



Tecnologias da Informação em Educação

TIC e desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo na formação em didática de línguas

Cristina Manuela Sá

CIDTFF/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português
Universidade de Aveiro
Portugal
cristina@ua.pt

Maria João Macário

CIDTFF/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português
Universidade de Aveiro
Portugal
mjoaomacario@ua.pt

Abstract:

The changes brought by the digital era contributed to innovation in the teaching/learning process. Nowadays, teachers are supposed to be efficient in the manipulation of ICT tools and to use them both consciously and autonomously. Initial teacher training must prepare these professionals to face this challenge.

In this paper, we present and discuss an experiment conducted within the initial training of teachers of Portuguese as a mother tongue, using ICT tools, such as web platforms, search engine and online discussion forums. The students gathered information, treated it and discussed it with the members of the team they were part of, in order to create didactic knowledge.

The analysis of the syllabus of the curricular unit in which sessions this experiment took place revealed that ICT tools are effectively used to promote certain competences among the students.

The use of online discussion forums was intended to make them create solutions for



problems they had previously identified (with their teacher) and discuss their value for future practice. The analysis of the application of one of these forums showed that the students resist to collaborative work, a tendency that must be overruled. Further promotion of collaborative work – mainly within initial teacher training – will help them to understand its importance for their future practice and adhere to it in an easier way.

Key words: ICT; Collaborative work; Teacher training; Language education; Online discussion forums.

Résumé :

Les changements liés à l'ère digitale ont introduit de l'innovation dans le domaine de l'Éducation, notamment en ce qui concerne les méthodes d'enseignement/apprentissage. Ceci demande des professeurs la maîtrise des TIC et l'habileté pour en faire usage de façon à la fois consciente et autonome. Il revient à la formation initiale de préparer les futurs professionnels de l'Éducation pour faire face à ce défi.

Dans cet article, nous présentons une intervention menée à bout dans le cadre de la formation initiale pour l'enseignement de la langue maternelle, en faisant usage des TIC. Les étudiants ont utilisé des plateformes web, des moteurs de recherche et des forums de discussion online, pour chercher de l'information, la traiter et la discuter avec ces pairs, afin de construire de la connaissance didactique de façon collaborative.

L'analyse du programme de l'*unité d'enseignement* a révélé que l'usage des TIC était mis au service du développement de certaines compétences chez les étudiants, principal but du travail mené à bout.

Le recours à des forums de discussion on line visait la conception de solutions pour des problèmes identifiés, leur discussion et la construction de principes à mettre en action dans le cadre de futures pratiques. L'analyse des données recueillies pendant l'application de l'un d'eux a permis de conclure que les étudiants avaient du mal à s'engager dans le travail collaboratif. Ceci nous mène à penser qu'il faut insister sur cette idée, parce que, si les futurs professionnels de l'Éducation apprennent à priser ce type de travail, ils n'hésiteront pas à l'introduire dans leurs pratiques.

Mots-clés: TIC ; Travail collaboratif ; Formation de professeurs ; Didactique des



langues ; Forums de discussion on line.

Resumo

As mudanças inerentes à era digital trouxeram à Educação uma renovação das abordagens de ensino/aprendizagem, que exige professores com competências no manuseamento das TIC e na sua utilização autónoma e consciente. A formação inicial deverá preparar os futuros profissionais de Educação para esta realidade.

Neste artigo, propomo-nos apresentar uma experiência realizada na formação inicial de professores de língua portuguesa, em que se recorreu ao uso das TIC. Os estudantes utilizaram plataformas da net, motores de busca e fóruns de discussão online, para procurar informação, a tratarem e a discutirem com os pares, de modo a colaborar e a construir conhecimento didático.

A análise do programa da unidade curricular revelou que o uso das TIC é valorizado para a consecução das suas metas.

Particularmente, com a utilização de fóruns de discussão online, pretendia-se ajudar a conceber soluções para problemas a resolver, discuti-las e, assim, refletir sobre elas e tirar ilações possíveis para uma futura prática profissional. Os resultados revelaram alguma resistência em colaborar, que é necessário contrariar, através da promoção desta modalidade de trabalho, para que os futuros profissionais de Educação a valorizem e a adotem na sua profissão futura.

Palavras-chave: TIC; Trabalho colaborativo; Formação de professores; Didática de línguas; fóruns de discussão online

TIC e Educação

O recurso às TIC em contexto escolar e o esforço que a Escola tem feito para promover uma verdadeira literacia digital tornam indispensável o desenvolvimento de competências neste domínio em todos os profissionais da Educação.

