

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

Liara Caroline Argular

ORGANIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA ONLINE

PORTO ALEGRE

2023

Liara Caroline Argular

ORGANIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA ONLINE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras, da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

**Porto Alegre
2023**

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a organização da participação em sala de aula online de línguas, através do relato crítico acerca de uma experiência docente a distância vivida durante o Estágio de Docência em Português como Língua Adicional (PLA). São apresentadas as noções de fala-em-interação, participação e estrutura de participação, com o intuito de relacioná-las com a prática docente através de outras noções como design educacional, tarefa e atividade, letramentos e gêneros do discurso. Essas concepções são associadas às práticas pedagógicas vividas no curso online de Português a partir de Literatura, Cinema e Canção, oferecido pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS em 2021, com duração de 30 horas durante dois meses, e do qual fui uma das ministrantes. Para fazer uma análise de pontos que considero terem sido importantes para a minha formação como professora de PLA, utilizo memórias da docência e da relação de orientação de estágio, revisitadas pelo relato de estágio que produzi no final da disciplina, pelas anotações vinculadas às sessões de orientação pedagógica do estágio, pelos materiais da disciplina de estágio no Moodle, pelos materiais do curso de PLA que organizamos no Google Classroom, assim como pela visualização das gravações das aulas que foram produzidas na época, com a autorização dos(as) participantes, como recurso para propósitos de formação de professores de PLA na UFRGS, e mais centralmente para a realização de observação participante assíncrona por parte da professora orientadora de estágio. A partir de relatos construídos, reflito sobre o que deu certo e o que precisou ser ajustado durante os encontros do curso. Assim, apresento como o incentivo à participação através de recursos específicos auxilia a aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Participação. Interação. Português como língua adicional. Aula online.

ABSTRACT

The present work aims at reflecting on the organization of participation in an online language classroom, through a critical account of an online teaching experience lived during the Teaching Internship in Portuguese as an Additional Language (PLA). The notions of talk-in-interaction, participation and participation structure are presented, with the aim of relating them to teaching practice through other notions such as educational design, task and activity, literacies and discourse genres. These conceptions are associated with the pedagogical practices experienced in the online Portuguese course based on Literature, Cinema and Music, offered by the Portuguese for Foreigners Program (PPE) at UFRGS in 2021, a 30-hours course developed over two months, and from which I was one of the teachers. In order to carry out an analysis of points that I consider having been important for my training as a PLA teacher, I use memories of teaching and the internship orientation relationship, revisited by the internship report I produced at the end of the discipline, by the notes linked to the training sessions, the pedagogical orientation of the internship, the materials of the subject in Moodle, the materials of the PLA course that we organized in Google Classroom, as well as the visualization of the recordings of the classes that were produced at the time, with the authorization of the participants, as resource for the purposes of training PLA teachers at UFRGS, and more centrally for carrying out asynchronous participant observation by the teacher who supervises the internship. From constructed reports, I reflect on what worked and what needed to be adjusted during the course meetings. Thus, I present how encouraging participation through specific resources helps language learning.

keywords: Participation. Interaction. Portuguese as an Additional Language. Online class.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	8
3 FALA-EM-INTERAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO	12
4 DESIGN DO CURSO, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL, TAREFA E ATIVIDADE, E GÊNERO DO DISCURSO	16
5 SOBRE O CURSO	19
5.1 Temas e conteúdos	20
5.2 Registro dos encontros	23
6 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	26
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

1 INTRODUÇÃO

Antes de ingressar na cadeira de Estágio de Docência em Português como Língua Adicional (PLA) em 2021, eu não conhecia quase nada sobre o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), então todo meu contato inicial com a área se deu através das aulas de estágio e das orientações da Profa. Gabriela S. Bulla, que viria a ser minha orientadora em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A escolha desse tema e área para meu TCC não ocorreu de forma tão simples. Minha primeira matrícula foi em outra área, eu já havia começado as leituras e a escrita do trabalho, quando acabei, a pedido da Profa. Gabriela¹, revisitando as gravações das aulas que ministrei no Estágio de PLA e refletindo sobre a experiência vivida no PPE. Isso fez com que eu relembresse as aulas e surgisse a vontade de escrever sobre essa experiência, o que me levou a procurar a Profa. Gabriela para ver se ela poderia me orientar neste novo projeto. Assim, minha jornada para a realização do presente trabalho começou.

Durante as aulas teóricas do estágio, percebi que algumas abordagens e metodologias de ensino eram um pouco diferentes das utilizadas por mim até tal etapa do curso. Talvez tenham sido vistas, mas não tão ressaltadas em outras cadeiras ao longo da minha graduação. Era meu primeiro estágio² e eu ainda não sabia muito bem como seriam as coisas; estávamos em meio à pandemia de Covid-19, então tudo ocorria de forma remota. Eu ainda não havia ministrado aulas, logo, seria minha primeira experiência como professora e, ainda, lecionando para estudantes que não possuíam a português como língua materna. Essa perspectiva me deixava bastante ansiosa e curiosa com relação à experiência que estava por vir. Outro ponto que colaborava para essa expectativa de como seria o estágio, era o fato de que eu não tinha ideia de onde estagiar, não sabia se teria que procurar uma instituição³ e como isso seria feito, ainda mais no contexto de pandemia. Muitas escolas ainda estavam

¹ A professora solicitou novamente minha permissão para disponibilizar para seus novos alunos de Estágio em PLA uma das aulas gravadas durante nosso estágio, de modo a possibilitar que os futuros estagiários tivessem horas de observação assíncronas de aulas de PLA antes de começarem suas práticas docentes. Explicarei mais detalhes sobre esses vídeos mais adiante.

² Como aluna de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, preciso obrigatoriamente cursar três disciplinas obrigatórias de estágio: Estágio de Docência em Português I (8 créditos), Estágio de Docência em Português II (10 créditos) e Estágio de Docência em PLA (10 créditos).

³ É comum que nas outras disciplinas de estágio da Letras/UFRGS seja o aluno quem procure a instituição e quem irá realizar a prática de estágio. Assim, nós alunos, em geral, buscamos uma instituição que nos aceite, assim como fazemos o contato e a parte da documentação necessária para a realização do estágio.

funcionando de maneira híbrida ou somente a distância. Sem tantos recursos, entrar em contato com as escolas também estava mais difícil já que o funcionamento ainda passava por transições e tudo era uma incerteza bastante grande. Dessa forma, foi um alívio quando, nesse semestre, a professora nos trouxe duas opções onde poderíamos exercer a prática de estágio: em uma escola pública de educação básica parceira, onde iríamos dar aulas online para crianças imigrantes, ou no PPE, onde iríamos abrir um curso online, ministrando aulas para alunos adultos. Assim, optei pela segunda opção, tendo como dupla de estágio o Nathan⁴, que na época era orientando de mestrado da Profa. Gabriela e não havia tido até então a oportunidade de atuar como professor de PLA no PPE.

Conforme o tempo foi passando, percebi que alguns princípios eram fundamentais para uma aula de língua adicional. Com isso em mente, busquei apresentar neste trabalho algumas das concepções que mais se destacaram a meu ver durante essa experiência de estágio. Assim, trago um breve apanhado dos conceitos teóricos que me guiaram durante toda essa jornada, os quais também aprofundei após o estágio, como parte da escrita deste TCC. Para embasar uma reflexão sobre fala-em-interação, participação e estrutura de participação, utilizei as concepções apresentadas em Schulz (2007), uma dissertação de mestrado na qual a autora apresenta diversos conceitos fundamentais para se pensar em participação em sala de aula. Refletindo sobre a noção de design, letramento e letramento digital, tarefa e atividade, gênero do discurso, revozeamento e gestão de participação, tomei como base centralmente os artigos Bulla e Schulz (2018) e Bulla e Schulz (2020).

Após apresentar as concepções teóricas, faço um relato de como foi o curso, contando como ele aconteceu, de que forma ocorreu, evidenciando as plataformas e programa utilizados durante os encontros. Também verso sobre a escolha dos temas, quais foram eles e como foram selecionados. Ademais, explico como foi feita a organização e ajustes das aulas, além de descrever um pouco os participantes, relatando de forma mais geral o perfil da turma. No capítulo seguinte, faço uma reflexão da prática vivida no curso, relacionando-as com os conceitos teóricos vistos nos capítulos 3 e 4.

