

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ensino on-line e formação docente em um contexto de pandemia

PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE (PFL): online teaching and teacher development in a pandemic context

PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (PLE): enseñanza en línea y formación docente en contexto pandémico

 Douglas Altamiro Consolo¹

 Guilherme Sonsino Soares²

 Juan Prete Tojeira-Ramos³

1. Docente e orientador de tutores da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores do IBILCE-UNESP. E-mail: douglas.consolo@unesp.br.
2. Graduado em Letras (Português e Espanhol) e discente do curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) no IBILCE-UNESP. E-mail: guilherme.sonsino@unesp.br.
3. Discente do curso de Licenciatura em Letras (Português e Italiano) do IBILCE-UNESP. E-mail: juan.tojeira@unesp.br.

RESUMO: No presente artigo, encontra-se um relato da experiência didático-metodológica de professores-tutores em um curso on-line de português como língua estrangeira (PLE) durante o período da pandemia da COVID-19. Discutem-se questões consideradas relevantes durante a elaboração das aulas e o processo de ensino, dentre as quais se mencionam a participação e a frequência dos alunos durante o curso, e as formas de avaliação. Além disso, são apresentados exemplos de materiais didáticos e recursos utilizados pelos tutores, e sugestões de atividades que foram feitas com os alunos durante as aulas para que fossem trabalhadas questões de léxico e de gramática. Por fim, o trabalho apresenta as reflexões dos tutores a respeito das contribuições trazidas, à sua formação docente, dessa experiência de ensinar PLE em um curso on-line na modalidade de ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: COVID 19; Ensino Emergencial; Formação de Professores; PLE.

ABSTRACT: In this article, we report on didactic-pedagogical experiences of tutors in an online Portuguese as a foreign language (PLE) course during the COVID-19 pandemic. Relevant issues met during lesson planning and the teaching process are discussed, among which the students' attendance and participation in the lessons, and assessment tools, are mentioned. Examples of teaching materials and technical resources used by course tutors are presented, as well as suggestions of activities carried out with the students, in the online lessons to work on issues of grammar and vocabulary. Furthermore, we present reflections of the course tutors about contributions of their experience in teaching PLE in an online course, offered in remote format due to an emergency situation, for their development as language teachers.

Keywords: COVID-19; Emergency Teaching; Teacher Development; PORTUGUESE as a Foreign Language.

RESUMEN: En este artículo se relata la experiencia didáctico-metodológica de los profesores-tutores en un curso de portugués como lengua extranjera (PLE) en línea durante el período de la pandemia del COVID-19. Se discuten temas considerados relevantes durante la preparación de las clases y del proceso de enseñanza, entre los cuales se mencionan la participación y asistencia de los estudiantes a lo largo del curso y las formas de evaluación. Además, se presentan ejemplos de materiales y recursos didácticos utilizados por los tutores, así como sugerencias de actividades que se realizaron con los alumnos durante las clases para trabajar cuestiones léxicas y gramaticales. Por último, el trabajo presenta las reflexiones de los tutores sobre las contribuciones de esta experiencia de enseñar PLE en un curso en línea, en la modalidad enseñanza remota de emergencia para su formación docente.

Palabras-clave: COVID 19; Enseñanza Remota de Emergencia; Formación de Profesores; PLE.

Recebido em: 28/01/2021

Aprovado em: 14/04/2021



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

O “Curso Básico de Português como Língua Estrangeira” (nível A1.1-A1.2) relatado neste artigo foi ministrado no âmbito de um centro de línguas e de desenvolvimento de professores (CLDP) de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, por dois tutores-bolsistas desse CLDP, sob a orientação de um docente do Departamento de Letras Modernas da mesma universidade, no segundo semestre de 2020.

O curso ocorreu no contexto da pandemia da COVID-19, em que tanto os tutores quanto os alunos tiveram de ficar em isolamento social e, portanto, impedidos de comparecer à universidade para atividades presenciais, em virtude da crise sanitária. À vista disso, considerando que o curso foi ministrado virtualmente, as aulas síncronas e os materiais didáticos foram preparados com base em recursos digitais, a fim de que os encontros fossem possíveis, na modalidade remota, e atrativos aos alunos.

O objetivo deste relato é elucidar como ocorreu o desenvolvimento do “Curso Básico de Português como Língua Estrangeira” (A1.1-A1.2), levando em consideração, por exemplo, a questão da motivação dos alunos, bem como os fatores que influenciaram em relação à participação dos alunos ao longo das aulas, sua motivação em acompanhar o curso e realizar as atividades didáticas propostas e às formas de avaliação, entre outras questões concernentes à prática pedagógica. Tratamos também de aspectos da formação de professores de português como língua estrangeira (PLE), com base nas experiências dos dois tutores envolvidos no planejamento e na docência do referido curso.

Para tanto, este artigo se organiza da seguinte forma. Primeiramente, serão apresentadas a fundamentação teórica deste trabalho e uma breve contextualização acerca do curso. Em sequência, serão abordadas a motivação, a participação e as dificuldades dos alunos durante as aulas. Posteriormente, serão tratados alguns aspectos relativos à avaliação de rendimento dos alunos. Por último, antes das considerações finais, serão descritas uma aula síncrona e duas atividades trabalhadas ao longo do curso.

