formais” (Ana Lúcia). Por seu lado, a aluna que representa um desempenho médio identificou-se mais com a atividade de construção da *wiki* e de criação dos *podcasts*, pelo facto de incentivar o trabalho de campo no processo de recolha de informação e de implicar análise crítica e síntese da informação recolhida, o que, segundo a aluna, se revela bastante positivo: “este ano nós tínhamos que construir textos com uma estrutura completa e tínhamos que ser nós a construí-los, não dava para ir buscar à Internet, até porque tínhamos de ser nós a ir pesquisar a informação e a fazer os textos a partir daí. A esse nível, acho que nós aprendemos mais inglês este ano do que no ano passado” (Paula).

No nosso entender estas preferências estão relacionadas com a personalidade e, também, com o nível de proficiência linguística em língua inglesa.

5.1.4. Os pontos fortes do projeto

O trabalho colaborativo foi destacado como o ponto forte do projeto, embora a perceção das entrevistadas relativamente ao trabalho colaborativo não seja idêntica. Foi reconhecido que trabalhar colaborativamente nem sempre se revelou uma tarefa fácil, devido, maioritariamente, à falta de empenho de alguns elementos, mas que valeu a pena pelas vantagens, quer ao nível linguístico, quer ao nível do relacionamento interpessoal, como destaca o comentário seguinte: “Acho que nos tivemos que conseguir relacionar de diversas maneiras. Tivemos que nos conseguir organizar enquanto turma e a turma não era muito unida. Na unidade curricular de Inglês, nós tivemos que comunicar praticamente com todos os elementos da turma, mesmo com aqueles com quem não nos dávamos muito e o Grouply permitiu-nos muito isso e mesmo a *wiki*” (Rute). Quer o exemplo de bom desempenho quer os de desempenho insatisfatório destacam o envolvimento de parte dos

elementos da comunidade na construção sinérgica de práticas e conhecimentos que vão muito além do somatório do trabalho individual.

Embora também tenha dado primazia ao trabalho colaborativo, a aluna que representa o desempenho médio manifestou preferência relativamente à natureza do trabalho colaborativo subjacente à construção da *wiki*, pois, no entender da própria: “não tínhamos que estar a ver o que os outros estavam a fazer. Nós fizemos o nosso trabalho e apresentámos aquilo em conjunto com os outros, mas já não é tão confuso como foi o ano passado” (Paula). A nosso ver, esta posição contraria, inclusivamente, o próprio conceito de trabalho colaborativo, coadunando-se mais com a essência do trabalho cooperativo. Todavia, o trabalho desempenhado pela aluna contradiz esta apreciação, já que, a par do desenvolvimento de uma descrição do ponto de interesse turístico, empenhou-se na fase de revisão colaborativa.

A informação obtida através da análise das entrevistas finais vai ao encontro das conclusões resultantes da análise dos diferentes instrumentos de informação, sustentando e validando a análise efetuada. Independentemente do perfil de desempenho, todas as entrevistadas reconhecem mais-valias da utilização das ferramentas Web 2.0, quer ao nível da aprendizagem da língua, quer relacionadas com o processo de aprendizagem. Da análise efetuada podemos inferir que, nos casos considerados, o nível de participação dependeu de fatores idiossincráticos como o empenho, a curiosidade, a abertura, o sentido de responsabilidade e a motivação intrínseca para novos desafios e não do nível de proficiência linguística em língua inglesa, facto, aliás, destacado pelos próprios estudantes em diferentes momentos de reflexão proporcionados ao longo do projeto.

5.2. Balanço das estratégias implementadas

Como corolário desta síntese interpretativa importa urdir uma espiral reflexiva acerca das estratégias implementadas ao longo dos dois ciclos de ação, nomeadamente sobre o grau de consecução dos objetivos que sustentaram cada tarefa. Ao invés de focalizarmos a nossa análise em cada atividade proposta, consideramos mais enriquecedor centrarmo-nos nos objetivos de investigação subjacentes e avaliar o seu grau de alcance através de um olhar transversal às diferentes tarefas propostas.

5.2.1. A utilização de materiais autênticos na motivação para a exploração autónoma de recursos em língua inglesa

A utilização de materiais autênticos, aspeto comum à totalidade das tarefas propostas, revelou-se uma mais-valia na aprendizagem da língua. Em primeiro lugar, a realização da *webquest* “Discover London”, alavancou a motivação dos estudantes para a realização das atividades subsequentes, familiarizando-os com um conjunto de recursos que tiveram a oportunidade de explorar de forma livre e autónoma aquando da realização da atividade de *role-play online*. Durante essa exploração dos materiais, os estudantes foram confrontados com linguagem autêntica diferente daquela que aparece vulgarmente nos manuais de apoio ao ensino da língua, onde a prática da língua é confinada por estruturas e vocabulário definidos para um determinado nível de proficiência linguística e, portanto, descontextualizada dos seus falantes, valores e regras culturais. Se tivermos em conta que hodiernamente o foco da aprendizagem de línguas estrangeiras é a comunicação e a interação social e, paralelamente, que o processo de aprendizagem deverá ser centrado no aprendente, que deverá tornar-se gradualmente mais autónomo, a exploração de materiais autónomos permitiu respeitar os tempos e os estilos de aprendizagem dos aprendentes através de atividades que combinaram o regime presencial com o *e-learning*. Das principais mais-valias destacam-se não só a aquisição de novo vocabulário, mas, também, dos contextos em que esses termos e expressões ocorrem, bem como aspetos sociolinguísticos imprescindíveis a um bom desempenho comunicativo. Outro aspeto que deve ser destacado é a promoção da autonomia na realização de pesquisas em língua inglesa e na descodificação de vocabulário desconhecido, já que os estudantes recorreram frequentemente à utilização de ferramentas de tradução e dicionários *online*.

5.2.2. As potencialidades das comunidades virtuais de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa

A criação da comunidade de aprendizagem “English for Tourism” na rede social Grouply consubstanciou-se na força motriz do trabalho colaborativo desenvolvido ao longo dos dois semestres de duração do projeto. Num primeiro momento, as discussões assíncronas sobre problemáticas autênticas e do interesse dos estudantes permitiram o aprofundamento de temáticas abordadas nas horas de contacto da unidade curricular, dado 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.

Embora nem todos os estudantes tenham participado ativamente na dinamização da comunidade de aprendizagem, 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.

5.2.3. Possibilidades da Web 2.0 na promoção da autenticidade interacional em língua inglesa

Defendemos, na fundamentação teórica deste projeto de investigação, que a Web 2.0 potenciava a conceção de tarefas autênticas do ponto de vista situacional e que a autenticidade situacional funcionava como promotora da autenticidade interacional. Procurou confirmar-se, ou não, tal pressuposto com a implementação das atividades de *role-play online*, de construção da *wiki* “Visit Viseu” e da criação de *podcasts*. Pode, a este respeito, afirmar-se que houve uma preocupação dos estudantes com a adequação sociolinguística do discurso, nomeadamente com a utilização de um registo formal. Todavia, tal nem sempre foi conseguido. No que diz respeito à atividade de *role-play online*, embora os estudantes desempenhassem papéis específicos, cremos que nem sempre os alunos assumiram o seu papel e que, por vezes, em vez de se dirigirem a determinada entidade ou organização, redigissem, antes, um *email* ao colega de turma que representava esse papel. Acreditamos que teria sido benéfico, aquando da planificação da tarefa, a definição de personalidades concretas dotadas de densidade psicológica para os diferentes papéis intervenientes na dinamização do *role-play online*.

Relativamente à atividade de criação da *wiki* “Visit Viseu” houve, por parte dos estudantes, uma maior consciência da importância de uma adequação sociolinguística e pragmática, já que a *wiki* poderia ser consultada pelo público em geral. Contudo, o facto de grande parte da informação resultante das pesquisas efetuadas estar em língua portuguesa fez com que alguns alunos, em vez de seguirem os procedimentos que haviam utilizado aquando das discussões assíncronas, optassem pela tradução integral de excertos recorrendo a

ferramentas de tradução *online*. Esta estratégia não se revelou muito eficaz, uma vez que os estudantes aceitaram acriticamente o resultado da tradução como correto. Pode, por um lado, destacar-se a falta de competência estratégica na utilização de ferramentas de tradução e, por outro, o baixo nível de proficiência linguística de muitos estudantes nas atividades de produção escrita. Mais uma vez sublinhamos a importância de os alunos serem confrontados com *inputs* autênticos em língua inglesa, na medida em que, para além de encorajar uma exploração autónoma dos recursos com vista à sua compreensão, fornece, também, modelos que podem ser seguidos em atividades de interação ou produção escrita.

5.2.4. Potencialidades do trabalho colaborativo online no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa.

O trabalho colaborativo foi transversal às diferentes atividades desenvolvidas e constituiu-se, simultaneamente, como uma mais-valia e um obstáculo à realização das atividades propostas. Em primeiro lugar, urge destacar que não se pode falar na existência de trabalho colaborativo entre a totalidade de alunos que participaram no projeto, mas, antes, entre um grupo mais restrito de alunos. A própria perceção do conceito de trabalho colaborativo por parte dos estudantes apresentou perspetivas dissimilares. Esta dificuldade em trabalhar colaborativamente enquanto turma pode explicar-se pela novidade inerente às tarefas propostas. É prática comum os estudantes realizarem trabalhos de pares ou em pequenos grupos, mas o mesmo não acontece quando o grupo é constituído pela totalidade dos alunos da turma. As ferramentas Web 2.0 permitem o trabalho colaborativo entre um conjunto alargado de alunos, potenciando a aprendizagem dialógica e dialética e foi precisamente este um dos objetivos que presidiu às atividades implementadas. Na atividade de discussão assíncrona, os estudantes tiveram prazos mais alargados para a realização da atividade, dando-lhes, assim, tempo e oportunidades de se familiarizarem com o ambiente virtual e com os desafios propostos. Embora a maioria das intervenções tenha sido no sentido de adicionar contributos, houve, desde logo, uma preocupação dos estudantes em cumprimentar os colegas ou expressar concordância com ideias já expressas. Os próprios estudantes foram, também, capazes de moderar o processo de comunicação sem a intervenção da docente e de produzir, dentro dos prazos estabelecidos, o *output* final. Na atividade de *role-play online* o conceito de interdependência positiva era mais evidente, já que o facto de alguém não cumprir as suas tarefas poderia pôr em causa o trabalho da turma. De facto, mesmo sem que alguns alunos tenham cumprido os papéis estabelecidos,

o trabalho foi realizado pelos restantes, tendo, no final, sido criada uma planificação detalhada para uma visita de estudo a Londres. Nas atividades propostas no segundo ciclo de ação não estava implícito o conceito de interdependência positiva, já que a *wiki* funcionaria com um maior ou menor número de descrições de pontos de interesse turístico. Deve salientar-se, porém, que todas as atrações elencadas apresentam algum tipo de descrição e que a sua maioria foi alvo de edição por parte de diferentes intervenientes.

Aquando dos momentos de reflexão levados a cabo ao longo do projeto, os estudantes destacaram como vantagens do trabalho colaborativo o facto de permitir alcançar objetivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, dado reunir propostas e soluções de vários interlocutores; uma maior responsabilização pela própria aprendizagem, na medida em que o projeto final dependia do empenho e trabalho de cada um; uma maior aproximação entre alunos e um maior intercâmbio de ideias; um incremento da confiança e satisfação pelo trabalho desenvolvido.

VII - CONCLUSÃO

Chegados ao final deste empreendimento analítico, é mister apresentar os principais resultados obtidos, tendo que, para tal, recuar à questão de partida, de modo a evidenciar as potencialidades da Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa no ensino superior. Importa, contudo, mencionar que no termo desta caminhada de aturado labor, nos encontramos numa encruzilhada de explicações, pelo que encetaremos uma reflexão no sentido de podermos compreender melhor a realidade que subjaz a este estudo, começando por nos reportarmos à questão e objetivos formulados e, concomitantemente, através das informações alcançadas, ir desocultando a problemática de partida. É assim, com o desígnio de demonstrar até que ponto conseguimos responder às questões que assomaram na fase inicial, que passamos a relembra-las, partindo da problemática central:

- 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 clarificar a pergunta de partida, e decorrentes desta, emergiram outras questões que importa analisar e avaliar para nos podermos pronunciar relativamente à temática em estudo:

- Quais as potencialidades das ferramentas Web 2.0 no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa no ensino superior no contexto de Bolonha?
- Quais as potencialidades da integração de ferramentas Web 2.0 nas aulas de língua inglesa ao nível do processo de aprendizagem da língua?
- Que implicações se retiram deste processo de investigação para uma efetiva integração das ferramentas Web 2.0 numa ótica dialógica e dialética de aprendizagem?

Estabelecidas as questões norteadoras do estudo, passou-se à formulação dos objetivos que presidiram ao processo investigativo na procura de respostas:

- Conhecer as potencialidades das ferramentas Web 2.0 no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, no ensino superior.
- Identificar os pontos fortes e fracos da utilização de ferramentas Web 2.0 ao nível da língua inglesa numa lógica de construção colaborativa de conhecimento no ensino superior.

Centrando-nos, primeiramente, nas respostas às questões de investigação, validadas através da análise dos dados exposta anteriormente, permitimo-nos destacar os seguintes aspetos:

- A estratégia de utilização de ferramentas Web 2.0 na aprendizagem da língua inglesa, ao nível do ensino superior, permitiu um envolvimento ativo dos estudantes na resolução de tarefas autênticas do ponto de vista situacional e interacional, articuladas com os objetivos gerais do ciclo de estudos, numa abordagem integradora das diferentes atividades linguísticas definidas pelo QEQL.
- Paralelamente, a exploração de materiais reais permitiu o confronto com uma linguagem autêntica, impregnada de valores e normas socioculturais, harmonizando a aprendizagem contextualizada da língua com a descoberta da cultura, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de uma competência plurilíngua e pluricultural.
- Os estudantes que participaram nos dois ciclos de ação desenvolvidos revelaram capacidades de gestão do seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões relativamente a materiais (o quê), estratégias (como), tempo/frequência (quando) e espaço (onde). Concomitantemente, potenciaram-se as capacidades de autorreflexão e de avaliação, quer do processo, quer dos resultados de aprendizagem.
- O trabalho colaborativo destacou-se como uma mais-valia na aprendizagem da língua, na medida em que fomentou o desenvolvimento de competências de seleção e análise crítica de informação, permitindo alcançar resultados qualitativamente mais ricos ao nível da forma e do conteúdo. Pode, ainda, destacar-se a

interiorização do conceito de interdependência positiva e uma maior responsabilização pelo processo individual e coletivo de aprendizagem.

- A abordagem dialética, dialógica e acional utilizada, que envolveu alunos em processos interativos, através da utilização de estratégias diversificadas, promoveu o desenvolvimento de competências conducentes à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa no ensino superior.
- Os estudantes revelaram dificuldades no desenvolvimento de estratégias de colaboração *online* e alguma resistência em desenvolver atividades em regime de *e-learning*, fruto, provavelmente, da imaturidade da aprendizagem *online* no contexto educativo português.
- Verificou-se uma relação positiva entre o desempenho linguístico e o grau de competência estratégica na utilização de ferramentas disponíveis, destacando-se a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte de alguns aprendentes, que lhes permitiram planificar e monitorizar o seu processo de aprendizagem, tomando consciência das estratégias utilizadas na resolução das tarefas propostas e, em última instância, dos processos que utilizaram para aprender.
- Como principais pontos fracos salienta-se a rejeição da estratégia de aprendizagem por parte de alguns estudantes, que continuam a privilegiar um modelo passivo de aprendizagem, uns por encararem a aprendizagem dialógica e dialética como penalizadora do desempenho individual e outros pelo volume de trabalho associado a este tipo de aprendizagem, o que, efetivamente, colide com os princípios basilares do Processo de Bolonha.
- Os estudantes utilizaram, frequentemente, e de forma acrítica, ferramentas de tradução *online*, não apenas para auxiliar na tradução de palavras ou segmentos textuais, mas para a reprodução integral de textos, o que torna necessário implementar estratégias com vista a auxiliar os estudantes na utilização deste tipo de ferramentas, de modo a que o seu uso se torne, de facto, proveitoso e o mais eficaz possível, conciliando este trabalho com o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, seleção e tratamento da informação na Web.

A síntese de conclusões apresentadas aponta para um impacto marcadamente positivo da implementação de tarefas interacionais com recurso à Web 2.0 no âmbito da aprendizagem

da língua inglesa no ensino superior, o que, indubitavelmente, se repercutiu na melhoria das práticas e da profissionalidade docente.

Estas considerações reenviam-nos para o quadro teórico urdido, onde se alude à existência de uma relação entre a utilização de ferramentas Web 2.0 e a aprendizagem da língua inglesa, embora esta se revista de um carácter de grande complexidade, pelo que seria não só ingénuo como também gravoso considerar as tecnologias, por si só, como um instrumento de desenvolvimento da competência comunicativa. Importa, agora, considerar os resultados alcançados, perspetivando-os no quadro teórico que foi a bússola norteadora desta investigação, onde se dissertou relativamente ao papel da língua inglesa na consecução das metas de Bolonha; às implicações pedagógicas e metodológicas do Processo de Bolonha no ensino e aprendizagem da língua inglesa; às potencialidades de uma aprendizagem dialógica, dialética e acional da língua inglesa ancorada numa perspetiva conectivista de aprendizagem.

A partir da década de oitenta, na Europa, assiste-se, no ensino superior, a uma vaga de reformas com o intuito de criar um EEES sólido, competitivo e atrativo à escala global, capaz de contribuir positivamente para a efetivação do derradeiro objetivo da Estratégia de Lisboa: tornar a economia europeia a mais competitiva e dinâmica do mundo. Assim, a educação aparece associada à capacidade de gerar inovação, em que as relações entre a educação e a economia se assumem como uma configuração integrada numa panretórica macroeconómica, de base europeia. Conforme argumentámos na parte inicial do estudo, a concretização de um EEES está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural por parte dos cidadãos europeus, sendo imperiosa a criação de mais oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior, quer em contextos formais, quer não formais e informais. Foi enfatizado o papel basilar das línguas estrangeiras na prossecução de três das derradeiras metas do processo de Bolonha, designadamente a mobilidade, a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida. Assim, as tarefas propostas ao longo do projeto, ao privilegiarem uma abordagem dialógica, dialética e acional da aprendizagem da língua, contribuiram para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, ativa e crítica por parte dos aprendentes, o que lhes permitirá integrar-se e interagir na sociedade atual, cada vez mais interconectada e marcadamente mais multilingue e multicultural.

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 novo mandato educativo foi paulatinamente emergindo, verificando-se a substituição do conceito de “transmissão de conhecimento” por uma filosofia de “desenvolvimento de competências” privilegiadora de conceitos como transparência, mobilidade, aprendizagem ao longo da vida, centralidade dos estudantes, autonomia, entre outros. As estratégias implementadas promoveram o envolvimento ativo dos estudantes, considerando-os como atores sociais, apelando à sua participação na resolução de tarefas concretas, sendo que o principal desafio era o de encontrar informação credível e atualizada, maximizando a sua eficácia no sentido de uma efetiva resolução das atividades propostas. A utilização das ferramentas tecnológicas permitiu criar um contexto de aprendizagem dinâmico potenciador de uma aprendizagem dialógica e dialética, contribuindo para um incremento de oportunidades para comunicar e agir em língua inglesa, promovendo o desenvolvimento de uma estratégia coletiva de aprendizagem, fomentando, também, o aumento da responsabilização pela aprendizagem individual e coletiva, afluindo para a emergência de uma autonomia coletiva de aprendizagem em que a pedra angular de todo o processo reside na premissa da partilha de informação com vista à ação.

A Web 2.0, ao trazer para a aprendizagem uma dimensão social externa, constituiu-se enquanto meio não apenas de interação, mas, concomitantemente, de ação, ação esta resultante de um conjunto de transações comunicativas com vista à consecução de uma finalidade coletiva. O processo interativo foi sobremaneira enriquecido pelo estabelecimento e manutenção de ligações com um conjunto diversificado de nós que foram muito para além do professor e dos materiais e recursos fornecidos no contexto educativo, precisamente uma das ideias estruturantes da filosofia conectivista de aprendizagem. A conceção de tarefas autênticas, que implicaram o estabelecimento de ligações com nós reais (companhias aéreas, hotéis, pontos de interesse turístico, etc.) possibilitaram implementar atividades mais interessantes e social e cognitivamente estimulantes, potenciando uma efetiva colaboração entre estudantes. No estudo desenvolvido, os estudantes contactaram com o quotidiano da área profissional do seu ciclo de estudos, tendo oportunidades acrescidas para a prática de comunicação em língua inglesa, o que aumentou a utilização da linguagem, mas também lhes permitiu ser

inovadores e criadores ao conceberem um produto real para o público em geral, como foi o caso da *wiki* e do *podcast*.

Deve, analogamente, destacar-se a importância dos canais de comunicação utilizados, com especial destaque para a rede social Grouply, onde as discussões colaborativas contribuíram para analisar e avaliar criticamente os diferentes recursos (as diferentes opções de voo apresentadas, selecionar um hotel, eleger um conjunto de atrações a incluir num itinerário), para, em seguida, determinar a sua adequação à tarefa de aprendizagem apresentada. Deve, ainda, acrescentar-se que a comunicação no Grouply também contribuiu para o desenvolvimento de competências de negociação e de tomada de decisão e para um incremento do sentido de responsabilidade. Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Siemens (2005), que destaca a importância da diversidade de opiniões no processo de construção de conhecimento, considerando crucial que os estudantes sejam capazes de saber avaliar a relevância e validade das fontes encontradas.

Considera-se, de igual modo, premente destacar que a aprendizagem de línguas estrangeiras deverá consubstanciar-se através de uma abordagem centrada nos estudantes, propiciando-lhes oportunidades para a criação e manipulação de fontes de conhecimento. O plano de ação implementado ao longo dos dois semestres permitiu operacionalizar o princípio conectivista que salienta que o professor não é a principal fonte de informação e que o conhecimento está disponível a partir da descoberta e exploração de outros recursos. Assim, os alunos acederam à informação através da realização de pesquisas, da comunicação com outros membros da comunidade de aprendizagem, recorrendo, também, a ferramentas de tradução e dicionários *online* no sentido de facilitar a compreensão. A este respeito, deve salientar-se que a conceção de qualquer atividade de aprendizagem ancorada na perspectiva conectivista em que há uma interação entre estudantes e ferramentas tecnológicas deve "ensure that collaborative argumentation occurs in ways that correspond to learning, and the collaborative development of understanding" (Ravenscroft 2011, p. 152). Por isso, aquando da monitorização do desenvolvimento do projeto assegurou-se que os alunos acediam a fontes de informação precisas e válidas. O papel do professor no estabelecimento de ligações com nós relevantes foi fundamental, especialmente na atividade de *role-play online*. A este respeito, Ravenscroft (2011)

argumenta que é importante cultivar e manter espaços dialógicos entre os estudantes, a fim de nutrir, manter e validar as conexões potenciadoras de aprendizagem.

Outro pressuposto da filosofia conectivista está relacionado com a efemeridade e transitoriedade do conhecimento, salientando que os estudantes devem ter a capacidade de manter o seu conhecimento atualizado. Downes (2006) argumenta que a aprendizagem em rede torna esse processo mais célere e mais crítico. Na atividade de construção da *wiki* sobre os pontos de interesse turístico da cidade de Viseu, os estudantes foram capazes de recolher informação atualizada, recorrendo a fontes diversificadas, analisando criticamente a sua validade e adequação para a consecução da atividade.

Como consequência dos traços distintivos apresentados, enuncia-se a dimensão inovadora deste projeto de investigação que se consubstancia numa abordagem dialética, dialógica e acional do ensino e da aprendizagem da língua inglesa no ensino superior com recurso à Web 2.0, que potenciou uma imbricação entre comunicação e ação, colocando a diversidade e autenticidade de materiais e recursos disponíveis ao serviço da ação. Embora nos últimos anos tenha havido um aumento do interesse pela utilização de ferramentas Web 2.0, tal é, por vezes, concebido numa abordagem cognitivista e construtivista da aprendizagem, não se maximizando as potencialidades destas ferramentas ao nível da interação e da co-ação.

Em síntese, recomendamos que as conclusões originadas no âmbito deste estudo se assumam como uma base de trabalho para uma reflexão participada, a nível nacional, sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, permitindo que iniciativas como aquela que subjaz ao presente projeto de investigação não se configurem como ações pioneiras, esporádicas e pontuais, que dependam, essencialmente, de professores insatisfeitos com a sua prática docente, mas que se constituam enquanto parte integrante e prática corrente do ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, que deve ter como derradeira finalidade o favorecimento de uma cidadania ativa, potenciando a coesão social e promovendo uma identidade europeia numa europa cada vez mais multilingue e multicultural. Pretende-se que a centralidade seja dada à interação e à co-ação, sendo as ferramentas tecnológicas concebidas como um meio capaz de favorecer e potenciar as transações comunicativas, tal como é destacado por Bax (2003): “when computers [...] are used every day by language students and teachers as an integral part of

every lesson, like a pen or a book [...] without fear or inhibition, and equally without an exaggerated respect for what they can do. They will not be the centre of any lesson, but they will play a part in almost all. [...] They will go almost unnoticed” (p. 23). Acreditamos que para que tal se verifique haverá uma necessidade de maior sensibilização dos docentes de língua inglesa e de uma maior aposta na formação de professores nas aplicações pedagógicas das novas tecnologias, em vez de um enfoque nos aspetos técnicos.

Neste olhar retrospectivo, após se terem salientado as potencialidades do estudo, importa, agora, debruçarmo-nos sobre as suas limitações. Ao termos optado pela metodologia de investigação-ação estamos conscientes da impossibilidade de generalizarmos os resultados alcançados. Outra das limitações que deve ser salientada prende-se com os próprios recursos tecnológicos que sustentaram as tarefas arquitetadas, mais concretamente com a impossibilidade de aceder a algumas funcionalidades na versão gratuita da ferramenta. No caso concreto da rede social Grouply, torna-se imperioso destacar que a mesma deixou de estar ativa a partir de 12 de fevereiro de 2012, sem que tenha sido enviado qualquer *email* prévio a comunicar tal facto.

Salientados os constrangimentos, destacamos, seguidamente, alguns temas que, ao longo da investigação, se apresentaram como suscetíveis de serem aprofundados em investigações futuras. Assim, fazendo fé nas conclusões alcançadas, parece-nos pertinente que outros estudos possam desabrochar, tentado indagar acerca do impacto de serem os próprios estudantes a definir e arquitetar colaborativamente as tarefas a realizar, ao invés de se limitarem a encetar processos comunicativos com vista à consecução de uma finalidade coletiva. De igual modo, consideramos ser pertinente o desenvolvimento de projetos similares noutros ciclos de ensino, com as devidas adaptações, mas continuando a ancorar-se na promoção da interação e da co-ação fomentados neste processo de investigação.

Finda a caminhada, assiste-nos um sentimento de que muito ficou por dizer, ficando, todavia, a sensação de gratidão proporcionada pelo facto de nos permitir ter construído um conhecimento mais esclarecido relativamente a algumas problemáticas e à desconstrução de algumas evidências que ornamentam o quotidiano. Esperamos que outrem, também paulatinamente, sinta a avidez de continuar a estafeta desta maratona infinita.

VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Ally, M. (2004). Role and function of theory in online education development and delivery. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Foundations of educational theory for online learning*. Athabasca, AB: Athabasca University.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Autor.
- Anderson, T. & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research In Open And Distance Learning*, 12(3), 80-97. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31(1), 13-28. doi:10.1016/S0346-251X(02)00071-4
- Bax, S. (2011). Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)* 1(Special Issue on Web 2.0 and the Normalisation of CALL), 1-15. Disponível em <http://www.igi-global.com/ijcallt>
- Bax S. & Chambers A. (2006). Making CALL work: towards normalization. *System*, 34(4), 46-479.
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*. New York: Routledge.
- Bergen Communiqué (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher

Education. Bergen.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf [03/09/10]

Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Disponível em http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00main_doc/030919Berlin_Communique.PDF

Black, A. (2005). The use of asynchronous discussion: Creating a text of talk. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Disponível em <http://www.citejournal.org/vol5/iss1/languagearts/article1.cfm>

Blake, R. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown UP.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Brumfit, C. J. (2004). Language and higher education: Two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education* 3.2, 163–173. doi:10.1177/1474022204042685

Budapest-Vienna_Declaration (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/BudapestVienna_Declaration.pdf

Cain, J. (2007, janeiro 3). Podcasting enables 24/7 foreign language study. Disponível em <http://web.mit.edu/newsoffice/2007/podcasting-fll.html>

CALICO - Computer-Assisted Language Instruction Consortium. Disponível em <https://calico.org/>

- Campbell, A. (2003). Weblogs for Use in ESL classe. *The Internet TESL Journal*, 9(2). Disponível em <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
- Campbell, A. (2005). There's Something in the Air: Podcasting in Education. *EDUCAUSE*. Disponível em <http://www.cblt.soton.ac.uk/multimedia/PDFs08/Podcasting%20in%20education.pdf>
- Cañado, M. L. & Ware, P. (2009). Why CMC and VLE are Especially Suited to the ECTS: the Case of Telecollaboration in English Studies. In M. L. Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp.111-150). Bern: Peter Lang.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York, NY: Norton.
- Carvalho, A. (2002). WebQuest: Desafio colaborativo para professores e para alunos. *Elo*, 10, 142-150.
- Carvalho, A. & Aguiar, C. (2010). *Podcasts para Ensinar e Aprender*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Chacón-Beltrán, R. (2009). Learner Autonomy and Lifelong Learning: Technological Solutions in the European Higher Education Area. In M. L. Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp.187-195). Bern: Peter Lang.
- Chambers, A. (2004, julho). Language policy in higher education in Europe: What can we learn from bilingual universities??. Paper presented at the conference Language and the future of Europe: Ideologies. Policies and Practices. University of Southampton. Disponível em http://www.lang.soton.ac.uk/lipp/restricted/LIPP_Chambers.pdf
- Chen, Y. (2009). The effect of applying wikis in an English as a foreign language (EFL) class in Taiwan. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 69(11), 4300.

- Coleman, J. A. (2006). English-medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14. <http://dx.doi.org/doi:10.1017/S026144480600320X>
- Commission of the European Communities (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Disponível em <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>
- Commission of the European Communities (2005). Communication from the the Commission to the European Parliament, the European and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF>
- Commission of the European Communities (2007). High Level Group on Multilingualism: Final Report Luxembourg: Office for Official Publication of the European Community. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf
- Connell, T. (2002). *Languages and Employability: A Question of Careers*. London: National Centre for Languages.
- Conole, G., Galley, R., & Culver, J. (2010). Frameworks for understanding the nature of interactions, networking, and community in a social networking site for academic practice. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 12(3), 119-138. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/914/1666>
- Conrad, R. & Donaldson, A. (2004). *Engaging the Online Learner: Activites and Resources for Creative Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conselho da União Europeia (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: Planning, conductiong and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalsgaard, C. (2008). From transmission to dialogue: Personalised and social knowledge media. *MedieKultur. Journal of media and communication research*, 46, 18-33. Disponível em <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CHMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fajs.statsbiblioteket.dk%2Findex.php%2Fmediekultur%2Farticle%2Fdownload%2F1333%2F1486&ei=wJamT8fqGMO7hAfSsozHAg&usg=AFQjCNFhvXDwh0Sw9spIod8cyDMJy9gwwQ&sig2=pB4N0GHJwOzvmqJ8geaQMw>
- Davies G. (2002). Computer Assisted Language Learning (CALL). Disponível em <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61>
- Davies G. (2010). ICT4LT Homepage. In Davies G. (Ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/index.htm>
- DGES – Direção Geral do Ensino Superior. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>
- Dodge, B. (1997, abril 22). Building Blocks of a WebQuest. Disponível em <http://web.archive.org/web/20000817065629/edweb.sdsu.edu/people/bdodge/webquest/buildingblocks.html>
- Dodge, B. (1999). Webquest Process Checklist. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/processchecker.html>

- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five Rules For Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28 (8). Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/focus/focus.pdf>
- Dodge, B. (2002, maio 17). WebQuest Taskonomy: a Taxonomy of Tasks. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administrations and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Downes, S. (2006, outubro 16). Learning Networks and Connective Knowledge. Disponível em <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>
- Downes, S. (2007, dezembro 22). *An introduction to connective knowledge*. Paper presented at the International Conference on Media, knowledge & education—exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies. Disponível em <http://www.downes.ca/post/33034>.
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate*, 5(1). Disponível em http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue1/Places_to_Go__Connectivism_&_Connective_Knowledge.pdf.
- Dudeny, G. (2000). *The Internet & the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudeny, G.& Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Essex: Pearson Education Limited
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Edições Asa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). Porto: Autor.

- Edirisingha, P., Rizzi, C. & Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(3), 87-107.
- Edirisingha, P. & Salmon, G. (2009). *A Podcasting Framework for Teaching and Learning in Higher Education*. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp.7-20).Braga: CIEEd.
- EF (2010). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_pt.htm
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ENLU - Creating a New European Network. Disponível em <http://www.celelc.org/>
- EUROCALL - European Association for Computer-Assisted Language Learning. Disponível em <http://www.eurocall-languages.org/>
- European Commission (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Disponível em <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>
- European Parliament (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. Disponível em http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
- Eurostat & Eurostudent (2009). The Bologna Process in Higher Education in Europe Key indicators on the social dimension and mobility. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurostat_Eurostudent_social_dimension_and_mobility_indicators.pdf

- Eurydice (2005). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Disponível em http://ec.europa.eu/languages/documents/eurydice/key-data-2005_en.pdf
- Eurydice (2010). Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Fleming, M. (2009). Perspectives on the Use of Competence Statements in the Teaching of the English Language. In M. L. Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp.75-92). Bern: Peter Lang.
- Franco, C. (2008). Using Wiki-based Peer-correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. *Novitas-ROYAL*, 2(1), 49-59. Disponível em <http://www.novitasroyal.org/franco.pdf>
- Gagné, R. (1977). *The Conditions of Learning*. New York: Holt Rinehart and Wintson.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Golub, J. (Ed.). Focus on Collaborative Learning. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1988.
- González, J. (2009). Competencies in Language Teaching: From their Conceptualisation to their Concretion in the Curriculum. In M. L. Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp.93-108). Bern: Peter Lang.
- González, A. & García, J. (2009). English Language Teaching in the European Higher Education Area (EHEA): Towards Uniformity or Diversity?. In M. L. Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp.55-72). Bern: Peter Lang.
- Goodwin-Jones, R. (2005). Emerging Technologies: Skype and Podcasting: Disruptive Technologies for Language Learning. *Language Learning and Technology*, 9(3), 9-12. Disponível em <http://lt.msu.edu/vol9num3/emerging/default.html>
- Goodyear, P. (2001). *Effective Networked Learning in Higher Education: notes and guidelines* (Volume 3 of the Final Report to JCALT). Lancaster: Lancaster

- University. Disponível em http://usyd.academia.edu/PeterGoodyear/Books/269593/Effective_networked_learning_in_higher_education_notes_and_guidelines
- Gorard, S. & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University Press
- Gradol, D. (1997). *The Future of English?*. London: British Council.
- Gradol, D. (2006). *English Next - Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council. Disponível em <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>
- Grbich, C. (1999) *Qualitative Research in Health*. London: Sage.
- Hammersley, M. (Ed.) (1993). *Educational Research: Current Issues*. London: Paul Chapman.
- Hampel, R. & Hauck, M. (2006). Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces. *The JALT CALL Journal* 2(2), 3–18. Disponível em http://www.jaltcall.org/journal/articles/2_2_Hampel.pdf
- Hampel, R. & Lamy, M. (2007) *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Research and Practice in Applied Linguistics Series. London: Palgrave Macmillan.
- Henwood, K. & Pidgeon, M. (1992). Qualitative Research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, 83, 97-111. Disponível em <http://homepage.mac.com/psychresearch/Sites/site2/psy779readings/Henwood1992.pdf>
- Hill, A. & Hill M. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IALLT - International Association for Language Learning Technology. Disponível em <http://www.iallt.org/>
- JISC (2004). *Effective Practice with e-Learning: A good practice guide in designing for learning*. Disponível em <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeelearning.pdf>

- Jobbings, D. (2005, julho). Exploiting the educational potential of podcasting. Disponível em <http://recap.ltd.uk/articles/podguide.html>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2005). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. New York: Allyn and Bacon.
- Johns, T. & King, P. (Eds.) (1991). Classroom Concordancing. *Special Issue of ELR Journal*, 4, University of Birmingham: Centre for English Language Studies.
- Kachru, B. (1992). Models for non-native Englishes. In B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 48-74). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kessler, G. (2009). Student-Initiated Attention to Form in Wiki-Based Collaborative Writing. *Language Learning & Technology*. 13(1), 79-95. Disponível em <http://lt.msu.edu/vol13num1/kessler.pdf>
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>
- Kovacic, A., Bubas, G. & Zlatovic, M. (2007). Evaluation of Activities with a Wiki System in Teaching English as a Second Language. Disponível em <http://www.leonardo-lets.net/ict/common/download/AndrejaKovacic.pdf>
- Kress, G., Jewitt, C., Osborne, J., & Tsatsarelis, C. (2011). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London and New York: Continuum.
- Krueger, R. and King, J. (1998) *Involving Community Members in Focus Groups*. (Focus Group Kit, 5) Thousand Oaks, CA: Sage.
- LANQUA - Language Network for Quality Assurance. Disponível em <http://www.celelc.org/>
- Leigh, E. & Rosser, E. (2008). E Losing Control... maximising benefits of learning through simulation. *Conference Proceedings SimTecT*. Melbourne.

- Leigh, E. & Spindler, L. (2003). *Congruent Facilitation of Simulations and Games*. Disponível em <http://epress.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/10453/12756/2004005122.pdf>
- Levy M. & Hubbard P. (2005) .Why call CALL “CALL”?. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149.
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communicu%C3%A9_april_2009.pdf
- Mackiewicz, W. (2002, agosto 22). *Lifelong Foreign Language Learning*. Comunicação apresentada na conferência Foreign Language Learning Needs in Education Systems, Valência. Disponível em <http://www.celelc.org/>
- Mackiewicz, W. (2009, dezembro 4). *Institutional language strategies: a balancing act between the internationalisation of higher education, national and EU policies, and labour market expectations*. Comunicação apresentada na conferência 23rd ACA European Policy Seminar, Bruxelas. Disponível em <http://www.celelc.org/>
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- March, T. (2003). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61 (4), 42-48.
- Marsh, D. & Laitinen, J. (2005). *Medium of instruction in European Higher Education* (Summary of research outcomes of European Network for Language Learning

Amongst Undergraduates (ENLU) Taskgroup 4). University of Jyväskylä: UniCOM, University of University of Jyväskylä.

Mason, R. & Rennie, F. (2008). *E-learning and Social Networking Handbook- Resources for Higher Education*. New York: Routledge.

McDonald, K. (2007). Wikipedia Projects for Language Learning. *CALL-EJ Online*, 9(1). Disponível em <http://callej.org/journal/9-1/mcdonald.html>

McLaren, N., Madrid, D. & Bueno, A. (Eds.) (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

McLoughlin, C. & Lee, M. (2010). Educational Podcasting: a taxonomy of pedagogical applications. In T. Dumova, & R. Fiordo (Eds.), *Handbook of Research on Social Interaction Technologies and Collaboration Software: Concepts and Trends* (pp. 194-208). doi:10.4018/978-1-60566-368-5.ch018.

Meyer, K. (2007). Student perceptions of face-to-face and online discussions: The advantage goes to ... *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(4), 53-69. Disponível em <http://sloanconsortium.org/jaln/v11n4/student-perceptions-face-face-and-online-discussions-advantage-goes>

Mills, G. (2010). *Action Research. A guide for the teacher researcher*. London: Pearson.

Mishan, F. (2004). A task-based approach to Web authoring for learning languages. In A. Chambers, J.E. Conacher & J. Littlemore (Eds.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. Birmingham: University of Birmingham Press.

MOLAN Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners. Disponível em <http://www.celelc.org/>

Montgomery, S. (2004). Of towers, walls, and fields: Perspectives on language in science. *Science*, 303(5662), 1333–1335 DOI: 10.1126/science.1095204

Morow, R. & Brown, D. (1994). *Critical Theory and Methodology*. London: Sage Publications

- Morgan, D. (1997). *Focus Groups in Qualitative Research (Qualitative Research Methods, Vol. 16)*. London: Sage
- Moura, A. & Carvalho, A. (2006). *Podcast: potencialidades na educação. Prisma.com*. Disponível em http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.pdf
- Mufwene, S. (2008). *Language Evolution: Contact, Competition and Change*. Wiltshire: Cromwell Press.
- Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neidorf, R. (2006). *Teach beyond you reach: An instructor's guide to developing and running successful distance learning classes, workshops, training classes and more*. Medford, NJ: Information Today.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. In M. Lamy, F. Mangenot & E. Nissan (Coord.), *Actes du colloque Echanger por apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble. Disponível em <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/olivier-wiki.pdf>
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en la classe de langue*. Paris: Editions Maison des Langues.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching Journal*, 41(4), 271-278. Disponível em <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Palloff, R. & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Payne, G. and J. Payne (2004). *Key Concepts in Social Research*. London: Sage.

- Phillipson, R. (2009, janeiro). *Some partner languages are more equal than others*. Paper presented at the Bamako International Forum on Multilingualism. Disponível em http://www.acalan.org/eng/confeven/forum/Bamako_paper_Phillipson.pdf
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2), 250-284. doi: 10.1111/j.1467-971X.2008.00555.x
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Prague Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. Disponível em <http://www.ucm.es/info/mdcs/A.Contenido.pdf>
- Ramirez, L. (2010). *Empower English Language Learners With Tools From the Web*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ravenscroft, A. (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. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934>
- Ravenscroft, A., Wegerif, R. B., & Hartley, J. R. (2007). Reclaiming thinking: Dialectic, dialogic and learning in the digital age. In J. Underwood & J. Dockrell (Eds.), *Learning through Digital Technologies* (pp. 39–57). *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*, 2(5).

- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and other powerful tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Russel, C. & Shepherd, J. (2010). Online role-play environments for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 992-1002.
- Salmon, G. (2002): *E-Tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Routledge Falmer.
- Salmon, G., Edirisingha, P., Mobbs, M. & Dennett, C. (2008). *How to Create Podcasts for Education*. Berkshire: Oxford University Press.
- Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salomon, G. (1999). Higher education facing the challenge of the information age. *European Journal for Education Law and Policy*, 3, 1-6. Disponível em <http://edu.haifa.ac.il/personal/gsalomon/HE%20facing%20the%20challenge%20of%20the%20Info%20age%5B1%5D.pdf>
- Sharma, P. & Barrett (2007). *Blended Learning. Using Technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Siemens, G. (2004, dezembro 12). Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2005, agosto 10). Connectivism: Learning as Network Creation. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Disponível em http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Siemens, G. (2010, fevereiro 16). Teaching in Social and Technological Networks. In *Connectivism. Networked and social learning*. Disponível em <http://www.connectivism.ca/?p=220>
- Siemens, G. & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. Disponível em <http://techcommittee.wikis.msad52.org/file/view/HETL.pdf>

- Smith, B. & MacGregor, J. (1992). What is collaborative learning. In A. Goodsell, M. Maher & V. Tinto (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Syracuse: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment Syracuse University. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED357705.pdf>
- Smith, K. (2004). Studying in an additional language: What is gained, what is lost and what is assessed? In R. Wilkinson (Ed.), *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education* (pp. 78-93). Maastricht: Universitaire Pers.
- Sorbonne Joint Declaration (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, F., Costa, A. & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do *software* WebQDA. *EDUSER: revista de educação, Inovação em Educação com TIC*, 3(1), 19-30. Disponível em https://www.webqda.com/flash_content/artigoEduser2011.pdf
- Souza, F., Costa, A. & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)* (pp. 49-56). Disponível em https://www.webqda.com/flash_content/artigoChallenges2011.pdf
- Stanley, G. (2009). Blogging for ELT. Disponível em <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/%20blogging-elt>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stepp-Greany, J. (2002). Students Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millennium. *Language Learning and*

- Technology*, 1(6), 165-180. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol6num1/pdf/steppgreany.pdf>
- Stephenson, K. (2004). What knowledge tears apart, networks make whole. *Internal Communication Focus* 36, 1-6. Disponível em <http://www.drkaren.us/pdfs/icf.pdf>
- Stringer, E. (2004). *Action Research in Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Stringer, E. (2007). *Action Research*. London: Sage.
- Surowiecki, J. (2005). Independent individuals and wise crowds. [The New Yorker: Audio log online]. Disponível em itc.conversationsnetwork.org/shows/detail468.html
- Sursock, A., Smidt H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: EUA Publications. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf
- Thematic Network Projects in the Area of Languages. Disponível em <http://www.celelc.org/>
- Thematic Network Project in the Area of Languages III. Final Report. Disponível em http://www.elccel.org/docs/tnp3_final_document_0.pdf
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (2005). Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends [Discussion brief posted on the website of Task Group 1, Institution wide language policies, of the ENLU website]. Disponível em <http://web.fu-berlin.de/enlu/>
- Tudor, I. (2008). The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe. Disponível em <http://web.fu-berlin.de/enlu/>

- Tudor, I. & Mackiewicz, W. (2009). Bologna and Languages: Reference Points for Higher Education Language Policy Development. In M. L. Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp.35-53). Bern: Peter Lang.
- Underwood J. (1984) *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- VanFossen, P. (2004). Using WebQuests to scaffold higher-order thinking. *Social Studies and the Young Learner*, 16(4), 13-16.
- Verhagen, P. W. (2006, novembro 11). Connectivism: A new learning theory?. Disponível em <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>
- Vogel, T. (2001). Internationalization, Interculturality and the Role of Foreign Languages in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 3(XXVI), 381-389. Disponível em <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>
- Warschauer M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. In S. Fotos (Ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International. Disponível em <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer M. (2000, julho 2). *CALL for the 21st Century*. Comunicação apresentada na IATEFL e ESADE Conference, Barcelona.
- Warschauer, M. (2010). Invited Commentary: New Tools for Teaching Writing. *Language Learning & Technology*. 14(1), 3-8. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol14num1/commentary.pdf>
- Warschauer, M. & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*. 31, 57-71. Disponível em http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html
- Warschauer, M. & Kern, R. (Eds) (2000). *Network-based language teaching: Concepts*

and practice. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives)*. Cambridge University Press.