Por fim, no capítulo de considerações finais, trago a conclusão do que aprendi durante toda a experiência de estágio, juntamente com os conhecimentos e reflexões propiciadas durante a produção deste trabalho. Destaco novamente a importância da participação,

⁴ Nossa turma de estágio era pequena e devido a alguns imprevistos eu acabei ficando sem um colega com quem eu pudesse realizar a docência conjunta. Como seria minha primeira experiência dando aula, tinha como preferência realizar essa etapa com outro colega, então a professora teve a ideia de convidar o Nathan para ministrar as aulas junto comigo. Dessa forma, ele passou a viver essa experiência conosco.

pontuando a minha evolução, assim como a dos alunos do curso. Dessa forma, este trabalho se trata de um relato reflexivo sobre a experiência que vivi dando aulas no PPE da UFRGS.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA

Começaremos conhecendo um pouco sobre como o ensino e aprendizagem de línguas a distância têm evoluído com o passar dos anos. Bulla (2014) aponta para o fato de que o ensino de língua a distância acompanha as transformações tecnológicas dos distintos períodos sócio-históricos. O advento da internet e a maior popularização de aparelhos desktop e mobile, permite que ocorra interação entre os participantes, mesmo que distantes, através de chats, e-mails, videochamadas e fóruns. Na literatura, podemos encontrar o ensino de línguas a distância sendo dividido em quatro gerações, as quais vemos no Quadro 1. Podemos perceber como o aparecimento de novas tecnologias faz com que surjam novos recursos para o ensino de línguas a distância; no entanto, vemos que isso não acarreta o desaparecimento das formas anteriores.

Quadro 1: Teoria das quatro gerações propostas por Wang e Sun (2001 apud BULLA, 2014, p. 19).

Gerações	Tecnologias
Primeira	Mídia impressa, Correios
Segunda	Mídia antiga: mídia impressa, Correios Mídia nova: radiodifusão, televisão, rádio, telefone, fita cassete de áudio e vídeo, TV a cabo etc.
Terceira	Mídia antiga: mídia impressa, Correios, radiodifusão, televisão, rádio, telefone, fita cassete de áudio e vídeo, TV a cabo etc. Mídia nova: programa de processamento de texto, pacotes multimídia, e-mail, Web, Internet etc.
Quarta	Mídia antiga: mídia impressa, Correios, radiodifusão, televisão, rádio, telefone, fita cassete de áudio e vídeo, TV a cabo, programa de processamento de texto, pacotes multimídia, e-mail, Web, Internet etc. Mídia nova: tecnologia de tempo real pela Internet como videoconferência, audiochamada pela Internet, realidade virtual etc.

A primeira geração era extremamente limitada em relação a interação, possibilitando o foco em materiais apenas impressos e o uso de uma “metodologia de ensino por autoinstrução”, sendo vista como “negligenciada pelos estudos de ensino de línguas a distância” (BULLA, 2014, p. 20). Na segunda geração, já havia mais recursos, dessa forma, o telefone, a televisão, as fitas cassete etc. possibilitaram que as habilidades de ler, escrever,

ouvir e falar pudessem ser incorporadas aos materiais didáticos e que esses pudessem ser oferecidos aos estudantes de forma mais acessível. Essa geração não foi revolucionária em termos de interação, mas sim em relação às “habilidades de ouvir e falar, mesmo que o falar estivesse ainda restrito pelas tecnologias como telefone e gravação em fitas de áudio para envio ao professor” (BULLA, 2014, p. 22), além de proporcionar um maior apoio às habilidades de ler e escrever, que já vinham sendo contempladas pela primeira geração.

Segundo Wang e Sun (2001 apud BULLA, 2014), na terceira geração, vê-se o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs), então começam a ser usados “materiais didáticos multimídias em CD-ROM (Compact Disc - Read Only Memory), páginas da internet e ferramentas para interação assíncrona via web, como e-mail e fórum” (p. 21-2). Assim, a autora explica que com a internet já mais desenvolvida, as formas de compartilhamento de conteúdos e materiais didáticos, tanto escrito quanto orais e audiovisuais, tornaram-se mais facilitados, possibilitando maior disseminação dos materiais para os estudantes de cursos de línguas a distância, revolucionando o âmbito da interação e proporcionando que materiais autênticos⁵ fossem mais acessíveis. Por fim, na quarta geração tem-se como objetivo central o uso de ferramentas de interação síncronas como: áudios, videoconferências, chat e realidade virtual (Bulla, 2014). Essas ferramentas acabam por proporcionar uma sensação ainda maior de proximidade entre os participantes, gerando um maior incentivo para a participação.

Refletindo sobre um cenário mais atual, Bulla (2014) versa sobre uma possível quinta geração que estaria ainda em desenvolvimento: nela temos plataformas focadas em interações sociais e em “conteúdos gerados pelos próprios usuários (não mais apenas por web designers, jornalistas, professores etc.)”. Como exemplo dessas plataformas, temos o Facebook, Instagram e LinkedIn, essas redes sociais acabam por democratizar centralmente “as possibilidades de autoria e publicação no ciberespaço” (BULLA, 2014, p. 27). Considerando toda essa evolução tecnológica vista até aqui, é importante pontuar que as “novas tecnologias podem ser usadas para a realização das mesmas e “velhas” práticas de ensino e aprendizagem” (RESNICK, 2002; BRAGA, 2004; WARSCHAUER, 2004 apud BULLA, 2014, p. 28), o que demonstra como é fundamental a reflexão a respeito das questões educacionais articuladas a questões tecnológicas.

⁵ Assim como em Bulla (2014), considero materiais autênticos os textos tanto escritos, como orais, audiovisuais e multimodais, de diversos gêneros que “não têm uma função didática, mas sim uma função comunicativa sociocultural, aproximando o aprendiz à realidade da língua-alvo” (PONTE, 2013, p. 10).

2.1 Ensino e aprendizagem de línguas e práticas pedagógicas

Assim como em Bulla (2014), trato a aprendizagem como uma ação social que se dá através das interações com os outros, sendo uma “realização intersubjetiva, emergente e contingente das ações dos participantes para dar conta das atividades desenvolvidas na interação” (p. 57). Podemos encontrar um resumo das concepções de aprendizagem e de ensino em Schlatter e Garcez (2012):

Aprendizagem

- A aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento;
- o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado;
- para construir aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo e na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição).

Ensino

- Criar condições para a aprendizagem é a base para desenvolver um vínculo com o conhecimento;
- para ensinar e para aprender, é necessário ter parceiros com quem conversar, refletir, analisar, refutar, brigar, combinar;
- para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo a ensinar que seja relevante para a vida do educando e do conjunto da sociedade; portanto, é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo;
- é necessário, também, avaliar sistematicamente o processo, para poder redirecionar o que está sendo feito e criar novas oportunidades de aprendizagem. (p. 14 apud BULLA, 2014).

Ambas as perspectivas vão ao encontro do que almejamos para uma aula de língua. Compreendê-las se faz fundamental, pois é o ponto de partida para qualquer reflexão sobre participação e o que ela representa.

Refletindo sobre a “co-construção de contextos colaborativos de aprendizagem” (BULLA, 2007), vemos que há uma “orientação dos participantes para a indispensabilidade da participação de cada um, co-construindo estruturas de participação inclusivas”, onde todos têm “o direito e o dever de fazer parte ativamente das tomadas de decisões e das produções sendo feitas” (p. 106). Segundo a autora, pensar nessas circunstâncias, pedir e oferecer ajuda, quando necessário, são ações fundamentais.

Vanz (2022) ressalta o entendimento de Figueiredo (2019) de que ao pensar na aprendizagem de línguas como prática social torna-se possível que os discentes aprendam a língua desejada e a usem com o objetivo de adquirir novos conhecimentos. A autora enfatiza que o aluno precisa ser um participante ativo na construção do conhecimento, tendo suas

motivações, construindo sentidos e conexões a partir de sua bagagem prévia de conhecimento. Ademais, o aluno precisa estar disposto a assumir variados papéis e identidades quando inserido em práticas, uma vez que “transformar o modo de participação também se constitui como uma forma de aprendizagem” (VANZ, 2022, p. 49). Desse modo, é entendido que “o processo de aprendizagem deve ser considerado como um empreendimento colaborativo, em que o aprendiz recebe auxílio mediado de seus professores e de seus colegas de classe” (FIGUEIREDO, 2019, p. 107 apud VANZ, 2022), assim, todos se ajudam e estão dispostos a aprender uns com os outros.

É comum que alguns pensem que a educação a distância contribui para que seus participantes sejam pessoas solitárias, no entanto, Kazmer (2007 apud BULLA, 2007) desmistifica essa ideia, uma vez que os estudantes inseridos nessa modalidade de ensino têm suas redes de relações sociais que se dão de forma presencial, não deixando de serem pessoalmente ativos em suas comunidades locais. Além disso, conforme discutido em Bulla (2014) e Vanz (2022), é essencial a formação de uma comunidade online de aprendizagem, uma vez que “as comunidades on-line constituem (...) o lugar para a integração social, para a aprendizagem, para a partilha e elaboração do conhecimento individual e coletivo, expressão do saber e identidade do grupo” (DIAS, 2012, p. 6 apud VANZ, 2022).