Fundamentação teórica

Tratamos, nesta seção, de três pilares que embasam a as discussões apresentadas neste artigo: a visão de língua(gem), aulas de línguas on-line em situação emergencial e avaliação.

Tojeira-Ramos (2020), fundamentado em Dik (1989) e em Pezatti (2016), afirma que, segundo o aparato teórico da Gramática Funcional (GF), a língua é vista como um instrumento de interação social, em que são observados seus usos efetivos em um determinado contexto comunicativo. Ademais, segundo o autor, no funcionalismo linguístico, consideram-se as situações de uso real da língua(gem) entre interlocutores, ou seja, falante e ouvinte, levando em consideração também o contexto linguístico. À vista disso, um dos objetivos do curso de PLE consistiu em abordar o português brasileiro em um contexto de comunicação, assim como postula o modelo funcionalista, conforme discutido por Tojeira-Ramos (2020).

O termo “sala de aula” significava, até relativamente pouco tempo, um espaço físico destinado ao ensino. Geralmente se caracterizava por uma sala contendo carteiras ou mesas e cadeiras, enfileiradas ou em círculo; uma lousa ou quadro branco (ou, mais recentemente, uma lousa digital) em uma das paredes; em determinados casos, quadros murais e/ou pôsteres nas paredes, com ilustrações e informações sobre temas das aulas ministradas na sala; e, nos contextos mais favorecidos, equipamentos de reprodução de áudio, de vídeo e de multimídia com acesso à internet. Além disso, cada sala de aula era utilizada pelos professores e por seus alunos, nos dias e horários das aulas presenciais.

Com o advento da educação a distância, alteraram-se os conceitos de aula e de sala de aula. Criaram-se as salas de aulas virtuais, para acesso remoto do professor e de alunos muitas vezes situados em diversas regiões geográficas; e as aulas passaram a acontecer de modo síncrono, ou a ser oferecidas em formato assíncrono, por exemplo, quando professores gravam vídeos de suas aulas, as quais são posteriormente disponibilizadas aos alunos. Não aprofundaremos, aqui, a discussão sobre educação a distância (EaD), aulas síncronas e aulas assíncronas. Um maior detalhamento poderá ser conseguido. Para maiores detalhes, vide, por exemplo, Anais do II Seminário Diálogos em Educação a Distância e XIII Encontro para ações em EaD na FURG (2013), Braga Norte (2013) e Ferreira (2019).

O conceito essencial de “ensino”, todavia, permanece praticamente o mesmo, tanto em aulas presenciais como em aulas à distância: “os atos ou a prática de um professor, preocupado em compartilhar conhecimento e experiências (HODGES *et alii*, 2020).

Importante salientar que as experiências de aulas de PLE on-line aqui relatadas não constituem um exemplo típico de EaD. Constituem, na verdade, exemplos de ensino remoto em (uma) situação emergencial (HODGES *et alii*, 2020), cujas características se identificam em parte ou se assemelham a procedimentos adotados na EaD.

De acordo com Hodges *et alii* (*op. cit.*), se, por um lado, a adoção de aulas no formato on-line possibilita flexibilidade de ensino e de aprendizagem a professores e alunos situados em qualquer parte do mundo e praticamente o tempo todo – desde que tenham acesso à internet; por outro lado, a rapidez de se mudar das aulas presenciais para aulas on-line sem um planejamento cuidadoso pode ser problemático e assustador. Em uma situação de aulas on-line em caráter emergencial, técnicos e outros especialistas em informática não conseguem, por exemplo, fornecer apoio satisfatório a docentes e alunos por causa da variedade de dúvidas e de entraves tecnológicos que podem ocorrer, causando, assim, impactos estressantes aos envolvidos.

Ainda segundo Hodges *et alii* (*op. cit.*), a aprendizagem on-line sofre o preconceito de ser de qualidade inferior à aprendizagem presencial, embora resultados de pesquisas indiquem o contrário. Devido a esse preconceito, a adoção súbita de aulas on-line, como substitutos de cursos estruturados na modalidade presencial, contribui, por um lado, para que o ensino on-line seja visto como uma opção “mais fraca” de escolarização e, por outro, para que geralmente os envolvidos com essa mudança não se comprometem com todas as possibilidades e benefícios das aulas em formato on-line. Exemplos dessa atitude são: (a) alunos que não frequentam aulas on-line síncronas ou, se frequentam as aulas, não participam nem das discussões nem das atividades didáticas, mantendo suas câmeras e microfones desligados todo ou a maior parte do tempo das aulas; (b) docentes que não buscam conhecer recursos eletrônicos disponíveis para utilizar em suas aulas, ou que não se preocupam em criar ou ao menos adaptar o ensino para a modalidade on-line, utilizando exatamente os mesmos materiais didáticos e as mesmas técnicas de ensino das aulas presenciais; (c) e alunos que não assistem às aulas gravadas nem realizam atividades disponibilizadas pelos professores, em formato assíncrono.

