

Trabalho colaborativo em fóruns de discussão online: lugares de encontro na formação inicial de professores

Maria João Macário, Cristina Manuela Sá, António Moreira
Universidade de Aveiro

Resumo: Dada a importância do trabalho colaborativo, é necessário promovê-lo desde a formação inicial de professores. As ferramentas da web social, tais como os fóruns de discussão online, são espaços privilegiados para promover estas práticas de trabalho. Não exigem *feedback* imediato, por isso os estudantes podem apresentar mensagens estruturadas, sem se sentirem pressionados para dar uma resposta rápida.

Neste artigo apresenta-se um projeto realizado durante um semestre, com alunos do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro, Portugal. Recolheram-se dados de dois grupos de alunos, cujos membros eram todos do género masculino, sendo um dos grupos constituído por três alunos e o outro por quatro, com média de idades de 24 anos.

Os alunos participaram num fórum de discussão online, de acesso gratuito e criado no forumportugues.com.pt no, qual discutiram questões relacionadas com o ensino/aprendizagem da ortografia para construir em colaboração estratégias/atividades didáticas para o desenvolvimento de competências de ortografia. A finalidade deste estudo era caracterizar o trabalho colaborativo num fórum de discussão online. Analisámos qualitativamente as mensagens e os documentos dos alunos, através de análise de conteúdo, com recurso ao software de apoio à investigação qualitativa NVivo.

Os resultados revelaram uma certa resistência inicial dos alunos em trabalhar colaborativamente, centrando-se mais na sua prestação individual e na divisão de tarefas. Estes resultados vão ao encontro dos apurados numa outra fase do estudo em que se verificou que os alunos tendiam a não valorizar esta modalidade de trabalho. Ao mesmo tempo, estes resultados são confirmados pelas suas reflexões escritas individuais sobre a experiência vivida no fórum, em que destacam mais o desenvolvimento de trabalho do tipo cooperativo.

Com base nestes resultados tem-se vindo a melhorar o fórum, em edições posteriores da unidade curricular, de modo a incentivar o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Formação de professores, colaboração, fóruns de discussão online

1. Trabalhar colaborativamente na formação inicial

Nos últimos anos, com os avanços da tecnologia e as consequentes mudanças de acesso e de gestão da informação (A. Moreira, 2008; Siemens, 2006) reconhece-se que a informação e o conhecimento já não residem nos

tradicionais espaços fechados de alojamento, mas em comunidades (Siemens, 2005), pelo que a colaboração é fundamental na partilha, disseminação e construção de conhecimento.

Em contextos educativos, reconhece-se que o trabalho colaborativo docente é fundamental para práticas educativas mais informadas e consentâneas com a realidade dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1994, 1998; Roldão, 2007), tendo-se verificado uma crescente preocupação em preparar os futuros profissionais de educação para valorizarem e desenvolverem trabalho colaborativo (Hargreaves, 1994). Longe de se pensar que a colaboração é a panaceia da Educação, a resolução de todos os problemas, acredita-se que pode orientar mais fundamentadamente a ação docente, centrando o processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento de competências nos alunos (Sá, 2010). No entanto, se os professores resistem em reconhecer no trabalho colaborativo uma oportunidade de desenvolvimento profissional (Hernández, 2007; Westheimer, 2008), não nos pode surpreender que os futuros professores mostrem alguma relutância em trabalhar colaborativamente (Martins, 2006).

A origem da desvalorização desta modalidade de trabalho poderá residir na falta de experiências colaborativas ao longo do seu percurso escolar e académico. Logo, a promoção de trabalho colaborativo desde a formação inicial é importante para que o futuro professor reconheça nesta modalidade uma oportunidade de desenvolvimento profissional, fundamentada na possibilidade de, com os pares, refletir, partilhar, construir e fundamentar estratégias e atividades didáticas, que adaptam o currículo ao contexto e às necessidades dos alunos, melhorando a qualidade da Educação (Shulman, 2004; Westheimer, 2008). A colaboração envolve um trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados pretendidos com base na interação entre os saberes de cada participante (Fullan & Hargreaves, 1996; Roldão, 2007). Trabalha-se para a consecução de finalidades comuns e a riqueza da colaboração ultrapassa a simples troca de informação (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Ela favorece a coconstrução de conhecimento, com o intuito de melhorar as práticas do grupo.

Procurando oferecer aos futuros professores experiências colaborativas em que possam por si valorizar esta modalidade de trabalho, defende-se que, no Ensino Superior, se promovam comunidades de inquirição: “where interaction and reflection are sustained; where ideas can be explored and critiqued; and where the process of critical inquiry can be scaffolded and modeled” (Garrison & Cleveland-Innes, 2005, p. 134). Trata-se de comunidades de aprendizagem apoiadas por ferramentas virtuais, em que a colaboração favorece a partilha e a construção de conhecimento, através da interação entre pares (Afonso, 2009; J. A. Moreira & Almeida, 2011). Deste modo, favorece-se a aprendizagem individual e coletiva e

desenvolve-se um relacionamento cada vez mais próximo entre os pares, de modo a construir confiança, enquanto pilar da partilha (Afonso, 2009).