Logicamente, esta necessidade de formação abrange também os profissionais da Educação que terão de intervir no processo de ensino/aprendizagem da língua



materna (incluindo os educadores de infância).

De facto, as TIC atualmente utilizadas pressupõem um tipo de comunicação que está, gradualmente, a converter-se num objeto de estudo no âmbito do ensino de línguas, já que combina elementos verbais e não-verbais, oralidade e escrita. Tal não é de surpreender, já que novas situações e novos meios de comunicação geram sempre novos usos da língua, que é preciso conhecer e dominar, para os poder explorar da forma mais adequada no dia-a-dia, nomeadamente, no contexto profissional.

Como a capacidade de utilizar as TIC no ensino de línguas não é inata, algo terá de ser feito para preparar os futuros profissionais da Educação (através da formação inicial) e os que já estão no terreno (com base na formação contínua), não só para utilizar as TIC com êxito em contexto extraescolar e no âmbito do ensino/aprendizagem, como também para serem capazes de explorar com os seus alunos os contornos originais das situações de comunicação que estas geraram.

TIC e formação inicial de profissionais da Educação

Adicionalmente tomou-se consciência do facto de que, para que os profissionais da Educação desenvolvam competências no recurso às TIC, é indispensável que estas sejam usadas na sua formação.

Além disso, estas podem desempenhar um papel crucial num processo de ensino/aprendizagem verdadeiramente orientado para o desenvolvimento de competências, porque:

- Reduzem a intervenção do professor no acesso ao conhecimento e a formas de o aplicar; os alunos podem facilmente recorrer a motores de busca e sites, para pesquisar a informação de que necessitam;
- Facilitam a divulgação do conhecimento; os professores podem recorrer, por exemplo, a blogues e plataformas abertas na internet (como o moodle ou o blackboard), para partilhar documentos por eles elaborados ou cuja produção coordenaram;
- Agilizam a gestão do trabalho e da interação entre os intervenientes; meios de comunicação online (como o correio eletrónico) e redes sociais (como o facebook e o skype) facilitam o contacto entre professores e alunos e também com os seus pares, os responsáveis pela instituição, a comunidade (local, nacional



e internacional), etc.;

- O recurso a meios como os fóruns de discussão online favorece a reflexão individual dos alunos e estimula o confronto de ideias (com os seus pares, o professor, especialistas nas temáticas em discussão, etc.).

Então, se, no passado, a Escola visava transmitir o saber aos alunos que a frequentavam através das preleções dos seus professores, que estes deviam memorizar, e formas de o usar, demonstradas pelos mesmos, que os alunos tinham de replicar, atualmente, visa desenvolver nestes competências de pesquisa desse saber e de reflexão sobre formas de o usar nas mais variadas circunstâncias. Se é este o trabalho que os futuros profissionais da Educação formados nas instituições de Ensino Superior vão ter de levar a cabo com os seus futuros alunos, é para ele que têm de ser formados, logo é desta forma que os seus formadores devem trabalhar com eles.

Por outro lado, se o recurso às TIC pode revelar-se uma mais-valia no desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem verdadeiramente centrado nos alunos, que contribua para que estes desenvolvam competências e autonomia, ao mesmo tempo que se habituam a trabalhar colaborativamente, há que aderir a elas também no Ensino Superior.

Uma experiência na formação inicial de professores de língua portuguesa

As linhas acima apresentadas têm orientado o trabalho que tenho procurado desenvolver, nas diferentes unidades curriculares (doravante designadas por UCs) que leciono na Universidade de Aveiro.

Este esforço levou-me a implementar um processo de ensino/aprendizagem centrado em projetos, tanto quanto possível delineados pelos estudantes. De facto, o seu grau de intervenção na definição do tipo de projeto a desenvolver varia de acordo com as características da UC. Assim:

- em Didática da Língua¹, cujo propósito principal é introduzir os estudantes no mundo da Educação pela porta do ensino/aprendizagem da língua materna, estes apenas podem escolher o nível de escolaridade em que vão centrar o seu trabalho e a planificação cuja análise será o fulcro da UC;

.1 Inserida no plano de estudos do 1º semestre do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro.



- em Didática da Língua Portuguesa², em que se pretende que desenvolvam competências em planificação de atividades focadas no ensino/aprendizagem da língua materna na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, podem escolher o nível de escolaridade, o tema da unidade curricular que vão planificar e decidir que cruzamentos vão estabelecer entre a área curricular referida na designação da UC e outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares);

- no Seminário de Investigação Educacional (desenvolvido em dois semestres e articulado com a Prática Pedagógica Supervisionada)³focado no desenvolvimento de competências em investigação em Educação conjugadas com a planificação, implementação e avaliação de atividades relacionadas com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa (no caso do seminário que orientamos), compete ao estudante definir as linhas gerais do projeto que pretende desenvolver, devendo o docente apoiá-lo na sua concretização.