A avaliação on-line, segundo Hodges *et alii* (*op. cit.*), possui os seguintes papéis:

- indicar se o aluno está preparado para novo(s) conteúdo(s);
- informar o professor e o sistema educacional como fornecer apoio ao aluno (ensino adaptado);
- informar o aluno ou o professor sobre o estado da aprendizagem;
- fornecer insumo para atribuição de nota(s); e
- identificar alunos em risco de fracasso ou reprovação.

Buscamos, por meio dos instrumentos de avaliação dos alunos no curso on-line de PLE, tratados na seção 5 deste artigo, verificar a ocorrência de quatro desses papéis: se os alunos estavam preparados para novos conteúdos, o estado da aprendizagem dos alunos, atribuição de notas e identificar alunos em risco de fracasso ou reprovação.

Consolo (2020), fundamentado em Almeida Filho (1993), afirma que a avaliação precisa mostrar ao examinador se o aluno consegue utilizar e articular os conhecimentos da língua que foram adquiridos durante um curso, de modo que este conhecimento não seja puramente metalinguístico, mas que contemplem um uso prático e verossímil da língua, extensivo a situações externas ao contexto das aulas. Nesse sentido, Consolo (2020) menciona que, durante o processo de preparação do instrumento de avaliação, existe a necessidade de se considerar a aplicabilidade das tarefas propostas na avaliação a um contexto real de comunicação. Consolo (2020) também salienta que, quando o examinador escolhe questões em que os alunos precisam “preencher as lacunas”, ele estará interessado em saber se os alunos, de um modo geral, conseguiram assimilar determinado vocabulário ou estrutura linguística.

Ao discorrer sobre os “procedimentos mais qualitativos e holísticos (totais) do que avaliação quantitativa de pontos isolados” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 72), Consolo (2020) aponta para o fato de que, no processo de preparação da avaliação, o professor deve buscar tarefas que estimulem os alunos a articular e integrar os diversos conhecimentos que ele possui; além da importância de avaliar os alunos, tendo em vista um aspecto mais holístico de avaliação que seja capaz de abranger a totalidade da experiência de aprendizagem.

No processo de elaboração da avaliação, outro aspecto que precisa ser observado, segundo Consolo (2020), é o modo como a pontuação das questões está distribuída na prova. Neste momento da preparação da avaliação, é importante que o professor tenha clareza quanto à questão do valor de pontos de cada questão e o motivo pelo qual a pontuação está distribuída daquela maneira.

Almeida Filho (1993) caracteriza a avaliação comunicativa como uma avaliação que confronta o aluno com situações e tarefas imprevisíveis. Diante de tal conceito, Consolo (2020) nos chama a atenção para a importância de se colocar elementos que surpreendam o aluno no momento da prova, de modo que ela não seja algo previsível para os alunos, mas que os levem a utilizar, inclusive diante de “elementos surpresa”, os conhecimentos que adquiriram durante o curso.

Ao discorrer sobre o aspecto da imprevisibilidade que deve ser contemplado na avaliação, Consolo (2020) salienta o fato de que os professores não devem reforçar a visão negativa que a avaliação possui, utilizando-a como um instrumento de terror ou vingança motivado por determinado comportamento da sala. O autor esclarece que existem outras possibilidades mais positivas de se entender o processo de avaliação que devem ser apresentadas ao aluno, como, por exemplo, o fato de que, por meio da avaliação, o estudante se torna capaz de verificar o que conseguiu de fato aprender a fazer ou não, ao utilizar a língua estrangeira.

A avaliação, em uma perspectiva mais comunicativa, precisa apresentar: tarefas verossímeis que exigem um comando coordenado de capacidades comunicativas para fazer face ao insumo relevante (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 72, *apud* CONSOLO, 2016). Durante as aulas do curso de PLE, foi possível notar que alguns dos alunos tinham problemas relacionados a aspectos estruturais da língua portuguesa, por exemplo, à conjugação verbal no presente do indicativo. Depois de o conteúdo dessas estruturas ter sido trabalhado em sala de aula, foram propostas aos alunos, na segunda avaliação do curso, algumas questões em que eles deveriam ler trechos de textos que possuíam alguns espaços em brancos, que precisavam ser completados com alguns verbos no presente do indicativo. Para a realização das questões, os alunos

deveriam ler os textos e verificar, nos contextos das questões, qual seria a conjugação que completaria de forma adequada cada lacuna.

Consolo (2020) discorre sobre o conceito de “avaliação expressa em conceitos que indicam competência e desempenho em tarefas (comunicativas) específicas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 72, *apud* CONSOLO, 2016), argumentando que, por meio da avaliação, os professores e alunos conseguem verificar se a aprendizagem está ocorrendo ou não. Entretanto, Consolo (2020) destaca que a avaliação não somente revela a ocorrência ou a ausência da aprendizagem, mas também aponta os momentos em que a aprendizagem ocorreu ou não. O autor também menciona a avaliação como um instrumento de diagnose, por meio do qual o professor pode obter um feedback sobre o andamento do aprendizado da turma e fazer as devidas intervenções para que os alunos possam sanar suas dúvidas e ter um melhor aproveitamento do curso.