West, J. & West M. (2009). *Using Wikis for Online Collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass.

Williams, B. (2007). *Educator's Podcast Guide*. Washington: ISTE.

Wills, S., Leigh, E. & Ip, A. (2011). *The power of role-based e-learning*. New York: Routledge.

Wills, S., Rosser, E., Devonshire, E., Leigh, E., Russel, C., & Shepherd, J. (2009). Encouraging Role Based Online Learning Environments by Building, Linking, Understanding, Extending: the BLUE Report. Australian Teaching and Learning Council. Disponível em <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=asdpapers>

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Programa da unidade curricular de Inglês II.

Anexo B – Programa da unidade curricular de Inglês III.

Anexo C – Questionário de caracterização demográfica do público-alvo.

Anexo D – Questionário sobre a implementação da *webquest* “Discover London”.

Anexo E – Guião do *focus group* intermédio do primeiro ciclo de investigação-ação.

Anexo F – Guião do *focus group* final do primeiro ciclo de investigação-ação.

Anexo G – Grelha de observação para recolha de informação relacionada com o desenvolvimento da *wiki*.

Anexo H - Lista de verificação para análise dos *podcasts* produzidos pelos estudantes.

Anexo I – Questionário sobre a construção da *wiki* “A themed itinerary in Viseu”.

Anexo J – Questionário sobre a criação de *podcasts* “Viseu attractions you mustn’t miss!”

Anexo K – “London Webquest”.

Anexo L – “London Visit Webquest”.

Anexo M - Critérios para a avaliação da produção oral.

Anexo N - Critérios para avaliação de *webquests*.

Anexo O – Avaliação da *webquest* “Discover London” pela docente da unidade curricular e por outra docente de LI da mesma instituição.

Anexo P – “Kate and Will's Honeymoon Places Best Avoided”.

Anexo Q - Planificação e cronograma da atividade de *role-play online*.

Anexo R - Materiais de apoio à criação de *podcasts*.

Anexo S - Transcrição das entrevistas resultantes do *focus group* intermédio do primeiro ciclo de investigação-ação.

Anexo T - Semanários de bordo.

Anexo U - *Emails* redigidos pelos alunos durante a atividade de *role-play online*.

Anexo V - Transcrição das entrevistas resultantes do *focus group* final do primeiro ciclo de investigação-ação.

Anexo W - Reflexões dos estudantes.

Anexo X - Resultado do inquérito da unidade.

Anexo Y - Transcrição das entrevistas finais aos exemplos de desempenho selecionados.

Anexo A – Programa da Unidade
Curricular de Inglês II

Departamento *Gestão*

Unidade Curricular *Inglês II*

Ano *1º*

Semestre *2º*

Curso *Turismo*

Ano lectivo *2010-2011*

ECTS *5*

Distribuição das horas de contacto								Tempo total de trabalho (horas)
Teóricas	Teórico-práticas	Práticas e Laboratoriais	Trabalho de campo	Seminário	Estágio	Orientação tutória	Outras	
19,5	39					18		133

Docente Responsável	Outros Docentes
Maria de Lurdes Correia Martins lurdesmartins@estv.ipv.pt	

Competencies

Hospitality and Tourism is often described as 'the pleasure industry' or 'the welcome industry'. It's an industry where communication is the key feature. It's also an international industry and will involve a range of inter-cultural encounters. The language of this industry is quite clearly English in an international context, but it is also the language of meeting needs, of providing high levels of service, of understanding people, of delighting people, of solving problems. This course aims the development of language skills that are necessary in the areas of leisure and tourism. It introduces a deeper insight into grammar and functional language, strategies and techniques related to the four language skills.

Students will improve their ability to deal with English language situations related to the business of tourism and hospitality.

Students will be able to deal with most of the stressful situations they will encounter once working.

Students will learn how to work within groups and all alone. This discipline will be task-driven and there will be a greater emphasis on process and learning by doing.

By the end of the semester students should be able to:

- Understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation.
- Interact with a degree of fluency and spontaneity.

Unidade Curricular Inglês II

Ano 1^o
Ano lectivo 2010-2011

Semestre 2^o

- Produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.

Contents

PLANING AND ORGANISING A TRIP

- **Holiday types;**
- **Tourist attractions;**
- **Tourist information;**
- **Promotion and marketing in tourism;**
- **Bookings and reservations;**
- **Ticket information and itineraries;**
- **Air travel;**
- **Travel by sea and river cruises.**

Reading: English lessons aim to develop the skill of reading for information for a wide variety of authentic business English texts.

Listening: English lessons aim to develop the ability to understand native speakers with a variety of accents talking about business topics. Listening for specific information, and the skill of listening for the main points in a description, explanation and argument are developed.

Speaking: English lessons aim to develop the ability to participate in exchanges of information and opinions in a wide field of topics, to provide explanations and give; developing strategies for coping with not understanding and not being understood.

Unidade Curricular Inglês II

Ano 1^o
Ano lectivo 2010-2011

Semestre 2^o

Writing: Students should be able to write instructions, descriptions and explanations on a wide range of topics.

Language: English lessons aim to consolidate and extend the student's understanding and use of structures and functions common to business activities at intermediate levels.

Teaching methodologies

Inglês II will consist of a series of lectures classified as "Teórico-práticas". Oral skills will assume an important role during the semester; so students will be asked to perform oral presentations in class. Discussion and debates will also be carried out, as well as small written projects. Students will be encouraged to create their own e-Portfolio, related to the topic areas lectured during the semester.

Assessment

Inglês II assessment will be in accordance to the following rules:

1 – Avaliação durante o semestre lectivo

Continuous assessment will be carried out during the semester. In order to be admitted to continuous assessment students must attend a minimum of 75% of the classes taught. The assessment will consist of the following items

Assessment activities	Weight
1. E-portfolio	25%
2. In class assignments	25%
3. Oral Exam	25%
4. Written test	25%

Unidade Curricular Inglês II

Ano 1^o
Ano lectivo 2010-2011

Semestre 2^o

1. The e-portfolio will result from to the planning and organisation of a trip to London and will include all the activities, information, discussions and interactions related to the entire process.
2. During the semester students will be asked to carry out some oral presentations in class as well as some pieces of writing.
3. The oral exam will take place during the semester and students must obligatory read:
 - a. The texts entitled “20 dream destinations for the 21st century”.
 - b. The book *How to be an Alien*, by George Mikes.

Students must obtain a minimum mark of 8 in order to be able to be admitted to continuous assessment.

4. The written test will be held in accordance with the timetable of the mapa de frequências, launched by the department. For the student to obtain approval for the course he/she will have to achieve a minimum score of 8.

Student workers cannot attend classes will be assessed according to the following:

2. Assignment “1 day in London” (written + presentation)	30%
3. Oral Exam	30%
4. Written test	40%

The final rating of the course is quantitative in nature, embodied on a scale of 0 to 20.

2 - Avaliação em época de recurso e épocas especiais

Students who do not get approval in continuous assessment will be admitted to the exam season, where they have to perform the following activities:

2. Assignment “1 day in London” (written + presentation)	30%
3. Oral Exam	30%

Unidade Curricular Inglês II

Ano 1^o
Ano lectivo 2010-2011

Semestre 2^o

4. Written test	40%
-----------------	-----

For the student to obtain approval for the course he/she will have to achieve a minimum score of 8 both in the oral exam and the written test.

Bibliography

- Benn, C. (1998). *Reward pre-intermediate : business resource pack*. Oxford: Macmillan
- Comfort, J. (2002). *Basic technical English*. Oxford: Oxford University Press
- Cordell, J. (2000). *Cambridge business English activities : serious fun for business English students*. Cambridge: Cambridge University Press
- Crowther-Alwyn, J. (2000). *Business roles : 12 simulations for business English*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for ESP : a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Emmerson, P. (2002). *Business English frameworks*. Cambridge: Cambridge University Press
- Glendinning, E. H. (2002). *Oxford English for information technology*. Oxford (NY) : Oxford University Press
- Glendinning, E. H. (2000). *Engineering*. Oxford: Oxford University Press
- Hanks, P. (1986). *Business listening tasks*. Cambridge: Cambridge University Press
- Harding, K. (1998). *Going International*. Oxford: Oxford University Press.
- Horner, D. (1996). *Words at work*. Cambridge: Cambridge University Press
- Johnson, C. (2001). *Market leader : test file : upper intermediate business English*. Harlow: Pearson Education Limited
- Johnson, C. (2001a). *Banking and finance : business English*. Harlow: Pearson Education
- Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman

Unidade Curricular Inglês II

Ano 1^o
Ano lectivo 2010-2011

Semestre 2^o

Longman Dictionary of English Language and Culture. Essex: Longman

McBurney, N. (1990). *Professional Reading Skills*. Essex: Longman

Norman, S. (1987). *We mean business : an elementary course in business English*. Harlow (Essex): Longman

Pilbeam, A. (2000). *International management : business English*. Harlow: Pearson Education

Quinn, B. (2003) *World Travel Dictionary: The Dictionary for the Travel Industry (Columbus Travel Guides)* by Richard English, Sf Communications.

Riley, D. (1996). *Reward intermediate : business resource pack*. Oxford: Macmillan

Rimmer, J. A. (1987). *English : for commercial practice*. London: Bell & Hyman

Thorn, M. (1996). *An introduction to technical English*. New York: Phoenix

Smith, L. E. (ed.) (1981). *English for cross-cultural communication*. London: MacMillan

Utley, D. (2004). *Intercultural resource pack : intercultural communication resources for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Viney, P. (2004). *Basic Survival*. Oxford: Macmillan

Viney, P. (2004). *Survival English*. Oxford: Macmillan

Wallwork, A. *Discussions A - Z advanced : a resource book of speaking activities / Adrian Wallwork* . Cambridge : Cambridge University Press

White, L. (1999). *English for business III* . Lisboa: Universidade Aberta

Aprovação em Conselho
Técnico-Científico ESTGV

Anexo B – Programa da Unidade
Curricular de Inglês III

Departamento *Gestão*

Unidade Curricular *Inglês III*

Ano *2º*

Semestre *1º*

Curso *Turismo*

Ano letivo *2011/2012*

ECTS *4*

Distribuição das horas de contacto								Tempo total de trabalho (horas)
Teóricas	Teórico-práticas	Práticas e Laboratoriais	Trabalho de campo	Seminário	Estágio	Orientação tutória	Outras	
	39					12		106

Docente Responsável	Outros Docentes
Maria de Lurdes Correia Martins	

Competencies

Inglês III is a 2nd year second semester course of the first cycle of the *Turismo* course degree. The goal of this English course is to further develop students' English language skills in the area of Tourism and help them deepen their knowledge of grammar structures in order to communicate fluently and accurately in English. Students will be encouraged to take an active part in the process of developing their command of English in oral and written use. The course will enable students to approach situations of language use and language learning in an informed and autonomous manner which in turn will help them take charge of their own learning process.

The course aims primarily to give students a good grounding in English language, given that this is essential to the development of good communication skills. Students will learn how to hold their own in any situation where good communication is required, with a special focus on the tourist industry. All activities involve as much tourism terminology as possible, in order to familiarize students with the kind of lexis they will encounter on a day-to-day basis. It is hoped that by the end of the semester, students will bring their general level of English up to level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages.

Contents

Given that the Viseu district is rich in customs and traditions and that the tourist industry in this part of Portugal is related to this area, Tourism and Culture will be the main general topic area of English III. Students will analyze English language aspects (culture, vocabulary and language structures)

Unidade Curricular Inglês III

Ano 2
Ano letivo 2011/2012

Semestre 1

related to cultural aspects within the tourist industry. The curricular unit will focus on the following items:

Creating itineraries

Booking a guide

Guiding instructions

Describing buildings, monuments and festivities

Guiding language

Creating audio guides

Local tourism promotion

Designing a leaflet

Problem solving

Students will be provided with a wide range of communicative practice. The four language skills (reading, writing, listening and speaking) will be combined based on tasks from authentic Tourism materials related to the general topic area mentioned above. A special focus will be placed on descriptive and promotional language, given that students will be working on describing cultural and historical monuments, buildings, museums and churches found in their city and regional area.

Methodologies

Inglês III will consist of a series of lectures classified as “*Teórico-práticas*”. A communicative approach will be used in which the focus of language practice is on the process of communication rather than on the mechanical analysis of grammar structures. Students will be given the widest possible opportunities to use English for self-expression; they will learn it by using as well as analyzing it. Every lesson will include open-ended communication practices in which students are encouraged to express their own ideas and opinions, share and analyze information, solve problem and complete tasks in English. Lessons will take advantage of different virtual learning environments and Web 2.0 technologies and Moodle. It is also expected that the students will work

Unidade Curricular Inglês III

Ano 2
Ano letivo 2011/2012

Semestre 1

outside the classroom on research and language enrichment tasks. Therefore, materials will not only be provided by the teacher but also by the students.

Students will be expected to work individually and in groups both in the classroom and outside the classroom. In order to help students successfully complete tasks, students will be able to maintain communication with the teacher through “tutorial time”, the Polytechnic’s e-learning platform (Moodle), and through the virtual learning community Grouply.

Assessment

Evaluation will be by *avaliação contínua* that will consist of an appropriate selection of task-based oral and written assessment and self-directed learning activities.

Classes are the ideal place for students to practice their English, therefore attendance is mandatory. Students must attend 75% of the classes. If students miss more than 25% of the classes, they will not be able to receive a continuous assessment mark and will only be able to go to the *Recurso* Exam. There will be no “*Avaliação em exame final*”.

1. Continuous Assessment:

Students will be assessed in the following manner:

Tasks	%
Self-assessed learning: class work activities, homework assignments, class participation	10%
Collaborative thematic itinerary (Grouply asynchronous discussions and wiki project)	25%
Group Project: An audio guided tour to a cultural/ historical/ religious building (through a podcast)	15%
*Written Exam	25%
**Oral Exam	25%

*The written exam will be based on content covered throughout the semester. This exam will be given in the end of the semester according to the exam calendar released by the Management Department.

**The oral exam will be held during the semester on a day and time convenient for both the teacher and the students. Students must obtain at least an 8 (eight) on the oral exam. If students receive less than 8, they will have to automatically go to “Recurso” exam.

Unidade Curricular Inglês III

Ano 2
Ano letivo 2011/2012

Semestre 1

Working students: Given the special status of these students, attendance is not obligatory.

Continuous Assessment for working students:

Students will be assessed in the following manner:

Thematic Itinerary Project - written and podcast of one of the spots included in the itinerary (done individually)*	30%
Written Frequência	40%
Oral Exam**	30%

*Projects are **due** exactly one week before the “Frequência” exam date, via email. The paper version of the project must be handed in on the day of the written exam. Students who do not submit the project are not allowed to do the written and oral exam.

**The oral exam will be held during the semester (December 5th). Students must obtain at least an 8 (eight) on the oral exam. If students receive less than 8, they will have to automatically go to “Recurso” exam.

2. **Recurso**

Those students with a negative average in continuous assessment (less than 9.5) will have to go to *Época de Recurso*. This *Recurso* exam mark will consist of the following:

Thematic Itinerary Project - written and podcast of one of the spots included in the itinerary (done individually)*	20%
Written Exam	50%
Oral Exam**	30%

* Projects are **due** exactly one week before the “Recurso” exam date, via email. The paper version of the project must be handed in on the day of the written exam. Students who do not submit the project are not allowed to do the written and oral exam. Moreover, students with a negative average in continuous assessment but who do have more than 9,5 both in the collaborative thematic itinerary and the podcast, only need to present the work again (individually) in the “Recurso” period.

** The oral exam will be a 10-minute oral presentation of the project followed by questions.

Bibliografia

A good monolingual dictionary and a good grammar reference book at your level is essential.

Unidade Curricular Inglês III

Ano 2
Ano letivo 2011/2012

Semestre 1

Dictionaries:

Authentic Dictionary of Tourism Industry. Authentic English.
Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press.
Dictionary of Contemporary English (2001). London: Longman.
Dictionary of Synonyms and Antonyms (1999). Oxford: Oxford University Press.
English Dictionary for Advanced Learners (2002). London: Macmillan Publishers.
Longman Dictionary of Contemporary English. London: Longman
Longman Dictionary of English Language and Culture. Essex: Longman

Other Reference Books:

Cordell, J. (2000). *Cambridge business English activities: serious fun for business English students*. Cambridge: Cambridge University Press
Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press
Eastwood, J. (1982). *English for Travel*. Oxford: Oxford University Press.
Emmerson, P. (2002). *Business English frameworks*. Cambridge: Cambridge University Press
Harding, K. (1998). *Going International*. Oxford: Oxford University Press.
Horner, D. (1996). *Words at work*. Cambridge: Cambridge University Press
Jacob, M., & Strutt, P. (1997). *English for international tourism*. Harlow: Longman.
Jones. (2002). *Welcome: English for Travel and Tourism*. Cambridge: Cambridge University Press.
Leech, G., & Svartvik, J. (1994). *A communicative grammar of English* (2nd ed.). London: Longman.
McBurney, N. (1990). *Professional Reading Skills*. Essex: Longman
Mol, H. (2008). *English for Tourism and Hospitality in Higher Education Studies*. Reading: Garnet Education.
Quinn, B. (2003) *World Travel Dictionary: The Dictionary for the Travel Industry (Columbus Travel Guides)* by Richard English, Sf Communications.

Unidade Curricular Inglês III

Ano 2
Ano letivo 2011/2012

Semestre 1

Revell, R. & Stott, C. (1982). *Five Star English for the hotel and tourist industry*. Oxford: Oxford University Press.

Smith, L. E. (ed.) (1981). *English for cross-cultural communication*. London: MacMillan

Utey, D. (2004). *Intercultural resource pack intercultural communication resources for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Wallwork, A. *Discussions A - Z advanced: a resource book of speaking activities/ Adrian Wallwork*. Cambridge : Cambridge University Press

Websites:

Recommended magazines, travel supplements of newspapers, trade journals and tourism & hospitality related news

- National Geographic Traveler (<http://traveler.nationalgeographic.com/>)
- National Geographic Adventure (<http://adventure.nationalgeographic.com/adventure/>)
- New York Times Travel (<http://travel.nytimes.com/>)
- Guardian Travel (<http://www.guardian.co.uk/travel>)
- Travel Weekly (<http://www.travelweekly.com/>)
- Travel Weekly (UK) (<http://www.travelweekly.co.uk/>)
- Hotel Online (<http://www.hotel-online.com/>)

Anexo C – Questionário de caracterização
demográfica do público-alvo

Aprendizagem da Língua Inglesa com recurso à Web 2.0

No contexto atual, inúmeros desafios são colocados ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no ensino superior. Importa, nomeadamente, analisar as possibilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mais concretamente a Web 2.0, no desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Inglesa. Este inquérito insere-se num Doutoramento em Linguística e tem por objetivo conhecer a familiarização dos alunos com as TIC, mais concretamente a Web 2.0, bem como a utilização e/ou as expectativas de utilização das mesmas no contexto educacional no âmbito da Língua Inglesa. Este inquérito é anónimo. A sua participação é um valioso contributo para a leitura da situação atual. Por este motivo, agradecemos que responda a todas as questões e que seja sincero(a) nas suas respostas. Desde já, obrigado pela sua colaboração!

Informação pessoal

1 - Idade

Escolha uma das seguintes respostas

- 17-20 anos
- 21-24 anos
- Mais de 25 anos

2 - Sexo

- Feminino
- Masculino

Aprendizagem da Língua Inglesa

3 - Número de anos de aprendizagem formal da Língua Inglesa no ensino regular:

Escolha uma das seguintes respostas

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- Mais de 7

4 - Número de anos de aprendizagem formal da Língua Inglesa no ensino particular (escolas de línguas, explicações):
Escolha uma das seguintes respostas

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- Mais de 7

5 – As atividades em Língua Inglesa em que sente mais dificuldades são (pode selecionar mais que uma opção):
Selecione todas as que se apliquem

- Produção - Falar
- Produção - Escrever
- Compreensão - Ouvir
- Compreensão - Ler
- Interação - Oral
- Interação - Escrita

6 - As atividades em Língua Inglesa em que se sente mais competente são (pode selecionar mais que uma opção)
Selecione todas as que se apliquem

- Produção - Falar
- Produção - Escrever
- Compreensão - Ouvir
- Compreensão - Ler
- Interação - Oral
- Interação - Escrita

7 - Identifique a relevância que as seguintes fontes tiveram no desenvolvimento da sua competência comunicativa em Língua Inglesa.

Nunca **Nada** **Pouco** **Relevante** **Muito** **Não**
utilizei **relevante** **relevante** **relevante** **sei**

	Nunca utilizei	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Não sei
Livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manuais escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes, séries, documentários e vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falantes nativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegas de turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores de inglês (ensino regular)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas de línguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dicionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Páginas Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 - Ao longo do seu percurso académico, nas unidades curriculares/disciplinas de Inglês já construiu portefólios?

- Sim
- Não

Identificação das tecnologias, serviços e acessos

9 - Dispositivos que possui com acesso à Web (pode escolher múltiplas opções)
Selecione todas as que se apliquem

- Telemóvel
- Leitor Portátil (como por exemplo iPod)
- Computador de secretária (Desktop)
- Computador portátil (Laptop)
- Consola de Jogos

10 - Tempo médio diário de ligação à Web
Escolha uma das seguintes respostas

- Menos de 1 hora
- Cerca de 2 horas
- Cerca de 3 horas
- 4 ou mais horas
- Não acedo diariamente à Web

11 - Locais onde acede à Web (pode escolher múltiplas opções)
 Selecione todas as que se apliquem

- Em casa
- No trabalho
- Instituição de ensino
- Outros locais

Serviços e ferramentas que utiliza na Web

12 - Frequência de utilização

Para cada serviço ou ferramenta escolha uma opção que caracterize genericamente a frequência com que o utiliza.

	Não uso	Raramente	Algumas vezes por semana	Diariamente
Redes sociais (Como por exemplo: Hi5, Facebook, Ning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues e micro-blogues (Como por exemplo: Blogger, Twitter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis (Como por exemplo: Wikipedia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços para a partilha de vídeo (Como por exemplo: YouTube, Vimeo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferramentas de comunicação assíncrona (Como por exemplo: e-Mail, Fóruns de discussão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferramentas de comunicação síncrona (Como por exemplo: MSN Messenger, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plataformas de e-Learning (Como por exemplo: Moodle, Blackboard)	<input type="radio"/>			

Utilização no âmbito das suas unidades curriculares / disciplinas de Língua Inglesa

13 - Para cada serviço ou ferramenta escolha uma opção que caracterize genericamente a frequência e iniciativa de utilização no âmbito das suas unidades curriculares / disciplinas de Língua Inglesa.

	Nunca utilizei	Utilizei em aula por iniciativa do professor	Utilizei em aula por iniciativa própria	Utilizei fora da aula por iniciativa própria	Utilizei fora da aula por sugestão do professor
Redes sociais (Como por exemplo: Hi5, Facebook, Ning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues e micro-blogues (Como por exemplo: Blogger, Twitter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis (Como por exemplo: Wikipedia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços para a partilha de vídeo (Como por exemplo: YouTube, Vimeo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferramentas de comunicação assíncrona (Como por exemplo: e-Mail, Fóruns de discussão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferramentas de comunicação síncrona (Como por exemplo: MSN Messenger, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plataformas de e-Learning (Como por exemplo: Moodle, Blackboard)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 - Finalidades de utilização dos serviços e ferramentas

Identifique quais as finalidades de utilização dos serviços e ferramentas nas suas unidades curriculares/disciplinas de Língua Inglesa (pode escolher múltiplas opções).
Seleccione todas as que se apliquem

- Pesquisar recursos
- Partilhar recursos
- Partilhar opiniões e comentários

- Trabalhar em grupo na construção de recursos
- Entregar trabalhos
- Responder a questionários ou testes
- Desenvolver atividades combinadas com os colegas
- Desenvolver atividades propostas pelos docentes
- Obter ajuda junto dos docentes
- Comunicar com os colegas
- Comunicar com os docentes

15 - Dos seguintes serviços e ferramentas, quais gostaria que passassem a ser utilizados no âmbito das suas unidades curriculares de Inglês? (Pode escolher múltiplas opções)
 Selecione todas as que se apliquem

- Redes sociais (Como por exemplo: Hi5, Facebook)
- Blogues e micro-blogues (Como por exemplo: Blogger, Twitter)
- Wikis (Como por exemplo: Wikipedia)
- Serviços para a partilha de vídeo (Como por exemplo: YouTube, Vimeo)
- Ferramentas de comunicação assíncrona (Como por exemplo: e-Mail, Fóruns de discussão)
- Ferramentas de comunicação síncrona (Como por exemplo: MSN Messenger, Skype)
- Plataformas de e-Learning (Como por exemplo: Moodle, Blackboard)
- Outra

A aprendizagem da Língua Inglesa em comunidades virtuais

Numa escala de 1 a 6 (em que 1 significa discordo totalmente e 6 concordo totalmente), indique o seu grau de concordância no que respeita às afirmações que se seguem.

- 16 - Espaços e tempos de aprendizagem

	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	Concordo totalmente 6
O trabalho presencial, em sala de aula, é mais eficaz do que o trabalho a distância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As aulas são apenas mais uma forma de eu desenvolver a minha competência comunicativa em Língua Inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 17 - Actividades e estratégias de aprendizagem

	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	Concordo totalmente 6
Gostaria de ter um papel mais participativo/interventivo na minha aprendizagem da Língua Inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria de ter oportunidades autênticas de interacção em língua inglesa através da Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 18 - Trabalho colaborativo

	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	Concordo totalmente 6
Os trabalhos de grupo em Língua Inglesa não contribuem para a melhoria das minhas aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria que existisse uma maior valorização das conversas, discussões e partilha de informação nos trabalhos de grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 19 - Papel do professor e do aluno

	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	Concordo totalmente 6
É fundamental que eu seja capaz de reconhecer as minhas dificuldades em Língua Inglesa e de encontrar, de forma autónoma, mecanismos de as superar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor deve assumir o papel central no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, decidindo as temáticas e recursos a explorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 20 - As TIC e a aprendizagem da língua inglesa

	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	Concordo totalmente 6
Penso que as TIC me poderão ajudar a reconhecer os progressos efectuados na aprendizagem da Língua Inglesa, tornando-me mais autónomo(a) na aprendizagem da língua.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso que a utilização de redes sociais no contexto de unidades curriculares de Inglês poderá contribuir para a melhoria das minhas aprendizagens.	<input type="radio"/>					

Anexo D – Questionário sobre a implementação
da *Webquest* "Discover London"

Webquests na aprendizagem da Língua Inglesa

O presente questionário tem por objetivo conhecer a opinião dos estudantes relativamente à implementação da *Webquest* "Discover London", aferindo o seu impacto na aprendizagem da Língua Inglesa. Este inquérito é anónimo. A sua participação é um valioso contributo. Por este motivo, agradecemos que responda a todas as questões e que seja sincero(a) nas suas respostas. Desde já, obrigado pela sua colaboração!

1. Quais as principais mais-valias da realização da *Webquest* "Discover London"? Assinale todas as que se verificam.

- Aquisição de vocabulário.
- Exploração de materiais autênticos em língua inglesa.
- Motivação na realização da atividade.
- Possibilidade de desenvolver a minha competência comunicativa em língua inglesa.
- Recolha de informação relevante do ponto de vista da área profissional.
- Trabalho colaborativo.
- Nenhunas. Aprende-se melhor realizando as tarefas sem recurso à Web.
- Outro:

2. Esta atividade contribuiu para que me tornasse mais confiante na utilização da Web na aprendizagem da Língua Inglesa. Pronuncie-se relativamente ao seu grau de concordância.

1 2 3 4 5 6
Discordo totalmente Comcordo totalmente

3. Considero produtiva a exploração de materiais autênticos na aprendizagem da Língua Inglesa. Pronuncie-se relativamente ao seu grau de concordância.

1 2 3 4 5 6
Discordo totalmente Concordo totalmente

4. O facto de a atividade ter sido realizada em grupo contribuiu para um aumento da sua eficácia. Pronuncie-se relativamente ao seu grau de concordância.

1 2 3 4 5 6
Discordo totalmente Concordo totalmente

5. Assinale os aspetos que ofereceram maior dificuldade na realização da *Webquest*: Assinale todos os que se verificam.

- Compreender a informação contida nas páginas Web.
- Compreender a tarefa.
- Navegar nas páginas Web.
- Realizar a atividade no tempo disponível para o efeito.
- Responder às tarefas solicitadas.
- Trabalhar em grupo.
- Não tive dificuldades e realizar a *Webquest*.
- Outro:

6. Após a realização da *Webquest*:

- Encontro-me muito mais motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.
- Encontro-me mais motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.
- Não me encontro nem mais nem menos motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.
- Encontro-me menos motivado(a) para a organização da visita a Londres.
- Não estou motivado(a) para a organização de uma visita a Londres.
- Não sei.

Anexo E – Guião do *focus group* intermédio do primeiro ciclo de investigação-ação

Guião para o *focus group* intermédio

Introdução

Bem-vindos e obrigada a todos pela participação nesta entrevista. Cada um de vós foi selecionado porque o vosso ponto de vista é muito importante para este projeto de investigação. Esta entrevista não é um teste e, como tal, as questões apresentadas não têm respostas corretas ou incorretas. O que realmente importa é a opinião de cada um relativamente aos temas em discussão.

Objetivo

O objetivo desta entrevista é conhecer as vossas ideias e opiniões relativamente à implementação de discussões assíncronas em língua inglesa, recolhendo, assim, informação que nos permita avaliar o impacto desta experiência pedagógica e identificar aspetos que careçam de melhoria.

Linhas orientadoras

Há alguns princípios a seguir no decurso da entrevista. Em primeiro lugar, todos deverão respeitar o uso da palavra e não interromper o discurso dos colegas. Importa, também, dizer que não há uma ordem específica para o uso da palavra. Sempre que considerarem ter algo a adicionar, sintam-se à vontade para fazê-lo. Será também importante que todos os elementos expressem os seus pontos de vista.

Há alguma dúvida relativamente ao funcionamento da entrevista?

Warm-up

Para começar gostaria que escolhessem 3 palavras para caracterizar esta experiência de discussão assíncrona online.

Corpo da entrevista

Consideram ter havido mais-valias na aprendizagem da língua inglesa? Quais?

Quais as principais dificuldades sentidas?

Completem a expressão: “A minha participação na comunidade foi...”

Qual a vossa opinião relativamente aos temas em discussão?

Quando adicionavam uma contribuição, a vossa preocupação principal era responder directamente ao tópico em discussão, ou ao último comentário à discussão?

Em que medida a vossa participação na comunidade foi condicionada pelo facto de esta ser em língua inglesa?

Há algumas sugestões que gostassem de ser implementadas?

Conclusão

Há algum aspecto que não tenhamos discutido e que considerem importante fazê-lo?

Muito obrigada a todos pela vossa disponibilidade e colaboração.

Anexo F – Guião do *focus group* final do primeiro
ciclo de investigação-ação

Guião para a *focus group* final do 1º ciclo de ação

Introdução

Bem-vindos e obrigada a todos pela participação nesta entrevista. Cada um de vós foi selecionado porque o vosso ponto de vista é muito importante para este projeto de investigação. Esta entrevista não é um teste e, como tal, as questões apresentadas não têm respostas corretas ou incorretas. O que realmente importa é a opinião de cada um relativamente aos temas em discussão.

Objetivo

O objetivo desta entrevista é conhecer as vossas ideias e opiniões relativamente à atividade de aprendizagem colaborativa realizadas na rede social Grouply, nomeadamente a atividade de *role-play online*, recolhendo, assim, informação que nos permita avaliar o impacto desta experiência pedagógica e identificar aspetos que careçam de melhoria.

Linhas orientadoras

Há alguns princípios a seguir no decurso da entrevista. Em primeiro lugar, todos deverão respeitar o uso da palavra e não interromper o discurso dos colegas. Importa, também, dizer que não há uma ordem específica para o uso da palavra. Sempre que considerarem ter algo a adicionar, sintam-se à vontade para fazê-lo. Será também importante que todos os elementos expressem os seus pontos de vista.

Há alguma dúvida relativamente ao funcionamento da entrevista?

Warm-up

Para começar gostaria que avaliassem a experiência colaborativa de aprendizagem no Grouply.

Corpo da entrevista

1. Qual a vossa opinião relativamente à qualidade do produto final (voos, alojamento e itinerário)?
2. Como decorreu o processo de organização colaborativa de uma viagem?
3. Consideram que o trabalho colaborativo se constituiu numa mais-valia para este projecto?
4. Que estratégias utilizaram para responder aos desafios propostos? Quais os passos seguidos desde que conheciam a tarefa semanal?
5. Com que frequência acediam ao grouply para além da sessão semanal em aula? Qual o objectivo?
6. Quais foram as principais dificuldades sentidas?
7. Qual a vossa opinião sobre a reflexão seguinte: “A comunidade no Grouply permitiu-me aprender a língua inglesa, sobre a língua inglesa e através da língua inglesa.”
8. Gostariam de apresentar sugestões para actividades futuras?

Anexo G – Grelha de observação para recolha de informação relacionada com o desenvolvimento da *wiki*

Grelha de observação para recolha de informação relacionada com o desenvolvimento da *wiki*

FASE INICIAL	
Critérios	Observações
Preparação	
Os estudantes acederam à wiki no sentido de se familiarizarem com o ambiente virtual	
Os estudantes utilizaram o fórum de discussão para esclarecer dúvidas	
Abertura	
Os estudantes revelaram uma atitude positiva relativamente ao trabalho colaborativo	
Os estudantes revelaram uma atitude positiva relativamente à utilização da wiki	
Planificação	
Os alunos participaram ativamente na planificação e organização de tarefas	
Os alunos participaram ativamente na negociação e distribuição de papéis	
FASE DE DESENVOLVIMENTO	
Critérios	Observações
Atividades de pré-escrita	
Os estudantes participaram nas atividades de brainstorming e estruturação da wiki	
Integridade das contribuições	
Os alunos envolveram-se na consecução do projeto com contribuições válidas	
Os estudantes cumpriram os papéis acordados na fase inicial	
Auto-organização	
Os estudantes procuraram feedback relativamente ao trabalho desenvolvido nos espaços de discussão	

síncrona criados para o efeito	
Os estudantes procuraram ajuda de natureza linguística e / ou técnica nos espaços de discussão síncrona criados para o efeito	
Edição construtiva	
Os estudantes editaram e modificaram o trabalho desenvolvido pelos pares	
Os estudantes revelaram comportamentos construtivos de edição	
FASE FINAL	
Crítérios	Observações
Equidade das contribuições	
Os estudantes contribuíram para a construção da wiki cumprindo os papéis acordados	
Os estudantes participaram de forma equitativa	
Organização	
Os textos estão bem organizados e existem links para informação adicional	
Os textos são originais e apresentam um adequado desenvolvimento temático	
Os textos evidenciam uma cuidadosa seleção vocabular	
Os textos respeitam as regras do funcionamento da língua	
Coerência e coesão	
O projeto final demonstra coerência e coesão na estrutura, organização e formato	
O projeto final demonstra coerência e coesão no estilo e linguagem	

Anexo H – Lista de verificação para análise
dos *podcasts* produzidos pelos estudantes

Lista de verificação para análise dos *podcasts* produzidos pelos estudantes

Categorias				
	3	2	1	
Estrutura				
	A introdução é inteligente e cativante, apresentando o objetivo do <i>podcast</i> de forma a envolver a audiência	A introdução descreve o tema a desenvolver, mas não cativa os interlocutores	A introdução é pouco adequada, não sendo apresentado o objetivo do <i>podcast</i>	
	O desenvolvimento temático encontra-se estruturado de forma lógica, coerente e coesa	O desenvolvimento temático é feito de forma lógica, podendo revelar algumas falhas ao nível da coesão	O desenvolvimento temático é feito de forma prolixa ou lacónica	
	A conclusão sintetiza de forma clara e apelativa os aspetos principais	A conclusão sintetiza os aspetos principais	Não é apresentada uma conclusão	
Conteúdo				
	A informação é relevante e precisa e apresentada de forma original	A informação é relevante	A informação é vaga e imprecisa.	
	A seleção vocabular é correta e apropriada	A seleção vocabular é adequada, sem erros vocabulares significativos	O reportório vocabular é limitado e nem sempre adequado	
	O conteúdo mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical, não sendo cometidos erros que possam causar incompreensões	O conteúdo mostra um grau razoável de controlo gramatical, havendo alguns erros não sistemáticos	O conteúdo apresenta erros elementares de forma sistemática ao nível gramatical	
Apresentação				
	A pronúncia é claramente inteligível, sendo os estudantes capazes de diversificar a entoação e colocar corretamente o acento da frase de forma a exprimir subtilezas de significado	A apresentação é claramente inteligível	A apresentação é hesitante e instável, dando a sensação de leitura	

	O discurso é apresentado com confiança e clareza, num registo adequado à situação e aos seus interlocutores.	O discurso é apresentado de forma clara, embora o registo não seja o mais adequado à situação de comunicação	O discurso é confuso e não está adequado à situação de comunicação	
	O discurso revela fluência, espontaneidade e é apresentado quase sem esforço	O discurso é apresentado em velocidade regular, havendo algumas hesitações, mas poucas pausas longas evidentes.	O discurso apresenta pausas evidentes para o planeamento gramatical e lexical, e para remediações	
Aspetos técnicos				
	As transições são suaves, não havendo ruídos ou espaços mortos	As transições são suaves, havendo, por vezes, algum ruído	As transições são abruptas e com espaçamento inconsistente	
	A duração do <i>podcast</i> mantém o público interessado e envolvido	A duração do <i>podcast</i> é adequada, embora nem sempre seja capaz de manter os interlocutores interessados	O <i>podcast</i> é demasiado longo ou demasiado curto para manter a audiência envolvida	
	O volume e os efeitos utilizados são os mais adequados	O volume é adequado	O volume é inconsistente	
Colaboração				
	Todos os membros do grupo contribuíram de forma equitativa para a criação do produto final	Todos os membros do grupo contribuíram, mas não de forma equitativa	Alguns membros não deram qualquer contribuição na criação do <i>podcast</i>	
	Os grupos emitiram pareceres e contribuições entre si relativamente ao guião que suportou o <i>podcast</i>	Os grupos trocaram alguma informação entre si	Não houve troca de informação entre grupos	

Anexo I – Questionário sobre a construção da
wiki “A themed itinerary in Viseu”

Questionário sobre a construção da *wiki* “A themed itinerary in Viseu”

O presente questionário visa conhecer as opiniões dos alunos sobre a construção da *wiki* “visitviseu.wikispaces.com”. Pretende-se propiciar aos alunos um momento de reflexão acerca do seu desempenho individual e, paralelamente, acerca do produto final produzido, colaborativamente, pela turma. O inquérito encontra-se estruturado em duas partes. No primeiro momento apresenta-se um conjunto de afirmações relacionadas com o desempenho individual e, na segunda parte, pretende-se uma reflexão sobre o produto final. O inquérito é anónimo, pelo que agradecemos que seja o(a) mais sincero(a) possível nas suas respostas. Desde já, obrigado pela sua colaboração.

I – Participou no projeto de organização colaborativa de uma visita de estudo a Londres na Unidade Curricular de Inglês II, no ano letivo 2010/2011?

Sim _____ Não _____

II – Desempenho individual

Para cada afirmação apresentada, indique o seu grau de concordância.

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
1. No início do projeto acedi à <i>wiki</i> no sentido de me familiarizar com o ambiente virtual.						
2. Utilizei o fórum de discussão para esclarecer dúvidas relacionadas com o funcionamento da <i>wiki</i> .						
3. Revelei uma atitude positiva relativamente ao trabalho colaborativo.						
4. Revelei entusiasmo e motivação relativamente à utilização da <i>wiki</i> .						
5. Participei ativamente na planificação e organização de tarefas.						
6. Participei ativamente na negociação e distribuição de papéis.						
7. Envolvi-me na consecução do projeto com						

contribuições válidas.						
8. Cumpri as tarefas acordadas na fase inicial.						
9. Procurei <i>feedback</i> dos meus colegas relativamente ao trabalho desenvolvido nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.						
10. Dei o meu parecer relativamente ao trabalho desenvolvido pelos meus colegas.						
11. Procurei ajuda de natureza linguística e / ou técnica nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.						
12. Esclareci os meus colegas em relação a dúvidas de natureza linguística e / ou técnica nos espaços de discussão assíncrona criados para o efeito.						
13. Editei e modifiquei, na <i>wiki</i> , o trabalho desenvolvido pelos meus colegas.						

III - Produto final

Para cada afirmação apresentada, indique o seu grau de concordância.

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
14. Todos os alunos participaram de forma equitativa no desenvolvimento da <i>wiki</i> .						
15. Os textos estão bem organizados e existem <i>links</i> para informação adicional.						
16. Os textos são originais e apresentam um adequado desenvolvimento temático.						
17. Os textos evidenciam uma cuidadosa seleção vocabular.						
18. Os textos respeitam as regras do funcionamento da língua.						
19. O projeto final encontra-se bem estruturado						

e a informação está organizada de forma lógica.						
20. A organização da informação em frases e parágrafos encontra-se bem articulada e interligada.						

Obrigado pela colaboração!

Anexo J – Questionário sobre a criação de
podcasts “Viseu attractions you mustn’t miss”

Questionário sobre a criação de *podcasts* “Viseu attractions you mustn’t miss”

O presente questionário visa conhecer as opiniões dos alunos sobre a criação de um *podcast* intitulado “Viseu attractions you mustn’t miss”. Pretende-se propiciar aos alunos um momento de reflexão acerca do produto final produzido em grupo, bem como do processo subjacente à sua criação.

O inquérito é anónimo, pelo que agradecemos que seja o(a) mais sincero(a) possível nas suas respostas. Desde já, obrigado pela sua colaboração.

Participou no projeto de organização colaborativa de uma visita de estudo a Londres na Unidade Curricular de Inglês II, no ano letivo 2010/2011?

Sim _____ Não _____

Nome do *podcast*: _____

Para cada afirmação apresentada, indique o seu grau de concordância.

	Concordo totalmente					Discordo totalmente
1. A introdução é inteligente e cativante, apresentando o objetivo do <i>podcast</i> de forma a envolver a audiência.						
2. O desenvolvimento temático encontra-se estruturado de forma lógica, articulada e interligada.						
3. A conclusão sintetiza de forma clara e apelativa os aspetos principais.						
4. A informação é relevante e precisa e apresentada de forma original						
5. A seleção vocabular é correta e apropriada						
6. O conteúdo mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical, não sendo cometidos erros que possam causar incompreensões						
7. A pronúncia é claramente inteligível e a entoação diversificada, de forma a colocar						

corretamente o acento da frase.						
8. O discurso é apresentado com confiança e clareza, num registo adequado à situação e aos interlocutores.						
9. O discurso revela fluência, espontaneidade e é apresentado quase sem esforço						
10. As transições são suaves, não havendo ruídos ou espaços mortos						
11. A duração do <i>podcast</i> mantém o público interessado e envolvido						
12. O volume e os efeitos utilizados são os mais adequados						
13. Todos os membros do meu grupo contribuíram de forma equitativa para a criação do produto final						
14. Os restantes grupos emitiram pareceres e deram contribuições para melhorar o guião do <i>podcast</i> do meu grupo.						
15. Emiti pareceres e dei contribuições para melhorar o guião do <i>podcast</i> dos restantes grupos.						

Obrigado pela colaboração!

Anexo K – London Webquest

Fonte: www.onestopenglish.com

London WebQuest

1) Introductory quiz

Find out some facts about the UK. Look at the website and answer the following questions. You will have to browse the site to find the information.

- What is the nation's current favourite food?
- Where is the 'home' of the sport golf?
- What is the artist Chris Ofili famous for?
- What song is sung on New Year's Eve in the UK?

<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/ontheline/explore/journey/uk/ukindex.htm>

2) Group planning

The second exercise involves orientation. You have arrived at Heathrow Airport and want to travel to London Bridge. Look at the London Transport website and answer the following questions:

- What line(s) do you take to travel from Heathrow to London Bridge?
- Where do you change trains?

<http://journeyplanner.tfl.gov.uk/im/SI-SE.html>

3) Reading

Now let's go and explore one of London's famous legends. Go to the Jack the Ripper walk website, and then follow the link to read the full history of the Jack the Ripper murders. Look at the text and try to put the following events in the correct order (in real time).

<http://www.jack-the-ripper-walk.co.uk/>

a) The killer was never found	
b) Elizabeth Stride was killed	
c) Mary Nicholl's body was found	
d) Louis Deimschutz disturbed the ripper	
e) Catherine Eddowes was attacked	
f) Mary Nicholl's throat was cut	
g) Angry mobs attacked suspects	

4) Grammar – past perfect tense

We use the past perfect to talk about an action in the past which happened before another action in the past. The second action is often in the past tense: *the police arrived*. For example:

- The killer had left before the police arrived.
- a) Work with a partner. Try to explain the difference between the following two sentences:
1. When the police arrived the killer had left.
 2. When the police arrived the killer left.
- b) Work with a partner. Which of the following two statements is true? How do you know?
1. Whitechapel was a quiet place before the Ripper started killing.
 2. Whitechapel had always been a dangerous place even before the Ripper started killing.

5) Reading and history

Visit this 1940s house that has been recreated by the Imperial War Museum and have a look around. Compare the house to the house you live in. What differences and similarities are there? Take some notes. Is the furniture very different? Is there anything you can see or read that indicates that life in 1940 was very different from now? Discuss with a partner.

http://www.bbc.co.uk/london/content/image_galleries/1940s_house_gallery.shtml

6) Reading and culture

You will visit a number of sites in order to find the authors of a number of London books written between 1850 and 1950. Now use the following links to answer the following questions. You may have to search a little.

a) Charles Dickens lived at _____ when he wrote the _____ *Papers*. He moved there in _____ and lived there for _____ years.

<http://www.dickensmuseum.com/>

b) Which writer from the Bloomsbury group wrote a book called *Where Angels Fear to Tread*?

<http://www.mantex.co.uk/ou/a319/bloom-04.htm>

- c) The writer P.G. Wodehouse was famous in particular for two characters. What were those characters' names?
- d) What jobs did the characters do?
- e) What kind of characters were they?

http://en.wikipedia.org/wiki/P._G._Wodehouse

7) Listening

You are going to listen to an interview with Richard Rogers, the architect who designed London's Lloyds Building and the Millennium Dome. Click on the fourth audio attachment entitled 'the key responsibilities of the architect' and try to answer the questions below.