Definir o que são práticas pedagógicas também é bastante relevante para este trabalho. Em Bulla (2007), são entendidas como um “repertório de métodos para fazer ensinar e fazer aprender”, os quais são “utilizados e (re)construídos localmente pelo professor em suas interações com alunos, professores e comunidade educativa em eventos relacionados à esfera de atividades de educação (Schlatter et al., 2009; RS, 2009)” (p. 62-3). Assim, o repertório de práticas pedagógicas demonstra ser mutável, mudando através das interações, além de se relacionar com a formação intersubjetiva das identidades de educador e educando a cada encontro. Com isso em mente, aqui são privilegiadas atividades pedagógicas colaborativas e escrita coletiva. No próximo capítulo veremos três concepções que se fizeram fundamentais durante toda minha jornada tanto durante a prática de estágio quanto no decorrer das pesquisas para este TCC, sendo elas colaborativas com as noções de ensino e aprendizagem vistas aqui.

3 FALA-EM-INTERAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

Neste capítulo, trago algumas das principais concepções para uma reflexão sobre a participação em aulas de língua. Assim, serão apresentados os conceitos de fala-em-interação, participação e estrutura de participação vistos em Schulz (2007), bem como as diferenças entre interações em contextos institucionais e cotidianos, apresentados por Garcez (2006).

Segundo Erickson (2004 apud SCHULZ, 2007), os processos históricos e sociais aos quais somos expostos durante nossa formação acabam por influenciar intimamente nossas interações sociais. Assim, ao pensarmos em fala-em-interação, vemos que se trata de um processo bastante complexo já que está atrelado às experiências de mundo de cada sujeito. Refletindo sobre as interações cotidianas as quais os sujeitos são envolvidos através do uso da linguagem e colocando em destaque as ações relacionadas à fala-em-interação, um dos vieses que podemos observar se dá através da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Criada nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos seminais de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (SACKS et al., 1974; SCHEGLOFF et al., 1977 apud SCHULZ, 2007), a ACE, como uma tradição em pesquisa, tinha como intuito central pesquisar e analisar a conversa, ação elementar das interações humanas. Deste modo, é utilizada uma base teórico-metodológica para descrever e analisar de forma sistemática ações humanas produzidas através do uso da linguagem em interação (BULLA e SCHULZ, 2018).

As pesquisas realizadas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974); Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), fundadores da tradição de pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica, apontam que os sujeitos, em uma conversa, seguem alguns padrões. Sendo assim, esses sujeitos não tomam o turno de fala de forma indiscriminada, pois o momento e a forma de se falar são aspectos extremamente considerados pelos falantes.

É importante ressaltar que neste trabalho trato de uma fala-em-interação social institucional em contexto educacional, e não de fala-em-interação cotidiana. Esse fato se faz importante uma vez que os dois tipos admitem interações diferentes como padrão. Por exemplo, quando um professor indaga determinado aluno sobre algo, é bastante provável que o professor já saiba a resposta e tenha, na verdade, o intuito de testar o estudante de alguma forma. Essa prática no contexto de sala de aula é vista como algo normal, trata-se de algo já esperado. No entanto, em um contexto cotidiano, onde, por exemplo, em uma roda de

conhecidos, alguém faz essa mesma manobra, de querer “testar” o conhecimento do colega/amigo, esse ato pode ser encarado de outra forma, podendo assumir um novo significado, podendo ser entendido como algo hostil, ou uma possível tentativa de zombar com quem está sendo indagado.

Garcez (2006) traz a definição de fala-em-interação institucional apresentada por Drew e Heritage (1992):

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por orientações para metas, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode ainda envolver limites especiais e particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (p. 22).

Para Garcez (2006), é visível a relevância das orientações para tarefas ou metas-fim, presentes na fala-em-interação institucional. O autor explica que tais metas podem não ficar explícitas para os participantes e nem mesmo para os responsáveis pelo caráter institucional de tal interação. Ele traz como exemplo uma situação em que um professor é indagado sobre qual a meta-fim de sua atividade com os estudantes em aula, e explica que “talvez esse professor não fosse capaz de articular sinteticamente essa meta, mas é possível observá-la a guiar suas ações mesmo assim, e isso poderia ser, portanto, articulado pelo analista a partir dos métodos observáveis na organização das ações dos participantes” (p. 68).

Outro ponto de suma importância neste trabalho é a participação, abordado aqui especificamente no contexto de aulas de língua; dessa forma, é importante que entendamos o conceito de participação que utilizo. Segundo Schulz (2007), existem diversos estudos em diferentes áreas que conceituam a participação, dessa forma, a maneira que se relaciona com a sociedade, assim como sua concepção acabam por variar. Sendo assim, aproprio-me da concepção de Demo (1988 apud SCHULZ, 2007) que entende a participação como prática social, sendo um processo que se conquista e necessitando de uma constante manutenção. Devido ao seu caráter ativo e social, a participação tem poder democratizador, apresentando caráter político, uma vez que “a redução das desigualdades só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquista, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos (...)” (DEMO, 1999 apud AFONSO e DUTRA, 2017, p. 23). A

participação na sociedade possibilita que os indivíduos transformem a realidade da qual estão inseridos/participam.

A estrutura de participação é outro conceito bastante importante para reflexão neste trabalho. Segundo Schulz (2007), Philips (2001; 2002 apud SCHULZ, 2007) denominou de estrutura de participação as várias formas com que os docentes administravam as interações verbais com os alunos durante as aulas. Posto isto, a seguir veremos três noções analíticas de participação discutidas por Schulz (2007) a partir de Duranti (2000 apud SCHULZ, 2007). A primeira citada é a de Philips (2001)⁶ que apresenta quatro estruturas de participação: a primeira é referente à interação do professor para com os alunos (situação em que o docente seleciona quem irá falar); a segunda estrutura concerne à interação em grupos pequenos (contexto em que o professor conversa com poucos alunos de cada vez); a terceira diz respeito à interação do professor com um aluno individualmente (um cenário bastante comum é quando um aluno chama o professor em sua classe para lhe perguntar algo ou vai até a mesa do docente); na quarta estrutura tem-se a situação em que não há interação (o estudante realiza as atividades sozinho em sua classe). A autora utilizou essas estruturas para fazer uma relação com a participação dos alunos em aula. Ela pôde perceber que, quando inseridos em pequenos grupos, os estudantes se sentiam mais estimulados a participar, interagindo mais com seus colegas. Fica visível a importância da reflexão sobre disposição física e configuração espacial (SCHULZ, 2007).

Em seguida, Schulz (2007) cita o trabalho do sociólogo Goffman (2002 apud SCHULZ, 2007), no qual o autor se refere a “status de participação” como sendo a relação particular que os indivíduos preservam com o que falam em determinada situação, e de “estrutura de participação” como sendo a relação dos sujeitos envolvidos em uma situação social em algum momento de fala. Conforme Schulz (2007), Goffman ainda aborda a dinâmica da participação ratificada, onde em certa situação social, tem-se tanto participantes ratificados quanto participantes não-ratificados. Os participantes ratificados são aqueles a quem o sujeito que está com o poder de fala se dirige, os não-ratificados são aqueles que não terão sua fala legitimada. Goffman (2002 apud SCHULZ, 2007) ainda versa sobre os três papéis que os falantes podem assumir: animador, autor e responsável. O animador se trata de uma concepção corporal do sujeito que tem o poder de fala, o qual emite a voz. O autor é quem seleciona as palavras e os sentimentos expressos. Dessa forma, o animador e o autor

⁶ Schulz (2007) utiliza a versão de 2001, o texto original da pesquisa de Philips é de e 1972, publicado em CAZDEN, C., HYMES, D., e JOHN, V. (eds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

podem ou não ser a mesma pessoa, isso, pois um sujeito pode apenas animar/imitar as palavras de outra pessoa, sem ser de fato o criador delas. O responsável, por sua vez, é o sujeito que aplica determinada voz conforme o que representa, aqui se encaixam os indivíduos que fazem parte de algum grupo ou instituição e as representam, como, por exemplo, a diretora de uma escola.

Por fim, Schulz (2007) cita a pesquisa de Goodwin (1990), que se vale de conceitos apresentados por Goffman, além de incluir a organização sequencial da fala em seu estudo. Para Schulz (2007), a lente utilizada por Goodwin (1990) é a da ACE, a qual entende a forma como se estrutura a conversa como um tipo de organização social. Sendo assim, Goodwin (1990 apud SCHULZ, 2007) desenvolve as estruturas organizacionais dos turnos de fala, bem como os papéis sociais exercidos pelos sujeitos como atores sociais. Da perspectiva de Schulz (2007), Duranti (2000) ainda ressalta a importância da ideia de estrutura de participação exposta por Goodwin (1990) uma vez que se mostra muito valiosa para estudos relacionados a gênero e identidades sociais através da organização da fala-em-interação. Em seu trabalho *“He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children”* (Ele-Disse-Ela-Disse: fala como organização social entre crianças pretas), Goodwin (1990 apud SCHULZ, 2007) analisa os processos em que os participantes formam alianças, escolhendo seus lados, a favor ou não dos demais e ainda conseguem organizar suas identidades a partir disso.