Espera-se que, no seio destas comunidades, os alunos adotem trabalho colaborativo e não tendam tanto para trabalho de tipo cooperativo. De facto, a cooperação envolve a mera distribuição de tarefas por vários indivíduos que isoladamente as realizam e, no final, agregam os resultados num trabalho desfasado (Boavida & Ponte, 2002; Deaudelín & Nault, 2003; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995). Pelo contrário, a colaboração envolve a prossecução de finalidades comuns, sem hierarquias de poder, e os participantes trabalham juntos nas mesmas tarefas para alcançar aquilo a que se propuseram (Oliveira, Tinoca, & Pereira, 2011).

Assumindo-se a importância de fomentar o trabalho colaborativo desde a formação inicial, poderá pensar-se nessa promoção através da utilização de ferramentas da web social, que os alunos já utilizem noutros contextos e valorizem pelo seu carácter colaborativo. Trata-se de uma oportunidade para aumentar a sua motivação para aprender, ao mesmo tempo que poderão reconhecer que o trabalho colaborativo é essencial para a sua profissão futura e que pode ser desenvolvido sem dificuldades acrescidas (de tempo, de espaço, de ferramentas de apoio...). Domingo & Marquès (2011) demonstraram, precisamente, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação permitem i) aumentar a atenção, a motivação e a participação dos alunos, ii) facilitar a compreensão de diversas temáticas, o ensino/aprendizagem e a consecução de objetivos, iii) favorecer a renovação metodológica e iv) aumentar a satisfação, motivação e autoestima do docente.

A adoção de ferramentas da web social para promover o trabalho colaborativo no Ensino Superior tem sido uma realidade em crescimento, e os fóruns de discussão online têm favorecido atividades colaborativas que têm levado a experiências de sucesso (Dennen & Paulus, 2005; Fåhræus, 2001; Thomas, 2002; Wang & Woo, 2007). Trata-se de uma ferramenta assíncrona da web social e, portanto, as interações são, geográfica e temporalmente, distantes. Pelas suas potencialidades, podem ser utilizados no âmbito de uma unidade curricular na formação inicial docente, com o objetivo de promover o desenvolvimento de trabalho colaborativo para a construção de conhecimento didático. Permitem: i) trabalhar temas concretos, conceber um projeto, um estudo; ii) socializar e fortalecer as relações pessoais; iii) distribuir conteúdos; iv) distribuir informações; v) documentar e relatar projetos ou estudos que decorram noutros espaços (virtuais ou presenciais), etc..

Por serem processos demorados, os encontros virtuais nos fóruns de discussão online podem estender-se por muito tempo. Não são efémeros como os que ocorrem através das ferramentas síncronas (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001), em que as interações entre indivíduos geograficamente

distantes decorrem em tempo real. Por isso, os fóruns de discussão online permitem uma troca de mensagens mais estruturadas e construtivas entre os alunos do que as ferramentas síncronas.

As ferramentas síncronas de colaboração pressionam o utilizador a responder rapidamente, pelo que os alunos têm menos tempo para procurar informações, para produzir mensagens mais extensas, para avaliar a informação de forma completa ou para colocar questões elaboradas. No caso dos fóruns de discussão online, a comunicação acontece de forma mais lenta. Os alunos têm mais tempo para pensar, para procurar informação, para elaborar as ideias, para as explicar e para refletir sobre as contribuições dos colegas. Trata-se de uma oportunidade para os alunos trabalharem colaborativamente com os pares, através dos fóruns, de modo a alcançarem um entendimento partilhado, a criarem as suas próprias ideias e a formularem pontos de vista. O trabalho que desenvolvem em grupo favorece a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo (Oliveira et al., 2011), que permite a (re/co)construção de conhecimento.

Porém, nem sempre é fácil evitar que as atividades se desviem para situações de trabalho cooperativo, em que cada aluno realiza individualmente uma tarefa proposta para juntar o seu resultado com outras partes elaboradas pelos colegas, num produto final incongruente. Aliás, como referem Oliveira et al. (2011), a propósito de um estudo que desenvolveram, não é porque se constitui um grupo de trabalho que isso significa que os alunos venham a desenvolver trabalho colaborativo: "Group work revealed to be a powerful tool to develop collaborative learning. However, giving the students the opportunity to engage in online group work is clearly not sufficient to assure that they will work collaboratively [...]" (p.1355).

De modo a compreender como se desenvolve essa colaboração para construir conhecimento, Garrison, Anderson, & Archer (2001) propõem um modelo para analisar as mensagens que ocorrem neste tipo de ambientes colaborativos, através de três marcas: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. A primeira destas é a que se refere à construção de conhecimento:

Quadro 1 – Categorias da presença cognitiva

Presença cognitiva	Categorias	Descrição
	Evento desencadeador (primeira fase)	Um dilema ou um problema emerge da experiência e é identificado ou reconhecido pelos alunos. O professor comunica explicitamente desafios de aprendizagem ou tarefas para serem resolvidas por estes.
	Exploração (segunda fase)	Inicialmente nesta fase, pede-se que os alunos compreendam a natureza do problema e depois explorem a informação relevante. No final desta fase, os alunos começam a ser seletivos relativamente ao que é relevante no problema. Esta fase caracteriza-se pelo <i>brainstorming</i> , pelo questionamento, pela troca de informação.
	Integração (terceira fase)	Na transição para esta fase, os estudantes começam a avaliar a aplicabilidade das ideias, vendo como elas se associam, etc.
	Resolução (quarta fase)	A progressão para esta fase depende das expectativas e das oportunidades para aplicar o conhecimento novo recém-construído. Esse conhecimento permite criar novos problemas e fazer com que o processo se inicie novamente.