- What, according to Richard Rogers, is the only reason for cities?
- Which two groups of people is the architect responsible to?
- What, in his opinion, are the problems with cities?
- What does he think that architecture should achieve?

<http://www.bbc.co.uk/bbcfour/audiointerviews/profilepages/rogersr1.shtml>

8) Time out

Work in small groups (three to five). You are going to spend 24 hours in London. Where will you go? What will you do? Plan your 24 hours. Make sure you know how to get to each place (use the transport map from task two).

<http://www.timeout.com/london/>

9) London web quiz

In this web lesson the rules are simple. Work in groups of two or three. The first team to answer all of the questions and get all of the information wins. Below there is a list of organizations and websites used to get the information.

- At what gate in which famous tower was the ghost of Sir Thomas Becket seen striking a wall with a crucifix?
- What are the nicknames of the following London football teams: Crystal Palace and West Ham?
- Which two tube stations beginning with a 'w' are best for going to the London Eye?
- Name the dinosaur that lived in England in the Middle Jurassic period, which was carnivorous and could measure up to nine metres long.
- What is the name of the pub in the London soap opera *Eastenders*?
- What is 'Kew Gardens' and where can you find it?

- BBC - <http://www.bbc.co.uk/>
- The Tower of London - http://www.camelotintl.com/tower_site/index.html
- Crystal Palace - http://www.c-palace.org/cp_home.htm
- West Ham - <http://www.whufc.com/page/Home>
- London Eye - <http://www.londoneye.com/>
- The Natural History Museum - <http://www.nhm.ac.uk/jdsml/nature-online/dino-directory/>
- Kew - <http://www.kew.org.uk/>

Anexo L – London visit *webquest*

London visit *webquest*

Fonte: Sharma, P. & Barrett, B. (2007). *Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.

Introduction

You and some friends have decided to travel to London for the day on Saturday. Your train arrives at Victoria Station at 10:20 and your train home leaves at 17:35. You have over seven hours in one of the world's most interesting cities.

Task

You are going to plan your day out in London. You want to see at least three of the most important landmarks, eg Buckingham Palace; visit one big museum; and do some shopping. Remember, you can walk around the centre of London, but if you want to visit things outside the centre, you need to take the Underground: Your plan should include how much money you will need. Most national museums are free; other tourist attractions charge for entry.

Process

Use the resources to plan your time in London. You do not need to have any exact timetable. Do not forget you need time to get from one place to another, whether you walk or use the Underground. You are taking a packed lunch, so you do not need to research restaurants, but you need to decide a good place to sit and eat your sandwiches. Be ready to explain your plan to the rest of the class.

Resources

Map of London

<http://www.ukguide.org/london/londonmap.html>

<http://www.mylondonmap.com/>

London Underground

http://www.visitlondon.com/maps/travel_maps/

<http://www.mylondonmap.com/tube-map.php>

Tourist Information

<http://www.visitlondon.com/>

Evaluation

You need to have a well organized day. Do not try to include too much in your ten hours. Think carefully how to explain your day and why you want to visit the places on your plan. When you are presenting your plan, do not forget that your visit is in the future.

Conclusion

You now know more about what to do in London. You have also practised talking about future plans

Anexo M – Critérios para a avaliação da
produção oral

Oral assessment criteria

GOUPWORK	Poor	Average	Good	Very Good
General Aspect	Few / Too many slides and hard to understand	Enough slides but a lot of text	Nice presentation	Very nice presentation
Organization	Disorganized and difficult to understand	Organized but difficult to understand	Not very well organized but easy to understand	Organized and easy to understand
Content	Little information	Important information missing	Some information missing	Information about all the points
Timing	Only some members speak	Disorganization between members	Some members speak longer than others	All members speak for about the same length of time
INDIVIDUAL PERFORMANCE	Very Good	Good	Average	Poor
Content/Ideas	Communicates ideas clearly Relevant to topic	Able to respond Not always relevant to topic	Not always easy to follow ideas	Unable to present clear ideas
Vocabulary (word choice)	Variety of expressions Use of idioms	Variety of expressions with occasional errors	Use of basic expressions Limited use of English	Lacks basic words Frequent use of English
Grammar (sentence structure, verb conjugations, agreement, articles, pronouns, prepositions)	Use of complex structures with few errors Correct use of simple structures	Use of complex structures with occasional errors Use of simple structures with few errors	Use of simple structures with occasional errors	Incorrect use of simple structures

Fluency	Natural Speech	Some hesitation Can rephrase and continue	Frequent hesitation Sentences left incomplete	Utters isolated words
Pronunciation (intonation, rhythm)	Native-like	Foreign accent but comprehensible to a native speaker	Comprehensible to a native speaker used to dealing with foreigners	Incomprehensible to a native speaker used to dealing with foreigners

Anexo N – Critérios para avaliação de
webquests (Carvalho, 2002)

Critérios para avaliação de *webquests*

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
Componente estética da WQ				
Componente visual	<p>0 pontos</p> <p>Há poucos ou nenhuns elementos gráficos.</p> <p>ou</p> <p>A cor é berrante e/ou as variações tipográficas são utilizadas com exagero, afectando a legibilidade.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Por vezes, mas não sempre, os elementos gráficos contribuem para compreender os conceitos, ideias e relações.</p> <p>Há alguma variação no tamanho da fonte, cor e layout.</p>	<p>4 pontos</p> <p>Os elementos gráficos utilizados contribuem para a compreensão de conceitos, ideias e de relações.</p> <p>Diferenças de tamanho e de cor são bem usadas e com consistência.</p>	
Navegação	<p>0 pontos</p> <p>Percorrer a WQ é confuso e foge às convenções das páginas web.</p> <p>Não se encontram as páginas com facilidade e/ou o retorno não é claro.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Há alguns lugares onde o utilizador se sente perdido e não sabe para onde ir a seguir.</p>	<p>4 pontos</p> <p>A navegação é praticamente intuitiva. O utilizador sabe onde está a informação e como a aceder.</p>	

	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Aspectos técnicos (mecânicos)	Há mais do que 5 ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.	Há algumas ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.	Não há problemas técnicos.	
Introdução				
	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Motivação temática	A introdução é puramente factual, sem apelar à relevância da temática ou à sua importância social ou O cenário apresentado está adulterado e não respeita a literacia dos <i>media</i> .	A introdução relaciona-se com os interesses dos alunos e/ou descreve uma questão ou problema constrangedor.	A introdução atrai o aluno para a WQ ao relacionar-se com os interesses dos alunos e/ou ao descrever uma questão ou problema constrangedor ou envolvente.	
	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Motivação cognitiva	A introdução não prepara o leitor para o que se segue ou refere o que aluno já sabe.	A introdução faz referência ao conhecimento prévio do aluno e indicia o que vai ser a WQ.	A introdução parte dos conhecimentos prévios dos alunos e prepara o aluno para a temática da WQ sugerindo alguns aspectos que vão ser focados.	
Tarefa				
	0 pontos	2 pontos	4 pontos	
Relação da tarefa com o que é habitual	A tarefa não se relaciona com	A tarefa relaciona-se com o que é	A tarefa relaciona-se com	

(standards)	o que é habitual.	habitual mas não está directamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	o que é habitual e está directamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	
Nível cognitivo da tarefa	0 pontos A tarefa requer simplesmente compreender ou contar a informação encontrada nas páginas web e responder a questões factuais.	3 pontos A tarefa é executável mas é pouco significativa para a vida dos alunos. Ela requer análise e/ou conjugar informação de diferentes fontes.	6 pontos A tarefa é executável e envolvente, levando a uma reflexão que ultrapassa a compreensão. Requer a síntese de informação proveniente de diferentes fontes e/ou a tomada de posição e/ou fazer uma generalização ou um produto criativo.	
Processo				
Clareza do processo	0 pontos O processo não está claramente descrito. Os alunos não percebem exactamente o que fazer.	2 pontos Algumas indicações são dadas, mas falta informação. Os alunos podem ficar confusos.	4 pontos Cada etapa está perfeitamente descrita. Os alunos percebem exactamente o que fazer em cada etapa do processo.	
Estrutura do processo	0 pontos O processo carece de estratégias ou de ferramentas necessárias	3 pontos As estratégias e as ferramentas inseridas no processo são insuficientes para	6 pontos O processo apresenta estratégias e ferramentas para aceder e adquirir	

	<p>para os alunos adquirirem o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>As actividades são pouco significativas entre elas e/ou para completar a tarefa.</p>	<p>assegurarem que os alunos adquiram o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>Algumas das actividades não se relacionam directamente com a realização da tarefa.</p>	<p>conhecimento para realizar as tarefas.</p> <p>As actividades estão relacionadas e concebidas de forma a conduzirem o aluno da aquisição do conhecimento até a um nível de reflexão sobre o mesmo (higher level thinking).</p>	
Riqueza do processo	<p>0 pontos</p> <p>Poucas etapas, não atribuição de papéis específicos.</p>	<p>1 ponto</p> <p>São atribuídos alguns papéis ou tarefas. São exigidas actividades mais complexas.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Diferentes papéis são explicitados para ajudar o aluno a compreender diferentes perspectivas e/ou a partilhar responsabilidade na execução das tarefas.</p>	
Recursos				
Quantidade dos recursos	<p>0 pontos</p> <p>Os recursos não são suficientes para os alunos realizarem as tarefas.</p> <p>OU</p> <p>Há demasiados recursos para os alunos verem no tempo disponível.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Há alguma relação entre os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas.</p> <p>Alguns recursos não acrescentam nada de novo.</p>	<p>4 pontos</p> <p>Há uma clara e significativa relação entre todas os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas.</p> <p>Cada recurso tem a sua importância.</p>	

Qualidade dos recursos	0 pontos As ligações conduzem os alunos a informação que se encontra numa enciclopédia.	2 pontos Algumas ligações conduzem a informação que não se encontra habitualmente numa aula (!).	4 pontos As ligações tiram partido da qualidade que se pode encontrar na web. Fontes variadas proporcionam informação para os alunos aprenderem profundamente.	
Avaliação				
Clareza nos critérios de avaliação	0 pontos Os critérios de avaliação não estão explicitados.	3 pontos Os critérios estão pelo menos parcialmente descritos.	6 pontos Os critérios de avaliação estão perfeitamente descritos, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos. O instrumento de avaliação mede o que os alunos devem saber e o que são capazes de fazer para cumprirem a tarefa.	

Anexo O – Avaliação da *Webquest* “Discover London” pela docente da unidade curricular e por outra docente de LI da mesma instituição

Avaliação da Webquest “Discover London” pela docente da unidade curricular

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
Componente estética da WQ				
Componente visual	<p>0 pontos</p> <p>Há poucos ou nenhuns elementos gráficos.</p> <p>ou</p> <p>A cor é berrante e/ou as variações tipográficas são utilizadas com exagero, afectando a legibilidade.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Por vezes, mas não sempre, os elementos gráficos contribuem para compreender os conceitos, ideias e relações.</p> <p>Há alguma variação no tamanho da fonte, cor e layout.</p>	<p>4 pontos</p> <p>Os elementos gráficos utilizados contribuem para a compreensão de conceitos, ideias e de relações.</p> <p>Diferenças de tamanho e de cor são bem usadas e com consistência.</p>	4
Navegação	<p>0 pontos</p> <p>Percorrer a WQ é confuso e foge às convenções das páginas web.</p> <p>Não se encontram as páginas com facilidade e/ou o retorno não é claro.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Há alguns lugares onde o utilizador se sente perdido e não sabe para onde ir a seguir.</p>	<p>4 pontos</p> <p>A navegação é praticamente intuitiva. O utilizador sabe onde está a informação e como a aceder.</p>	4

	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Aspectos técnicos (mecânicos)	Há mais do que 5 ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.	Há algumas ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.	Não há problemas técnicos.	2
Introdução				
	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Motivação temática	A introdução é puramente factual, sem apelar à relevância da temática ou à sua importância social ou O cenário apresentado está adulterado e não respeita a literacia dos <i>media</i> .	A introdução relaciona-se com os interesses dos alunos e/ou descreve uma questão ou problema constrangedor.	A introdução atrai o aluno para a WQ ao relacionar-se com os interesses dos alunos e/ou ao descrever uma questão ou problema constrangedor ou envolvente.	2
	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Motivação cognitiva	A introdução não prepara o leitor para o que se segue ou refere o que aluno já sabe.	A introdução faz referência ao conhecimento prévio do aluno e indicia o que vai ser a WQ.	A introdução parte dos conhecimentos prévios dos alunos e prepara o aluno para a temática da WQ sugerindo alguns aspectos que vão ser focados.	2
Tarefa				
	0 pontos	2 pontos	4 pontos	
Relação da tarefa com o que é habitual	A tarefa não se relaciona com	A tarefa relaciona-se com o que é	A tarefa relaciona-se com	4

(standards)	o que é habitual.	habitual mas não está directamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	o que é habitual e está directamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	
Nível cognitivo da tarefa	0 pontos A tarefa requer simplesmente compreender ou contar a informação encontrada nas páginas web e responder a questões factuais.	3 pontos A tarefa é executável mas é pouco significativa para a vida dos alunos. Ela requer análise e/ou conjugar informação de diferentes fontes.	6 pontos A tarefa é executável e envolvente, levando a uma reflexão que ultrapassa a compreensão. Requer a síntese de informação proveniente de diferentes fontes e/ou a tomada de posição e/ou fazer uma generalização ou um produto criativo.	6
Processo				
Clareza do processo	0 pontos O processo não está claramente descrito. Os alunos não percebem exactamente o que fazer.	2 pontos Algumas indicações são dadas, mas falta informação. Os alunos podem ficar confusos.	4 pontos Cada etapa está perfeitamente descrita. Os alunos percebem exactamente o que fazer em cada etapa do processo.	4
Estrutura do processo	0 pontos O processo carece de estratégias ou de ferramentas necessárias	3 pontos As estratégias e as ferramentas inseridas no processo são insuficientes para	6 pontos O processo apresenta estratégias e ferramentas para aceder e adquirir	4

	<p>para os alunos adquirirem o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>As actividades são pouco significativas entre elas e/ou para completar a tarefa.</p>	<p>assegurarem que os alunos adquiram o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>Algumas das actividades não se relacionam directamente com a realização da tarefa.</p>	<p>conhecimento para realizar as tarefas.</p> <p>As actividades estão relacionadas e concebidas de forma a conduzirem o aluno da aquisição do conhecimento até a um nível de reflexão sobre o mesmo (higher level thinking).</p>	
Riqueza do processo	<p>0 pontos</p> <p>Poucas etapas, não atribuição de papéis específicos.</p>	<p>1 ponto</p> <p>São atribuídos alguns papéis ou tarefas. São exigidas actividades mais complexas.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Diferentes papéis são explicitados para ajudar o aluno a compreender diferentes perspectivas e/ou a partilhar responsabilidade na execução das tarefas.</p>	1
Recursos				
Quantidade dos recursos	<p>0 pontos</p> <p>Os recursos não são suficientes para os alunos realizarem as tarefas.</p> <p>OU</p> <p>Há demasiados recursos para os alunos verem no tempo disponível.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Há alguma relação entre os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas.</p> <p>Alguns recursos não acrescentam nada de novo.</p>	<p>4 pontos</p> <p>Há uma clara e significativa relação entre todas os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas.</p> <p>Cada recurso tem a sua importância.</p>	4

Qualidade dos recursos	0 pontos As ligações conduzem os alunos a informação que se encontra numa enciclopédia.	2 pontos Algumas ligações conduzem a informação que não se encontra habitualmente numa aula (!).	4 pontos As ligações tiram partido da qualidade que se pode encontrar na web. Fontes variadas proporcionam informação para os alunos aprenderem profundamente.	
Avaliação				
Clareza nos critérios de avaliação	0 pontos Os critérios de avaliação não estão explicitados.	3 pontos Os critérios estão pelo menos parcialmente descritos.	6 pontos Os critérios de avaliação estão perfeitamente descritos, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos. O instrumento de avaliação mede o que os alunos devem saber e o que são capazes de fazer para cumprirem a tarefa.	3
Total de Pontos				40/50

Avaliação da Webquest “Discover London” por outra docente de língua inglesa da mesma instituição

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
Componente estética da WQ				
Componente visual	<p>0 pontos</p> <p>Há poucos ou nenhuns elementos gráficos.</p> <p>ou</p> <p>A cor é berrante e/ou as variações tipográficas são utilizadas com exagero, afectando a legibilidade.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Por vezes, mas não sempre, os elementos gráficos contribuem para compreender os conceitos, ideias e relações.</p> <p>Há alguma variação no tamanho da fonte, cor e layout.</p>	<p>4 pontos</p> <p>Os elementos gráficos utilizados contribuem para a compreensão de conceitos, ideias e de relações.</p> <p>Diferenças de tamanho e de cor são bem usadas e com consistência.</p>	4
Navegação	<p>0 pontos</p> <p>Percorrer a WQ é confuso e foge às convenções das páginas web.</p> <p>Não se encontram as páginas com facilidade e/ou o retorno não é claro.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Há alguns lugares onde o utilizador se sente perdido e não sabe para onde ir a seguir.</p>	<p>4 pontos</p> <p>A navegação é praticamente intuitiva. O utilizador sabe onde está a informação e como a aceder.</p>	4

	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Aspectos técnicos (mecânicos)	Há mais do que 5 ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.	Há algumas ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.	Não há problemas técnicos.	2
Introdução				
	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Motivação temática	A introdução é puramente factual, sem apelar à relevância da temática ou à sua importância social ou O cenário apresentado está adulterado e não respeita a literacia dos <i>media</i> .	A introdução relaciona-se com os interesses dos alunos e/ou descreve uma questão ou problema constrangedor.	A introdução atrai o aluno para a WQ ao relacionar-se com os interesses dos alunos e/ou ao descrever uma questão ou problema constrangedor ou envolvente.	2
	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
Motivação cognitiva	A introdução não prepara o leitor para o que se segue ou refere o que aluno já sabe.	A introdução faz referência ao conhecimento prévio do aluno e indicia o que vai ser a WQ.	A introdução parte dos conhecimentos prévios dos alunos e prepara o aluno para a temática da WQ sugerindo alguns aspectos que vão ser focados.	2
Tarefa				
	0 pontos	2 pontos	4 pontos	
Relação da tarefa com o que é habitual	A tarefa não se relaciona com	A tarefa relaciona-se com o que é	A tarefa relaciona-se com	4

(standards)	o que é habitual.	habitual mas não está directamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	o que é habitual e está directamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	
Nível cognitivo da tarefa	0 pontos A tarefa requer simplesmente compreender ou contar a informação encontrada nas páginas web e responder a questões factuais.	3 pontos A tarefa é executável mas é pouco significativa para a vida dos alunos. Ela requer análise e/ou conjugar informação de diferentes fontes.	6 pontos A tarefa é executável e envolvente, levando a uma reflexão que ultrapassa a compreensão. Requer a síntese de informação proveniente de diferentes fontes e/ou a tomada de posição e/ou fazer uma generalização ou um produto criativo.	6
Processo				
Clareza do processo	0 pontos O processo não está claramente descrito. Os alunos não percebem exactamente o que fazer.	2 pontos Algumas indicações são dadas, mas falta informação. Os alunos podem ficar confusos.	4 pontos Cada etapa está perfeitamente descrita. Os alunos percebem exactamente o que fazer em cada etapa do processo.	4
Estrutura do processo	0 pontos O processo carece de estratégias ou de ferramentas necessárias	3 pontos As estratégias e as ferramentas inseridas no processo são insuficientes para	6 pontos O processo apresenta estratégias e ferramentas para aceder e adquirir	4

	<p>para os alunos adquirirem o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>As actividades são pouco significativas entre elas e/ou para completar a tarefa.</p>	<p>assegurarem que os alunos adquiram o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>Algumas das actividades não se relacionam directamente com a realização da tarefa.</p>	<p>conhecimento para realizar as tarefas.</p> <p>As actividades estão relacionadas e concebidas de forma a conduzirem o aluno da aquisição do conhecimento até a um nível de reflexão sobre o mesmo (higher level thinking).</p>	
Riqueza do processo	<p>0 pontos</p> <p>Poucas etapas, não atribuição de papéis específicos.</p>	<p>1 ponto</p> <p>São atribuídos alguns papéis ou tarefas. São exigidas actividades mais complexas.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Diferentes papéis são explicitados para ajudar o aluno a compreender diferentes perspectivas e/ou a partilhar responsabilidade na execução das tarefas.</p>	1
Recursos				
Quantidade dos recursos	<p>0 pontos</p> <p>Os recursos não são suficientes para os alunos realizarem as tarefas.</p> <p>OU</p> <p>Há demasiados recursos para os alunos verem no tempo disponível.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Há alguma relação entre os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas.</p> <p>Alguns recursos não acrescentam nada de novo.</p>	<p>4 pontos</p> <p>Há uma clara e significativa relação entre todas os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas.</p> <p>Cada recurso tem a sua importância.</p>	4

Qualidade dos recursos	0 pontos As ligações conduzem os alunos a informação que se encontra numa enciclopédia.	2 pontos Algumas ligações conduzem a informação que não se encontra habitualmente numa aula (!).	4 pontos As ligações tiram partido da qualidade que se pode encontrar na web. Fontes variadas proporcionam informação para os alunos aprenderem profundamente.	
Avaliação				
Clareza nos critérios de avaliação	0 pontos Os critérios de avaliação não estão explicitados.	3 pontos Os critérios estão pelo menos parcialmente descritos.	6 pontos Os critérios de avaliação estão perfeitamente descritos, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos. O instrumento de avaliação mede o que os alunos devem saber e o que são capazes de fazer para cumprirem a tarefa.	6
Total de Pontos				43/50

Anexo P – Artigo “Kate and Will's
Honeymoon Places Best Avoided”

Kate and Will's Honeymoon Places Best Avoided.

Skyscanner

Saturday, 27th November 2010

With the papers full of speculation for the future King and Queen's forthcoming wedding, five honeymoon destinations for the royal couple – and three places best avoided are suggested.

For Him – Rugby World Cup



William's love of rugby is well documented and he has cheered on his team at many international games. Organisers of the Rugby World Cup 2011 in New Zealand have suggested that the newlyweds should come and join the fun next year.

Kate wouldn't be the first bride to have been coerced into attending a sporting match with her husband and she is sure to be impressed by the after-game antics of the rugby crowd; drinking 12 pints, singing "Swing Low, Sweet Chariot" and collapsing in a pool of their own vomit.

For Her – New York

Middleton is fast becoming a fashion icon and has already been ranked highly in several 'best dressed' lists for magazines including Tatler and Vanity Fair.

With that in mind, New York seems like an ideal destination for Kate, and William would enjoy nothing more than being dragged around Bloomingdales, designer boutiques, and then being made to go on a Sex and the City tour.

Escape Planet Paparazzi – The Outback Australia

A distant relative of Kate has reportedly urged the couple to come to his home town of Gilgandra in New South Wales in the Australian Outback for their post-marital celebrations.

Both Kate and William have previously objected to paparazzi invasion of their private lives so the benefits of being in the ‘Bush’ would certainly help the couple escape from the prying media eyes.

The Green Choice – Balmoral, Scotland



Tying in with the father-of-the-groom’s eco-friendly attitude, perhaps the couple should stay in the UK?

With a network of country houses, castles and manors at their disposal, a honeymoon on home turf would not only lower the royal carbon footprint, but also fit with the “shoestring” budget that has been bandied around.

Balmoral would be the obvious choice although it is slightly more upmarket than the average UK staycation! A honeymoon in Scotland would also mean the newlyweds could pop into St Andrews to relive the happy memories of where they first met at university.

The Island Choice – Seychelles

These idyllic islands are where the couple are rumoured to have made their commitment to marry three years ago whilst on holiday there.

The island of Desroches in the Indian Ocean is known to be a special spot for the couple and with a population of just 50, it was also be an ideal place to enjoy the 14km of immaculate white, sandy beaches and crystal blue waters in private.

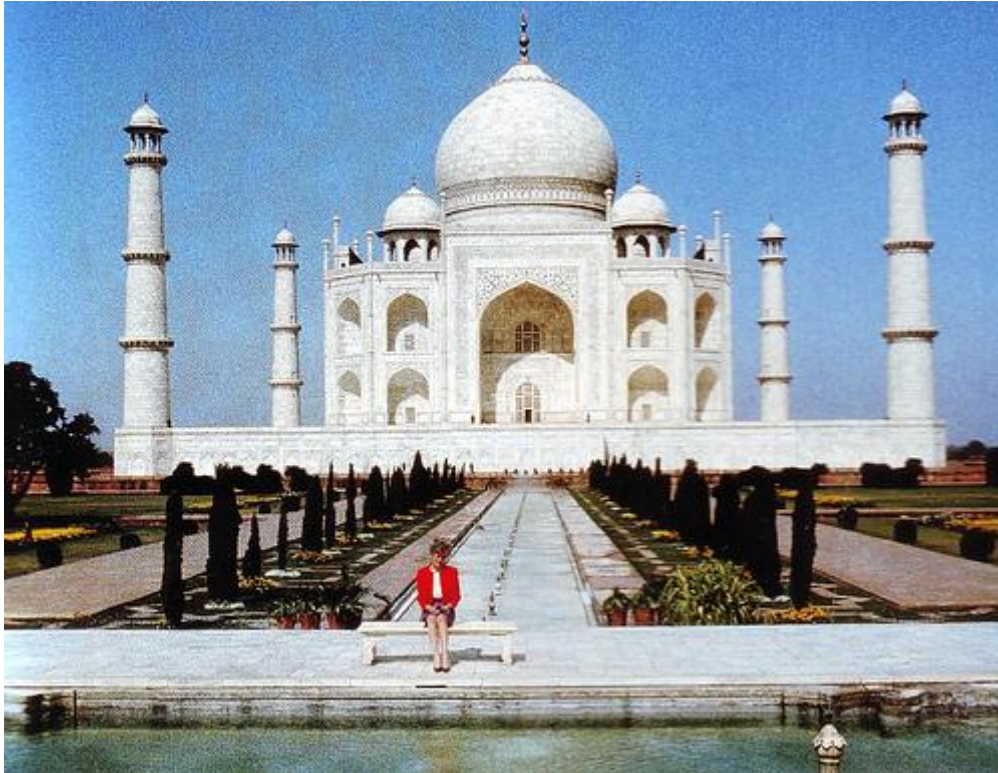
Honeymoon destinations best avoided

Zermatt, Switzerland

This Swiss mountain town holds bad memories for the couple as it is where they split up in 2007 whilst on a skiing holiday.

The reasons behind the breakup were never fully revealed, though speculators said that William had not been paying Kate enough attention and felt he was too young to marry.

Taj Mahal, India



This

Indian symbol of love is also a reminder of the breakdown of Charles' and Diana's marriage.

The famous picture of Diana sitting alone in front of the marble mausoleum is said to represent her solitude and the dissolving of the most famous royal marriage of all time. The unhappy couple separated later that year.

Guam

Ironically, despite being an extremely popular destination with honeymooners, this small island in the Western Pacific has the highest divorce rate in the world with 11.9 divorces per 1000 people.

In comparison, the UK rate is just 2.9. (mention Economist)

www.skyscanner.net

Anexo Q – Planificação e cronograma da atividade de *role-play online*.

Planificação e cronograma da atividade de *role-play online*

	26 abril	3 maio	10 maio	17 maio	20 maio	24 maio	25-30 maio (e-learning)	1 junho
	Group formation and discussion on the roles and functions of each member (ideas: creation of a name a slogan for each company)							
Students' representative		Send both travel agencies managers an email complaining about the delay.	Send both travel agencies managers an email to make an appointment with the manager.	Send another email (irate tone). Arrange a meeting for May 20 th . Say you will contact other travel agencies.	Make an excuse and postpone the meetings. Suggest May 24th	Meet the travel agencies managers.	Share the different proposals with your classmates and discuss and decide on the best option. Send an email to the travel agency company and report your decision.	Inform both travel agencies about your final decision.
Travel agency	Manager	Contact travel agent 1 and ask him/her to be in charge of booking the flights.	Reply to the students' representative complaint and	Contact your co-workers in order to arrange a meeting. Write and publish	Provide the students' representative with the	Welcome the students' representative and conduct the		Read the email from the students' representative

		<p>Forward the email from the students' representative.</p> <p>Contact travel agent 2 and ask him/her to be in charge of finding suitable accommodation in London for a group of 25 students between November 8 and 12</p> <p>Contact event planning company.</p>	provide him with some general information.	the meeting notice together with the tentative agenda.	<p>information you already have.</p> <p>Make a new appointment with him for May 24th</p>	<p>meeting.</p> <p>Inform the students' representative about flight options</p> <p>Explain the itineraries from the English companies.</p>		<p>Ask travel agent 1 to book the flight.</p> <p>Ask travel agent 2 to book accommodation.</p> <p>Inform the English companies about student's decisions.</p>
	Travel agent 1	<p>Send an email to the three airline companies (Ryanair, Easyjet, TAP) in order to get information about timetables, prices. Do not forget to ask about baggage policy.</p>	Work together and try to find out a budget hotel.	Search about guest reviews in Booking and Tripadvisor and also about the nearest bus stop or underground station.	Work together in order to prepare a status report on flight and accommodation options and then send it to your manager	Meet the students' representative and be prepared to explain about flight options.		Read the email from your manager and book the flight. As soon as you've done it inform your supervisor.
	Travel agent 2	Search for suitable accommodation in London for a group of 25 students between November				Meet with the students' representative and be prepared to explain		Read the email from your manager and write an email to the hotel. As soon as you've done it

		x and y				accommodation options.		inform your supervisor.
World Travel Market	Customer service	Read the email from the travel agency and do some research in order to provide a prompt reply.	Reply	Prepare a leaflet giving details about timetables, directions from central London and registrations and send it to both travel agencies.	Prepare a brief description on students' conduct in the event.	Send both travel agencies an email containing some accommodation possibilities close to ExCel.		Send an email informing that registration process is already available on your webpage.
Airline companies	TAP representative	Read the email from the travel agency. Do some research on available return flights for the following dates: November 7 th - 10 th November 8 th - 11 th November 9 th - 12 th November 10 th - 13 th	Finish the research process. Look for transfer possibilities to central London.	Provide them, via mail, the information they requested. (Do not include information about baggage policy. Mention you will send it later)	Prepare information on baggage policy (hand baggage and checked baggage)	Send the travel agency manager information about baggage policy.		Inform that there are few places left.
	Ryanair representative	Read the email from the travel agency. Do some research on available return flights for the	Finish the research process. Look for transfer possibilities to	Provide them, via mail, the information they requested. (Do not include information about	Prepare information on baggage policy (hand baggage and checked	Send the travel agency manager information about baggage policy.		Inform that there are few places left.

		<p>following dates:</p> <p>November 7th- 10th</p> <p>November 8th- 11th</p> <p>November 9th- 12th</p> <p>November 10th- 13th</p>	central London.	baggage policy. Mention you will send it later)	baggage)			
	Easyjet representative	<p>Read the email from the travel agency.</p> <p>Do some research on available return flights for the following dates:</p> <p>November 7th- 10th</p> <p>November 8th- 11th</p> <p>November 9th- 12th</p> <p>November 10th- 13th</p>	<p>Finish the research process.</p> <p>Look for transfer possibilities to central London.</p>	<p>Provide them, via mail, the information they requested. (Do not include information about baggage policy. Mention you will send it later)</p>	<p>Prepare information on baggage policy (hand baggage and checked baggage)</p>	<p>Send the travel agency manager information about baggage policy.</p>		<p>Inform that there are few places left.</p>
Tour guiding companies (x 2)	Manager	<p>Read the email from the Portuguese travel agency.</p> <p>Contact your co-workers in order to</p>	<p>As soon as your co-workers select the best spots, write and publish the meeting notice and the</p>	<p>Meet in order to</p>	<p>Conclude the</p>			<p>Read the email from the Portuguese travel agency and inform your employees about</p>

		arrange a meeting.	tentative agenda. Make sure your co-workers can cope with the deadlines.	create an itinerary.	itinerary. The manager has to report the Portuguese travel agency (e-mail) the conclusions (Say you will send a brochure later)	Create the brochure and send it to both travel agencies.		final decision
	Museums guide	Search about museums in London	Finish the research process and think of possible visits for a 2-day tour for a group of 25 university tourism students. Select only 4 possibilities, stating why that spots would be worth visiting by a group of Portuguese students and publish it in Grouply.					
	Landmarks and historical sites guide	Search about the major landmarks and historical sites in London						
	Markets and parks guide	Search about the main markets and parks in London						
	Musicals specialist	Search about London musicals						
	Walking Tours guide	Search about walking tours in London						
	Transport specialist	Search about different ways of moving around in						

		London.						
--	--	---------	--	--	--	--	--	--

Anexo R – Materiais de apoio à criação
de *podcasts*



Como usar o Audacity para criar Podcasts

How to use Audacity to create a Podcasts

Passo / step 1

Fazer download do Audacity

Download Audacity

<http://audacity.sourceforge.net/download/>

Para salvar o seu ficheiro em formato mp3 faça download

To save your files as mp3 download

[LAME MP3 encoder](#)

Passo / step 2

Após instalar o Audacity / Install Audacity and then do:

1º Faça o unzip do encoder

LAME

2º Copie o ficheiro **lame_enc.dll**

para a pasta Programa –

Audacity – Plug-ins

3º Abra o Audacity vá ao Menu

Editar – Preferências –

Formato Ficheiro – Localizar

livraria : procurar o ficheiro

(lame_enc.dll) no seu disco

rígido.

1º Unzip encoder LAME

2º Copy the file **lame_enc.dll** to

your **Program File folder –**

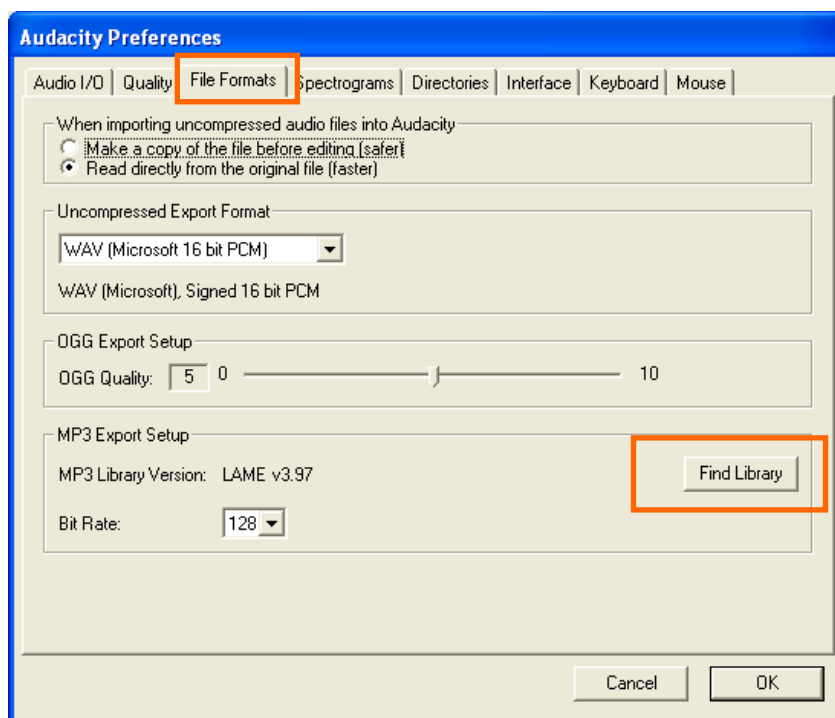
Audacity folder – Plug-ins

folder

3º Open **Audacity** go to Menu

Edit – Preference – File

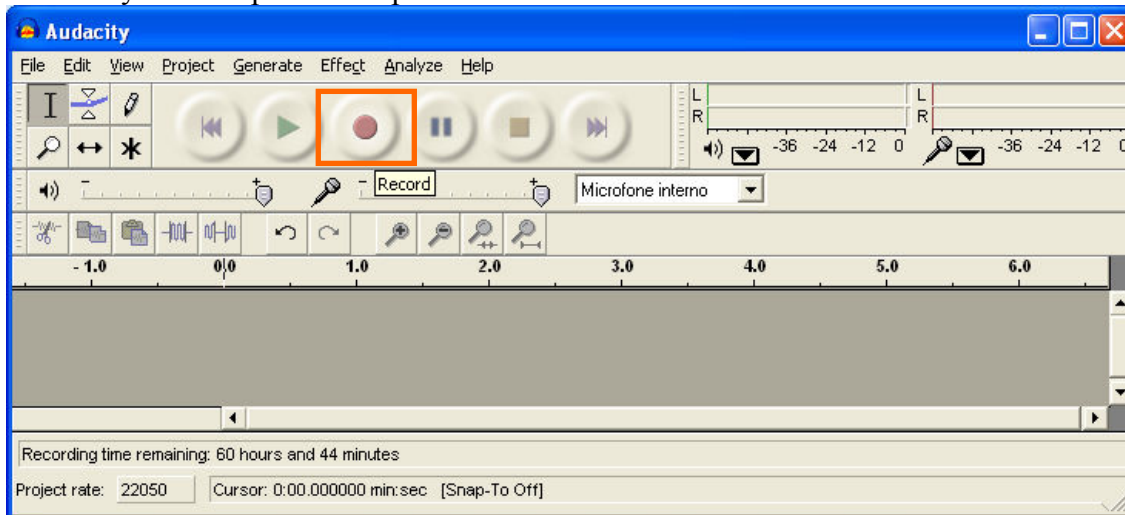
Formats – Find Library: search the file (lame_enc.dll) in your hard disk.



Passo / step 3

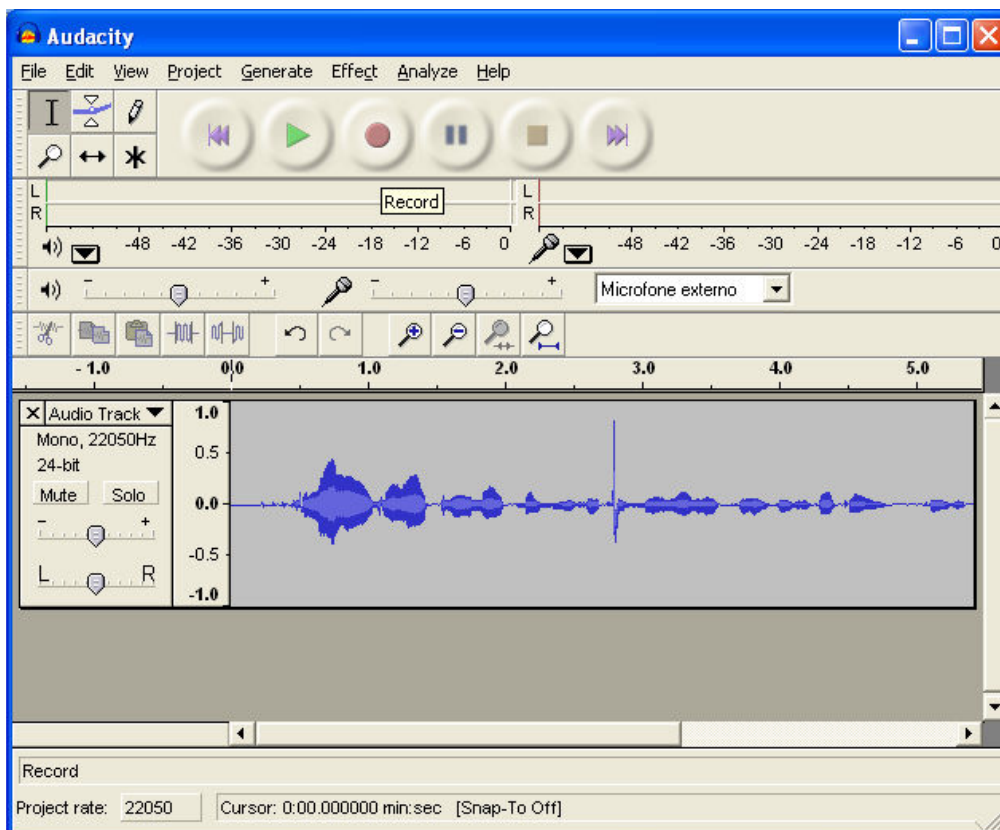
Para começar a gravar, ligue o seu microfone e clique no botão **Record**

Connect you microphone and press the button **Record**



Quando começar a gravar irá ver algo semelhante ao da imagem

When you start recording we will have something similar to the image



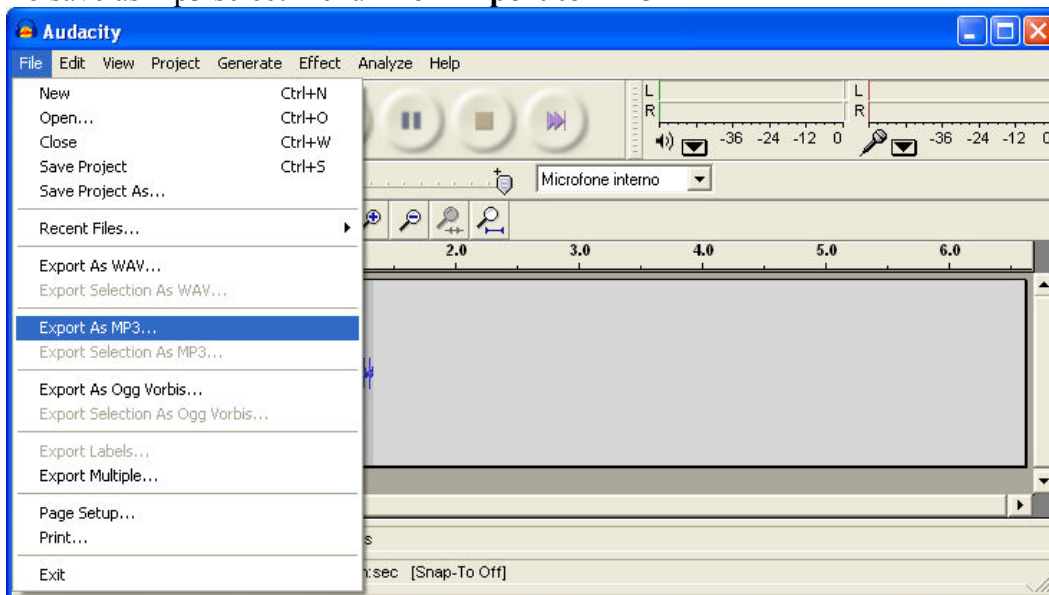
Pode guardar aquilo que está a fazer recorrendo ao menu **File – Save Project**

You can save you work - menu **File – Save Project**

Passo / step 4

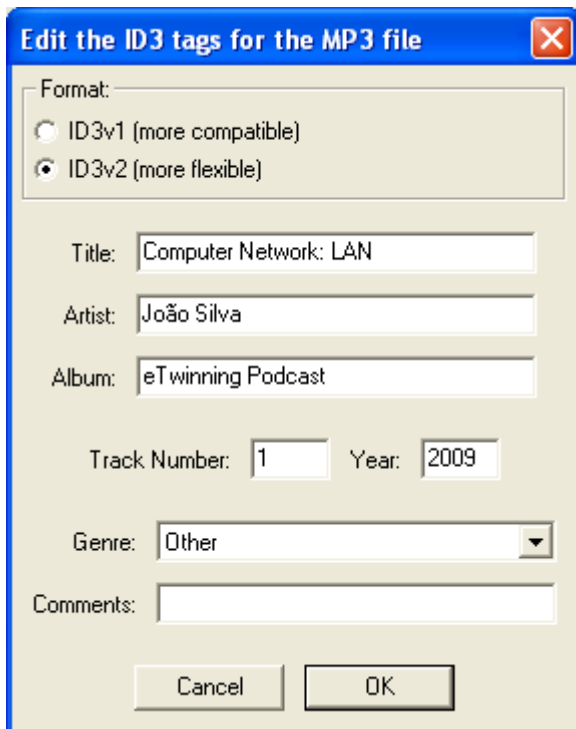
Melhor forma de guardar o seu Podcast / Best way to save you Podcast

Para guardar como mp3 deverá seleccionar a opção **Export to MP3** – Menu **File**
To save as mp3 select menu **File - Export to MP3**



Podemos adicionar mais informação acerca do mp3 preenchendo a janela:

If you can add some more information about your MP3 filling the following window:



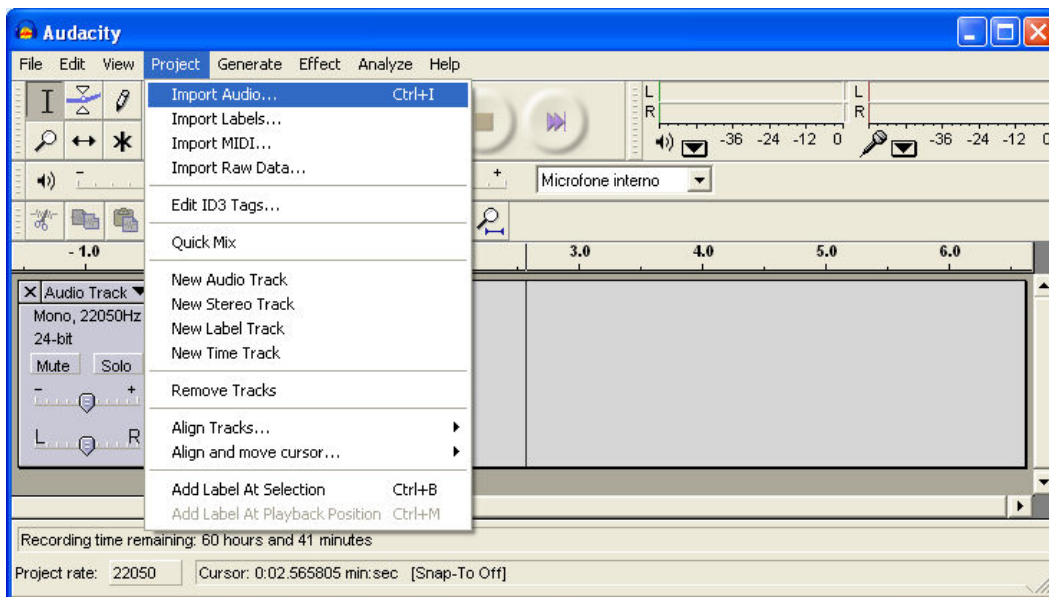
Passo / step 5

APENAS SE QUISERE ADICIONAR MÚSICA DE FUNDO

ONLY IF YOU WANT TO ADD SOME BACKGROUND MUSIC

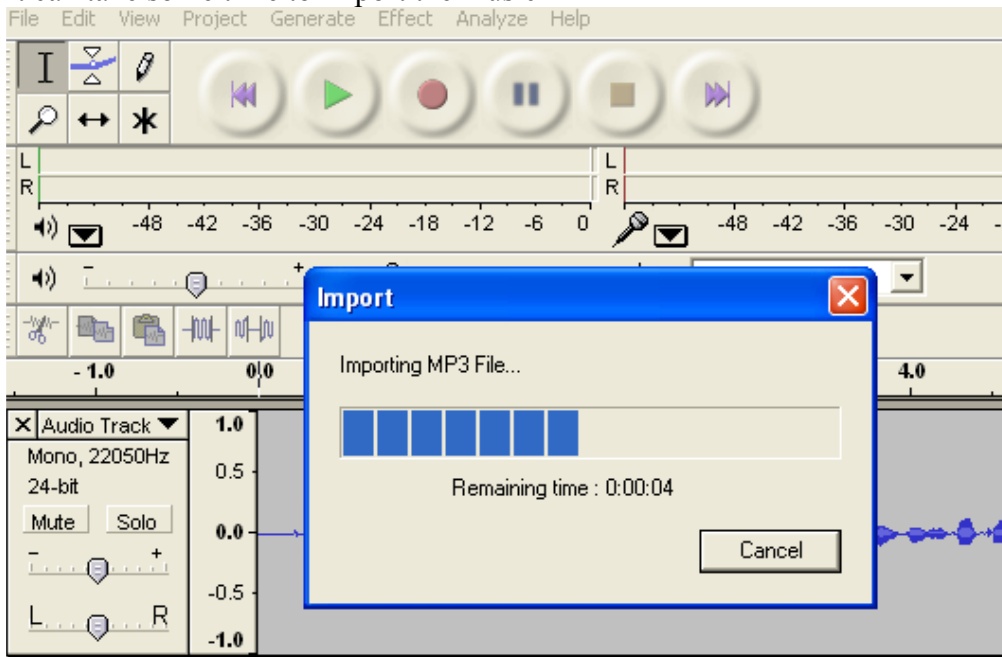
Adicionar música de fundo ao Podcast no menu **Project – Import Audio**

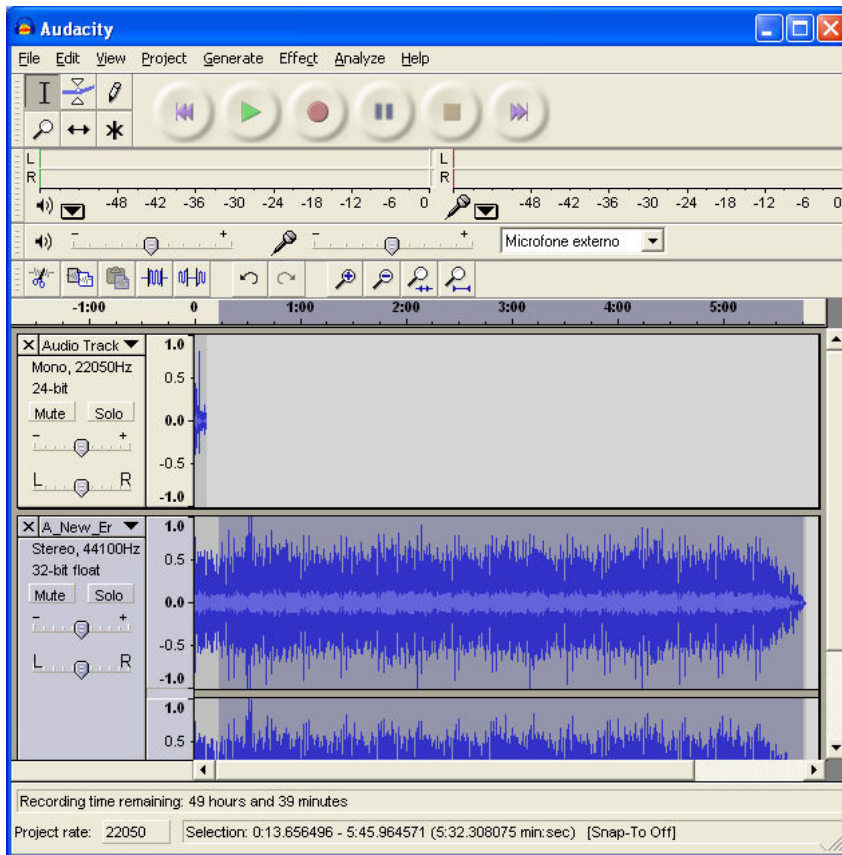
Add some background music to the Podcast – menu **Project – Import Audio**



Pode demorar algum tempo a importar a música

It can take some time to import the music



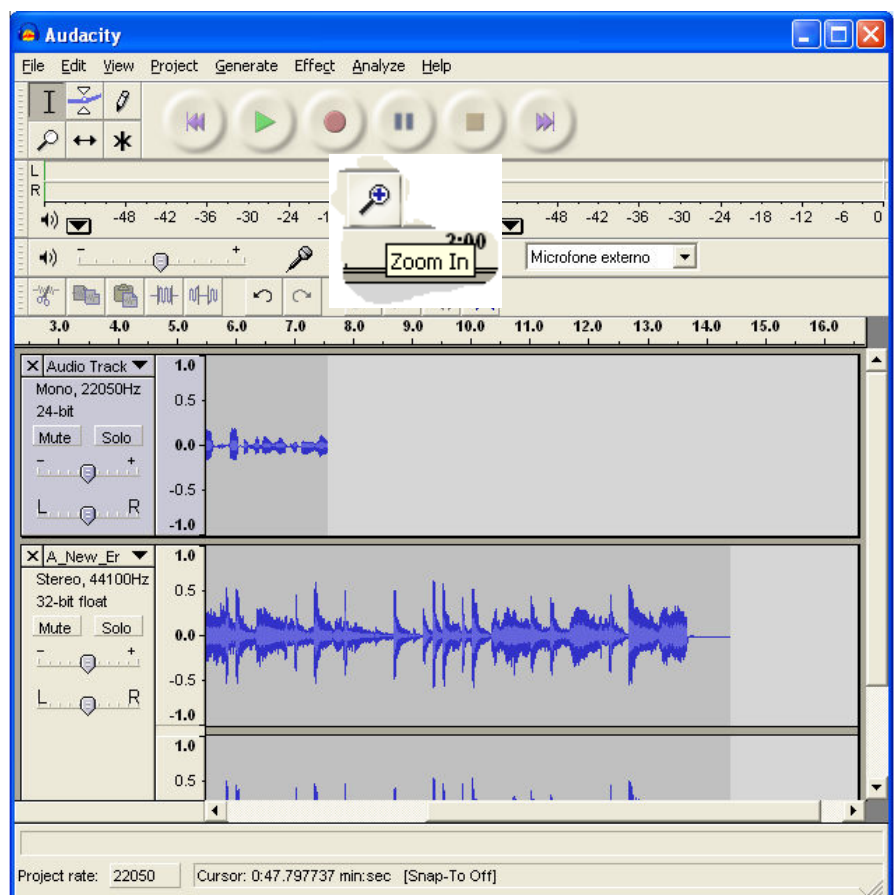


A música pode ser maior que o texto que gravamos. Neste caso, seleccionamos a parte final da música de fazemos **Delete**.

The music you add can be bigger than the text you record so just select the final part of the music and **Delete**.

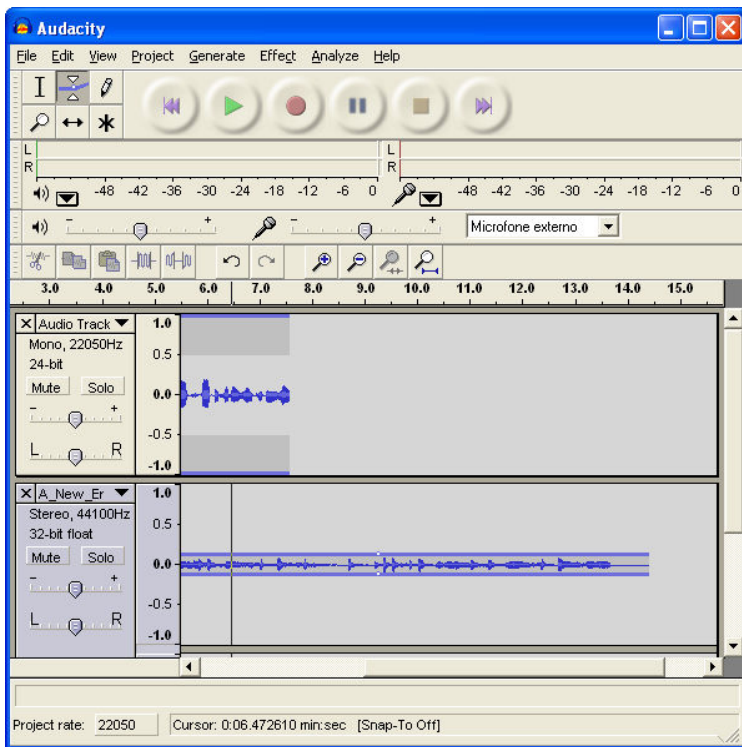
Para poder baixar o som da musica e manipular melhor a gravação pode aumentar o **Zoom In**, quantas vezes desejar.

To turn down the level of the music and manipulate your record click **Zoom In** as many time as you wish.

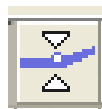


Passo / step 6

Baixa som da música
Turn down the music level



Se primir o botão **PLAY** para ouvir pode verificar que a música está muito alta relativamente à gravação
If you press the PLAY you will hear that the sound level of the music is to high , so let's change it



Clique no botão e baixe até ao nível que desejar.
Press the button and change the level

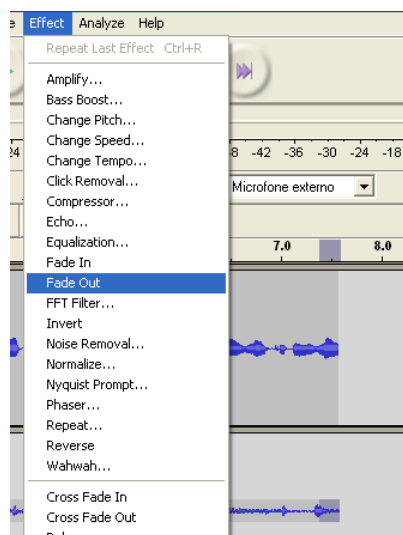
Passo / step 6

Terminar a música correctamente
Finish the music with fade out

Seleccione um bocadinho de música no final
Select a little part of the music at the end

Vá ao menu Go to menu
Effect – Fade Out

Pode ver como fica
As you can see



Guarde o projecto outra vez / Save the project again
File – Export As MP3



Anexo S – Transcrição das entrevistas resultantes do focus group intermédio do primeiro ciclo de ação

Transcrição das entrevistas resultantes do *focus group* intermédio do primeiro ciclo de ação

Entrevista 1

Investigadora: Para começar gostaria que pensassem em três palavras que caracterizem a vossa experiência de discussão na comunidade Grouply.

Rui: Colaboração. Eu acho que a colaboração é importante para o Grouply porque lá temos que estar sempre a relacionar, temos que fazer escolhas, dialogar acerca do melhor hotel...

Catarina: Conhecimento, porque nós ficamos a saber os pontos de vista dos colegas num assunto que é geral e assim todos nós podemos chegar a um consenso no final.

Interação. Trocamos ideias e falamos de coisas que nas aulas ou no dia-a-dia não tivemos oportunidade de discutir e no Grouply temos essa oportunidade com a vantagem de que nos podemos conhecer cada vez melhor. Para além da vertente profissional e de ensino temos a vertente social.

Sara: O Grouply ajuda nos a falar cada vez melhor o inglês e o comunicar com os colegas fazendo com que nos conheçamos melhor. Também aprendemos um bocado sobre o inglês – pelo menos a mim tem-me ajudado muito. O Grouply é uma ideia inovadora e interessante, uma rede social onde podemos falar de tudo e não de um tema em específico.

Catarina: Ajuda nos na aprendizagem nomeadamente do inglês. Escrevemos mais em inglês logo vai conceder nos mais habilitações para a realização da frequência, porque apesar de não partilharmos sempre os mesmos temas de conversa, o facto de a professora e os próprios colegas corrigirem todos os nossos erros ajuda nos a simplificar todos os “dramas” da frequência. Desde o conhecimento do vocabulário aos intermináveis textos que temos de realizar.

Diana: Experiência. Acima de tudo tem a ver com a nossa área. Esta rede também nos ajuda a fazermos escolhas importantes para o nosso futuro, uma vez que isto é um projecto relacionado com a nossa área. Quanto mais experiência tivermos (e nós treinamos lá muito), a escrever frases e *emails* e a sugerir destinos e hotéis, mais preparados ficamos em termos profissionais.

Rui: Motivação. Eu como tenho algumas dificuldades no inglês, tento ir lá e comentar e interagir com os meus colegas e isso para mim é uma forma e motivação para disciplina e uma mais-valia para ultrapassar as minhas dificuldades.

Ana Lúcia: Uma descoberta, porque nós somos obrigados a adquirir conhecimentos, a vaguear em páginas web, revistas para conseguirmos concretizar os desafios propostos.

Liliana: Eu concordo com tudo o que já foi dito. Mas o que valorizo mais é sem dúvida a colaboração e a experiência.

Sónia: Está tudo dito. O Grouply é ótimo para adquirimos e desenvolvermos competências linguísticas a nível do Inglês.

Diana: É também o aspeto informal. É uma rede social onde não existem as formalidades que normalmente estão associadas a este tipo de projetos. Estamos mais à vontade para abordar determinados temas pelo facto de estarmos em casa e disponibilizar mos de mais tempo.

Catarina: Acho que estamos mais á vontade para falar. Por exemplo nas aulas, não dizemos certas coisas, porque pensamos que alguém se vai rir de nós. Acho que como estamos no computador e não está ninguém ao nosso lado sabemos que não se vão rir de nós.

Investigadora: Acham que isso se deve ao facto de estarem em casa, ou de terem mais tempo para pensar e responder?

Catarina: Eu acho que é mais o facto de estar em casa.

Liliana: Ambos, em casa e mais tempo.

Rui: O facto de termos mais tempo para respondermos às questões colocadas.

Catarina: E podemos ir a qualquer hora. Enquanto que na aula temos apenas noventa minutos, em casa não. Temos um limite na mesma mas podemos gerir melhor o nosso tempo.

Sara: Para mim o fator que realmente influencia é o fator tempo, independentemente de ser em casa ou na escola. Podemos aceder àquela informação a qualquer momento e a qualquer hora. E ali não há ninguém superior a ver-nos, a professora acaba por ser uma amiga que está ali para nos ajudar. Não temos a ideia de estarmos a ser avaliados ou observados.

Investigadora: Consideram ter havido mais-valias na aprendizagem da língua inglesa?

Todos: sim

Daiana: Por exemplo, era mesmo muito má na escrita e sinto que estou a melhorar. Ainda há dias corrigi uma frase minha, porque graças a este grupo comecei a identificar erros e a conseguir corrigi-los.

Sara: Eu sinto que ganhei muito mais competências, principalmente orais. Ganhei a noção dos erros, porque quando escrevo e volto a ler aquela frase apercebo-me algumas coisas não fazem sentido. E é algo que gosto de fazer.

Ana Lúcia: É algo que nos ajuda a desenvolver ideias mais complexas.

Catarina: Nós aprendemos pelo facto de podermos corrigir. Ao lermos os comentários dos nossos colegas apercebemo-nos dos nossos próprios erros e vice-versa. Ajuda-nos a adquirir mais vocabulário e saber-mos as diversas maneiras e dizermos apenas uma coisa, temos uma maior diversidade de palavras.

Sara: Apercebemos da ordem das frases. Por exemplo, eu antes pensava sempre em português antes de escrever ou falar em inglês e agora já me consigo aperceber da ordem das frases em inglês, até porque esta não tem nada a ver com a ordem das frases em português.

Liliana: A aquisição de vocabulário específico da área de Turismo. Isso ajuda-nos muito.

Rui: Eu sinto que evolui na aquisição de vocabulário, na oral, parte escrita. O Grouply foi um aglomerado de novos conceitos que ajudou a ultrapassar muita das minhas dificuldades.

Sónia: Eu nunca cheguei a comentar no Grouply, mas ia lá ler os comentários dos meus colegas e pegava nas expressões que não conhecia e ia ao tradutor ver o seu significado. Com este gesto consegui aprender palavras novas e, conseqüentemente, um melhor vocabulário.

Investigadora: E quais foram as vossas principais dificuldades?

Sónia: A construção de frases, é difícil para mim escrever frases com lógica. Eu sei que se for lá escrever, não vou escrever nada com lógica. Por isso, eu não comento no Grouply porque tenho a noção de que os meus colegas sabem escrever bem inglês e que vão fazer troça de mim. Eu não comento mesmo.

Investigadora: Mas sente que existe esse espírito entre os colegas?

Sónia: Não sei. É certo que eu tenho dificuldades. Mas aqui não há muito o espírito de entreatajuda, não tenho ninguém para me ajudar. Se eu tivesse uma disponível para me ajudar....

Investigadora: mas já tentou fazer isso?

Sónia: não. Dentro da comunidade nunca o fiz.

Sara: Eu no início tinha dificuldades em escrever, tinha a noção de que sempre que escrevesse uma coisa iria sair mal. Ainda ontem escrevi uma frase no Grouply que no fim de a escrever apercebi-me de estava errada. Não fazia sentido não tinha lógica, mas depois corrigi-a. E acho que as pessoas quando leem aquelas frases e comentários não têm de encará-los como erros ou burrice. Eu acho que as pessoas ajudam. Nunca senti que ninguém gozasse com os erros dos colegas.

Diana: todos nós damos erros.

Catarina: eu ainda não entendo algumas coisas no Grouply. Por exemplo, eu sei que existe aquela opção para corrigirmos os nosso erros mas eu não entendo como fazê-lo. Não entendo. Já me explicaram, mas têm de me mostrar.

Investigadora: no Grouply há um fórum linguístico e outro acerca de dúvidas relativas ao funcionamento da comunidade. Já experimentou colocar essa dúvida?

Catarina: não. Tem razão.

Ana Lúcia: quando colocamos as nossas dúvidas, vamos estar sempre a pensar no que os outros vão pensar das nossas dúvidas. E isso pode inibir a pessoa em questão. Temos duas opções ou expomos as nossas dúvidas independentemente da opinião dos outros ou agimos passivamente como faz por exemplo a Sónia ou como eu própria faço.

Investigadora: no caso da Ana Luísa será receio de exposição

Ana Lúcia: sim. Às vezes também já alguém disse o que eu penso e tinha de me limitar a repetir, ou dizer apenas “Sim, concordo com...”.

Sara: Gosto muito do Grouply, gosto mesmo muito. Sou capaz de ir lá todos os dias, é uma coisa que já faço por rotina.

Diana: Eu tenho sempre o Facebook e o Grouply abertos.

Sara: Eu também vou primeiro ao Facebook e vou logo ao Grouply e depois deixo as duas janelas abertas.

Investigadora: continuando as dificuldades. Já foi referida a construção de frases, o receio, o medo da exposição...

Rui: eu tinha bastantes dificuldades no início, quando não sabia como funcionava, mas depois comecei a ler os comentários dos colegas e comecei a perceber como fazer.

Investigadora: e como é eu superou essas dificuldades?

Rui: explorando a comunidade e através dos comentários dos meus colegas.

Catarina: comigo também aconteceu isso. No início não percebia como a comunidade funcionava, mas depois indo lá e clicando aqui e ali aprendi. O meu problema é mesmo com a construção das frases.

Liliana: eu acho que é o que a Ana Luísa disse. É o medo da exposição.

Investigadora: mas trata-se de uma rede fechada, no sentido de ser restrita à turma. Como é que participam em aula? Também estão de certa forma a expor-se. Qual é a diferença nesse sentido? Também não costumam participar nas aulas? Ou participam mais facilmente nas aulas do que na comunidade? No fundo a exposição acontece, independentemente de ser em aula ou na comunidade. Será o facto de o participação no Grouply perdurar no tempo e na memória?

Ana Lúcia: eu trabalho melhor sob pressão. O facto de saber que na aula, naquele preciso momento, a professora está à espera e uma resposta, faz-me pensar e agir mais rapidamente. No Grouply, já não acontece isso, não temos de responder imediatamente e depois acaba por passar...

Investigadora: e agora gostaria de saber como caracterizam a vossa participação na comunidade enquanto grupo.

Diana: Eu acho que a participação foi um bocadinho baixa.

Catarina: Houve pessoas que aderiram muito ao Grouply e houve outras que não ligaram nenhuma.

Sara: algumas pessoas encararam aquilo como de maneira educativa, mas outras nem sequer vão lá.

Investigadora: mas funcionou verdadeiramente com grupo?

Diana: como grupo não. As pessoas que participaram mais foram aquelas que tinham mais dificuldades, porque as que estão mais à vontade nem sequer tentam ou se preocupam em lá ir.

Catarina: nem todas as pessoas são assim, muitas das vezes a minha internet não funciona bem. Eu vou ao Grouply todas as semanas e em todas as semanas tento fazer pelo menos um comentário. Mas a verdade é que não funcionou como grupo e tal como a Sónia disse, temos que nos ajudar uns aos outros porque se formos para lá e ninguém

souber nada também não vamos aprender nada de novo e acho que os melhores alunos deviam ter a preocupação de ajudar os que têm mais dificuldades.

Sónia: alguns alunos podem não ir com tanta frequência, mas vão. Claro que as pessoas que tem mais dificuldades...

Investigadora: é só uma questão de dificuldades, ou acham que há outros factores...?

Sónia: Quantos membros é que tem o Grouply?

Investigadora: Tem 44 membros, mas os que participam são menos.

Ana Lúcia: eu acho que não está a funcionar como grupo porque não surgiu de forma espontânea, mas sim porque é necessária esta avaliação, é necessário fazer comentários para que possa ter algo para ser avaliado. No Facebook os comentários surgem de forma espontânea. As pessoas participam porque querem.

Sónia: há pessoas que também não têm Facebook e que não estão ligadas a redes sociais. Eu sou um caso disso e para mim ir ao Grouply é de certo modo estranho, precisamente por não ter esse hábito.

Investigadora: e as pessoas que não participam no Grouply..... por que motivo não o fazem?

Sónia: como não sei escrever devidamente, não quero ir para lá dizer “parvoíces” que podem não ser bem aceites, até podem pensar que eu estou a brincar com aquilo e não estou. Mas eu vou lá e leio os comentários dos meus colegas e também as perguntas colocadas e até percebo, porque vou ao tradutor, mas como não quero escrever mal, simplesmente não escrevo. E se calhar até tenho uma ideia para partilhar, mas em português.

Liliana: o meu problema como já tinha referido é o medo da exposição. E até posso saber a resposta à questão mas em inglês não faço ideia de como exprimi-la. Consigo compreender, mas, umas vezes não tenho opinião, outras não sei como a veicular em inglês.

Ana Lúcia: também admito alguma irresponsabilidade da minha parte e algum desapego a este tipo de tecnologias. Sei que devia participar mais, que os temas são acessíveis a qualquer um de nós, mas não me esforço minimamente por gostar disto.

Investigadora: apesar de concordarem que não funciona como grupo conseguiu-se superar ontem a primeira actividade de forma colaborativa. Acham que isso poderá ser um bom ponto de partida?

Alunos: sim, achamos que sim.

Investigadora: quando dão uma contribuição, quando vocês vão comentar ou escrever qualquer coisa, qual é a vossa preocupação?

Catarina: desde que escreva minimamente bem e de acordo com o assunto, pronto. Se não estiver bem, espero que alguém me venha dizer que o que eu escrevi não estava totalmente certo.

Investigadora: falou em relação ao assunto, mas está-se a referir ao à questão colocada no início ou ao assunto presente nos últimos comentários deixados pelos colegas?

Catarina: por exemplo, quando foi a lua-de-mel de William e da Kate, eu fui das primeiras pessoas a comentar e comentei de acordo com o assunto. Tenho ideia que deixei um comentário mais tarde e aí já dei a minha opinião em relação aos comentários deixados pelos meus colegas.

Ana Lúcia: a minha preocupação é se as minhas frases estão bem estruturadas. Não é aquilo que os outros vão pensar daquilo que eu vou dizer.

Sara: é essencialmente se as frases estão bem construídas e se realmente o comentário fica efetivamente postado.

Diana: eu também partilho essa preocupação: verificar se as frases têm erros e se fazem sentido ou não.

Rui: também é a mesma preocupação, mas também sei que tenho de escrever e comentar para saber se os meus colegas partilham da mesma opinião.

Investigadora: Liliana, já comentou alguma vez?

Liliana: Não.

Investigadora: A Sónia também não?

Sónia: Não.

Investigadora: então a vossa principal preocupação é a forma como escrevem. Outra questão. Quando comentam tentam responder diretamente à minha questão ou vão ao ponto onde está a discussão? Portanto... a questão é esta, já foi abordado isto, isto e isto e eu vou acrescentar, discordar... Qual é a vossa preocupação?

Sara: eu primeiro leio a questão que a professora coloca, respondo à questão e depois tento ver as diferentes opiniões dos meus colegas e comento e vejo se concordo ou discordo da mesma. Mas tento começar sempre pela questão que a professora coloca.

Catarina: Se calhar o que eu vou dizer até já disseram e vou ver se ainda posso acrescentar alguma coisa ao que já disseram. Não é necessário eu voltar a dizer o mesmo, até porque algum pode partilhar da mesma opinião que eu e eu não vou estar a repetir o que já foi dito.

Sónia: também acho que o melhor é pegar no último comentário e entrar na discussão a partir daí. Assim não vai perder tempo a ler que está para cima.

Investigadora: isso é aquilo eu acho que devia acontecer ou é o que está a acontecer?

Aluno: sim eu acho que é o que está a acontecer.

Diana: eu primeiro tento perceber a questão colocada, depois leio os comentários dos meus colegas e aí escrevo também a minha opinião, justificando-a e discutindo-a com os meus colegas.

Investigadora: E depois pensam: “tarefa cumprida. Já comentei” ou continuam a colaborar? As tarefas implicam um resultado colaborativo... Como é que costumam fazer para lá chegar?

Diana: ver os comentários posteriores e ver se estamos ou não de acordo.

Sara: Eu, por exemplo, em cada tema nunca faço só um comentário, nem dois. Faço sempre mais, porque se há uma pessoa que diz uma coisa que me interessa eu vou comentar a opinião dela, para chegarmos realmente a um consenso final.

Investigadora: Comentam só quando interessa? Comentam apenas para expressar acordo, ou também expressam desacordo? Será mais difícil discordar?

Diana: Não.

Sara: Eu discordo muitas vezes com sugestões de destinos apresentados. Acho que todos temos uma opinião e devemos expressá-la, quer gostem ou não.

Investigadora: em que medida é que a vossa participação na comunidade foi condicionada pelo facto de esta ser em língua inglesa?

Diana: para mim foi um bocado difícil no início, porque está tudo em inglês e nós temos que ter os conceitos presentes, mas acho que depois que se tornou natural. O meu Facebook agora até está em inglês.

Sara: eu acho que o facto de estar tudo em inglês ajuda, porque nos desinibe e agora até falamos em inglês no Facebook

Rui: no início era complicado, mas depois acabei por começar a interagir.

Sara: Eu no início quando me falaram do Grouply fiquei um pouco assustado, mas agora eu acho aquilo muito giro, a sério que acho muito giro.

Investigadora: Liliana e Sónia, a vossa participação tem sido mais passiva. Se a discussão fosse em português teriam já participado?

Sónia: Já teria opinião para tudo. Eu tenho opinião para tudo mas em português, em inglês custa muito exprimir-me

Liliana: o facto de estar em inglês ajuda muito, apesar de inibir.

Ana Lúcia: É certo que inibe, mas ajuda, porque se conseguirmos ultrapassar essa inibição é muito bom é uma vitória, conseguirmos perceber todas as palavras, todas as questões e como fazer.

Catarina: o facto de estar em inglês obriga-nos a pensar, não é como no Facebook que postamos quase sem pensar, simplesmente pelo facto de estar em português. Se o Grouply estivesse em português talvez comentasse muito mais, mas temos que compreender que estamos a tirar um curso de turismo e os nossos futuros clientes não vão estar à espera do melhor momento para o nosso inglês aparecer. Vamos ter que falar e pronto. O Grouply é um ótimo pontapé de saída para nos desinibirmos um bocado.

Diana: Ainda assim, sinto-me mais à vontade para comentar no Grouply do que no Facebook.

Investigadora: vocês acabaram por concordar que o inglês é um fator inibidor. Que estratégias é que vocês usam para suplantarem as vossas dificuldades na tentativa de expressão ou de compreensão da língua inglesa?

Sónia: uso o tradutor para ficar a conhecer expressões que eu não conhecia.

Rui: muitas das vezes peço ajuda à Diana...é a pessoa mais próxima de mim e percebe inglês.

Investigadora: mas pede ajuda presencial, extra Grouply...

Rui: sim.

Sara: por exemplo, ontem eu e ela (Diana) estávamos a falar no MSN, telemóvel e Grouply. Estivemos ao telemóvel cerca de uma hora a tirarmos dúvidas uma à outra. No fundo tentamos complementar o Grouply com outras ferramentas.

Diana: No *chat* em que estávamos a trabalhar não me sentia à vontade para expor as minhas dúvidas.

Investigadora. Ana não tem usado estratégias...?

Ana Lúcia: Não. Vou escrevendo palavra por palavra, se estiver mal, alguém há-de corrigir.

Investigadora: que sugestões é que gostavam de ver implementadas? Têm alguma ideia...? Antes disso... qual é a vossa opinião em relação aos temas discutidos?

Diana: o facto dos temas serem diversificados é importante. Faz com que não se torne monótono, permite-nos comentar e discutir mais...

Catarina: Por exemplo o a discussão para a sugestão de um destino para a lua-de-mel da Kate e do William, como é um tema muito mediático, desperta-nos a atenção. Acaba por nos dar mais vontade de discutir. Como é uma coisa com a qual somos confrontados a toda a hora nos media, acabamos por não nos esquecer e, inclusivamente, ter mais ideias.

Sara: e são todos temas acessíveis e que estão na moda. São temas atuais.

Ana Lúcia: só acho que os temas deviam ser um bocadinho mais polémicos. Quanto mais polémicos melhor, acaba por gerar mais discussão.

Sónia: os temas são pertinentes, têm tudo a ver com o nosso âmbito, o turismo.

Investigadora: e acham que há relação com o que é dado em aula?

Diana: Acho que sim. Está tudo relacionado.

Ana Lúcia: É um complemento, porque também se fosse mais do mesmo não valia a pena.

Sara: por exemplo, ontem por causa do *email*, usei as folhas que a professora deu sobre como começar um *email*, que expressões usar...

Investigadora: e o fórum linguístico? Acham que é importante?

Alunos: sim.

Catarina: Apesar de ainda não estar muito bem familiarizada com o funcionamento.

Sónia: Há colegas que corrigem a frase mas a professora estava sempre a corrigir. Acho que a professora devia dar mais espaço para ver se nós conseguíamos chegar lá sozinhos. A Daniela vai lá e corrige logo e a professora vai a seguir e diz que está correto. Assim, nós nem temos a possibilidade de constatar isso por nós próprios.

Ana Lúcia: Acho que até seria engraçado deixar pistas falsas.

Sara: Bem, se já assim é complicado!

Ana Lúcia: é complicado mas também ia fazer pensar e a ideia é mesmo perceber. A trocar as voltas é que se adquire mais conhecimento.

Sara: mas eu já troco as voltas por mim mesma.

Diana: Eu acho que não seria boa ideia.

Liliana: Acho que não ajudaria.

Investigadora: sugestões que gostassem de ver implementadas...

Catarina: se calhar a professora devia na aula confrontar os alunos que menos comentam e tentar perceber o porquê da situação e tentar motivá-los.

Sara: eu gosto do Grouply como está.

Diana: eu também.

Liliana: Não tenho ideias a acrescentar.

Investigadora: há algum aspeto que não tenhamos discutido que achassem importante discutir aqui?

Todos: não.

Investigadora: ok. Então muito obrigada pela vossa colaboração.

Entrevista 2

Investigadora: para começar quero pedir-vos três palavras para caracterizarem a vossa experiência de aprendizagem colaborativa no Grouply.

José Paulo: interação.

Investigadora: interação porquê?

José Paulo: interação de ideias, porque expomos as nossas ideias e desenvolvê-las discutindo.

Saul: conhecimento da língua e da cultura inglesa

Mariana Martins: motivador. Porque se falarmos todos em conjunto, torna-se mais interessante.

Maria: ajuda-nos e obriga-nos a falar e a trabalhar o nosso inglês, principalmente para as pessoas que têm mais dificuldades a inglês.

Manuela: uma forma diferente de aprendermos e de podermos comunicar uns com os outros.

Investigadora: e esse diferente é positivo ou negativo?

Manuela: é positivo, claro.

Saul: é uma maneira de melhorar a escrita e de a desenvolver.

Investigadora: consideram ter havido mais-valias na aprendizagem da língua inglesa?

Manuela: sim claro. Estamos em casa, temos mais tempo, não há tanto a preocupação com os erros.

Mariana Martins: mais tempo, mais oportunidade para pesquisar determinado assunto, obtermos mais informação e consequentemente podermos desenvolver melhor o tema.

Saul: melhorar a escrita também.

Manuela: adquirimos mais conhecimentos e também praticamos mais o inglês.

Mariana Martins: a partilha de ideias também ajuda à aprendizagem da língua, já que essa partilha é feita em língua inglesa.

Investigadora: tem mais tempo na aprendizagem da língua, pesquisar e para praticar a língua. Mais algum aspeto?

Manuela: e também é muito divertido.

Saul: podemos estar a trabalhar e ao mesmo tempo a falar com os colegas.

Manuela: não é um ambiente formal.

Maria: falamos de vários temas e isso faz com que nós aprendamos mais vocabulário, e não nos restrinja apenas a um assunto.

Investigadora: ou seja, partem do tema e depois começam a desenvolver, uma espécie de efeito bola de neve...

Manuela: adquirimos mais vocabulário daquele tema e não só.

Investigadora: vocabulário, a escrita...ajuda-vos nesses aspetos?

Manuela: mas também nos ajuda a praticar a leitura, porque para compreender as discussões vamos ter que ler a questão, os comentários dos colegas e os resultados das pesquisas que fizemos.

Investigadora: e quais foram as vossas principais dificuldades?

Maria: compreender certas palavras.

José Paulo: expormos em inglês o que queremos dizer em português.

Manuela: a tradução de palavras.

Saul: o Grouply é uma rede à qual não estávamos habituados e no início foi complicado adaptar-nos a essa nova realidade.

Investigadora: mas ainda continua a ser complicado?

Saul: foi só no início. É só mesmo uma questão de hábito.

Investigadora: foi referida a dificuldade ao nível de compreensão, ao nível da exposição das ideias na língua inglesa e no início o funcionamento da rede social. São estas então as principais dificuldades?

Manuela: o funcionamento é algo que se ultrapassa facilmente dedicando tempo à exploração das ferramentas.

Investigadora: alguém aqui nunca tinha tido contacto com uma rede social? Já todos tinham...

Todos: sim, sim. Já.

Investigadora: como é que caracterizam a vossa participação enquanto grupo? Acham que funcionou como grupo?

Todos: não.

Maria: Acho que é um reflexo das aulas. Os grupinhos que existem cá fora são também os que prevalecem no Grouply.

Investigadora: e isso não tem a ver com a especificidade da ferramenta? É reflexo daquilo...

Todos: sim, sim.

Manuela: eu pelo menos falo por mim. Eu respondo por mim, eu respondo mais a quem mantenho um relacionamento mais próximo no dia-a-dia. Não me sinto tanto à vontade para responder aos outros.

Investigadora: e por que motivo é que isso acontece exatamente?

Maria: eu falo por mim. Há pessoas a quem eu apenas digo “bom dia”, “boa tarde” e pouco mais do que isso. Será por aí, porque não há aquele à vontade em falar.

Investigadora: e houve divisão de tarefas, não houve?! Porquê que não funcionou como grupo?

José Paulo: antes de ser o Grouply na Net, temos que ser nós próprios a ser o grupo cá fora.

Manuela: Exato, mas também essa união pode começar pelo Grouply para depois cá fora começarmos a falar.

Investigadora: é verdade que a primeira tarefa foi cumprida, apesar de não ter havido o trabalho como grupo. O objetivo foi cumprido. Acham que futuramente o Grouply pode contribuir para que o vosso relacionamento enquanto grupo melhore?

Mariana Martins: sim.

Manuela: Sim.

Saul: Cada um tem é que fazer as suas tarefas.

Investigadora: como grupo vimos então que não funcionou. Mas todos participaram?

Mariana Martins: como vocês sabem eu tenho dificuldades em perceber inglês e torna-se difícil eu comentar e compreender os comentários dos meus colegas, responder ao que eles dizem ou mesmo dar a minha opinião sobre o comentário. Mas apesar de não comentar eu leio sempre os comentários dos colegas.

Investigadora: então a língua inglesa é que a impossibilita de ser mais participativa.

Saul: o meu inglês não é muito bom, e também não percebo alguns termos mas vou participando e dando a minha opinião e também vou ao tradutor quando não sei uma palavra. Vou lendo os comentários.

José Paulo: eu não tenho internet em casa, por isso é que não participo.

Investigadora: Mas na escola há vários locais onde pode aceder ao Grouply...

José Paulo: Sim, tenho. Mas quando venho para aqui, ou estou nas aulas ou vou-me embora. Mas prometo que vou participar mais.

Manuela: eu também me desleixei muito até à semana passada, mas pretendo entrar no ritmo e ir lá com frequência.

Investigadora: então no seu caso a não participação deveu-se a motivos pessoais e nada teve a ver com a língua?

Manuela: não. Não teve nada a ver com a língua.

Investigadora: falta de motivação?

Manuela: não, não não. Por exemplo, eu tenho a minha página do Facebook e também não tenho deixado lá nenhum comentário.

Investigadora: Terá sido a semana académica?

José Paulo: Em parte, porque nesta altura tudo o que é computador e tecnologia deixamos um bocado à parte.

Manuela: Exato. Desligamos um bocado do mundo.

Maria: o mesmo problema é o mesmo da Mariana... a dificuldade na língua. Nas aulas não falo porque não me sinto muito à vontade, mas em casa tenho o dicionário ou o tradutor do Google e mais tempo.

Investigadora: sentem-se mais à vontade para participar no Grouply ou na aula?

Saul: para mim é igual.

Manuela: no Grouply.

Maria: eu também me sinto mais à vontade para participar no Grouply.

Manuela: Acho que não há tanto a pressão de estarem a olhar para nós a ver se dizemos algum disparate.

Mariana Martins: entre uma coisa e outra... o Grouply.

José Paulo: acho que não há aquela pressão de estar toda a gente a olhar para nós.

Saul: a mim não me faz assim tanta diferença...

Investigadora: o fator exposição também vos influencia. Há a exposição na aula e no Grouply. Alguns colegas na aula dizem disparates, mas passados 5 minutos já ninguém se lembra e no Grouply muitos colegas têm receio porque fica registado. Sentem esse receio?

Manuela: eu particularmente sinto-me mais à vontade para participar no Grouply.

Maria: Até em português damos erros, quanto mais em inglês que não é a nossa língua materna.

Investigadora: queria saber qual é a vossa opinião em relação aos temas que têm sido discutidos?

Mariana Martins: Acho que têm a ver com o nosso curso, estão relacionados com o turismo.

Saul: eu também concordo com a Mariana.

Investigadora: são temas relacionados com o turismo, mas isso....

Saul: com exceção daquele caso da Kate e do William que não era muito direto, mas depois a professora formulou: se fosse em Portugal que destino escolheríamos e assim tornou-se mais fácil.

Investigadora: ligado ao turismo pode ser muita coisa. Os temas são interessantes, não são interessantes, são atuais, não são? Que tipo de temas gostavam de ver tratados...

Saul: podíamos falar mais do turismo rural, do turismo de Portugal. No caso de Inglaterra, podíamos falar especificamente de uma cidade à nossa escolha. Vamos ter em mente o programa da comunidade curricular que é “Planning and organising a trip to London”. E acham que o que discutimos nas aulas tem alguma coisa a ver com o que discutimos no Grouply?

Maria: o que discutimos nas aulas vai ao encontro do que é discutido no Grouply.

José Paulo: eu acho que o Grouply serve para falar do que é preciso.

Manuela: para tirarmos dúvidas.

Mariana Martins: podemos e inclusivamente partilhar alguma notícia que consideremos interessante.

Saul: podíamos falar no turismo na União Europeia, de turismo internacional.

Manuela: podíamos pesquisar hotéis diferentes e partilhar e depois fazer apresentações no início de uma aula.

Investigadora: o Grouply serve de complemento e está diretamente ligado ao programa de comunidade curricular. Acham que podia abranger mais?

José Paulo: sim podia abranger mais.

Manuela: sim.

Investigadora: ok. E acham que essa iniciativa devia partir da professora?

José Paulo: não, não.

Manuela: não.

Investigadora: e relativamente ao fórum linguístico? Relativamente à hipótese de se corrigirem as frases com erros que estão na comunidade?

José Paulo: E quem é que os corrige?

Investigadora: vocês, enquanto comunidade.

Manuela: por um lado é bom... a pessoa que vai tentar corrigir acha que está correto e não altera e depois vem outra pessoa corrigir a que a primeira pessoa achava estar certa. E isso é bom.

Maria: Muitas das vezes percebemo-nos melhor entre alunos do que com o professor, por isso é vantajoso.

Mariana Martins: como tenho dificuldades, torna-se um bocadinho difícil para mim, saber se está bem ou se está mal e depois confundo-me um pouco. Eu consigo ver a diferença nas correções, mas fazer uma correção já não consigo.

Investigadora: Saul, já participou no fórum linguístico?

Saul: não.

Investigadora: já viu pelo menos?

Saul: não.

Investigadora: e porquê? Não lhe desperta a curiosidade?

Manuela: não se trata de despertar a curiosidade, não está relacionado especificamente com este fórum. A atitude de desleixo tem prevalecido.

Investigadora: qual é a vossa principal preocupação quando deixam um comentário no Grouply?

Manuela: a principal preocupação é conseguir perceber.

Maria: os erros.

José Paulo: transmitir as ideais.

Maria Martins: a principal preocupação são mesmo os erros e a construção das frases.

Saul: a formação das frases.

Investigadora: Ou seja essencialmente a transmissão, mas a preocupação com a forma: a frase – se está bem construída, se não tem erros...

José Paulo: ver se o verbo está no tempo certo.

Investigadora: a forma mais do que o conteúdo?

Todos: sim.

Investigadora: como sabem, as questões têm sido levantadas pela professora... quando vocês vão responder... respondem por norma diretamente à questão que eu deixei ou aos comentários deixados pelos colegas?

José Paulo: tento dar uma resposta a todos de uma forma geral.

Manuela: a todos, não faz sentido responder apenas ao último.

Saul: Primeiro leio a questão, os comentários dos colegas, e depois então dou a minha opinião sobre a pergunta e depois, noutra mensagem dou a opinião sobre os comentários dos meus colegas.

Mariana Martins: Primeiro leio a pergunta, depois vou ao tradutor para perceber e depois leio os outros comentários e também os coloco no tradutor para perceber e depois é que vou comentar.

Investigadora: imaginem que a vossa opinião já está expressa...

José Paulo: concordamos com o colega.

Manuela: por exemplo se a Mariana fizer um comentário e eu concordar com ela, eu digo que concordo e...

Maria: tentamos partir por outro lado, dar outras explicações.

Saul: ou se não concordar com ela também posso dizer que discordo.

José Paulo: por exemplo, eu ontem não concordava com o que lá estava escrito.

Investigadora: expôs essa discordância?

José Paulo: não porque estava cansado.

Investigadora: será que é mais fácil concordar do que discordar?

Alunos: não.

Investigadora: será que foi isso?! Será que não foi um receio?! Acham que é mais fácil concordar do que discordar?

José Paulo: eu acho que até é melhor quando discordamos. Dá mais vontade de escrever...

Investigadora: ou seja, o discordar pode ser gerador de discussão... então acham que o discordar pode ser mais produtivo?

Maria: sim, porque obriga a pessoa a explicar o porquê de discordarem.

Mariana Martins: se toda a gente concordasse com as mesmas coisas não tinha piada nenhuma.

Manuela: exato.

Investigadora: agora gostava que me dissessem em que medida é que a vossa participação na comunidade está condicionada pelo facto de esta estar em língua inglesa. Se as discussões fossem na vossa língua, a vossa participação seria diferente?

Alunos: sim.

Saul: para mim não me faz diferença. Para mim escrever em inglês ou em português vai dar ao mesmo. Não é uma grande dor de cabeça.

Investigadora: mas errar continua a ser um receio grande... e que estratégias é que tem utilizado para superarem as dificuldades. A Mariana falou no tradutor...

Saul: o dicionário.

Mariana Martins: eu também é o tradutor.

Maria: colegas.

Investigadora: pediu ajuda a colegas presencialmente.

Maria: sim, sim.

Investigadora: porque é que nunca experimentaram pedir ajuda utilizando o próprio Grouply? No fórum linguístico por exemplo...

Mariana Martins: porque há pessoas que vão olhar e vão pensar: isto é tão fácil...

Investigadora: acaba por ter o tal receio de exposição. Vergonha?

Saul: eu não tenho vergonha nenhuma.

Mariana Martins: mas eu sinto-me mais segura em perguntar a alguém fora do Grouply.

Investigadora: temos aqui dois casos de vergonha em demonstrar as dificuldades na língua.

Saul: vergonha não é.. até é mais fácil porque se formos ao Google tradutor acabamos por nos esquecer, mas se perguntarmos se calhar já fica gravado.

Investigadora: ok. Então no início vocês referiram a falta de colaboração. Mas a colaboração em termos de dar opinião porque em termos de pedir ajuda...é diferente.

Manuela: não temos problema nenhum em pedir ajuda.

José Paulo: faz bem pedir ajuda. Temos que nos desenrascar de alguma maneira.

Investigadora: há alguma ideia que gostassem de ver implementada no Grouply?