Por fim, Consolo (2020) discorre sobre o princípio da autoavaliação, argumentando que, para que se tenha um resultado de avaliação que revele com uma maior assertividade o que o aluno aprendeu ou não, é importante que o professor inclua a autoavaliação no processo de verificação de aprendizagem. Assim, o aluno consegue ter uma noção mais ampla do seu real desempenho ao longo do processo de aprendizagem. O autor ainda argumenta que, em um primeiro momento, o professor precisa guiar o aluno apresentando quais os princípios que ele pode utilizar para realizar a verificação da aprendizagem por meio da autoavaliação.

Tendo abordado, nesta seção, os principais pilares teóricos deste trabalho, tratamos, na seção seguinte, de aspectos do “Curso Básico de Português como Língua Estrangeira” (A1.1-A1.2).

Apresentação do curso

Em dezembro de 2019, quando houve a seleção dos tutores-bolsistas de línguas estrangeiras para assumirem as aulas no CLDP, esperavam-se cursos ministrados na modalidade presencial, assim como acontece, tradicionalmente, em inúmeras universidades públicas e privadas, e em outros centros de línguas.

O “Curso Básico de Português como Língua Estrangeira” (A1.1-A1.2) foi ministrado em um contexto de pandemia, em virtude da COVID-19. Durante esse período, as pessoas deveriam manter o isolamento social. Isso significa que os tutores não poderiam oferecer o curso no modo presencial. Diante dessa nova realidade, surge, então, a necessidade de adaptar o curso para que pudesse ser oferecido na modalidade remota. Vale ressaltar que, quando o período de isolamento social começou, os alunos já haviam realizado as inscrições para o curso de PLE.

Com base nas considerações de Valente *et al.* (2020, p. 5), estamos vivendo “um grande desafio, por força e obra da realidade, um tempo de necessária humildade, em que todos necessitam ‘aprender a aprender’ as questões inerentes à utilização das tecnologias como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar”.

A nova realidade do isolamento social vivida pelo mundo, mobilizou os CLDPs da universidade-contexto destas experiências a refletirem sobre qual seria a melhor alternativa para que as suas atividades continuassem acontecendo. Assim, como um resultado das discussões entre os coordenadores dos CLDPs, surgiu a ideia de que fossem implementados cursos de idiomas na modalidade de ensino remoto emergencial, desafio para o qual os tutores receberam formação específica, por meio de um curso on-line intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES PARA O USO DE TICS E TDICS NO ENSINO DE LÍNGUAS”, que consistiu em um curso de 32 horas, ministrado por três professores, alunos-

doutorandos de dois campi diferentes da mesma universidade, sob a orientação de uma docente-pesquisadora vinculada a um dos programas de pós-graduação.

As aulas foram oferecidas virtualmente por meio do Google Meet, e os materiais didáticos foram elaborados através das Apresentações Google e disponibilizados no Google Sala de Aula (*Google Classroom*).

Os materiais didáticos do curso de PLE foram elaborados com base principalmente nas situações de aprendizagem abordadas em dois livros didáticos, intitulados “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros” (LIMA; IUNES; LEITE, 2014) e “Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros” (LIMA; ROHRMANN; ISHIHARA; IUNES; BERGWEILER, 2013). Além disso, durante as aulas, os tutores utilizaram vídeos do canal *Idioma Brasil* (Youtube) e a plataforma Wordwall, com o objetivo de que os conteúdos linguísticos e culturais fossem abordados de maneira lúdica, didática e interativa.

É importante salientar, conforme afirma Cordeiro (2020, p. 3), “que os desafios são imensos, dentre eles, podemos destacar que as ferramentas remotas precisam ter parâmetros de qualidade, para que tenham maior eficácia, e que as desigualdades de acesso às tecnologias, são enormes”, visto que nem todos os estudantes dispunham de um computador ou de outros aparelhos tecnológicos conectados à internet.

A maior parte dos alunos do curso on-line de PLE participou das aulas síncronas utilizando telefones celulares, enquanto que os tutores e o professor orientador utilizaram seus computadores. Foram criados também dois grupos para comunicação no WhatsApp, um para os tutores e o professor orientador, e outro para os alunos, tutores e o professor orientador. Os grupos de WhatsApp permitiram que tutores e o professor orientador tratassem de aspectos relativos ao curso, à avaliação e ao agendamento de reuniões entre eles; e que alunos e tutores se comunicassem sobre questões e dúvidas relativas ao curso e às atividades assíncronas disponibilizadas aos alunos.

Na próxima seção, tratamos da motivação, da participação dos alunos nas aulas síncronas e de dificuldades por eles enfrentadas.

Motivação, participação e dificuldades dos alunos

A frequência dos alunos durante os encontros síncronos também foi um tema que chamou a atenção dos tutores, visto que alguns alunos não acompanhavam regularmente essas aulas. Dentre os motivos mencionados pelos estudantes, foram encontrados falta de acesso à internet e necessidade de trabalhar no momento da aula, já que alguns deles assistiam às aulas concomitantemente a momentos de suas atividades profissionais.

