

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

LUÍS FELIPE MALISZEWSKI GONÇALVES

**OFICINAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) EM
MODALIDADE ON-LINE: UM RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Porto Alegre

2022

LUÍS FELIPE MALISZEWSKI GONÇALVES

**OFICINAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) EM
MODALIDADE ON-LINE: UM RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

Porto Alegre

2022

LUÍS FELIPE MALISZEWSKI GONÇALVES

**OFICINAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) EM
MODALIDADE ON-LINE: UM RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 13 de outubro de 2022

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Me. Fiana Aparecida Vanz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFRGS, pela educação gratuita e de qualidade.

Agradeço à professora Dra. Gabriela da Silva Bulla, por ter aceitado me orientar e por ter me ensinado muito sobre PLA e sobre PLAc, áreas em que pretendo seguir atuando e pesquisando.

Agradeço à professora Dra. Margarete Schlatter, pela orientação no período em que fui bolsista no Programa de Português para Estrangeiros/UFRGS (PPE/UFRGS), e à professora Dra. Juliana Roquele Schoffen, pelos ensinamentos na disciplina “Avaliação e Educação Linguística” e por ter aceitado participar da banca deste TCC.

Agradeço à professora Me. Fiana Vanz, pela parceria no PPE e por também ter aceitado fazer parte da banca.

Agradeço à professora Dra. Heloísa Monteiro Rosário, minha primeira professora de francês na graduação, que me ensinou muito do que sei hoje; e à minha última, professora Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça, pela confiança que teve em mim, principalmente na fase final do curso.

Agradeço ao CIBAI Migrações, por ter me dado a oportunidade de iniciar a minha trajetória como docente.

Agradeço à Dina Scharb e à Bruna Oliveira, pelas contribuições durante o processo de escrita deste trabalho.

Agradeço à minha amiga Pauline Lerina, por ter me ajudado muito a estudar, praticar e aprender francês; à minha amiga Bibiana Rocha, pelo apoio, incentivo e por sempre me ajudar quando preciso; e à minha amiga Juliana Corrêa dos Passos, pela amizade e pela companhia durante a graduação.

Agradeço ao Mensah Paterno Baglo, que, além de ter sido meu aluno no PPE, tornou-se um grande amigo. Fico muito feliz pela relação de amizade que construímos.

Agradeço ao meu amigo Luis Fabiano Jardim Moura, pelas risadas, pelas besteiras ditas, pela companhia para assistir aos jogos da Copa do Mundo e da *Champions League* no Campus do Vale, pelas competições que fazíamos para ver quem comia mais no RU e por ter sido um dos meus melhores amigos na faculdade.

Agradeço ao Alan Petrine Rodrigues, que surgiu como uma amizade inesperada e tornou-se também um dos meus melhores amigos. Obrigado pelas conversas, pelas reflexões, pela parceria no CIBAI, no PPE, na Letras e na vida.

Agradeço às minhas amigas Giovanna Bilhalva Tschiedel e Rossana Dal Farra, pelos rolês, pelas festas, pelas fofocas e principalmente pelo apoio que me deram neste ano. Vocês não têm ideia de como isso foi importante e do quão importante vocês foram (e são) para mim.

Agradeço ao meu amigo Leonardo Gregory Maciel, por sempre me incentivar, por me dizer palavras confortantes, por ter puxado muito a minha orelha quando foi necessário, por ter me ajudado a dar os primeiros passos como professor em sala de aula, por compartilhar comigo reflexões sobre o ensino, sobre a vida e por sempre acreditar em mim, até quando nem mesmo eu acredito. Tu és uma inspiração para mim e eu sou grato por ter te conhecido. Na fase mais difícil da minha vida, tu sempre estiveste lá para me ajudar, e eu nunca vou me esquecer disso. Só quem te tem como amigo sabe que as coisas ficam muito mais leves contigo.

Agradeço à minha mãe, Magda Maliszewski (*in memoriam*), que, infelizmente, não pôde me ver entrando na universidade nem me formando, mas que sabia que eu estava estudando e que eu iria conseguir alcançar o meu objetivo quando me disse que tinha orgulho de mim e que eu já estava bem encaminhado. Foi contigo que eu aprendi a ser forte, pois não conheço ninguém que tenha lutado mais do que tu. Tu foste uma mãe maravilhosa para mim e para o Eduardo. E eu sei que tu me acompanhas. A cada conquista minha eu lembro de ti.

Por fim, agradeço ao meu pai, Artur Dedeco, que sempre me incentivou a estudar, a trabalhar, a fazer o bem, a ter empatia. Obrigado pelos conselhos, pelas conversas, por ter sido o meu “psicólogo” na pior fase da minha vida, por sempre confiar e acreditar em mim e por ter me ajudado a chegar até aqui. Sem ti eu não conseguiria. Tu és um pai maravilhoso e eu tenho muito orgulho de ser teu filho.

Obrigado!

RESUMO

O presente trabalho relata práticas pedagógicas de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em um curso on-line, oferecido pelo CIBAI Migrações — associação civil sem vínculo governamental. Os relatos partirão do planejamento e aplicação de duas oficinas ministradas em uma turma do Módulo II, num curso do projeto Conexão Português, tendo como público alunos em situação de migração. As oficinas foram organizadas a partir da concepção de linguagem como ação social (CLARK, 2000) e como ação conjunta de sujeitos com um propósito social (BRASIL, 2006). Considerando o contexto de ensino-aprendizagem do curso, em modalidade virtual (síncrona e assíncrona), o *design* educacional (BULLA, 2014), bem como as ferramentas digitais (VANZ, 2022) selecionadas e utilizadas para a realização das tarefas que compõem as oficinas têm fundamental importância para o desenvolvimento do letramento digital (BUZATO, 2002) e do uso da linguagem em práticas sociais em contexto on-line, já que esses recursos possibilitam a participação dos alunos em diferentes situações discursivas (BAKHTIN, 2003). O desenvolvimento deste trabalho se justifica pelas reflexões que a atuação em sala de aula (virtual) proporcionam para a formação de professores – principalmente – de PLAc nessa modalidade de ensino. Portanto, a partir da elaboração e aplicação das oficinas, foi possível refletir acerca dos aspectos educacionais desenvolvidos nas práticas pedagógicas, como a relevância em planejar aulas a partir das necessidades específicas dos alunos em contexto de ensino de língua de acolhimento (GROSSO, 2010); o incentivo ao uso de ferramentas digitais no ambiente educacional, objetivando a prática do letramento digital; além de elementos que poderiam ter sido melhor organizados para as oficinas ministradas, como o planejamento de algumas tarefas pedagógicas (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009) e a escrita de alguns *feedbacks* (PAIVA, 2003), realizados por mim a partir das produções dos alunos. Com base nas reflexões sobre os aspectos que constituíram as minhas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos no desenvolvimento das oficinas, foi possível concluir que algumas das estratégias educacionais empregadas deveriam ser repensadas e melhor planejadas, enquanto outras poderiam ser mantidas na elaboração de oficinas futuras. A partir dessas análises, espero incentivar outros professores a também refletirem sobre suas práticas pedagógicas em cursos on-line, buscando qualificar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, sobretudo no contexto de PLAc.

Palavras-Chave: português como língua de acolhimento; ensino on-line; ferramentas digitais; relato de prática.

RÉSUMÉ

Le présent travail rend compte de pratiques pédagogiques de l'enseignement du Portugais Langue d'Accueil (PLAc) dans un cours en ligne offert par CIBAI Migrações - association civile non gouvernementale. Les rapports ont été basés sur la planification et l'application de deux ateliers enseignés dans une classe du niveau II, dans un cours du projeto Conexão Português, ayant comme participants des apprenants migrants. Les ateliers ont été planifiés à partir de la conception du langage en tant qu'action sociale (CLARK; 2000) et d'articulation de sujets à un but social (BRASIL; 2006). Compte tenu du contexte d'enseignement-apprentissage du cours dans une modalité virtuelle (synchrone et asynchrone), la forme pédagogique du cours (BULLA; 2014) ainsi que les outils numériques (VANZ; 2022) sélectionnés et utilisés pour effectuer les tâches dans les ateliers ont une importance fondamentale pour le développement de la littératie numérique (BUZATO; 2002) et l'utilisation des pratiques sociales dans une méthode d'apprentissage virtuel, puisque ces ressources permettent aux apprenants d'interagir face aux différentes situations dans la vie active (BAKHTIN; 2003). Le développement de ce travail est justifié par les réflexions selon lesquelles le fait d'enseigner (présentation virtuelle) contribue à la formation d'enseignants et surtout ceux de PLAc. Donc, à partir de l'élaboration et de l'application des ateliers, il a été possible de réfléchir aux aspects éducatifs développés dans les pratiques pédagogiques, telles que la pertinence de la planification des cours en fonction des besoins spécifiques des apprenants dans le contexte de l'enseignement de la langue d'accueil (GROSSO; 2010); encourager l'utilisation d'outils numériques dans l'environnement éducatif, visant la pratique de la littératie numérique; en plus des éléments qui auraient pu être mieux organisés pour les ateliers enseignés, comme la planification de certaines tâches pédagogiques (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER; 2009) et l'écriture de quelques *feedbacks* (PAIVA; 2003), interprétés par ma dite personne à partir des productions écrites des apprenants. Sur la base des réflexions par rapport aux aspects qui ont constitué mes pratiques pédagogiques et des résultats obtenus lors du développement des ateliers, il a été possible de conclure que certaines des stratégies éducatives employées devraient être repensées et mieux planifiées, tandis que d'autres pourraient être maintenues dans la préparation de futurs ateliers. À partir de ces analyses, j'espère encourager d'autres enseignants à réfléchir également à leurs pratiques pédagogiques dans des cours en ligne, en cherchant à qualifier le processus d'enseignement-apprentissage de leurs apprenants, en particulier dans le système de l'enseignement du Portugais Langue d'Accueil.

Mots-clés : portugais langue d'accueil ; enseignement en ligne ; outils numériques; rapport de pratique.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
2.1	LINGUAGEM.....	16
2.2	PLAC E ENSINO DE PLAC.....	18
2.3	<i>DESIGN</i> DE CURSO ON-LINE A PARTIR DE FERRAMENTAS DIGITAIS DE ENSINO.....	23
2.4	LETRAMENTO (DIGITAL).....	25
2.5	TAREFAS PEDAGÓGICAS E <i>FEEDBACK</i>	27
3.	CONTEXTO DA PRÁTICA: CIBAI MIGRAÇÕES, CONEXÃO PORTUGUÊS E OS NOVOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA PANDEMIA DE COVID-19...32	
3.1	O PROJETO CONEXÃO PORTUGUÊS.....	32
3.2	O CONEXÃO PORTUGUÊS ATUALMENTE.....	34
4.	NARRANDO A PRÁTICA: ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E RELATO DAS OFICINAS.....	37
4.1	<i>DESIGN</i> DO CURSO.....	37
4.2	RELATO DAS OFICINAS.....	41
4.2.1	Planejamento das oficinas e a turma.....	41
4.2.2	As oficinas.....	44
4.2.3	Reflexões sobre as práticas de ensino relatadas.....	63
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPI - Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio

CIBAI - Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instruções às Migrações

CP - Conexão Português

EaD - Educação a Distância

LA - Língua Adicional

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

L2 - Língua Segunda

MDs - Materiais Didáticos

PLA - Português como Língua Adicional

PLAc - Português como Língua de Acolhimento

PLE - Português como Língua Estrangeira

PL2 - Português como Língua Segunda

PSL - Português como Segunda Língua

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Informações na interação: perguntas e respostas

Figura 2 - Tarefa de casa: apresentação pessoal

Figura 3 - Tarefa sobre expressões idiomáticas: imagens e respostas

Figura 4 - Imagem representativa da expressão idiomática *Ficar de boca aberta/de queixo caído*

Figura 5 - Pergunta de sondagem sobre expressões idiomáticas

Figura 6 - Tarefa sobre expressões idiomáticas

Figura 7 - *Slide* com as respostas das questões 3 e 4

Figura 8 - Tarefa de vídeo realizada no *Edpuzzle*

Figura 9 - Tarefa de casa sobre expressões idiomáticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de ferramentas e plataformas virtuais

Quadro 2 - Perguntas do questionário inicial do curso

Quadro 3 - Exemplos de apresentações e *feedback*

Quadro 4 - Exemplos da tarefa de expressões idiomáticas

1. INTRODUÇÃO

No início de 2018, após um colega de faculdade divulgar um aviso de vaga para professor em um curso de Português do CIBAI Migrações (Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações), me vi diante de uma oportunidade de iniciar minha atuação docente, já que estava prestes a iniciar o terceiro semestre da graduação em Licenciatura em Letras e ainda não havia tido experiência lecionando. Então, decidi me candidatar à vaga mesmo sem ter muito conhecimento sobre a organização, sobre o público de alunos e sobre dar aulas.

Na primeira vez que fui ao CIBAI, conheci outros professores, o espaço destinado às aulas, alguns dos serviços oferecidos pela organização, assim como o público que buscava o curso: migrantes¹. Apesar de já ter lido sobre migração, eu não tinha muito conhecimento sobre o tema nem sobre os motivos que levavam (levam) este público a migrar. A partir dali, passei a ter uma nova visão sobre os migrantes: comecei a entender o que os induzia a buscar um novo país, descobri que precisavam abrir mão do contato com a família, aceitar empregos que, na maioria das vezes, não condiziam com suas áreas de formação, além de terem de lidar com as dificuldades em um país estrangeiro, onde a falta de proficiência no idioma poderia gerar problemas de adaptação para lidar com situações cotidianas básicas necessárias para a sobrevivência, como pedir informações para alguém, fazer compras, descobrir que ônibus pegar para ir a determinada localidade etc.

Quando o curso de português iniciou, nas primeiras semanas, apenas observei as aulas do meu colega, de modo a me ambientar e perceber de que forma as aulas eram organizadas, como era a participação dos alunos, que conteúdos eram ensinados e que estratégias eu teria que utilizar para ensinar uma língua a um grupo de alunos que tinha pouco ou quase nenhum conhecimento de língua portuguesa². A cada aula, eu era incitado a participar, explicando os

¹ Neste trabalho, utilizo o termo migrante, visto que o CIBAI Migrações adota esta nomenclatura. No *site* da Organização Internacional para as Migrações (OIM), migração é definido como “Termo genérico não definido no direito internacional que, refletindo o uso comum, designa qualquer pessoa que deixe o seu local de residência habitual para se estabelecer a título temporário ou permanente e por diversas razões, seja numa outra região no interior de um mesmo país, seja em um outro país, atravessando assim uma fronteira internacional [...]” (OIM, 2021, tradução minha). Traduzido de “Terme générique non défini dans le droit international qui, reflétant l’usage commun, désigne toute personne qui quitte son lieu de résidence habituelle pour s’établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l’intérieur d’un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale [...]”. Disponível em: <https://www.iom.int/fr/propos-de-la-migration>.

² A turma referida era do Módulo I, equivalente ao nível básico, composta por uma média de 10 alunos haitianos, falantes de francês e de crioulo haitiano. A maioria dos estudantes aparentava ter apenas conhecimentos básicos de vocabulário para cumprimentar, dizer o nome, idade e nacionalidade, apresentando muita dificuldade para formular outras frases sobre assuntos além dessas informações. Apenas dois alunos tinham um nível maior de proficiência e ajudavam os colegas em alguns momentos.

conteúdos ou ajudando na realização das tarefas propostas pelo meu colega, de forma que eu criasse um vínculo com os alunos e fosse, gradualmente, participando mais de cada encontro, até ministrá-los sozinho. Assim, após algumas semanas, ministrei minha primeira aula sem a participação do meu colega e, pela primeira vez desde quando entrei na graduação, comecei a pensar que era isso mesmo que eu gostaria de fazer: ensinar Português como Língua Adicional (PLA)³ e Português como Língua de Acolhimento (PLAc)⁴⁵.

Conforme minhas experiências em sala de aula foram acontecendo, fui aprendendo e aprimorando minhas práticas pedagógicas, além de começar a estudar sobre o ensino de Português, tanto Língua Materna (LM)⁶ como Língua Adicional (LA), o que ajudou no meu desenvolvimento também como professor de PLAc, área de ensino-aprendizagem do CIBAI Migrações. Nesse processo, cursei as disciplinas “Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional”⁷ e “Avaliação e Educação Linguística”⁸, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que me ajudaram no meu processo de desenvolvimento como docente, além de me trazerem reflexões sobre o planejamento de aulas, o que me fez repensar algumas das minhas práticas.

No ano de 2020, por conta da pandemia de covid-19, o Conexão Português (CP), projeto do CIBAI Migrações que oferece cursos de português⁹ à população migrante, foi paralisado por alguns meses e adaptado emergencialmente para seguir na modalidade assíncrona¹⁰. Os desafios pedagógicos surgidos nesse período, assim como a falta de uma perspectiva de retorno às aulas presenciais, ocasionaram uma série de mudanças na organização dos cursos do projeto, sobretudo no curso regular¹¹, que leciono desde 2018, e

³ Nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, Schlatter e Garcez (2009) trazem o conceito de Língua Adicional (LA) como sendo uma língua acrescida ao repertório de línguas de um falante. Além disso, conforme Bulla e Kuhn (2020), o uso do termo *adicional* afasta a necessidade de relacionar a nomenclatura LA a condições, contextos ou objetivos de aprendizagem específicos de uma língua ou à relação afetiva do falante com ela.

⁴ Grosso (2010) conceitua o termo a partir do contexto de migração, em que os migrantes aprendem a língua buscando suprir necessidades contextuais no novo país.

⁵ Percebe-se que há diferenças entre PLA e PLAc: enquanto este é marcado por questões de vulnerabilidade e classe social, por exemplo, aquele enfatiza apenas o acréscimo de uma nova língua ao repertório linguístico do indivíduo. Embora este trabalho foque no ensino de PLAc, termo adotado para o desenvolvimento deste trabalho, também me interessei pelo ensino de PLA. Na seção 2.2, volto a falar de PLA, PLAc e discuto outras nomenclaturas que dizem respeito a línguas não maternas e ao ensino de Português.

⁶ Conforme Grosso (2010), “o conceito de Língua Materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor” (p. 63).

⁷ Ministrada em 2018 pela profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla.

⁸ Ministrada em 2018 pela profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen.

⁹ Atualmente, o CP oferece 5 categorias de cursos de português, que serão explicados de forma mais detalhada no capítulo 3.

¹⁰ Conforme Furtoso (2011, p. 118), “a comunicação assíncrona é caracterizada pela flexibilização do tempo e do espaço, pois a interação [entre pessoas] acontece em espaço e tempo diferentes”.

¹¹ Na época, o curso regular era oferecido presencialmente; atualmente, o curso é oferecido na modalidade on-line, distribuído em 15 aulas, em média, e dividido em 4 módulos. Também será explicado no capítulo 3.

que foi reformulado para ser oferecido em modalidade síncrona¹² a partir de 2021. Devido a isso, e corroborado pela falta da prática de ensino em modalidade virtual, visto que esse contexto pedagógico era uma novidade para a maioria dos professores do CP, foi necessário buscar novas estratégias para a realização e continuidade do curso¹³, como a seleção e o uso de ferramentas e recursos digitais para as aulas, além da elaboração e/ou adaptação de materiais e tarefas para a modalidade on-line.