Alunos: Não há sentimento de comunidade.

O quê que acham que poderia inverter a situação?

Maria: isso parte de nós próprios.

Investigadora: Muito obrigada pela colaboração.

Entrevista 3

Investigadora: para começar gostaria que cada um de vocês pensasse em três palavras que na vossa opinião descrevem o Grouply.

Júlia Gonçalves: didático, comunicação...

Investigadora: tentem explicar um bocadinho ...

Júlia Gonçalves: didático porque tem lá muitas tarefas que nos facilitam na aprendizagem do inglês, porque estamos sempre a responder aos outros e a tentar descobrir mais e novas expressões.

Júlia Roque: eu acho que também é interessante porque lá podemos partilhar ideias.

Carolina: comunicação até mesmo por causa da partilha. Também posso referir o didático, porque lá comunicamos, trocamos e partilhamos ideias entre colegas. Há sempre aquelas coisas “eu concordo com” ou “eu não concordo com”. Há sempre interação entre colegas.

Rute: eu acho que é pouco objetivo.... Demoramos um pouco a adaptarmo-nos ao sistema informático do Grouply, que é diferente do que fazemos o mesmo no Facebook. Eu sei que são coisas diferentes, mas o Grouply não deixa de ser uma rede social mas mais complexa.

Mariana Pacheco: confuso também, não é assim tão simples quanto isso.

Investigadora: já temos cerca de um mês. Acredito que tenha sido confuso no início mas ainda continuam a achar confuso e complexo?

Rute: agora já não. A partir do momento em que começamos a participar nas diversas atividades do Grouply torna-se cada vez mais simplificado. Já sabemos onde ir e o que fazer.

Investigadora: consideram ter havido mais-valias na aprendizagem da língua inglesa?

Mariana Pacheco: sim, porque lá nós temos que comunicar em inglês e isso faz com que nós consigamos adquirir novas palavras e expressões.

Júlia Gonçalves: vocabulário na área de turismo. É muito mais fácil adquiri-lo assim.

Júlia Roque: ajuda-nos a desenvolver o nosso inglês porque temos obrigatoriamente que comunicar em inglês no Grouply.

Rute: perceber os comentários que os outros fazem. Por exemplo, vamos ao tradutor e aprendemos o que as palavras querem dizer, desperta uma certa experiência e curiosidade.

Júlia Roque: tentamos descobrir e dizer outras palavras para que possamos comentar de maneira diferente dos nossos colegas. Também aprendemos com os comentários dos outros.

Investigadora: no fundo acaba por ser um estímulo para desenvolverem mais as vossas competências...

Carolina: eu concordo com o que foi dito.

Investigadora: para si qual foi a principal mais-valia? Se é que houve. Todos disseram que sim...

Carolina: aprendemos sempre mais vocabulário, ficamos sempre a conhecer melhor as palavras mais direcionadas na área de turismo, por exemplo. Está tudo muito relacionado com o que elas disseram. Se tivermos dúvidas também temos lá o fórum para esclarecimento das mesmas.

Investigadora: falaram então na aquisição de vocabulário e compreensão do mesmo. E ao nível da expressão escrita?

Júlia Roque: ajuda-nos porque nós vamos ter que ir escrevendo alguma coisa e ninguém quer escrever com erros e por isso temos que estar mais atentos ao que escrevemos. Tentamos sempre fazer pelo melhor.

Júlia Gonçalves: também temos lá o fórum de dúvidas que serve também para isso mesmo. E isso motiva-nos e faz com que aprendamos melhor. Vamos vendo os erros que os outros cometem e vamos, ao tentar corrigi-los, aprender também.

Carolina: até mesmo a nível de ortografia, uma vez, que o próprio programa acaba por sublinhas a vermelho os erros ortográficos, o que nos permite ter a noção e corrigir os nossos erros. Por vezes ocorrem erros que não deveriam ocorrer já nesta altura.

Investigadora: e quais é que tem sido as principais dificuldades?

Carolina: uma das principais dificuldades é compreender o que os outros querem dizer. E também concordar com as ideias expostas porque muitas da vezes não há consentimento. Toda a gente lança novas ideias sem a preocupação de se chegar a uma conclusão.

Investigadora: é chegar então a um consenso.

Carolina: sim.

Investigadora: pelo que está a dizer não é uma dificuldade tanto linguística mas mais social...

Carolina: sim.

Maria Pacheco: para mim é linguística, porque eu tenho muitas dificuldades a inglês e muitas das vezes não percebo o que querem dizer e eu não consigo responder corretamente.

Júlia Gonçalves: às vezes é mais difícil do que a Carolina disse, porque muita gente dá ideias sem se preocupar em trabalhar para se chegar a um consenso. Isso torna a discussão muito confusa.

Investigadora: estão muito tempo na partilha de ideias e não se passa à fase de decisão.

Carolina: eu acho que não há propriamente muita colaboração entre nós no Grouply.

Investigadora: já vamos refletir mais sobre esse aspeto.

Júlia Roque: eu concordo com a Carolina e a Júlia, porque há muita gente que tem dificuldade em expressar-se e partilhar ideias.

Investigadora: mas no seu caso em concreto, foi essa a principal dificuldade?

Júlia Roque: é mesmo expressar e partilhar as minhas ideias.

Investigadora: A Marina, há pouco, falou nos problemas ao nível da língua. No seu caso, é só a língua ou é também o receio de exposição?

Júlia Roque: também. É até mais a segunda opção.

Investigadora: e porquê? Na aula não costuma participar?

Júlia Roque: na aula também não.

Rute: no meu caso também é essa parte da exposição. Quando às vezes tentava comentar e partilhar ideias, tentava também respeitar as opiniões dos outros e tentar chegar a um consenso com eles, não me desviando muito do assunto para onde estavam a ir.

Investigadora: e isso foi uma dificuldade para si?

Rute: sim, porque às vezes tinha umas ideias que se desviavam um bocado do tema.

Investigadora: e não as partilhou?

Rute: não.

Investigadora: Por receio?

Rute: Sim.

Investigadora: como é que caracterizam o vosso percurso enquanto grupo? Tem funcionado verdadeiramente como um grupo?

Júlia Roque: Às vezes não, porque muitas das pessoas nem sequer lá vão, não se interessam. Se formos ver, são quase sempre as mesmas pessoas a responder e a comentar, mas os que participam comportam-se como um grupo.

Carolina: se bem que ainda há aquela falta de colaboração... estamos mais para dar ideias do que para dizer se concordo ou não.

Investigadora: porquê que achas que isso acontece?

Carolina: não faço ideia.

Investigadora: será que é por ser mais fácil lançar ideias novas? Pelo receio? Por que será que há tanta dificuldade de passar da partilha de ideias à parte do consenso colaborativo?

Júlia Roque: falta de motivação. A falta de motivação das outras pessoas faz com que nós percamos a nossa própria motivação.

Investigadora: falta de motivação relativamente a quê?

Júlia Roque: falta de interesse... não sei.

Investigadora: temos aqui uma ideia contraditória... disseram que não funcionava como grupo, mas depois disseram que os que participavam funcionavam como grupo, mas que era difícil chegar a um consenso. Vamos lá tentar explicar isto.

Júlia Gonçalves: até alguém dizer que temos de chegar a um consenso, toda a gente dá ideias novas, mas, a partir daí, todos tentámos chegar ao desejado consenso, até porque temos datas para acabar as coisas.

Investigadora: então se calhar o que está a acontecer é ninguém querer assumir o papel de mediador.

Rute: exato.

Investigadora: mas tem havido alguém a assumir essas funções, ou não?

Júlia Gonçalves: sim, o Cristóvão.

Investigadora: E como é a vossa distribuição de tarefas? Houve, não houve...?

Rute: trabalhamos todos em grupo.

Investigadora: já vimos que há pessoas que não participam. E quem não participa, não o faz porquê?

Mariana Pacheco: devido às dificuldades que tenho, não me motiva muito ir lá.

Investigadora: vamos distinguir. Não motiva escrever ou nem sequer motiva ler?

Marina Pacheco: escrever, mesmo.

Investigadora: e tem acompanhado?

Mariana Pacheco: sim. Às vezes vou lá e vejo, mas depois vou para comentar e não consigo.

Investigadora: a Júlia não tem participado muito e vamos ver porquê...

Júlia Roque: pela exposição.

Investigadora: a Rute tem participado pouco. Porque é que não participa mais?

Rute: talvez porque não estou habituada a este tipo de comunicação. Estamos mais habituados ao trabalho de aula, em formato papel. O Grouply é inovador. Uma pessoa estranha ao início mas depois vai desenvolvendo.

Investigadora: e ainda está nessa fase de estranheza?

Rute: não. Quando eu consigo perceber o que todos dizem eu participo, mas mesmo quando não percebo, vou tentando sempre acompanhar.

Carolina: estou a dizer que também não participo tanto, mas vou lá e por vezes comento. Mas às vezes alguém já deu a minha opinião, não vou repetir. Contudo, acompanho sempre os que os meus colegas dizem.

Investigadora: podia aproveitar para exprimir a sua concordância com o que os colegas vão dizendo.

Carolina: não sei. Talvez... é aquela coisa de ter que concordar com tudo e mais alguma coisa. Eu se fosse a concordar como os outros colegas se calhar não sairíamos da cepa torta.

Investigadora: e qual é a vossa opinião em relação aos temas em discussão?

Júlia Gonçalves: são bons.

Carolina: eu gosto.

Investigadora: então e porquê?

Carolina: porque estamos a falar de coisas turísticas, como por exemplo o casamento da Kate e do William, estamos a falar de sítios, de hotéis, alojamento e também estamos a falar de uma família real. Por exemplo sobre os aviões... é interessante e eu gosto muito disso, mas também é um tema que eu não domino muito devido ao seu vocabulário. Devido a estes assuntos também vamos aprendendo novo vocabulário de diferentes áreas. Também sobre o Outdoor, foi dos mais fáceis. Tem tudo muito a ver com turismo e faz com que ganhemos mais conhecimentos a nível turístico.

Júlia Gonçalves: eu também gostado. O único que eu achei um bocado estranho e que não consegui perceber foi o “choosing a venue”. Não o consegui perceber muito bem e nem o comentei. Do *outdoor* gostei muito e agora o do casamento e do avião também estou a gostar.

Carolina: o de escolher a *venue* era fácil, porque demos uma coisa parecida no semestre passado e era só mesmo ir às fichas.

Investigadora: o quê que foi difícil perceber?

Júlia Gonçalves: a tarefa. Até porque fui vendo os comentários dos outros e aí consegui perceber mais ou menos, porque eles também já tinham questionado a professora, mas mesmo assim... eu não consegui dizer grande coisa.

Júlia Roque: eu também achei interessantes os temas. Têm a ver com o nosso curso e isso é uma mais-valia para nós.

Carolina: estamos a fazer um papel que tem a ver com o turismo. É como se eles viessem ter connosco e nos pedissem um plano de férias ou algo do género.

Júlia Gonçalves: Vamos adquirindo vocabulário turístico e em inglês e é muito bom.

Mariana Pacheco: o tema que eu vi mais foi o da Kate e do William e por acaso achei interessante pelo facto de estar relacionado com turismo e nós termos que escolher um destino para a lua-de-mel deles.

Rute: os temas são muito interessantes, porque, para já, são muito atuais e vamos ter que lidar com eles mais cedo ou mais tarde... principalmente sobre os aviões. Acho que nos permitiu dar várias ideias e mostrar um bocadinho da personalidade de cada um. Mas gosto particularmente do fórum para descodificar os nossos erros. Acaba por ser interessante porque nós gostamos de ver os erros dos outros e também os nossos e tentar corrigir isso, dá-nos um certo prazer, vá.

Investigadora: só prazer no sentido de...

Rute: toma lá que eu sei!

Investigadora: e acha que essa atividade tem ajudado na aprendizagem da língua?

Rute: sim, sim. Aí vemos o que não se deve fazer.

Investigadora: agora eu gostaria que falassem em relação ao fórum linguístico?

Júlia Gonçalves: eu tenho gostado. É bom porque lá eu corrijo os meus erros e isso ajuda a que eu não os volte a repetir.

Carolina: mas também há alturas em que vamos lá e está tudo corrigido. Só podemos mesmo ver a correção.

Júlia Roque: eu também acho que é bom.

Investigadora: o outro objetivo deste fórum era vocês pedirem ajuda uns aos outros... ninguém o fez. Porquê?

Carolina: porque se calhar estamos mais numa de tentarmos fazer as coisas sozinhos, cada um para seu lado e daí não fazemos muito essa pergunta e não haver muita comunicação entre nós.

Investigadora: quando vocês adicionam um comentário, qual é a vossa preocupação?

Júlia Roque: ver se tem erros, se está tudo bem escrito.

Carolina: Ir diretamente ao assunto e não andar lá às voltas e na minha opinião o que me preocupa realmente é se estou, ou não, a responder corretamente ao que foi colocado. De certa maneira também é o que a Júlia disse. Toda a gente dá erros. Eu também os dou. Mas também há pessoas que têm muito mais dificuldade e têm mais receio disso.

Rute: uma coisa é certa, nós quando fazemos um comentário, estamos sempre preocupados em ir lá ver o que os outros disseram e acaba por ser mais estimulante.

Investigadora: mas antes. Imaginem... vocês tinham a escolha de um hotel. Qual foi a vossa principal preocupação? Foi responder diretamente à questão, ou ver se, por acaso, já tinham escolhido o vosso hotel e partir daí ...

Carolina: eu fui a primeira a responder e a minha preocupação foi abranger tudo: o porquê, os espaços, os preços, a localização... Eu ainda fiquei à espera que alguém respondesse para não ser o primeiro.

Investigadora: e nos outro casos? Já lhe aconteceu não ter sido a primeira... como é que faz?

Carolina: por exemplo, no casamento da Kate e de William, a primeira a responder foi a Catarina. Ela respondeu aquilo que eu queria responder e então eu ao responder já tive que dar uma à volta àquilo, explicar melhor porque é que tinha que ser Sintra e não outra opção.

Investigadora: mas no seu *post* referiu o *post* da Cristina?

Carolina: não. Ainda pensei nisso, mas não.

Investigadora: e porque é que não referiu isso?

Carolina: não sei.

Júlia Gonçalves: Não costumo dizer isso “Concordo”. Costumo apenas dizer a minha opinião.

Júlia Roque: eu muitas vezes leio os comentários das pessoas para saber em que patamar já vai a discussão.

Rute: eu concordo com o que foi dito.

Investigadora: em que medida é que a vossa participação no Grouply foi influenciada pelo facto de esta ser em inglês?

Júlia Roque: é mais difícil. Se calhar já não partilhamos tanta coisa. O facto de em inglês ter mais dificuldades, faz com que estas condicionem a minha participação mas o medo de exposição iria manter – se mesmo que a comunidade fosse em português.

Rute: No meu caso não. Por ser em inglês despertou ainda mais a minha curiosidade e interesse em ir lá. Foi mesmo por ser em inglês.

Júlia Gonçalves: eu também, porque vou melhorando o meu inglês. Se fosse em português não dava tanto entusiasmo.

Mariana Pacheco: se fosse em português participava mais.

Carolina: eu gosto daquilo mesmo por ser em inglês, porque se fosse em português não iria tantas vezes. O facto de ser em inglês e por ser uma língua que temos mesmo de dominar acaba por ser uma ajuda. Muitas vezes não vou lá para comentar, vou mesmo só para ver. Estamos a lidar com muito inglês ali. Se não for o Grouply, se calhar, nem vemos muito inglês na Internet. Nem notícias, nem nada. Não trabalhamos em Inglês de forma alguma.

Investigadora: há algumas sugestões que gostassem de ver implementadas? Têm alguma ideia?

Rute: gostava que houvesse uma proposta relativamente a um evento, que fôssemos nós a dar várias ideias e depois desenvolver uma dessas ideias. Por exemplo, durante a semana da moda, fazer um evento alusivo a isso, uma festa alusiva a uma certa marca que vá fazer um desfile...

Investigadora: organizar um evento qualquer que tenha a ver com a vossa área.

Carolina: eu acho que devíamos trabalhar mais um bocadinho a nível dos itinerários. Acho que no Grouply também devíamos fazer isso, ou cada um o seu itinerário para trabalharmos melhor esse aspeto que iniciámos na *Webquest* e foi difícil analisar o mapa dos transportes, etc.

Investigadora: mas relativamente à nossa primeira abordagem, com a *Webquest*, acham que foi motivante?

Carolina: gostei. Achei um bocadinho difícil, porque quando vou viajar também gosto de planifica tudo. Gostei do desafio. Também acho que há desafios da aula que, se não corressem tão bem, poderiam passar para o Grouply. Na sala as pessoas têm medo de errar e não gostam de se expor. E no Grouply já não acontece tanto.

Investigadora: então uma das mais-valias do Grouply é essa - terem mais tempo?

Rute: sim. E mais segurança no que dizemos.

Júlia Gonçalves: também temos mais tempo para pensar.

Investigadora: a que tipo de mecanismos é que vocês recorrem quando surge uma dificuldade?

Rute: tradutor, dicionário...

Investigadora: mais alguma sugestão?... não?

Alunos: não.

Investigadora: então muito obrigada pela vossa colaboração.

Entrevista 4

Investigadora: para começar eu gostaria que me dissessem três palavras que caracterizem a vossa experiência de discussão no Grouply.

Simão: aprendizagem, porque a professora vai corrigindo o que nós escrevemos em inglês e isso é uma maneira de nós aprendermos.

Investigadora: corrigindo...?!

Simão: não vai...?!

Raul: interação, interagimos uns com os outros acerca dos temas que a professora coloca.

Dário: comunicação. Até acho que é comunicação rápida, porque não precisamos de estar todos juntos para comunicarmos.

Francisco: partilha, porque cada um dá a sua opinião e todos juntos podemos melhorar a opinião de cada um.

Ana: aquisição de novos conhecimentos e experiência de novas culturas.

Investigadora: e consideram ter havido mais-valias na aprendizagem da língua inglesa? Acham que o facto de terem participado no Grouply teve impacto na vossa aprendizagem da língua inglesa?

Carla: eu só tive lá duas vezes e sinceramente não acho que me tenha ajudado muito.

Simão: eu acho que sim, porque há sempre palavras novas, há sempre um vocabulário diferente.

Raul: se formos lá todos os dias, é uma maneira da gente aproveitar e melhorar o nosso inglês.

Investigadora: em que aspetos? Melhorar o quê?

Raul: com a prática.

Raul, Dário e Simão: a escrita.

Raul: se formos lá todos os dias deixar comentários, conseguimos melhorar a nossa escrita em inglês. Mas se pararmos, esquecemo-nos um bocadinho. É tipo a matemática, se fizermos os exercícios regularmente, a matemática sai bem, se não...

Dário: na escrita porque quando vamos deixamos lá comentários aos desafios, às fotografias dos colegas. As melhorais são também ao nível do conhecimento sobre a cultura inglesa, com os trabalhos que temos feito.

Ana: eu não concordo que melhore a nossa capacidade de escrita, porque é uma rede social e nas redes sociais nós podemos fazer abreviaturas, e isso até pode prejudicar...

Carla: eu acho que nós até temos mais cuidado com aquilo que escrevemos, porque as pessoas vão ver e têm de perceber o que lá está...

Simão: quando temos medo de errar pesquisamos.

Raul: vamos ao tradutor que nos ajuda quando a gente tem dúvidas.

Investigadora: então no fundo estão a dizer que o Grouply vos tem ajudado a encontrar mecanismos por vocês próprios...

Aluno: individual, está ao nosso dispor.

Investigadora: sim, mas às vezes, era o que eu estava a dizer que para tentar perceber vai recorrer a outras coisas.

Simão: como aquilo não é pessoal, e toda a gente pode ver, há sempre aquele medo de errar. E para evitar isso a gente pesquisa.

Dário: eu também acho que passa por aí. Mesmo que tu erres, há sempre alguém para te ajudar, como por exemplo a professora. Está lá para te corrigir.

Investigadora: é uma comunidade. Serei eu a responsável por corrigir?

Simão: sim. Alguém ... ou qualquer um de nós que identifique o erro. Estamos lá para aprender.

Dário: e acho que ninguém deve levar a mal.

Investigadora: e quais tem sido as principais dificuldades sentidas?

Simão: para mim é o acesso à internet, porque eu não tenho internet em casa.

Paula: para mim foi um bocado difícil ao início. Para mim era complicado entender o que era para fazer ali. As tarefas que tínhamos de realizar.

Dário: eu pessoalmente, aquela das frases que estão lá para corrigir, não percebi. Aquilo, na minha opinião, está um bocado confuso.

Ana: eu penso que é mais na plataforma. Tive um bocadinho de dificuldade em orientar-me com aquilo.

Francisco: ainda não tive acesso.

Investigadora: não teve acesso porque não quis ou porque não tinha internet...

Francisco: eu tinha internet, eu é que ainda não sabia da existência do site. Não tenho ido às aulas, professora.

Carla: eu ainda não acedi.

Investigadora: como é que vocês caracterizam a vossa participação na comunidade enquanto grupo? Funcionou verdadeiramente como grupo?

Raul: eu acho que funciona. Para já porque nos vários temas temos muitos comentários. Acho que em princípio funciona.

Simão: apesar de nem toda a gente participar acaba por ser um grupo.

Investigadora: mas terá funcionado como grupo?

Paula: funcionou com as pessoas que intervieram.

Dário: eu acho que neste último desafio que tínhamos que entregar, não funcionou tão bem. Eu até tentei aparecer no *pad*, mas estava difícil aceder. Houve confusões nos nomes. Eu sempre que intervenho lá, nem sempre é para por aquilo que é pedido no tópico, é mais para ajudar a escolher. Chego lá e já tenho para aí uns 20 ou 30 comentários, cada um com a sua opinião e se calhar é melhor conjugarmos ideias e chegar a um consenso, que afinal era aquilo que nos era pedido.

Investigadora: voltando ao que o Raul disse... sim, tem funcionado porque há muitos comentários. O facto de haver comentários implica que funcione como grupo?

Raul: sim, porque uma pessoa chega e deixa um comentário, vem outra e comenta o comentário anteriormente deixado. Se concorda, se discorda...

Investigadora: e é isso que tem acontecido?

Raul: sim, acho que é isso que tem acontecido.

Simão: através da opinião dos outros conseguimos formar a nossa.

Paula: acho que sim

Ana e Carla: ainda não participámos.

Investigadora: temos pessoas que têm participado e temos outras que não têm participado. Eu gostava de saber o porquê de essas pessoas não participarem.

Carla: eu não conseguia entrar no *site*.

Investigadora: isso aconteceu ontem. E as outras vezes?

Carla: as outras vezes não me lembrei de ir lá.

Ana: eu não percebo muito daquilo. Ainda não dediquei tempo a explorar o Grouply.

Francisco: eu acho que é tudo individual. Não funciona como grupo, cada um tem a sua opinião e cada um mete a sua opinião e sendo diferente ou sendo igual, é a nossa opinião.

Investigadora: não tem havido consensos?...

Francisco: consensos, acho que sim. Aquilo é um grupo, só que é individualizado, cada um tem a sua opinião. As opiniões acabam por ser individualizadas, é a minha opinião. Acho que funciona precisamente por causa disso.

Investigadora: e qual é a vossa opinião relativamente aos temas que têm sido discutidos?

Raul: sobretudo são ligados à cultura inglesa.

Dário: acima de tudo são ligados ao turismo.

Raul: sim, são ligados ao turismo e isso é um aspeto positivo.

Simão: adquire-se sempre conhecimento.

Investigadora: essencialmente consideram positivo pelo facto de ter a ver com a vossa área...

Todos: sim

Investigadora: e relativamente ao fórum linguístico?

Paula: isso ainda nem sequer consegui fazer nada.

Raul: eu também não.

Investigadora: e já tentaram?

Dário: no início tinha lá muitas frases e... achei confuso.

Raul: eu sou sincero, quando vejo coisas ligadas à gramática, fujo.

Investigadora: quando vocês adicionam um comentário qual é a vossa principal preocupação?

Raul: eu acho que tem que se prender com o tema que se está a discutir.

Simão: tem de ser coerente.

Investigadora: coerente como?

Simão: na frase. Não nos vamos contradizer.

Paula: eu concordo com o Simão e também acho que umas das grandes preocupações desde o início é a linguagem. As pessoas não querem dar erros perante os colegas.

Dário: eu acho que acima de tudo temos que nos preocupar em dar a nossa contribuição, por mais pequena que seja.

Investigadora: quando vão adicionar um comentário preocupam-se em responder à minha questão ou partem do ponto em que se encontra a discussão? Partem da tarefa ou do último comentário?

Raul: eu leio primeiro a tarefa e depois vou vendo os comentários. Eu acho que nos devemos guiar primeiro pela pergunta, só depois pelos comentários.

Investigadora: por exemplo, se alguém já referiu aquilo que pensa...

Raul: aí direi se concordo ou não.

Simão: quando nós lemos uma pergunta, normalmente temos sempre uma primeira impressão, mas o facto de lermos os comentários dos outros aumenta sempre a qualidade da nossa própria opinião.

Paula: eu leio sempre a pergunta mas tenho sempre em preocupação o ponto de situação da discussão.

Dário: é sempre aquela coisa de ler a pergunta, ler os comentários que é para se por acaso partilharmos da mesma opinião, não estar a repetir as mesmas ideias, o que não tem grande interesse. De sempre acrescentar-se algo de novo.

Investigadora: em que medida é que a vossa participação na comunidade foi condicionada pelo facto de esta ser em língua inglesa?

Simão: em nada. O meu problema é mesmo não ter Internet.

Dário: é igual.

Investigadora: portanto, a língua inglesa não funcionou como obstáculo na vossa participação...

Todos: não.

Investigadora: têm algumas ideias, sugestões que gostassem de ver implementadas?

Ana: criar atividades, eventos, relacionadas com o inglês e o turismo.

Investigadora: utilizando a comunidade?

Aluno: sim. Estamos em turismo e acho que se relaciona com o nosso curso.

Investigadora: e relativamente ao fórum linguístico? Acham que com algumas mudanças faz sentido, não faz?...

Raul: o fórum linguístico é uma forma de nós melhorarmos o nosso inglês. Todos temos dificuldades.

Simão: eu acho que é uma forma de interagirmos na língua inglesa. Nós temos poucas aulas de inglês e esse fórum veio acrescentar algo à falta de aulas de inglês.

Dário: para melhorar aquele fórum seria talvez juntar as frases...

Investigadora: é complicado. As frases vão sendo postas consoante os erros dados. As pessoas vão lá tentam corrigir uma, outras vão lá e tentam corrigir três e eu vou dando o feedback se está bem ou não.

Dário: talvez o meu erro e o da Paula foi não termos acompanhado logo do início.

Investigadora: há mais algum aspeto que gostassem de discutir que não tenhamos referido?

Todos: Não.

Investigadora: Obrigada a todos pela colaboração.

Entrevista 5

Investigadora: eu gostava que pensassem em três palavras que caracterizem a experiência de discussão colaborativa no Grouply.

Cristóvão: dinamismo.

Lúcia: interatividade.

Investigadora: Cristóvão, porquê dinamismo?

Cristóvão: porque o pessoal vai lá comentar, do género do Facebook. É uma rede social e toda a gente vai lá dizer alguma coisa. Pode até nem ter nada a ver, mas sempre diz alguma coisa.

Lúcia: interatividade pela mesma razão, mas alguns alunos não vão lá tanto e não contribuem porque têm dificuldade a inglês.

Investigadora: então a palavra aí seria inibição.

Lúcia: Sim, talvez.

Investigadora: consideram ter havido mais valias na aprendizagem da língua inglesa?

Lúcia: sim.

Cristóvão: isso é óbvio. Uma pessoa quando está perante uma situação daquelas... tem que ler, escrever, tem de se mexer para fazer alguma coisa se não...

Investigadora: quando diz tem de se mexer está a dizer...

Cristóvão: estou a dizer que se não perceber algo tem de recorrer a auxiliares (tradutor, dicionário) e colegas.

Lúcia: fazer por perceber o que lá está.

Cristóvão: no fundo torna as pessoas mais autónomas.

Investigadora: na aprendizagem da língua...

Cristóvão: sim, na aprendizagem da língua.

Investigadora: e quais tem sido as principais dificuldades?

Lúcia: para mim é perceber o que lá está.

Investigadora: é compreensão ou expressão?

Lúcia: compreensão. Eu às vezes penso que é uma coisa e é outra completamente diferente. Se eu perceber o que lá está já consigo responder mais ou menos.

Investigadora: e que estratégias é que vocês utilizam?

Lúcia: uso o tradutor *online*.

Cristóvão: a primeira grande dificuldade que eu tive foi aprender a mexer com aquilo, porque tem um sistema diferente que não estamos habituados e foi difícil começar a lidar com aquilo.

Investigadora: foi inicial ou mantém-se ainda?

Cristóvão: ainda há dias andei à procura de um *post* e não conseguia encontrar mas depois lá descobri. São esses pequenos detalhes de manuseamento do Grouply que eu ainda não domino. É uma questão de adaptação.

Lúcia: eu também olhava para aquilo e não percebia metade do que lá estava e o que tínhamos que fazer. O tradutor tem ajudado. Tenho adquirido mais vocabulário. É bastante positivo, porque nos oferece oportunidades de praticar a língua, porque mesmo que venhamos às aulas e estejamos atentos é diferente. De facto ouvimos, mas temos poucas oportunidades de praticar.

Investigadora: então essa será uma vantagem: praticar mais o inglês.

Lúcia: são coisas que têm muito a ver com a matéria. Por exemplo aquilo dos príncipes é uma opinião nossa, mas vamos também praticando o vocabulário da área do turismo.

Investigadora: mas imagine que aquela não era uma actividade *online*. Teriam participado da mesma forma?

Lúcia: Não. No Grouply o facto de irmos acrescentando mais comentários e termos de nos expressar em inglês faz-nos aprender mais. E uma aula é apenas uma hora e meia e o Grouply não.

Cristóvão: é muita gente a escrever lá, tudo e mais alguma coisa, e quando chegamos lá e nos deparamos com palavras desconhecidas, vamos procurar o seu significado e vamos ficar com mais vocabulário.

Investigadora: estava a dizer que uma das suas foi adaptar-se no início e agora?

Cristóvão: não, já não tenho dificuldade.

Investigadora: e como é que vocês caracterizam a vossa participação enquanto grupo? Pode dizer-se que são um grupo?

Lúcia: mais ou menos...

Investigadora: ou seja os 44 inscritos não são uma comunidade... Há uma comunidade entre...

Cristóvão: sim, apenas entre alguns que preocupam em que haja consensos e trabalham para isso. De vez em quando aparece alguém que pura e simplesmente dá uma opinião nova quando já se está na fase de gerir as que já lá estão.

Lúcia: por exemplo, numa das tarefas era suposto escolher um destino em Portugal e houve alguém que sugeriu França. Creio que muitas vezes há apenas a preocupação de mostrar trabalho individual e não de trabalhar em grupo.

Cristóvão: convém acompanhar o que está para trás, porque se formos acompanhando todos os dias não custa nada.

Investigadora: e porque é que acham que nem todos participam da mesma maneira?

Cristóvão: também vai do interesse de cada um.

Lúcia: se não vêm às aulas não sabem o que é que se passa.

Investigadora: no fundo é um reflexo do que acontece nas aulas. Quem vai às aulas é quem participa?

Cristóvão: em parte sim. Eu também percebo que haja gente que não tem tanto tempo para estar na internet como eu. Mas cada um sabe a sua vida e faz o que tem que fazer.

Investigadora: qual é a vossa opinião em relação aos temas em discussão?

Cristóvão: para já estou a gostar.

Lúcia: aqueles que é para comentar, vou lá mais vezes. Aqueles que é para corrigir... Os temas são interessantes.

Cristóvão: se não fossem interessantes, não tinham tantos comentários.

Investigadora: e relevantes? Acham que têm interesse para a vossa vida profissional?

Cristóvão: bem, para praticar a língua é irrelevante o tema a ser discutido, porque acaba sempre por se praticar a língua. Mas em relação ao programa da unidade curricular tem tudo a ver.

Lúcia: sim.

Investigadora: e relativamente ao fórum linguístico? Acham que é uma mais-valia? Que veio acrescentar alguma coisa, ou não?

Lúcia: é bom para sabermos onde erramos mas eu não consigo corrigir aquilo.

Cristóvão: em parte sim. Eu nunca deixei nenhum comentário lá mas foi por uma razão diferente. Há colegas que se calhar têm mais dificuldade do que eu e se eu lá for eles quando chegarem já está corrigido e não vão refletir sobre os seus erros. Então eu neste não comento. Comento noutros sítios. Não é que eu seja 100%, mas tenho a noção que há pessoas que sabem um bocadinho menos do que eu.

Investigadora: mas têm acompanhado?

Lúcia: sim. De vez em quando vou lá e vejo como corrigem.

Investigadora: e quando vocês adicionam uma contribuição qual é a vossa principal preocupação?

Lúcia: responder ao objetivo que nos é proposto.

Investigadora: responder diretamente à minha questão?

Lúcia: depende. Dar ideias, opinar sobre o que nós achamos para chegarmos à resposta.

Investigadora: mas tenta responder diretamente à minha questão ou ao ponto em que está a discussão? Parte da questão ou parte da e questão e de todos os comentários feitos?

Lúcia: das duas coisas. Responder diretamente ao objetivo mas ir acrescentando informação. Vou tentando trabalhar para a finalidade do objetivo.

Cristóvão: chegamos lá e vamos responder ao objetivo mas se calhar há uma pessoa que teve uma ideia semelhante e vou-lhe dizer se estou de acordo, se não estou de acordo.

Investigadora: o Cristóvão desempenhou um papel interessante... tem sido o mediador e não sei se já tinham chegado a algum consenso...

Cristóvão: mas isso tem motivo simples. Eu frequentava muito um fórum de um grupo de fans, mas agora nem tanto, mas na altura eu ia lá todos os dias comentar, falar. E havia um grupo de mediadores do fórum que estavam sempre em cima de tudo o que acontecia. Faziam votações automáticas que eu não sei se também existem no Grouply... É preciso alguém a gerir aquilo se não vai acabar por descambar. E nisto do *outdoor* era preciso mesmo estar lá... a fazer esse papel.

Lúcia: nós temos datas para cumprir e se for só no dia que vamos decidir tudo... assim restringe-se. Se até aquele dia não aparecer melhor...

Investigadora: digamos que se calhar se passa 90% do tempo a partilhar ideias e 10% na gestão da informação e construção colaborativa de conhecimentos.

Cristóvão: sim. A gestão deu um bocadinho de trabalho.

Investigadora: a comunidade agradece. Em que medida é que a vossa participação na comunidade é condicionada pelo facto de esta ser em língua inglesa?

Lúcia: se fosse em português eu respondia muito mais. Há pessoa que têm mais dificuldades que outras, quem tem menos consegue falar mais e exprimir-se muito melhor. Quem tem mais dificuldade é mais difícil. Tudo bem que até queira participar mas é mais difícil. Vai-se tentando melhorar mas o ser em língua inglesa torna tudo um bocadinho mais difícil.

Cristóvão: concordo.

Investigadora: mas acontece-lhe o mesmo?

Cristóvão: não tenho assim muita dificuldade, mas não é como se estivesse a escrever em português. Isso é óbvio. O inglês não é a minha língua materna.

Investigadora: Têm algumas sugestões que gostassem de ver implementadas?

Cristóvão: talvez uma zona onde o pessoal pudesse falar quando quisesse, onde pudessem publicar uns vídeos... no fundo era uma maneira do pessoal ir lá ver essa parte e se calhar rir-se um bocadinho como forma de cativar mais.

Investigadora. E acham que essa ideia devia partir de quem? Até agora tenho sido só eu a criar mas todas as pessoas têm a liberdade de adicionarem e criarem.

Lúcia: mas se calhar era preciso criar um tópico que fosse mesmo livre onde pudéssemos pôr lá o que quiséssemos, porque os tópicos que lá estão são restritos a um tema.

Cristóvão: e se calhar se fosse a professora a criar o tópico iria haver muito mais adesão. Porque há aquele nível de respeito... agora se for outra pessoa.

Investigadora: está a tentar dizer que o fator avaliação também é decisivo na participação das pessoas.

Lúcia e Cristóvão: pelo menos por parte das pessoas que lá vão.

Investigadora: são as primeiras pessoas que falam nisso. Mais alguma sugestão?

Cristóvão: assim de repente...

Investigadora: há algum aspeto que não tenha sido aqui referido que gostassem de discutir?

Cristóvão: não. Acho que por agora está tudo bem...

Investigadora: Muito obrigada pela colaboração.

Anexo T – Semanários de Bordo

Semanários de Bordo

Os semanários de bordo têm por finalidade registrar uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido semanalmente na comunidade, nomeadamente as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas, as dinâmicas de grupo e a relevância das tecnologias utilizadas.

Neste sentido, cada aluno, a título individual, deverá, até ao final de cada segunda feira subsequente a uma aula relacionada com a planificação de uma visita de estudo a Londres, deixar a sua reflexão em resposta a este fórum de discussão (poderá responder diretamente ou anexar um documento word ou pdf.).

A reflexão deverá ter em conta as seguintes orientações:

- 1. O que aprendi com esta atividade?**
- 2. Que dificuldades senti? O que fiz para as superar?**
- 3. O que penso da realização desta atividade com recurso às tecnologias?**
- 4. Dinâmicas de grupo (evolução das dinâmicas de grupo, problemas detetados e formas de os ultrapassar).**

Semana 1

Rui Ferreira

1 - Bem, com esta atividade tive a oportunidade de fazer pesquisa sobre os museus de Londres, o que me permitiu a interligação com os meus colegas, realizando assim trabalho de equipa.

2 - A principal dificuldade sentida foi em perceber algumas tarefas, no sentido de tradução, mas com a ajuda dos colegas consegui superar essa dificuldade.

3- Penso que é bastante importante, contribui para o nosso sucesso académico, e ainda

prepara-nos para o mercado de trabalho pois cada vez mais as empresas utilizam as novas tecnologias.

4 - Com as pessoas que estou envolvido penso que existe uma boa dinâmica de trabalho.

Mariana Martins

- 1- Com esta atividade penso que consegui com a minha colega de grupo escrever o *mail* para promover e dar a conhecer a nossa empresa procurando informações na internet.
- 2- A principal dificuldade foi encontrar os adjetivos certos para promover a empresa.
- 3- É muito importante, pois sem o recurso à internet não iríamos ter acesso a tanta informação, iria dificultar muito mais as tarefas.
- 4- Penso que existe uma boa dinâmica de grupo e que nos entendemos bem.

Júlia Roque

- 1- Com esta atividade aprendi algo novo sobre como marcar viagens, preços, horários entre outros aspetos, também ficamos a conhecer um pouco mais sobre Londres. Também aprendemos a realizar e construir *e-mails* para posteriormente enviar às devidas entidades.
- 2- A minha principal dificuldade foi na primeira tarefa não terem enviado com antecedência o que era para ser realizado, o que atrasou um pouco a nossa tarefa provocando pouca produtividade.
- 3- É necessária uma vez que necessitamos obter informações de algum lado, sendo o recurso à internet importante para a realização destas tarefas.
- 4- Eu e a minha colega de grupo (Júlia Gonçalves) possuímos uma boa relação comunicativa, uma boa dinâmica pois conseguimos ultrapassar as dificuldades que possuímos juntas, o que provoca um bom rendimento de trabalho.

Raúl Rosadas

- 1- Com esta atividade pude desenvolver a capacidade de pesquisa e interação com os restantes membros da comunidade, permitindo desenvolver a língua inglesa.
- 2- Senti dificuldades sobretudo na pesquisa, pois o *site* que nos foi recomendado era um pouco confuso.
- 3- Acho bastante importante, pois o meio tecnológico é cada vez mais usado diariamente, o que nos permite a preparação para o meio profissional.
- 4- Este tipo de atividade permite ao grupo desenvolver e melhorar o seu inglês, onde aprendemos a cooperar e a interagir com os restantes membros da comunidade.

Júlia Gonçalves

- 1- Com esta atividade aprendi a pesquisar sobre viagens, preços, horários, transferes, etc. Aprendi, também, a enviar *e-mails* de forma correta em termos da sua construção.
- 2- A dificuldade que senti na última tarefa foi o facto de não enviarem o *e-mail* cedo e então houve demasiado tempo morto na aula visto que nos enviaram antes 5 minutos da mesma acabar. Assim, a aula não foi tão produtiva quanto nós desejaríamos (Eu e a Júlia Roque).
- 3- Se não tivéssemos acesso às tecnologias na aula, era quase impossível fazermos as tarefas ou pelo menos nem todas as aulas faríamos alguma coisa.
- 4- Entre mim e a Júlia Roque existe uma boa dinâmica e também entre os outros.

Catarina Gerardo

- 1- Esta atividade é muito boa numa perspetiva profissional porque nos prepara para que no futuro possamos trabalhar numa agência de viagens e assim já estamos um pouco a ver o tipo de trabalho que nos espera.

- 2- No caso do meu tema de grupo as dificuldade que mais sentimos foram em encontrar os preços dos musicais mas, com paciência conseguimos.
- 3- Como já referi anteriormente esta atividade é muito satisfatória e claro sem o recurso às tecnologias não podíamos "viajar" tanto nem ter acesso a tantas informações, neste caso dos musicais em que a internet foi mesmo só a nossa única fonte.
- 4- Com o meu par a dinâmica de grupo funcionou muito bem:) A nível da "empresa" ainda não deu bem para ver como funcionamos pois, só a partir de agora é que nos vamos mais aperceber disso. Penso que só com o decorrer do trabalho é que vamos ter uma opinião mais fundada sobre este assunto.

Mariana Pacheco

- 1- Esta atividade ajudou-me bastante a desenvolver as minhas capacidades de pesquisa, e a fazer uma melhor seleção da informação que realmente importa.
- 2- A maior dificuldade que senti foi a perceber alguma informação uma vez que a pesquisa foi feita em Inglês, mas a minha colega Cristina ajudava-me nisso.
- 3- Eu penso que o facto desta atividade ter sido feita com recurso às tecnologias é uma mais valia para nós uma vez que cada vez mais vamos ter dependentes delas.
- 4- Para mim a maior dificuldade que senti foi o facto de estar em Inglês, mas consegui ultrapassar essa dificuldade com a ajuda da Catarina. De resto penso que correu tudo bem, pois também ainda não falámos muito dentro do grupo (H.O.T), quanto no trabalho de pares tem corrido bem.

Sara Cunha

- 1- O que aprendi com esta atividade? Com a minha atividade aprendi mais vocabulário, fiquei a conhecer mais sobre os Museus de Londres com o meu colega de grupo.
- 2- Que dificuldades senti? O que fiz para as superar? Senti dificuldades em formular frases e um pouco na pesquisa.
- 3- O que penso da realização desta atividade com recurso às tecnologias? Acho muito importante e interessante pois permite que recolhemos informação sobre muitos assuntos.
- 4- Dinâmicas de grupo (evolução das dinâmicas de grupo, problemas detetados e formas de os ultrapassar). O grupo funciona bem o que não se passa noutras atividades em que existem mais pessoas envolvidas. Permitem ajudar-nos um ao outro melhorando o nosso inglês e consequentemente ganhar mais vocabulário.

António Ferreira

- 1- Com esta primeira atividade tive a oportunidade de pesquisar possíveis locais a visitar para a visita a Londres, nomeadamente monumentos.
- 2- As dificuldades surgiram quando o meu grupo de trabalho aumentou (ou era eu que não sabia que era composto por tanta gente) e saber que atividade é que realmente me competia. Para a superar, coloquei no Grouply a minha dúvida.
- 3- É fundamental, na medida em que tanto agora, como profissionalmente, é fulcral sabermos onde e como pesquisar a informação de que precisamos via internet.
- 4- O grupo trabalhou de forma coordenada e cada qual sabendo que era importante cumprir a sua tarefa de forma a que o atraso de alguém não influenciasse o trabalho dos outros.

Diana Dias

Acho que estas atividades relacionadas com a organização de uma viagem e de atividades relacionadas com a mesma, são fundamentais para qualquer pessoa que pretenda trabalhar em turismo. Para além de aprendermos palavras "técnicas" em inglês, ganhamos uma noção dos principais pontos turísticos de Londres. Acho que neste momento as principais dificuldades que senti estão principalmente relacionadas com a comunicação entre os subgrupos da turma, mas acho que faz parte desta fase de adaptação... O facto de usarmos novas tecnologias para desenvolver esta atividade facilita muito e torna muito mais rápida a comunicação com o resto da turma, e é parte essencial para um técnico de turismo que queira marcar a diferença no mercado de trabalho. Tal como já tinha referido apesar de a comunicação entre os vários subgrupos ainda ser reduzida, penso que o trabalho proposto até agora foi realizado com sucesso e espero que melhore cada vez mais...

Sónia

- 1- Esta atividade permitiu-me ficar a conhecer os marcos históricos da cidade de Londres, assim bem como os preços, os horários e a história dos mesmos.
- 2- Não senti dificuldades na realização desta atividade pois consegui, com alguma facilidade, encontrar a informação que pretendia.
- 3- Concordo plenamente, na medida em que acho que recorrendo aos meios informáticos poderemos ter um maior leque de informações pertinentes para a concretização das nossas tarefas.
- 4- No geral parece-me que os grupos estão todos a funcionar bem, relativamente ao trabalho desenvolvido por mim e pelo meu par está tudo a decorrer muito bem.

Carolina Ferreira

- 1- Com a primeira atividade feita, aprendi conceitos mais específicos que técnicos de turismo precisam saber quando trabalham numa agência de viagens.

Desenvolvi melhor a pesquisa em *sites* oficiais de companhias aéreas e reservas de voos e alojamento.

- 2- Não houve nenhuma dificuldade em específico que fosse difícil de superar.
- 3- O recurso às tecnologias ajudam e muito, desde que bem usadas. Claro que há sempre uma certa dificuldade em ir procurar aos locais certos, mas isso é o menos. O facto de trabalhar com computador é mais fácil e, com acesso à internet, facilita muito o nosso rápido o que o torna mais torna.
- 4- O grupo trabalha bem em conjunto. Há uma dinâmica muito boa o que faz com que não haja desentendimentos e o resultado, na maioria da vezes, é positivo.