Embora tal problema de participação nas aulas estivesse acontecendo, torna-se também necessário mencionar que, de algum modo, os alunos se engajaram nas atividades assíncronas propostas. Por meio dessas atividades, os professores-tutores puderam ter uma breve noção a respeito do que os alunos estavam ou não conseguindo aprender.

No caso do curso de PLE, os alunos, ao optarem por participar das aulas nessa modalidade virtual, estavam cientes de que teriam de utilizar o computador ou o celular, para que pudessem participar dos encontros síncronos e realizar as atividades assíncronas. No entanto, alguns alunos relataram problemas de conexão à internet e, portanto, não puderam participar de grande parte das aulas.

Em concordância com Valente *et al.* (2020, p. 6), “o suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas” também foi um dos desafios do curso de PLE. Os tutores

observaram, por conseguinte, que a questão da conexão à internet foi a maior dificuldade, já que as aulas foram oferecidas de forma síncrona. Além do problema em relação à conexão, alguns alunos não tinham computador, sendo necessário recorrer ao celular, a fim de que pudessem participar das aulas. Isso também se apresentou como um problema, pois, durante as aulas síncronas, alguns alunos reclamavam de não conseguirem visualizar os materiais que, durante a aula, estavam sendo apresentados por meio do recurso de compartilhamento de telas do Google Meet. Além da questão do acesso à internet, conforme já mencionado, alguns alunos assistiam às aulas durante o momento do trabalho, e, por causa disso, não tinham sua atenção completamente focada no que estava sendo dito, pois precisavam dividir a atenção entre o trabalho e a aula. Foi possível verificar que tal situação prejudicou o desempenho e o rendimento desses alunos durante o curso.

Na sequência a este relato sobre algumas das dificuldades dos alunos para acompanhar o curso de PLE em formato on-line, tratamos, na seção seguinte, da avaliação de rendimento dos alunos no referido curso.

Avaliação

Almeida Filho (1993, p. 72, *apud* Consolo, 2016), considerando o viés do ensino comunicativo, discute os seguintes princípios, anteriormente abordados na seção 2 deste artigo, a fim de avaliar coerentemente o desempenho linguístico:

- Avaliação de desempenho através do uso da língua-alvo;
- Procedimentos mais qualitativos e holísticos (totais) do que avaliação quantitativa de pontos [linguísticos] isolados;
- Confronto do aprendiz com situações e tarefas que contemplem imprevisibilidade no insumo e realização em tempo real;
- Tarefas verossímeis que exigem um comando coordenado de capacidades comunicativas;
- Avaliação expressa em conceitos que indicam competência e desempenho em tarefas (comunicativas) específicas;
- Avaliação do professor combinada com autoavaliação do aluno.

Considerando algumas maneiras de se avaliar tanto na sala de aula quanto em ocasiões extraclasse, Consolo (2016, p. 165) afirma que:

Nas atividades desenvolvidas em sala de aula – por exemplo, no formato constituído pelo professor interagindo com a classe toda, ou em atividades realizadas pelos alunos em pares ou grupos, a observação do professor, se orientada por observarem-se determinados aspectos linguísticos e do uso da língua, pelos alunos, no cumprimento de tarefas comunicativas, pode ser uma maneira de integrar a dimensão avaliativa em praticamente todo o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido em aula. O professor pode manter anotações específicas sobre conteúdos e sobre determinados alunos – produzidas durante a aula, por exemplo, ou imediatamente após o término de cada aula. O professor pode registrar informações a respeito do desempenho dos alunos observados em um quadro, o que lhe possibilita avaliar de modo mais analítico os aspectos da língua e do desempenho linguístico-comunicativo de cada aluno.

No caso das aulas on-line, realizadas de maneira síncrona, os tutores e o professor orientador puderam registrar, cada um individualmente, informações sobre o desempenho dos alunos no decorrer das aulas, para posteriormente discutir esses aspectos entre eles e, quando pertinente, com os alunos. Comentários e informações adicionais foram escritos no recurso do chat do Google Meet, ao qual alunos e docentes tinham acesso durante as aulas.

A primeira avaliação escrita do curso consistiu em abordar conteúdos referentes a vocabulário e a aspectos pontuais de gramática, a saber: saudações e cumprimentos, países e nacionalidades, horas, numerais, pronomes pessoais, verbos de rotina, e os verbos “ser” e “estar” no presente do indicativo. A avaliação foi composta de dez questões, sendo cinco referentes a conteúdos gramaticais e cinco associadas a noções vocabulares.

As avaliações escritas dos alunos foram elaboradas na plataforma do Google Forms e, posteriormente, disponibilizamos o link do formulário para os alunos no grupo de WhatsApp da turma. Além disso, estipulamos um prazo para que os alunos acessassem à avaliação e preenchessem o formulário. A plataforma do Google Forms se mostrou ser bastante útil como um meio de avaliar os alunos de modo on-line, pois através dela o examinador pode elaborar tanto questões dissertativas como objetivas, além de produzir questões (dissertativas ou objetivas) associadas a algum recurso de mídia, como imagens e áudios. Por meio desses recursos é possível, portanto, avaliar a compreensão oral, aspectos pontuais de gramática, a produção escrita e a interpretação de textos.

