

Millenium, 2 (ed espec nº5), 91-97.

pt

COLABORAÇÃO EDUCATIVA PARA FOMENTAR APRENDIZAGENS AUTÊNTICAS E PREPARAR PARA A EMPREGABILIDADE
EDUCATIONAL COLLABORATION AS A MEANS TO FOSTER AUTHENTIC LEARNING AND ENHANCE EMPLOYABILITY
COLABORACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE AUTÉNTICO Y PREPARARSE PARA LA EMPLEABILIDAD

*Maria de Lurdes Martins*¹

*Isabel Oliveira*¹

¹ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Viseu, Portugal

Maria de Lurdes Martins - lurdesmartins@estv.ipv.pt | Isabel Oliveira - ioliveira@estgl.ipv.pt



Autor Correspondente

Maria de Lurdes Martins

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu

Campus Politécnico

3504-510 Viseu - Portugal

lurdesmartins@estv.ipv.pt

RECEBIDO: 01 de outubro 2018

ACEITE: 21 de novembro de 2018

RESUMO

Introdução: A necessidade de preparar os alunos do ensino superior para o mercado de trabalho passa por proporcionar o contacto com atividades em contexto real. Importa, todavia, considerar a mobilidade entre empresas e países, o que torna imprevisível o percurso da carreira profissional de cada um. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deverá ser multidirecional, havendo preocupação de fornecer instrumentos e fontes de informação que possam ser usados na descoberta de conhecimento.

Objetivos: Dinamizar a colaboração interinstitucional; Fomentar a autenticidade situacional e comunicacional através de atividades reais de interpretação de património local através de visitas guiadas; Melhorar a maior qualidade dos outputs produzidos pelos estudantes; identificar as perceções dos alunos após a elaboração da atividade.

Métodos: Trata-se de um projeto de colaboração realizado no âmbito de unidades curriculares de inglês com estudantes de dois cursos superiores da área do Turismo, de cidades diferentes. O projeto contemplou uma fase de preparação, desenho de um roteiro com os principais pontos de interesse turístico da sua cidade. Após a elaboração de guiões interpretativos e no final da experiência de efetuar a visita guiada os alunos responderam a um questionário anónimo onde manifestaram as suas perceções.

Resultados: Da análise SWOT elaborada verificou-se que, entre outros aspetos, um dos pontos fortes desta tipologia de exercícios é a preparação para atividades futuras com públicos reais; os pontos fracos prendem-se com a perceção de insegurança perante os grupos reais; as ameaças indicadas centram-se, entre outros aspetos no grupo de visitantes; as oportunidades identificadas referem sobretudo a experiência positiva para enfrentarem o mercado de trabalho.

Conclusões: Os desenvolvimentos de atividades colaborativas interinstitucionais revelaram-se de interesse para os alunos sobretudo na perspetiva de preparação para situações semelhantes no mercado de trabalho.

Palavras-chave: colaboração, competências; interpretação, língua inglesa, património

ABSTRACT

Introduction: The need to prepare higher education students to face the job market makes it crucial to develop real world and hands-on activities. It is also important to consider the mobility between companies and countries, which makes students' career path unpredictable. Thus, the teaching-learning process should be multidirectional, with a concern to provide tools and information sources that can be used in knowledge construction.

Objectives: To stimulate interinstitutional collaboration; Foster situational and communicational authenticity through real activities of interpretation of local heritage through guided tours; Improve the quality of outputs produced by students; identify students' perceptions after carrying out the activity.

Methods: This is a collaborative project carried out within English language courses with students from two higher education degrees in different cities. The project encompassed a preparation phase, drawing a script with the main points of interest of their cities. After the elaboration of interpretive scripts and at the end of the experience of conducting the guided tour, the students answered an anonymous questionnaire where they expressed their perceptions.