Semana 2

Diana Dias

- 1- Esta semana, a principal atividade foi tentar comunicar com os colegas (não só através do e-mail, mas também através do "meeting" que nos foi proposto), o que nos permitiu aplicar as técnicas da elaboração do *e-mail*, e conhecer as escolhas dos diferentes subgrupos relativamente aos locais a visitar em Londres.
- 2- Acho que a principal dificuldade que senti na semana passada (alguma falta de comunicação), foi ultrapassada por alguns grupos, e acredito que para a semana já não exista... Algumas dificuldades sentidas ao nível do vocabulário foram esclarecidas essencialmente com os colegas, e com a docente.
- 3- Tal como na semana passada, o recurso às novas tecnologias (esta semana mais relacionada com a elaboração de *e-mails*), torna muito mais fácil a comunicação entre os subgrupos e entre os dois turnos.
- 4- Tal como já referi, acho que nesta semana já se notou muito mais participação e coordenação entre os grupos.

Júlia Roque

- 1- Com esta atividade tive possibilidade de ultrapassar algumas dificuldades que tinha no inglês, trabalhei mais na realização do *e-mail*. Penso que os grupos conseguiram alcançar uma melhor comunicação entre si, coisa que antes estava difícil.
- 2- No início penso que não havia a interação necessária entre os vários grupos, o que fez que o trabalho ficasse um pouco atrasado. no entanto penso que conseguimos superar isso.
- 3- Para além de nos permitir uma maior comunicação, ajuda-nos no desenvolvimento das nossas capacidades.
- 4- Penso que estamos a evoluir, alcançar uma melhor comunicação o que nos permite um melhor trabalho em conjunto.

Júlia Gonçalves

- 1- Com esta atividade aprendi a pesquisar sobre preços e horários no site da Easyjet. E aprendemos certas expressões em inglês ligadas a viagens.
- 2- Nesta tarefa não tive dificuldades.
- 3- É necessário o recurso á tecnologias senão seria impossível arranjar-mos informação para enviar ás agências de viagens.
- 4- Acho que há uma boa comunicação entre todos e entre a minha colega, só assim é que conseguimos ter aproveitamento nas aulas.

Carolina Ferreira

- 1- Com a última atividade feita, desenvolvi melhor a capacidade de pesquisar o melhor alojamento utilizando palavras-chave específicas.

- 2- Mais uma vez não houve nenhuma dificuldade em específico que fosse difícil de superar.
- 3- O recurso às tecnologias mais uma vez, ajudam na pesquisa sendo esta rápida. No entanto, um pouco confusa.
- 4- Não há grande coisa a acrescentar. Continua a haver uma dinâmica muito boa entre nós.

Rui Ferreira

- 1- Com esta atividade consegui a aprender a realizar pesquisa sobre os principais museus de Londres.
- 2- Não senti dificuldades esta semana.
- 3- Acho que seria impossível conseguir fazer o trabalho sem o uso das novas tecnologias.
- 4- Existe uma boa comunicação com a minha colega, com os outros nem tanto.

Paula Gonçalves

- 1- Com esta atividade penso que fiamos mais preparados para o mundo de trabalho. As responsabilidades, os horários de entrega,... Tudo faz parte de uma tarefa com um tempo estipulado. Isso faz de nós mais experientes.
- 2- É complicado pesquisar, uma vez que existe tanta oferta de acomodação em Londres, com condições que não lembram nem ao menino Jesus, e outras com preços absurdos. E no meio de tanta oferta torna-se complicado ver tudo, é quase impossível.
- 3- Ajuda a pesquisa ajuda a interação com membros do grupo, e o mais importante de tudo adquirimos experiência.

- 4- Não existem problemas no nosso grupo. Existe uma dinâmica muito boa entre nós.

Lara Silva

- 1- Com esta atividade fiquei a conhecer melhor os marcos históricos de Londres. Ao fazer o levantamento de todos os marcos históricos vi que havia muitos que nem conhecia.
- 2- Não senti nenhuma dificuldade nesta atividade porque o recurso à tecnologia me facilitou bastante na pesquisa.
- 3- Como já referi, o recurso à tecnologia ajuda-nos bastante na realização de trabalhos como este.
- 4- Acho que a boa relação com a minha colega ajudou bastante para a realização do trabalho. No geral, senti que houve uma maior participação e interesse.

Sara Cunha

- 1- Aprendi a pesquisar em sites todos em língua inglesa e com isso aprendi mais vocabulário.
- 2- Não senti nenhuma dificuldade.
- 3- Ajudou bastante pois tornou o acesso à informação sobre os Museus de forma muito mais rápida.
- 4- Existe uma excelente comunicação com o meu colega de grupo e com os outros colegas não há tanta dinâmica de cooperação.

Dário Graça

- 1- Com esta atividade aprendi a forma mais apropriada de como escrever *emails* para pessoas fora do meu núcleo de amigos.

- 2- Senti dificuldades principalmente sobre como escrever *emails* no tom irado mas consegui ultrapassá-las deixando fora de pensamento o facto de estar a escrever para colegas de turma.
- 3- Ajudou-me essencialmente com o vocabulário.
- 4- Penso que a dinâmica é boa uma vez que consegui comunicar bastante bem com os meus colegas essencialmente os que fazem parte das agências de viagens.

Mariana Pacheco

- 1- Com esta atividade aprendi a selecionar melhor os conteúdos importantes para atividade em questão.
- 2- Nesta exata tarefa não senti qualquer dificuldade.
- 3- Sem as tecnologias era quase impossível a realização desta tarefa, uma vez que nos facilita muito a pesquisa.
- 4- Eu e a minha colega de grupo funcionamos muito bem, uma vez que conseguimos comunicar facilmente e nos ajudamos mutuamente. No que toca, à totalidade do grupo penso que estamos a evoluir pois conseguimos superar as dificuldades e a falta de comunicação.

António Ferreira

- 1- Com esta atividade aprendi a pesquisar alojamentos em Londres que podem vir a ser utilizados pelos 25 estudantes.
- 2- Senti dificuldade em escolher o melhor alojamento, dado que à primeira vista tinha um alojamento em vista mas depois de feitas as contas ao orçamento final, seria outra a minha escolha.
- 3- Penso que é mais acessível e torna-se mais rápido encontrar os tipos de alojamento e torna propício a uma pesquisa mais rápida e eficiente.

- 4- Foi uma dinâmica positiva dado que tanto eu como o Tiago nos empenhados na atividade e acabamos por realizar uma boa pesquisa e penso que não encontramos grandes dificuldades.

Cristóvão Moreira

- 1- A escrita de *emails*, e a interação necessária para alcançar os objetivos.
- 2- As formas de escrita de *emails* ainda não estavam bem "sabidas", julgo que agora estão mais definidas na minha mente.
- 3- Torna-se mais interessante, mas também é uma fonte de distração.....
- 4- Não houve problemas a relatar, tenho dois excelentes parceiros que estão a fazer um ótimo trabalho

Tomás Gonçalves

- 1- Com esta atividade aprendi a pesquisar de maneira mais eficaz algumas estadias mais baratas, em Londres. Ajudando, assim, a que a viagem tenha um custo menor.
- 2- Uma dificuldade que senti foi encontrar uma boa relação entre preços e quartos nas pousadas.
- 3- Foi bom usar as tecnologias para esta atividade porque assim é mais rápido para encontrar as informações pretendidas.
- 4- Acho que o grupo entendeu-se bem na tarefa e não sentiu grandes dificuldades para a realizar. Sendo assim, fizemos uma boa pesquisa.

Tatiana Cabo

- 1- Com esta atividade aprendi a pesquisar hotéis com determinadas características e que não pudessem fugir muito ao estipulado.
- 2- A pesquisa não foi muito fácil uma vez que existe muita oferta.

- 3- Ajudou-me a perceber melhor o Grouply.
- 4- Não existem problemas no nosso grupo. Existe uma dinâmica muito boa entre nós.

Rute Figueiredo

- 1- Na atividade desta semana aprendi o sentido de elaborar uma "Tentative agenda" e a escrever a forma mais correta de responder a vários conteúdos de um email.
- 2- As maiores dificuldades são a nível de expressão escrita mas são sempre superadas através do Google tradutor. Mais especificamente nesta semana o mais difícil foi descobrir e escrever uma "tentative agenda", ou seja uma convocatória, superada por meio de motores de busca.
- 3- É muito benéfica pela rapidez de circulação da informação e pela experiência adquirida neste processo.
- 4- De momento ainda não foi registado qualquer tipo de problema.

Catarina Gerardo

- 1- Penso que nesta segunda atividade não prenda muito pois, era a sequência da primeira.
- 2- Nesta atividade a maior dificuldade foi conseguir os preços para os musicais e selecionar musicais com base no gosto de todos os alunos.
- 3- Como já referi no outro semanário de bordo, sem o recurso às tecnologias penso que seria impossível realizarmos esta atividade com tanta autonomia.
- 4- O meu grupo trabalha bem e eu e a minha colega entendemo-nos bem. O grupo em geral também começa a funcionar bem.

Manuela

- 1- Nesta atividade descobri que existem "passeios" muito interessantes, onde íamos sem dúvida enriquecer a nossa cultura! Para além de que existem muitos mais do que eu pensava...
- 2- Bem, tive algumas dificuldades em encontrar algumas informações uma vez que estava tudo em inglês. O problema foi mesmo escolher 5 "Walking Tours", porque chamaram-me todos a atenção e despertaram-me bastante interessante!
- 3- O facto de termos recurso à tecnologia ajuda-nos bastante! Facilita-nos a tarefa pedida... Hoje em dia encontramos mesmo muita informações "fácil", o que é bom! No entanto devemos estar atento para que as informações não nos induzem em erro.
- 4- Esta forma de aprender/trabalhar/comunicar é muito agradável, é diferente, o que cativa a minha atenção! Penso está tudo a correr muito bem e que estamos todos de parabéns!

Mariana Martins

- 1- Esta semana consegui envolver-me mais no projeto do grupo. Com a pesquisa que fiz sobre os mercados e parques de Londres consegui obter uma informação bastante abrangente e interessante que serviu para enriquecer o meu vocabulário e a minha cultura geral.
- 2- As minhas dificuldades são essencialmente na comunicação com os meus colegas no Grouply; na escrita e na compreensão de algum vocabulário, desta forma recorro com frequência ao Google tradutor e a um dicionário Inglês-Português.
- 3- Acho que o recurso às tecnologias para a realização desta atividade seja bastante bom, isto porque vai nos colocar em contacto com uma maior informação da qual temos de saber fazer uma boa seleção e recolha.

- 4- A falta de comunicação é o maior problema que deteto no grupo. Talvez parte de cada um para resolver este problema.

Semana 3

Sara Cunha

- 1- Bem, com esta atividade tive a oportunidade de fazer pesquisa sobre os museus de Londres e sobre Londres no geral.
- 2- A principal dificuldade sentida foi o facto de haver trabalhos para outras disciplinas e não ter o tempo que gostaria de ter para me dedicar ao Grouply e as atividades de inglês como me dedicava no início do semestre.
- 3- Penso que é bastante importante pois é uma pré-preparação para o mercado de trabalho.
- 4- Existe uma boa interação e a dinâmica de trabalho é boa para com as pessoas com quem estou envolvida.

Diana Dias

- 1- Penso que nesta semana, o mais importante foi tentar conciliar as diversas opções de locais a visitar, o tempo disponível (3 dias) e os preços da viagem. O planeamento dos 3 dias fez com que ganhássemos conhecimentos ao nível da organização e planeamento de uma viagem, o que vai estar quase de certeza relacionado com o nosso futuro.
- 2- Acho que esta semana a principal dificuldade está relacionada com os vários trabalhos que temos para outras disciplinas (no meu caso o de História da Arte e da Cultura), o que fez com que andássemos mais desligados do Grouply...

- 3- O facto de podermos trabalhar em conjunto no Typewithme, facilitou muito a comunicação (apesar de não termos participado como deveríamos)
- 4- Acho que esta semana o principal problema foi obter a participação dos elementos (pelo menos no meu subgrupo) relativamente ao planeamento do possível itinerário para os 3 dias.

Júlia Gonçalves

- 1- Com esta atividade aprendi quais eram as políticas da companhia aérea no que toca à bagagem e à bagagem de mão visto que até então não me interessava por isso.
- 2- As maiores dificuldades foram tentar seleccionar as ideias principais e políticas de bagagem essenciais porque havia muita informação no *site* da Easyjet airlines.
- 3- O recurso à internet é fundamental neste tipo de tarefas pois desta forma obtemos a informação mais rapidamente. Se, pelo contrário, não tivéssemos acesso às tecnologias não conseguiríamos obter a informação que necessitávamos tão rapidamente ou talvez não conseguíssemos arranjar informação em apenas uma semana.
- 4- Esta semana, em conformidade com as outras semanas, correu muito bem pois eu e a Joana Roque trabalhamos bem juntas e conseguimos ajudar mutuamente e damos uma opinião uma a outra porque só assim se consegue trabalhar em grupo. Com os restantes grupos também correu bem visto que mandámos a informação necessária que eles precisavam e ainda obtivemos um agradecimento da Voyage Travel Agency.

Rui Ferreira

- 1- Com esta atividade foi possível conhecer os museus de Londres através de pesquisa realizada.

- 2- Penso que esta semana a principal dificuldade sentida por mim foi a carga de trabalhos de outras disciplinas.
- 3- É fundamental para a preparação para a nossa vida no futuro relacionada com o turismo.
- 4- Existe boa interação com os colegas que estou a trabalhar.

António Ferreira

- 1- Esta semana tivemos de escolher um grupo de hotéis e decidir qual o melhor para propor, assim aprendemos a respeitar as condições pedidas (localização, preço, etc), e claro, ganhamos experiência.
- 2- Esta semana não houve tantas dificuldades como no início pois estávamos mais familiarizadas com os sites e como funcionavam e como pesquisar.
- 3- O que já disse na semana passada. É inovador, e ajuda-nos a preparar para o mundo de trabalho e para um futuro ligado às novas tecnologias.
- 4- A dinâmica de grupo continua a ser muito boa.

Rute Figueiredo

- 1- Nesta semana aprendi a saber gerir e organizar as tarefas que tinha a realizar.
- 2- Nesta tarefa uma das dificuldades foi tentar "competir" com a agência de viagens concorrente, principalmente no que diz respeito às informações que nos são fornecidas, mas conseguiu ser superada através da realização de contactos com as respetivas fontes de informação.
- 3- Deixa-nos mais à vontade em relação à maneira como nos expressamos, ou seja, podemos controlar o que dizemos da maneira mais correta.
- 4- O grupo continua sem problemas alguns de dinâmica.

Júlia Roque

- 1- Aprendi esta semana quais as políticas de bagagem, o peso que se pode levar, os vários componentes que não se podem levar, e qual o preço a pagar pelos excessos de peso.
- 2- As principais dificuldades foram resumir o conteúdo mais importante pedido, tentando assim ultrapassar as outras companhias aéreas podendo fornecer melhores informações.
- 3- Como já referi nos outros diários de bordos, o recurso à tecnologia ajuda-nos a adquirir informação mais rápido e com um conteúdo mais elevado.
- 4- O meu grupo continua a ter uma boa comunicação e trabalhamos bem.

Mariana Pacheco

- 1- Com esta atividade aprendi mais coisas sobre Londres, e a organizar o roteiro.
- 2- Tive algumas dificuldades a perceber o que os meus colegas diziam.
- 3- Nesta atividade as tecnologias não tiveram um papel tão relevante. Mas mesmo assim tivemos necessidade de recorrer a elas.
- 4- O nosso grupo de trabalho tem uma boa dinâmica.

Tatiana Cabo

- 1- Esta semana continuei a aprendizagem da pesquisa de hotéis e acabamos por escolher os melhores hotéis.
- 2- Esta semana não houveram tantas dificuldades com a pesquisa.
- 3- As tecnologias são um dos pontos mais fortes de aprendizagem neste trabalho. Cada vez mais o recurso as tecnologias é usado em empresas e é necessário ter

formação ou experiência na área. Com este trabalho adquirimos os princípios gerais necessários.

4- A dinâmica de grupo continua a ser muito boa.

Dário Graça

- 1- Esta semana aprendi a estabelecer contactos com diferentes agências de viagens de modo a fazer as melhores escolhas.
- 2- Esta semana não senti grandes dificuldades.
- 3- O recurso às tecnologias é essencial para este tipo de atividades.
- 4- Esta semana penso que a dinâmica foi boa consegui comunicar com as agências de viagens na perfeição e está tudo a correr sobre rodas.

Júlio Cadete

- 1- Com esta atividade passei a conhecer melhor as condições prioritárias para a entrada na World Travel Market, e fiquei a conhecer melhor novos locais onde posso ir quando visitar Londres.
- 2- Esta tarefa foi particularmente fácil visto que a professora nos forneceu o site onde podíamos ir retirar todas as informações necessárias por isso não senti grandes dificuldades .
- 3- Penso que é uma técnica dinâmica e inovadora permitindo assim a todos os alunos esclarecer as suas dúvidas, mesmo sendo no tradutor.
- 4- O grupo trabalha unido não havendo nenhum problema de funcionamento.

Carolina Ferreira

- 1- Basicamente nós tínhamos de esperar pelas respostas das companhias aéreas. Nisso, não há dificuldade. No entanto, isso não fazia com que o grupo não fosse

pesquisar os voos para, de certa maneira, saber se estavam de acordo com o que tínhamos procurado.

- 2- Tarefa fácil Não houve dificuldade,
- 3- Facilita bastante o nosso trabalho.
- 4- Grupo que sabe trabalhar bem, o resultado é sempre bom.

Mariana Martins

- 1- O mais importante foi aprendermos a organizar uma viagem e conciliar todos os parâmetros que esta envolve de forma a evitar futuros problemas.
- 2- A maior dificuldade foi talvez a dificuldade em acompanhar algumas coisas, devido a não perceber algum vocabulário que tento saber
- 3- A utilização do Typewithme, penso que facilitou a comunicação da turma sobre o trabalho.
- 4- Penso que a dinâmica de grupo está a ser razoável.

Semana 4

Sandra Cunha

- 1- Aprendi a gerir horários e conciliar itinerários juntamente com alguns colegas de turno aquando de se fazer a gestão dos três dias em Londres.
- 2- Para mim é complicado vir ao Grouply com a frequência que vinha no início por causa dos trabalhos e apresentações que temos para fazer/entregar.
- 3- O que penso da realização desta atividade com recurso às tecnologias? Penso que é muito mais dinâmico e faz com que quem participe colabore como equipa.

- 4- Com as pessoas mais chegadas existe uma dinâmica de grupo bastante boa embora que existiram falhas quando estávamos a planear o itinerário e faltavam informações de outros grupos ou então os grupos que deveriam ter essas informações não estavam presentes em sala de aula.

Mariana Martins

- 1- Com esta atividade posso dizer que serviu para que eu interagisse mais com os meus colegas do Grouply.
- 2- As maiores dificuldades que eu sinto mais uma vez é a capacidade de me expressar e de perceber as tarefas.
- 3- Penso que a realização das tarefas através do recurso às tecnologias seja bastante bom, desenvolvendo a minha capacidade de pesquisa.
- 4- Na última atividade faltou um pouco de comunicação por parte de alguns colegas para a elaboração do itinerário.

Diana Dias

- 1- Aprendemos a planear uma viagem e a escolher os melhores locais e horários para os visitar, sendo que a comunicação que estabelecemos com os restantes subgrupos dá uma noção do que é trabalhar no sector, o que é definitivo para a nossa formação.
- 2- A principal dificuldade sentida foi ao nível dos vários trabalhos que temos de entregar esta semana, o que nos deixa menos tempo para dedicar ao Grouply...
- 3- Nesta fase do trabalho, penso que as tecnologias são essenciais, uma vez que por exemplo na elaboração dos itinerários (recorrendo ao Typewithme) foi possível colaborar com os colegas, mesmo não estando na mesma sala. Isso permitiu a participação de mais pessoas na elaboração dos itinerários, mesmo daquelas que não podem ir às aulas...

- 4- Relativamente ao nosso subgrupo, penso que houve mais participação dos elementos, no entanto, essa participação ainda deve ser melhorada.

Rui Ferreira

- 1- Aprendi a planear uma viagem e pesquisar sobre locais a visitar.
- 2- Penso que como muitos dos meus colegas a sobreposição de trabalhos torna-se complicado para dar muito tempo ao Grouply.
- 3- Acho que as novas tecnologias são bastante importantes na realização deste trabalho pois sem elas seria impossível.
- 4- Com as pessoas que estou envolvido existe uma boa dinâmica de grupo.

António Ferreira

- 1- Aprendemos a fazer uma síntese geral do trabalho realizado e acabar de fazer os cálculos dos custos dos voos e a da viagem.
- 2- Relativamente às dificuldades, penso que a dificuldade que a Diana sentiu foi a mais preponderante esta semana.
- 3- Ajuda-nos na pesquisa mais rápida e um melhor conhecimentos das atividades que queremos desenvolver.
- 4- A dinâmica de grupo continua a ser a melhor sem qualquer tipo de problemas e onde os elementos do grupo se empenham de forma responsável nas atividades propostas.

Catarina Gerardo

- 1- Uma vez mais com esta atividade aprendi a ter mais autonomia na organização de uma viagem.

- 2- As dificuldades que senti foi em encontrar só um musical que queira ver, pois, as críticas são sempre boas em toda e é difícil escolher só um.
- 3- Sem o recurso às tecnologias seria quase impossível a realização deste trabalho, pois, a partir da Internet é que obtivemos as informações necessárias tais como, datas, preços e locais dos musicais.
- 4- A dinâmica de grupo funcionou muito bem. Como turma em geral também funciona bem, porque já nos conseguimos entender e chegar a um consenso todos. :)

Ana Jesus

Este Semanário de Bordo irá focar-se numa reflexão do trabalho realizado até hoje, no Grouply - uma rede social que desconhecia antes das aulas de Inglês II e penso que, neste momento, funciona razoavelmente bem com o mesmo. Com esta atividade aprendi que tipo de transportes existem em Londres, como é que funcionam, as estações e linhas de Londres, aprendi a ler mapas e os tipos de passes que nos podem ajudar a viajar dentro desta cidade, como é o caso do oystercard and London pass.

Senti algumas dificuldades na realização da tarefa que foi atribuída a mim e à minha colega, Cláudia Pereira, uma vez que a minha orientação em termos de transportes é um pouco má e isso causou-me alguns problemas na realização da tarefa. O recurso às tecnologias na realização desta atividade é crucial para um bom trabalho e uma pesquisa selecionada e correta, apesar das informações disponíveis na Internet, muitas vezes, são incorretas, mas penso que, é uma questão de nós próprios conseguirmos distinguir a informação verdadeira da errada. A dinâmica de grupo é ótima, eu e a Clara trabalhamos muito bem juntas e conseguimos desenvolver sempre as atividades propostas, de maneira apropriada e a tempo.

Tatiana Cabo

- 1- Esta semana houve uma reunião entre a nossa agência e o representante dos alunos. Aprendi a discutir algumas ideias.
- 2- Esta semana não houve grandes dificuldades.
- 3- Torna o nosso trabalho mais simples.
- 4- A dinâmica do nosso grupo continua a ser boa.

Raul Rosadas

- 1- Esta atividade ajudou-me a analisar as opções propostas, confrontando as informações e optando pela melhor opção.
- 2- A maior dificuldade que senti foi com o facto de que a cidade tem tanto para oferecer que se torna difícil optar por escolher somente uma.
- 3- As tecnologias permitem a realização deste tipo de trabalhos, facilitando a pesquisa e a partilha de informação, o que se revela por ser uma ferramenta muito útil e essencial.
- 4- Com a participação de todos os elementos que constituem a comunidade a dinâmica na realização das tarefas acaba por ser muito positiva para cada um dos elementos que a constituem.

Paula Gonçalves

- 1- Esta semana tivemos uma reunião com o representante dos alunos para discutir as várias opções e expô-las no Grouply para os alunos escolherem as melhores opções. Assim aprendi como organizar uma reunião e a discutir as ideias com um concorrente.
- 2- Esta semana não existiram grandes dificuldades.

- 3- A minha opinião em relação ao uso das novas tecnologias neste trabalho continua a ser a mesma. Ajuda-nos a adquirir experiência para o mundo de trabalho.
- 4- A dinâmica também continua a ser boa.

Tomás Gonçalves

- 1- Nesta aula terminámos o nosso trabalho de pesquisa e demos os últimos pormenores do trabalho para enviarmos ao representante dos estudantes (Dário Graça).
- 2- A dificuldade que mais senti foi a minha internet de casa não funcionar bem, o que dificultou o meu acesso ao Grouply fora das aulas.
- 3- O recurso às tecnologias na realização desta atividade é muito útil porque permite-nos uma pesquisa mais rápida e um acesso melhor às informações do exterior
- 4- Não encontrei muita dificuldade em comunicar com os meus colegas de trabalho, pelo que conseguimos realizar o trabalho planeado para a aula.

Rute Figueiredo

- 1- Na atividade desta semana aprendi a preparação necessária a fazer antes de uma reunião, a geri-la e a discutir as ideias contidas nesta.
- 2- Algumas dificuldades sentidas no que diz respeito ao início da reunião superadas posteriormente no decurso desta
- 3- A minha opinião continua a ser a mesma, mais experiência e dinamismo.
- 4- A dinâmica de grupo continua a ser muito boa e organizada

Manuela

- 1- Nesta atividade aprendi a estar atenta a preços e conciliar os dias das possíveis estadias com os dias das visitas...
- 2- Não senti muitas dificuldades! Apenas em concentrar-me para perceber a mensagem! Mas correu tudo muito bem!
- 3- Mais uma vez...as tecnologia facilitam-nos a vida! É tudo muito mais simples, fácil e rápido!
- 4- Acho que temos vindo a fazer um bom trabalho.

Dário Graça

- 1- Com esta atividade aprendi a lidar com o stress de marcar 1 viagem para um grupo de pessoas.
- 2- Senti dificuldades na interação com as agências de viagens pois tive de fazer as escolhas mais acertadas de acordo com a opinião de todos.
- 3- A tecnologia facilitou o contacto com o grupo inteiro na exposição da informação de forma mais rápida e eficaz.
- 4- A dinâmica foi boa e existiu boa comunicação entre todos.

Cristóvão Moreira

- 1- Principalmente, como funcionam os contactos de última hora no mundo dos negócios.
- 2- Não senti dificuldades em superar nada em especial, o único problema foi mesmo a derrota da minha agência.
- 3- É mais apelativo desta maneira e até mais motivador.

- 4- Julgo que o meu grupo de trabalho se manteve sempre unido, como era de esperar.

Júlia Roque

- 1- Com esta atividade consegui melhorar o meu inglês, consegui alcançar mais vocabulário. Aprendi também como fazer um *check-in* corretamente, sem falhas, para que a viagem seja perfeita e sem problemas.
- 2- Nesta atividade não senti qualquer tipo de dificuldade uma vez que o meu par e eu, interagimos muito bem, e conseguimos ultrapassar os nossos "problemas".
- 3- O que penso da realização desta atividade com recurso às tecnologias? Como já referi nos diários de bordo anteriores, sem o recurso às tecnologias não teríamos obtido a informação que necessitávamos tão rapidamente, sem o recurso a elas seria muito difícil alcançar informação e obter tais resultados.
- 4- Dinâmicas de grupo (evolução das dinâmicas de grupo, problemas detetados e formas de os ultrapassar).
- 5- Penso que com o decorrer destas atividades o grupo tem vindo alcançar uma melhor dinâmica de trabalho, trabalhamos mais em grupo, e tentamos obter melhores resultados devido à maior comunicação existente entre nós.

Semana 5

Diana Dias

- 1- Desenvolvemos a nossa capacidade para selecionar os melhores locais para visitar em Londres, e posteriormente a adequar esses mesmos locais a um itinerário estruturado.
- 2- Novamente tivemos trabalhos para apresentar noutras disciplinas, pelo que a atenção ao projeto foi mais fraca...

- 3- Mais uma vez a utilização das tecnologias (principalmente o Typewithme) permite-nos trabalhar em casa, mas ao mesmo tempo com os colegas.
- 4- Apesar de poucas pessoas darem a sua opinião relativamente ao itinerário final disponível no Typewithme, sinto que as relações entre os subgrupos estão a melhorar.

Rui Ferreira

- 1- Desenvolvi a minha capacidade de escolher locais para visitar.
- 2- Acho que tínhamos muitos trabalhos para fazer e estudar para a frequência de gestão.
- 3- Sem as novas tecnologias seria impossível realizarmos o nosso trabalho/projeto.
- 4- Acho que existe boa relação dentro dos subgrupos.

Sara Cunha

- 1- Desenvolvi a minha capacidade de ajuda a elaborar itinerários.
- 2- Senti muita dificuldade em conciliar as atividades de inglês com a oral, trabalhos de outras disciplinas e o último teste de Fundamentos de Gestão.
- 3- Não seria possível realizar o projeto final, com cooperação, sem o Typewith.me.
- 4- Existe uma melhor relação dentro dos subgrupos embora haja muito pouca gente a dar a colaborar com a sua participação.

Mariana Martins

- 1- Com esta atividade aprendi a melhor forma de gerir o tempo, neste caso no itinerário elaborado.
- 2- As maiores dificuldades que me deparo são as mesmas de sempre.

- 3- A realização das tarefas através do recurso às tecnologias torna-se um elemento essencial para que as pessoas colaborem mais, neste caso no Grouply.
- 4- Na última atividade acho que a dinâmica entre alunos foi um bocadinho melhor do que na passada semana em que a participação era bastante mais fraca.

Catarina Gerado

- 1- O facto de elaborar um itinerário em Inglês foi muito bom porque através de um monitor ficamos logo a conhecer um bocadinho mais de Londres.
- 2- As dificuldades que senti foram em dedicar atenção ao Grouply no final do semestre devido à carga horária de trabalhos e de estudo que temos no final do semestre.
- 3- Teria sido quase impossível trabalhar em grupo e dar a conhecer a todos o itinerário sem o Typewith.me.
- 4- O grupo funcionou bem mas devia ter uma participação mais assídua de todos os membros da turma/grupo.

António Ferreira

- 1- Na última atividade aprendi a "pedir explicações" pelo facto da nossa agência não ter sido escolhida em detrimento da outra. E a escrever *emails* a explicar o porquê de já não precisamos mais dos serviços das outras entidades como a WTM por exemplo.
- 2- Não senti grandes dificuldades na elaboração dos *emails* que foram enviados em conjunto com os restantes elementos da nossa agência de viagens.
- 3- É bastante importante na medida em que nos prepara para o mercado de trabalho onde vai ser importante saber usá-las corretamente e de forma conveniente.

- 4- Mais uma vez o grupo de trabalho não sentiu dificuldades de entrosamento pelo que a dinâmica de grupo foi o melhor possível e todos estiverem á altura das responsabilidades e quando assim é, a dinâmica de grupo tem de ser boa.

Anexo U – *Emails* redigidos pelos alunos
durante a atividade de *role-play online*

Emails produzidos pelos alunos na atividade de role-play online

1. From: Heaven Only Tours (9/6/11)

Subject: Final itinerary for a group of tourism students in London
Dears Voyage Travel Agency

We are writing in connection with a tourism student tour in London. We are attaching the final itinerary for a sightseeing in London. Please contact us if you need further information. We look forward to hearing from you.

Best regards,
Diana Dias
(H.O.T. - Heaven Only Tours)

2. From: Easyjet (2/6/11)

Subject: Thanks for the booking

Dears Sirs,

We are grateful for your booking because it is the best choice and we have the best prices. About your request, we are afraid that will not be possible because the flight departs at 12:50. check-in on the Internet is available from 60 days till 2 hours before your flight. The boarding gate closes 30 minutes before the scheduled time departure. The check-in in the airport is available 60 minutes before the schedule of your flight. Although, we recommend to do the check-in two hours before your departure. All passengers have to exhibit one valid identification with photo on check-in of all flights, including the stop over flights. After the check-in, go directly to the security. Again, the boarding gate closes 30 minutes before the scheduled time departure. And if you arrive late, we won't wait.

Yours sincerely,
Easyjet

3. From: Voyage Travel Agency (2/6/11)

Subject: e-Mail to 1 Lexham Gardens Hotel

Dear Sirs,

We are writing to you in order to get some information and make a reservation for a group of 25 people for three nights, from November 8th until November 11th. The group is made up of 25 Portuguese students that go on a school trip to London. It would be 7 triple bedrooms and 2 doubles on Bed & Breakfast. Please let me know about your availability and rates for those days and if it is possible to make a reservation. Looking forward to hearing from you.

With our best complements,
IPV

4. From: TAP (2/6/11)

Subject: prices
(apenas anexos)

5. From: Easyjet (2/6/11)

Subject: Final information about prices

Dears Sirs,

We have to inform you that if you don't book the travels, the prices will increase. So, I require to book as soon as possible because the prices that are established until now are good prices.

We promise that if you pick us , you won't regret it.

Yours sincerely,
Easyjet

6. From: Students' representative (2/6/11)

Subject: Trip to London

Dear Mrs Rute

I'm writting this email to thank you for all the services you have given to me during the process of the organization for this trip. I would like you to send me the confirmation of the reservation of hotel and flights as soon as you possibly can. Looking forward to hear from you.

Best wishes
Students representative
Dário Graça

7. From: Students' representative (2/6/11)

Subject: Trip to London
Dear Miss Rute

I'm writting in connection with our last emails to tell you that I have choosen your travel agency to organize this trip to London. The accommodation I chose was Lexham Gardens(triple) 74 pounds per person and the flight is between the 7th and the 11th of November with Easyjet company. If you need some other information feel free to contact with me. Looking forward to hear from you.

Best wishes
Studentes representative
Dário Graça

8. From: Heaven Only Tours (25/5/11)

Subject: Details for sightseeing in London
Dears Voyage Travel Agency,

We are writing in connection with a tourism student tour in London. We are attaching two possible itineraries for sightseeing in London. Please can you send me details of specific dates of the trip and also when are they intending to visit the WTM moreover in order to plan the final itinerary, we need to know the spots that they would like to visit.

Please contact us if you need further information. We look forward to receiving your reply.

Best regards,
Diana Dias
Lúcia Marques
(H.O.T. - Heaven Only Tours)

9. From: TAP (25/5/11)

Subject: prices
Dear Voyage Travel agency

I hereby inform you that the flight will be few places on the left. I'll send you attached the price of travel booked up day June 5

Yours faithfully,
Tap airlines

10. From: TAP (25/5/11)

Subject: information about prices, taxes and baggages
Dear Madam Cátia Ferreira

I am writing again because of last information image quality was poor. So I go send in attachments more information 3 and go send prices and taxes.
Yours faithfully,

Saul Pereira

11. From: Ryanair (25/5/11)

Subject: ...
Dears Sirs,

We are writing to inform you that in november we don't have available flights yet for london, but we will research and update the information and briefly we will contact you and give you some news about this.

yours sincerely,
Ryanair Airline Company

12. From: WTM Customer Service (25/5/11)

Subject: Information 2
Admission Policy

We send this e-mail to give you some special conditions about admission policy in World Travel Market.

Only pre-registered World Travel Market visitors who are badge holders, trade visitors who register on the day and exhibitor and press badge holders will be able to attend World Travel Market. World Travel Market is not open to the general public. Visitors who have not pre registered will have to pay an admission fee to enter World Travel Market.

- ♣ Visitors are required to wear business dress as a condition of entry.
- ♣ Visitors should be involved in or have some connection or interest in the travel trade and/or tourism industries and associated industries.
- ♣ Badge holders must not allow their badges to be worn by anyone else. Any failure is likely to lead to the badge holder and the person wearing the badge being removed from World Travel Market .
- ♣ Anyone obtaining a World Travel Market visitor or exhibitor badge by theft, deception or other illegal means may be asked to leave World Travel Market.
- ♣ Anyone attending World Travel Market should carry some form of photo-ID (passport, photo-ID driving licence, national identity card) or other identification acceptable to the Organisers, which the Organisers may ask to see.
- ♣ Anyone attending World Travel Market must not take part in any canvassing, leafleting, demonstrations, objectionable behaviour or any activity, which may disrupt World Travel Market.
- ♣ The Organisers reserve the right to exclude or remove anyone from World Travel Market and ExCeL London who do not comply with this policy or who they reasonably consider are likely to break these rules.
- ♣ Students on travel and tourism related courses that are accompanied to World Travel Market by college tutors or lecturers and have pre-registered for the event will be admitted on Wednesday 10 November or Thursday 11 November only with the Organisers' prior written approval. Applications will be considered on a strictly first come first served basis. Any approvals given by the Organisers will be subject to the students complying with the Student Codes of Conduct
- ♣ From 1 July 2007 the laws of England and Wales have prohibited smoking in all public indoor spaces. This includes ExCeL London and therefore smoking is no longer allowed within the venue during World Travel Market.

13. From: Easyjet (25/5/11)

Subject: A opportunity you shouldn't miss
Dears Sirs,

We have the pleasure inform you that there are only a few places left and we advise to hurry up on booking because must be booked till June 5th in order to gurantee promotional fares. The fares continue the same, so to remind you again:

In the month of November the prices that are available are 32.99€ from London (Gatwick) to OPorto and 23.99€ from OPorto to London (Gatwick). And the total price is 56.98€ per person.

If you pick our airline, you won't regret it.

Yours sincerely,
Easyjet

14. From: Heaven Only Tours (18/5/11)

Subject: Details of London Sightseeing and Apologising for the attachment problem

Dear Rute,

I'm writing in conection with your last e-mail. I have already send you the very same information, but I'm afraid that attachment cold not be open. We are extremely sorry for this situation. I'm attaching to this message details of London Sightseeing. I hope that this information will help you. Please contact me if you need further information, or if you have any problems opening the file.

We are extremelly sorry for any inconvenience that we may have cost. Looking forward to hearing from you.

Yours sincerely,
Dáriao Dias,
H.O.T. manager.

15. From: Ryanair (17/5/11)

Subject: Information about baggage policy
(apenas anexos)

16. From: Easyjet (17/5/11)

Subject: hand luggage policy

Dears sirs,

About hand luggage policy, the client can take one piece of hand baggage into the cabin with you; maximum dimensions are 56 x 45 x 25cm.

There are a number of rules to remember about what to put in your hand baggage and what to leave at home. Importantly, the word "liquids" has a wider meaning than you would perhaps think in the first instance. For example: lip balm, lip sticks, hand creams, deodorant, and hair spray are all considered liquids in this context. The rules:

- The liquid is in a container with a maximum volume of 100ml
- All containers must comfortably fit into a transparent, re-sealable 1 litre plastic bag, measuring no more than 20 x 20cm
- This plastic bag must be removed from the hand baggage and shown separately to airport security.

Yours sincerely,
Easyjet

17. From: Students' representative (17/5/11)
Subject: Trip to World Travel Market

Dear Rute

I'm writing in connection with your last email to say to you there no landmarks in the offer of sightseeing you send me. I will wait for more complete information before I start asking my colleagues about their preferences. I hope you send that to me as fast you can.

Looking to hearing from you.

Best wishes
Students representative
Dário Graça

18. From: Easyjet (17/5/11)
Subject: Luggage policy

Dears Sirs,

About the luggage policy, each passenger who pays for a hold bag can take up to 20kg of luggage. This weight allowance applies to the passenger rather than to the bag so purchasing extra bags is possible but will not increase the weight allowance. If the client needs to take more weight, he can buy some extra weight but it's better to buy online before the fly. Each additional kg will cost 12€ per person. If the client is travelling in a group of two or more he may spread the weight of your luggage across the bags. For example, two passengers with a bag each may carry 20kg of luggage each, but if he wish to put 18kg in one bag and 22kg in the other, then that's okay with us. The client cannot exceed the 40 kg total weight allowance without paying additional charges.

Yours sincerely,
Easyjet

19. From: TAP (17/5/11)
Subject: baggage

Hi Voyage Travel Agency, In attachments we send the information about the baggage in every class.

20. From: Heaven Only Tours (16/5/11)
Subject: London Sightseeing for a group of students

Dear Rute,

We are extremely sorry for the problem with the attachments. Please find attached with this e-mail the information about London sightseeing for a group of students. If you have any problems opening the file, please let me know. Looking forward to hearing from you soon.

Yours sincerely,
Diana Dias
(H.O.T. Manager)

21. From: Heaven Only Tours (12/5/11)
Subject: Reply to London Sightseeing for a group of students

Dear Voyage Travel Agency,

We are writing in connection with your last e-mail enquiring about sightseeing in London. We are attaching some information related with musicals, transportation, markets and parks, museums (...).

We hope that information will help you and please contact us if you need further information.

We look forward to hearing from you.

Yours sincerely,
Diana Dias,
Lúcia Marques

22. From: Easyjet (10/5/11)
Subject: Flight information

Dear Sirs

We have the pleasure to inform you that if you depart from OPorto to London(Gatwick) on 6th November and return on 9th November the price will be 56.68€. On 6th

November the scheduled departure is 1:05p.m and the scheduled arrival is 3:15p.m. On 9th November the scheduled departure is 9:55 a.m and the scheduled arrival is 12:20 a.m.

If you depart from OPorto to London(Gatwick) on 7th November and return on 10th November, the price will be 56.68€. On 7th November the scheduled departure is 12:50 a.m and the scheduled arrival is 3:00p.m. On 10th November the scheduled departure is 9:55 a.m and the scheduled arrival is 12:20 a.m.

23. From: TAP (10/5/11)
Subject: prices 10/11

Attached ship prices

24. From: Students' representative (10/5/11)
Subject: Trip to World Travel Market

Dear Rute

I'm writting again to know if already have some information about the voyage to the World Travel Market I requested. Unless you send me some information about it right away I will be forced to look for another sollution and contact other travel agencies. I would like if you arrange a meeting as soon as possible to explain me the reason of the delay and to present me the conditions your company offers. Looking forward to hearing from you.

Best wishes
Students representative
Dário Graça

25. From: Easyjet (9/5/11)
Subject: Information about travel

Dear Sirs

We have the pleasure to inform you that in the month of November the prices that are available are 32.99€ from London (Gatwick) to OPorto and 23.99€ from OPorto to London (Gatwick). And the total price is 56.98€ per person. In 7th November you have to leave at 12:50 and the arrive will be at 3:00 p.m. In 11th November you have to leave from London Gatwick at 9:55 a.m. and the arrive is scheduled to 12:20 a.m. About transfers, there are many options like underground, private taxi, bus and even boat. Yours sincerely,

Easyjet

26. From: Students' representative (3/5/11)
Subject: Trip to world travel market

Dear Mrs Rute

I'm writing again to enquire you about the trip reservation for 25 students to London in November that I've made in my previous email. I would be grateful if you could send me some informations about the trip without more delay. I look forward to receive your reply.

Yours sincerely
Representative of the students
Dário Graça

27. From: Voyage Travel Agency (2/6/11)
Subject: Booking Trip

Good Afternoon,

We are writing to you to book the trip for 25 students that will depart from Oporto on 8th November and they want to arrive in Heathrow airport (London). They will come back to Portugal on 11th November and depart from Heathrow airport (London) and will arrive in Oporto.
The students want to depart from Oporto in the morning if it's possible.

Thank you for your time
Voyage Travel Agency

28. From: Voyage Travel Agency (17/5/11)
Subject: Dear Sirs

Dears Sirs,

We appreciate your information given about the flights and luggage policy such as prices and conditions. Later we will contact you to tell you if you are our choice.

Yours sincerely,
Voyage Travel Agency

29. From: Mister Cimba Travel Agency (3/5/11)
Subject: Information

Dear Sir/ Madam,

I am writing in the name of Mister Cimba's travel agency to the purpose of getting some information about the flights from Francisco Sá Carneiro airport in Oporto to London ,

in November. I would appreciate if you send me the options that you have, like prices, baggage policy and timetables.
Looking forward to hearing from you soon.

Yours faithfully,
Mister Cimba, travel agency

30. From: Voyage Travel Agency (3/5/11)
Subject: Flights information

Dear Sirs,

We are the Voyage Travel Agency and we're contacting you because we are planning a trip for a group of students that want to go to London, and we need information about prices, schedules and transfers.

We are talking about a group of 25 students, with limited budget and attend to depart from Oporto in 7th November and return in 11st November.

We look forward to hearing from you soon.

Yours sincerely,
Voyage Travel Agency

31. From: Voyage Travel Agency (2/6/11)
Subject: Dears Sirs

Dear Sirs,

We are writing to you to thank you the information about the flights, prices and luggage policy. However, it didn't corresponded the needs of our customers.

Best wishes
Voyage Travel Agency

32. From: Mister Cimba Travel Agency (17/5/11)
Subject: Information about flights

Dear Sir/ Madam,

I am writing in the name of Mister Cimba's travel agency to the purpose of getting some information about the flights from Francisco Sá Carneiro airport in Oporto to London , in November. I would appreciate if you send me the options that you have, like prices, baggage policy and timetables.

Looking forward to hearing from you soon.

Yours faithfully,
Mister Cimba, travel agency

33. From: Mister Cimba Travel Agency (17/5/11)
Subject: Confusing information

Dear Mr.Saulo

With reference to your email we are sorry to inform you that it was a bit confusing due to the quality of the image and its content,which was not explicit. We would be grateful if you could give us further details about flights as soon as possible.

With best regards,
Mister Cimba travel agency

34. From: Mister Cimba Travel Agency (17/5/11)
Subject: Urgent information

Dear representatives of World Travel Market,

I'm writing this email because I had no answer for my last contact. As you now I asked for information about your tourism fair for a group of 25 students. Please be fast on your answer.

Yours sincerely
Cristóvão Moreira
Mr. Cimba Manager

35. From: Voyage Travel Agency (19/5/11)
Subject: Final request for information

Dear Mrs,

I'm writing again to remind you of the request for information sent more than a week that remains unanswered.

I regret being aggressive but if you do not respond readily to my request it is my duty to bring a case against you!

Yours sincerely,
Voyage Travel Agency

36. From: Voyage Travel Agency (3/5/11)
Subject: Inquiring about students trip

Dear Sir

I'm writing to enquire about a student trip to London. With the objective to visit the World Travel Market during the stay could you provide me some informations about the Dates, the necessary fees and registration procedures for a group of 25 Portuguese

students.

Looking forward to hearing from you.

Yours faithfully,
Voyage, travel agency

From: Voyage Travel Agency (2/6/11)

Voyage Travel Agency

Dear H.O.T,

I hereby wish to inform you that the trip to London is scheduled for 8 to 11, as these days will be impossible to make big visitors I propose you to make an available itinerary for the days 9 and 10 having as preference a free afternoon, within these days, to visit the WTM. Looking forward to hear from you.