Adaptado de Garrison et al. (2001)

Com este modelo pretende-se favorecer a presença cognitiva: “the extent to which learners are able to construct and confirm meaning through sustained reflection and discourse in a critical community of inquiry” (Garrison et al., 2001, p. 5). Para que a reflexão e o discurso aconteçam, o trabalho colaborativo é fundamental.

Pelas suas potencialidades, apresentamos seguidamente uma experiência colaborativa, com recurso a um fórum de discussão online estruturado segundo as fases da presença cognitiva. Essa experiência insere-se num estudo de maior dimensão, em que se explorou, também, a presença de ensino e vários outros aspetos de que se dará aqui conta muito genericamente. Pretendemos centrar o presente artigo nos aspetos associados à presença cognitiva, uma vez que é nossa intenção abordar o desenvolvimento do processo colaborativo na construção de conhecimento didático.

2. Experiência colaborativa com recurso a um fórum de discussão online

O trabalho aqui apresentado é parte de um projeto desenvolvido numa turma de formação inicial de professores, que frequentava a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (2º Ciclo de Bolonha), durante o primeiro semestre do ano letivo de 2010/2011, no Departamento de Educação, na Universidade de Aveiro, em Portugal.

Num dos módulos desta unidade curricular pretendia-se que os futuros professores discutissem e trabalhassem colaborativamente para construir estratégias e atividades didáticas associadas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita, através de fóruns de discussão online. Havia três temas à sua escolha (Leitura, Escrita e Ortografia), devendo os grupos de trabalho optar por apenas um. Também se pretendia que a experiência no fórum de discussão online lhes permitisse reconhecer a oportunidade do trabalho colaborativo no sentido de a utilizarem na sua profissão futura.

De modo a compreender a evolução do entendimento dado à colaboração pelos grupos de trabalho, disponibilizou-se, a toda a turma, um questionário online antes da participação nos fóruns de discussão online. Através dele, pretendia-se recolher as representações (iniciais) dos estudantes sobre colaboração. Para o estudo recolheram-se, apenas, as respostas dos membros dos grupos de alunos que participaram num dos fóruns disponibilizados, o *Ortografias*.

No final do semestre, todos os estudantes da turma redigiram individualmente uma reflexão sobre a experiência vivida na unidade curricular, tendo-se recolhido para o nosso estudo, apenas, as reflexões dos membros dos grupos que participaram no *Ortografias*. Nesse documento escrito, entre outros aspetos, os estudantes refletiram sobre a experiência vivida no fórum, nomeadamente no que se referia à colaboração desenvolvida. Pretendíamos recolher as suas representações finais.

Este artigo centra-se no trabalho desenvolvido por dois grupos de alunos que selecionaram o *Ortografias*. Este fórum foi criado na plataforma forumportugues.com.pt e gerido pelo docente da unidade curricular e um investigador. A presença de ensino foi notória quer na conceção do fórum, que disponibilizava temas e tópicos de discussão para que os alunos discutissem e trabalhassem colaborativamente questões relacionadas com o ensino/aprendizagem da ortografia, quer na orientação do trabalho de grupo nele desenvolvido. Pretendia-se que o trabalho colaborativo desenvolvido servisse de veículo para a construção de conhecimento didático numa comunidade de inquirição. Neste caso, esse conhecimento

didático corresponderia a uma coconstrução socialmente partilhada de estratégias didáticas para o desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os dois grupos de trabalho (GT) que optaram por participar neste fórum contavam 3 elementos (GTA) e 4 elementos (GTB). Antes de participarem no *Ortografias*, houve uma fase de adaptação através da participação num fórum aberto a toda a turma (organizado também por grupos de trabalho). Este fórum de discussão online tinha a mesma organização dos fóruns subsequentes, para que os alunos pudessem adaptar-se à sua organização, uma vez que era esta a primeira vez que desenvolviam um trabalho de grupo, com recurso a um fórum de discussão online.

Depois desse período de ajustamento, aqueles dois grupos de trabalho (GTA e GTB) participaram no fórum *Ortografias*. No final, apresentaram oralmente e por escrito uma planificação, produzida com base no conhecimento didático construído e partilhado com os pares no fórum de discussão. Foi essa planificação e a sua apresentação oral que o professor responsável pela unidade curricular avaliou e que foi objeto da nossa análise no âmbito do estudo que desenvolvemos.

O desenvolvimento das atividades do *Ortografias* durou 3 semanas e o fórum alojou um módulo de formação da unidade curricular, correspondente ao desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Não se tratava de uma plataforma para os alunos documentarem ou relatarem temas/conteúdos abordados presencialmente na sala de aula. O fórum foi desenhado para que os alunos trabalhassem colaborativamente, quer nas sessões presenciais, quer a distância, de forma a construírem conhecimento em Didática da Ortografia, que pudessem utilizar, com os pares, numa atividade de planificação de aula.