Desde 2018, portanto, tenho atuado e aprendido sobre o ensino de PLAc nas duas modalidades de ensino: presencial e virtual. Além disso, o desejo por poder retribuir de alguma forma ao CIBAI Migrações, onde estou até hoje – e que me deu a oportunidade de iniciar minha atuação docente, me ajudou a me desenvolver como professor e me apresentou à área na qual desejo seguir atuando, estudando e pesquisando –, me levou a decidir escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre esse contexto. Assim, ao mesmo tempo em que o homenageio, posso gerar contribuições para a pesquisa na área de PLAc e para a formação de professores nesse contexto de ensino, além de finalizar a graduação revisitando conceitos estudados nas disciplinas cursadas nos últimos anos, aplicando-os no desenvolvimento deste trabalho.

A partir disso, este trabalho se constitui como um relato de prática, objetivando refletir sobre a minha atuação como docente no contexto de PLAc on-line, analisando também minhas práticas anteriores e posteriores à atividade em sala de aula virtual, como o planejamento do curso e a escrita de *feedbacks* sobre as tarefas dos alunos, por exemplo. Visto isso, faz-se necessário entender o que caracteriza esse gênero.

Em artigo publicado na revista *Na ponta do lápis*, Schlatter e Oliveira (2019) conceituam o termo *relato de prática* como “uma reflexão, com e para colegas, sobre algo que chamou a atenção na aula, foi diferente do esperado, deu certo, exigiu muito estudo, colocou em dúvida ou confirmou uma convicção...” (p. 26). O texto das autoras aborda as circunstâncias que originam um relato de prática, além de explicitar que sua escrita não precisa necessariamente tratar de uma aula que deu certo, já que a intenção desse relato é justamente refletir sobre a nossa atuação em sala de aula, atrelado aos resultados obtidos a partir dela, seja por meio de situações inesperadas que ocorreram, seja por comentários que

¹² A modalidade síncrona pode ser definida “como aquela que acontece de forma simultânea, ou seja, as pessoas estão em lugares diferentes, mas ao mesmo tempo no processo de interação” (FURTOSO, 2011, p. 118).

¹³ Quando me referir ao curso do CP, trato apenas do curso regular – on-line – (originalmente oferecido em modalidade presencial e reformulado para a modalidade virtual, conforme já explicado), já que esse é o único curso que ministro no projeto. Acho importante frisar isso, pois, atualmente, o CP também tem outro curso considerado regular – presencial –, que começou a ser oferecido no CIBAI Migrações após a flexibilização das políticas de combate à pandemia, conforme a situação foi sendo controlada.

surgiram, seja por dificuldades, seja por imprevistos. Reforçando isso, Schlatter (2018), no vídeo *Por que relatar a prática*, defende que o relato também serve como um ponto de reflexão no que tange à relação planejamento-prática, na resposta que a turma dá às tarefas propostas pelo professor e nas contribuições que o ato de ler e de escrever traz para o aprendizado do aluno, por exemplo.

Portanto, acredito que o relato de prática possibilite reflexões importantes que aprimoram o desenvolvimento das nossas ações pedagógicas e contribuem para a nossa formação como professores. Creio que as estratégias pensadas para o planejamento do ambiente virtual do curso que ministro, os relatos das oficinas e as reflexões realizadas nesta monografia também possam contribuir para a reflexão de outros professores, já que o ato de pensar nas ações que constituem as nossas práticas pedagógicas nos torna docentes mais atentos e mais críticos no contexto de ensino. Por isso, analisar e pensar sobre o que deu certo, o que não deu, o que poderia ter sido melhor e o que podemos fazer para melhorar é uma tarefa que precisa ser realizada por todo professor que preze pela qualidade do seu ensino e pela qualidade do aprendizado dos seus alunos.

Visto isso, as seções que constituem o desenvolvimento do presente trabalho estão organizadas da seguinte forma: no capítulo 2, destinado aos pressupostos teóricos que fundamentam o planejamento e aplicação das oficinas relatadas nesta monografia, abordo o conceito de linguagem, PLAc e ensino de PLAc, *design* de curso on-line, letramento (digital), além de tarefas pedagógicas e *feedback*. No capítulo 3, discorro sobre o contexto da prática de ensino – CIBAI Migrações e o projeto Conexão Português –, os cursos que constituem o projeto, bem como explico as mudanças que ocorreram, nos últimos dois anos, no curso que ministro, até chegar à sua organização atual, oferecido em modalidade on-line. No capítulo 4, destinado ao relato das práticas de ensino realizadas, explico de que forma o curso foi organizado, quais ferramentas e recursos digitais foram selecionados e utilizados, contextualizo a turma envolvida na prática relatada, narro os dois primeiros encontros do curso, sendo eles uma oficina de apresentação e uma oficina sobre expressões idiomáticas, e, por último, reflito sobre as práticas relatadas. Por fim, no capítulo 5, teço as considerações finais sobre o trabalho.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam o planejamento das oficinas que serão relatadas neste TCC. Em 2.1, abordo o conceito de linguagem, enquanto que, em 2.2, conceituo a noção de PLAc e seu ensino; em 2.3, discuto sobre o *design* de curso on-line a partir de ferramentas digitais de ensino; o conceito de letramento (digital) será desenvolvido em 2.4 e, para finalizar, discorro sobre a noção de tarefas pedagógicas e de *feedback* em 2.5.

2.1 LINGUAGEM

Ao planejar uma aula de ensino de língua, é importante refletir sobre qual concepção de linguagem utilizar, já que ela tem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Por conta disso, nesta seção, discuto a concepção de linguagem que embasa o planejamento deste trabalho.

Em *O uso da linguagem*, Clark (2000, p. 55) afirma que “a linguagem é usada para se fazer coisas”. Essa definição, apesar de parecer muito ampla e pouco explicativa, é exemplificada pelo autor a partir de diversas situações em que os sujeitos usam a língua¹⁴ como forma de ação social para realizar tarefas diárias, ou seja, a linguagem está atrelada ao campo das ações que realizamos dentro de uma sociedade, em situações de comunicação entre falantes, como o simples fato de contar uma piada a um grupo de pessoas ou planejar uma viagem de férias com os amigos (CLARK, 2000). Essa interlocução com outros falantes possibilita que a linguagem seja utilizada em conjunto por diferentes sujeitos para que possam discutir, dialogar, concordar, discordar ou tomar decisões em conjunto, o que reforça a ideia de que a linguagem é utilizada para fins sociais.

Analogamente a esse conceito, no *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras*¹⁵ (BRASIL, 2006), a linguagem é compreendida como “uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis” (BRASIL, 2006, p. 3). A linguagem aqui também se relaciona com uma ação construída com ou para um conjunto de participantes, pois ela é usada para diferentes propósitos sociais e destinada a diferentes interlocutores, dependendo da situação comunicativa (BRASIL, 2006). Vale

¹⁴ Neste trabalho, não faço distinção entre língua e linguagem; os termos serão utilizados como sinônimos.

¹⁵ “O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE)” (BRASIL, 2006, p. 3).

ressaltar a associação entre língua e cultura amparada pela definição de linguagem abordada no Exame, pois a prática de uso da língua em contexto de migração tem uma grande relação com a cultura do espaço onde os migrantes vivem¹⁶ e com as práticas sociais que desempenham neste ambiente.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) discorre sobre as diversas possibilidades de uso da linguagem em diferentes campos da comunicação. O autor entende que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Tais campos podem ser compreendidos como diferentes situações e contextos em que a língua é utilizada por meio de enunciados orais ou escritos, organizados a partir de um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional, o que dá origem aos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Conforme o autor:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

Bakhtin (2003) defende que os enunciados são moldados a partir das especificidades do campo discursivo em que os falantes estão agindo linguisticamente. Em outras palavras, um indivíduo enuncia a partir de um conjunto de fatores estabelecidos na situação discursiva em que se encontra, com o fim de comunicar algo a alguém. Contudo, esses enunciados são produzidos refletindo a individualidade do próprio falante dentro de um determinado campo discursivo, pois diferentes enunciadore s têm diferentes maneiras de enunciar. Por isso, o autor considera os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, p. 262), já que, embora sejam estáveis dentro de um mesmo campo discursivo, como um debate, uma apresentação oral ou uma carta, apresenta uma certa relatividade, pois a construção, o estilo e a forma dos enunciados que constituem esses campos discursivos podem variar a partir de cada enunciadore s.

Outro aspecto importante referente aos gêneros discursivos é a noção de dialogismo, pois cada gênero discursivo é composto por determinadas formas enunciativas que constroem um diálogo dentro de uma situação comunicativa. Nesse sentido, o autor entende que a língua é dialógica e responsiva, ou seja, os enunciados são produzidos por sujeitos que sempre objetivam responder algo a alguém ou receber a resposta de alguém (BAKHTIN, 2003).

¹⁶ Será discutido na seção 2.2.

Gomes e Santos (2019, p. 1200), em artigo que analisa tarefas de escrita desenvolvidas a partir da noção bakhtiniana de gêneros do discurso, visando um uso contextualizado da língua, discutem a noção de dialogismo. Segundo as autoras, “todo enunciado é dirigido a alguém que responde ativamente ao que foi dito”, portanto, “não existe, nesse sentido, enunciados monológicos”, que não são direcionados a um interlocutor. De acordo com elas,

O interlocutor é tão importante na teoria que, conforme Bakhtin, o falante está determinado pela atitude responsiva do ouvinte quando enuncia. O falante constrói seu modo de dizer dependendo da situação em que se encontra com o ouvinte e reelabora seu dizer, dependendo da atitude responsiva do ouvinte. (GOMES; SANTOS, 2019, p. 1203)

Portanto, o dialogismo presente na interlocução entre dois sujeitos está relacionado às atitudes responsivas desses mesmos sujeitos – falante e ouvinte, escritor e leitor, enunciador e interlocutor –, pois cada enunciado produzido incita uma resposta. Isso vai ao encontro dos gêneros do discurso, ao passo que o enunciado do falante é produzido a partir de condições específicas dentro de um campo discursivo, composto por determinados participantes (BAKHTIN, 2003).

Os diferentes conceitos da concepção de linguagem discutida nesta seção reforçam a noção de que não existe uso da linguagem desprovido de ação social, e que ela cumpre um papel importante nas ações humanas. Essa concepção será fundamental para o desenvolvimento das propostas de tarefas elaboradas para as oficinas, tendo em vista que cada encontro incitará o uso da linguagem como prática social, buscando relações de dialogismo nos pares professor-aluno e aluno-aluno. Visto isso, discuto a noção de PLAc e ensino de PLAc na seção seguinte.

2.2 PLAC E ENSINO DE PLAC

O público de alunos do Conexão Português é composto por migrantes. Dentro de uma condição migratória no Brasil, esses sujeitos comumente lidam com dificuldades, podendo atingir tanto o âmbito da vida pessoal quanto da vida laboral, incluindo a necessidade de aprendizado de um novo idioma para viver no país de migração. Por conta disso, é importante refletir sobre as condições que caracterizam o termo PLAc e qual sua relação com outras nomenclaturas da área de PLA. Nessa seção, também abordo características atreladas ao contexto de ensino de PLAc.

No artigo *Português como Língua Adicional no Brasil: perfis e contextos implicados*, Bulla e Kuhn (2020) discutem diferentes variações terminológicas da área de ensino de PLA,

exemplificando os diferentes públicos, contextos, condições e objetivos de aprendizagem relacionados a cada termo. Dentre algumas nomenclaturas, as autoras refletem sobre as condições que embasam os termos Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Segunda Língua (PSL):

Grosso modo, Segunda língua se refere à aquisição de uma língua em momento posterior à socialização inicial, havendo a possibilidade de participação em uma comunidade de falantes dessa língua, ou seja, em imersão, em contextos naturalísticos. Já língua estrangeira se refere à aprendizagem de uma língua em momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula e sem possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão (BULLA; KUHN, 2020, p. 5)

Grosso (2010, p. 64) também compara os termos, definindo Língua Estrangeira (LE) como “língua não nativa, aprendida e ensinada a partir de determinados procedimentos metodológicos” e Língua Segunda¹⁷ (L2) como “língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial”. Na busca pela compreensão sobre novos públicos e visando englobar outros contextos de ensino-aprendizagem na área de PLA, outras denominações apareceram, principalmente nas pesquisas de Linguística Aplicada (BULLA; KUHN, 2020). Entre essas novas nomenclaturas, o PLAc surge para dar destaque a um contexto minoritário, considerando a sua invisibilidade quando em relação a outros âmbitos do ensino de PLA (SOARES, 2018; BULLA; KUHN, 2020).

Grosso (2010) reflete sobre o conceito de Língua de Acolhimento, exemplificando as diversas situações de uso da língua por migrantes¹⁸ e refugiados na sociedade e quais são as peculiaridades que constituem o termo. Para a autora, a Língua de Acolhimento está atrelada ao contexto de migração, em que os sujeitos buscam aprender um idioma motivados por diferentes necessidades contextuais — que podem estar ligadas a questões de sobrevivência no país em que se encontram após o ato migratório —, e que enxergam, nessa língua, uma oportunidade de garantir a cidadania no país de migração¹⁹ (GROSSO, 2010). Analogamente, Oliveira (2017, p. 17) entende a Língua de Acolhimento como “uma nova língua que, em muitos casos, não se escolheu aprender, mas sim que se precisa aprender” para agir socialmente no país, buscando suprir necessidades contextuais, como buscar conhecer seus

¹⁷ Sinônimo a Segunda Língua.

¹⁸ Embora a autora utilize o termo imigrante, no meu trabalho, conforme explicitado anteriormente, optei pela palavra migrante.

¹⁹ É importante ressaltar que essa é uma perspectiva geral, não se pode deixar de lado casos em que migrantes vivem no Brasil, em comunidades com outras pessoas que não falam português, agindo socialmente por meio das suas LMs.

direitos como migrantes ou buscar trabalho, por exemplo. Dessa forma, num contexto de acolhimento que não é familiar ao migrante, independentemente da razão pela qual ele precisou deslocar-se, é necessário que ele aja de maneira autônoma e use a língua para facilitar a sua adaptação a esse contexto (GROSSO, 2010).

Já Soares (2019) defende o uso do termo PLAc “como ato de visibilidade ao ensino de línguas a deslocados forçados” (p. 32). Segundo a autora, nessa área de ensino de português, embora a língua de ensino-aprendizagem seja a mesma quando comparada a outras nomenclaturas, como PLA, PLE e PL2²⁰, a principal diferença destas em relação ao PLAc é que esta está atribuída ao contexto e às condições em que esses migrantes vivem. Por conta disso, utilizar a denominação PLAc é importante não só para definir e conceituar o termo a partir das necessidades dos alunos, mas também “como um ato político de visibilidade ao contexto e aos sujeitos que o constituem” (SOARES, 2019, p. 13).

Com essa discussão, percebe-se que diferentes nomenclaturas caracterizam diferentes objetivos e condições de aprendizagem voltados a diferentes públicos. Fica claro, portanto, a importância de reconhecer qual é o contexto de ensino de língua em que estamos atuando, pois isso se reflete nos objetivos que selecionamos juntamente com a turma para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o que se relaciona diretamente com as práticas pedagógicas que embasam o planejamento e a aplicação das aulas²¹.

No que se refere à área de ensino de PLAc, Marques (2018), em dissertação de mestrado que discute as políticas linguísticas²² de PLAc no Brasil, faz um levantamento sobre a oferta de cursos de PLA nas 63 universidades federais do país, buscando apurar quais instituições oferecem projetos ou cursos voltados especificamente ao ensino de PLAc. A autora argumenta que “as discussões sobre o ensino de língua de acolhimento no país ainda são muito recentes e não existe uma política oficial do governo federal para o ensino de PLA para imigrantes no país” (MARQUES, 2018, p. 104), cabendo principalmente às universidades, sociedade civil e instituições não governamentais as iniciativas para o ensino de PLAc, bem como é o caso do projeto Conexão Português, do CIBAI Migrações, conforme será explicado no capítulo 3.

²⁰ Sinônimo a PSL.

²¹ Neste trabalho, utilizo o termo “aula” como sinônimo de “oficina”, embora sejam conceitos diferentes. A noção de “oficina” será discutida ainda nessa seção.

²² Bulla, Lages e Silva, Oliveira (2021) definem políticas linguísticas como “decisões sobre os usos de uma língua (ou línguas) e seus usuários em diferentes domínios, e pode estar relacionado a regulamentações governamentais” (p. 265, tradução minha). Traduzido de “decisions about the uses of a language (or languages) and its users in different domains, and it may be related to government regulations”. Complementarmente a esta definição, Garcez e Schulz (2016, p. 4) destacam que, embora o termo *políticas linguísticas* geralmente esteja atrelado ao Estado, essas ações podem ser geradas também por indivíduos ou grupos, não sendo resultado necessariamente apenas de ações governamentais.

Na sua pesquisa, Marques (2018) conclui que existe um movimento crescente no que diz respeito à oferta de cursos de PLA nas instituições consultadas, contudo com menos foco no PLAc, consequência da falta de programas governamentais de ensino de português especificamente a migrantes em situação de acolhimento:

Embora hoje as universidades já estejam começando a oferecer cursos de PLAc e promovendo eventos sobre ensino de língua de acolhimento, é preciso que a oferta continue crescendo e que as discussões sobre o ensino de PLAc repercutam mais. Em outras palavras, é preciso que a oferta de cursos de PLAc e a discussão sobre ensino de acolhimento sejam acompanhadas das devidas cobranças a governos que têm aprovado políticas mais abertas e receptivas à imigração, mas vêm delegando a responsabilidade do acolhimento e integração dos imigrantes a outros atores. (MARQUES, 2018, p. 115)

Na mesma perspectiva, Oliveira (2017) afirma que é comum que cursos de PLAc sejam criados e oferecidos por Organizações não Governamentais (ONGs), quase em caráter emergencial, já que “o suporte que esses imigrantes e refugiados recebem acontece geralmente através de trabalhos de voluntários, de diversas áreas, muitas vezes não formados na área de línguas [...]” (p. 18), além de o grupo de professores desses cursos ser composto majoritariamente por voluntários aposentados e por não graduados (OLIVEIRA, 2017; SOARES, 2019)²³.

Embora concorde com as considerações das autoras, pois comecei a fazer parte do CIBAI Migrações num período em que a maioria dos voluntários do CP era composto justamente por esse perfil de professores – aposentados e não graduados na área de línguas –, percebo que, nos últimos anos, vem ocorrendo uma mudança gradual nesse contexto de ensino. O próprio CP desde 2020 passou a ser coordenado e composto por uma maioria de professores voluntários graduados ou graduandos em Letras, mostrando uma mudança de perfil no projeto. Além disso, conforme exposto na própria pesquisa de Marques (2018), os cursos²⁴ de PLA e de PLAc oferecidos a migrantes nas universidades federais são ministrados majoritariamente por alunos bolsistas de graduação e de pós-graduação da área de Letras, o que comprova que há professores em formação nessa área de ensino, embora a graduação cursada por esses bolsistas não seja necessariamente em PLA²⁵.

²³ Por conta desses fatores, Soares (2019) elabora na sua dissertação o Caderno do Professor, com a finalidade de orientar docentes em formação ou mesmo sem experiência a conduzirem suas aulas por meio de sugestões disponíveis no material. Ver capítulo 4 e Apêndices na dissertação da autora.