Esta forma de gerir o processo de ensino/aprendizagem reforça a motivação dos estudantes – já que podem definir parcialmente o caminho a percorrer –, mas, simultaneamente, transfere para as suas mãos uma parte da responsabilidade pela concretização do trabalho previsto.

Esta metodologia de formação apresenta ainda a vantagem de contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia, já que os impede de ficarem totalmente dependentes de opções feitas pelo docente e de indicações de trabalho dadas por este.

Obviamente, esta arquitetura do processo de ensino/aprendizagem não tem por finalidade demitir o docente das suas responsabilidades, como poderá parecer à primeira vista.

A este compete apoiar os estudantes na:

- Identificação e caracterização de problemas a resolver, que estão relativamente pré-definidos na Didática da Língua Portuguesa e, sobretudo, na Didática da Língua, mas que o estudante terá de definir para o Seminário de Investigação Educacional, aproveitando a experiência que está a viver em Prática Pedagógica Supervisionada;

.2 Integrada no plano de estudos do 1º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da mesma universidade.

.3 Integradas nos planos de estudos dos 2 e 3º semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da mesma universidade.



- Pesquisa de informação necessária para concretizar o seu projeto de trabalho e, sobretudo, na sua seleção, tratamento e organização, tendo em conta o que dela pretendem fazer;
- Utilização da informação assim tratada para conceber soluções para os problemas a resolver;
- Testagem das soluções construídas (o que pode acontecer relativamente ao projeto desenvolvido em Didática da Língua Portuguesa, que poderá vir a ser implementado e avaliado em Prática Pedagógica Supervisionada, no semestre a seguir⁴, e terá de acontecer obrigatoriamente no Seminário de Investigação Educacional, responsável pela componente de investigação inserida na Prática Pedagógica Supervisionada);
- Reflexão sobre todo o processo, levando a tirar dele ilações de ordem prática, o que é concretizado através dos mecanismos de avaliação previstos para estas UCs; em todas elas, os estudantes
 - Fazem apresentações orais, coletivas e individuais, centradas no trabalho em curso, que são ocasiões de discussão das suas ideias com o docente e com os seus pares e em que recorrem a apresentações em PowerPoint,
 - Apresentam um relatório escrito do trabalho desenvolvido na UC, que é analisado criticamente pelo docente,⁵
 - Apresentam igualmente uma reflexão escrita individual, relativa ao seu percurso na UC, que será criticamente analisado pelo docente (no caso da Didática da Língua e da Didática da Língua Portuguesa, podendo a sua reformulação funcionar como avaliação de recurso); no que se refere ao Seminário de Investigação Educacional, essa reflexão é feita por escrito, através do preenchimento de grelhas de autoavaliação, e oralmente, em reuniões de avaliação do seu desempenho no final de cada semestre;
- Avaliação do sucesso e das lacunas do percurso feito e identificação das competências desenvolvidas no seu decurso.

.4 Os estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro frequentam a UC de Didática da Língua Portuguesa no 1º semestre do ano letivo e a Prática Pedagógica Supervisionada A1, no 2º semestre.

.5 Adicionalmente, o projeto desenvolvido no Seminário de Investigação Educacional, em articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada, deverá também dar origem a um relatório a defender em provas públicas.



O recurso às TIC facilita o trabalho a todos os intervenientes num processo de ensino/aprendizagem com este tipo de desenho.

Sendo impossível levar a cabo um exercício de análise das implicações desse trabalho para todas as unidades curriculares que leciono, acima referidas, selecionei uma delas (Didática da Língua Portuguesa) por ser o primeiro passo de um percurso que culminará na Prática Pedagógica Supervisionada, associada ao projeto a desenvolver durante os dois semestres do Seminário de Investigação Educacional.

Além disso, é a UC em que inseri o recurso a fóruns de discussão online, com o propósito de desenvolver nos estudantes competências em:

- Comunicação oral e escrita em língua portuguesa;
- Didática da leitura e da escrita (em contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico);
- Trabalho colaborativo e autónomo, indispensáveis ao sucesso na prática pedagógica supervisionada, em que, em princípio, irão ingressar no semestre a seguir.⁶

O recurso às TIC é fundamental para a lecionação nestes moldes.