O *Ortografias* era constituído por três partes, a que correspondiam três temas de discussão: Parte I) Sistema Ortográfico do Português, Parte II) Processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento da competência ortográfica e Parte III) Estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. As duas primeiras partes abordavam temas teóricos, que sustentavam e fundamentavam a Parte III, que era inteiramente prática. Em cada uma destas três partes, havia subtemas de discussão. A cada tema ou subtema correspondiam quatro tópicos, organizados da seguinte forma:

- Primeiro tópico: constituído por uma afirmação, um dilema ou um problema que emergia ou era reconhecido por didatas de referência; o investigador convidava os alunos a refletirem e comentarem esse problema ou afirmação (evento desencadeador),

- Segundo tópico - era pedido aos estudantes que compreendessem a natureza do problema, procurando selecionar informação importante da discussão que tinha tido lugar no primeiro tópico; esperava-se que essa reflexão conjunta permitisse chegar a um encontro de ideias, que deveria ser representada num documento e ser anexado no fórum (fase de exploração),

- Terceiro tópico - os estudantes começariam a avaliar a aplicabilidade das suas ideias; para isso, era-lhes disponibilizado um documento apresentando reflexões de especialistas sobre os assuntos em debate; depois de o lerem, eram convidados a discutir o seu conteúdo, comparando-o com o documento anteriormente anexado ao fórum e que representava as conceções do grupo (fase de integração),

- Quarto tópico: o grupo de trabalho era convidado a chegar a um consenso e a reconstruir o documento relativo às suas conceções, com base no conhecimento construído durante a discussão do terceiro tópico; esperava-se que os estudantes pudessem desencadear outros eventos, outras discussões, com base no conhecimento recém-construído (fase de resolução). Na última parte do fórum, ao invés de reiniciarem todo o processo com novas discussões, os alunos tinham oportunidade de utilizar o conhecimento recém-construído, numa planificação de aula. No Quadro 2, apresenta-se a organização deste fórum relativo às *Ortografias*.

Quadro 2 – Organização do *Ortografias*

Ortografias							
Parte I			→	Parte II	→	Parte III	→
Subtema 1	Subtema 2	Subtema 3	→	Subtema 1	→	Subtema 1	→
1) Evento desencadeador	1) Evento desencadeador	1) Evento desencadeador		1) Evento desencadeador		1) Evento desencadeador	
2) Fase de exploração	2) Fase de exploração	2) Fase de exploração		2) Fase de exploração		2) Fase de exploração	
3) Fase de integração	3) Fase de integração	3) Fase de integração		3) Fase de integração		3) Fase de integração	
4) Fase de resolução	4) Fase de resolução	4) Fase de resolução		4) Fase de resolução		4) Fase de resolução	

Planificação de aula

O estudo que desenvolvemos enquadra-se num estudo de caso, tal como descrito por Stake (1994, 2007) e Yin (1998, 2005), e num paradigma qualitativo de investigação. Para isso, recorreremos a várias fontes de recolha de dados, tais como: questionário disponibilizado online e reflexão escrita

individual (para apurar as suas representações iniciais e finais), trabalho desenvolvido no fórum (para perceber como se tinha desenvolvido o processo colaborativo e a (co)construção de conhecimento didático) e a planificação de aula (para compreender como esse conhecimento coconstruído era utilizado para conceber, também em grupo, um instrumento didático).

Procedemos a uma análise de conteúdo com base em categorias, nas quais se incluíram segmentos de todas as contribuições escritas dos estudantes. Essas contribuições eram constituídas por *posts* (cf. Quadro 3) e documentos de trabalho anexados (2 por cada tema ou subtema, sendo que o primeiro correspondia sempre às conceções do grupo sobre a discussão e o segundo à integração de informação proveniente do contacto com especialistas na área).

3. Experiência colaborativa – os resultados

Como foi referido na secção anterior, para cada uma das partes do fórum disponibilizávamos quatro tópicos. Os *posts* deixados no fórum, e os documentos que os alunos iam construindo, e anexando na plataforma, permitiram-nos caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido e, também, avaliar a presença cognitiva.

No quadro seguinte, damos conta da frequência com que foram publicados *posts*.

Quadro 3 – Frequência de *posts* no *Ortografias*

		GTB	GTA	Total	
Parte I	Fase inicial	4	3	7	33
	Fase intermédia	1	1	2	
	Fase final	1	1	2	
	Total	6	5	11	
	Fase inicial	4	3	7	
	Fase intermédia	1	1	2	
	Fase final	1	1	2	
	Total	6	5	11	
	Fase inicial	4	3	7	
	Fase intermédia	1	1	2	
	Fase final	1	1	2	
	Total	6	5	11	
Parte II	Fase inicial	4	3	7	11
	Fase intermédia	1	1	2	
	Fase final	1	1	2	
	Total	6	5	11	

		GTB	GTA	Total	
Parte III	Fase inicial	4	3	7	11
	Fase intermédia	1	1	2	
	Fase final	1	1	2	
	Total	6	5	11	

O **primeiro tópico** (*evento desencadeador*) correspondia à fase inicial e consistia no lançamento de um problema, em que se pedia aos alunos que, tendo por base afirmações de autores de referência, que disponibilizávamos, refletissem sobre um conjunto de aspetos enunciados. Os estudantes eram convidados a deixar *posts* individuais no fórum, comentando, também, os *posts* dos membros do grupo.