Schulz (2007) também cita o trabalho de Goodwin e Goodwin (2004), no qual é feito uma pesquisa de análise da participação como ação social. Assim, entende-se que participação se refere às ações que destacam formas de envolvimento apresentadas pelos participantes que abrangem estruturas da fala. Essas ações estão ligadas ao trabalho interacional de todos os integrantes de determinada interação, ou seja, sua organização e seus processos de conhecimento e proximidade, isso tanto pela fala quanto pelos movimentos e gestos corporais. Goodwin e Goodwin (2004 apud SCHULZ, 2007) ainda ressaltam a importância de associar detalhes do uso da linguagem com questões da organização sociocultural em que os sujeitos estão inseridos, visando, assim, uma ampla percepção de aspectos fundamentais para esse estudo.

Em seguida serão apresentadas concepções que se mostraram fundamentais durante a elaboração das aulas do curso, elas foram extremamente relevantes na estrutura e preparação das aulas, colaborando para que conseguíssemos passar a ideia desejada e atingiremos nossos objetivos.

4 DESIGN DO CURSO, TAREFA E ATIVIDADE, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL E GÊNERO DO DISCURSO

Este capítulo apresenta alguns conceitos que foram essenciais para a organização e planejamento das aulas online que ministrei. Serão vistas as noções de design do curso, letramento e letramento digital, relação entre tarefa e atividade e gênero do discurso, noções essas que se relacionam com as concepções do capítulo anterior, visto que em conjunto são capazes de transformar a prática docente.

Uma das teorias que influencia a prática pedagógica vivenciada no meu estágio de docência é a teoria sociocultural Vygotskyana (VYGOTSKY, 1984; LANTOLF, 2000 apud BULLA, 2007), a qual enfatiza a relevância das interações com o próximo para uma maior qualidade na aprendizagem. Desta forma, todas as atividades do curso foram planejadas com o intuito de privilegiar a interação dos alunos, e não somente com os professores, mas principalmente entre eles mesmos. Procurou-se trabalhar através da construção social do conhecimento. Com isso em mente, Bulla e Schulz (2020) abordam conceitos fundamentais para se pensar em organização da participação em sala de aula online. No artigo, destacam-se questões como o design do curso, a relação entre tarefa e atividade, letramento, letramento digital e gêneros do discurso, concepções que serão exploradas abaixo visando relacionar os conceitos vistos anteriormente com a prática docente.

O design é entendido como a “organização geral de um curso online, seu currículo, a ordenação das tarefas, os ambientes virtuais (e as interfaces) selecionados como suporte às atividades do curso, todos criados previamente ao início de qualquer curso online” (BULLA, 2014, p. 61). Portanto, o design diz respeito a toda estrutura de um curso, sendo orientado por uma “linguagem como modo de ação social, gêneros do discurso como organizadores da participação social, e aprendizagem como uma realização intersubjetiva (SCHLATTER et al., 2007)” (BULLA e SCHULZ, 2020, p. 3).

Bulla e Schulz (2020) trazem uma reflexão a respeito das relações entre tarefas, “inerentes ao âmbito de planejamento”, e atividades pedagógicas, “partes do âmbito da execução, em um curso de língua adicional online” (p. 2). Tarefas são entendidas como um convite para a realização de determinadas ações de acordo com a sugestão presente nelas. Ou seja, quando se é proposta uma tarefa, tem-se como objetivo fazer um “convite para interagir

com o mundo, usando a linguagem com um propósito social" (BRASIL, 2012, p. 5). A atividade pedagógica, por sua vez, é concebida como a realização do que é proposto na tarefa em ações sociais dos alunos envolvidos.

O entendimento de letramento é indispensável quando pensamos na prática docente. Kleiman (1995) o define como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (cf. SCRIBNER e COLE, 1981 apud KLEIMAN, 1995, p. 19). Segundo Britto (1997 apud BULLA e SCHULZ, 2020), podemos, assim, pensar em “acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” com o intuito de construir recursos que estimulem a participação social dos sujeitos, oportunizando também as práticas relacionadas à escrita. Desse modo, é importante ressaltar que as práticas aqui referidas não acontecem de forma isolada, assim como o fato do uso da escrita e a aprendizagem estarem ligados diretamente a eventos de letramento. Os eventos de letramento são constituídos por atividades distintas que são realizadas através de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita.

A observação do letramento digital também é de extrema importância, uma vez que o curso Português a partir de Literatura, Cinema e Canção ocorreu inteiramente online. Soares (2002 apud MOREIRA, 2012) enfatiza o fato de o sintagma letramento digital referir-se à prática de leitura e escrita viabilizadas pelo computador e pela internet. Com isso em mente, Moreira (2012) ressalta que o letramento digital não consiste em apenas saber ler, escrever e navegar na internet, é preciso que o sujeito consiga pôr em prática esses recursos no seu dia a dia. Assim, é fundamental que se entenda a bagagem que os docentes e discentes possuem ao se planejar aulas online.

Levando todas essas questões em consideração, o objetivo é que a aprendizagem do português como língua adicional se dê através de “práticas situadas de uso da linguagem que envolvam práticas específicas de acesso e uso da escrita e modos de dizer e de agir no mundo” (BULLA e SCHULZ, 2020, p. 5). Logo, é de suma importância que haja um levantamento do que os alunos sabem e do que precisam saber. Levando isso em consideração, o planejamento de aprendizagem será mais efetivo, possibilitando de maneira mais assertiva que os alunos consigam realizar ações no mundo através da linguagem (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

Em relação aos gêneros do discurso, Faraco (2009) enfatiza as noções de movimento e dinamismo inerentes, podendo estes serem entendidos como modos sócio-históricos da participação social dos indivíduos no mundo. Refletindo sobre o ensino de línguas baseado

em gêneros é de suma importância que os modos de dizer estejam conectados às situações de comunicação e às práticas sociais que os fundamentam (BULLA e SCHULZ, 2020).

No próximo capítulo apresento sobre o curso que ministrei no PPE, contando como ele aconteceu, em que formato, quais os temas, como se deu seu registros, além de contar sobre o perfil dos alunos.

5 SOBRE O CURSO

O curso online de Português a partir de Literatura, Cinema e Canção, ofertado gratuitamente pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS no segundo semestre de 2021, surgiu através da cadeira de graduação Estágio de Docência em Português como Língua Adicional (10 créditos, correspondente a 150h), ministrada pela Profa. Gabriela S. Bulla. No semestre em que realizei a cadeira de estágio, ainda estávamos em pandemia do Covid-19, portanto, as aulas aconteceram de forma remota, com dois encontros semanais: um assíncrono (onde realizávamos as leituras previstas e interagíamos no moodle, através dos fóruns) e um síncrono (videochamada pelo Google Meet com a profa. Gabriela e colegas). Tivemos quatro meses de aulas (04/08/2021 - 06/12/2021) que foram divididos em duas partes. A primeira foi a parte teórica, onde a professora nos apresentou a área de PLA e os conceitos que seriam essenciais para nossa prática posterior. A segunda parte foi a nossa prática docente. Conforme explicitado anteriormente, como é comum que os alunos ainda não saibam onde vão estagiar, a profa. Gabriela já nos trouxe duas opções desde o começo da disciplina: abrir um curso online pelo PPE, ou dar aulas online para crianças migrantes em uma escola. Durante a fase prática, não fazíamos mais os encontros semanais com a turma toda e sim encontros agendados com as duplas de estagiários, nos quais a profa. Gabriela atendia cada dupla individualmente para o planejamento semanal das aulas e feedback das observações das aulas ministradas como estagiários. Esses encontros foram muito importantes, pois possibilitavam que refletíssemos sobre o que havia acontecido na aula e o que podia ser modificado para o encontro seguinte, conseguíamos propor uma mudança de forma mais ágil e eficiente, o que era necessário uma vez não tínhamos tanto tempo de prática como professores. O fato de a reflexão se dar embasada no que estávamos vivenciando fazia com que entendêssemos melhor os conceitos teóricos vistos na primeira etapa da cadeira, bem como os novos que surgiam no decorrer da prática com nossos alunos.