De facto, na UC de Didática da Língua Portuguesa, recorro a:

- Plataformas na net (a que a universidade dá acesso a todos os docentes e estudantes)
 - O Moodle, onde o docente divulga o programa da UC, materiais utilizados nas componentes práticas e teóricas, indicações de trabalho, bibliografia a consultar e ainda os resultados da avaliação que vai fazendo e pode ainda comunicar com os estudantes através de um fórum, já que todas as mensagens aí postadas se convertem em emails, que todos recebem no endereço eletrónico que a universidade lhes atribui; este fórum pode também ser utilizado pelos estudantes, mas estes raramente o fazem, preferindo enviar mensagens para o endereço eletrónico do docente, amplamente divulgado;
 - O PACO, onde são disponibilizados os sumários e informação relativa à assiduidade dos alunos;

⁶ Para esta dimensão muito contribui o recurso a fóruns de discussão online construídos e implementados com o apoio da coautora deste artigo.



- Motores de busca (nomeadamente o Google) e sites para ter acesso à informação necessária para levar a bom termo os projetos delineados; logicamente, são privilegiados os sites ligados ao Ministério da Educação e aos órgãos a ele associados, de editoras, de associações de profissionais da Educação (nomeadamente, a APP/Associação de Professores de Português), de projetos e programas ligados ao ensino/aprendizagem da língua materna (como a *Casa da leitura* ou o *Plano Nacional de Leitura*);⁷

- Fóruns de discussão online (disponibilizados numa plataforma da web social), para ajudar a conceber soluções para os problemas a resolver, discuti-las e, assim, refletir sobre elas e tirar as ilações possíveis para uma futura prática profissional; à altura da redação deste artigo, existiam quatro fóruns:

- *Transversalidades*, dedicado à reflexão sobre a situação da língua portuguesa e a sua transversalidade e formas de valorizar estas duas dimensões no processo de ensino/aprendizagem da língua materna,
- *Compreensão na leitura*, focado na didática da leitura (associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura),
- *Expressão e produção escrita*, focado na didática da escrita (associada à competência compositiva),
- *Ortografias*, focado no ensino/aprendizagem da ortografia e no desenvolvimento da competência ortográfica.

A fim de determinar que papéis são atribuídos às TIC na UC de Didática da Língua Portuguesa, procedi à análise do respetivo programa (Sá, 2013a), usando categorias definidas a partir da revisão de literatura feita.

Este trabalho foi complementado pela análise do recurso ao fórum de discussão online denominado *Ortografias* (Macário, Sá, & Moreira, 2013), feita pela coautora deste artigo, procurando caracterizar o processo colaborativo na construção de conhecimento didático, recorrendo ao modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000).

.7 Neste momento, dinamizo um site denominado *Transversalidades*, onde publico textos da minha autoria e podem surgir contributos de outros investigadores da área da Educação, associado a um blogue do mesmo nome, que contém textos mais antigos.



Análise do programa da unidade curricular

A revisão de literatura feita permitiu-nos definir as seguintes categorias relativas ao papel que pode ser desempenhado pelas TIC no domínio da Educação:

- *Revolução web*, relativa ao papel desempenhado pelas TIC (com particular destaque para a web) na sociedade moderna;
- *Escola e literacia digital*, relativa ao contributo da Escola para a preparação dos cidadãos para usufruírem da presença das TIC na sociedade moderna;
- *Consequências do recurso às TIC no processo de ensino/aprendizagem*, relativa à passagem do aluno a centro do processo de ensino/aprendizagem graças a uma exploração adequada das potencialidades das TIC;
- *TIC e ensino de línguas*, relativa ao papel que estas tecnologias podem desempenhar neste contexto;
- *Formação de professores para o uso das TIC no ensino de línguas*, relativa à necessidade de formar os professores e educadores de infância para as integrarem nas suas práticas.

Essas categorias foram usadas para analisar as diversas componentes do programa da UC:

- *Unidades curriculares afins*, dado que este pretende estabelecer relações com outras UCs, que os estudantes já frequentaram anteriormente, estão a frequentar em simultâneo ou irão frequentar no seguimento do curso;
- *Estrutura da unidade curricular*, descrevendo a sua organização;
- *Competências a desenvolver nos estudantes*;
- *Temáticas a abordar nas sessões da UC*, em termos teóricos e práticos;
- *Métodos de ensino adotados*;
- *Sessões descrevendo sumariamente o que irá feito em cada uma das previstas para a UC*;
- *Avaliação*.