Em ambos os grupos de trabalho registámos um *post* por cada elemento: 3 no GTA e 4 no GTB. Esses *posts* constituíam comentários individuais, de tipo estruturado, demonstrando algum nível de reflexão, de investigação (alguns alunos colocaram referências bibliográficas) e de envolvimento no conteúdo em discussão:

No 1º Ciclo, a aprendizagem formal da escrita é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. [...] O desafio desta aprendizagem é libertar rapidamente as crianças da sobrecarga das dificuldades que possam surgir neste domínio, a fim de deixar espaço para a conquista de funções e potencialidades da escrita, no que respeita à expressividade, exploração e organização do pensamento. (Ana, GTA).

Tratava-se de respostas ao pedido de reflexão que constituía o tópico em questão e nunca foram de nível básico, do tipo “concordo” ou “discordo”. Analisámos essas respostas com base em categorias criadas *a priori* a partir do documento relativo à investigação de autores de referência (disponibilizado no terceiro tópico, mas a que os alunos apenas tinham acesso após anexarem o documento do grupo no segundo tópico). Esse procedimento permitiu-nos estabelecer uma comparação entre a fase inicial (primeiro tópico), a fase intermédia (segundo tópico) e a fase final (quarto tópico), utilizando as mesmas categorias e respetivas subcategorias e, comparativamente, perceber como teria sido essa evolução.

Não encontramos registos de *posts* contendo comentários aos *posts* dos outros membros do grupo, nem *posts* para fortalecer relações sociais. Nessa medida, podemos afirmar que, no fórum, não houve quaisquer interações, nem relacionadas com os assuntos em discussão, nem para aprofundar relações sociais entre os membros do grupo. É possível que estas

tenham acontecido presencialmente, ou com recurso a outras ferramentas de comunicação de caráter síncrono. Uma vez que, em cada uma das partes e dos subtemas correspondentes, o professor intervinha para lançar a discussão e deixava que os alunos a desenvolvessem livremente, é possível que não tenha ficado explícito para os estudantes a importância de comentarem os *posts* dos colegas.

O **segundo tópico** (*exploração*) correspondia à fase intermédia e à pesquisa de informação relevante nos *posts* do primeiro tópico, que se traduzia num processo reflexivo. Os alunos deveriam discutir as ideias principais deixadas no tópico anterior (primeiro tópico), alcançar um consenso e construir um documento representativo das conceções do grupo sobre essa discussão. O processo de construção do documento poderia desenvolver-se no próprio fórum (discussão, negociação, tomada de decisão), ou utilizando outra plataforma, ou ainda presencialmente. Não encontramos quaisquer registos no fórum, à exceção de um *post* por cada grupo, que continha em anexo o documento de trabalho.

Nesses documentos, sobretudo nas partes I e II, ambos os grupos escolheram um ou mais *posts* individuais, ou excertos desses *posts* do tópico anterior (primeiro tópico), e integraram-nos no texto do grupo. Por esse motivo, não podemos afirmar que tivesse havido evolução entre a fase inicial (primeiro tópico) e a fase intermédia (segundo tópico). Em algumas situações, houve mesmo um retrocesso porque os alunos optaram por um *post* para representar as conceções do grupo que não abordava aspetos essenciais que, por exemplo, outro colega tinha abordado.

Os terceiro e quarto tópicos correspondiam à fase final.

No **terceiro tópico**, os alunos tinham acesso a um documento que continha resultados da investigação de didatas de referência sobre os temas em discussão. Os alunos eram convidados a discutir o conteúdo desse documento, comparativamente com o documento elaborado pelo grupo. Este tópico correspondia à fase de *integração*, que representava a construção de uma possível solução e era uma tentativa de conversão ou de associação entre as ideias mais relevantes para a resolução do problema.

O último tópico (**quarto tópico**) correspondia ao processo de criticamente avaliar os conceitos e, depois, criar uma solução para testar a sua validade. Pretendia-se que os alunos procedessem à reformulação do documento relativo às conceções do grupo, com base na leitura de um documento com os resultados da investigação de didatas de referência. Os alunos podiam fazer essa reconstrução colaborativamente, colocando comentários no fórum, ou utilizando outra forma de comunicação. Não encontramos quaisquer registos de interação a não ser o *post* que incluía em anexo o documento do grupo reformulado.

Em relação aos documentos apresentados pelos grupos, verificámos que, na maior parte das situações, ambos conseguiram identificar a informação sobre a qual não tinham refletido e integrá-la no documento do grupo. Nesse caso, haveria alguma evolução. Porém, sobretudo na Parte I, limitaram-se a escolher excertos e a integrá-los no seu texto inicial, sem proceder a uma reformulação. Esta forma de proceder indicia trabalho cooperativo, como podemos confirmar no excerto seguinte, retirado de uma reflexão escrita individual: “[...] facilita também o trabalho, já que, temos a oportunidade de dividir tarefas e apresentar a nossa parte do trabalho” (Ana, GTA). Também no GTB se notou o mesmo: “[...] foi possível compartilhar com todos os membros do grupo a responsabilidade de pesquisar, aceitar opiniões e ideias diferentes, um bom diálogo, distribuir tarefas [...]” (Sónia, GTB).