Results: From the final SWOT analysis it was verified that, among other aspects, one of the strengths of this methodology is the preparation for future activities with real audiences; one of the weakest points was the perception of insecurity before the real groups; the threats are centered, among other aspects in the group of visitors, and the identified opportunities refer mainly to the positive experience to face the labor market.

Conclusions: The development of interinstitutional collaborative activities was relevant for students, especially in the perspective of preparation for similar situations in the labor market.

Keywords: collaboration, competences; English language; heritage; interpretation

RESUMEN

Introducción: La necesidad de preparar a los alumnos de la enseñanza superior para el mercado de trabajo pasa por proporcionar el contacto con actividades en contexto real. Sin embargo, hay que considerar la movilidad entre empresas y países, lo que hace imprevisible el recorrido de la carrera profesional de cada uno. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá ser multidireccional, habiendo preocupación de suministrar instrumentos y fuentes de información que puedan ser usados en el descubrimiento del conocimiento.

Objetivos: Dinamizar la colaboración interinstitucional; Fomentar la autenticidad situacional y comunicacional a través de actividades reales de interpretación de patrimonio local a través de visitas guiadas; Mejorar la mayor calidad de los outputs producidos por los estudiantes; identificar las percepciones de los alumnos después de la elaboración de la actividad.

Métodos: Se trata de un proyecto de colaboración realizado en el ámbito de unidades curriculares de inglés con estudiantes de dos cursos superiores del área del Turismo, de ciudades diferentes. El proyecto contempló una fase de preparación, diseño de

un itinerario con los principales puntos de interés turístico de su ciudad. Después de la elaboración de guiones interpretativos y al final de la experiencia de efectuar la visita guiada los alumnos respondieron a un cuestionario anónimo donde manifestaron sus percepciones.

Resultados: Del análisis SWOT elaborado se verificó que, entre otros aspectos, uno de los puntos fuertes de esta tipología de ejercicios es la preparación para actividades futuras con públicos reales; los puntos débiles se refieren a la percepción de inseguridad ante los grupos reales; las amenazas indicadas se centran, entre otros aspectos en el grupo de visitantes; las oportunidades identificadas se refieren principalmente a la experiencia positiva para afrontar el mercado de trabajo.

Conclusiones: Los desarrollos de actividades colaborativas interinstitucionales se revelaron de interés para los alumnos sobre todo en la perspectiva de preparación para situaciones similares en el mercado de trabajo.

Palabras clave: colaboración, competencias; interpretación, lengua inglesa, patrimonio

INTRODUÇÃO

Na sociedade de informação em que vivemos, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras 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 aos estudantes instrumentos e fontes de informação que os próprios possam usar na descoberta de conhecimento, num contexto de ensino-aprendizagem autodirecionado e colaborativo, dando-lhe, desta forma, competências como a capacidade de resolver problemas, de colaborar, de analisar criticamente informação, de trabalhar de forma autónoma, entre outros.

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 imediato, 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” (2005, p. 7). Torna-se, portanto, primordial deixar de perceber o ensino de línguas estrangeiras de forma reativa e passar a percecioná-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).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente estudo visa efetuar uma abordagem a atividades de aprendizagem efetuadas entre duas instituições tendo como base a utilização de *role-play*. 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. 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).

Para além de permitir aos estudantes uma interação com a informação, os *role-plays* permitem, também, criar condições para uma efetiva partilha e construção de verdadeiros diálogos de aprendizagem. O projeto EnROLE (Wills, Rosser, Devonshire, Leigh, Russel e Shepherd, 2009). desenvolvido na Austrália com o objetivo de fomentar a utilização de *role-plays* no ensino superior, sublinhou os seguintes aspetos:

- O *role-play* 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;
- Os resultados / produtos potenciam aos participantes oportunidades para reflexão.

Pode, em suma, dizer-se que um *role-play* providencia um cenário onde se desenvolvem processos de negociação e diálogo entre participantes, que assumem papéis específicos, com o derradeiro objetivo de colaborativamente criar algo novo, apontar uma solução, etc.