Nessa primeira prova, os tutores avaliaram os alunos a fim de verificar o aproveitamento do curso até a metade do semestre letivo e os pontos em que se concentravam suas maiores dificuldades. Essa primeira avaliação proporcionou aos tutores uma perspectiva mais ampla a respeito do nível de engajamento dos alunos no curso, uma vez que nem todos os matriculados enviaram a prova. Durante a discussão da correção da prova com os alunos, os tutores receberam um feedback bastante positivo, já que os alunos conseguiram responder às questões, tendo encontrado poucas dificuldades.

Considerando os aspectos linguísticos e gramaticais do português brasileiro, a segunda avaliação escrita do curso abordou questões referentes aos pronomes possessivos e interrogativos, e aos verbos regulares no presente do indicativo. Além disso, foi solicitado que os alunos elaborassem um breve diálogo, com base no gênero entrevista, nos conhecimentos culturais acerca do músico brasileiro Jorge Ben Jor – uma de suas canções, “País Tropical”, havia sido trabalhada no curso –, e nos pronomes interrogativos. Na aula anterior à prova, os alunos foram orientados a pesquisar sobre a vida e a obra musical de Jorge Ben Jor. A avaliação foi composta de sete questões, sendo seis referentes a conteúdos gramaticais e uma relacionada à produção escrita.

Durante as aulas de PLE, observamos que alguns dos alunos apresentavam problemas relacionados à conjugação verbal no presente do indicativo. Por exemplo, era comum os professores-tutores ouvirem enunciados tais como “eu estuda”, “eu trabalha”, produzidos por esses alunos. Por essa razão, na segunda avaliação do curso, os professores-tutores incluíram questões em que os alunos deveriam ler pequenos trechos de textos que possuíam espaços em brancos, que precisavam ser completados com alguns verbos no presente do indicativo. Vê-se, nesse tipo de tarefa, certa verossimilhança com situações de uso da língua, nas quais os alunos, enquanto estudantes de português e situados em um contexto de imersão, precisam produzir textos escritos e orais, bem como refletir sobre textos de outros autores e entender as formas verbais utilizadas.

Na terceira avaliação do curso, os alunos realizaram uma apresentação oral de, no máximo, cinco minutos, que contemplasse, de forma geral, os seguintes temas: (1) apresentação pessoal (nome, idade,

nacionalidade e profissão); (2) comentários acerca do país de origem; (3) aspectos positivos e negativos em relação ao Brasil.

Como última avaliação, foi proposto que os alunos fizessem uma autoavaliação de seu desempenho durante o curso. Tal atividade consistiu na proposição de algumas afirmações relativas a alguns comportamentos esperados que os alunos tivessem e eles deveriam dizer a frequência com que essas atitudes aconteciam. Depois disso, os tutores pediram aos alunos que comentassem a respeito do que mais gostaram em relação ao curso, como também a respeito do que poderia ter sido trabalhado de forma diferente. Nesse momento da aula, os estudantes fizeram vários elogios ao curso, mas apontaram que gostariam que o curso tivesse sido ministrado de modo presencial. Dentre os argumentos apresentados pelos alunos, em favor das aulas presenciais, alguns pontos são evidenciados, a saber: a dificuldade de concentração durante as aulas e o fato de que os alunos gostariam de ter tido mais oportunidades de interação.

Descrição de uma aula síncrona

A sétima aula consistiu em uma discussão acerca dos pronomes possessivos e de vocabulários relacionados aos membros da família. Concomitantemente à discussão sobre os conteúdos didáticos, os tutores realizaram atividades orais e dialogaram a respeito da questão da árvore genealógica.

A aula iniciou-se com a apresentação de informações sobre o seriado “A Grande Família”, exibido na televisão brasileira.

Figura 1 - A Grande Família (imagem utilizada em aula)