Best Wishes,
Voyage Travel Agency

37. From: Mister Cimba Travel Agency (2/6/11)

Subject: Bad news

Dear Miss Dias,

I'm afraid I have some bad news. I regret to inform your company that we no longer require your event planning services to the 25 student London trip since they have chosen to book the trip with another travel agency. Thank you for your availability. Please feel free to contact me if you need any further information.

Yours sincerely,
Tiago Gonçalves, Mister Cimba travel agency

38. From: Voyage Travel Agency (17/5/11)

Subject: Message of disappointment

Dear Diana,

I regret having to re-contact with your company due to very adverse situations. I was informed that additional information were sent to another travel agency. It might seem like overkill but it's a truly appalling. Please let me have the respective information I'm missing and if possible other information necessary to the visit to London.

Best Wishes,
Voyage travel agency

39. From: Mister Cimba Travel Agency (17/5/11)
Subject: Complaint

Dear representatives of H.O.T,

I'm writing in connection with your last email. Now the file is there and I can open it. My complaint is the timing of your answer; it took about 1 week to arrive at me. I can really loose this client.

Please in the next contacts be faster in the answer.

Yours sincerely
Cristóvão Moreira
Mr. Cimba Manager

40. From: Mister Cimba Travel Agency (5/3/11)
Subject: Mystake

Dear Diana and Lúcia,

I'm writing in connection to your last email.

You said it has attached information for me, but it doesn't have nothing. So please send me another email with the information and make sure it is ok because I need that information as fast as possible.

Yours sincerily,
Cristóvão Moreira
Mr. Cimba manager

41. From: Voyage Travel Agency (12/5/11)
Subject: Problem opening the file

Dear Diana and Lúcia,

Unfortunately, the attachment didn't open on my computer. Could you send it again, please?

Best wishes
Voyage Travel Agency

42. From: Students' representative (2/6/11)
Subject: Trip to London

Dear Mr Cristóvão

I'm writting in connection with your last email to tell that the choice of a different travel agency as nothing to do with the services you provide but with the decision of a all group of people that are going to London and not my only one. Maybe in the future we can contact with you for another voyage.

Best wishes
Students representative
Dário Graça

43. From: Mister Cimba Travel Agency (2/6/11)
Subject: Dr. Mr Graça

I'm writing in connection with your last email. I'm wondered of why have choose another company. To our company the oppinion of our clients (or potencial clients) is very important, because we want to improve and make our service better. In the future I hope you contact us.

Best wishes, and good luck in London.
Cristóvão Moreira - Mr. Cimba Manager

44. From: Students' representative (25/5/11)
Subject: Trip to London

Dear Cristóvão

I'm writing in connection with your last email to present my sincere apologizes for not being able to attend our meeting because I had to go out of the city for a conference with other representants of other schools. So I think our meeting is more convenient for me to be on the 1st of June at 5 pm. I count with your comprehension on this subject and I hope to hear from you soon.

Best wishes
Students Representative
Dário Graça

Anexo V – Transcrição das entrevistas resultantes do *focus group* final do 1º ciclo de ação

Transcrição das entrevistas resultantes do *focus group* final do 1º ciclo de ação

Entrevista 1

Investigadora: como avaliam a experiência colaborativa de aprendizagem no Grouply?

(Silêncio inicial)

Ana Lúcia: eu acho que foi um bom trabalho, acho que todos nós conseguimos desenvolver algumas aptidões em termos de escrita e de pesquisa e que nos conseguimos centralizar nos objectivos nas pesquisas que fizemos.

Investigadora: portanto, avalia de forma positiva.

Ana Lúcia : sim.

Júlio: também avalio como positivo. Acho que pelos menos no turno em que eu ia não houve problemas com os elementos dos grupos que foram constituídos, por isso acho que foi uma experiência positiva. Como a Ana Lúcia estava a dizer, melhorou as nossas capacidades de pesquisa e de aprender mais qualquer coisa de inglês.

Investigadora: e esse mais qualquer coisa...?

Júlio: tem a ver com a forma como escrevemos, também, por exemplo, o último exercício que fizemos na aula de corrigir os nossos próprios erros e aprender a compor frases.

Paula: fez com que toda a gente participasse como foi em grupos.

Investigadora: vê isso como sendo positivo?

Paula: positivo.

Júlia Gonçalves: também acho que foi positivo. Pelo menos eu nunca tive problemas em termos de colegas e nas respostas aos desafios. Portanto acho que foi positivo.

Saul: também acho que foi positivo, porque é uma maneira de comunicar o Grouply... e a nível de resposta e de comunicação sempre tive feedback.

Investigadora: qual a vossa opinião relativamente à qualidade do produto final (voos, alojamento e itinerário)?

Júlio: apesar de eu achar que poderia estar melhor, acho que está bom (pelo menos eu falo por mim) porque era a primeira vez que nos era pedido um trabalho do género e por isso... acho que se podia pedir mais, acho que nos podíamos esforçar mais, mas acho que até ficou um bom trabalho final.

Investigadora: então, de 0 a 5, que pontuação daria ao produto final?

Júlio: 4.

Júlia Gonçalves: eu também acho que foi bom. Também acho que poderia ser melhor... (pelo menos falo por mim, só fazia nas aulas. Só fazia em casa o semanário de bordo. Acho que poderia ter sido um bocado melhor, mas acho que foi a primeira experiência de quase toda a gente neste tipo de coisas na ... pesquisa e assim....

Investigadora: então de 0 a 5?

Júlia Gonçalves: 4.

Ana Lúcia: eu acho que foi um trabalho genuíno, que mostra o que nós somos capazes de fazer. Lá está, se calhar devia ter havido mais empenho, não houve; mas, de qualquer das formas, acho que não iria transbordar muito mais isso. Acho que também numa escala de 0 a 5, daria 4.

Paula: o ponto em que poderia ser melhorada, por exemplo, se a viagem fosse agora, acho que não estava completa, os itinerários, essa fase ainda não está completa.

Investigadora: Então, Paula, numa escala de 0 a 5, que pontuação atribuiria ao produto?

Paula: 4.

Saul: eu acho que o produto final está bom, apesar de não conhecermos bem Londres, aprendemos um pouco. Em termos de ligações com o Metro, não há assim grande dificuldade. Em termos de avaliação daria 4.

Investigadora: como decorreu o processo de organização colaborativa de uma viagem? (comunicação inter-grupos e intragrupo)

Júlio: no meu caso, eu trabalhava apenas com o Raul, não houve grandes dificuldades. Apesar de nós termos muito contacto fora da sala de aula, nós basicamente só trabalhávamos dentro da sala de aula, basicamente, eu falo por mim, acho que o nosso trabalho não era muito difícil. Acho que até era um dos mais fáceis, tendo o problema do site do World Travel Market ser um pouco confuso, mas a professora também nos

foi dando alguns sites que nós pudéssemos visitar e acho que nós superámos essas dificuldades.

Investigadora: e a comunicação com os outros grupos?

Júlio: foi boa, nós no Grouply e havia sempre a resposta dos outros grupos. Trabalhámos bem.

Júlia Gonçalves: Quanto a mim, eu e a Júlia Roque demo-nos bem a trabalhar. Tentávamos fazer o mais rápido possível aquilo que nos pediam, nomeadamente as agências de viagens. Foi fácil trabalhar com o nosso site, que era a Easyjet Airlines e foi fácil encontrar as informações e acho que relativamente aos outros grupos, sempre obtivemos resposta àquilo que pedíamos e sempre tentámos, também, responder o mais rapidamente possível para eles terem com que trabalhar.

Ana Lúcia: eu acho que em termos de comunicação foi bom. Conseguiu-se alcançar respostas, de uma forma melhor ou pior, mas conseguimos perceber, mesmo dentro da agência de viagens. Eu acho que ao fim e ao cabo, conseguimos superar os objectivos. Eu acho que conseguimos dividir as tarefas.

Paula: também acho que o nosso grupo estava muito bem organizado, não houve problema. Para comunicar com os outros grupos, também correu tudo bem.

Saul: no meu caso, o grupo estava-se a dar bem. Houve um elemento que saiu e então a maioria das tarefas era eu que fazia. Houve uma tarefa até em que não pude vir à aula, mas fiz em casa. Quanto às tarefas, não eram muito difíceis, eram acessíveis. Em termos de comunicação, tive sempre resposta.

Investigadora: consideram que o trabalho colaborativo se constituiu numa mais-valia para este projeto?

Saul: eu penso que sim, porque ao estarmos a organizar uma espécie de uma viagem, isso também nos vai dar bases para o futuro, em que podemos, também organizar uma viagem.

Júlia Gonçalves: Eu acho que o facto de ser colaborativo foi melhor, pois permitiu que cada grupo se focasse apenas numa parte da viagem e depois havia comunicação entre cada um. Cada grupo a fazer uma viagem, acho que não daria em nada. Acho que, mesmo assim, ainda houve alguns problemas..., mas eu acho que foi positivo. Acho que o trabalho colaborativo foi melhor. Quanto a ser a pares, pelo menos para mim, eu nunca tive problemas, porque eu nunca faltei e a Júlia também nunca faltou. Mas se uma faltasse, a outra teria que fazer e assim foi melhor.

Ana Lúcia: eu acho que o método de divisão de tarefas foi melhor. Como a Júlia estava a dizer, cada um foca-se mais naquilo que tem de fazer. Há um menor risco de alguns pormenores importantes não passarem ao lado.

Júlio: eu acho de ser um trabalho com muitas pessoas vai melhorar como, a Ana Lúcia estava a dizer, não nos vamos esquecer de todos pormenores porque se fossemos dois a organizar, primeiro o tempo que tínhamos aqui nas aulas não ia ser suficiente... Por exemplo duas pessoas para organizar uma viagem destas, ou tinham que trabalhar muito em casa dentro do semestre, ou muito dificilmente ficava uma coisa de jeito. Por isso eu acho que foi bom dividir tarefas e ficarmos cada um a tratarmos de uma coisa.

Paula: o trabalho colaborativo foi positivo, penso que individualmente não íamos conseguir organizar uma viagem, não ia ser tão específico...

Investigadora: que estratégias utilizaram para responder aos desafios propostos? Quais os passos seguidos desde que conheciam a tarefa semanal?

Sul: no meu caso começava por ver a tarefa, depois ia ao *site* da TAP em língua inglesa, procurava a informação. Ao enviar o *email*, para escrever usava o tradutor e anexava imagens

Júlio: no nosso caso nós víamos a tarefa, depois íamos ao *site* do WTM. Nem sei se tem em português, nós por caso nunca experimentámos e também não recorriámos tanto ao tradutor pelo menos para grandes frases, por que o tradutor é um bocado aldrabão e as frases saiam todas...nós tentávamos sempre organizar as frases pela nossa cabeça, sempre ajo que saia melhor que o tradutor. E basicamente era isso: Íamos ao site, recolhíamos informação... e depois postávamos na área dos outros grupos.

Júlia Gonçalves: eu assim que via a tarefa ia ao site da Easyjet porque era lá que tínhamos de recolher a informação às vezes esquecíamos-nos e estava em português, outras vezes púnhamos em inglês. Tentávamos sempre fazer por palavras nossas. Se não soubéssemos uma palavra aí é que recorriámos ao tradutor. Isso só acontecia com palavra não acontecia com frases inteiras.

Ana Lúcia: eu e a Carolina ficamos muito dependentes das respostas das companhias aéreas. Para resolver algum problema às vezes íamos ao tradutor mas tentávamos fazer frases pela nossa cabeça, o nosso trabalho não era tanto de pesquisa mas de analisar os *emails* dos colegas.

Paula: nós depois de vermos a tarefa recorriámos sobretudo ao *site* do Booking. Depois de termos escolhido 3 ou 4 hotéis íamos então ao site de cada um para ver a informação. Para escrever os emails recorriámos ao tradutor, ou, outras vezes, à professora.

Investigadora: ninguém referiu o conjunto de cópias disponibilizadas com expressões úteis para a escrita de *emails*. Peço-vos que sejam honestos. Não os utilizaram?

Júlio: eu utilizei uma vez. Deixava-as em casa.

Júlia Gonçalves: eu não tinha as folhas comigo mas houve algumas expressões que ficaram na cabeça e eu tentava ser pôr.

Ana Lúcia: eu tinha as folhas comigo mas eu e Carolina achávamos que devíamos fazer por nossa cabeça.

Investigadora: com que frequência acediam ao Grouply para além da sessão semanal em aula? Qual o objectivo?

Júlio: eu não acedia fora das aulas.

Investigadora: mas porquê? Não tinha necessidade? Achou que tinha cumprido a tarefa em aula?

Júlio: eu falo por mim e pelo Rui. Eu até acho que éramos os primeiros a acabar. Não sentia necessidade de ir lá porque nós acabávamos a tarefa ainda antes de acabar a aula e fazíamos logo o semanário de bordo.

Investigadora: enquanto alunos não sentiam curiosidade em saber em que ponto estava a viagem e ver qual o trabalho desenvolvido pelos outros grupos?

Júlio: eu fui lá mesmo muito raras vezes, vou ser sincero.

Júlia Gonçalves: eu, além da aula, ia lá pelo menos duas vezes para ver se me tinham pedido alguma coisa. Não ia ver o que os outros tinham feito, ia às vezes, às vezes às agências de viagem, que era com quem eu trabalhava mais.

Ana Lúcia: eu sou sincera, não sinto assim grande atração por essas coisas.

Investigadora: essas coisas são as tecnologias?

Ana Lúcia: exatamente. Às vezes até tinha curiosidade, mas depois pensava assim, não me apetece.

Paula: nesta parte de organização da viagem raramente fui ao Grouply. Fazíamos as tarefas aqui na aula.

Saul: eu também raramente. Ia lá uma vez ou outra.

Investigadora: até que ponto então isso foi trabalho colaborativo?

Júlio: foi colaborativo porque nós nas aulas íamos às áreas dos outros grupos. Eu e o Rui não dependíamos de nenhum grupo mas todos os outros dependiam entre si.

Investigadora: quais foram as principais dificuldades sentidas?

Júlio: no meu caso era o *site* que era um bocado confuso, o site do WTM. Para superar esse problema, nós, às vezes íamos ao tradutor ver certas expressões. A professora também nos fornecia quando era mesmo específico dentro do site um *link* específico e íamos logo diretamente ao *link* e isso ajudou um bocado.

Júlia Gonçalves: em relação a mim, não tive muitas dificuldades a não ser, às vezes em entender algumas palavras em inglês que estavam no *site*. De resto, acho que não tive grandes dificuldades. A informação era fácil de chegar a ela.

Saul: no meu caso, no site da TAP não tive grande dificuldade. No início achei estranho, era uma novidade, não acedia com grande frequência, pois acedia mais aos subgrupos da Easyjet e da Ryanair para viagens, mas habituei-me a consultar a informação em língua inglesa e foi fácil dar a informação.

Paula: a maior dificuldade foi encontrar um hotel que se adaptasse a tudo o que foi pedido, nomeadamente a relação preço-qualidade. O Booking tem bastante oferta. Mas também não houve grande dificuldade, também já estava familiarizada com o *site*.

Ana Lúcia: acho que em termos gerais não tive dificuldades.

Investigadora: qual a vossa opinião sobre a reflexão seguinte: “A comunidade no Grouply permitiu-me aprender a língua inglesa, sobre a língua inglesa e através da língua inglesa.”

Ana Lúcia: construção de frases.

Júlio: algum vocabulário específico. A professora forneceu-nos a tal folha (expressões úteis na escrita de *emails*). Acho que na comunidade aprendemos algum vocabulário específico. As pessoas utilizavam e nós, mesmo que não soubéssemos, íamos ao tradutor para descodificar essas pequenas expressões e eu acho que isso contribuiu um bocado para enriquecer o nosso vocabulário.

Saul: também concordo com o Júlio, aprendemos vocabulário acerca de turismo.

Paula: vocabulário virado para as viagens.

Júlio: vocabulário específico de como redigir um *email*, certas expressões, o que vai ser muito útil para a prova escrita.

Investigadora: e sobre a língua inglesa?

Ana Lúcia: eu no início escrevia algumas frases que não tinham grande sentido. Percebíamos o sentido traduzindo palavra a palavra, mas não é assim, de forma nenhuma.

Júlio: eu também não estou a ver muitas outras coisas sobre a língua. A não ser levando para outro contexto, para a cultura da língua inglesa.

Paula: aprendemos a construir melhores frases e aprendemos também expressões tipicamente inglesas, nomeadamente para comunicar entre entidades.

Júlia Gonçalves: eu acho que foi mesmo a construção frásica, porque há expressões em inglês que não se podem traduzir para português, principalmente na construção de *emails*. Até, porque como vimos ontem, houve muitos erros cometidos.

Investigadora: e através da língua?

Ana Lúcia: 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.

Júlio: até mesmo na sala de aula, o facto de falarmos só inglês, se tivermos uma dúvida termos de expor em inglês, como também o facto de os *sites* estarem em inglês.

Júlia Gonçalves: ajudou-nos a desenvolver vocabulário e fluência na língua. Agora estamos mais à vontade para falar inglês. Eu falo por mim, eu antes não tinha nenhum à vontade em falar. Escrever era mais fácil, mas agora, o facto de termos apresentações também todas as semanas também nos fez usar esse vocabulário que fomos aprendendo.

Paula: é isso que eles disseram. O facto de as aulas serem dadas em inglês, de tudo no Grouply ser em inglês. Não havia nada em português a não ser quando recorriamos ao tradutor. Isso ajuda-nos também ao nível da experiência profissional.

Júlio: eu acho que mais do que a fluência ainda nos treinou o à vontade de falarmos em público. Nós conhecemos todas as pessoas que estavam na sala, mas é certo que ninguém gosta de cometer um erro. Apesar de ser normal, ninguém gosta de cometer um erro. Acho que nisso até a professora ajudou. No início a professora corrigia logo, mas depois começou a aperceber-se que as pessoas se retraíam e depois esperava que acabassem as frases e indicava os erros.

Investigadora: gostariam de apresentar sugestões para actividades futuras?

Júlio: eu acho que foi uma actividade que resultou. Se continuar a ser nossa professora para o ano acho que devíamos fazer uma coisa parecida, visto que se está a aproximar a nossa viagem.

Saul: eu tenho uma ideia. Estou a inspirar-me num trabalho que um colega meu fez em inglês, que era escrever um conto e depois tinham que filmar e apresentar. No nosso caso podia ser relacionado com o turismo, por exemplo a vida de um turista.

Júlio: eu acho que também podíamos, ... pelo menos toda a gente... aqueles que não têm possibilidades sempre vão passar férias a casa da avó. Acho que a professora poderia propor que nós filmássemos uma dessas viagens e fizéssemos um roteiro por algo que já conhecêssemos. Por exemplo, fazer uma viagem, ir a casa da avó... No meu caso a minha avó mora em Coimbra, ir lá e dizer isto é tal, aquilo é tal... e fazermos um roteiro e depois apresentávamos aqui na aula.

Paula: acho que seria proveitoso continuar, principalmente agora que já sabemos trabalhar com o Grouply.

Investigadora: e por exemplo em relação à primeira fase, a fase de discussão assíncrona em que vocês tinham de partilhar e discutir ideias uns com os outros e esta segunda fase de um trabalho de *role-play* em que assumiram papéis específicos, qual é que preferiram?

Ana Lúcia: desempenhar um papel é mais fácil. Temos tarefas e só temos que as seguir. Sabemos quais os objetivos que têm de ser cumpridos e na discussão é tudo mais relativo.

Júlia Gonçalves... e nem toda a gente quer participar. Agora como era na aula... Eu pelo menos preferi as tarefas mais definidas, saber o que tinha de fazer. Embora antes também fosse ao Grouply, não ia tantas vezes como agora.

Investigadora – Se calhar porque a discussão não era em aula...

Júlio – Mesmo assim, penso que nos deveríamos ter aplicado mais, visto que estamos a falar de 25% da nossa nota.

Investigadora: há algum aspeto que gostassem de acrescentar?

Todos: não.

Investigadora: então, muito abrigada a todos pela colaboração.

Entrevista 2

Investigadora: como avaliam a experiência colaborativa de aprendizagem no Grouply?

Diana: eu acho que foi muito positiva, porque eu tinha muitas dificuldades, principalmente na escrita e através do Grouply, mesmo que tivéssemos de recorrer ao tradutor uma vez por outra para encontrar alguns significados, acho que conseguimos construir frases. Isso era uma coisa em que eu tinha muitas dificuldades e não conseguia e melhorei muito essa comunicação, não só escrita, mas também oral, porque enquanto eu tentava escrever, também ia dizendo em voz alta.

Tomás: eu concordo com a Diana. E até mesmo quem já tem uma experiência na parte do inglês ganhou mais alguma prática ao fazer todos os exercícios.

Rui: concordo com a Diana. Acho que ajudou muito na escrita de frases e emails e também nos ajudou a ganhar vocabulário.

Sara: também acho que nos ajudou muito na parte escrita, na estruturação de frases e também na parte oral, uma vez que antes de escrever tentava exprimir-me oralmente.

Investigadora: qual a vossa opinião relativamente à qualidade do produto final (voos, alojamento e itinerário)?

Diana: eu acho que o produto final foi bom, embora a parte do processo... Eu acho que sim, de 0 a 5, talvez 4. Seleccionámos os melhores monumentos, os preços também são interessantes e tentámos focalizar a visita em aspetos que têm interesse para o nosso curso.

Sara: acho que merece 4. Acho que está bom. Escolhemos os monumentos mais importantes, os preços são convidativos.

Rui: daria 4, pelas razões já apresentadas.

Tomás: acho que está bom. Escolhemos um bom programa em termos de itinerário e preço e conseguimos gerir mais ou menos o tempo. Também dou 4.

Investigadora: como decorreu o processo de organização colaborativa de uma viagem? (comunicação inter-grupos e intragrupo)

Sara: eu acho que não houve comunicação praticamente nenhuma dentro do meu grupo. Houve com o meu par, o Rui, mas não com os restantes elementos do grupo. Se calhar o facto de se tratar de um grupo grande e de não haver grande empatia entre as pessoas. Também tem um bocado a ver com a nossa personalidade. Se calhar somos um pouco

fechados. Houve praticamente mais comunicação com as pessoas com quem nos dávamos melhor.

Rui: também concordo. Acho que no meu caso, falava mais com a Sara e com a Diana, que são as pessoas com quem tenho maior convivência. A dificuldade foi comunicar com os restantes elementos do grupo. Eu fiz a minha parte, porque relativamente aos monumentos, eu e a Sara, por exemplo colaborámos com sugestões pedidas por outros colegas do departamento de parques e mercados. Por outro lado, nós também fornecemos uma lista de museus para os colegas dentro do grupo selecionarem alguns e acontece que ninguém votou.

Sara: a falta de assiduidade de alguns colegas contribuiu para esta falha ao nível da comunicação. Essa falta às aulas não era colmatada com o trabalho em casa, o que fez com que no momento de juntar toda a informação para criar o itinerário faltassem partes. Nós tivemos que fazer partes que nem sequer eram nossas. Só conseguimos chegar ao produto final porque houve pessoas que fizeram a sua parte e a dos outros.

Rui: sem dúvida!

Diana: eu acho que cumpri a minha parte de gerente porque sempre criei documentos no Typewithme para que toda a gente pudesse participar e dar opinião e quem lá ia éramos praticamente nós os 3 (Diana, Rui e Sara). Acho que houve muita falta de comunicação e acho que se as pessoas se tivessem empenhado mais e tentado trabalhar em conjunto, acho que era melhor. Isto não foi um trabalho em grupo, foi uma junção de trabalhos individuais, o itinerário final.

Tomás: não acho que os nossos grupos estivessem assim muito interligados, não houve grande comunicação. Eu e o meu colega fazíamos o nosso trabalho. Muitas vezes chegava à sala de aula e diziam-me “tens isto para fazer...”. Se era preciso votar, nós votávamos, mas era tudo feito muito à pressa. Primeiro, com o meu par, o António, houve uma boa relação, embora, como ele tinha mais dificuldades, era quase sempre eu a escrever. O Cristóvão também era um bom comunicador, dava-nos as tarefas. Para além das tarefas estabelecidas, ele ainda criava tarefas adicionais. Portanto, ele era um bom comunicador. Relativamente às colegas Erasmus que também estavam no nosso grupo, houve um período em que faltaram e tivemos que fazer essas tarefas e quando estavam presentes havia um pouco de timidez da nossa parte em meter conversa com elas. Mas sempre que elas precisavam de ajuda, nós ajudávamos, mas como elas raramente diziam alguma coisa... Em termos do nosso grupo a comunicação entre os 3 (eu, o Cristóvão e o António) foi razoável, o equivalente a um 3. Já com as colegas lituanas, se calhar é mais um 2. Em relação aos restantes grupos, a nossa comunicação era mais com o representante dos alunos e com as companhias aéreas e foi uma comunicação razoável. Seria um 3 ou 4.

Diana: quando era mesmo para trabalhar em conjunto, a comunicação foi fraca, mas em termos de sala de aula, os elementos que representavam os diferentes departamentos sempre faziam alguma coisa. O problema é, como a Sara referiu, a assiduidade irregular de alguns elementos, principalmente nos transportes, já tornava o trabalho de elaboração do itinerário mais difícil, até porque é um aspeto chave. A comunicação com os outros grupos foi boa, acho que aí nós não dependíamos muito do trabalho dos outros, acho que foi positivo. Aqui talvez avaliasse a comunicação com um 3 ou 4.

Investigadora: consideram que o trabalho colaborativo se constituiu numa mais-valia para este projeto?

Diana: eu acho que sim, porque se é uma viagem que é suposto nós fazermos todos, toda a gente deve participar para dar a sua opinião e toda a gente gostar daquilo que vamos fazer. Não tinha qualquer lógica ser só um grupo a trabalhar e os outros terem que se submeter aos gostos dos outros. Eu acho que foi o mais importante.

Rui: também concordo com a Diana. Foi mais vantajoso do que cada grupo organizar uma viagem, até porque não seria exequível.

Sara: a pesquisa assim também foi mais aprofundada, cada grupo centrou-se mais numa parte e para o produto final acho que foi melhor.

Tomás: eu acho que foi mais fácil fazer a gestão da grande densidade de informação e tivemos mais opções de escolha, o que permitiu escolher algo que agradasse a todos, embora isso nem sempre seja fácil. Caso contrário o trabalho não teria tido um nível de profundidade tão elevado.

Investigadora: que estratégias utilizaram para responder aos desafios propostos? Quais os passos seguidos desde que conheciam a tarefa semanal?

Rui: eu via a tarefa e, em primeiro lugar, tentava perceber o que se pretendia. Quando tinha dificuldades pedia ajuda às minhas colegas, à Diana e à Sara e às vezes também recorria ao tradutor, mais do português para o inglês, porque tinha mais dificuldade na redação do que propriamente na compreensão das ideias.

Sara: depois de vermos as tarefas íamos aos *sites*. A pesquisa era sempre feita em inglês. Depois tentávamos perceber o que lá estava. Já na parte da escrita, quando não sabíamos alguma palavra, recorríamos ao tradutor de português para inglês.

Investigadora: foi fácil lidar com uma quantidade grande de informação?

Sara: nem sempre.

Rui: ao início sentíamos-nos um bocado perdidos nas pesquisas, até porque Londres tem imensos museus e não sabíamos para onde nos virar. A professora ajudou-nos e deu-nos um *site* onde falava dos 10 museus principais de Londres e, a partir daí, a pesquisa tornou-se mais fácil.

Diana: eu para cumprir as tarefas propostas recorri bastante ao Typewithme para promover o trabalho colaborativo no meu grupo. Também utilizei muito as fichas dos *emails* fornecidas em aula pela professora, uma vez que uma das minhas principais tarefas era comunicar com as agências de viagens e isso era feito através de emails. Ia ao tradutor também, mas principalmente de português para inglês. Também usei o dicionário *online* para ver algumas palavras e acho que foi só. Também tive que ir a alguns *sites*, porque foi preciso informação adicional para completar o itinerário e tive que ir a alguns sites.

Tomás: eu utilizei as fichas dos *emails* para tentar que a linguagem fosse mais adequada. Recorri aos *sites*, principalmente os sites das pousadas, mas confesso que foi um pouco difícil distribuir as pessoas por quartos, porque como são pousadas, para ser mais barato, há aqueles que gostam de ficar em quartos só de raparigas, ou só de rapazes, depois há os mistos e isso foi mais complicado. Para chegar às pousadas, nós fomos ao motor de busca Google e fomos pesquisando e fomos analisando o que aparecia, comparando os preços, vendo o mais barato.

Investigadora: com que frequência acediam ao Grouply para além da sessão semanal em aula? Qual o objetivo?

Diana: no início eu ia quase todos os dias, ou mesmo todos os dias. Eu acho que o Grouply no início funcionou quase como um Facebook. Depois, começámos a ter muitos trabalhos e eu comecei a desligar um bocadinho mais. Normalmente, ia umas 4 vezes no mínimo. Primeiro, para ver se havia lá novidades, as deadlines para as tarefas, para ver, também, se os elementos do outro turno respondiam ou para ver se alguém do meu subgrupo precisava de ajuda e para fazer e ver como estava o trabalho no Typewithme.

Rui: ia para ver se existiam novidades. Por vezes nem iniciava sessão. Via só se havia atividades e comentários novos. Acedia também para trabalhar no Typewithme.

Sara: no início ia imensas vezes. O Grouply funcionava quase como um Facebook. Tinha sempre as duas janelas abertas no computador. Depois, com os trabalhos e as frequências, de 4 vezes passei talvez para uma a duas vezes e ia só mesmo para ver se havia novidades e para trabalhar no Typewithme.

Tomás: confesso que fui um bocadinho preguiçoso. No início só fiz alguns comentários, não foram muitos e ia só lá de vez em quando e não comentava, só via o desenrolar das discussões. Depois, na parte final, como também não tenho a Internet boa em casa e

como também não tenho muito o hábito de ir a redes sociais, esquecia-me e pronto, não chegava a ir.

Sara: também acho que nesta parte do role-play não dava tanto para interagir durante a semana, acho que nas primeiras discussões isso era mais fácil.

Investigadora: quais foram as principais dificuldades sentidas?

Diana: acho que a principal foi a falta de comunicação dentro do meu subgrupo. A nível do vocabulário, acho que ao início tinha muitas dificuldades, como já tinha dito, principalmente a construir frases, mas que depois, com a ajuda dos meus colegas e mesmo das atividades, acho que melhorei. Continuo a dar erros, obviamente, mas a comunicação escrita era o principal problema, que, de certa forma, foi deixando de o ser.

Rui: acho que houve pouca comunicação entre os diferentes departamentos do meu grupo. Também tive alguns problemas em perceber algumas expressões e também ao nível da escrita.

Tomás: eu não tive muitas dificuldades, uma vez que já tinha alguma experiência na comunicação em língua inglesa. A maior dificuldade foi em aceder às coisas, porque não tinha esse hábito. Outra dificuldade foi, como já tinha referido, arranjar os quartos, comparar preços, uma vez que também há muita oferta.

Sara: a maior dificuldade foi mesmo a comunicação dentro do subgrupo, que dificultou em muito a elaboração do itinerário final. Todos os departamentos publicaram informação sobre as pesquisas que fizeram, mas não fizeram muito mais do que isso. Com exceção da Diana, do Rui e de mim, mais ninguém foi ao Typewithme para acabar de construir o itinerário que tinha sido começado em aula. Isso fez com que tivéssemos de ser nós a ter todo esse trabalho, caso contrário o produto final não estaria pronto.

Investigadora: qual a vossa opinião sobre a reflexão seguinte: “A comunidade no Grouply permitiu-me aprender a língua inglesa, sobre a língua inglesa e através da língua inglesa.”. Concordam?

Todos: sim.

Investigadora – Com a totalidade, ou com parte?

Todos: com a totalidade.

Rui: só ao percebermos a tarefa e ao fazer as pesquisas estávamos a aprender a língua inglesa.

Diana: se nós tínhamos que comunicar em inglês, nós tínhamos, obrigatoriamente que aprender a língua. Não podíamos comunicar de outra maneira. Talvez a aprendizagem mais relevante tenha sido em termos de escrita e em termos de vocabulário técnico.

Sara: vocabulário, novos termos, novas palavras.

Tomás: para além de aprendermos a língua também aprendemos a cultura.

Diana: sobre a língua, penso que o espaço para a correção de erros foi muito interessante, porque nos ajudou a melhorar as nossas frases.

Sara: através da língua, porque nós tínhamos que fazer tudo em inglês, as pesquisas, as mensagens com os colegas, o produto final.

Investigadora: se tivessem realizado o trabalho sem recurso às tecnologias, consideram que teriam usado a língua inglesa da mesma forma?

Todos: não.

Diana: penso que cada vez é mais importante usarmos as novas tecnologias.

Sara – acho que existiria muita informação solta e não haveria uma verdadeira troca de informação. Íamos estar à espera que o outro respondesse...

Tomás – embora não tenha melhorado muito, melhorou um pouco a comunicação entre a turma e foi uma maneira mais rápida de se fazer o trabalho.

Investigadora: gostariam de apresentar sugestões para atividades futuras?

Sara: eu acho que deve continuar, embora ache que deva haver mais intercâmbio, outro tipo de *chats*, qualquer coisa assim, que fizesse com que nós melhorássemos a comunicação na turma. Isto poderia incluir elementos de fora da turma. Podíamos fazer uma comunidade mais aberta, trazendo elementos de fora. Não sei se isso será possível.

Rui: elementos de fora não!

Sara: haver intercâmbio. Podia ser com pessoas de outros países.

Rui: de outras escolas.

Diana: mas acho que deviam ser grupos mais pequenos do que aquele em que eu trabalhei.

Tomás: temas interessantes e atuais da área do turismo.

Sara: temas que estejam em voga naquela altura, como foi o caso do t3pico relacionado com a lua de mel do William e da Kate. Devem ser tamb3m temas que chamem a aten3o a pessoas da nossa idade

Anexo W – Reflexões dos estudantes sobre o segundo ciclo de ação

Reflexões dos estudantes sobre o segundo ciclo de ação

Sara

Eu participei tanto quanto pude e foi necessário na *wiki*, *Grouply* e *podcast*. Aprendi a utilizar novas ferramentas como o "www.tripit.com" que já voltei a usar para uma outra disciplina, aprendi mais vocabulário técnico e claro com o projeto da *wiki* aprendi ainda mais sobre a cidade de Viseu.

No semestre anterior senti-me mais entusiasmada a participar no grouply porque também achei os tópicos mais interessantes embora que a matéria deste semestre, na minha opinião, não dava para fazer debates como aqueles que fizemos.

Diana

Penso que hoje em dia, em qualquer área profissional, trabalhar com novas tecnologias é imprescindível. Ao longo dos dois últimos semestres, tivemos a oportunidade de trabalhar com ferramentas que nos permitiram entrar em contacto com a nossa área de formação, não só no projecto do semestre passado no Grouply, mas também a *wiki*. Através destas ferramentas, foi possível, na minha opinião, aprender vocabulário técnico específico em inglês de uma forma muito mais natural, num contexto "real", e prático.

No Grouply, estivemos perante um contexto de uma agência de viagens, e lidámos principalmente com pesquisa de locais a visitar, e também com comunicações dentro e fora de uma empresa (*e-mails*), pelo que adquirimos principalmente vocabulário mais formal e num contexto essencialmente empresarial.

Já no projeto da *wiki*, o vocabulário que adquirimos, era mais direccionado para a descrição de monumentos e locais a visitar. Para além disso, visto que todos os contactos no meio virtual com os colegas eram também realizados apenas em inglês, permitiu-nos desenvolver muito mais as nossas capacidades de comunicação. Penso que a experiência foi muito positiva, e que para além do contacto com os colegas, estas ferramentas permitiram igualmente um contacto muito mais específico com a língua inglesa.

Clara

Na minha opinião, eu acho que foi uma experiência interessante, pois eu não conhecia estas ferramentas de trabalho, o qual foram importantes para o desenvolvimento de novas capacidades, nomeadamente na língua inglesa. Porém, este tipo de métodos de trabalho (Grouply, *wiki*) tem um contratempo pois por vezes não há acesso a internet,

ou a cobertura desta é fraca, o que dificulta muito o acesso a estas metodologias de trabalho. Contudo foi uma experiência divertida e enriquecedora.

Ana Lúcia

Tenho a dizer que para mim custou um pouco, uma vez que sou um pouco avessa naquilo que diz respeito a novas tecnologias de informação, contudo tenho que admitir que as actividades propostas neste contexto foram bastante enriquecedoras, uma vez que permitiu interacção entre os intervenientes, discussão, propostas de resolução, dinamismo, enfim, foi um grande desafio a resolver e como? Em inglês. Para darmos resposta aos desafios propostos tínhamos, inevitavelmente, que melhorar o nosso inglês escrito. Noto que a qualidade dos comentários aqui publicados melhorou bastante (dentro daqueles que começaram este projeto no semestre passado) e que o à vontade foi se dando naturalmente o que significa que o seu propósito, tecnologias para desenvolver o ensino do inglês, funcionou!

António

Relativamente à primeira observação, o prazer foi recíproco. No que toca aos projetos de colaboração, penso que foram dinâmicos e ajudaram-nos a ganhar vocabulário específico e importante para o curso. Além disso, promoveu a entreeajuda e a autonomia. Como foi possível ver e atendendo ao menor número de comentários neste semestre houve uma maior motivação na realização destas atividades no semestre anterior, não só pela novidade da página como também pela grande variedade de tópicos no Grouply, onde havia sempre algo a comentar. No geral, penso que foi bastante positivo.

Dário

Em relação às observações que fez, tenho a comentar o facto de que realmente foi uma maneira diferente e bem mais dinâmica de se aprender a língua e desenvolver competências que nos poderão auxiliar no futuro. A colaboração em trabalhos ajudou-nos também a privilegiar a cooperação entre todos. Este tipo de tarefas permitiu-nos ainda ter acesso a tecnologias do ramo do turismo a que de outro modo não teríamos acesso. Penso que a nota geral foi positiva e espero que consiga nos anos que se seguirem manter esta mesma entrega por parte dos alunos e que o grau de competência seja idêntico.

Júlia Gonçalves

Posso dizer que estes mecanismos de aprendizagem ajudaram muito no enriquecimento do vocabulário em inglês, nomeadamente, o vocabulário mais técnico. O Grouply ajudou imenso no trabalho colaborativo pois poderíamos dar as nossas opiniões livremente. Com isto aprendemos a trabalhar em conjunto e sempre conseguimos chegar a um consenso. E, também, ajudou na construção de *e-mails* em inglês pois sem isso nunca conseguiríamos saber quais os termos a utilizar em contextos formais ou menos formais. A *wiki* foi fundamental para o projecto deste semestre e o facto de podermos corrigir os outros trabalhos foi muito bom pois aprendemos a ter mais atenção a certos erros que cometemos. Comparando, creio que gostei mais do projecto em Londres no Grouply. No entanto, definitivamente que os dois projectos foram extremamente importantes na aprendizagem da língua inglesa visto que isso se repercutiu na minha avaliação.

Lúcia

Tal como no ano letivo anterior, penso que a utilização das novas tecnologias são boas para ajudar a praticar a língua, quer na aquisição de vocabulário técnico como na prática da escrita. Acho que esta é a melhor forma de tornar as aulas mais práticas e tirar uma grande parte da monotonia das aulas.

Este ano o Grouply teve menos audiência por causa das tarefas não exigirem tanta afluência a este embora pense que correu bem, em relação à *Wiki* acho que teve mais afluência e mais dinâmica porque as tarefas o obrigavam. Na minha opinião a *Wiki* foi muito interessante em todos os parâmetros, pois era possível corrigir os textos uns dos outros e visualizar o trabalho como um só.

Tatiana

É com muito prazer que chego a este final de semestre satisfeita com o trabalho desenvolvido. Fui capaz de alargar as minhas capacidades a nível tecnológico abrangendo sempre a área do turismo.

Devido ao esforço impulsionado pela professora denoto algumas melhorias no meu desempenho linguístico. Foi com muito gosto que participei nas atividades desenvolvidas da *wiki* e do Grouply. Foi muito interessante e divertido poder trabalhar com o programa Audacity para a elaboração do *podcast*.

Rui

Como os meus colegas dizem e bem, de facto foi uma experiência ótima, com os trabalhos do Grouply, TripIt e *wiki*, adquirimos novos conhecimentos, novas ferramentas tecnológicas e com tudo isto foi possível desenvolver determinado vocabulário técnico.

Penso que o projecto e as actividades realizadas serão uma mais valia para o futuro, quando ingressar no mercado do trabalho, não só para mim mas também para os meus colegas.

Rute

É com alguma tristeza mas também satisfação que chego ao fim deste semestre. Foi um grande prazer tê-la como minha professora nestes dois semestres e tenho pena de saber que não a terei neste próximo.

Aprendi muito consigo. Consegui aperfeiçoar e desenvolver as minhas capacidades a nível linguístico e tecnológico. Permitiu a todos nós trabalhar com novos programas tecnológicos que nos irão certamente ser úteis no futuro. Foi com toda a certeza uma experiência positiva.

Reconheço que por vezes não tenha sido nada fácil lidar connosco e ganhar toda a nossa atenção nas aulas mas isso não quer dizer que as aulas tenham sido menos motivadoras, nós é que não as sabemos valorizar. Agradeço todo o apoio e dedicação que deu em todas as tarefas e problemas que surgiram ao longo dos semestres. Contudo, espero futuramente poder contar consigo para qualquer dúvida ou problema que apareça em contexto curricular. Espero que os seus próximos alunos lhe saibam dar o devido valor e respeito que tanto merece.

Tomás

Com o fechar deste semestre digo com prazer que gostei de trabalhar nos projectos que surgiram durante o semestre porque foram uma boa estratégia para conciliar a língua inglesa com o turismo, principalmente em Portugal.

Com estes projectos (principalmente com o Wikispaces e com o *podcast*) fiquei a conhecer melhor a cidade de Viseu devido às pesquisas que realizei e foi uma mais-valia porque tive um contacto mais contínuo com a língua. Numa perspectiva mais pessoal, penso que o que fiz foi razoável mas deixou um pouco a desejar, isto por causa do esquecimento que por consequência levou a que terminasse os trabalhos num horário mais apertado.

As aulas também eram boas porque a professora proporcionava exercícios interactivos para realizarmos, o que ajuda na época de avaliação.

Concluindo, gostei do trabalho proposto ao longo do semestre e acho que a professora incentivou muito os alunos na aprendizagem da língua.

Mariana Martins

Ao longo do primeiro semestre com as varias actividades proposta pela professora, (tanto nas aulas como na *Wiki* e até mesmo no Grouply) posso dizer que tanto nível de compreensão como na comunicação escrita e oral foi bastante gratificante para o meu desenvolvimento na língua inglesa. Tudo isto porque ao envolver-me nos projectos propostos pela professora era necessário que eu fizesse um estudo e trabalho em casa que implicava uma pesquisa e organização de informação, como consequência consegui obter uma informação bastante abrangente e interessante que serviu para enriquecer o meu vocabulário e a minha cultura geral.

Ao longo do semestre deparei-me com algumas dificuldades essencialmente no Grouply, dificuldades essas que me deixaram abaixo da meta comparando com meus colegas, isto porque, sentia que a minha comunicação com os meus colegas era fraca, sentia até mesmo vergonha pelo facto de fazer alguns erros ortográficos que seriam vistos por todos os meus colegas ao comentar no Grouply. Das poucas vezes que deixava um comentário no Grouply recorria com frequência ao Google tradutor ou a um dicionário Inglês-Português e até mesmo pedia conselhos as minhas colegas de turma; este eram uns dos principais métodos que recorria para superar as minhas dificuldades.

No entanto, posso dizer que o recurso às novas tecnologias para a realização dos projectos propostos, tornaram-se mais interessantes no que diz respeito a sua elaboração, em que se aprende novos sites, métodos, formas e criasse um meio de trabalho mais colaborativo por parte de todos os meus colegas. Desta forma acho positivo todo o trabalho realizado ao longo do semestre, na minha opinião será proveitoso e uma mais-valia para a minha futura profissão. Outra das vantagens que retiro foi a interação positiva que mantive com o meu par de trabalho na *wiki* (Clara), trabalhamos de forma colaborativa e isso ajudou-me bastante na aprendizagem de determinados conteúdos .

Paula

Os trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre foram, sem dúvida, enriquecedores. Foi o nosso primeiro contacto com a parte da organização de eventos/ viagens, e foi sem dúvida, benéfico para todos.

Devo dizer que trabalho desenvolvido ao longo do semestre foi também muito bom! O facto de não sermos divididos em turnos foi o que, este ano, dificultou a tarefa de

aprender. É muito complicado conseguir captar alguma coisa numa turma onde o barulho dos alunos supera a voz da professora. Achei infeliz esta decisão do departamento. Por outro lado, a professora Lurdes sempre se mostrou inteiramente disponível para ajudar e esclarecer qualquer dúvida, assim como se preocupou em fazer trabalhos mais práticos durante a aula, para que pelo menos os alunos trabalhassem alguma coisa.

Em relação do trabalho de grupo dos itinerários, foi muito interessante, pelo menos eu gostei imenso. Achei até mais interessante do que a viagem que planeámos para Londres. Em relação ao *podcast*, estou inteiramente de acordo com este parâmetro. Aqui deu-nos a oportunidade de ter o primeiro contacto com o que é estar com um grupo de turistas e ter de explicar onde é isto e aquilo. Embora não estivéssemos mesmo com um grupo, o objetivo era imaginarmo-nos a frente de um. Acho que correu muito bem.

Devo assim, terminar felicitando o trabalho da docente Lurdes Martins, que sempre se mostrou disponível para ajudar e com ideias fantásticas para trabalhos, apresentações e tudo o mais. Ao fim destes dois semestres de trabalho, aproveito para dizer que aprendi imenso da língua inglesa com a professora Lurdes e que com certeza contribui para o meu desenvolvimento no inglês.

Cristóvão

Confesso que nem sempre estive positivamente motivado, devido a diversos fatores. Julgo que as aulas com cerca de 50 pessoas na sala de aula não resultam. Não resultam para os alunos que não conseguem "apanhar" metade do que se diz na aula, devido a conversas paralelas, devido à dimensão da sala que também não ajudava, conforme julgo se tornar mais complicado para o professor que tem de dar o dobro de si e, estando nas condições que está arrisco-me a dizer que obtém metade dos resultados esperados.