No Quadro 1, apresentamos a distribuição dos enunciados identificados no



programa da UC pelas categorias de análise definidas (cf. também Anexo 1):

Elementos do programa	Categorias de análise/ Revolução web	Escola e literacia digital	O aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem	TIC e ensino de línguas	Formação de professores para o uso das TIC no ensino de línguas
Unidades Curriculares afins				E1	
Estrutura da unidade curricular				E2 E3	
Competências		E4 E5 E6 E7 E8 E9 E10 E11 E12		E4 E5 E6 E7 E8 E9 E10 E11 E12	
Temáticas				E13 E14 E15 E16	
Métodos de ensino		E17 E18		E17 E18	
Sessões		E19 E20 E21 E22 E23 E24		E19 E20 E21 E23 E24	



Avaliação	E25	E25
	E26	E26
	E27	E27
	E28	E28
	E29	E29

Quadro 1 – Ligação entre os elementos do programa da UC e a presença das TIC na Educação

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise dos enunciados identificados no programa da UC:

	Revolução web	Escola e literacia digital	Consequências do recurso às TIC no processo de ensino/aprendizagem	TIC e ensino de línguas	Formação de professores para o uso das TIC no ensino de línguas	Total
Unidades Curriculares afins				1 3,44%		1 1,96%
Estrutura da unidade curricular				2 6,9%		2 3,92%
Competências				9 31%		18 35,3%
Temáticas				4 13,8%		4 7,85%
Métodos de ensino				2 6,9%		4 7,85%
Sessões				5 17,2%	1 3,44%	12 23,52%
Avaliação				5 17,2%		10 19,6%
Total				28 54,9%	1 1,96%	51 100%

Quadro 2 – Papel das TIC no programa da UC



A leitura do quadro acima apresentado revela:

- a existência de três elementos-chave no programa (*competências a desenvolver nos estudantes, sessões em que será realizado o trabalho que vai conduzir ao desenvolvimento dessas competências e avaliação do sucesso do trabalho levado a cabo*);
- a sua ligação prioritária a duas das categorias que correspondem a objetivos do uso das TIC na Educação (*Consequências do recurso às TIC no processo de ensino/aprendizagem e TIC e ensino de línguas*).

Destas constatações, podemos depreender linhas de força do programa:

- a coerência entre as metas da UC (representadas pelas competências a desenvolver nos estudantes), o trabalho realizado nas aulas (representado pela descrição das sessões) e a avaliação (que permite avaliar a implementação do programa e medir o seu sucesso no desenvolvimento das competências nos estudantes) (Sá, 2013b e 2013c);
- a importância dada aos estudantes no processo de ensino/aprendizagem, reforçada pelo uso adequado das TIC;
- a valorização das TIC no ensino de línguas, neste caso relacionada com o uso que se poderá fazer das TIC no ensino da língua materna, inclusive devido ao facto de estas tecnologias alterarem os contornos das situações de comunicação

Inversamente – mas de forma complementar –, é também possível identificar pontos fracos da UC:

- não contempla, de forma explícita, nem a revolução web, nem o desenvolvimento da literacia digital (embora tal possa acontecer de forma implícita);
- também não contempla a formação de professores para o uso das TIC no ensino de línguas, de forma explícita (porque implicitamente os estudantes poderão ir tirando as suas conclusões).

Por exclusão de partes, são estes aspetos que convirá ter em conta – de forma clara – em futuras implementações do programa de formação subjacente a esta UC.

Tal poderá ser conseguido, muito simplesmente inserindo estes tópicos nas discussões levadas a cabo no âmbito da UC, oralmente (nas reflexões sobre a apresentação



oral das conclusões retiradas do percurso através do Fórum 1 e das planificações feitas pelos grupos de trabalho) e por escrito (nas reflexões escritas individuais que os estudantes apresentam no fim do semestre, relativas ao seu percurso na UC).

Análise do recurso a um dos fóruns de discussão online

Os fóruns de discussão online utilizados no âmbito desta UC foram concebidos tendo por base um modelo que promove a colaboração e leva os estudantes a partir do seu próprio conhecimento individual, a (re/co)construí-lo em grupo, a confrontá-lo com conhecimento científico constituído na área em discussão e a reformular o seu conhecimento inicial.

Embora essa estrutura não tenha sido pensada a partir de um modelo criado e validado na literatura, a análise dos dados recolhidos nos fóruns pode ser orientada pelo modelo proposto por Garrison, Anderson e Archer (2001) para analisar as mensagens que ocorrem neste tipo de ambientes colaborativos. Essa análise é feita através de três marcas: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino.