Nosso curso de PLA foi planejado para ter uma carga horária total de 30h, sendo estas divididas em 2h síncronas e 2h assíncronas por semana. As aulas síncronas ocorrem das 19h às 21h, todas as quintas-feiras e eram ministradas por mim e pelo Nathan, mencionado na Introdução deste trabalho. Os encontros do nosso curso do PPE também aconteciam de forma inteiramente online, pois ainda estávamos em pandemia. As aulas eram realizadas através de

videochamada pelo Google Meet nos encontros síncronos e para os encontros assíncronos usávamos o Google Classroom. A escolha dessas plataformas se deu pelo fato de serem bastante acessíveis, não era preciso que os participantes baixassem ou instalassem nada em seus computadores ou celulares, além de serem bastante intuitivas. É interessante ressaltar que as atividades assíncronas eram postadas na plataforma geralmente um ou dois dias depois da aula síncrona e era recomendado que os alunos as enviassem até a próxima aula (quinta-feira seguinte) por e-mail. No entanto, era comum que eles atrasassem esse envio, dessa forma, optamos por aceitar os trabalhos mesmo após a data recomendada.

Tínhamos quatorze alunos matriculados, mas o número de estudantes presentes nas aulas síncronas era em geral em torno de dez. O perfil dos alunos era bastante variado, tínhamos alunos de diversas partes do mundo como: Canadá, Haiti, Itália, Marrocos, Panamá e Peru, e com níveis bastante diferentes, tanto de português, como de escolaridade. Apesar dessas diferenças, todos tinham objetivos em comum, como aprimorar seu português ou se preparar para realizar a prova do Celpe-Bras⁷. Outro aspecto interessante é que nessa turma, tínhamos alguns alunos que já se conheciam, pois vieram do mesmo país para Porto Alegre. Era o caso de dois amigos do Marrocos e dois parentes do Haiti. Essa conexão se mostrou relevante, uma vez que, principalmente no caso dos marroquinos, logo de início se sentiam mais à vontade para dialogar e convidar os demais colegas para interagirem entre si.

5.1 Temas e conteúdos

Nosso curso teve duração de um mês e duas semanas, contando com oito aulas síncronas e sete aulas assíncronas. Para escolha do tema do curso, analisamos um levantamento feito no início do semestre pela professora de Estágio em PLA (na época, também coordenadora do PPE) com alunos interessados em estudar no PPE. Considerando quais temas tinham interessado a maioria dos possíveis alunos, escolhemos os que mais gostávamos. Assim, selecionamos a temática geral e a inserimos dentro de quatro sub-temáticas. Resolvemos trazer curtas, poemas, contos, músicas e vídeos brasileiros com o objetivo de estimular a leitura e a escrita e apresentar questões culturais do Brasil. Com isso em mente, esperávamos que os alunos estrangeiros lessem alguns textos curtos, ouvissem músicas e vídeos para que em seguida pudessem debater sobre, e, claro, que trouxessem suas

⁷ Celpe-Bras é o exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

histórias e algumas questões culturais de seus países para que pudéssemos aprender coisas novas juntos.

No Quadro 2 abaixo, é possível ver como ficou o cronograma final do curso, que acabou ficando ligeiramente diferente do planejamento inicial que fizemos, realizado antes das aulas começarem. A princípio, apenas as duas primeiras semanas teriam Memórias como tema, no entanto, durante a primeira aula percebemos que os alunos tiveram bastante dificuldade com o conto *Felicidade Clandestina*, assim, vimos que seria necessário revisitar o conto, então na aula seguinte trouxemos uma unidade didática, visando ajudar na compreensão do texto. Ficou perceptível que o formato de trazer Unidades Didáticas com textos menores seria o mais efetivo para alcançar nossos objetivos que eram: desenvolver a compreensão de textos literários, canções e filmes em português, praticar a conversação e a escrita, conhecer mais sobre nosso país (e os dos alunos), adquirir vocabulário. Dessa forma, optamos por fazer todas as aulas seguintes com base nesse modelo.

Quadro 2: Cronograma do curso

Aula	Data	Duração	Tema	Atividades Propostas
Aula 1	14/10	2h	Memórias	Conhecer a turma; verificar nível de conhecimento, interesses etc.; ler o conto <i>Felicidade Clandestina</i> , de Clarice Lispector; estimular a discussão literária
Aula 2	Assíncrona	2h	Memórias	Padlet sobre conhecimentos das áreas e padlet sobre as expectativas do curso.
Aula 3	21/10	2h	Memórias	Unidade didática sobre o conto <i>Felicidade Clandestina</i>
Aula 4	Assíncrona	2h	Memórias	Exercitar a escrita: elaboração de um pequeno texto sobre seu país de origem ou sua infância
Aula 5	28/10	2h	Memórias	Unidade didática sobre a canção <i>Eu me Lembro</i> - Clarice Falcão
Aula 6	Assíncrona	2h	Memórias	Assistir ao filme <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> , e responder um questionário sobre ele.
Aula 7	04/11	2h	Amor	Unidade didática sobre os poemas: <i>Bilhete</i> , de Mário Quintana e <i>Quadrilha</i> , de Carlos Drummond

				de Andrade
Aula 8	Assíncrona	2h	Amor	Assistir ao curta <i>Não quero voltar sozinho</i> , e realizar uma atividade sobre a obra.
Aula 9	11/11	2h	Amor	Unidade didática sobre as canções <i>Por Você</i> , de Barão Vermelho, e <i>Amor e sexo</i> , de Rita Lee.
Aula 10 ⁸	Assíncrona	2h	-	-
Aula 11	18/11	2h	Folclore	Unidade didática sobre as lendas: Saci-Pererê e Curupira.
Aula 12	Assíncrona	2h	Folclore	Assistir a três vídeos pré-selecionados e escolher o que mais gostou para fazer um pequeno resumo. Contar alguma lenda de seu país.
Aula 13	25/11	2h	Folclore	Unidade didática sobre as lendas: Iara e Negrinho do Pastoreio.
Aula 14	Assíncrona	2h	Natal	Foi proposto que os alunos selecionassem alguma canção natalina de seus países para que escutassemos juntos na aula seguinte. Era desejado que eles comentassem alguma tradição ou curiosidade relacionada a essa época do ano.
Aula 15	02/12	2h	Natal	Na última aula trouxemos algumas curiosidades relacionadas às tradições natalinas brasileiras, mostrando uma propaganda do refrigerante guaraná, que ilustra vários de nossos costumes na época de Natal. Além disso, escutamos e debatemos sobre as músicas selecionadas pelos alunos na aula assíncrona.

⁸ Acabamos por não conseguir postar uma atividade assíncrona referente a esse encontro, então ao final do curso enviamos um questionário para que fosse respondido, contando presença para a aula 10. O questionário era uma avaliação do curso, tinha o intuito de ser feedback dos alunos em relação ao que foi bom e o que poderíamos melhorar na visão deles.

Os temas escolhidos foram pensados considerando temáticas que pudessem aparecer no Celpe-Bras, já que era de interesse de vários alunos, e assuntos que fossem mais leves e interessantes, visto que em meio à pandemia, não queríamos tratar de assuntos muito delicados, uma vez que a realidade já era mais difícil que o normal. Era desejado que os alunos conhecessem mais sobre nossa cultura e que pudessem refletir sobre suas próprias, assim, nas atividades assíncronas era comum que pedíssemos que eles escrevessem sobre alguma produção brasileira pré-selecionada, ou realizassem alguma atividade que envolvesse a cultura de seus países de origem.

Previamente havíamos pensado em três temas que conduziram as aulas: Memórias, Amor e Folclore. Conforme o curso foi se encaminhando para o final, decidimos que seria interessante fazer a última semana (aula de encerramento) com a temática de Natal, pois estávamos em dezembro, mês que comemoramos o Natal no Ocidente. Para essa aula, trouxemos uma propaganda do Guaraná Antarctica (link) que mostrava de uma forma bastante divertida diversas tradições que temos do país. Na segunda parte desta aula, escutamos as músicas selecionadas pelos alunos, esse foi um momento muito rico, pois acabamos conhecendo um pouco mais sobre a cultura de cada país. Ficamos felizes com esse último encontro, pois percebemos que foi uma aula bastante dinâmica, a grande maioria já interagiu sem que fosse necessário que pedíssemos, se sentiam à vontade para tirar as dúvidas e puxar novas pautas para as aulas; era nítida a evolução da turma como um todo.

5.2 Registro dos encontros

As gravações das aulas foram tranquilas, como se davam de forma online essa dinâmica acabava por não impactar os encontros. As gravações foram produzidas com a autorização dos participantes, como recurso para propósitos de formação de professores de PLA na UFRGS, e mais centralmente para a realização de observação-participante assíncrona por parte da professora-orientadora de estágio. Durante as primeiras reuniões de estágio, a professora-orientadora propôs que gravássemos a tela do computador, uma vez que a gravação pelo próprio Google Meet acabava por não mostrar todos os avatares dos participantes, então ficava mais difícil de visualizar quem falava e, portanto, observar a organização da participação nas aulas. Dessa forma, a gravação das aulas foi feita pelo programa OBS Studio⁹. Abaixo descrevo como utilizei o programa.