²⁴ Os cursos mencionados não fazem parte de cursos da graduação ou pós-graduação, conforme explicado na dissertação de Marques (2018). A autora trata apenas de cursos ou projetos de extensão voltados para o ensino de PLA(c) para migrantes.

²⁵ Conforme Marques (2018), as únicas universidades brasileiras que oferecem cursos de graduação específicos para a formação de professores de PLA são a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Mesmo com essa evolução na área de PLAc, ainda há desafios que fogem do alcance dos professores, como a rotatividade de alunos, por exemplo, cenário que pode ocorrer a partir de fatores, como a organização do curso, que pode não oferecer aquilo que o aluno deseja estudar; por conta de novos processos migratórios; e também pela falta de tempo para conciliar o trabalho com as aulas (BULLA *et al.*, 2017). Embora a rotatividade também esteja atrelada a outros contextos de ensino, como na Educação para Jovens e Adultos (EJA) (BULLA *et al.*, 2019), esse é um fator frequente na área de PLAc. Além disso, há o desafio de se lidar com turmas compostas por alunos com diferentes níveis de proficiência, como alunos de níveis iniciais e intermediários (OLIVEIRA, 2017). Uma possível causa para isso é a falta de uma prova de nivelamento (ou impossibilidade de realizar uma) ou mesmo questões espaciais, em que o lugar destinado às aulas não comporta mais do que uma turma, por exemplo.

Para tentar abarcar essa situação, Soares (2019) propõe na sua dissertação alguns Materiais Didáticos (MDs) planejados especificamente para esse contexto de ensino de turmas multiníveis, em que o nível de proficiência dos integrantes de uma turma é heterogêneo. Além disso, o material foi elaborado considerando a rotatividade dos alunos, por isso os MDs foram planejados em formato de oficinas, inspiradas no conceito de “porta-giratória”, cunhado por Cursino *et al* (2016), em que as aulas são ministradas de forma independente, sem a necessidade de o conteúdo de um encontro ser um pré-requisito para compreender o conteúdo do encontro seguinte. Assim, as aulas não necessitam de continuação, possibilitando aos alunos que não são frequentes nos encontros ou aos alunos recém chegados que possam aprender sem prejuízo pelas aulas não frequentadas anteriormente, bem como sem a necessidade de haver um encontro subsequente (ANUNCIACÃO, 2017; BULLA *et al.*, 2019; SOARES, 2019).

Por isso, o conceito de oficina foi escolhido para ser utilizado para o desenvolvimento do curso do CP, já que o termo pode ser entendido como um encontro com início, meio e fim, que busca constituir uma experiência de aprendizagem completa (CURSINO *et al.*, 2016; BULLA *et al.*, 2019), pois compreendo a importância de considerar todas as particularidades supracitadas quando discutimos o ensino de PLAc. Para dar seguimento às reflexões necessárias para o ensino nessa área de ensino, sigo para a próxima seção, que abordará o *design* de um curso em modalidade on-line a partir do uso de ferramentas digitais.

2.3 DESIGN DE CURSO ON-LINE A PARTIR DE FERRAMENTAS DIGITAIS DE ENSINO

Nesta seção, apresento os pressupostos que buscam qualificar o ensino em modalidade on-line por meio do uso de ferramentas digitais, bem como as estratégias pedagógicas que o ensino-aprendizagem em contexto virtual possibilitam. Da mesma maneira, importa pensar sobre a organização de um curso on-line e o seu *design* educacional.

Embora o uso de plataformas e ferramentas digitais faça parte de diversas modalidades de ensino em um contexto de aulas síncronas, conforme o contexto das práticas relatadas neste trabalho, o uso desses recursos virtuais é fundamental, já que é por meio deles que pode ocorrer a interação entre os participantes nos encontros, além de ser o meio pelo qual são realizadas as tarefas pedagógicas, conceito que será abordado na seção 2.5. Embora a plataforma principal utilizada para a realização das oficinas relatadas neste trabalho seja o *Google Meet*²⁶, outras plataformas e ambientes virtuais também foram empregados: um para fins de compartilhamento de materiais e de postagem de tarefas (*Google Classroom*²⁷) e outra como um espaço livre para interação entre alunos e professores e para discussão sobre assuntos relacionados às aulas (*WhatsApp*²⁸), o que constitui parte do *design* educacional proposto para o desenvolvimento do curso.

Em sua tese de doutorado, Bulla (2014) analisa as relações entre o *design* de um curso on-line (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio/CEPI) e as atividades desenvolvidas ao longo do referido curso. Embora o CEPI seja oferecido na modalidade EaD, com propostas de tarefas síncronas e assíncronas, algumas das reflexões que a autora realiza na pesquisa podem ser consideradas também em outros âmbitos de práticas de ensino on-line, como em cursos organizados predominantemente de maneira síncrona — como é o caso das oficinas que serão relatadas neste trabalho. Bulla (2014) cita que “a base teórica de um curso on-line de língua adicional, bem como sua metodologia de ensino, seus materiais didáticos, ambientes virtuais e ferramentas on-line são geralmente definidos e criados antes do início do curso ou da realização de atividades durante o curso” (p. 12). Assim, é importante que o professor tenha bem definidas as plataformas e ferramentas virtuais que utilizará, qual será o objetivo deste uso e de que forma elas poderão se relacionar com as práticas sociais dos alunos no ambiente virtual de ensino. Esses elementos constituem o *design* educacional de um curso,

²⁶ Disponível em: <https://meet.google.com/>.

²⁷ Disponível em: <https://classroom.google.com>.

²⁸ Disponível em: <https://web.whatsapp.com/>.

entendido como “a organização geral de um curso *online*, seu currículo, a ordenação das tarefas, os ambientes virtuais (e suas interfaces) selecionados como suporte às atividades do curso, todos criados previamente ao início de qualquer curso *online*” (BULLA, 2014, p. 61, grifos da autora).

Nesse sentido, Lemos (2011), que em seu TCC analisa o funcionamento das ferramentas selecionadas para fazer parte do desenvolvimento do CEPI, ressalta que “uma das questões [...] que impacta diretamente nas práticas pedagógicas do professor é sua capacitação técnica e seu conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem” (p. 7). Por isso, é essencial que o professor tenha conhecimento do ambiente virtual em que as aulas on-line ocorrerão, pois isso também mostra que as ferramentas utilizadas, bem como o ambiente virtual não estão sendo utilizados como meros recursos on-line, mas como uma parte do processo que contribui para o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos²⁹ e de participação na sociedade por meio virtual (LEMOS, 2011). Portanto, é importante que o professor ministrante tenha conhecimento dos recursos disponíveis da plataforma selecionada para uso e das ferramentas que utilizará, sejam elas pertencentes à própria plataforma ou externas, pois isso possibilita um melhor andamento das aulas.

Em consonância com as duas autoras citadas, no que tange ao uso de ferramentas digitais para fins pedagógicos, Vanz (2022) analisa na sua dissertação de mestrado as funcionalidades de diferentes ferramentas tecnológicas a partir de suas potencialidades e restrições. Para ela,

Pensar criticamente acerca das potencialidades e restrições das ferramentas tecnológicas é de extrema importância, pois corroboram para que as facilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais não mascarem as limitações das mesmas e que não camuflem práticas passivas de ensino-aprendizagem, colocando o estudante como mero receptor de informações. (p. 64)

Além disso, a partir da metodologia ativa de ensino abordada por Moran (2018), a autora defende o uso desses recursos, pois considera que “as ferramentas digitais, combinadas com tal metodologia, exigem do aluno uma postura ativa de aprendizagem e demanda que o professor oportunize, através das tarefas pedagógicas, momentos de autoria, de cocriação e de interação” (VANZ, 2022, p. 71). Contudo, o uso dessas tecnologias em sala de aula não pode ser banalizado, ou seja, usar diferentes ferramentas virtuais simplesmente porque elas estão disponíveis. É preciso haver uma motivação pedagógica e educacional para a escolha de seu uso. Um exemplo seria utilizar essas ferramentas para a realização de tarefas em que os

²⁹ O termo *letramento* será explicado na seção 2.4.

participantes pudessem simular as mesmas ações que realizarão em outros momentos, em situações diárias que não estejam relacionadas à aula (VANZ, 2022), fator que está atrelado ao uso da linguagem como forma de ação social, conforme discutido na seção 2.1.

Visto isso, é importante que o professor tenha conhecimento do ambiente virtual proposto para as aulas, bem como das funcionalidades e restrições que as ferramentas selecionadas por ele dispõem, recursos que fazem parte do *design* educacional do curso on-line. Esses fatores fazem parte do planejamento do professor para aquilo que ele considera importante para a aprendizagem do aluno e relacionam-se com a noção de letramento digital, conceito que será discutido na seção seguinte.

2.4 LETRAMENTO (DIGITAL)

Em *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, Kleiman (2005) reflete sobre as diferentes definições de letramento existentes na literatura. Uma das concepções que a autora propõe é que o conceito de letramento “envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 10), como comentar notícias, copiar informações e criticar ou recomendar livros, pois a escrita propicia aos sujeitos exporem opiniões, ideias ou constatações por meio de uma ação social.

Além disso, a capacidade de compreender diferentes textos também são formas de letramento. Para a autora,

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 10)

Outro sentido para o termo está associado a textos multimodais, exemplificados a partir de linguagem não verbal:

Embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já têm, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer. (KLEIMAN, 2005, p. 50)

Ademais, apesar das ressalvas que a autora faz sobre a relação entre letramento e oralidade, Kleiman (2005, p. 45) considera que “o conceito de letramento abre espaço para

uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral”. Para a autora, há uma relação de continuidade e de complementaridade entre as duas práticas, já que há situações em que privilegiamos a escrita, como ao escrever um diário ou assinar um contrato; enquanto em outras usamos a fala, para fazer uma fofoca ou participar de uma palestra (KLEIMAN, 2005). Numa aula de língua estrangeira, os alunos frequentemente realizam tarefas de leitura, de escrita, de compreensão e produção orais. Portanto, essas práticas incitam o desenvolvimento do letramento em sala de aula por meio de textos multimodais, além de proporcionar momentos em que os alunos agem socialmente por meio da oralidade, complementando as diferentes possibilidades de práticas de letramento.

Com o avanço do tempo, o desenvolvimento e a evolução de novas tecnologias, além de novas formas de participação social, o conceito de letramento foi adquirindo novos sentidos. Para Kleiman (2005, p. 48), “o texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: [em que] são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral”, sobretudo na TV e na internet. Neste meio – a internet –, por exemplo, surgiram novas possibilidades de compartilhamento e de consumo de novos tipos de texto que os meios tecnológicos nos proporcionam, o que amplia o sentido de letramento, associando-o também ao contexto virtual.

Buzato (2002) apresenta na sua dissertação de mestrado algumas concepções de letramento em contexto digital, adotando a perspectiva da prática social. O autor considera que o conceito de letramento digital está relacionado à capacidade de agir socialmente, por meio do uso do computador³⁰, em diferentes possibilidades de práticas sociais. Isso serve de motivação para que os estudantes de uma língua utilizem esses recursos tecnológicos para atuar nos mais diferentes campos de interação social virtuais.

Contudo, para Buzato (2002), o letramento eletrônico³¹ não está apenas relacionado com a prática de escrita no meio virtual, mas também em identificar funcionalidades e recursos atrelados a esse meio, como as diversas possibilidades de ações que a interface de um documento no computador disponibiliza aos usuários. O autor ressalta que o letramento digital não substitui o letramento tradicional, mas o complementa, devido às diferenças do suporte, interface e propósitos de que cada sujeito dispõe ao ler e escrever. Além disso, Buzato (2002) defende que é importante que o indivíduo disponha do letramento tradicional para que se adapte melhor ao letramento digital. A aquisição desse tipo de letramento surge a

³⁰ Embora o autor cite o computador, acrescento também o uso do celular, já que, principalmente após o início da pandemia de covid-19, a ferramenta tem se tornado muito comum para a participação em aulas e reuniões, devido à sua praticidade e portabilidade.

³¹ O autor usa letramento eletrônico como sinônimo de letramento digital.

partir da exposição que o indivíduo tem com práticas de escrita utilizando o computador³² (BUZATO, 2002, p. 86), ou seja, ao utilizar diferentes dispositivos tecnológicos, ambientar-se com os recursos que determinada interface virtual apresenta, além da prática de escrita e leitura de diferentes textos multimodais nesses dispositivos, o indivíduo vai construindo o seu letramento digital. Por isso, não basta apenas o sujeito iniciar a prática da escrita para agir socialmente nesses suportes, mas também entender as funcionalidades das ferramentas e dos recursos que utiliza para tal prática.

Assim, não podemos esquecer que o letramento digital também articula-se com a ambientação virtual da plataforma e das ferramentas que o usuário acessa. Conforme explicita Buzato (2002), a exposição que os sujeitos fazem a diferentes recursos tecnológicos caracteriza o letramento nesse ambiente. Essa é uma noção fundamental para esse trabalho, uma vez que os alunos presentes nas oficinas precisaram lidar com diferentes plataformas e recursos digitais para participarem dos encontros e para realizarem as propostas de tarefas pedagógicas, conceito que será abordado na seção seguinte.

2.5 TAREFAS PEDAGÓGICAS E *FEEDBACK*

A noção de tarefa pedagógica é essencial para a prática de ensino de línguas. Por isso, é necessário entender os pressupostos que embasam tal conceito. No documento base do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020, p. 31), parafraseando a noção de tarefa abordada no Manual do Candidato de 2006 (BRASIL, 2006), tarefa é definida como “um ‘convite’ para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulem em diversos suportes”. Como uma das finalidades do exame é certificar o nível de proficiência do examinando³³ a partir do seu desempenho em tarefas que simulam o uso das quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral) em diferentes situações discursivas, tal conceito torna-se relevante para o desenvolvimento das oficinas analisadas neste trabalho, dado que essas habilidades serão requisitadas para a realização de tarefas que visem abarcar diferentes possibilidades de uso da língua em situações reais de comunicação.

³² Acrescento outros dispositivos tecnológicos, como celular, tablet, videogame etc.

³³ Inicialmente, o Celpe-Bras foi elaborado para certificar o nível de proficiência de alunos estrangeiros que tinham o objetivo de realizar a graduação ou a pós-graduação em uma universidade brasileira (BRASIL, 2020). Atualmente, o certificado também pode ser solicitado como um pré-requisito para validar diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no Brasil, além de ser exigido pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) para fins de registro profissional de médicos estrangeiros, por exemplo (BRASIL, 2020).

Para Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009, p. 4), as tarefas são constituídas a partir de um enfoque que envolva a ação entre participantes, de modo que eles ajam em diferentes situações por meio da interação, ou seja, as tarefas são um conjunto de ações planejadas e direcionadas a interlocutores de maneira a incitar práticas sociais, colaborativas ou não, por meio do uso da língua. Nesse mesmo sentido, Bulla (2014, p. 14) entende tarefa pedagógica “como um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão (expressas nas próprias tarefas e no encadeamento entre elas) de enquadramento de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais”.

A prática dessas tarefas visa preparar os alunos para lidarem com situações discursivas em que eles precisarão utilizar-se da linguagem para cumprir um determinado propósito. Por isso, no papel de professor, quando falamos de ensino de línguas, sobretudo do ensino de PLAc, já que os migrantes estudantes nesse contexto buscam aprender o idioma justamente para viver nessa nova sociedade de que passam a participar, devemos pensar no planejamento e no estímulo à realização de tarefas que os incite a lidar com diferentes situações discursivas, visando o desenvolvimento das suas capacidades de comunicação para diferentes propósitos.

Levando isso em consideração, é importante estarmos atentos ao desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas. Portanto, o *feedback* tem papel fundamental para o aprendizado do aluno. As considerações que o professor faz sobre o desempenho dos aprendizes em aula ou nas tarefas realizadas por eles possibilita que cada estudante foque naquilo que é preciso ser aprimorado para atingir os objetivos estimados, tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno. Por isso, a noção de *feedback* é significativa para o contexto de ensino-aprendizagem, bem como para a realização do relato que ocorrerá neste trabalho.

Em capítulo publicado no livro *A interação na aprendizagem das línguas*, Paiva (2003) discute a importância do *feedback* em contexto de aulas virtuais. Embora a modalidade discutida pela autora seja de caráter assíncrono, suas reflexões contribuem significativamente para a noção de *feedback* em outros contextos de ensino-aprendizagem. A partir da enciclopédia eletrônica *Encarta*³⁴, a autora define *feedback*, de forma geral, como uma resposta, ou seja, são “comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento.” (PAIVA, 2003, p. 220). Além disso, a autora defende que o *feedback* está presente em diversas situações do dia a dia, não se limitando apenas ao contexto de sala de aula:

³⁴ A enciclopédia *Encarta* era uma enciclopédia digital multimídia e teve seu serviço encerrado em 2009.

O *feedback* exerce um papel importante nas relações humanas, seja na conversa espontânea, seja na interação em sala de aula, ou na interação *on-line*. Quando interagimos é importante que o outro demonstre estar prestando atenção à nossa fala e, para tanto, precisa nos enviar algum sinal: um olhar, uma expressão facial, um gesto, uma fala, um sinal paralingüístico, etc. Essa sinalização pode ser de natureza avaliativa — concordância, apoio, desaprovação, dúvida, desconfiança — ou interativa em que nosso interlocutor demonstra estar atento à nossa fala, ou deseioso de que ela aconteça. (PAIVA, 2003, p. 222-223, grifos da autora)

Já em relação ao contexto de um curso *on-line* especificamente, Paiva (2003) define *feedback* como “*reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la.*” (p. 221). Para a autora, o *feedback* nesse âmbito pode funcionar como um método de avaliação do processo de aprendizagem do aluno, já que alguns dos objetivos desse recurso são oferecer informações sobre o desempenho do aluno em determinada tarefa, visando monitorá-lo, ou mesmo avaliá-lo ao final do curso, a partir de todo o processo de aprendizagem pelo qual o aluno passou.

Furtoso (2011), em sua tese de doutorado, analisa o potencial da avaliação em contexto de ensino de LE em modalidade *on-line*. Em seção destinada aos pressupostos que constituem o *feedback* na aprendizagem, a autora defende que, na modalidade síncrona, o processo de *feedback* exerce uma vantagem quando em relação à modalidade assíncrona. Segundo a autora, isto ocorre porque a situação comunicativa em que aluno e professor se encontram na aula, dialogando no mesmo momento, mesmo que em espaços distantes (FURTOSO, 2011), facilita o processo de comunicação para “fornecer informações” ou “reagir” (conforme a definição de Paiva, 2003) a questões mais urgentes, como para a resolução de dúvidas sobre vocabulário, tarefas a serem realizadas ou para chamar a atenção para situações que possam acontecer na aula, desde questões comportamentais até comentários que o professor considere importante expressar a partir de alguma eventualidade que observou.