Fonte: Site Gshow – Foto de Raphael Dias¹

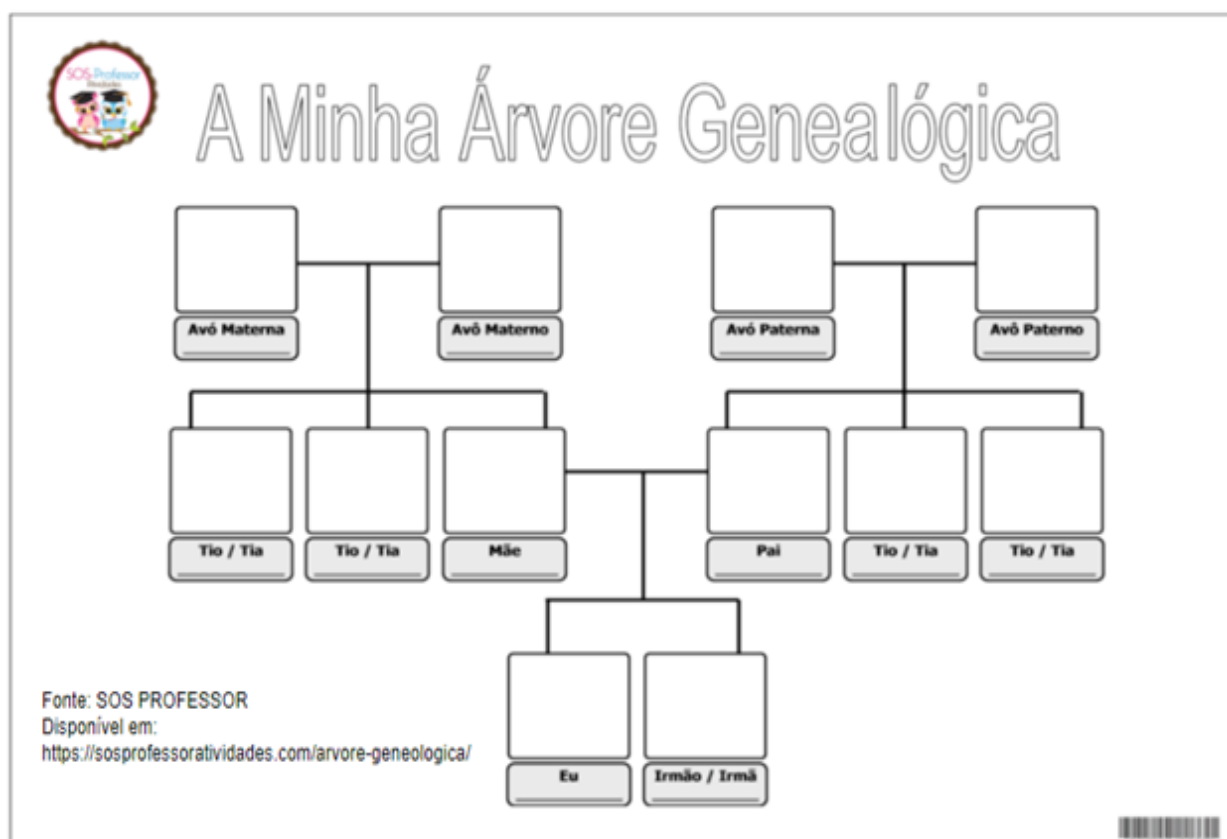
¹ Disponível em: <https://gshow.globo.com/tv/noticia/historia-de-dona-nene-estrea-o-album-da-grande-familia.ghtml> Acesso em: 14/10/2020.

Os tutores apresentaram a canção de abertura do seriado “A Grande Família”, produzido pela Rede Globo de televisão, a fim de que os alunos pudessem se atentar a respeito dos membros de uma família (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eRs1pKO6sjY>). Foi exibida, aos alunos, a letra da canção com lacunas nas palavras “pai”, “mãe” e “filha”, para que fossem preenchidas. Posteriormente, os tutores apresentaram um vídeo a respeito do conceito de árvore genealógica, tendo em vista que os alunos não compreendiam a definição de “genealogia”, mas também com a intenção de inserir os alunos em um conteúdo que seria aprofundado naquela aula.

Depois da discussão a respeito do vídeo, os tutores realizaram uma atividade oral, com a intenção de que os alunos dissessem os nomes dos membros de sua família, considerando um modelo de árvore genealógica. Além dos alunos, os tutores e o coordenador do curso também participaram da atividade, havendo uma troca de experiências, visto que cada um comentou um pouco sobre dos membros de sua família, e, no caso dos alunos, houve comentários de como os familiares são chamados em seu país de origem, tendo em vista, por exemplo, as formas de tratamento e os diferentes costumes.

Observemos, a seguir, na figura 2, o modelo de árvore genealógica utilizado durante a aula.

Figura 2 - Modelo de árvore genealógica utilizado em aula.



Fonte: SOS PROFESSOR²

² Disponível em: <https://sosprofessoratividades.com/arvore-genealogica/> Acesso em 14/10/2020.

O objetivo desse momento da aula consistiu em estimular os alunos a comentarem brevemente a respeito de sua árvore genealógica. Como dito anteriormente, assim como os alunos, os tutores e o coordenador do curso também fizeram uma rápida apresentação acerca de suas raízes identitárias e do nome de seus familiares, com base na ilustração da árvore genealógica.

Após essa atividade, os tutores fizeram uma apresentação em relação aos pronomes possessivos, tendo em vista alguns conceitos da tradição gramatical, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), mas, principalmente, considerando a língua como um instrumento de interação (DIK, 1989, *apud* TOJEIRA-RAMOS, 2020), fazendo com que fossem abordadas as especificidades dos pronomes possessivos em um contexto comunicacional. Por fim, ao final da aula, algumas questões escritas e alguns jogos foram propostos, com a intenção de que os alunos compreendessem os conteúdos discutidos em aula, considerando outras formas de atividade.