As características do *role-play* 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* 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 estudantes têm oportunidades de assimilar informação nova, de pesquisar e refletir. Outra das características do *role-play* 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).

2. MÉTODOS

Procurou adotar-se uma perspetiva metodológica congruente com as abordagens à investigação que privilegiam uma dinâmica transformadora orientada para a melhoria da praxis, na medida em que os alunos assumem papéis simulando situações reais em situações autênticas (tal como pressupõe *role-play* acima definido). A incorporação de atividades de *role-play* nas aulas de língua inglesa acrescenta autenticidade e um conjunto de oportunidades para a dinamização de atividades de interação oral. Trata-se de uma metodologia que permite aos alunos explorar situações reais, interagindo com outras pessoas. Dependendo da intenção da atividade, os participantes podem desempenhar um papel semelhante ao que poderão ter de desempenhar no futuro profissional

A investigação-ação surge 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” (Adelman, 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 (2010) 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” (p. 5).

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (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.

2.1 Amostra

Tratou-se de uma atividade de *role-play* que envolveu duas turmas de Licenciatura na área do Turismo de duas instituições de ensino superior, que efetuaram, alternadamente, uma visita guiada em língua inglesa para os pares da outra instituição. Assim, da turma A, participaram 16 alunos e da Turma B estiveram envolvidos 14 alunos.

2.2 Recolha de dados

Os alunos organizaram-se voluntariamente em grupos de quatro elementos, sendo que, no caso da Turma B, existiu um grupo constituído por dois alunos. Após a organização em grupos, estes escolheram os locais a visitar na sua cidade. Para o efeito, delinearam um itinerário que foi em todos os casos aberto (teve início num ponto e terminou noutra local). A escolha dos locais a visitar foi da total responsabilidade dos alunos, assim como o trajeto a efetuar.

Os grupos efetuaram pesquisas acerca dos locais a visitar (*online*, bibliografia de especialidade, visitas guiadas na língua materna com especialistas dos locais) e efetuaram o previamente os percursos para verificar o tempo aproximado para a visita. Após a pesquisa bibliográfica, os grupos redigiram guiões em contexto de sala de aula.

A preparação da atividade decorreu ao longo de 10 semanas. A apresentação ocupou uma manhã e uma tarde. Como se trata de um projeto com intuito primordial de levar à melhoria das práticas educativas, no final da atividade os alunos responderam a um questionário para compreender o processo de desenvolvimento da atividade no seio dos diferentes grupos.

Obteve-se um total de 23 questionários válidos (16 na Turma A e 7 na Turma B). O questionário era composto por 8 questões abertas e 1 questão fechada que procuravam aferir as diferentes perceções relativamente ao processo que esteve subjacente à

atividade, assim como contemplava uma análise SWOT da mesma. Por fim, questionaram-se os alunos acerca da sua opinião no que respeita à continuidade, ou não desta tipologia de atividade.

3. RESULTADOS

No que diz respeito à preparação, no caso da turma A, as estratégias utilizadas foram maioritariamente a elaboração de um guião (44%) e pesquisa acerca dos locais a apresentar (28%), seguidas da gravação de uma visita guiada efetuada por um profissional na língua materna (14%) (ver Figura 1). É de salientar, contudo, que a referência à prática simulada em contexto real e o treino de leitura/pronúncia foram os menos referenciados, o que denota pouca preocupação com a interpretação in loco e com a simulação em tempo real para que exista uma maior aproximação entre o treino e a atividade em contexto real.