No que tange ao *feedback* em tarefas de produção escrita em contexto *on-line*, Lemos (2011, p. 97) sugere que o professor ministrante da turma abra um fórum de dúvidas na plataforma utilizada no curso para discutir sobre a frequência de inadequações linguísticas que possam surgir e se repetir nas produções. Isso propicia que não apenas os alunos que cometeram algum desvio, mas também o restante da turma possa compreender a inadequação, contribuindo para o seu aprendizado. Vale ressaltar que a plataforma analisada na monografia de Lemos (2011) era o *Moodle*, que dispunha da ferramenta de fórum de dúvidas, portanto,

esse recurso fazia parte do *design* do curso desenvolvido para as aulas. Contudo, nem sempre o *Moodle* é a plataforma utilizada pelos professores em cursos on-line, como no caso do curso do CP. Cabe, então, a cada ministrante adequar o *feedback* dentro dos recursos de que dispõe ou das ferramentas virtuais que utiliza, como o *E-mail*, *Google Classroom* ou até mesmo o *Facebook*, caso a rede social seja utilizada como modo de compartilhamento de informações (LEMOS, 2011).

Contudo, neste processo de verificação de inadequações gramaticais nas tarefas, Schlatter e Garcez (2012), no livro *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*, atentam para a carga negativa que uma correção pode gerar ao aluno, já que isso pode ser uma situação desconfortável para alguns no contexto de ensino-aprendizagem. Os autores defendem que o ato da correção seja realizado em conformidade com os aprendizes, após um acordo prévio com a turma. Além disso, não basta corrigir tarefas se os aprendizes não forem incentivados a produzi-las novamente. Assim, ao corrigir, é necessário encaminhar novas oportunidades para a prática, incitando que o aluno desenvolva “a atenção necessária para monitorar a própria produção” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 168).

Pensando além de correções ou de verificações de cunho gramatical, Simões e Farias (2013) propõem a escrita de bilhetes orientadores pelos professores, de forma a guiar os alunos no processo de reescrita de suas produções textuais. A opção por essa forma de *feedback* visa aproximar o aluno do professor por meio de um diálogo escrito, em que o docente se mostra atento à leitura do texto do aluno, chamando a atenção para os pontos positivos da produção e também instigando-o a desenvolver mais o seu texto por meio de alguns questionamentos que o professor pode fazer a partir das informações escritas (SIMÕES; FARIAS 2013). A opção por um bilhete orientador, portanto, oportuniza que o aluno refaça a tarefa a partir de um direcionamento sugerido pelo professor, objetivando qualificar e aprimorar a sua produção escrita.

Entretanto, devido às particularidades do contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, conforme já mencionado, é importante que o professor leve em consideração que ações estão ou não ao alcance dos alunos. Nas aulas de PLAc, é possível que muitos alunos tenham pouco tempo para estudar em outros momentos além do dia e horário estabelecido no curso, como é o caso da turma em que ministrei as oficinas, o que dificulta a realização das tarefas de casa. Por isso, nos *feedbacks* das tarefas de casa propostas nas oficinas que ministrei, não sugeri uma reescrita imediata dos textos, mas forneci orientações para qualificá-los em produções futuras, quando fossem solicitados a escrever novamente em novas tarefas.

Neste capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos que embasam o desenvolvimento desta monografia. No capítulo seguinte, contextualizo o espaço onde ocorreram as práticas de ensino relatadas mais adiante, no capítulo 4.

3. CONTEXTO DA PRÁTICA: CIBAI MIGRAÇÕES, CONEXÃO PORTUGUÊS E OS NOVOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA PANDEMIA DE COVID-19

Para contextualizar o espaço onde realizei as práticas de ensino relatadas no presente trabalho, neste capítulo, explico as mudanças pelas quais o projeto Conexão Português passou até chegar à sua organização atual. Assim, em 3.1 discorro sobre o projeto, abordando seus aspectos gerais, sua relação com o CIBAI Migrações e de que forma os cursos regulares foram afetados pela pandemia de covid-19 em 2020, ano em que o CP foi totalmente reformulado para oferecer aulas de português a migrantes em modalidade virtual síncrona, aspecto que será discutido em 3.2.

3.1 O PROJETO CONEXÃO PORTUGUÊS

O Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações – CIBAI Migrações, parte da Rede Scalabrini International Migration Network (SIMN)³⁵, é uma associação civil, sem vínculo governamental, localizada em Porto Alegre/RS, que atua desde 1958 com as migrações no Rio Grande do Sul, estando já consolidada no estado como uma referência para o acolhimento, integração e defesa dos direitos humanos da população migrante. A instituição oferece diversos serviços³⁶ para a população migrante residente principalmente em Porto Alegre e região metropolitana, como assistência jurídica e psicológica, auxílio e orientação para regularização migratória, capacitações para a qualificação profissional, assistência com alimentação e vestuário para famílias em vulnerabilidade social, como também a integração laboral. Dentre os projetos e serviços realizados pela associação, destaco, neste trabalho, o projeto Conexão Português, uma iniciativa do CIBAI Migrações para o acolhimento linguístico da população migrante.

Até o início de 2020, os cursos regulares do CP eram oferecidos apenas na modalidade presencial, normalmente no período de março a dezembro, com turmas compostas por alunos venezuelanos e haitianos, principalmente. O projeto oferecia 3 módulos: Módulo I, equivalente ao nível iniciante; Módulo II, equivalente ao nível intermediário, e Módulo III, equivalente ao nível avançado. Além desses níveis, havia também uma etapa de nivelamento, denominada “Nivelamento e Acolhida”, para alunos que se matriculavam no curso regular ao longo do ano, já com o semestre em andamento, situação frequente no CIBAI Migrações.

³⁵ Organização que tem como missão a promoção e o desenvolvimento de programas e serviços destinados a migrantes. Ver mais em: <https://www.scalabriniani.org/pt/>.

³⁶ Ver mais em: <https://cibaimigracoes.org/>.

Nessa etapa, os alunos realizavam o nivelamento e eram encaminhados a um dos três módulos.

Devido ao impacto que a pandemia do coronavírus causou no mundo inteiro, chegando ao Brasil no final de fevereiro do mesmo ano, as aulas dos cursos regulares (os únicos oferecidos naquela época do ano) foram interrompidas³⁷, assim como ocorreu com diversos cursos e instituições de ensino no país e no mundo. Por conta disso, foi necessário redesenhar nossas práticas pedagógicas para dar continuidade ao projeto.

Após alguns meses sem uma perspectiva de retorno às atividades presenciais, já que vivíamos em um período de indefinições, em que ninguém sabia por quanto tempo os estabelecimentos ficariam fechados e por quanto tempo a população deveria ficar em isolamento social, a coordenação do curso reuniu-se com os professores voluntários e sugeriu que cada grupo de professores disponibilizasse algum subsídio de estudo semanalmente para suas turmas. Algumas das opções elencadas foram atividades interativas em *sites*, aulas gravadas e disponibilizadas em plataformas como *Youtube* ou *Google Drive*, áudios ou mesmo os materiais que seriam utilizados nas aulas presenciais no início do ano, porém adaptados com explicações detalhadas sobre os temas e conteúdos abordados, além de orientações para a realização de tarefas, buscando incitar a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem. Ademais, a escolha pela plataforma onde os materiais seriam disponibilizados também ficaria a critério de cada professor: alguns optaram por usar um grupo de *WhatsApp* criado para a turma, o que facilitaria a comunicação; enquanto outros decidiram usar a plataforma *Google Drive*. O mesmo valia para o *feedback* e correção das atividades realizadas: alguns professores corrigiam-nas utilizando os recursos de texto e de edição do celular, outros disponibilizavam um material com gabarito de respostas para cada atividade ou propunham atividades com ferramentas virtuais em que a própria plataforma gerava a resposta correta das atividades após o envio das respostas dos alunos.

Contudo, por conta das consequências que a pandemia trouxe, surgiram alguns desafios nesse processo. Era difícil contatar e comunicar-se com alguns alunos, que não respondiam as mensagens enviadas pelos professores nem realizavam as tarefas solicitadas. Consideramos que este fato poderia estar relacionado a diversos fatores, como à falta de aparelhos tecnológicos, à qualidade ou falta de internet, ao desânimo em realizar um curso on-line ou mesmo ao estresse causado por todos os problemas que a pandemia acarretava. Ademais, a falta de uma formação adequada dos professores para preparar ou adaptar materiais destinados a aulas assíncronas ou de EaD, bem como para lidar com as ferramentas

³⁷ Foram realizados apenas dois encontros presenciais em 2020, devido à chegada da pandemia no país.

tecnológicas necessárias para o ensino on-line também gerou uma grande dificuldade inicial, afinal, a maioria dos professores não estava acostumado com essa modalidade de ensino.

Embora as dificuldades dos professores e dos alunos tenham sido grandes, alguns alunos seguiram realizando as atividades, comunicando-se com os professores e demonstrando muito interesse em estudar. Assim, no ano de 2020, mesmo com todos esses desafios, o curso foi oferecido em dois semestres: no primeiro, as turmas eram compostas pelos mesmos alunos matriculados no início do ano, quando as aulas eram presenciais; no segundo, foram abertas vagas para novas turmas com novos integrantes. Como consequência a todas as dificuldades que o curso enfrentou em 2020, e percebendo a necessidade de adaptação a um novo contexto, o Conexão Português foi remodelado para o ano seguinte.

3.2 O CONEXÃO PORTUGUÊS ATUALMENTE

Em 2021, o CP foi reformulado para oferecer aulas na modalidade on-line síncrona, ocasionando em várias mudanças na organização do curso em comparação ao ano de 2020, quando tudo foi realizado às pressas e de maneira emergencial. Aos poucos, essas melhorias foram sendo implementadas, até chegar ao modelo atual, em 2022, além de ofertar diferentes possibilidades de cursos de português e de oficinas voltadas para a formação de professores de PLAc.

Atualmente, o projeto CP oferece 5 categorias de cursos, voltados tanto para a população migrante quanto para professores interessados na área de PLA e de PLAc. Os cursos são divididos em: **(1) cursos on-line regulares de língua portuguesa** (foco desta seção); **(2) cursos regulares presenciais**, que voltaram a ser oferecidos no espaço físico do CIBAI Migrações conforme a situação pandêmica foi sendo controlada; **(3) Preparatório Celpe-Bras**, oferecido por professores graduados e pós-graduados em Letras, buscando formar professores por meio de aulas teóricas e práticas, além de oficinas oferecidas aos migrantes; **(4) Ações especiais de acolhida linguística**, como o curso *Ansanm! Português na Lomba*³⁸, destinado a migrantes residentes na Lomba do Pinheiro; e o *EcoA* (Encontros para o Acolhimento Linguístico e Atenção ao Aluno Migrante), que oferece encontros voltados para a atenção linguística a crianças e adolescentes migrantes estudantes de uma escola pública municipal de Porto Alegre; **(5) Oficinas de formação para professores em PLA e PLAc**³⁹,

³⁸ O curso é presencial e foi oferecido pela primeira vez em 2022, certificando 14 migrantes haitianos.

³⁹ Em 2021, foram oferecidas 6 oficinas sobre diferentes temas relacionados ao ensino de PLA(c) como a elaboração de um curso de PLA, uso de ferramentas digitais nas aulas de PLA, tarefas de ensino de PLAc, níveis

também oferecidas por professores graduados e pós-graduados em Letras, buscando formar professores de PLA e de PLAc.

O curso de português regular on-line – que era oferecido presencialmente até o início de 2020 –, possui 4 módulos. Além dos já citados (I, II e III), o CP passou a oferecer (no segundo semestre de 2020, quando as aulas ainda estavam sendo oferecidas emergencialmente de forma assíncrona) um curso de Português Básico para Falantes de Espanhol (PBF), equivalente ao Módulo I⁴⁰, porém organizado para o público de hispanofalantes, tendo o espanhol como LM ou como LA. Os alunos que concluem o Módulo I e o PBF podem seguir conjuntamente para o Módulo II⁴¹.

Os módulos do curso regular on-line são compostos por até duas turmas, dependendo da quantidade de alunos inscritos e de professores disponíveis. As aulas ocorrem aos sábados, das 9h às 11h, e no meio da semana, à noite, em dias e horários definidos a partir da disponibilidade dos professores, o que pode variar a cada semestre.

Geralmente, cada turma tem dois professores, que combinam entre si como se dará a organização para ministrar as aulas, podendo atuar conjuntamente ou se alternando a cada semana. Isso ocorre para garantir que, caso haja um imprevisto com algum dos professores, o outro possa ministrar a aula sem prejudicar a organização do curso. Além disso, a docência compartilhada possibilita que professores em formação iniciem sua atuação docente⁴², observando as primeiras aulas de um colega, para depois, aos poucos, ministrarem as aulas sozinhos, por exemplo, como foi o meu caso, quando comecei a fazer parte do projeto em 2018.

Além disso, é importante ressaltar que após a reformulação do CP para a modalidade on-line, os cursos de português passaram a ser oferecidos para migrantes residentes no Brasil inteiro, possibilitando que um maior número de alunos pudesse estudar português no CIBAI Migrações, aumentando a diversidade de migrantes no projeto. Portanto, desde a implementação da modalidade síncrona em 2021, o número de alunos inscritos aumentou

de proficiência, especificidades do ensino de Português para Falantes de Espanhol (PFE) e linguagem cinematográfica na aula de PLA.

⁴⁰ Atualmente, o Módulo I é destinado a falantes de línguas distantes, como crioulo haitiano, francês e inglês, por exemplo. Então, embora ambos os cursos de nível iniciante sejam para migrantes com nível básico de proficiência no idioma, o planejamento pedagógico dos dois módulos é diferente, sendo organizados a partir de estratégias específicas para cada um dos públicos.

⁴¹ Considerando a progressão de níveis. Contudo, não é um pré-requisito cursar níveis mais básicos para poder avançar para o módulo seguinte, conforme será explicado logo em seguida, ainda nesta seção.

⁴² Desde o segundo semestre de 2022, o curso passou a contar com o apoio pedagógico de dois professores graduados, auxiliando na elaboração de materiais e de seleção de temas e conteúdos a serem trabalhados em aula, contribuindo para a formação de professores iniciantes.

consideravelmente em relação aos anos em que o curso era oferecido no contexto presencial⁴³. A possibilidade de estudar sem precisar sair de casa, sem necessitar investir em passagens e podendo residir em qualquer lugar do Brasil, contribuiu muito para o alto número de inscrições no curso, o que consolida cada vez mais o CIBAI Migrações como um importante agente da sociedade civil, fomentando políticas linguísticas educacionais para a promoção do PLAc no Brasil.

Contudo, devido ao alto número de alunos que se matriculam nos cursos do CP, em detrimento do número de professores, a realização de um nivelamento e o direcionamento de cada aluno a um determinado módulo fica impossibilitado. Buscando resolver essa questão, no processo de inscrição, realizado pela internet, cada aluno tem a possibilidade de se matricular no nível que considera apto a estudar, a partir do auxílio de descritores de cada módulo disponíveis no momento da inscrição, não sendo necessário, portanto, ter cursado determinado módulo para se inscrever no nível seguinte.

Isso pode acarretar em turmas multiníveis, caso os alunos se inscrevam em módulos que não condizem com os seus níveis de proficiência. Entretanto, os professores são orientados a conversar com os alunos, após os primeiros encontros, sobre a necessidade ou não de trocá-los de módulo. Assim, caso algum aluno ache as aulas muito fáceis ou esteja tendo dificuldades para acompanhá-las, poderá ser encaminhado à turma de outro nível, se for de seu interesse.

Neste capítulo, busquei contextualizar o espaço onde as aulas do curso acontecem, bem como as mudanças pelas quais o CP passou devido aos problemas originados pela pandemia de covid-19. No capítulo seguinte, inicio o relato sobre duas oficinas que ministrei no segundo semestre de 2022 e reflito sobre minhas práticas pedagógicas no curso, englobando o planejamento das oficinas, seu desenvolvimento e a escrita de *feedbacks* sobre as tarefas enviadas.

⁴³ A média de inscritos para os cursos do Conexão Português, atualmente, varia de 400 a 500 alunos.

4. NARRANDO A PRÁTICA: ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E RELATO DAS OFICINAS

Este capítulo objetiva explicar de que forma ocorreu a organização e o planejamento das oficinas ministradas, bem como relatar as práticas desenvolvidas em dois encontros com a turma do Módulo II do curso on-line regular do CP. Na seção 4.1, discorro sobre quais plataformas e ferramentas foram selecionadas para constituir o *design* do curso on-line; na seção 4.2, inicio o relato das práticas, explicando em 4.2.1 quais foram as estratégias utilizadas para a seleção dos temas das oficinas; em 4.2.2, detalho cada atividade realizada nos dois encontros, desde tarefas propostas, situações surgidas em aula e escrita de *feedbacks* sobre as tarefas de casa solicitadas; por fim, em 4.2.3, reflito sobre a minha prática, escolhas que fiz, possibilidades do que poderia ter feito de maneira diferente, além de refletir sobre aspectos importantes a respeito do contexto de ensino de PLAc na modalidade on-line.

4.1 DESIGN DO CURSO

No início de 2022, o CIBAI Migrações aderiu à plataforma *Microsoft Teams* e sugeriu que os professores a utilizassem como a plataforma principal para as aulas, devido aos diversos recursos e ferramentas de que a plataforma dispõe. Contudo, a partir da experiência vivenciada nas duas primeiras aulas da turma do primeiro semestre de 2022, em que os alunos tiveram dificuldade para acessá-la, além de a plataforma ter apresentado lentidão e ter gerado *links* quebrados, que não davam acesso à sala de aula, minha colega e eu decidimos utilizar o *Google Meet* para os encontros semanais. Nós também havíamos enfrentado alguns problemas com o *Microsoft Teams*, então achamos que trocar a plataforma seria a decisão mais acertada, mesmo que isso acarretasse a perda de ferramentas que poderiam ser importantes para a realização de tarefas em aula, como a opção de criar diferentes salas virtuais para atividades de conversação em pequenos grupos, por exemplo, além da possibilidade de disponibilizar materiais na própria plataforma, como um repositório virtual de arquivos multimídia.

Para o segundo semestre de 2022, a configuração do *design* educacional do curso na turma em que ministramos as oficinas também foi decidida em conjunto por mim e pela minha colega. Contudo, as ferramentas digitais selecionadas e utilizadas nos encontros que ministrei foram escolhas minhas. Essas escolhas, tanto pela plataforma de aulas quanto pelas ferramentas digitais utilizadas em aula não refletem a organização geral dos cursos do CP, já

que cada professor tem liberdade para organizar as aulas e utilizar os recursos que preferir. Então, é importante ressaltar que essas escolhas refletem apenas a turma na qual minha colega e eu ministramos as oficinas.

Nos anos anteriores, a postagem dos materiais utilizados em aula era feita no grupo de *WhatsApp*, porém frequentemente os arquivos se perdiam entre tantas mensagens, pois tanto nós, professores, quanto os alunos não conseguíamos localizá-los com facilidade quando precisávamos. Desta forma, para evitar essa desorganização, bem como as frequentes mensagens de solicitação de reenvio de materiais, para o segundo semestre deste ano, decidimos adotar a postagem dos materiais na plataforma *Google Classroom*, de forma a organizá-los e facilitar o acesso a eles. Além disso, a plataforma também pode ser utilizada como espaço para envio de tarefas, caso o professor deseje, o que facilita a organização e o controle das atividades que foram enviadas/recebidas e já avaliadas.