Também na Parte II se verificou o mesmo, mas notando-se já uma progressiva preocupação em reformular o texto. Tome-se como exemplo o *post* individual de uma aluna do GTB, na fase inicial (primeiro tópico):

Outro aspecto é que este acordo não vai unificar a língua, mas sim dividi-la, já que vai existir a possibilidade de múltiplas grafias no interior de cada país, pois dá lugar a que cada cidadão tenha livre arbitrio [sic] na escolha da grafia.

Este *post* seria aproveitado para o documento do grupo (fase intermédia, segundo tópico), mas sendo-lhe acrescentada informação nova, presente na última frase:

Outro aspecto é que este acordo não vai unificar a língua, mas sim dividi-la, já que vai existir a possibilidade de múltiplas grafias no interior de cada país, pois dá lugar a que cada cidadão tenha livre arbitrio [sic] na escolha da grafia. Para além disso temos o facto de ser uma evolução não natural da língua

Por fim, na fase final (tópicos 3/4), essa última frase foi reformulada:

Outro aspecto é que este acordo não vai unificar a língua, mas sim dividi-la, já que vai existir a possibilidade de múltiplas grafias no interior de cada país, pois dá lugar a que cada cidadão tenha livre arbitrio [sic] na escolha da grafia. Para além do mais este acordo só tem em consideração as culturas de Portugal e do Brasil.

Na Parte III (Estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico) e subtema correspondente, começámos por encontrar sinais de reformulação do texto inicial, com base na leitura dos documentos dos

didatas de referência que apontavam para indícios de discussão em grupo, quer sobre as opções a tomar, quer sobre formas de integrar a nova informação. Tal pode revelar que a informação terá sido efetivamente apropriada pelos membros do grupo.

Na secção seguinte fazemos a discussão destes resultados (remete-se a frequência de *posts* para o quadro 3).

4. Discussão

Relembramos que o objetivo deste artigo era caracterizar o contributo do fórum *Ortografias* para o desenvolvimento de trabalho colaborativo em dois grupos de alunos-futuros-professores, apurando também a presença cognitiva nos dados recolhidos.

Uma vez que não encontrámos interações nos primeiros tópicos do fórum mas, apenas, *posts* individuais, julgamos que os alunos poderão ter perspectivado o fórum como um espaço em que o docente responsável pela unidade curricular lançava temas para os alunos investigarem e apresentarem conclusões (primeiro tópico). Nessa medida, cada um procedia à sua investigação autonomamente e apresentava os resultados, também individualmente, no fórum. Veja-se, como exemplo: “[...] **a meu ver** tem uma importância incalculável, pois saber escrever implica conhecer o sistema pelo qual se rege, as suas regras e a sua correta utilização” (Sofia, GTA).

Na verdade, esse podia ter sido um caminho a seguir desde que, depois, os alunos comentassem as conclusões a que cada um tinha chegado, ainda que não o fizessem no espaço do fórum e preferissem encontros presenciais. Aqui, os alunos entenderam que o importante seria mostrar ao docente responsável que tinham sido capazes de investigar sobre os temas propostos e que se tinham apropriado desse conhecimento, apresentando-o individualmente no primeiro tópico do fórum. Como Dennen & Paulus (2005) tinham já advertido, os alunos não interagem quando se centram na sua prestação individual. Consideramos, também, que pode não ter ficado explícito para os alunos que deveriam comentar as conclusões a que cada membro tinha chegado no espaço do fórum, devendo aqui a presença de ensino ser reforçada. Por isso mesmo, fazemos algumas considerações mais adiante a este propósito.

Os *posts* do primeiro tópico eram muito estruturados, o que era expectável se entendermos que se tratava de comunicação diferida, em texto, que permite que a informação permaneça mais tempo para que possa ser lida, analisada, discutida, como notam Henri & Ludgren-Cayrol (2001).

No *Ortografias*, esses *posts* deixados pelos alunos teriam sido ainda mais úteis para eles se, no tópico seguinte (segundo tópico – fase de exploração), tivessem discutido os aspetos referidos por cada membro do grupo no primeiro tópico. Assim, teriam evitado uma amálgama de excertos de *posts* dos membros do grupo no documento que anexaram no segundo tópico, e que representava as conceções do grupo sobre a temática em discussão, lançada no primeiro tópico. Isto verificou-se, sobretudo, na Parte I.

Além disso, também no terceiro tópico, (fase de integração), não encontramos *posts*, a não ser os que tinham a anexação do documento do grupo. Garrison & Cleveland-Innes, (2005, p. 13) consideram que se trata de uma fase bastante complexa: “integration [3rd topic] requires time for reflection to synthesize information. It also may be more risky to offer tentative solutions or hypotheses in that their ideas may be rejected”. Nesta fase, esperava-se que os alunos estabelecessem uma comparação entre as suas conceções e a de especialistas na área. Não havendo *posts*, apenas podemos considerar que ou não houve discussão - talvez pelos motivos apontados por Garrison et al. (2001), ou seja, o receio da rejeição, face ao contacto com a investigação de autores de referência, logo o conhecimento construído e validado - ou essa discussão terá ocorrido presencialmente.