Por sua vez, a Turma B, destacou a importância das visitas ao local (28%) e da realização de pesquisas complementares no sentido de complementar a informação obtida aquando da visita ao local (22%). Foram ainda mencionadas estratégias como a elaboração de um guião (16%) e o estudo do guião no sentido de memorizar algum vocabulário específico (17%) e o treino da apresentação (17%) (ver Figura 1):



Figura 1 - Atividades de preparação da atividade

No que respeita à planificação da atividade efetuada por parte dos alunos e o cumprimento da mesma, observou-se que a maioria dos alunos demonstrou maturidade nas escolhas que projetou, uma vez que teve em consideração os locais mais emblemáticos das cidades e planificou a visita de forma sequencial e lógica, evitando perdas de tempo e avanços e retrocessos no terreno. Contudo, alguns alunos referiram a necessidade de efetuar algumas alterações tais como: no caso da Turma A, as alterações foram efetuadas no dia por restrições de horário de funcionamento do monumento (ver Figura 2); no caso da Turma B, os alunos que indicaram ter efetuado alterações referiram que as mesmas foram efetuadas durante o processo de planificação, uma vez que houve necessidade de selecionar a informação essencial, visto que, inicialmente, tinham demasiada informação. Outro aspeto relacionou-se com a vontade de tornar a apresentação mais interativa, conseguindo, desta forma, motivar os interlocutores para aprenderem acerca dos locais que iriam descrever e apresentar (ver Figura 2).

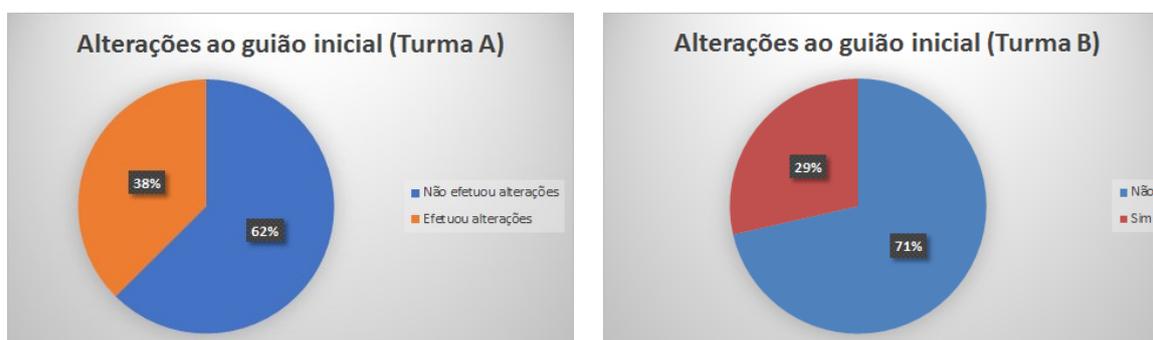


Figura 2 - Alterações ao guião inicial

Procurou perceber-se até que ponto a preparação prévia da atividade terá auxiliado no desempenho final. A perceção dos alunos da Turma A relativamente à preparação prévia e ao resultado final permite-lhes afirmar que melhoram a sua



Figura 3 - Relação entre preparação e desempenho

Relativamente aos pontos fortes da atividade, os alunos da Turma A elencaram os seguintes:

- Contactar com o público;
- Aumentar a confiança para a atividade profissional;
- Preparar para o mercado de trabalho;
- Sair da zona de conforto;
- Contribuir para desenvolver a maturidade dos alunos;
- Captar a atenção do público;
- Preparar para enfrentar problemas reais;
- Aumentar o conhecimento acerca dos locais;
- Gerir o stress.

Por sua vez, os alunos da Turma B destacaram:

- Conhecimento aprofundado do tema (monumento a descrever);
- Mais à vontade para comunicar;
- Antecipação do mercado de trabalho;
- Contacto com público real;
- Gestão de expectativas (menos preocupação em caso de erro, uma vez que é um público desconhecido);
- Mais desafiante, potencia a autodescoberta;
- O facto de ser desconhecido, traz uma maior confiança;
- Perda da timidez;
- Treino para lidar com pessoas.

Os aspetos destacados vão ao encontro das potencialidades dos *role-plays*, tal como foi explanado na contextualização teórica.