A ferramenta utilizada para mostrar o conteúdo e as atividades das oficinas durante os encontros foi o *Apresentações Google*, pois é o recurso que utilizo desde o início da implementação do curso on-line, então o mantive. Em alguns encontros, para atividades de sondagem, utilizei o *Mentimeter*⁴⁴: sua vantagem é possibilitar um recurso visual mais atraente para a verificação de respostas escritas dos alunos, em detrimento do *chat* do *Google Meet*, por isso optei por esta ferramenta. Buscando incitar os estudantes a responderem individualmente por escrito a questões a partir de textos multimodais, selecionei as plataformas *Padlet*⁴⁵ e *Edpuzzle*⁴⁶. O *Picker Wheel*⁴⁷ foi uma das ferramentas que encontrei que possibilitam realizar sorteios, enquanto que o *Google Forms* foi selecionado, pois, normalmente, é a ferramenta mais utilizada para questionários, então ela também faria parte do processo de desenvolvimento do letramento digital dos alunos.

No Quadro 1 abaixo, elenco todas essas ferramentas, plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem selecionados para uso nas oficinas do curso e a maneira como cada uma foi usufruída. A descrição que será disposta em cada um dos itens não indica necessariamente as únicas funcionalidades das quais as ferramentas dispõem, mas apenas quais e como foram utilizadas.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>.

⁴⁵ Disponível em: <https://padlet.com/>.

⁴⁶ Disponível em: <https://edpuzzle.com/>.

⁴⁷ Disponível em: <https://pickerwheel.com/>.

Quadro 1 - Lista de ferramentas e plataformas virtuais

Google Meet	<p>Ferramenta principal para a realização do curso. É por meio dela que as oficinas acontecem; os professores compartilham a tela mostrando o material da aula e outros recursos multimídia, como vídeos, textos e imagens. O <i>chat</i> da plataforma também é utilizado para que os alunos possam contribuir no encontro, seja com comentários sobre o conteúdo da aula, seja com dúvidas. Além disso, é pelo <i>chat</i> que ocorre o envio de <i>links</i> de acesso a outros recursos selecionados pelo professor para o desenvolvimento das tarefas.</p> <p>A conta utilizada para as oficinas é uma conta institucional, o que permite que a duração da reunião não tenha limite de tempo, além de possibilitar o recurso de “levantar a mão”, que, quando ativado, indica que o aluno quer contribuir oralmente na oficina. Esse recurso ajuda a organizar e ordenar os participantes que desejam interagir no encontro.</p>
Apresentações Google	<p>Ferramenta utilizada para a elaboração do material de aula, que mostra a explicação escrita de conteúdos, além de <i>links</i> de acesso nos <i>slides</i> para as tarefas elaboradas em outras plataformas, como o <i>Padlet</i> e o <i>Edpuzzle</i>, por exemplo. O material é mostrado através da função de compartilhamento de tela do <i>Google Meet</i>.</p>
Google Forms	<p>Utilizado principalmente como lista de presença de alunos⁴⁸ nas oficinas. Um <i>link</i> é gerado pelo professor e enviado no <i>chat</i> do <i>Google Meet</i>. Os alunos acessam o <i>link</i> e escrevem seus nomes completos. A ferramenta também foi utilizada para a realização de questionário sobre aspectos relacionados ao curso e às expectativas e objetivos de aprendizado nas oficinas.</p>
Google Classroom	<p>Plataforma onde são postadas as informações gerais do curso; os materiais das oficinas; os <i>links</i> das tarefas interativas realizadas nos encontros, caso algum aluno deseje refazê-las; e onde são solicitadas tarefas a serem realizadas após o encontro. Na plataforma, o professor pode ter um controle maior sobre quem realizou as tarefas e pode dar um <i>feedback</i> geral ou particular, em espaço destinado a isso. Ao publicar tarefas na plataforma, o professor pode selecionar a opção “Pergunta”, que possibilita que todas as respostas sejam lidas e comentadas pelos colegas que realizaram a tarefa; já a opção “Atividade” permite tanto a opção de envio de respostas ao grande grupo, também possibilitando que outros colegas leiam-nas e comentem, além da opção de</p>

⁴⁸ Posteriormente, a partir das respostas obtidas no *Google Forms*, os nomes dos alunos presentes no encontro são marcados manualmente na lista geral de alunos, disponibilizada para os professores de cada módulo no Planilhas *Google*. Esse controle serve para fins de entrega de certificado de participação no curso para quem obteve pelo menos 70% de frequência nas oficinas. Contudo, esse certificado tem um caráter simbólico, pois não vale para naturalização, comprovação de proficiência ou como pré-requisito para que o aluno avance de módulo no semestre seguinte, já que é o próprio aluno quem escolhe o módulo em que deseja se inscrever no período destinado a isso, conforme já mencionado na seção 3.2.

	enviar comentários particulares ao professor, em que apenas ele terá acesso às respostas.
<i>WhatsApp</i>	Aplicativo destinado a facilitar a comunicação entre professores e alunos. Para isso, foi criado um grupo para a turma, onde os alunos são livres para interagir, compartilhar informações sobre trabalho, cursos, curiosidades, além de também poderem tirar dúvidas com os professores. Os <i>links</i> de acesso às oficinas sempre são enviados no grupo, e o espaço também serve como um meio para a publicação de tarefas dos alunos, caso o professor solicite.
<i>Padlet</i>	Plataforma utilizada para a realização de tarefas. Os recursos do <i>Padlet</i> permitem publicar vídeos, imagens, áudios e textos escritos. Também é permitido que esses suportes sejam publicados por alunos. O professor pode limitar as funcionalidades que os participantes podem utilizar, como habilitar ou não um espaço para comentários nas postagens publicadas pelo próprio professor; permitir que os nomes dos autores das publicações sejam revelados ou não; habilitar a publicação de postagens apenas após a aprovação do professor; além de também possibilitar a organização e a maneira como as publicações ficarão dispostas na plataforma.
<i>Mentimeter</i>	Plataforma utilizada para perguntas de sondagem aos alunos, buscando verificar seus conhecimentos sobre determinado assunto.
<i>Edpuzzle</i>	Plataforma que permite a elaboração e realização de tarefas audiovisuais. O professor seleciona um vídeo, podendo ser diretamente do <i>YouTube</i> ou enviado do computador à plataforma e elabora perguntas sobre determinados trechos ou aspectos gerais do suporte. Cada vez que a barra de reprodução do vídeo chega no trecho selecionado pelo professor, o vídeo para e a pergunta aparece na tela. O professor pode habilitar a opção para que o aluno pule a pergunta e prossiga assistindo ao vídeo ou condicione a sua reprodução a uma resposta. Além disso, é possível solicitar respostas livres ou de múltipla escolha.
<i>Picker Wheel</i>	Ferramenta que permite inserir palavras numa roleta, objetivando o sorteio de uma delas. Assim que determinada palavra é sorteada, ela pode ser excluída da roleta, caso o professor deseje, e a roleta pode ser girada novamente. ⁴⁹

Fonte: Autor (2022)

⁴⁹ As funcionalidades da maioria das ferramentas elencadas neste quadro podem ser conferidas com maiores detalhes na Dissertação de Vanz (2022), nas páginas 66-67, onde a autora aborda as possibilidades de uso de cada ferramenta e o tipo de tarefa que pode ser elaborada a partir delas; na seção 3.2, em que a autora analisa as potencialidades e restrições para práticas pedagógicas em cada ferramenta virtual; e no quadro 10 das páginas 136-138, onde a autora analisa determinados requisitos para a análise e seleção de ferramentas digitais para fins pedagógicos.

A descrição dessas ferramentas e plataformas teve o objetivo de auxiliar no entendimento dos recursos e das tarefas solicitadas nas oficinas que serão relatadas neste trabalho. Tendo concluído esta parte, na próxima seção, explico de que forma se deu o planejamento e seleção dos temas das oficinas ministradas, abordo brevemente o contexto da turma envolvida na prática e inicio o relato.

4.2 RELATO DAS OFICINAS

As práticas de ensino que serão relatadas nesta seção foram realizadas em dois sábados do mês de agosto de 2022, durante 2h, na turma do Módulo II do curso on-line regular do CP, a qual contava com 124 alunos inscritos. Conforme explicado anteriormente, os professores de cada turma podem se organizar da maneira como desejarem para ministrar as aulas, portanto, para a realização deste trabalho, combinei com minha colega de turma que eu ficaria responsável pelas oficinas na turma durante o mês de agosto, enquanto ela assumiria a partir do mês seguinte. Dessa forma, todo o planejamento das oficinas, elaboração de materiais, tarefas e escrita dos *feedbacks* relatados neste trabalho foram desenvolvidos por mim.

4.2.1 Planejamento das oficinas e a turma

Conforme discutido na seção 2.2, os migrantes que vivem em um país estrangeiro buscam aprender o idioma local, motivados por diferentes necessidades e objetivos. Por conta disso, planejei as oficinas e selecionei os temas a partir dos interesses dos alunos da turma e das necessidades que buscavam suprir. Além disso, seria importante desenvolver esses temas relacionando-os à perspectiva de uso da linguagem como prática social (CLARK, 2000), em diferentes situações de comunicação e direcionado a diferentes interlocutores (BRASIL, 2006), articulando-os também a determinados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003).

Buscando contemplar tudo isso, primeiramente, elaborei um questionário com 24 perguntas, pelo *Google Forms*, com a finalidade de conhecer os alunos, saber que recursos tecnológicos poderiam ser utilizados em aula e quais eram os seus maiores objetivos de aprendizado no curso. Com isso, eu poderia selecionar os temas das oficinas e saber quais tipos de tarefas e recursos multimídia utilizar com as ferramentas digitais. Essa definição surgiu a partir das respostas dos alunos no questionário, principalmente às da seção III do Quadro 2, conforme será indicado abaixo. Assim, eu poderia adequar cada tarefa à

determinada ferramenta ou plataforma, dependendo do objetivo estabelecido para ela – a tarefa –, e embasada pelas concepções de linguagem supracitadas.

As questões do formulário foram organizadas em 4 seções, divididas da seguinte forma: I) Informações básicas; II) Trabalho; III) Internet e recursos tecnológicos; IV) Aprendizado nas aulas e prática da língua portuguesa. As perguntas de cada seção podem ser conferidas no Quadro 2.

Quadro 2 - Perguntas do questionário inicial do curso

I) Informações básicas	II) Trabalho	III) Internet e recursos tecnológicos	IV) Aprendizado nas aulas e prática da língua portuguesa
1) Nome completo 2) Nacionalidade 3) Qual é a sua idade? 4) Você mora em que cidade e estado? 5) Quais idiomas você sabe falar? 6) Você já estudou português? Se sim, onde? 7) Há quanto tempo você está no Brasil? 8) Quais motivos te fizeram vir ao Brasil?	9) Você trabalha? Se sim, o que você faz? 10) Você trabalha em qual(ais) turno(s)? 11) Você tem tempo para estudar em outros dias da semana além do sábado?	12) Você utiliza que tipo de internet? 13) Sua internet possibilita que você assista a vídeos e ouça músicas pela internet? 14) Você pretende assistir às aulas por qual aparelho eletrônico? 15) Você poderá utilizar o microfone do seu aparelho eletrônico (celular, computador) para participar oralmente nas aulas? 16) Você costuma utilizar redes sociais? 17) Você costuma assistir televisão, filmes, séries, vídeos ou ouvir músicas ou podcasts em português?	18) Em que situações e contextos do dia a dia você geralmente se comunica em português? 19) Você tem o costume de escrever em português? Que tipo de texto você escreve geralmente? 20) Qual é o seu maior objetivo de aprendizagem no curso? 21) Sobre quais temas, conteúdos ou vocabulários você considera que já tem bastante conhecimento? 22) Quais temas você gostaria de estudar nas aulas do curso? 23) Em relação a conteúdos gramaticais, o que você acha importante estudar ou o que gostaria de aprender? 24) Na sua opinião, qual habilidade você mais necessita aprimorar nesse momento?

Fonte: Autor (2022)

Com exceção das perguntas 1, 2, 3, 4, 7, 20 e 21, todas as outras tinham opções de respostas para que os alunos pudessem selecioná-las caso tivessem dificuldade para escrever,

principalmente em casos de alunos com níveis mais baixos de proficiência, já que as turmas de cursos de PLAc geralmente são multiníveis. Além disso, as questões 8, 9 e 10 apresentavam a opção “Prefiro não responder” nas alternativas, já que os temas dessas perguntas podem ser delicados para alguns alunos ou poderiam deixá-los desconfortáveis para respondê-las.

Embora eu já tivesse acesso a algumas informações pessoais dos participantes da turma, pois constavam na lista de alunos que recebi da coordenação do curso, decidi solicitá-las novamente neste formulário, de modo a proporcionar aos alunos a prática do letramento digital (BUZATO, 2002) a este gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), já que eles eventualmente terão de preencher formulários com informações sobre si em outras situações externas ao ambiente de sala de aula virtual. O formulário foi enviado aos alunos presentes no primeiro encontro do curso, relatado na seção a seguir, para que o respondessem no mesmo momento, aproveitando para tirar dúvidas caso surgissem. Logo em seguida, também enviei o formulário por *e-mail* a todos os outros alunos matriculados na turma.

O prazo limite para as respostas era de dois dias, já que eu precisava de tempo para analisá-las e preparar a oficina seguinte. De um total de 117 alunos matriculados até aquele momento, 67 responderam. Assim, a partir das respostas obtidas, principalmente as da seção IV, pude selecionar os temas que seriam trabalhados em cada uma das oficinas que ministrei no curso em agosto, além de selecionar os gêneros discursivos para as tarefas. Ademais, as respostas da seção III do formulário auxiliaram na seleção dos recursos que seriam utilizados nas aulas, já que quase a totalidade dos alunos que responderam às questões manifestaram ter boas condições de internet e não teriam problemas para assistir a vídeos ou acompanhar as aulas síncronas⁵⁰.

Em relação às características da turma envolvida na prática, até o momento da escrita deste trabalho, havia 124 alunos inscritos. Alguns se matricularam após o início do curso, outros iniciaram em outros módulos e decidiram trocar para o Módulo II. Esse alto número de alunos na turma se justifica por dois fatores: (a) o Conexão Português abre vagas para migrantes do país inteiro, o que aumenta consideravelmente o número de inscrições em relação a apenas os migrantes inscritos que habitam no Rio Grande do Sul, como mencionado anteriormente, no capítulo 3; (b) o contexto de PLAc apresenta muita evasão de alunos, o que já havia acontecido em anos anteriores no CIBAI. Na primeira turma de 2021, com um limite

⁵⁰ 73,1% dos alunos que responderam o questionário manifestaram utilizar internet *Wi-fi* e 98,5% expressaram que poderiam assistir a vídeos e ouvir músicas pela internet, atividades on-line que consomem bastantes dados móveis. Com essas respostas, também pude supor que seria possível acompanhar as aulas síncronas pela plataforma *Google Meet*. (As informações foram geradas a partir das respostas do formulário enviado)

de 30 alunos por turma no Módulo II, 13 alunos deixaram de frequentar as aulas; na segunda turma do mesmo ano, o limite de inscrições foi ampliado, totalizando 62 alunos na turma, entretanto 30 evadiram⁵¹. Portanto, a evasão é um fator recorrente nas turmas do curso, e por isso há várias vagas disponíveis, já que é esperado que boa parte dos inscritos não compareça às aulas.

Um fator que confirma isso é a média de alunos presentes nas quatro aulas ministradas em agosto deste ano: 40 participantes, o que fica pouco abaixo de um terço do número total de inscritos. É claro que essa quantidade de alunos é alta em qualquer contexto de ensino, mas, quando comparado ao número total de inscrições no módulo, essa particularidade no contexto de ensino de PLAc fica evidente, assim como ocorreu nos anos anteriores. Esta média de 40 alunos engloba migrantes de diferentes nacionalidades, como belga, colombiana, espanhola, haitiana, mexicana, peruana, uruguaia e venezuelana, esta última com predominância na turma. Além disso, a maioria dos alunos mora atualmente no Rio Grande do Sul, enquanto os outros estão divididos entre os estados de Amazonas, Brasília, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina e São Paulo. A faixa etária dos alunos está entre 17 e 55 anos e o tempo de estadia no Brasil varia de 2 meses a 4 anos.⁵²

Essas informações expressam a heterogeneidade da turma e do contexto de ensino de PLAc. Migrantes de nacionalidades, faixas etárias, regiões e vivências diferentes refletem o quanto ricas podem ser as aulas de PLAc, devido à diversidade do público e de culturas sendo representadas na turma. Entretanto, ao mesmo tempo, não é fácil lidar com um número de alunos tão alto e heterogêneo num espaço tão curto de tempo, como costumam ter os encontros do curso. Visto isso, na próxima seção, inicio os relatos das práticas realizadas nas oficinas ministradas.

4.2.2 As oficinas

1º encontro - 06/08/22 - Oficina de apresentação

O primeiro encontro com a turma foi destinado à apresentação de informações gerais sobre o curso, além de apresentar as plataformas que seriam utilizadas para os encontros, postagem de materiais e comunicação entre os integrantes da turma (*Google Meet, Google*

⁵¹ Informações coletadas a partir das listas de presença dos alunos das turmas de 2021.

⁵² Informações obtidas a partir do questionário enviado aos alunos e das informações contidas na lista de inscritos da turma.

Classroom, WhatsApp). Além disso, por ser o primeiro contato virtual síncrono entre mim e os alunos, seria importante proporcionar um momento para que todos pudessem se conhecer. Portanto, defini esta primeira oficina como uma *oficina de apresentação*, englobando tanto aspectos do curso quanto dos participantes envolvidos.

Neste primeiro encontro, havia 25 alunos, e, por ser uma etapa inicial do curso, considerei que seria importante haver um momento para ambientar os alunos ao *design* do curso, buscando incitá-los a desenvolver a prática do letramento digital (BUZATO, 2002), explicando algumas funções das plataformas mencionadas, para que, aos poucos, e conforme a prática de uso delas, os alunos se habituassem a utilizá-las. Mencionei a importância que o grupo de *WhatsApp* teria para a comunicação entre professores e alunos e que este também seria um espaço para praticar a língua portuguesa, podendo ser utilizado para tirar dúvidas, conversar sobre as aulas e sobre informações que podem ser relevantes para o aprendizado do idioma, além de questões que envolvessem demandas de migrantes, como oportunidades de emprego, documentação, moradia, ofertas de novos cursos etc.

Um último ponto que achei importante mencionar foi sobre a utilização das ferramentas do *Google Meet*. Para um bom andamento das aulas, comentei que sempre que alguém estivesse falando nas oficinas, sendo professor, sendo aluno, os outros mantivessem o microfone desligado, evitando ruídos ou barulhos externos que poderiam atrapalhar a comunicação. Essa é uma questão recorrente desde a oferta da primeira turma no primeiro semestre de 2021, quando o curso passou a ser oferecido em modalidade síncrona, e acontece provavelmente por conta do pouco contato dos alunos com as plataformas virtuais, já que muitos nunca as utilizaram ou não estão acostumados a estudar nessa modalidade de ensino, reforçando a condição da falta de letramento digital (BUZATO, 2002). Por isso, mencionei sobre o recurso da “mão” na plataforma, que indica que o participante deseja se manifestar. Outra funcionalidade é poder organizar os participantes em “fila” a partir das “mãos levantadas”, para que falem assim que solicitados, evitando que ativem o microfone e interajam ao mesmo tempo ou durante uma explicação, por exemplo.