⁹ O OBS Studio (Open Broadcaster Software) é um programa gratuito disponível para download em computador que serve para transmissão em tempo real e gravação de vídeos.

Após baixar o OBS e escolher as configurações que mais se adequarão às suas necessidades, você verá a interface do programa como aparece na Figura 1. Nesse momento, vá nas fontes, marcada pelo quadro amarelo e clique no sinal de mais, indicado pelo quadrado laranja. Irão aparecer diversas opções, como vemos na Figura 2, mas para fazermos a gravação da tela basta clicar em “captura de tela”, indicado pelo quadrado azul.

Figura 1

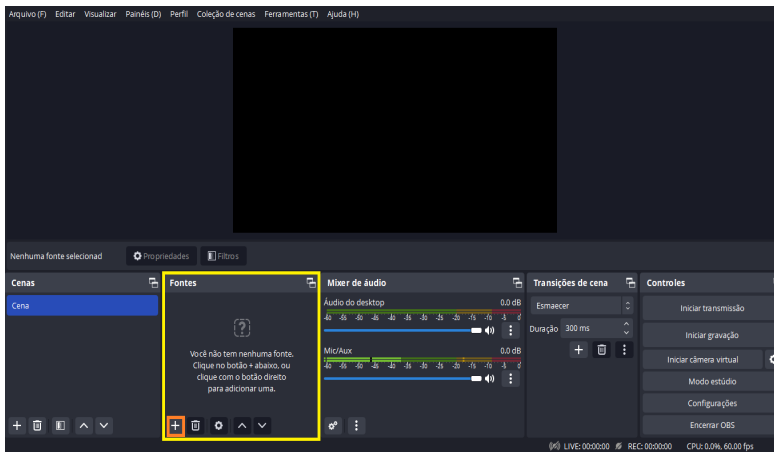
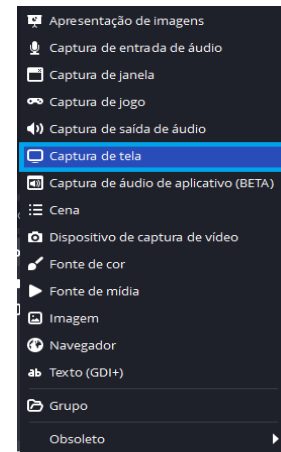


Figura 2



Para configurar onde o material de vídeo será salvo, vá em arquivo e em seguida nas configurações, destacados pelos quadros roxo e branco respectivamente, como vemos na Figura 3. Em seguida, vá em saída e localize a gravação, marcados em rosa na Figura 4; em “caminho de gravação”, você poderá selecionar para qual pasta irão seus vídeos.

Figura 3

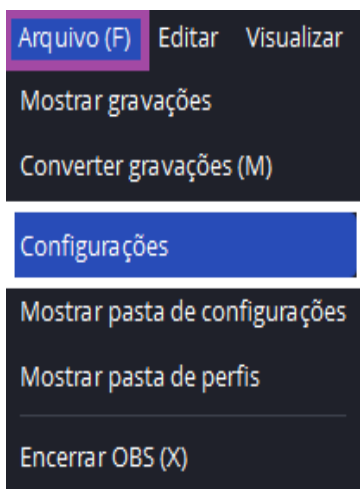
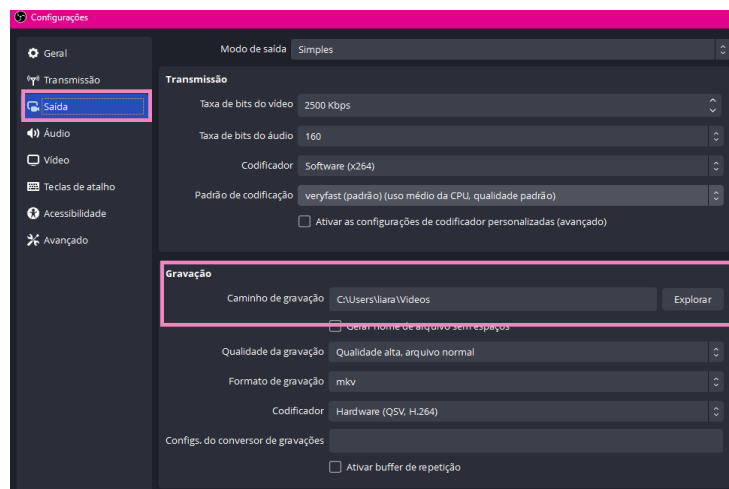
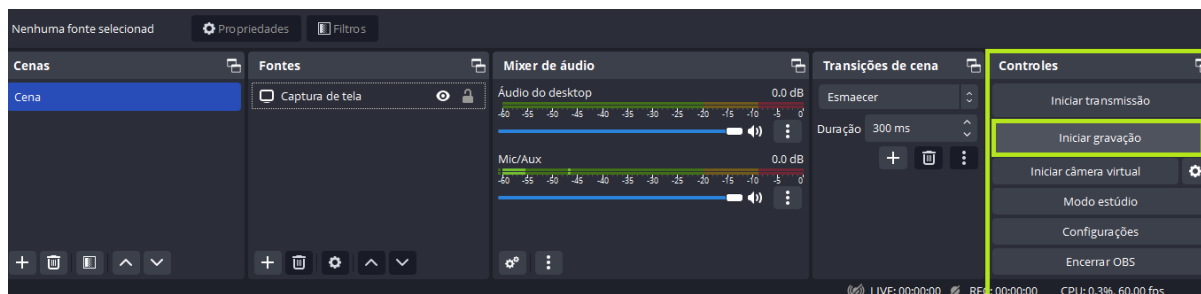


Figura 4



Feita a parte de configurações dentro do programa, para iniciar a gravação da tela, basta ir em Controles e clicar em “iniciar gravação”, indicados pelos quadrados verdes na Figura 5.

Figura 5



Feito isso, o status do botão mudará para “interromper gravação”, como mostra a Figura 6, a seguir. Para encerrá-la, basta clicar novamente nele; após isso a gravação irá direto para a pasta selecionada no “caminho de gravação”. Ainda é possível pausar a gravação clicando no botão sinalizado em vermelho na Figura 6.

Figura 6



A escolha de trazer esse mini tutorial se deu a partir da ideia de apresentar aos leitores um possível programa de gravações de tela, ferramenta que pode ser bastante útil quando pensamos em aulas online e ensino a distância. No próximo capítulo irei apresentar relatos reflexivos, descrevendo algumas de vivências que tive durante a ministração do curso e relacionando-as com os conceitos teóricos vistos nos capítulos anteriores.

6 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A questão da interação e participação dos estudantes sempre foi pauta no planejamento do curso. Como o ambiente era virtual, acabamos por encontrar alguns desafios, como a escolha da plataforma em que ocorreriam as aulas, quais seriam as dinâmicas regulares e que recursos usaríamos para estimular que os alunos participassem, uma vez que essa ação acabava por ficar mais desafiadora através de uma tela. Tendo em mente a importância do design para o desenvolvimento do curso, a primeira questão que começamos a planejar foi por qual plataforma realizaríamos as aulas síncronas e assíncronas. Devido ao fácil acesso, conforme mencionado anteriormente, optamos pelo Google Meet para os encontros síncronos e o Google Classroom para deixarmos os materiais das aulas salvos e organizados.

Nossa primeira aula síncrona foi bastante interessante e já nos deu informações e possibilitou reflexões que levaríamos para o planejamento do próximo encontro. Iniciamos a primeira aula com uma dinâmica de apresentações para que pudessemos nos conhecer e quebrar o gelo, tentando utilizar como recurso perguntas como: Qual seu nome? Qual sua idade? Por que decidiu estudar português? entre outras, dispostas em um slide (Figura 7, a seguir).

Figura 7

- ✓ Qual é seu nome? Por que seus pais escolheram esse nome?
- ✓ Quantos anos você tem?
- ✓ De onde você é? Por que decidiu estudar português? Conte-me alguma curiosidade sobre seu país!
- ✓ Você toca algum instrumento? Qual ritmo musical você mais gosta?
- ✓ Se você fosse um animal, qual animal seria e por que?
- ✓ Diga uma curiosidade aleatória sobre você!

A atividade teve uma boa aceitação e acabou durando mais que o esperado. Nesse primeiro encontro, idealizamos uma aula sem a divisão dos alunos em grupos menores, pois não conseguimos organizar uma forma para separá-los em pequenos grupos para a realização de algumas atividades. Fiquei surpreendida com a participação geral, pois alguns alunos se auto selecionaram e interagiram bastante, porém identificamos que não eram todos que estavam participando.