Relativamente ao Grouply, julgo que neste semestre funcionou em modo "slow-motion" visto não existirem assim tantos objectivos a alcançar no mesmo, talvez devido à carga de trabalho imposta pelo projeto da *wiki* assim como o projeto do *podcast*.

O projeto da *wiki* e *podcast* julgo serem as duas atividades mais interessantes feitas neste último semestre. Julgo que quando os alunos são obrigados a pesquisar por informação em Português, organiza-la e posteriormente organizar um texto em Inglês com todo o cuidado de um verdadeiro profissional exige muito mais dos alunos do que por exemplo, um simples exercício durante as aulas acerca de como estruturar um texto.

É claro que todas estas actividades a meu ver vão beneficiar quem cumpre com os objectivos atempadamente, algo que deverá continuar a existir, porque para além de motivar essas pessoas vai fazer com que elas adquiram conhecimentos conforme vão investigando e desenvolvendo os seus trabalhos.

Para concluir temos então,

Pontos positivos: Projeto *Wiki*

Projeto *Podcast*

Pontos negativos: Grouply, vem acrescentar uma carga de trabalho excessiva (desnecessária, devido aos outros projetos)

Número de alunos nas aulas (as aulas, principalmente de línguas, não deveriam ter assim tantos alunos)

*Julgo que o método de avaliação deveria ser repensado, isto é, talvez incluir a época de exame normal, a juntar às outras duas.

No geral foi um bom semestre, mas existem alguns pontos a melhorar, ou a eliminar.

Anexo X – Resultado do inquérito da unidade curricular de Inglês III no Sistema Interno de Garantia da Qualidade



< início . SIGQ . inquéritos

menu inquéritos

Início

contactos

Sair

menu Docente

inq. docente/un.curriculares

unidades curriculares

resultados unidade curriculares

RESULTADO INQUÉRITO UNIDADE CURRICULAR

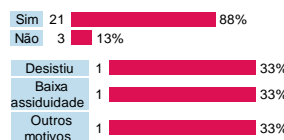
Curso: 9254.1.0 : Licenciatura em Turismo - Licenciatura em Turismo - Tronco Comum
 Unidade curricular: 376 - Inglês III
 Ano lectivo: 2011/2012 Ano curricular: 2º Duração: S1

Assinale a sua opinião nos itens com o número que exprime o grau de adequação, de 1 a 6, de acordo com a escala apresentada relativamente à Unidade Curricular que frequentou tendo em conta os aspectos considerados.

1	2	3	4	5	6
Completamente Desadequado	Desadequado	Adequado	Muito Adequado	Totalmente Adequado	Não sabe / Não Aplicável

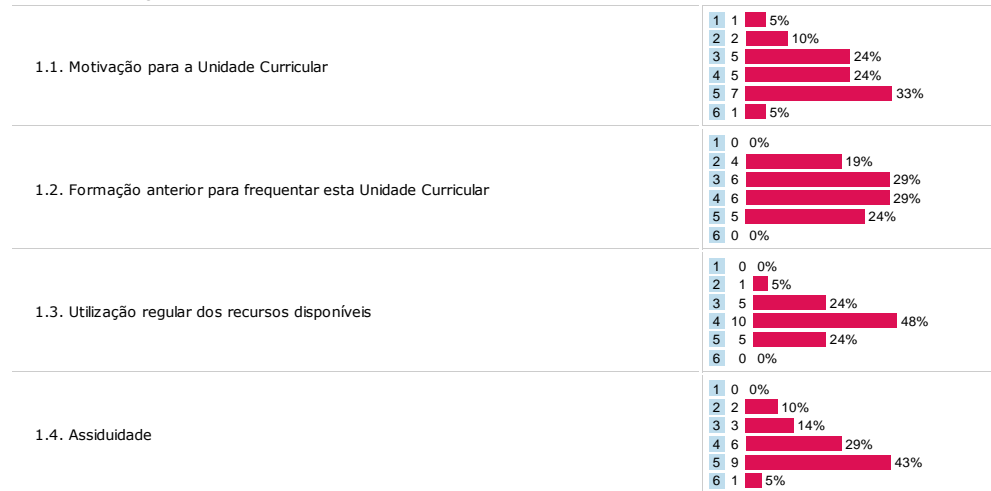
- grau de adequação - total de respostas - total de respostas em percentagem

Responderam ao questionário:



Motivo:

1. Auto-avaliação



2. Natureza da unidade curricular



2.6. Número de ECTS tendo em conta o volume do trabalho	
2.7. Elementos de estudo e bibliografia recomendados	
2.8. Interesse dos conteúdos para o futuro profissional	

3. Implementação

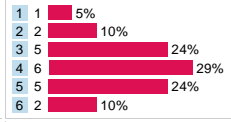
3.1. Empenho na qualidade do ensino/aprendizagem	
3.2. Formas de comunicação na Unidade Curricular	
3.3. Capacidade de promover a participação ativa do estudante	
3.4. Explicitação das competências a desenvolver na Unidade Curricular	
3.5. Articulação entre a metodologia de ensino e a avaliação	
3.6. Apresentação atempada do programa da Unidade Curricular	
3.7. Disponibilização atempada do programa da Unidade Curricular	
3.8. Cumprimento do programa/gestão de tempos	
3.9. Disponibilidade de recursos específicos (software, equipamentos, ...)	

4. Avaliação

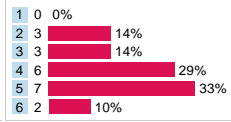
4.1. Estratégias adotadas para promover o sucesso da aprendizagem na Unidade Curricular	
4.2. Disponibilidade para o acompanhamento e apoio ao estudante	
4.3. Valorização do trabalho autónomo do estudante	



4.4. Disponibilidade para reflectir sobre a avaliação com o estudante



4.5. Relação interpessoal (docente-estudante)



IPV ©2011 v1.0.1-5



Anexo Y – Transcrição das entrevistas finais aos exemplos de desempenho selecionados

Transcrição das entrevistas finais aos exemplos de desempenho selecionados

Exemplo de bom desempenho

Investigadora: Ao longo destes dois semestres de utilização de tecnologias Web 2.0 na aprendizagem do inglês, que aspetos destacaria como os mais relevantes no seu processo de aprendizagem a língua?

Diana: Eu acho que para mim foi determinante o facto de principalmente no Grouply e na Wiki termos trabalhado mais a parte escrita, que para mim era um grande problema, porque eu sempre fui melhor na oral do que na escrita. Facilitou imenso, porque às vezes uma pessoa, como a turma era muito grande, sentia-se um bocado inibida para participar. No Grouply e na Wiki já não tínhamos esse problema, porque estávamos em casa e alguma dúvida que tivéssemos podíamos ir ao tradutor e já não tínhamos aquela pressão dos colegas diretamente.

Investigadora: Fazendo uma retrospectiva destes dois semestres, de que é que mais se lembra? O que é que retém? O que é que mais a marcou?

Diana: Acho que foram as discussões no Grouply, as tarefas que nós tínhamos para fazer, porque eram temas atuais, não eram só aqueles temas que nós temos de dar nas aulas, eram temas sobre os quais todas as pessoas sabem falar, têm uma opinião e acho que isso foi muito importante.

Investigadora: Acha que esses temas eram diferentes do que era abordado nas aulas?

Diana: Acho que era um complemento, porque nós estamos no setor do turismo e lembro-me de uma discussão em nós tínhamos de justificar porque é que Portugal poderia ser um bom destino de lua-de-mel para os príncipes William e Kate face a outros destinos estrangeiros e isso complemento o que estávamos a dar nas aulas.

Investigadora: Gostava que refletisse um pouco sobre o que aprendeu em relação à língua inglesa. Há pouco referiu a escrita. Consegue ser um pouco mais precisa?

Diana: a formar frases, a construir frases com sentido. Com o projeto da wiki comecei a ser capaz de desenvolver frases cada vez mais complexas. Isto era algo que eu antes não conseguia. O mesmo com os verbos, acho que aprendi a conjugar melhor os verbos.

Investigadora: Mas de que forma é que o Grouply e a wiki ajudaram?

Diana: Como era um sítio mais relaxado e nós tínhamos de comunicar com os colegas e tínhamos de comunicar em inglês, acho que isso nos impulsionou a ter que desenvolver a nossa construção frásica para podermos comunicar. Às vezes tínhamos que recorrer ao tradutor e íamos percebendo como é que as frases se iam construindo. Com o passar do tempo já era capaz de detetar que o tradutor apresentava muitos erros e ia sendo capaz de corrigi-los.

Investigadora: O projeto mudou alguma coisa a sua maneira de aprender? De que forma?

Diana: Eu acho que sim, porque nós antes estávamos habituados a aprender só na sala de aula e tinha de ser com livro e aquilo que era projetado nos powerpoints e com este projeto nós aprendemos que para aprender uma língua estrangeira nós podemos ter só uma participação inativa, temos que também participar e comunicar. Tornei-me numa aluna mais ativa. Nós não nos podíamos limitar só a ouvir, nós tínhamos que comunicar e eu não estava habituada a isso. Era aquilo que nos ensinávamos que nós tínhamos que saber. E no Grouply não, tínhamos de ser nós a ter a iniciativa.

Investigadora: E para conseguir comunicar com os colegas, fazia algum trabalho de preparação?

Diana: Sim, porque eu tinha mesmo um nível muito baixo de inglês e então tinha que ver no tradutor e ia também aos slides das aulas para ver o vocabulário que tínhamos aprendido e comecei também a ler alguns documentos em inglês. Acho que a partir de um dado momento uma pessoa começa a pesquisar por ela própria porque sente necessidade para poder comunicar com os colegas.

Investigadora: De que forma é que as atividades de aprendizagem online foram ao encontro das suas necessidades enquanto estudante?

Diana: Sim, porque nós somos estudantes de turismo e o nosso futuro vai ser trabalhar com pessoas e comunicar com elas e se calhar se não fossem as atividades na wiki, nós não tínhamos capacidade para comunicar com elas. Nós não estávamos habituados a isso, estávamos só habituados a receber informação e mais nada. Estávamos também a lidar com assuntos que tinham a ver com o nosso curso.

Investigadora: Quais considera terem sido os principais pontos fortes do projeto?

Diana: A meu ver foi a construção do itinerário, porque eu não conhecia nada sobre Londres e fiquei a saber muita coisa. Se eu hoje for a Londres sei perfeitamente desenrascar-me lá. Também nos ajudou muito a desenvolver vocabulário no que toca a estruturar frases e a construí-las. Ajudou-nos também a pesquisar informação em inglês e a trabalhar em equipa.

Investigadora: Quando fala aqui da construção do itinerário, está a referir-se ao produto em si, ao processo que permitiu a construção desse itinerário, ou a ambos?

Diana: Eu acho que foi mais em relação ao processo, porque o produto, eu acho que houve falta de participação de alguns colegas, mas já estávamos à espera.

Investigadora: Quais foram as vantagens do processo?

Daneila: Nós tínhamos que trocar emails, aprendemos uma linguagem mais formal em inglês, tivemos que pesquisar locais e vocabulário que eu não conhecia, sei lá, por exemplo “sightseeing” ou “surroundings”, que eu não sabia o que era. Aprendemos muito mais linguagem de uma forma que custa menos.

Sente que o que as aprendizagens efetuadas ao longo do projeto terão aplicação em outras áreas / domínios (?) da sua vida?

Diana: Sim, creio que sim, principalmente no futuro, porque nós estamos a estudar turismo e todos os projetos que nós desenvolvemos ao longo dos dois semestres vão ser fundamentais para o nosso curso, porque é aquilo que nós vamos fazer. Metade de nós vai ser, se calhar guias turísticos e vamos ter que conhecer locais e a outra metade, mesmo não sendo guias turísticos, vai ter de comunicar com turistas, vai ter que conhecer o vocabulário.

Que conselhos daria a futuros alunos envolvidos num projeto semelhante?

Daneila: Eu acho que se deviam empenhar mais, porque infelizmente se calhar a nossa turma não se empenhou muito. É bom para todos. É bom para nós porque aprendemos a língua de uma maneira muito mais natural e mais fácil e vai-nos ajudar imenso no futuro.

Investigadora: Quando diz empenhar mais... o que é isso?

Diana: Se calhar trabalhar mais colaborativamente, porque sinto que isso não aconteceu na nossa turma.

Investigadora: Mas vocês conseguiram cumprir sempre os deadlines e a metas estabelecidas...

Diana: (risos)... pois, mas era um grupo mais restrito de pessoas que as cumpria, porque as outras pensavam “temos deadlines, mas alguém os há de cumprir” e não havia a necessidade de trabalharem muito.

Investigadora: E acha que há algum regra para se conseguir melhor trabalhar colaborativamente num projeto deste género?

Diana: Eu acho que tem de partir mesmo da pessoa, porque se uma pessoa não se sentir motivada para participar não vai fazê-lo. Eu sinto que as pessoas com mais dificuldades eram aquelas que trabalhavam mais, porque eram aquelas que tinham mais a ganhar se conseguissem acabar os trabalhos, porque iam aprender a língua. Se calhar os outros que já sabiam não tinham tanta necessidade em participar tanto.

Investigadora: Acha que foram só os alunos com mais dificuldades que...

Diana: Não, não acho que foram só os alunos com mais dificuldades, mas os alunos com mais dificuldades foram os que mais se empenharam, porque queriam aprender e eu acho que nos ajudou imenso.

Investigadora: Que recomendações faria para uma melhoria das atividades dinamizadas?

Diana: Se calhar em vez de existirem deadlines globais, devia ser por pequenos grupos. Quando é global, numa turma de 50 há apenas cerca de 10 que fazem. Se calhar em pequenos grupos já são 3 em 4 ou 4 em 5 que fazem.

Investigadora: Se eu lhe pedisse agora, já com algum distanciamento do trabalho realizado, 3 palavras para definir todo este trabalho, quais é que utilizaria?

Diana: Acho que... participação ativa, porque tivemos de participar ativamente para conseguir realizar os projetos. Depois, trabalho colaborativo, porque foi fundamental, apesar de, se calhar, às vezes não se verificar. Mas era fundamental para conseguirmos atingir as tarefas. Por último, pesquisa, que também foi muito importante, principalmente aquelas pessoas que tinham dificuldades tinham de pesquisar muito mais para se calhar conseguirem atingir os mesmos patamares que os outros.

Investigadora: Vai continuar a ter inglês e não sabe se irá ser usada a mesma metodologia. Acha que leva deste projeto alguns ensinamento que poderá continuar a aplicar na sua aprendizagem da língua inglesa?

Diana: Acho que sim. Um dos grandes problemas que eu tinha era que antes pensava em inglês e depois tentava traduzir para inglês e agora acho que já penso primeiro em inglês e depois penso se está adequado em português. Acho que o inglês já surge mais naturalmente. É muito mais fácil para mim comunicar. Ainda tenho muitas dificuldades, é óbvio, mas é muito mais fácil comunicar.

Exemplo de desempenho médio

Investigadora: Ao longo destes dois semestres de utilização de tecnologias Web 2.0 na aprendizagem do inglês, que aspetos destacaria como os mais relevantes no seu processo de aprendizagem a língua?

Paula: Primeiro, acho que foi muito mais fácil e muito mais acessível trabalhar na wiki do que quando começámos a trabalhar com o Grouply, que achei que era muito complicado.

Investigadora: Mas em geral, gostava de ter a sua perspetiva global.

Paula: Eu achei este semestre muito mais fácil do que o do ano passado. Nós no ano passado não tínhamos bases nenhuma, nunca tínhamos trabalhado com estes programas e este ano já estávamos mais preparados para isso. Mas no Grouply era só comentar e uma pessoa podia ir ao Google e nem se esforçava, enquanto que este ano tínhamos que produzir textos e tínhamos que aprender quer quiséssemos, quer não. Achei melhor este ano que no ano passado.

Investigadora: Mas no geral, então que impacto é que isso teve na sua aprendizagem da língua? De que forma é que contribuiu?

Paula: Pelo facto de nós este ano termos que criar textos. Nós no ano passado era muito livre o que nós tínhamos que fazer: era comentar, era fazer os emails. Primeiro, nós tínhamos uma base para os emails, era mais copiar do que fazer por nós e este ano não. Este ano nós tínhamos que construir textos com uma estrutura completa e tínhamos que ser nós a construí-los, não dava para ir buscar à Internet, até porque tínhamos de ser nós a ir pesquisar a informação e a fazer os textos a partir daí. A esse nível, acho que nós aprendemos mais inglês este ano do que no ano passado.

Investigadora: E o que é que mais recorda? O que teve mais impacto? O que acha que aprendeu mais pela utilização das tecnologias?

Paula: Eu acho que foi mais falar inglês. Eu quando vim para aqui não tinha um bom nível de inglês, era médio, nunca tive grandes notas. Falava, mas não sabia pronunciar bem os verbos, não sabia algumas palavras, enquanto que aqui trabalhar com a Internet trabalha-se muito mais, eu acho.

Investigadora: O que é que se aprende mais?

Paula: Aprende-se a falar, a conhecer palavras, a conjugar os verbos, porque nós temos que fazer essas coisas, para aprender na Internet.

Investigadora: E como é que fazia?

Paula: Nós ou recorriámos à professora, ou recorriámos uns aos outros, já não era tanto aquela coisa de ir ao Google traduzir ou de ir a algum site que traduzisse automaticamente. Nós é que tínhamos que procurar e, parecendo que não, isso tem mais

impacto na nossa cabeça. Se nós temos que saber uma coisa e se nós é que temos que pesquisar, isso faz com que fique mais presente na memória.

Investigadora: Está a querer dizer que ficou mais autónoma na aprendizagem?

Paula: Sim, é isso.

Investigadora: O projeto mudou alguma coisa a sua maneira de aprender? De que forma?

Paula: Bem para aprender a gente é sempre o Google tradutor. A gente recorre muito ao Google tradutor para trabalhos e ter que fazer textos nossos, pelo menos eu, senti uma grande diferença nesse aspeto porque sinto que consigo falar muito melhor inglês agora do que quando ia ver as palavras feitas à Internet.

Investigadora: Mas este trabalho que eu vos pedi de construção de textos não tinha que ser necessariamente numa wiki ou ter que elaborar um podcast. Poderia ter pedido numa aula para cada pessoa ou cada grupo elaborar um texto sobre uma determinada atracção turística. Acha que o impacto teria sido o mesmo? Acha que conseguiria ter feito o mesmo?

Paula: O mesmo não digo, porque nós quando temos que fazer uma atividade na aula não temos a oportunidade de ir pesquisar.

Investigadora: Mas vamos supor que tinham tempo em casa. O que é que a wiki e a utilização das outras ferramentas veio acrescentar?

Paula: Acrescentou a capacidade de síntese. Nós não estamos muito habituados a isso. Nós nos testes que temos antes de vir para a universidade é perguntas do texto e responder sobre o texto e aqui criamos mais capacidade de síntese. Ter que ler um texto e fazer um resumo dele, ou ter que pesquisar e fazer um texto sobre uma atracção, como foi o caso deste ano, isso aumenta a nossa capacidade de síntese.

Investigadora: Por exemplo, no trabalho que vocês desenvolveram, houve coisas que fizeram que não poderiam ter sido feitas em aula. Por exemplo, quando fala deste semestre, está só a falar da construção da wiki, mas antes de chegarmos a este ponto houve a produção de roteiros em pequenos grupos e depois um processo colaborativo de seleção que permitiu seleccionar o roteiro a ser trabalhado por todos. Acha que isso foi uma mais-valia, ou nem por isso?

Paula: Acho, achei este ano mais simples. Não é bem simples, mais trabalhoso, mas que nos trouxe mais informação, até porque este ano tivemos a oportunidade de fazer trabalho de campo. Nós com o projeto que tínhamos para fazer no ano passado não tínhamos oportunidade para fazer trabalho de campo. Este ano pudemos e eu acho que isso acrescentou imensa informação à nossa cultura.

Investigadora: Não deu para fazer trabalho de campo?

Quando era para fazer o itinerário de Londres, nós não podíamos ir lá

Investigadora: Ai podiam podiam... e foram... virtualmente!

Paula: Sim, pesquisar sim, isso há muita informação na Internet sobre quase tudo agora. Eu estou a falar de ir ao lugar e falar com as pessoas. Estar lá e ver é diferente. Por isso é que eu gostei mais este ano.

Investigadora: Está a dizer que foi pelo facto de se ter tratado de uma atividade mais real, mais autêntica...

Paula: Mais perto de nós

De que forma é que as atividades de aprendizagem online foram ao encontro das suas necessidades enquanto estudante?

Paula: Nós cada vez mais necessitados de saber trabalhar com as novas tecnologias e hoje em dia os jovens que não estão em áreas ligadas com computadores, mesmo que as usem para pesquisar para trabalhos e usem as redes sociais não sabem trabalhar com outros programas. Por isso, neste aspeto, estes dois semestres foram muito contributivos para nós para aprender a utilizar outras ferramentas que não as de pesquisa e o Facebook.

Investigadora: Mas em relação às suas necessidades linguísticas...

Paula: Sim, como já tenho estado a dizer, nós ao fazermos pesquisa interiorizamos mais do que se estivéssemos numa aula a ouvir um texto, é diferente se nós próprios estivermos a lê-lo. Captamos muito mais, porque estamos a ler, vemos como se escreve, como se diz.

Quais considera terem sido os principais pontos fortes do projeto?

Paula: O primeiro foi o trabalho de grupo. Acho que é muito complicado trabalhar em grupo nas universidades e acho que correu muito bem este ano. No ano passado acho que já não correu tão bem, porque trabalhávamos todos para o mesmo, mas não sei... nós não tínhamos um... Enquanto que este ano cada um pegava numa atracção e a descrevia, nós no ano passado tínhamos de nos ligar uns com os outros, mandar emails, saber o que cada um estava a fazer é mais complicado do que trabalhar assim em grupo, mas sozinho.

Investigadora: Então o trabalho colaborativo é difícil.

Paula: O do ano passado foi muito difícil. O deste ano não achei, um vez que não tínhamos que estar a ver o que os outros estavam a fazer. Nós fizemos o nosso trabalho e apresentámos aquilo em conjunto com os outros, mas já não é tão confuso como foi o ano passado.

Investigadora: E porque é que considera que o primeiro semestre do projeto foi confuso?

Paula: Porque há sempre pessoas que não colaboram, que não respondiam aos emails, que não davam a conhecer o que estavam a fazer. Há sempre pessoas que fazem isso.

Vou dar um exemplo, havia 3 companhias aéreas (Easyjet, Ryanair e TAP) , cada um devia pesquisar e enviar o seu orçamento e mandavam. Provavelmente foi-se escolher a Easyjet, porque se calhar quem estava encarregue da Ryanair nem se deu ao trabalho de fazer a pesquisa.

Investigadora: Sente que o que as aprendizagens efetuadas ao longo do projeto terão aplicação em outras áreas / domínios (?) da sua vida?

Paula: Têm, sem dúvida. Nós o que fazemos é mais ligado com o planeamento de viagens. É em inglês, mas a matéria que é dada é sobre o planeamento de viagens e itinerários turísticos. Eu acho que isso tem toda a utilidade para o futuro.

Investigadora: Que conselhos daria a futuros alunos envolvidos num projeto semelhante?

Paula: Se, por exemplo, um aluno do primeiro ano me viesse perguntar, agora que vai entrar no segundo semestre, se o Grouply é difícil, não é, é preciso muita organização e é preciso entender desde o início. Embora eu fosse às aulas desde o início do semestre, não comecei logo a acompanhar o Grouply, tornou-se mais difícil quando tentei começar a comentar.

Investigadora: Acha que houve empenho por parte dos envolvidos?

Paula: No primeiro semestre houve empenho de algumas pessoas e o problema foi mesmo esse: haver empenho de umas pessoas e de outras não haver e de quem não há prejudica as outras. Este ano houve empenho de quem quis, que não quis não se empenhou, mas também não estragou o trabalho dos outros.

Investigadora: Que recomendações faria para uma melhoria das atividades dinamizadas?

Paula: Repensar a colaboração, mas isso é sempre complicado, nem toda a gente vai às aulas e há pessoas que não querem mesmo saber. Talvez fazer dois itinerários e quem está realmente interessado fica num e os outros noutra. Acho que era realmente preciso para as pessoas perceberem que têm de começar a trabalhar para as suas notas, não é estarem à espera do trabalho dos outros.

Investigadora: Se eu lhe pedisse agora, já com algum distanciamento do trabalho realizado, 3 palavras para definir todo este trabalho, quais é que utilizaria?

Paula: Criativo, porque nós geralmente quando aprendemos uma língua, aprendemos a língua não aprendemos outros aspetos

Investigadora: O que entende por aprender a língua?

Paula: Dão os verbos, dão as palavras, não nos deixam entrar por outros campos, enquanto que em Inglês II e III, nós podemos aprender a língua, fazendo trajetos turísticos, o que tem todo o interesse para o nosso curso.

Foi cultural, porque nós tivemos que aprender a cultura viseense e londrina, principalmente londrina, já que nós tivemos que pesquisar exaustivamente na Internet, porque não podíamos ir ao sítio para saber as coisas. Sobre Viseu, quem quis fez o trabalho de campo, quem não quis, pesquisou na Internet para saber um pouco mais da cidade de Viseu, o que foi muito importante principalmente para quem não é de cá e vem para a Escola e não conhece mais nada além disso.

Enriquecedor. O projeto foi bastante enriquecedor. Para quem o soube aproveitar, acho que desenvolveu o seu inglês bastante.

Investigadora: Vai continuar a ter inglês e não sabe se irá ser usada a mesma metodologia. Acha que leva deste projeto alguns ensinamento que poderá continuar a aplicar na sua aprendizagem da língua inglesa?

Paula: Sim, sempre, porque aquilo que nós aprendemos numa língua é sempre aplicado em níveis superiores

Investigadora: Estava mais a referir-me à forma como aprendeu.

Paula: Pelo menos a capacidade de síntese e de pesquisa, isso fica sempre e vai ser sempre preciso.

Exemplos de desempenho pouco satisfatório

Exemplo 1

Investigadora: Ao longo destes dois semestres de utilização de tecnologias Web 2.0 na aprendizagem do inglês, que aspetos destacaria como os mais relevantes no seu processo de aprendizagem a língua?

Ana Lúcia: Muita pesquisa, muito trabalho, pensamento crítico acima de tudo, perceber outros pontos de vista saber demonstrar também a nossa opinião, acho que essencialmente é isso.

Investigadora: E quando diz muito trabalho e muita pesquisa, isso foi positivo?

Ana Lúcia: Sim, foi positivo. Numa primeira fase para me poder integrar no funcionamento do Grouply, porque era em inglês e eu não estava habituada a usar uma página assim. Foi o primeiro entrave, mas que se supera facilmente. E depois as próprias atividades, que requerem vocabulário técnico específico. São essas as dificuldades eu o trabalho ajudou a conseguir superar

Investigadora: E de que forma é que isso se repercutiu na língua inglesa?

Ana Lúcia: Principalmente na escrita, na capacidade de procurar informação em inglês e saber escolher sem estar a traduzir textinhos, saber procurar com palavras específicas na oralidade também porque penso que uma boa escrita ajuda sempre a uma boa oral.

Investigadora: Fazendo uma retrospectiva destes dois semestres, de que é que mais se lembra? O que é que retém? O que é que mais a marcou?

Ana Lúcia: Assim nada de especial. Eu gostei muito do trabalho que realizámos no segundo semestre do primeiro ano, combinarmos uma viagem com os vários aspetos e os vários ramos e sermos capazes de enviar aqueles textos formais. Acho que isso é bastante interessante porque nos ajuda a ter uma perspetiva mais real. É um fazer de conta, mas um fazer de conta parecido com a realidade.

Investigadora: E de que forma é que as tecnologias ajudaram a que fosse real? Consegue dar-me exemplos?

Ana Lúcia: Na pesquisa essencialmente.

Investigadora: Mas o que é que tornou real, foi o facto de terem de consultar os sites das companhias aéreas, dos hotéis...?

Ana Lúcia: Sim, tudo isso, somos mesmo nós a pesquisar coisas que existem a sério e não temos que inventar preços por exemplo. Simulávamos por exemplo o preço de um hotel no Booking e estava certo, era mesmo aquilo. Nós podíamos confiar que não estávamos a dizer asneira. Isso é que é a parte mais fantástica de um trabalho que não é real, mas que podia ser real.

Investigadora: O projeto mudou alguma coisa a sua maneira de aprender? De que forma?

Ana Lúcia: Muda porque o aluno é obrigado a perceber o que é que se faz mesmo e não limitar-se a perguntar: “o que é que se anda a dar?” e nós dizemos “a professora colocou na plataforma, vais lá, carregas no documento e lês”. Aqui a pergunta é “o que é que andamos a fazer e o que é que tens de fazer para resolvermos aquela atividade”.

Mudou também o à vontade, que eu antes era mais palavrinha palavrinha, com recurso ao tradutor e essas ferramentas de ajuda e agora nem por isso. Entre colegas era possível nós tirarmos dúvidas.

Investigadora: o fundo está a dizer que se tornou mais autónoma?

Ana Lúcia: Sim, eu não me setia à vontade na primeira fase e participava pouco.

Investigadora: e como é que foi superando essa dificuldade, consegue explicar?

Ana Lúcia: Ganhando coragem essencialmente para intervir e ir arriscando.

Investigadora: e como é que fazia, preparava as suas intervenções?

Ana Lúcia: Quando se travava de um comentário bastante pessoal, fazia o comentário diretamente no Grouply, agora quando era para procurar outro tipo de informação para adicionar tinha que procurar para ter a certeza que não estava a dizer nada de errado ou nada que fosse completamente for do contexto.

Investigadora: De que forma é que as atividades de aprendizagem *online* foram ao encontro das suas necessidades enquanto estudante?

Ana Lúcia: A este curso sim, é muito importante saber com o inglês e através do inglês chegar onde nós queremos.

Investigadora: e ao nível da língua, acha que foi acessível, acha que foi ao encontro das suas necessidades linguísticas?

Ana Lúcia: Desenvolveu muito. Eu se não tivesse feito este trabalho não tinha notado tantas dificuldades que tive que superar Chegava a um momento de avaliação, fazia e mais nada. Ali não, nós ao longo do semestre íamos vendo o que é que nós precisávamos de desenvolver.

Investigadora: Então tornou-se, também, mais consciente das suas próprias dificuldades?

Ana Lúcia: Sim, escrevendo e comparando com outros colegas, melhores ou piores, e via o meu nível, onde é que me encaixava.

Investigadora: Quais considera terem sido os principais pontos fortes do projeto?

Ana Lúcia: Poderia ter sido um grande ponto forte se toda a gente participasse para haver um maior debate de ideias.

Investigadora então esse será um ponto fraco?

Ana Lúcia: Naquelas pessoas que participaram isso foi muito bom, mas teria sido muito melhor se toda a gente participasse com ideias novas e não apenas “si, eu concordo” ou “não, eu não concordo”. Mas porque é que não concorda? Isso não ficámos a saber. Outros nem sequer disseram nada e o objetivo era nós discutirmos.

Investigadora: Então destaca como principal ponto forte o trabalho colaborativo?

Ana Lúcia: Sim, sem dúvida.

Investigadora: Sente que o que as aprendizagens efetuadas ao longo do projeto terão aplicação em outras áreas / domínios da sua vida?

Ana Lúcia: Sim, por exemplo quando organizámos a viagem, isso será absolutamente essencial pra o curso em que estamos e caso não seja nenhum curso, se alguém os abordar na rua somos capazes de falar, somos capazes de explicar, de dizer alguma coisa e isso é muito bom.

Que conselhos daria a futuros alunos envolvidos num projeto semelhante?

Ana Lúcia: Eu diria para eles participarem porque sempre vão percebendo algumas coisas que não sabem ou que pensam que abem, mas quando chega à hora de as aplicar é diferente e o facto de termos ali alguém que nos vai dizer qualquer coisa que nós não estamos à espera é sempre muito bom para nós começarmos a pensar em inglês em como resolver uma situação. Tudo isso em inglês, sem termos e pensar em português.

Investigadora: Podia ter-vos sido pedido para organizarem a viagem sem recurso às tecnologias Acha que o impacto teria sido o mesmo?

Ana Lúcia: Em parte, porque nós para organizarmos uma viagem precisamos sempre de pesquisar, mas todos em conjunto fica mais organizado. E também não haveria a troca de informação, cada um faria o seu trabalho e mais nada.

Investigadora: Que recomendações faria para uma melhoria das atividades dinamizadas?

Ana Lúcia: As atividades foram bastante interessantes, eu acho. Organizar viagens na nossa área é importante, eu acho. Há sempre um pormenor de que não estamos à espera algum vocabulário que aprendemos. Aprendemos a saber organizar a procurar. Neste último semestre era mais comentar, explicar, mostrar. Também é importante, mas é um trabalho mais fácil, nós podemos ir a qualquer fermenta que nos ajude a fazer esse trabalho. Já a pesquisar ninguém nos ajuda, temos que ser mesmo nós a pensar por nós próprios e eu acho que isso é mais importante.

Investigadora: Embora em ambos os semestres as atividades propostas implicassem o trabalho colaborativo, no primeiro semestre do projeto, havia uma interdependência positiva, fundamental para a consecução das tarefas. No segundo semestre, embora se pretendesse, também, o trabalho colaborativo, o facto de algum grupo não realizar as suas tarefas não inviabilizaria o trabalho final. Qual

foi o que gostou mais e qual foio que teve mais impacto na sua maneira de aprender inglês?

Ana Lúcia: O primeiro projeto, eu acho que é mais realista do que criar uma página com explicações disto ou daquilo. Também é real, mas não nos prepara para um futuro mesmo certo. No primeiro semestre tínhamos de pensar “imagina que és um agente de viagens” e isso faz que tenhamos mais atenção em relação àquilo que temos de fazer. Preparava-nos melhor para a comunicação, para a resolução de problemas, arranjar informação, mostrar e explicar. No segundo parecia mais passivo, qualquer coisa mais levezinha.

Investigadora: Mas do ponto de vista d escrita era mais exigente.

Ana Lúcia: Sim, era exigente, mais passiva, um atividade de sala de aula, ao passo que primeiro seria impossível fazê-lo sem recurso às tecnologias.

Investigadora: Se eu lhe pedisse agora, já com algum distanciamento do trabalho realizado, 3 palavras para definir todo este trabalho, quais é que utilizaria?

Ana Lúcia: Esforço, porque era preciso pensar, era preciso alguma exigência para fazer as atividades propostas.

Investigadora Esforço temporal também?

Ana Lúcia: Não, se a nossa vida estiver devidamente organizada, o tempo era perfeito. O esforço para podermos apresentar algo bonito, algo bem feito. Não gostamos depois de receber a crítica: “tinhas lá um erro”, o esforço para fazer o melhor, para poder fazer o melhor trabalho.

Dinamismo, porque nós para podermos fazer o trabalho tínhamos que ter ideias que os outros só depois é que iam perceber “sim, realmente é fantástico”.

Diferente, pelo menos as minhas aulas de inglês sempre foram manual, gramática e ali sempre dava para nos rirmos, para procurar coisas que s vezes nem tinham nada a ver, mas porque não? Não estávamos sempre com a mesma rotina da típica aula de estar sempre a fazer a mesma coisa.

Investigadora: Vai continuar a ter inglês e não sabe se irá ser usada a mesma metodologia. Acha que leva deste projeto alguns ensinamento que poderá continuar a aplicar na sua aprendizagem da língua inglesa?

Ana Lúcia: Sim, se foi uma atividade que enriqueceu tem e ajudar sempre. Acho que todo o vocabulário vai ser importante, o à vontade, mais do que importante e também a escrita.

Investigadora: Quando se refere à escrita, está a referir-se concretamente a quê?

Ana Lúcia: Conseguir escrever uma frase ou um pequeno texto em que conseguisse expressar tudo o que queria de uma forma correta.

Investigadora: E como é que conseguiu chegar aí? Tinha dito que pensava em português, que usava o tradutor, como é que conseguiu melhorar? O que é que fez?

Ana Lúcia: Quando nós fazemos as coisas mal nós aprendemos com os erros, apercebemo-nos que algo não está bem e temos de procurar, por exemplo, o tempo verbal certo.

Investigadora: Terá sido então o facto de ficar um registo duradouro das vossas intervenções?

Ana Lúcia: O registo e o facto de podermos comparar com outros. Permite-nos refletir sobre o que nós fazemos e sobre o que os outros fazem.

Exemplo 2

Investigadora: Ao longo destes dois semestres de utilização de tecnologias Web 2.0 na aprendizagem do inglês, que aspetos destacaria como os mais relevantes no seu processo de aprendizagem a língua?

Rute: Para já, através das tecnologias temos que nos aprender a desenrascar, por assim dizer, no inglês. Temos que nos saber expressar, expressar da melhor maneira. Principalmente neste segundo semestre deu para nos expressarmos melhor, porque já estávamos mais adaptados ao Grouply. Eu acho que agora posso dizer que foi benéfico. A primeira opinião que eu tive não foi das melhores. Acho que foi a fase de adaptação. Não parecia o melhor site. Não era muito interativo, muito motivador. Mas depois, ao longo do tempo, à medida que íamos postando novas ideias, ia-se tornando mais interessante, mais pessoas alinhavam na conversa e dava mais motivação. Acho que dependia também um bocado de nós.

Investigadora: Está a dizer que o que fez com que se tornasse mais interessante foi a troca e a partilha de ideias?

Rute: Sim

Investigadora: Então ao nível da língua destaca então a troca d ideias, o facto de se ter de desenrascar. Mas desenrascar como?

Rute: Por exemplo, porque ao longo de uma conversa no Grouply nós tínhamos que ler as ideias anteriores, tínhamos que perceber o que os outros estavam a dizer e as ideias que nós queríamos também expressar.

Investigadora: Fazendo uma retrospectiva destes dois semestres, de que é que mais se lembra? O que é que retém? O que é que mais a marcou?

Rute: Principalmente aquela situação do powerpoint, em que nós tínhamos que criar colaborativamente um layout para a apresentação final, mas que ninguém se deu ao

trabalho, no Grouply, de tomar a iniciativa de criar um e foi a professora que acabou por fazer isso. Não achei isso muito bom... não sei... não achei bom da nossa parte, nós é que devíamos ter tomado a iniciativa. Contudo, acabou por ser melhor, porque acho que nós não conseguiríamos fazer melhor. Aquele surpreendeu-me mesmo. Isso foi o que mais me marcou, foi termos de trabalhar em conjunto na parte do PowerPoint e acabou por nem ser assim.

Investigadora: E relativamente ao trabalho que vocês desenvolveram?

Rute: Com mais impacto foi sem dúvida a atividade do role-play. Nós tínhamos basicamente que encarnar uma personagem ligada ao turismo, tínhamos que fingir que tínhamos aquela profissão e que fazíamos mesmo aquilo e isso tornou-se interessante. Essa foi a parte que gostei mais. A que gostei menos... nenhuma foi menos positiva, porque todas contribuíram. Ajudaram muito a desenvolver o inglês. Principalmente a escrever *emails*, na organização da viagem tivemos que escrever emails mesmo formais, o que acaba por ser uma preparação para a realidade

Investigadora: O projeto mudou alguma coisa a sua maneira de aprender? De que forma?

Rute: Mudou, a forma de aprender tornou-se mais vinda de nós. Nós tínhamos que previamente nos preparar, pesquisar informação, para depois sermos capazes de debater esses assuntos. Sem esse trabalho prévio não seríamos capazes de entrarmos nas discussões. Ir só às aulas não era suficiente, tínhamos também que fazer uma preparação em casa. Antigamente tínhamos a matéria toda, tínhamos ali a papinha toda feita, e aqui foi diferente. Eu alarguei mesmo muito o meu vocabulário sobre turismo, a minha maneira de me expressar em inglês tornou-se diferente.

Investigadora: E como é que se tornou diferente. O que é que fez para se tornar diferente?

Rute: Antes era um inglês muito banal, muito sem graça, era o inglês básico que se ouve nos filmes e assim, ou das músicas que nós aprendemos e a partir de agora já vejo o inglês de outra forma. Eu obrigatoriamente tinha de desenvolver as minhas capacidades em inglês para conseguir acompanhar as atividades.

Investigadora: E o que é que fez para agora poder dizer “melhorei muito”?

Rute: Através de pesquisas na própria Internet e consultando os materiais que a professora colocava no Moodle, costumava ler isso muitas vezes para me preparar. Houve novo vocabulário que apareceu, com palavras que eu desconhecia completamente.

Investigadora: De que forma é que as atividades de aprendizagem online foram ao encontro das suas necessidades enquanto estudante?

Rute: Sim, acho que sim, durante estes semestres acho que não tinha nada a perder, acho que só tinha era que aproveitar estas oportunidades para aprender.

Investigadora: Quais considera terem sido os principais pontos fortes do projeto?

Rute: Acho que nos tivemos que conseguir relacionar de diversas maneiras. Tivemos que nos conseguir organizar enquanto turma e a turma não era muito unida. Na unidade curricular de Inglês, nós tivemos que comunicar praticamente com todos os elementos da turma, mesmo com aqueles com quem não nos dávamos muito e o Grouply permitiu-nos muito isso e mesmo a *wiki*. A *wiki* e o projeto da viagem foram dos mais marcantes porque contactámos com toda a gente.

Investigadora: Então destaca como principal ponto forte o trabalho colaborativo?

Rute: Sim, sem dúvida.

Investigadora: E conseguiu-se? Qual é o balanço que faz agora no final relativamente ao trabalho colaborativo?

Rute: Não foi muito uniforme, ou seja, houve pessoas que contribuíram mais do que outras. Por exemplo, a Daniela, notava-se que ela se esforçava. Principalmente no Grouply, em cada discussão ela era das primeiras a comentar, a deixar lá a sua opinião. Havia outras pessoas que ia lá raramente e que não estavam a par daquilo que se passava.

Investigadora: O tipo de colaboração exigido pela organização da viagem foi diferente da construção da *wiki*. No primeiro semestre do projeto, a falta de empenho de alguém poderia condicionar o trabalho final de todos. No segundo semestre isto já não era tanto assim, porque cada par/grupo era responsável por uma parte, embora houvesse a parte de edição colaborativa, mas já não era tão condicionante. Qual dos dois é que achou mais interessante?

Rute: Os dois para mim foram interessantes, porque eu na parte da *wiki* fiquei com a introdução e tinha que focar os temas todos e eu gostei disso. Preferi isso a focalizar-me só numa atração. Mas achei mais interessante a parte da viagem, porque estávamos todos a trabalhar para um mesmo fim. Também foi importante o facto de ser uma tarefa real. Nós pesquisámos hotéis em Londres, analisámos as linhas de metro.

Investigadora: Sente que o que as aprendizagens efetuadas ao longo do projeto terão aplicação em outras áreas / domínios (?) da sua vida?

Rute: Sim, sem dúvida, a qualquer sítio que vamos, se formos nós os próprios turistas, ou para esclarecer turistas que nos venham solicitar algo. Agora temos a capacidade de nos saber exprimir, de saber explicar algo e mesmo em trabalhos em que queiramos escrever em inglês, por exemplo em Marketing, nós podemos optar por apresentar os trabalhos em inglês. Conseguimos ir buscar ao que aprendemos em inglês II e III para outras unidades curriculares e também para a vida diária.

Que conselhos daria a futuros alunos envolvidos num projeto semelhante?

Rute: que se empenhassem, que participassem mais nas atividades, dar mais a sua opinião, exprimirem-se mais, porque assim a atividade vai ter em conta todos os gostos. Se todos exprimirem as suas ideias, participarem mais, o produto final fica muito

melhor. No nosso houve alguns desequilíbrios de empenho, houve quem participasse bastante e quem quase não participasse. Acabou por sair bem, mas acho que se fosse diferente sairia ainda melhor.

Investigadora: Que recomendações faria para uma melhoria das atividades dinamizadas?

Rute: Eu confesso que no início a adaptação foi difícil, mas isso depende de mim, custou a adaptar-me, porque era uma novidade e não achei muito dinâmico.

Investigadora: E o que é que poderia ser feito para, na sua opinião, se tornar mais dinâmico?

Rute: Uma das coisas que a professora uma vez colocou foi um espaço onde nós podíamos colocar vídeos, mensagens de coisas que nós gostássemos, partilhar isso com os outros. Isso tornou-se interessante. A partir daí até fui lá mais vezes para ver o que é que os outros colocavam, os seus gostos...

Investigadora: Mas quase ninguém dinamizou esse espaço. Porque é que acha que isso aconteceu?

Rute: Acho que revela o desinteresse por esses aspetos.

Investigadora: Mesmo nas outras discussões, vocês tinham a possibilidade de atribuir estrelas às diferentes colaborações, de fazerem um gosto e ninguém fez nada disso...

Rute: Acho que talvez por vergonha. Também há gente que vai lá ver o que os outros comentaram, eu já fiz isso, e não tinha aquela coragem de deixar o seu contributo, com medo do que os outros poderiam pensar.

Investigadora: Também lhe acontece isso, por exemplo, no Facebook?

Rute: Sim, acontece. Não foi por causa da língua, é mesmo algo que tem a ver com a personalidade de cada um.

Investigadora: Se eu lhe pedisse agora, já com algum distanciamento do trabalho realizado, 3 palavras para definir todo este trabalho, quais é que utilizaria?

Rute: Desenvolvimento da língua. Alargámos os conhecimentos em língua inglesa ao nível turístico, principalmente vocabulário e construção frásica. Eu tinha e ainda tenho algumas dificuldades na construção frásica, mas agora já tenho um bocado mais de facilidade, já tenho mais conhecimento e mais capacidade de alargar o assunto. Antes não tinha. A utilização das novas tecnologias ajudou imenso, eu nunca tinha tido assim uma disciplina de inglês com tanto recurso ao computador e à Internet. Foi a primeira vez e gostei muito. O Audacity não conhecia e já me deu jeito para outras coisas. Motivação. Eu quando ia para as aulas de inglês ia motivada, eu gostava muito, foi das aulas que gostei mais. Nas outras era sempre um bocado mais seca e a inglês ia sempre motivada.

Confiança. Agora sinto-me mais capaz e mais confiante naquilo que estou a falar ao nível do inglês e do contexto turístico. Já não tenho aquele receio de falar. Fui ganhando essa confiança nas aulas, discutindo assuntos e também fora das aulas ajudando outras colegas, a discutir ideias no grouply e a deixar alguns comentários na wiki. Foi ao participar nas atividades que fui ganhando essa confiança.