Enquanto explicava, um fato que me chamou a atenção foi observar, pela câmera de vídeo de uma das alunas da turma, que ela estava no seu ambiente de trabalho. Foi possível vê-la uniformizada e deslocando-se para um espaço que parecia um estacionamento, para poder acompanhar a aula fora do estabelecimento onde estava, após falar com outra funcionária antes de ir para o lado de fora. Não foi a primeira vez que me deparei com uma situação que envolvia um(a) aluno(a) participando da aula diretamente do seu trabalho. Circunstâncias como essas refletem algumas das particularidades do contexto das aulas de

PLAc, em que os alunos que trabalham tentam conciliar os estudos com o emprego, o que nem sempre é possível, ocasionando a evasão e a rotatividade de alunos.

Depois de comentar sobre as plataformas, respondi a algumas dúvidas que surgiram e enviei a eles o questionário apresentado no Quadro 2, conforme mencionado na seção 4.2.1. Enquanto os alunos respondiam às questões, escrevi o nome de cada um dos presentes na roleta do site *Picker Wheel*, já que pretendia realizar uma breve tarefa de apresentação dos alunos em momento posterior.

Na segunda metade da aula, após responderem ao questionário, propus uma tarefa de preparação aos alunos, buscando verificar seus conhecimentos prévios sobre informações que utilizamos em uma apresentação pessoal. Questionei-os sobre informações que são importantes serem perguntadas quando queremos conhecer um colega de sala de aula. A resposta, a princípio, seria respondida pela ferramenta *Mentimeter*, contudo houve um problema com o *link* de acesso e os alunos não conseguiram acessá-lo. Assim, solicitei que respondessem à pergunta tanto pelo *chat* da plataforma *Google Meet* quanto oralmente. Resumidamente, as respostas dadas foram: nome, idade, profissão, onde mora, nacionalidade e o que gosta de fazer⁵³, as mesmas informações que eu já havia selecionado e incluído no *Padlet*, para a tarefa subsequente a esta, no momento em que preparava a oficina.

Enviei um *link* de acesso ao *Padlet*, onde esses tópicos estavam organizados em colunas, e, abaixo de cada uma, havia um espaço destinado à escrita, onde cada estudante deveria formular possíveis perguntas e respostas para determinado tipo de informação. Por exemplo, na coluna com o tópico **Nome**, deveriam ser escritas estruturas que podemos utilizar para perguntar o nome de um colega (*Qual é o seu nome? Como você se chama? Etc.*) e maneiras de responder a essa pergunta (*Meu nome é, Eu me chamo etc.*). O mesmo ocorria com os outros tópicos, com exceção do campo **Cumprimentos**, que, no lugar de *Pergunta* e *Resposta* foram acrescentados *Chegada* e *Despedida*, para que os alunos os completassem com possibilidades do que pode ser dito para cumprimentar alguém quando o encontramos e também no momento de despedir-se. A disposição dos tópicos pode ser conferida abaixo na Figura 1.

⁵³ Na última coluna representada na Figura 1, escrevi “O que gosta”. Depois percebi que havia uma inadequação gramatical em relação à regência do verbo *gostar*, devendo ter sido escrito como “Do que gosta” ou “O que gosta de fazer”.

Figura 1 - Informações na interação: perguntas e respostas

Fonte: Autor (2022)

Essa tarefa tinha o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as estruturas utilizadas para perguntar informações básicas a alguém e respondê-las. Além disso, também foi possível verificar aspectos gramaticais nas respostas dos alunos⁵⁴. Conforme citado na seção 2.5, Schlatter e Garcez (2009) defendem que é necessário acordar previamente com a turma a correção de desvios. Como muitas das respostas do formulário, principalmente as da questão 20, diziam respeito a aprender ou “melhorar a gramática” e a escrever “bem o português”, decidi abordar brevemente essas questões (apesar de não ser o foco da tarefa) a partir de algumas respostas que surgiram.

A maioria das frases e palavras continham estruturas bem usuais da língua e foram escritas sem inadequações, já outras apresentaram alguns desvios ortográficos e gramaticais, como a troca do M por N em “Bon dia”, além de perguntas sem ponto de interrogação, como “Qual é teu/seu nome” e “como é que você se chama”. Também surgiram alguns desvios quanto à concordância nominal e desinência de gênero em “Qual é sua nome?” e “Sou belgo”.

Alguns desses desvios foram comentados logo após todas as lacunas terem sido preenchidas, como o caso do “belgo”, por exemplo. Quando expliquei sobre a particularidade desse gentílico ser uniforme (belga), podendo se referir aos dois gêneros, o aluno que havia escrito a palavra se mostrou surpreso, me perguntando pelo *chat* do *Google Meet* se não existia realmente a forma masculina “belgo”. Expliquei que não, mas que a maioria dos outros termos gentílicos, sim, apresentavam duas formas, como *argentino* e *argentina*, *brasileiro* e *brasileira*, *alemão* e *alemã* etc. Além disso, mencionei os casos que não apresentavam ponto de interrogação em frases interrogativas, entre outros casos de ortografia. Contudo, devido ao pouco tempo de aula que restava para a realização da tarefa seguinte, optei por não me ater tanto a essas questões nesse primeiro momento.

⁵⁴ Para a tarefa, ativei a opção que mantinha os nomes dos alunos em sigilo, portanto não era possível identificar quem havia escrito cada frase, com o fim de evitar situação de constrangimento, caso algum aluno tivesse receio de cometer algum deslize gramatical ou ortográfico.

A tarefa seguinte, última da oficina, consistia em uma conversação entre duplas diante da turma. O objetivo era que eles pudessem se apresentar para o colega por meio de uma conversa, possibilitando que o restante da turma pudesse acompanhar a interação. Para isso, cada dupla poderia utilizar os exemplos de frases que surgiram na tarefa do *Padlet*.

Utilizei a roleta do *Picker Wheel* para que as duplas fossem sorteadas, pois já havia escrito seus nomes nela, conforme mencionado anteriormente. O sorteio acontecia da seguinte maneira: a roleta seria girada por duas vezes, para que os dois nomes sorteados realizassem a conversação. Assim que a dupla fosse sorteada, eles poderiam iniciar e realizar até 3 perguntas buscando informações que gostariam de saber sobre o colega. As perguntas eram de caráter livre, podendo ser utilizadas as da tarefa anterior ou outras que quisessem, mas atentei para o fato de que, numa interação, normalmente cumprimentamos a outra pessoa, orientando-os a não iniciar a atividade diretamente fazendo perguntas ao colega. Expliquei que as perguntas poderiam ser de forma alternada (um colega pergunta, o outro responde e pergunta de volta) ou de forma linear (um colega faz a pergunta, ouve a resposta, faz outra pergunta, ouve a resposta, faz a última pergunta, ouve a resposta e depois responde às três perguntas do outro colega). Não estabeleci esse critério para que a conversação ficasse mais livre, desenvolvendo-se a partir do que eles sentissem no momento.

É claro que estabelecer o limite de apenas três perguntas tira a autenticidade da interação, porém esta foi uma maneira de realizar a tarefa possibilitando que todos participassem no período de tempo que ainda restava até o término da oficina, além de oportunizar aos colegas assistir às conversações. De fato, foi muito interessante observar os participantes e descobrir algumas informações sobre eles apenas os ouvindo. Foi possível perceber o mesmo a partir das reações dos colegas que prestavam atenção nas conversas, pelo menos dos que mantinham as câmeras ativadas⁵⁵. Assim que cada interação terminava, eu tecia comentários sobre o que havia sido falado, de forma a dar um *feedback* oral (PAIVA, 2003). Por exemplo, alguns colegas mencionaram gostar de animais, dormir e assistir a filmes, informações com as quais me identifico, então fiz alguns comentários sobre isso, não só para mostrar que os alunos estavam sendo ouvidos, mas também para tentar criar uma proximidade com eles (SIMÕES; FARIAS 2013), deixando-os mais à vontade para realizar outras tarefas orais ou participar ativamente das aulas.

⁵⁵ A opção por deixar as câmeras ativadas ou não era uma decisão individual, pois ativá-la não é uma exigência minha nem do CP, tendo em vista que alguns alunos podem estar no seu ambiente de trabalho enquanto acompanham a aula, conforme o exemplo citado neste mesmo relato, podem estar na rua ou mesmo devido a problemas de conexão de internet, o que impossibilitaria ativá-la. A média de alunos que ativavam as câmeras nos encontros era de 10 pessoas.

Sempre que uma interação terminava, eu seguia o mesmo processo: comentava brevemente aspectos que considerei interessantes e girava a roleta novamente para definir a próxima dupla a conversar. A maioria dos integrantes de cada dupla realizou mais de três perguntas, não seguindo o enunciado da tarefa, mas não interferi na atividade, já que estava interessante acompanhá-los e eu também não queria comprometer a conversa, pois todos pareciam bem animados com a realização da tarefa. O horário da oficina se aproximava do fim e não haveria tempo para todos interagirem, devido à quantidade de duplas que ainda faltava interagir. Então, perguntei a eles se poderiam seguir até todos completarem a tarefa ou se queriam encerrar assim que chegássemos ao horário das 11h, já que alguns alunos trabalham após esse horário ou poderiam ter compromissos marcados após a aula. Todos que responderam⁵⁶ disseram que gostariam de continuar, portanto seguimos por mais 15 minutos após o horário de encerramento normal das oficinas.

Após todas as duplas interagirem, expliquei a tarefa de casa⁵⁷ que deveria ser realizada e enviada pela plataforma *Google Classroom*. Todos os alunos deveriam escrever uma apresentação pessoal utilizando as informações dos tópicos da atividade do *Padlet*, além de acrescentar qualquer outra informação que quisessem compartilhar com os colegas. Dessa vez, cada um apresentaria a si mesmo, contando sobre o que achasse importante revelar, sem um limite de palavras ou de informações. Também mencionei que os alunos podiam ficar à vontade para comentar nas publicações dos colegas. Por isso, ao publicá-la, selecionei a opção “Pergunta” na plataforma, possibilitando que, ao realizarem a tarefa, todos teriam acesso às respostas dos colegas, conforme explicado no Quadro 1. Embora a tarefa não tenha sido realizada por todos no mesmo dia do encontro, cito ela aqui para mostrar como se deu o processo de *feedback* neste caso. A tarefa e suas orientações podem ser vistas na Figura 2, logo abaixo.

⁵⁶ Devido ao alto número de alunos, não pude identificar se todos responderam, mas todas as respostas que surgiram, pelo *chat* ou oralmente, foram positivas.

⁵⁷ As tarefas de casa solicitadas sempre tinham a orientação para serem realizadas em até seis dias, ou seja, sempre deveriam ser postadas até a sexta-feira da semana seguinte, de modo a não acumular tarefas de duas oficinas seguidas. Porém, nada impedia os alunos de enviá-las após o prazo, pois seriam comentadas da mesma forma, assim que fosse possível.

Figura 2 - Tarefa de casa: apresentação pessoal

<p>Escreva uma apresentação pessoal para podermos conhecer você.</p> <p>No seu texto, você pode utilizar as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nome; - Idade; - Nacionalidade; - Onde mora; - Há quanto tempo está no Brasil; - O que gosta de fazer; - O que não gosta de fazer; - Outras informações que achar interessante contar. <p>Fique à vontade para comentar os textos dos(as) colegas.</p>
--

Fonte: Autor (2022)

Algumas das apresentações não foram escritas em texto corrido, mas em forma de lista, conforme a organização dos tópicos na figura acima, enquanto outros relacionaram todas as informações dentro de um ou mais parágrafos. A partir disso, percebi que a informação sobre relacionar os tópicos dentro de um parágrafo não ficou explícita no enunciado, o que provavelmente contribuiu para algumas das respostas terem sido escritas em lista.

No Quadro 3⁵⁸ abaixo, é possível verificar exemplos de algumas das apresentações que os alunos enviaram e os *Feedbacks* que escrevi para eles.

Quadro 3 - Exemplos de apresentações e *feedback*

	Apresentação pessoal do(a) aluno(a)	<i>Feedback</i>
Aluno 1	Olá meu nome é Aluno 1, tenho 28 anos, Venezuelano morando no Brasil há 4 anos, atualmente moro em Curitiba, gosto de ouvir música e admirar paisagens, não gosto de chegar atrasado. Atualmente trabalho com atendimento a migrantes.	Boa noite, Aluno 1! Também adoro ouvir música, mas eu sou uma pessoa que chega atrasada... vou tentar aprender com você haha. Que legal que você atende migrantes! Acho um trabalho muito bonito. Seja bem-vindo!
	Oi Eu sou Aluno 2, um cara belga ⁵⁹ . Eu tenho 33 anos. O último mes, me mudei para o brasil, para morar junto com meu namorado (que é Brasileiro). Eu visitei ao brasil algumas vezes antes, mas agora estou aqui desde o início de julho.	Oi, Aluno 2! Que história legal! Fiquei curioso para saber como você conheceu o seu namorado aqui. Foi pela internet?

⁵⁸ Todas as apresentações e *feedbacks* apresentados no quadro foram inseridas conforme publicadas no *Google Classroom*, mostrando exatamente como os alunos escreveram, sem correção de ortografia, concordância, regência ou pontuação. Contudo, para manter a identidade dos alunos em sigilo, alterei seus nomes cada vez em que apareciam, tanto nas apresentações como nos *feedbacks*, por Aluno 1, Aluno 2, Aluna 3, Aluno 4 e Aluna 5.

⁵⁹ O mesmo aluno que havia escrito “belgo” na tarefa do *Padlet*, anteriormente, dessa vez escreveu “belga”, o que considerei importante, já que dei o *feedback* sobre isso ainda durante a aula, o que prova a importância de estar atento às questões que surgem em sala de aula e, embora a correção às vezes possa carregar um peso negativo, pode ser importante para o aprendizado dos alunos, se for realizada de maneira educativa.

Aluno 2	<p>Eu moro a Santa Maria do Herval, em um comunidade, junto com outras 8 pessoas na natureza. Também passo algum tempo em Porto Alegre. Eu gosto de ver filmes, e eu gosto muito de viajar. Eu sou psicoterapeuta, mas não estou trabalhando no momento.</p> <p>Estou super motivado para aprender a falar português mais fluentemente.</p>	<p>Além disso, você parece gostar muito da natureza também, já que viaja bastante⁶⁰. Continue se dedicando e tentando conversar em português, que você vai melhorar bastante a sua fluência.</p>
Aluna 3	<p>Olá, meu nome é Aluna 3. Tenho 33 anos e sou da Venezuela. Eu moro atualmente em Brasília e tenho quase 5 anos que moro aqui no Brasil. Eu gosto muito de passear, escutar música e compartilhar com a minha família. Tenho um filho que amo muito e atualmente estou desempregada mas já trabalhei como professora de espanhol. Espero aprender muito juntos vocês.</p>	<p>Oi, Aluna 3! Que legal que você já deu aulas. Daqui a algum tempo, você poderá dar aula de português no CIBAI hehe. Seja bem-vinda!</p>
Aluno 4	<p>Olá, sou venezuelano e gostaria de aprender a língua portuguesa</p>	<p>Bem-vindo, Aluno 4! Você vai aprender, com certeza! Mas seria legal você falar mais sobre você, para os colegas poderem te conhecer.</p>
Aluna 5	<p>Aluna 5 22 anos Colombiana Gravataí 5 meses Dormir e assistir vídeos Eu não gosto lavar lozar Amo os gatinhos</p>	<p>Oi, Aluna 5. Bem-vinda! Também gosto de dormir haha. Na próxima vez, relacione as informações dentro de um texto inteiro⁶¹. Assim, você aproveita e pratica a escrita de textos maiores, e não apenas de tópicos.</p>

Fonte: Autor (2022)

Para cada *feedback*, busquei comentar alguma informação contida na apresentação do aluno (SIMÕES; FARIAS 2013), de forma a escrever uma mensagem personalizada para cada um, evitando mensagens genéricas que poderiam ser simplesmente utilizadas para responder a todas as apresentações enviadas ou focando apenas em aspectos gramaticais. Conforme Paiva (2003), “o *feedback* deve ser entendido não apenas na sua dimensão avaliativa, mas também na interacional, como qualquer tipo de sinalização de que estamos atentos ao outro ou mesmo de que algo está sendo processado [...]” (p. 226). É claro que esse tipo de resposta às tarefas é mais trabalhoso e exige um pouco mais de tempo, mas isso pode fazer o aluno se sentir contemplado ao ver que o professor levou em consideração o conteúdo das informações escritas por ele, e não apenas a ortografia ou pontuação.

⁶⁰ Percebi que essa segunda oração no período (“já que viaja bastante”) não ficou bem relacionada com a primeira, podendo ter sido substituída por outra pergunta, relacionada à comunidade onde ele mora ou sobre o que ele mais gosta na natureza, por exemplo.

⁶¹ Quis me referir a parágrafo.

De todas as respostas geradas (58 alunos realizaram a tarefa), alguns responderam aos meus *feedbacks* agradecendo pela “correção”, outros responderam a partir de alguma informação que mencionei no próprio *feedback* enviado a eles, assim como na prática de uma conversa virtual e de caráter responsivo (BAKHTIN, 2003). Contudo, apenas o aluno 4 fez a atividade após os meus comentários: “Professor Luis, obrigado pela correção, meu nome é Aluno 4, tenho 36 anos, sou venezuelano, cheguei ao Brasil em julho do ano passado, moro no estado de Santa Catarina, Município de Chapecó, gosto trabalhar e aprender a língua portuguesa, não gosto muito de dormir, quero ter muitos amigos..”.

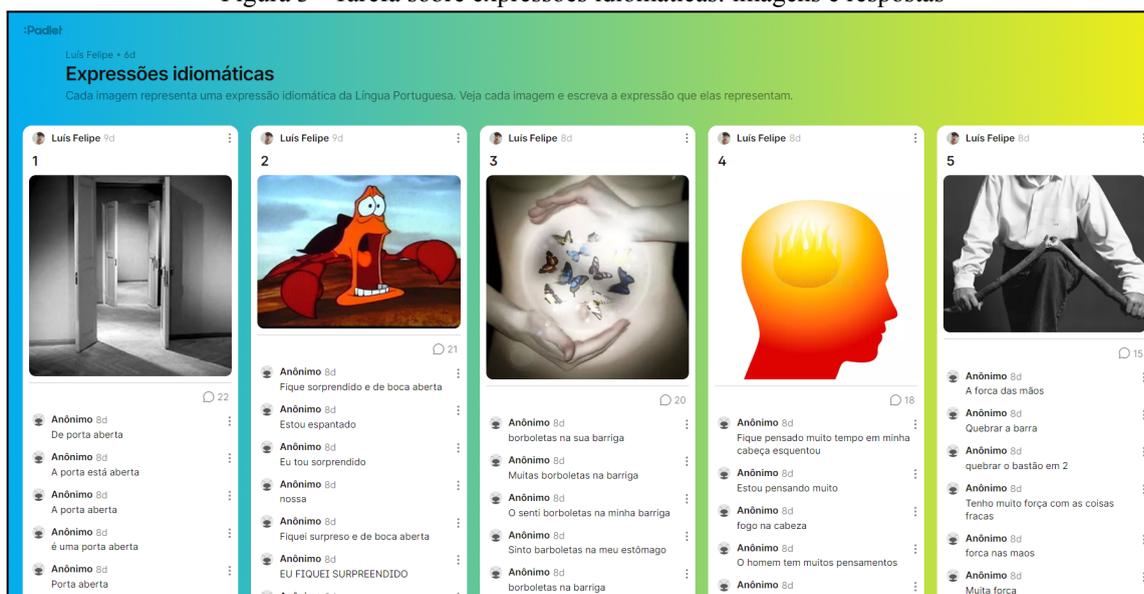
Com isto, finalizo o relato da primeira oficina. Abaixo, inicio o relato do segundo encontro.