Em seguida, trabalhamos o conto *Felicidade Clandestina*, da Clarice Lispector, e fizemos uma leitura em voz alta do conto. Com algum esforço, os alunos já se auto selecionaram para que cada um lesse uma parte. Durante as tarefas de compreensão, ficou perceptível que os estudantes tiveram dificuldades em entender o texto, pois apresentava muitas palavras e construções desconhecidas por eles. Dessa forma, descartamos a possibilidade de trabalhar com textos longos, uma vez que identificamos que tínhamos alunos com níveis diferentes de português (cerca de três ou quatro estavam no nível básico), e também percebemos a necessidade de preparação de unidades didáticas mais completas, que pudessem ajudar os alunos a compreender os textos que havíamos escolhido.

Em resumo, nessa primeira aula, a participação era centrada em nós dois como professores e em apenas três ou quatro alunos: eles respondiam a maioria das perguntas, os demais apenas falavam quando estritamente chamados, ou seja, a maioria se auto selecionava pouco. Após a reunião de planejamento com a professora-orientadora para a aula seguinte, vimos que seria fundamental separá-los em grupos menores, e foi o que começamos a tentar fazer nas aulas seguintes. Demoramos ainda mais um tempo como professores para conseguirmos nos organizar como dupla docente e viabilizar tecnologicamente a separação em dois grupos usando o Google Meet. Estava em pauta ainda a própria discussão sobre a necessidade ou não de buscar meios de possibilitar a participação de todos, pois isso ainda não era claro para a dupla de estagiários ou não era um consenso entre nós dois. Após muito debate, sugestões de leituras e reflexão, chegamos à seguinte estruturação para operacionalizar online a divisão em pequenos grupos: a turma entrava em um link fixo do Google Meet que criamos para as aulas; quando tínhamos a divisão em grupos, disponibilizávamos um outro link para que metade da turma ficasse no link oficial com o colega-professor, e a outra metade fosse comigo para o outro espaço criado também via Google Meet.

Para essa divisão considerávamos quais alunos eram mais participativos e interagiam mais, visando colocá-los sempre junto de estudantes que participavam menos, então buscávamos compor os grupos com alunos menos e mais participativos. Além disso,

tentávamos fazer uma divisão visando a língua materna deles, isso porque tínhamos uma quantidade grande de participantes que falavam espanhol, assim, almejávamos evitar que eles se comunicassem em espanhol, deixando de realizar as interações em português.

A dinâmica das aulas, então, passou a ocorrer da seguinte forma: fazíamos uma leitura, dando uma explicação geral para a turma de qual seria o cronograma de atividades do dia e as tarefas que seriam sugeridas; em seguida, dividíamos a turma em grupos menores para que eles conseguissem fazer uma leitura silenciosa e realizar as atividades conjuntamente com os colegas de grupo, acompanhados por um professor em cada grupo; após realizadas as atividades, voltávamos para o “grupão” (a turma inteira), para assistirmos vídeos ou músicas, visando gerar um debate com toda a turma. A turma ser pequena era algo que facilitava a aplicação das dinâmicas que planejávamos; ficava mais fácil para dividi-los em pequenos grupos ou duplas, todos conseguiam ter boas oportunidades de participar, interagindo com os colegas e professores.

Vimos que em grupos menores nosso objetivo de estimular a interação entre eles seria mais facilmente alcançado. Vemos essa dinâmica na estrutura de participação discutida por Philips (2001), onde a autora percebe que os alunos, quando inseridos em grupos menores, acabam por participar mais, interagindo com seus colegas. Essa ideia foi muito ao encontro da experiência que vivi no curso de Português a partir de Literatura, Cinema e Música. Ficou perceptível que a configuração espacial seria fundamental para atingirmos um dos nossos objetivos com o curso: que todos pudessem aprender PLA ao interagir com colegas e professores. Almejávamos que os alunos interagissem o máximo possível, logo a ação de separá-los em pequenos grupos surtiu um grande efeito. Nosso intento era que eles usassem a linguagem para agir e interagir em diversas situações (SCHLATTER et al., 2007) que pudessem surgir através de suas interações cotidianas com indivíduos que também estão buscando aprender o português brasileiro como uma segunda língua.

Refletindo sobre a teoria sociocultural Vygotskyana, onde as interações com o próximo são de suma importância para que se tenha uma maior qualidade na aprendizagem, todas as atividades do curso passaram a ser planejadas com o intuito de privilegiar a interação dos alunos, não somente com os professores (como vivenciamos na primeira aula), mas principalmente entre eles mesmos e sem necessariamente requerer a seleção ou autorização de mim como professora. Procuramos trabalhar através da construção social do conhecimento. Visando esse desenvolvimento conjunto era desejável que a imagem do professor, como detentor do conhecimento total, fosse tornando-se mais fluida. Queríamos que os estudantes conseguissem reconhecer que cada um possuía conhecimentos muito

relevantes em determinadas áreas ou aspectos e que sua contribuição era de suma importância tanto para a construção de conhecimento próprio, quanto para a dos colegas e professores. Para isso, eu buscava ficar atenta a todos os possíveis sinais que pudessem dar o local de fala para os alunos. Assim, sempre que eu ouvia que algum deles abria o microfone, nem que fosse por alguns segundos, perguntava se queria falar algo e sempre incentivava que eles dessem suas opiniões em relação ao que quer que fosse. Essas ações contribuíam para que eles entendessem como suas contribuições eram importantes e relevantes para nós.

Em Bulla e Schulz (2018), é apresentado o revozeamento, noção que foi fundamental durante meu percurso de construção da participação em aula. O revozeamento das falas dos alunos é um recurso utilizado para buscar que a tradicional estrutura de participação, na qual o professor está sempre no centro, sendo o único a ratificar as contribuições de todos, fosse rompida. Com isso em mente, percebi que sempre que dávamos o lugar de fala para eles, era uma demonstração de que tínhamos interesse em ouvi-los, isso auxiliava para que se sentissem à vontade para tomar o lugar de fala de forma autônoma, sem que precisássemos selecioná-los em debates futuros. O objetivo era que todos pudessem fazer perguntas e responder questionamentos que surgissem em aula.

Da metade do curso para o final, os resultados nos nossos esforços já eram bastante evidentes. Em nossa quarta aula passamos para o tema seguinte: amor. escolhemos trabalhar com dois poemas: *Bilhete*, do Mário Quintana e *Quadrilha*, do Carlos Drummond de Andrade. Começamos trazendo um pequeno texto sobre os autores e sem seguida trazíamos tarefas que contribuíam para a manutenção da compreensão desse texto, como podemos ver na figura 8.

Figura 8

Após ler o texto sobre Mário Quintana, responda com seus colegas as seguintes perguntas:

- 1) Quem foi Mário Quintana? Você acredita que ele tenha sido alguém importante? Por que? Justifique com partes do texto.
- 2) De acordo com o texto, em quais lugares ele morou? Quais línguas ele conhecia?
- 3) Quem era sua grande companheira? Quintana construiu uma família?
- 4) O que aconteceu com o hotel onde Quintana morou por 12 anos?

Em seguida trazíamos os poemas e as tarefas de compreensão e reflexão referentes a eles, como vemos na figura 9. Além disso, também trouxemos dois áudios em que artistas recitavam os poemas. A aula foi bem produtiva, como os textos eram curtos os alunos conseguiram compreender bem, além de conseguirem expressar suas diferentes opiniões

Figura 9

- 5) O que você sentiu ao ler a poesia?
- 6) Por que o título do poema é “Bilhete”? Você sabe o que é um bilhete, quais suas características?
- 7) Você concorda que o amor é breve? Por quê?

Esse modelo deu muito certo, pois os alunos liam um texto, que sempre era curto e em seguida conseguíamos trabalhar seu entendimento de maneira organizada e conjunta uma vez que eles respondiam essas questões em grupo e após isso ainda debatiam mais um pouco com a turma inteira. Refletindo sobre o que poderíamos repensar para futuras aulas, gostaria de destacar nossos esforços em relação à escrita conjunta durante os encontros. Nossa dinâmica era planejada com base em um documento no drive que todos os alunos tinham acesso, era solicitado que algum dos participantes do grupo compartilhasse a tela e, assim, em conjunto todos pudessem ir editando esse documento e construindo as respostas em conjunto. No entanto, essa etapa da escrita acabou por não ser totalmente contemplada, isso porque os alunos debatiam oralmente sobre as respostas, mas acabavam por não finalizar completamente a fase da escrita. Era comum que apenas copiassem, as frases localizadas no texto, ou até mesmo nem respondessem por escrito o documento, apenas debatessem a resposta oralmente, além disso, era comum que apenas uma pessoa do grupo escrevesse no documento.

Outro aspecto muito interessante sobre fala-em-interação de sala de aula destacado por Schulz (2007) diz respeito à questão do olhar do docente, sua fala, movimentos de cabeça, assim como alguns outros gestos: são recursos que podem incentivar a participação em sala de aula. Todavia, pensando em um ambiente virtual, esses artifícios acabaram ficando mais limitados nessa experiência docente, uma vez que é difícil transmitir com precisão nossos olhares e gestos com falhas de conexão e alunos sem possibilidade de abrir as câmeras. Logo, a fala assumiu um papel primordial em nossa dinâmica de aula online.