Na ausência de *posts* também no quarto tópico (fase de resolução), apenas os documentos reformulados que anexaram nesse espaço nos permitiram reconhecer indícios de colaboração e de presença cognitiva. Especialmente na Parte III, começámos a encontrar documentos reformulados que indiciam que os alunos terão colaborado e coconstruído conhecimento a partir da comparação com o texto dos especialistas, disponibilizado no terceiro tópico. A Parte III era prática e as restantes teóricas. Isso poderá explicar que, na Parte III, tenha havido mais interesse por parte dos grupos em colaborar e, portanto, tenhamos encontrado documentos mais estruturados. Além disso, cabe referir que quando viessem a planificar a aula os alunos teriam de utilizar as estratégias e atividades coconstruídas na Parte III do fórum, e sustentadas nas partes anteriores. Nessa medida, compreende-se que se tenham empenhado mais nesta Parte III.

Os dados analisados também nos permitiram aferir que os alunos adotaram a modalidade de trabalho cooperativa (divisão de tarefas), o que resultou em documentos do grupo desfasados, como muito bem observam Boavida & Ponte (2002), Deaudelín & Nault (2003) e Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff (1995) sobre esta modalidade de trabalho. Os alunos optavam pela resposta de um dos membros do grupo ao primeiro tópico e convertiam-na no texto representativo das conceções do grupo (segundo tópico). O documento que apresentavam era incompleto e não tinha indícios de negociação, pela falta de um texto que apresentasse, quer pontos de vista

diversificados, quer pontos de vista concertados. Fica a pista de que um dos elementos do grupo terá ficado responsável por esta tarefa e, portanto, ter-se-á apropriado de uma resposta de um dos membros do grupo ao primeiro tópico e constituiu-a representativa do grupo de trabalho. Para reforçar esta nossa afirmação, apoiámo-nos nas reflexões escritas individuais em que os alunos mencionaram a divisão de tarefas. Ainda a este propósito, cabe referir que alguns autores defendem a cooperação sobre a colaboração em ambientes desta natureza, como adiante discutiremos.

Ora, aparentemente, nesta fase inicial, estes grupos não reconheceram utilidade ao trabalho colaborativo para a construção de conhecimento didático individual, nem de que este só seria alcançado de modo significativo pela coconstrução de conhecimento pelo grupo de trabalho, como apontam Fullan & Hargreaves (1996), Hernández (2007) e Roldão (2007). O mesmo aconteceu quando tinham de integrar informação nova proveniente dos autores de referência, ou quando tinham de validar a informação de que já dispunham, através desse documento dos especialistas.

No último tema (correspondentes à Parte III do fórum), começámos a notar sinais de negociação e de tomada de decisão concertada, pois os documentos que nos iam apresentando continham textos mais coerentes e que integravam informação proveniente de várias fontes. Apoiámo-nos na comparação entre os *posts* individuais iniciais, o primeiro documento do grupo concebido a partir desses *posts*, integrando já as diferentes visões dos membros do grupo, e o documento final, que incluía já a visão de especialistas sobre o assunto em discussão.

Face a estes resultados, consideramos que, embora tivesse havido pouca interação, os alunos demonstraram ter construído conhecimento didático, quer pela qualidade dos *posts* iniciais, quer pela capacidade de, nas fases de integração e de resolução das Partes I e II, terem conseguido introduzir elementos em falta no seu documento inicial (fase de exploração), quer ainda porque, na Parte III, demonstraram sinais de apropriação de nova informação. Estes resultados vão ao encontro de outros resultados de uma outra fase do estudo, provenientes da análise das respostas a um questionário disponibilizado online e preenchido antes da participação no fórum. Identificámos representações destes estudantes sobre trabalho colaborativo, que tendiam a desvalorizá-lo. Apesar de os alunos conseguirem identificar algumas vantagens da colaboração, consideravam nunca ter trabalhado colaborativamente e entendiam que a colaboração deveria ser imposta ou pelos professores ou pela administração escolar. Veja-se como exemplo:

Que as planificações das instituições quer a longo como a média prazo tenham de ser realizadas em trabalho colaborativo e não [sic] individual e, que [...] seja cada vez [sic] mais exigido. (Sónia, GTB).

Portanto, nota-se uma ênfase maior na regulação da colaboração por via administrativa do que através da criação de condições favoráveis para que esta ocorra. Esta visão da colaboração influenciaria, naturalmente, as suas práticas colaborativas no fórum de discussão online, que parecem ter sido orientadas muito mais para a cooperação.

Dalsgaard e Paulsen (2009) defendem que, em ambientes online, a aprendizagem cooperativa é preferível à colaborativa. Advogam que a colaboração limita a flexibilidade individual, enquanto a cooperação a encoraja e, ao mesmo tempo, promove a relação do indivíduo com a comunidade de aprendizagem. Esse foco no *individual* foi notado nos dados que analisámos. Nos primeiros tópicos, apesar de os alunos não terem interagido no espaço do fórum, notámos que os seus *posts* apresentavam informação de qualidade e muito bem estruturada.

Quando se pretende que as tarefas desenvolvidas assentem num quadro colaborativo, é fundamental ter em atenção alguns aspetos para que o trabalho realizado em grupo tenha sucesso (Oliveira et al., 2011). De entre esses aspetos, o autor salienta os seguintes: i) aspetos cognitivos e sociais na construção dos grupos, ii) papel do instrutor orientado para apoiar, facilitar e orientar os grupos, iii) reconhecimento das potencialidades do trabalho de grupo na convergência do conhecimento.