2º encontro - 13/08/22 - Expressões idiomáticas

Para a segunda oficina do curso, selecionei o tema “Expressões Idiomáticas”, por conta do alto número de respostas, no formulário, destinadas ao estudo de expressões. Além disso, tendo em vista que os alunos do curso vivem em diferentes estados do Brasil e que possivelmente ouvem expressões idiomáticas no dia a dia, discutir esse tema em aula seria interessante para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto e sobre os sentidos que elas podem gerar. Nesta oficina, o número total de alunos presentes chegou a 43. O número variava, pois alguns entravam na chamada e não conseguiam permanecer até o fim do encontro, muitos por conta de má conexão de internet, conforme avisaram por mensagem.

No início da oficina, expliquei que o tema do encontro seria expressões idiomáticas e perguntei aos alunos se eles sabiam o que era isso. Alguns responderam que não, enquanto outros disseram que eram tipos de frases que utilizamos em determinadas situações. Confirmei a resposta, mas expliquei que faríamos uma tarefa que ajudaria a entender melhor essa noção. Como tarefa de preparação, selecionei seis imagens representando cada uma das expressões idiomáticas e as publiquei no *Padlet*. Enviei o *link* de acesso à plataforma e expliquei aos alunos que eles deveriam analisá-las e escrever a expressão que conseguissem identificar a partir das imagens. Como pode ser visto na Figura 3, várias respostas surgiram, algumas chegando bem próximas dos possíveis significados que as imagens representavam, outras apenas descreviam-nas.

Figura 3 - Tarefa sobre expressões idiomáticas: imagens e respostas



Fonte: Autor (2022)

Alguns exemplos⁶² de respostas que surgiram para a imagem 1 da tarefa (representando a expressão **De portas abertas**), por exemplo, foram “de porta aberta”, “solidão”, “entre dois decisões” e “abrindo oportunidades”. Já para a imagem 2 (representando a expressão **De boca aberta** ou **De queixo caído**), surgiram as respostas “Fique surpreendido e de boca aberta”, “nossa”, “Eita, é verdade”, “apreensão” e “estou choqueada”. A imagem 3 (representando a expressão **Ter borboletas no estômago**) recebeu respostas como “borboletas na sua/minha barriga”, “a barriga”, “tô com fome”, “fiquei apaixonada por você” e “emoción”. Em relação à imagem 4 (**De cabeça quente**) recebeu: “fique pensando muito tempo em minha cabeça esquentou”, “estou pensando muito”, “fogo na cabeça”, “o homem tem muitos pensamentos”, “meu cérebro explodindo”, “estou com muita raiva”, “ideias”, “pensando muito/coisas”, além de outras semelhantes. Na última imagem, 5 (**Quebrar um galho**), as seguintes frases foram escritas: “a força das mãos”, “quebrar a barra”, “quebrar o bastão em 2”, “muita força”, “quebro minha pacencia”, “tem muita raiva”, “quebrar um pedaço de madeira no meu joelho”, entre outras.

Essas respostas mostram a criatividade dos alunos e a maneira como interpretaram cada uma das imagens selecionadas. Pode-se perceber que algumas respostas foram digitadas apresentando alguns desvios e marcas da língua espanhola, como “emoción” e “cabeza”, enquanto a maioria das outras se adequou à norma padrão da língua portuguesa. É importante

⁶² Os exemplos citados foram transcritos conforme as respostas originais dos alunos, mantendo as marcas do espanhol, nos casos em que apareceram, bem como os desvios ortográficos e outras inadequações, como falta de concordância nominal e de pontuação.

mencionar que muitos alunos usam o celular para acompanhar as aulas⁶³, o que permite que utilizem o corretor ortográfico do aparelho ao escrever, tanto para português quanto para espanhol ou outras línguas. Portanto, a presença de desvios gramaticais, ou não, não reflete necessariamente o nível de conhecimento dos alunos em relação às normas da língua padrão.

Na sequência, li algumas das respostas em voz alta enquanto transmitia a tela com as imagens e comentei sobre algumas semelhanças e diferenças entre as respostas que apareceram. Mencionei que algumas estavam corretas e outras muito próximas do significado da expressão idiomática indicada pela imagem. Nesse momento, havia alguns alunos com o microfone ligado. Embora não estivessem falando, surgiam ruídos que atrapalhavam o andamento da aula, então solicitei educadamente para que o desligassem, para evitar esse tipo de inconveniente, conforme já havia sido mencionado no primeiro encontro. Após alguns minutos, novamente alguém ativou o microfone sem estar participando oralmente, então, sempre que isso acontecia, eu os desativava manualmente, já que era mais prático, pois a plataforma permite que o organizador da chamada de vídeo desative os microfones de outros participantes. Acredito que a falta de letramento digital de alguns alunos e o consequente desconhecimento das funcionalidades e recursos de que a plataforma dispõe possam contribuir para situações como essa, conforme mencionado também no relato da primeira oficina.

Em seguida, passei para a tela de *slides*, que indicava as respostas da tarefa. Primeiro, mostrava a imagem com a expressão idiomática que ela representava e perguntava qual era o seu significado. Depois de ouvir algumas respostas e também as ler pelo *chat* do *Google Meet*, avançava o *slide* para o seguinte, que mostrava seus possíveis sentidos, como pode ser visto na Figura 4⁶⁴.

⁶³ 70,1% das respostas obtidas na pergunta 14 do questionário manifestaram que usariam o celular para acompanhar as aulas.

⁶⁴ Utilizei a imagem 2 da tarefa como exemplo, mas o mesmo processo aconteceu com todas as outras quatro imagens.

Figura 4 - Imagem representativa da expressão idiomática *Ficar de boca aberta/de queixo caído*



Fonte: Autor (2022)

Em relação à imagem 5 (**Quebrar um galho**), ainda nas respostas do *Padlet*, surgiu uma outra possibilidade de expressão representada na imagem, na qual eu não havia pensado quando elaborei os *slides* com as respostas. A expressão indicada foi **Quebrar o pau**, já que a imagem também possibilita essa interpretação. Tal expressão pode se referir a uma briga ou a uma situação de conflito, em que se fala algo de forma mais contundente (Ex: *Quebraram o pau na reunião hoje* - Discutiram/Brigaram na reunião). Então, mencionei que essa era uma outra possibilidade de expressão para a imagem representada. Situações como essas são recorrentes durante as aulas e mostram a pertinência de se realizar atividades interativas, pois elas podem possibilitar a construção de novos sentidos, diferentes interpretações, além de contribuírem para a discussão sobre o assunto nas oficinas. Além disso, em relação à expressão da imagem 3 (**Ter borboletas no estômago**), mencionei que havia a possibilidade de utilizar o verbo “estar” (**Estar com borboletas no estômago**), pois a escolha pela utilização do verbo dependeria do contexto de uso da frase.

Após o término da explicação sobre as expressões e seus sentidos, enviei um *link* de acesso ao *Mentimeter* para que respondessem à seguinte questão: “Quais outras expressões idiomáticas você conhece?” Utilizei a plataforma para que a disposição das respostas na tela ficasse mais visual, dando mais destaque a elas, conforme pode ser visto mais abaixo na Figura 5.

Figura 5 - Pergunta de sondagem sobre expressões idiomáticas



Fonte: Autor (2022)

Nas respostas, além de novas expressões como “Viver como cão e gato”, “num piscar de olhos”, “andar nas nuvens”, “abrir os olhos”, “abandonar o barco”, entre outras, surgiram também gírias e interjeições, como “muleke”, “pai”, “pila”, “nossa”, “eita”, “tche”⁶⁵ etc.

O surgimento dessas respostas levou à discussão sobre a diferença entre expressão idiomática e gíria. Expliquei que geralmente as gírias são formadas por apenas uma palavra, agindo muitas vezes como sinônimos e que são utilizadas informalmente substituindo um termo (como a palavra “pai” ou “pae”, comumente utilizada como um vocativo para chamar um amigo, como “meu” ou “cara”, que também foi uma das respostas mencionadas). Por sua vez, expressões idiomáticas são frases que apresentam mais de uma palavra, utilizadas em determinados contextos e que não apresentam um sentido literal. Também expliquei brevemente as interjeições escritas.

Outra dúvida surgiu a partir da diferença entre as palavras “moleque”, “guri”, “menino” e “piá”, já que elas apresentam sentidos semelhantes. Expliquei que todas podem se referir a crianças, embora algumas sejam mais direcionadas a jovens e adolescentes. Contudo, mencionei que é preciso sempre analisar o contexto de uso das palavras, pois uma pessoa adulta também pode ser chamada de guri(a) ou menino(a) se o uso desses vocativos/adjetivos/substantivos partirem de uma pessoa mais velha, por exemplo. Outra questão importante é que o termo “guri” normalmente é utilizado no Rio Grande do Sul, enquanto “piá” é utilizado em algumas outras localidades.

Apesar de o tópico da pergunta ter sido sobre expressões idiomáticas, a discussão se desenrolou quase inteiramente sobre as gírias mencionadas nas respostas. Considerei bastante pertinente explorarmos esse aspecto, pois os alunos se mostraram muito interessados e curiosos para conhecer essas diferenças. Após a discussão, para finalizar, perguntei quais eram os significados das expressões idiomáticas citadas nas respostas, visto que havíamos falado bastante sobre as gírias, e em que situações poderíamos utilizá-las. As respostas foram dadas pelo *chat* e também oralmente.

Na sequência, a tarefa que propus também tinha relação com imagens e expressões idiomáticas, como foi o caso da tarefa de preparação, mas dessa vez as expressões estavam contextualizadas em frases de propagandas e campanhas publicitárias, conforme pode ser visto na Figura 6.

⁶⁵ Exemplos transcritos conforme as respostas originais publicadas na plataforma.

possibilidades de interpretação, como a classificação da tipologia textual dos textos escritos, quais gêneros discursivos estavam sendo representados nas imagens, ou mesmo gerar dificuldade para a compreensão da questão, devido à forma como foi elaborada. Portanto, acredito que esta pergunta poderia ter sido reformulada para que o tipo de classificação solicitado ficasse mais claro, já que minha intenção era que eles identificassem que se tratavam de campanhas publicitárias/propagandas, o que de fato foi respondido por alguns alunos.

Cada uma das perguntas supracitadas foi disposta em um *slide* diferente. Assim, eu fazia a pergunta, os alunos respondiam, e eu comentava as respostas que surgiam. Propus que essa tarefa fosse realizada em grande grupo, com a turma toda, incitando-os a participarem oralmente do encontro. Na questão 2, alguns alunos comentaram que o objetivo dos textos era dar uma informação, quando, na verdade, eles buscam influenciar o leitor a realizar uma ação (no caso do Texto II, a não realizar) ou de conscientizá-lo, no caso dos Textos II e III. Contudo, os alunos tiveram certa dificuldade para entender do que se tratava o Texto III. Após uma resposta mencionando tratar-se de uma campanha de reciclagem, confirmei a resposta, discutimos brevemente sobre o tema e seguimos para as questões restantes.

De forma geral, a discussão sobre os significados de cada expressão nas imagens foi bem interessante, pois várias respostas foram dadas até chegarmos à explicação dos sentidos que elas apresentavam, principalmente em relação ao Texto I. As respostas das questões 3 e 4 já haviam sido escritas por mim nos *slides* subsequentes aos das referidas perguntas, conforme pode ser visto na Figura 7 abaixo, de maneira a facilitar a visualização no momento de comentá-las com a turma. Essa prática também serve para que os alunos que não puderam participar da aula tenham acesso às respostas da tarefa quando lerem o material, disponibilizado no *Google Classroom*.

Figura 7 - *Slide* com as respostas das questões 3 e 4



Fonte: Autor (2022)

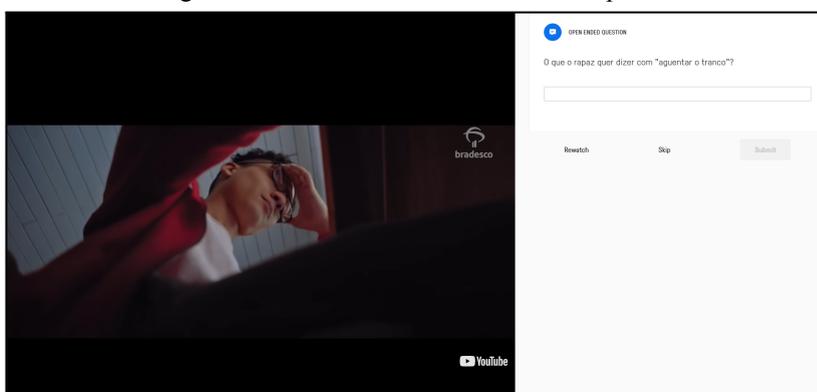
Na última questão, as respostas ficaram divididas: alguns disseram já ter ouvido as expressões, enquanto outros não. Assim, encerramos essa atividade.

A tarefa seguinte consistia em assistir a um vídeo⁶⁷ de 1 minuto do banco *Santander* e responder a algumas perguntas de compreensão audiovisual. O vídeo, apesar de curto, apresentava falas com expressões idiomáticas, como **sonhar alto**, **aguentar o tranco**, **estar com a cabeça a mil**, além de outras informações relevantes para o entendimento dos enunciados presentes no vídeo, como o sentido da palavra “casa”, quando esta se referia a “auditório” ou “teatro”, e da palavra “apoio”, que se referia à ajuda financeira que a instituição daria aos seus clientes.

Primeiramente, reproduzi o vídeo a partir do próprio *slide* do Apresentações *Google*. Como alguns alunos tiveram dificuldade para compreender algumas informações do vídeo, assistimos a ele uma segunda vez. Na sequência, acessei a plataforma *Edpuzzle* e o reproduzi novamente, desta vez para os alunos responderem às questões de compreensão que eu havia elaborado sobre as informações do vídeo. As perguntas criadas para essa tarefa foram as seguintes: 1) *Qual é o objetivo do vídeo?* 2) *No vídeo, o narrador se questiona sobre esperar mais. Do que ele está falando?* 3) *O que significa "sonhar alto" demais?* 4) *De que casa a mulher está falando?* 5) *O que o rapaz quer dizer com "aguentar o tranco"?* 6) *O que significa "sua cabeça está a mil" no contexto do vídeo?* 7) *O que a narradora quer dizer com "apoio"?* Essa tarefa, por meio da prática de compreensão audiovisual, possibilita aos alunos desenvolverem o letramento a partir de vídeos, imagens e informações além do texto escrito, de modo a desenvolver a prática de letramento de textos multimodais (KLEIMAN, 2005).

Conforme explicado na seção 4.1, durante a reprodução, o vídeo é pausado automaticamente conforme as perguntas aparecem na tela, como representado pela Figura 8.

Figura 8 - Tarefa de vídeo realizada no *Edpuzzle*



Fonte: Autor (2022)

⁶⁷ Disponível em: <https://youtu.be/rB5EPpyRiOc>.

Embora houvesse um campo de respostas disponível para que cada aluno assistisse ao vídeo e respondesse às questões individualmente, optei por realizar a tarefa no grande grupo, o que também servia como um espaço de interação conjunto da turma, que podia comentar, concordar e discordar das respostas dos colegas. Apesar do entusiasmo com a realização da tarefa, já que os alunos pareciam bem engajados com a discussão das respostas, durante a escrita deste trabalho, pude refletir sobre as implicações geradas ao propor que a realização das tarefas ocorra em grande grupo, e não individualmente, como a própria plataforma do *Edpuzzle* possibilita; ou em duplas, em salas separadas, por exemplo.

Com atividades em grande grupo, é provável que muitos alunos não tenham tempo suficiente para realizar a tarefa de fato, já que estudantes com maior nível de proficiência geralmente respondem às questões mais rapidamente, dando menos espaço para alunos menos proficientes ou que não tiveram tempo de responder às questões antes da primeira resposta manifestada participarem. Além disso, o número de alunos interagindo oralmente, ou mesmo pelo *chat*, pode gerar uma percepção ilusória de que a maior parte da turma esteja participando. Embora cada questionamento feito por mim sempre gerasse respostas, só consegui identificar uma média de 15 alunos interagindo no encontro. Isso não significa que apenas 15 pessoas participaram, mas também não exclui essa possibilidade, pois numa turma com um número muito alto de alunos (chegando a 43 nesta oficina, conforme mencionado no início do relato), não há como verificar o número exato de estudantes que falavam ou escreviam suas respostas.

A partir disso, pude perceber que a maneira como utilizei a plataforma *Edpuzzle* nessa tarefa poderia ter sido mais produtiva, possibilitando que cada aluno tentasse responder às questões diretamente nos campos de resposta, a partir do envio do *link* de acesso à ferramenta, por exemplo, ou então separá-los em pequenos grupos, para que discutissem as respostas colaborativamente, para depois serem discutidas em grande grupo, incitando, assim, a participação de mais alunos na realização da tarefa.

Portanto, após a resolução da última questão, assistimos ao vídeo inteiro mais uma vez e perguntei se havia ficado mais fácil de compreender as informações nele contidas, já que as questões propostas tinham o objetivo de incitá-los a refletir sobre os sentidos das frases em relação ao contexto do vídeo. Todas as respostas geradas foram positivas, e alguns comentaram até mesmo de forma aliviada que o vídeo fazia muito mais sentido após a discussão das questões do que na primeira vez em que lhe assistiram.

Com o fim da oficina se aproximando, solicitei uma tarefa para ser realizada em casa. No *Google Classroom*, em espaço próprio para a tarefa, cada um deveria contar uma situação

curiosa pela qual passou ou um momento que vivenciou que gostaria de compartilhar com os colegas. Entretanto, para explicar a situação, seria preciso utilizar uma expressão idiomática que se relacionasse com a situação relatada. O enunciado da tarefa pode ser conferido na Figura 9.

Figura 9 - Tarefa de casa sobre expressões idiomáticas

<p>1) Escolha uma expressão idiomática discutida em aula ou outra que você conheça.</p> <p>2) Pense numa situação curiosa ou em um momento que você viveu que gostaria de compartilhar com os colegas e utilize a expressão para explicar a situação.</p> <p>Ex: Semana passada eu precisei apresentar um trabalho em aula, mas fiquei com tanto frio na barriga que acabei falando rápido demais.</p> <p>Realize a tarefa em forma de comentário escrito.</p>

Fonte: Autor (2022)

Essa tarefa tinha o propósito de incitar os alunos a explicarem fatos do cotidiano utilizando expressões idiomáticas de forma contextualizada, já que, o uso de expressões no dia a dia é muito frequente, como pôde ser percebido pelas imagens publicitárias e pelo vídeo da tarefa anterior. Além disso, a tarefa poderia ser lida por outros alunos, que eram livres para comentá-la, embora eu não tenha mencionado isso no enunciado da tarefa. Contudo, ao publicar a tarefa na plataforma, de forma distraída, selecionei a opção “Atividade” e não “Pergunta”, diferentemente do que havia feito na tarefa de casa da primeira oficina. Essa opção possibilitava o envio de respostas particulares ao professor, em que só eu poderia visualizá-las e comentá-las, além da possibilidade de enviá-las para a turma inteira. Portanto, o envio das respostas se dividiu entre as duas opções por onde poderiam ser enviadas: 29 alunos enviaram-nas pela opção de comentário geral e 27 alunos enviaram-nas como comentário particular.