A primeira refere-se à construção de conhecimento e é apresentada no Quadro 3:



	Categorias	Descrição
Presença cognitiva	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, pede-se que os alunos compreendam a natureza do problema e depois explorem a informação relevante. No final, os alunos começam a ser seletivos relativamente ao que é relevante no problema. Esta fase caracteriza-se pelo brainstorming, questionamento, troca de informação.
	Integração (terceira fase)	Na transição para esta fase, os estudantes começam a avaliar a aplicabilidade das ideias, nomeadamente vendo como elas se associam entre si.
	Resolução (quarta fase)	A progressão para esta fase depende das expectativas dos estudantes 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.

Quadro 3 – Categorias de análise relativas à presença cognitiva (adaptado do modelo de Garrison, Anderson e Archer, 2001)

Particularmente no fórum *Ortografias*, promovia-se a coconstrução de conhecimento associado à conceção de estratégias didáticas para o desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Era constituído por três partes, às quais correspondiam três temas de discussão:

- Parte I – Sistema Ortográfico do Português,
- Parte II – Processo de ensino/aprendizagem



- Parte III – Estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento da competência ortográfica.

As Partes I e II eram de índole mais teórica e a Parte III, de índole mais prática. A Parte I tinha, ainda, subtemas de discussão.

Cada tema ou subtema compreendia quatro tópicos:

- Primeiro tópico – apresentava uma afirmação ou um dilema/problema que emergia ou era reconhecido por didatas de referência; os estudantes eram convidados a refletir sobre essa afirmação ou problema e a escrever comentários decorrentes dessa reflexão (evento desencadeador);

- Segundo tópico – era pedido aos estudantes que compreendessem a natureza do problema, procurando selecionar informação importante a partir da discussão que tinha tido lugar no primeiro tópico; esperava-se que essa reflexão conjunta permitisse chegar a um consenso, que deveria ser representado 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 disponibilizado um documento contendo reflexões de especialistas sobre os assuntos em debate; depois de o lerem, deviam discutir o seu conteúdo, comparando as ideias neles expressas com o documento anteriormente anexado ao fórum e que representava as conceções do grupo (fase de integração);

- Quarto tópico – finalmente, o grupo de trabalho era convidado a chegar a um consenso final e a reconstruir o documento que exprimia as suas conceções, com base no conhecimento construído a partir da discussão ocorrida no terceiro tópico; esperava-se que os estudantes pudessem desencadear outros eventos, outras discussões, com base no conhecimento recém-construído (fase de resolução).

No caso desta UC, na última parte do fórum, ao invés de reiniciarem todo o processo com novas discussões, os estudantes tinham oportunidade de utilizar o conhecimento recém-construído, na elaboração de uma planificação de aula.



No Quadro 4, mostramos como se organizava este fórum:

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

Quadro 4 – Organização do fórum Ortografias

Os posts deixados no fórum e os documentos que os estudantes produziram e anexaram à plataforma permitiram-nos caracterizar o trabalho colaborativo desenvolvido e avaliar a presença cognitiva.

Analisámos essas respostas com base em categorias criadas previamente, a partir do documento relativo à investigação de autores de referência (disponibilizado no terceiro tópico, mas a que os alunos tinham acesso apenas após terem anexado 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, por comparação, perceber como teria sido essa evolução.

No primeiro tópico relativo ao lançamento de um problema (evento desencadeador), pedia-se aos estudantes que, com base afirmações de autores de referência por nós disponibilizadas, refletissem sobre um conjunto de aspetos enunciados, deixassem posts individuais no fórum e comentassem os posts dos membros do grupo.

Para ambos os grupos de trabalho, registámos um post por cada elemento. Esses posts constituíam comentários individuais, de tipo estruturado, revelando algum nível de reflexão, de investigação (alguns alunos colocaram referências bibliográficas) e



de envolvimento no conteúdo em discussão. 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”, como podemos ver no seguinte exemplo:

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).

Não encontramos comentários aos posts dos outros membros do grupo, nem posts destinados a fortalecer relações sociais. Assim, podemos afirmar que, no fórum *Ortografias*, não houve quaisquer interações, nem relacionadas com os assuntos em discussão, nem para aprofundar relações sociais entre os membros do grupo. Em cada uma das partes e dos subtemas correspondentes, o professor intervinha para lançar a discussão e deixava que os alunos a desenvolvessem livremente.

O segundo tópico (exploração) correspondia à procura de informação relevante nos posts do primeiro tópico, o que se traduzia num processo reflexivo. Os estudantes deveriam discutir as ideias principais deixadas no tópico anterior, alcançar um consenso e construir um documento representativo das conceções do grupo saídas dessa discussão. O processo de construção do documento poderia desenvolver-se no próprio fórum (discussão, negociação, tomada de decisão), utilizando outra plataforma ou, ainda, presencialmente. Não encontramos quaisquer registos no fórum.