Considerações finais

Apesar de compreendermos que é muito difícil alterar representações, continua a ser essencial promover trabalho colaborativo entre os alunos-futuros-professores, que resistem em desenvolvê-lo, o mais cedo possível na sua formação e de forma reiterada. Caso não o considerem útil dificilmente irão adotar esta modalidade de trabalho na sua profissão futura.

O trabalho de grupo desenvolvido online, com recurso a ferramentas como os fóruns de discussão, poderá ser uma oportunidade para promover a colaboração (Oliveira et al., 2011). Considera-se, todavia, que os fóruns terão de ser desenhados, partindo do pressuposto de que os alunos podem resistir em colaborar quando lhes é solicitado que construam conhecimento didático em comunidade.

Com este princípio em mente, nas edições subseqüentes a esta que aqui se relata, tem-se, por um lado, nas sessões presenciais da unidade curricular, pedido aos alunos que leiam os *posts* dos restantes membros do grupo e os comentem, só depois avançando para as tarefas contidas nos tópicos seguintes. Tem, também, sido explicado aos alunos a importância

desta dinâmica no processo colaborativo. Esse incentivo tem, também, sido realizado no próprio fórum e tem-se vindo a notar um incremento da colaboração. Na verdade, uma vez que os alunos se sentem impelidos a refletir sobre os *posts* dos colegas deixam, também, de se centrar tanto neles próprios e, a dado momento, veem-se, naturalmente, envolvidos em atividades colaborativas.

Julgamos, por isso, que as representações podem ter um peso grande na opção por adotar práticas colaborativas, mas a criação de condições favoráveis, ao mesmo tempo que incentiva essa modalidade de trabalho pode ter consequências muito positivas em trabalhos de grupo, em que se pretende que os alunos colaborem. Por esse motivo, desenvolver a presença de ensino e a presença social do modelo de Garrison et al. (2001) e o seu estudo em trabalhos futuros afigura-se-nos essencial.

Referências:

- Afonso, Ana. (2009). *A Gestão das Comunidades de Aprendizagem enquanto Geradoras de Contextos de Aprendizagem* (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Boavida, A. M., & Ponte, João. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43–55). Lisboa: APM.
- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). *Transparency in Cooperative Online Education*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1–22.
- Deaudelín, C., & Nault, T. (2003). *Apport des TIC à l'apprentissage collaboratif: Quels environnements pour quels impact?* In D. Collete & T. Nault (Eds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre: la place des outils technologiques* (pp. 1–6). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dennen, V. P., & Paulus, T. M. (2005). *Researching “collaborative knowledge building” in formal distance learning environments*. In International Society of the Learning Sciences (Ed.), *Proceedings of the 2005 conference on Computer support for collaborative learning* (pp. 96–104). Taipei, Taiwan.
- Domingo, M., & Marquès, P. (2011). *Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente*. *Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching*. *Comunicar*, XIX(37), 169–175.

- Fåhræus, E. R. (2001). Collaborative learning through forum systems: problems and opportunities. In Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning Conference. Maastricht, Netherlands.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school? NY-USA: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
doi:10.1207/s15389286ajde1903_2
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). Learning networks: a field guide to teaching and learning online. Cambridge: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. NY-USA: Teachers College Press. Columbia University.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: McGrawHill.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
Retrieved from
<http://books.google.com/books?id=Ta15k76ItwIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Hernández, A. L. (2007). 14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.
- Martins, I. (2006). Paineis: Os acordos de Bolonha e os desafios da formação inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV(1), 5–10.
- Moreira, A. (2008). A Web social, “novo” espaço de ensino e aprendizagem. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Atas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 50–54). Minho: Universidade do Minho/CIEd.
- Moreira, J. A., & Almeida, A. C. (2011). A configuração de comunidades de aprendizagem em blended learning no ensino superior. In *Atas da Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e*

- Comunicação na Educação (pp. 1655–1658). Braga: Instituto de Educação- Universidade do Minho.
- Oliveira, I., Tinoca, L., & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers & Education*, 57(1), 1348–1357.
- Roldão, M. do C. (2007). Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Noesis*, (71), 24–37.
- Sá, C. M. (2010). Developing competences in higher education: a case in teacher education. In M. H. Pedrosa-de-Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth, & E. Cools (Eds.), *Proceedings of the Annual Conference of the European Learning Styles Informations Network* (pp. 460–466). Aveiro: Department of Education/University of Aveiro.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Vancouver, BC, Canada: Lulu Press. Retrieved from www.knowingknowledge.com
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Thousand Oaks, California, USA: Sage publications.
- Stake, R. E. (2007). A arte da investigação com estudos de caso. (A. M. Chaves, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Thomas, M. J. W. (2002). Learning within incoherent structures: the space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 351–366.
- Wang, Q., & Woo, H. L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 272–286.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues. Teacher community and the shared enterprise of education. In S. F.-N. M. Cochran-Smith D. J. McIntyre & K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3a ed., pp. 756–783). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research: design and method. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social*

Maria João Macário, Cristina Manuela Sá, António Moreira

research methods (pp. 229–260). Thousand Oaks, California, USA:
Sage publications.

Yin, R. K. (2005). Estudo de caso. Planejamento e métodos. (D. Grassi, Trans.)
(3a ed.). Porto Alegre: Bookman.