No Quadro 4⁶⁸, é possível ver algumas respostas que surgiram, assim como *feedbacks* que escrevi aos alunos.

⁶⁸ Todas as respostas e *feedbacks* inseridos no quadro estão dispostos conforme foram publicados no *Google Classroom*, mostrando exatamente como os alunos escreveram; o mesmo vale para os *feedbacks*. Apenas alterei seus nomes para Aluna(o) 6, 7, 8 e 9 para preservar suas identidades.

Quadro 4 - Exemplos da tarefa de expressões idiomáticas

	Respostas da tarefa	Feedback
Aluna 6	<p>*Expressão Idiomática*«Com o coração ♥ na mão 🙌»</p> <p>Significado* estar preocupada, nervosa, angustiada com algo ou uma situação.</p> <p>Exemplo: um dia meu irmão mais novo passou a noite fora sem avisar, por isso eu fiquei com o coração ♥ na mão 🙌.</p>	Exato! Muito bem, Aluna 6! Ótimo exemplo!
Aluna 7	Eu estava conversando com meu marido sobre a aula del sabado, e ele estava com a cabeça nas nuvens	Ele perdeu muitas informações importantes então haha. Muito bom o exemplo!
Aluna 8	<p>melhor pássaro na mão do que cem voando</p> <p>Aplica-se a quem deixa certas situações ou coisas, esperando por melhores, mas incertas.</p>	<p>Oi, Aluna 8.</p> <p>Na verdade, a expressão é "melhor um pássaro na mão do que dois voando". Mas o significado que você escreveu está correto, apenas faltou escrever uma frase contando um acontecimento utilizando essa expressão.</p>
Aluno 9	<p>Reposta 1:</p> <p>Estar com a cabeça nas nuvens</p> <p>Reposta 2:</p> <p>Graças a dívida, meu primo está uma situação complicada</p>	Oi, Aluno 9. Você deve falar de uma situação usando a expressão idiomática que você escolheu. Ex: Meu primo está com a cabeça nas nuvens por causa da dívida.

Fonte: Autor (2022)

A Aluna 6 cumpriu a tarefa, assim como a aluna 7; já a Aluna 8 e o Aluno 9 cumpriram a tarefa parcialmente: a Aluna 8 escreveu o sentido da expressão em vez de utilizá-la contextualizada em uma frase, enquanto o Aluno 9 escreveu uma frase que não articulou-se tão bem com a expressão selecionada. Assim como na tarefa de apresentação do primeiro encontro, busquei comentar alguma informação surgida nas próprias respostas ao escrever o *feedback* (SIMÕES; FARIAS 2013). Contudo, alguns alunos apenas explicaram o sentido das expressões (o que não fazia parte da tarefa). Portanto, tive mais dificuldade para escrever comentários mais focados no conteúdo das frases em alguns casos. Além disso, embora a Aluna 5 tenha cumprido a tarefa, percebi que o meu *feedback* atribuído a ela foi genérico, focando mais no cumprimento da tarefa do que no sentido do seu texto, diferentemente do *feedback* atribuído à aluna 8.

Assim, encerro o relato da segunda oficina do curso. Todo o material utilizado em aula foi disponibilizado no *Google Classroom*, bem como o *link* de acesso à tarefa do *Padlet* e à do *Mentimeter*, para quem quisesse realizá-la novamente ou para que os alunos que não puderam participar do encontro tivessem acesso a elas. Na seção seguinte, faço reflexões sobre as

práticas pedagógicas aqui relatadas, visando elencar pontos que considero positivos e negativos, buscando, também, encontrar possibilidades de melhorias para oficinas futuras.

4.2.3 Reflexões sobre as práticas de ensino relatadas

Nos dois encontros relatados neste trabalho, foi possível refletir sobre diversos aspectos pedagógicos nas práticas realizadas nas oficinas. Nesta seção, me atendo aos pontos que considere positivos e também aos negativos, que acredito poderem ser repensados para os planejamentos e desenvolvimento em oficinas futuras, buscando qualificar a prática de ensino-aprendizagem em sala de aula em modalidade virtual.

Primeiramente, no que se refere ao contexto de ensino on-line de PLAc, considero importante que o professor saiba quais são os recursos tecnológicos de que os alunos dispõem para possibilitar sua participação no curso, pois isso influencia no planejamento das oficinas e das tarefas que as compõem. Por isso, enviar o questionário buscando entender o que será possível realizar em aula a partir dos recursos necessários para isso (computador, celular, internet, suportes como vídeos, músicas etc.), além de sondar quais são as principais necessidades dos alunos em relação ao aprendizado da língua portuguesa nesse contexto de ensino são tarefas necessárias do professor ministrante do curso.

Em relação às práticas do primeiro encontro, considero importante a conversa inicial sobre o curso e principalmente sobre o uso das ferramentas digitais, pois muitos alunos não estão habituados a usá-las, o que pode ser uma tarefa mais difícil nos primeiros momentos. Por isso, explicar a utilidade das plataformas que constituem o *design* educacional do curso é importante para iniciar a promoção do letramento digital dos alunos. Além disso, logo na primeira oficina, os estudantes já tiveram a oportunidade de utilizar algumas ferramentas, como o *Google Forms* e o *Padlet*, por exemplo, de forma a introduzir alguns recursos que seriam recorrentes nas oficinas seguintes.

Na tarefa de conversação, na segunda metade da aula, precisei limitar o número de perguntas a serem realizadas por cada dupla, o que tirou um pouco da autenticidade da conversa, conforme mencionado no relato na seção anterior. O fato de o *Google Meet* não dispor de um recurso que possibilite separar a turma em pequenos grupos não contribui para esse tipo de tarefa, sem que pelo menos haja um bom tempo destinado para a sua realização. Uma estratégia para isso, seria utilizar uma plataforma que ofereça esse recurso, para que cada um tenha um tempo adequado para interagir, ou então utilizar o próprio *Google Meet*, criando novas salas e enviando-as a cada dupla/grupo. Portanto, a proposta de tarefas de

conversação em um grupo grande de alunos, em modalidade virtual, é uma prática que deve ser repensada, ou, pelo menos, melhor planejada.

Em contrapartida, acredito que a tarefa, apesar de apressada, possibilitou aos colegas se conhecerem, mesmo que brevemente, além de propiciar um momento divertido, já que foi possível observar, pelas câmeras que estavam ativadas, os alunos bem animados ao acompanharem cada interação. A tarefa também possibilitou agirem por meio do gênero discursivo *apresentação pessoal*, já que comumente os alunos passarão por situações de conversação em que precisarão se apresentar a colegas de trabalho, a empregadores ou a pessoas que estejam conhecendo; o mesmo vale para a tarefa de casa solicitada. Contudo, em relação a esta tarefa, vejo que o seu enunciado não deixou claro como deveria ser a disposição do texto escrito, o que gerou respostas em formato de lista, sem coesão entre as informações. Não houve uma orientação clara para refazer a atividade, como defendem Schlatter e Garcez (2012), nos casos em que o texto foi escrito em forma de lista. Contudo, isso foi uma decisão minha, considerando que muitos alunos não têm muito tempo para realizar as tarefas após o término da oficina. Por isso, sugeri melhorias para produções futuras, de forma articulada ao que defendem Simões e Farias (2013), mas deixando em aberto a possibilidade de o aluno reescrever o texto ou não.

Em relação ao segundo encontro, na tarefa de preparação, foi interessante ver que uma das respostas trouxe um novo sentido à expressão que eu havia selecionado a partir da imagem 5 (disponível na Figura 3), o que mostra que o professor deve estar atento às contribuições do aluno em sala de aula. Outro ponto que considero importante é que na atividade do *Mentimeter* surgiram muitas gírias e interjeições, gerando uma discussão sobre esses dois termos e sobre a diferença entre gíria e expressão idiomática, situação que reflete que as aulas muitas vezes podem ser redirecionadas a partir das demandas que surgem dos próprios alunos. Nesse caso, passamos um bom tempo falando sobre gírias e sobre as diferenças existentes no vocabulário de diferentes regiões do país, o que, a meu ver, foi produtivo para os alunos, devido à participação gerada tanto pelo *chat* quanto oralmente.

Contudo, conforme já mencionado no relato, as tarefas realizadas em grande grupo acabam dificultando a participação de alunos com níveis mais baixos de proficiência. A participação dos alunos que costumam interagir mais pode gerar uma falsa perspectiva de que há muitos alunos contribuindo, o que não é necessariamente verdade, já que, numa turma com um alto número de alunos, verificar se todos estão de fato participando torna-se uma tarefa difícil. Então, embora eu tenha considerado que o tema da oficina foi muito bem recebido pelos alunos, por conta das discussões realizadas e do engajamento gerado, é preciso

considerar que isso vale apenas para os alunos que de fato participaram interagindo, pois não pude confirmar se, de fato, todos tentaram realizar as tarefas ou tiveram tempo suficiente para concluí-las sem antes ouvir/ler as respostas dos colegas. A maneira como utilizei o *Edpuzzle* na tarefa de compreensão audiovisual, por exemplo, contribuiu para isso. Acredito que a ferramenta não teve um uso tão produtivo como poderia ter tido na realização da tarefa.

Mesmo com esses aspectos, acredito que a discussão sobre as expressões idiomáticas tenha sido importante para os alunos. Frequentemente, expressões idiomáticas são utilizadas no dia a dia, como em campanhas publicitárias e propagandas, por exemplo. Por isso, trabalhar com esses gêneros discursivos foi uma maneira de introduzir o tema das expressões aos alunos, também mostrando alguns dos contextos em que essas expressões costumam aparecer. Acredito que esse tenha sido um dos pontos positivos nesta oficina, corroborado também pelas respostas que os alunos deram ao serem perguntados se haviam compreendido melhor o vídeo após a discussão sobre as questões envolvendo as expressões.

Em relação à tarefa de casa, percebi que os *feedbacks* escritos por mim não foram padronizados. Por exemplo, para os alunos 6, 7 e 9, conforme pode ser verificado no Quadro 4, apenas elogiei a resposta ou expliquei como a tarefa deveria ser realizada, enquanto que para a aluna 8, elogiei a resposta após comentar sobre a própria informação que ela havia escrito, de forma semelhante ao que fiz nos *feedbacks* escritos exemplificados no Quadro 3. Além disso, não sugeri a reescrita pelo mesmo motivo mencionado nas reflexões sobre a primeira oficina.

Um último ponto que considero válido destacar tem relação com a falta de letramento digital de alguns alunos, fator que pode contribuir para a ocorrência de situações como a relatada no segundo encontro, em que alguns participantes ligavam o microfone, produzindo ruídos e barulhos do ambiente onde estavam. Possivelmente, isso acontecia de forma não intencional ou por conta de um desconhecimento dos recursos da plataforma, embora eu tenha explicado sobre suas funcionalidades no primeiro encontro. É importante lembrar que a rotatividade é um cenário frequente no contexto de aulas de PLAc, portanto, mesmo que uma oficina seja preparada para explicar as funcionalidades e os recursos de determinadas ferramentas digitais, esses são aspectos que precisam ser retomados nas aulas, considerando que os alunos nem sempre poderão frequentá-las ou, mesmo frequentando, podem ter dificuldades com esses recursos.

Com isso, finalizo os relatos deste trabalho. Neste capítulo, expliquei o *design* educacional do curso que ministrei, na turma do Módulo II do curso regular on-line do CP, abordei como se deu o planejamento das oficinas, explicando as ferramentas digitais

utilizadas, relatei os dois primeiros encontros do curso, bem como refleti sobre minha prática e sobre aspectos que poderiam ter sido melhor planejados e realizados. Com esses relatos e reflexões, busquei exemplificar fatores que considere relevantes nas minhas práticas, tanto de forma positiva quanto negativa, objetivando refletir sobre eles a fim de qualificar minhas práticas futuras. No capítulo seguinte, teço minhas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho busquei relatar as práticas pedagógicas que constituíram o planejamento e o desenvolvimento de duas oficinas ministradas na turma do Módulo II do curso regular on-line do CP. No início desta monografia, no capítulo 1, expliquei a minha relação com o CIBAI Migrações, bem como os motivos que me fizeram decidir relatar minhas práticas; em seguida, no capítulo 2, discorri sobre os pressupostos teóricos que embasaram as minhas práticas pedagógicas no contexto de ensino em que atuei, abordando as noções de concepção de linguagem; PLAc e ensino de PLAc; *design* de curso on-line; letramento (digital); e tarefas pedagógicas e *feedback*. No capítulo 3, contextualizei o espaço da prática de ensino em que atuo e como se deram as mudanças no CP devido aos impactos causados pela pandemia de covid-19, até chegar ao modelo atual do curso que ministro. Após isso, no capítulo 4, discorri sobre o planejamento e seleção dos temas tratados em cada oficina, além de relatar as práticas desenvolvidas em cada uma delas e tecer minhas reflexões sobre os aspectos que considere mais relevantes nos dois encontros.

A partir dos relatos e das reflexões realizadas, foi possível perceber vários aspectos referentes ao planejamento e à realização das oficinas. Um dos pontos a se considerar nas aulas de PLAc on-line é que alguns alunos podem ter dificuldades com os recursos tecnológicos. Por isso, é importante que o professor tenha ciência desse fator e proporcione que a aula de PLAc em modalidade virtual possa tornar-se não apenas um espaço para o aprendizado da língua portuguesa, mas também para o desenvolvimento e promoção do letramento digital. Entretanto, é necessário considerar a relevância do uso de determinadas ferramentas em relação aos objetivos educacionais estabelecidos para o processo de aprendizagem da turma.

Outro ponto essencial é o planejamento das aulas. É preciso refletir sobre as implicações que determinadas escolhas podem gerar no desenvolvimento das oficinas, como realizar tarefas em grande grupo, em uma turma com um grande número de alunos, o que não contribui para que todos os alunos consigam realizar determinadas tarefas, por exemplo. Além disso, é importante elaborar enunciados claros para as atividades solicitadas. No caso da escrita de *feedbacks*, é interessante que o professor foque nas informações que os alunos utilizam ao produzir suas atividades, priorizando o conteúdo do texto e o cumprimento da tarefa, interagindo como um leitor atento e interessado ao comentá-las.

Após a realização das duas oficinas, refleti bastante sobre possibilidades de melhorias para os encontros seguintes. Porém, foi durante a realização deste trabalho que pude

identificar muitos aspectos que não havia percebido antes. Escrevendo o TCC, pensando nas minhas ações e olhando com mais atenção para alguns pontos, percebi que muitas escolhas que fiz poderiam ser repensadas para oficinas futuras. A percepção que tenho hoje, poucos meses após as oficinas ministradas, me faz perceber isso. Acredito que os ensinamentos que a reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas nos traz são fundamentais para o nosso desenvolvimento como docentes, e muitas dessas percepções foram geradas durante a escrita desta monografia.

Portanto, considero que o desenvolvimento deste trabalho foi um importante exercício de reflexão sobre as práticas que constituíram o planejamento e o desenvolvimento das oficinas relatadas. Creio que os relatos e as reflexões aqui gerados possam contribuir para que outros professores, principalmente no contexto de aulas de PLAc on-line, reflitam sobre suas ações em sala de aula, além de possibilitar a geração de novas percepções, críticas e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Considero que todos esses fatores contribuem para aprimorar as nossas práticas de ensino, além de possibilitar melhores condições de aprendizado aos nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzevetan Todorov - 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: BRASIL, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- BULLA, Gabriela S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014. 197 p. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103870>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BULLA, Gabriela S.; KUHN, Tanara Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/223991>. Acesso em: 05 out. 2022
- BULLA, Gabriela S.; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). *In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA*, 2., 2009, Córdoba. **Anais II Jornadas Internacionais de Tecnologías aplicadas a la enseñanza**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12. CD-ROM. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Bulla_Gargiulo_Schlatter_2009.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BULLA, Gabriela S.; LAGES E SILVA, R.; OLIVEIRA, Bruna S. O.; CONCEIÇÃO, Janaína V. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. *In: FERREIRA, Luciene C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, Eulália V. L. F. (orgs.). Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, p. 103-120, 2019. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BUZATO, Marcelo K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. 189 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.206006>. Acesso em 27 jul. 2022.
- CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000. Traduzido do original “Using Language” (pp. 3-25), 1996.

CURSINO, Carla; ALBUQUERQUE, Jeniffer; FIGUEIREDO SILVA, Maria C.; ANUNCIÇÃO, Renata M. Português Brasileiro para migração humanitária (PBMH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. *In:* RUANO, Bruna P.; SANTOS, Joviana M. P.; SALTINI, Lygia M. L. (Orgs.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 317-331.

FURTOSO, Viviane A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103505>. Acesso em 27 jul. 2022.

GARCEZ, Pedro M.; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 1-19, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

GOMES, Maíra S.; SANTOS, Leticia G. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. *SciELO - Scientific Electronic Library Online*. **SciELO Brasil**. São Paulo, v. 58, n. 3, p. 1197-1220, set./dez., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135434015832019>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GROSSO, Maria J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>. Acesso em: 30 jul. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** *In:* KLEIMAN, Angela B. *Linguagem e letramento em foco*. São Paulo: UNICAMP, 2005.

LEMOS, Fernanda C. **O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI**. 2011. 123 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/39418>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, Lilian; MORAN, José M. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1–25.

OIM - Organização Internacional para as Migrações. OIM ONU Migração. **À propos de la migration**. 2021. Disponível em: <https://www.iom.int/fr/propos-de-la-migration>. Acesso em: 05 out. 2022.

OLIVEIRA, Bruna S. **Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar**. 2017. 67 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/178755>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PAIVA, Vera L. M. O. Feedback em ambiente virtual. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

RUANO, Bruna P.; CURSINO, Carla A. O ensino de português brasileiro como língua de acolhimento: projeto PBMIH-UFPR - um estudo de caso. *In*: I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem (Anais completos). Ponta Grossa, 2015.

SCHLATTER, Margarete. **Por que relatar a prática**. 2018. 1 vídeo (10min). Publicado pelo canal OlimpiadaLP Cenpec. Disponível em: <https://youtu.be/9CUH2V0AkeA>. Acesso em: 07 set. 2022.

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

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês)**. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 127-172, 2009.

SCHLATTER, Margarete; OLIVEIRA, Michele M. R. O percurso de escrita do Relato de prática: da experiência vivida à proposta de uma reflexão singular. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 33, p. 26-31, 01 jul. 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8778/napontadolapis33-28ago2019.pdf>.

SOARES, Laura F. **Proposta de material didático multinível para a aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAC)**. 2019. 131 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212983>. Acesso em: 27 jul. 2022.

VANZ, Fiana A. **Ferramentas digitais no ensino-aprendizagem de línguas on-line: orientações para a análise, seleção e inserção em práticas pedagógicas**. 2022. 156 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/242260>. Acesso em: 27 jul. 2022.