Relativamente aos documentos que os estudantes disponibilizaram neste tópico, sobretudo nas Partes I e II, ambos os grupos escolheram um ou mais posts individuais ou excertos dos posts associados ao 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 estudantes, para representar as conceções do grupo, optaram por um post de um elemento que não abordava aspetos essenciais, que, por exemplo, outro colega tinha abordado.

No terceiro tópico, os estudantes tinham acesso a um documento que continha resultados da investigação de didatas de referência sobre os temas em discussão. Eram convidados a discutir o conteúdo desse documento e a comparar as ideias nele apresentadas com as expressas no documento elaborado pelo grupo e anexado



ao segundo tópico. Este terceiro tópico correspondia à fase de integração, que representava a construção de uma possível solução e uma tentativa de conversão ou de associação entre as ideias mais relevantes para a resolução do problema.

O último tópico (quarto tópico) deveria levar os estudantes a avaliar criticamente os conceitos e, de seguida, a criar uma solução e testar a sua validade. Pretendia-se que procedessem à reformulação do documento que traduzia as conceções do grupo (anexado ao fórum aquando do tratamento do segundo tópico) com base na leitura de um documento apresentando resultados da investigação de didatas de referência disponibilizado no terceiro tópico. Os estudantes podiam fazer essa reconstrução colaborativamente, colocando comentários no fórum ou recorrendo a outra forma de comunicação. Não encontramos quaisquer registos de interação.

Os documentos apresentados pelos grupos revelaram que ambos tinham conseguido identificar a informação sobre a qual não tinham refletido e integrá-la no seu documento final (anexado ao quarto tópico). 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 verdadeira reformulação.

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 que apresentavam as posições dos didatas de referência. Este comportamento apontava para indícios de discussão em grupo, quer sobre as opções a tomar, quer sobre formas de integrar a nova informação. Tal parece indicar que os elementos dos dois grupos conseguiram efetivamente apropriar-se da informação.

Conclusões

Conferindo-se à utilização das TIC por parte dos professores uma elevada relevância na Educação atual, quisemos proceder a uma reflexão relativa a uma UC em particular. Pretendíamos perceber se essas ferramentas eram utilizadas e se eram valorizadas. A análise do programa da UC revelou que essa valorização estava patente, ainda que alguns pontos – tais como a atenção a dar à revolução web e a formação de professores para o uso das TIC – não fossem contemplados de forma explícita.

Os resultados relativos à aplicação do fórum de discussão denominado *Ortografias*



vão ao encontro de outros resultados obtidos numa outra fase do estudo, em que identificámos representações destes estudantes sobre trabalho colaborativo, que tendiam a desvalorizá-lo. Logo, se não o consideravam importante, não poderiam adotá-lo no fórum de discussão online, quando lhes era solicitado.

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

Os fóruns de discussão online poderão ser uma plataforma para a promoção do trabalho colaborativo, mas terão de ser desenhados partindo do pressuposto de que os estudantes resistem em colaborar, quando lhes é solicitado que construam conhecimento didático em comunidade.



Referências bibliográficas

- Costa, F. A. (coord.), Rodrigues, C., Cruz, E. & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.
- Garrison, 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
- Grosbois, M. (2012). Se former à l'enseignement des langues par/avec les TIC. In Mariella Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Collection «Pédagogies en développement». (pp. 185-204). Bruxelles: De Boeck.
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2013). *Se participar num fórum de discussão, terei oportunidade de melhorar o meu conhecimento didático?* Poster presented at the III Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Vigo.
- Sá, C. M. (2013a). *Guião de Didática da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://elearning.ua.pt/course/view.php?id=1644> [consultado a 2 de outubro de 2013].
- Sá, C. M. (2013b). Desenvolvimento de competências no Ensino Superior: a importância da avaliação formativa. In Cristina Manuela Sá (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. (pp. 157-186). Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (2013c). Developing competences in Higher Education. *Indagatio Didactica*, Vol. 5 (3).



ANEXO 1

Enunciados recolhidos no guião da unidade curricular

Unidades curriculares afins

E1 – Todas as restantes unidades curriculares do curso, tendo em conta o facto de que, nesta em particular, se perspetiva o ensino/aprendizagem da língua portuguesa de uma forma transversal.