Pensando nisso, percebi que é muito importante como professora estar sempre atenta a possíveis recursos que fomentem ainda mais as interações, como por exemplo assegurar que todos possam falar. Como as aulas dependem da conexão de internet e muitos alunos nem sequer estavam no Brasil, foi bastante comum que um aluno começasse a falar por cima do outro; sendo assim, precisei gerenciar a dinâmica sem deixar que algum dos participantes tenha sua fala deixada de lado. Lembro de ter usado algumas vezes esses momentos de sobreposição de falas para gerar conversas entre os dois participantes que tentaram falar ao mesmo tempo, às vezes fazendo com que começassem uma nova interação.

Recordo da sexta aula, em que estávamos trabalhando a lenda do Saci pererê, e um dos alunos (chamaremos de José) falava sobre alguns elementos ligados à tradição e costumes brasileiros, nesse momento outro aluno (chamaremos de João) acaba abrindo o microfone e diz algumas palavras que não foram compreendidas, pois o José ainda estava falando. Após esse primeiro aluno concluir o que dizia, chamei João, perguntando o que ele desejava nos contar. Assim, ele disse que em seu país (Haiti) também existia o folclore, mas que em relação ao Brasil não conhecia muito, não sabia como eram as músicas e danças. Logo que João terminou de falar, José comunicou que gostaria de lhe fazer uma pergunta, então indaga ao colega se haveria algo parecido entre as culturas do Brasil e do Haiti. Durante essa ação eu apenas escutava o que eles diziam, estava bastante contente com o fato de que ambos mantinham uma conversa iniciada por eles próprios. João então respondeu que não, que tudo era diferente. Neste instante achei que seria interessante reforçar a pergunta de José, para estimular que João refletisse um pouco mais, assim refiz o questionamento, perguntando se não havia nada que ele achasse semelhante. Alguns segundos depois, João diz que teria que pensar muito para encontrar algo parecido, mas neste momento ele lembra que lá também existe o carnaval, sendo uma evento extremamente parecido com o que temos aqui. Essa foi uma interação muito interessante, pois os próprios alunos que a iniciaram, e conseguiram organizar os turnos de fala.

Por fim, destaco como última aprendizagem docente construída no Estágio em PLA, e relacionada à construção da participação de todos em aula, que é fundamental se certificar que todos os alunos estejam compreendendo o que está sendo dito em aula, tanto por nós professores quanto pelos colegas. Sendo assim, sempre que percebia que algum aluno apresentava um semblante confuso (nos casos que conseguiam participar também com câmera), ou que eu mesma julgasse uma fala ou palavra mais “difícil”, procurava perguntar se todos haviam entendido ou se sabiam o que era tal coisa, se já tinham ouvido falar ou tinham alguma ideia. Era comum que algum dos estudantes respondesse ou ao menos tentasse

responder, pois já estavam se acostumando nas nossas aulas com as práticas de pedir e oferecer ajuda (BULLA, 2007); todavia, caso nenhum deles soubesse, um dos professores respondia. Fazíamos isso já tentando gerar mais participação por parte deles, perguntando questões relacionadas à dúvida, ou tentando fazer com que eles ligassem a resposta a algo já conhecido, propiciando mais debates.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo à participação é essencial para se pensar em uma aula de língua. É fundamental que durante o processo de aprendizagem, os alunos interajam de forma contextualizada, sendo expostos a situações reais, que os ajudarão nas interações do dia a dia. Assim, propiciar que essa interação ocorra é de suma importância. Por este motivo, acredito que os conceitos apresentados neste trabalho são tão valiosos para a reflexão constante sobre o que fazer e como melhorar a nossa prática docente, visto que muitas vezes podem surgir dúvidas de como criar um ambiente em que os estudantes se sintam estimulados a darem suas opiniões sempre que possível.

Busquei relatar como foi a experiência da minha prática durante o Estágio de Docência em Português como Língua Adicional (PLA), lecionando para alunos de diversos países, com culturas extremamente diferentes e níveis de português bastante variados. Durante esse período, pude perceber a evolução tanto dos alunos quanto a minha. Era nítido como ocorria uma mudança: aula após aula, eles passavam a interagir mais, começaram a se auto selecionar mais, faziam perguntas para os colegas e os respondiam quando sabiam a resposta para determinada dúvida. Era visível como eles foram se adaptando aos nossos estímulos. Quando fomos nos encaminhando para a metade do curso, pude perceber como o revozeamento do que era dito por eles (utilizado com bastante ênfase após as reflexões e orientações sobre nossas primeiras aulas), surtia tanto efeito. Eles já esperavam o momento em que seriam requisitados, muitas vezes até tomavam esse lugar antes mesmo que fosse pedido.

Em relação a minha evolução como professora, percebi que antes de começar a dar as aulas, eu visualizava sempre a minha figura (de professora) no centro, de uma forma bastante tradicional, acabando por gerar, muitas vezes, uma aula muito expositiva (como nas primeiras aulas que ministrei neste meu primeiro estágio). Com o passar dos encontros e dos debates durante as reuniões de planejamento e feedback das observações de estágio, pude perceber que essa definitivamente não era a melhor estratégia. É crucial que os alunos assumam esse lugar de destaque e consigam se sentir à vontade para falar, expor suas percepções e dúvidas; é assim que construímos um ambiente propício para a participação em seu sentido amplo. E é assim que se aprende PLA na e pela interação.

Além disso, a troca de conhecimentos é muito importante: assim como o docente ensina, também aprende, pois os alunos têm muito a nos ensinar. Pude ver o quão foram relevantes os apontamentos dos alunos do curso, como era legal quando traziam conhecimentos novos e ficavam contentes em compartilhá-los com a turma. Precisamos ter em mente que sempre haverá contribuições pertinentes a serem feitas pelos estudantes, afinal eles são o reflexo do nosso trabalho, é através deles que podemos observar se a maneira como conduzimos esse processo de aprendizagem está sendo efetiva e interessante para eles.

Meu objetivo com este trabalho foi relacionar essa experiência do meu primeiro estágio com os conceitos teóricos vistos nos capítulos 2 e 3, uma vez que, durante e após minha jornada como professora do PPE, foram fundamentais para meu desenvolvimento. Foi através deles que pude perceber outras possibilidades de metodologia de ensino, bem diferentes das que estava acostumada, pois o ensino centrado no professor e com alunos silenciosos nos persegue, comumente, desde o ensino básico.

A participação é algo que conquistamos, precisamos aprender a participar (Schulz, 2007). Durante a parte teórica do estágio, também encontrei certa dificuldade de início, pois as dinâmicas e propostas eram diferentes das que eu estava acostumada, mas a cada resposta aos estímulos que a professora-orientadora proporcionava, conseguia entender os propósitos pedagógicos e fui me adaptando ao novo formato de ensino e aprendizagem. Dessa forma, passando também por essa transformação, busquei transmitir os mesmos estímulos para os alunos do curso. A meu ver, ficou nítido que uma aula de língua repleta de interação se torna muito mais atrativa, estimulante e contextualizada para todos os participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; DUTRA, Gislene Silva. Contribuições do modelo de gestão social para o fortalecimento dos conselhos escolares como espaço democrático. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v.19, n.1, p. 35-57, jan./abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: Manual do examinando*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Manual-do-Examinando-%E2%80%93-Versao-Eletronica-Simplificada-2012-1.pdf> - acesso em 11 abr. 2023.

BULLA, Gabriela S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2007.

BULLA, Gabriela S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2014.

BULLA, Gabriela S.; SCHULZ, Lia. Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 194-205, 2018.

BULLA, Gabriela S.; SCHULZ, Lia. Relações entre tarefas e atividades em um curso online de língua adicional. *Organon*, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-21, 2020.

FARACO, Carlos A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MOREIRA, Carla. *Letramento digital: do conceito à prática*, Uberlândia, 2012. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf>
> Acesso em: 06 fev. 2023.

PONTE, Paula Cristina Felício da. *O uso de materiais autênticos em sala de aula*. Relatório de Estágio (Licenciatura em Ensino de Português e de Língua Estrangeira – Espanhol) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela S.; JURIC, Victor S., HRASTE, Margarita, RODRIGUEZ, Maria L. A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do Mercosul. In: *Anais III Encuentro internacional de investigadores de políticas lingüísticas*. Córdoba: AUGM, 2007. p. 59-64.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHULZ, Lia. *A construção da participação em fala-em-interação na sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2007.

VANZ, Fiama A. *Ferramentas digitais no ensino-aprendizagem de línguas online: orientações para análise, seleção e inserção em práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2022.