Em relação aos pontos fracos, a maioria dos alunos da turma A refere que não existem pontos fracos. Contudo, também referem alguns motivos pessoais (insegurança, nervosismo, timidez) e motivos extrínsecos (público desconhecido, manter a atenção do público, barulho). Embora a maioria dos alunos da Turma B não tenha apontado quaisquer pontos fracos ao projeto; recomendando a sua manutenção nos anos letivos seguintes, houve quem tenha destacado o aumento da ansiedade e nervosismo no dia da dinamização da visita guiada.

Quando questionados acerca de eventuais vantagens futuras da realização desta atividade, os alunos de ambas as turmas destacaram quer aspetos do domínio profissional, como a preparação para a realização de visitas guiadas no futuro, quer aspetos do domínio pessoal, como a aumento da autoconfiança e a capacidade de adaptação.

Ao serem inquiridos acerca da continuidade desta tipologia de atividade, os alunos das duas turmas foram unânimes quanto à sua continuidade.

Por último, ao serem solicitadas recomendações de alteração das atividades, a maioria dos alunos não sugere alterações e os demais sugerem, que a atividade se repita por se tratar de um treino para o mercado de trabalho. Sugerem igualmente ter contacto com maior diversidade de faixas etárias; bem como a existência de uma eficaz gestão das



distâncias percorridas para evitar o cansaço e a desmotivação do grupo nas apresentações finais. Sugerem ainda que exista mais tempo de preparação.

4. DISCUSSÃO

A análise dos dados permite afirmar que existe ainda pouca capacidade de os alunos porem em prática os conhecimentos para captar a atenção do público e reduzir o barulho. Denota-se ainda inexperiência, uma vez que o público com o qual se irão deparar no futuro profissional será sempre desconhecido. Por outro lado, também se pode observar que a atividade permitiu o desenvolvimento do conhecimento declarativo, mais concretamente sobre as cidades que apresentaram enquanto destino turístico. Houve ainda o desenvolvimento de capacidades e competências de realização, na medida em que os estudantes foram capazes de mobilizar estratégias para a realização das tarefas, encetando pesquisas, visitando os locais, preparando e estudando guiões, etc.

No que diz respeito à língua inglesa, os dados obtidos também permitem inferir que houve um impacto positivo ao nível da competência linguística, maioritariamente ao nível da amplitude e domínio do vocabulário, tendo os estudantes utilizado uma gama de vocabulário relacionada com a descrição de monumentos e, em alguns casos, de obras de arte.

CONCLUSÕES

Os estudantes sentiram necessidade de encetar, eles próprios, novas pesquisas em língua inglesa no sentido de poderem cumprir com o tempo estabelecido para cada visita. Esta necessidade surgiu apenas após a simulação prévia efetuada pelos diferentes grupos. A simulação prévia demonstrou capacidade de organização e de projeção e mobilizou capacidades de pesquisa, análise crítica e seleção extra da informação. Estas capacidades são de extrema importância no contexto educativo atual.

Podemos, igualmente, concluir que é necessário que os alunos tenham maior contacto com esta tipologia de exercício, sobretudo para os ajudar a minimizar aspetos intrínsecos, tais como a ansiedade e a insegurança, mas também para desenvolverem competências profissionais tais como trabalhar em equipa, resolver problemas e desenvolver a necessidade e a capacidade de pesquisa em contexto real. Assim, de futuro, para ultrapassar as limitações do estudo, nomeadamente ter existido pouco contacto com este formato de exercício é necessário que sejam desenvolvidas mais iniciativas, bem como será necessário contar com mais estudos ao longo do tempo para ser possível alargar as conclusões.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer ao Instituto Politécnico de Viseu (CI&DETS) e à Universidade de Aveiro (GOVCOPP).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- 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.
- Mills, G. (2010). *Action Research. A guide for the teacher researcher*. London: Pearson.
- Siemens, G. & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. Disponível em <http://techcommittee.wikis.msad52.org/file/view/HETL.pdf>
- 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/>
- 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>