Estrutura da unidade curricular

E2 – Serão discutidos conceitos e princípios didáticos subjacentes a essas orientações [novas orientações para a gestão do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa], a utilizar na coconstrução e fundamentação de estratégias didáticas a adotar na conceção, implementação e avaliação de atividades orientadas para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita, na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

E3 – O conceito-chave da unidade curricular será a transversalidade, que se manifestará a diversos níveis:

- científico e disciplinar, através do cruzamento entre a Didática (neste caso concreto, ligada à Educação em Línguas) e outras áreas científicas e também entre a Língua Portuguesa e as restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) previstas para o Ensino Básico e domínios previstos para a Educação Pré-Escolar no sistema educativo português;

- expressivo, cruzando a linguagem verbal, inerente ao processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, com outras linguagens (dramática, plástica, musical, físico-motora) relacionadas com outras áreas curriculares disciplinares e também exploradas nas áreas curriculares não disciplinares;

- linguístico e comunicativo, através do cruzamento da comunicação oral com a comunicação escrita e, dentro de cada uma delas, da vertente da compreensão com a da expressão.

Competências

E4 – Reconhecer e integrar os contributos da sua área de formação para a compreensão da complexidade das situações de aprendizagem e de ensino da Língua Portuguesa.

E5 – Mobilizar, com rigor e organização, apoiando-se na investigação, conhecimentos das suas áreas de docência e da Educação, com vista à sua integração no conjunto das aprendizagens linguístico-comunicativas dos alunos.

E6 – Organizar, individualmente e em equipa, situações de ensino/aprendizagem (de Língua



Portuguesa), no quadro dos paradigmas epistemológicos das suas áreas de conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas.

E7 – Selecionar conteúdos, estratégias e materiais adequados ao nível de desenvolvimento dos educandos, suscetíveis de despertar o seu envolvimento sociocognitivo, criatividade e autonomia (em situações relacionadas com o desenvolvimento de competências de comunicação em língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico).

E8 – Recorrer a diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de observação e de avaliação, de modo adequado e sistemático, como forma de regular e promover a qualidade educativa (em situações relacionadas com o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita em língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico).

E9 – Analisar, sintetizar e avaliar conhecimento pertinente para a sua intervenção educativa, com vista à (re)construção de saberes.

E10 – Comunicar em língua portuguesa, oralmente e por escrito, de modo claro e adequado.

E11 – Usar as tecnologias da comunicação e da informação na apresentação do conhecimento educacional ou de programas educativos.

E12 – Perspetivar o trabalho em equipa, numa atitude de investigação, privilegiando a reflexão, partilhada, sobre saberes e experiências como fator de enriquecimento profissional e de abertura à mudança.

Temáticas

E13 – Transversalidade da língua portuguesa e objetivos do seu ensino/aprendizagem.

E14 – Enquadramento curricular do ensino/aprendizagem da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

E15 – Métodos de iniciação à leitura e à escrita.

E16 – Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento da comunicação escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Métodos de ensino

E17 – Discussão de propostas, apresentadas pelos vários intervenientes (docente e alunos).



E18 – *Trabalho individual e colaborativo, presencial e online, com recurso a ferramentas da Web 2.0.*

Sessões

E19 – *Sessão 1: Apresentação da proposta de organização da unidade curricular e respetiva discussão.*

E20 – *Sessões 2, 3 e 4: Reflexão sobre o conceito de transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização associada ao valor económico da língua (através de um fórum de discussão).*

E21 – *Sessão 5: Apresentação oral do confronto entre as respostas ao Tópico 2 e ao Tópico 4 de cada parte do Fórum "Transversalidades".*

E22 – *Sessões 6, 7 e 8: Apresentação de conteúdos teóricos relativos aos seguintes temas:*

- "Processos sociocognitivos de desenvolvimento da leitura e da escrita";

- "Métodos de ensino".

E23 – *Sessões 9, 10, 11, 12 e 13: Discussão de representações sobre estratégias de ensino/aprendizagem da língua portuguesa promotoras do desenvolvimento da comunicação escrita. Coconstrução e fundamentação de estratégias promotoras do desenvolvimento da comunicação escrita. Planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.*

E24 – *Sessão 14: Segundo momento de avaliação (oral e individual): apresentação oral e discussão da planificação elaborada por cada grupo de trabalho.*

Avaliação

E25 – *1 apresentação oral coletiva.*

E26 – *1 apresentação oral individual.*

E27 – *1 relatório escrito relativo ao trabalho desenvolvido no âmbito da UC.*

E28 – *1 reflexão crítica individual relativa à transversalidade da língua portuguesa.*

E29 – *1 reflexão crítica individual relativa ao percurso na unidade curricular.*