Descrição de duas atividades assíncronas

Durante as aulas iniciais do curso, os tutores pediram aos alunos que realizassem duas atividades relacionadas a suas rotinas. Na primeira, era necessário que os estudantes gravassem um pequeno vídeo contando um pouco de seu cotidiano. Com base nos parâmetros dos tutores, foi possível verificar o empenho dos alunos em realizar a atividade proposta. Entretanto, alguns alunos confessaram que não se sentiram tão à vontade com a proposta, por causa de seu alto nível de timidez. Apesar de se sentirem um pouco constrangidos com a atividade do vídeo, eles cumpriram a tarefa.

Na segunda atividade relacionada ao cotidiano dos alunos, eles deveriam descrever suas rotinas em um pequeno parágrafo e nos enviar por meio do WhatsApp. Ao lerem os parágrafos dos alunos, os tutores perceberam que alguns deles possuíam muitas dúvidas, a saber: conjugações verbais no presente do indicativo, gêneros das palavras, influências da língua materna no registro escrito, problemas de crase, uso de preposições etc. É importante salientar que os mesmos alunos que conseguiram se comunicar bem oralmente, quando avaliados por meio do registro escrito, não possuíam a mesma competência linguística.

Recebidas as atividades dos alunos, os tutores se reuniram virtualmente para fazerem a correção. Nesse momento, percebemos a necessidade de estabelecermos critérios de correção para a atividade, pois era preciso demarcar um limite entre o conhecimento que os alunos deveriam apresentar naquela atividade e o conhecimento geral da língua portuguesa.

Ao fornecer feedback para os alunos a respeito desta atividade, os professores-tutores mostraram aos alunos os desvios cometidos nas produções, mas foi necessário mostrar aos alunos que alguns daqueles desvios foram cometidos pelo desconhecimento de conteúdos seriam tratados em níveis mais avançados. É importante mencionar que os alunos não ficaram sem a explicação a respeito desses conteúdos considerados mais “avançados”, porém tais conteúdos foram explicados de maneira mais holística e sem excesso de detalhamento.

Contribuições para a formação docente dos tutores de PLE

No planejamento e na docência do curso aqui tratado, os dois tutores responsáveis pelo planejamento e pela docência das aulas de PLE puderam aprender sobre diversos aspectos do ensino remoto, tais como alguns conceitos de educação a distância (EaD) e as suas diferenças em relação ao ensino híbrido e ao ensino remoto emergencial. O curso mostrou aos tutores que ministrar aulas on-line era mais

do que simplesmente transpor os encontros do ambiente presencial para o virtual, visto que o ensino remoto traz consigo suas próprias características.

O curso não só proporcionou aos tutores importantes discussões teóricas que os fizeram refletir sobre a nova realidade, como também lhes proporcionou ferramentas que ajudam a preparar aulas nesse novo cenário de pandemia e a enfrentar os novos desafios trazidos pelo ensino em modo virtual.

O curso foi uma oportunidade bastante válida para os tutores refletirem sobre a prática pedagógica. Durante o curso, os tutores tiveram de planejar as aulas semanalmente, pensando em como o conteúdo poderia ser apresentado de modo a estimular os alunos. Além disso, prepararam os planos de aula, com base em momentos e papéis, ou seja, não somente pensaram nos conteúdos e nas atividades que seriam trabalhados no encontro síncrono, mas também refletiram quanto ao papel dos alunos e ao papel do professor nos momentos de aprendizagem.

Após os encontros síncronos, houve reuniões de orientação, a fim de que os tutores pudessem discutir, junto com o orientador, acerca do desenvolvimento do curso e das questões didático-metodológicas que poderiam ser inseridas ao longo das aulas. Graças às reuniões, os tutores elaboraram um curso pensando na língua enquanto ferramenta com fins comunicativos (DIK, 1989, *apud* TOJEIRA-RAMOS, 2020), e não somente como um sistema regido por regras. Ademais, é importante salientar que eles abordaram questões linguísticas e gramaticais durante as aulas, porém inseriram esses conteúdos em contextos de comunicação e em atividades que envolviam músicas e textos verbais e não verbais.

Considerações finais

No presente artigo encontra-se um relato da experiência didático-metodológica de professores-tutores em um curso on-line de PLE durante o período da pandemia da COVID-19. No decorrer do desenvolvimento do trabalho, discutiram-se brevemente algumas questões que foram consideradas relevantes durante o processo de ensino, dentre as quais se podem mencionar os tipos de atividades didáticas utilizadas, o engajamento dos alunos durante o curso e os instrumentos de avaliação.

Apresentam-se também, ainda que de maneira breve, as plataformas, os recursos on-line e alguns dos materiais didáticos utilizados, a fim de que o curso de português pudesse se estabelecer em seu formato on-line. Tal modalidade de ensino trouxe tanto para os tutores quanto para os alunos desafios, tais como problemas de conexão à internet e interferências externas. Esses desafios lhes trouxeram um novo olhar e uma nova forma de perceber a participação dos alunos durante o curso, por exemplo, a importância de se considerar o engajamento dos alunos na realização das atividades assíncronas como um meio de avaliar os alunos.

Ao longo do artigo, foram apresentados os referenciais teóricos utilizados para que se pudesse refletir sobre os fatos relatados, dentre os quais se destaca a discussão feita a respeito da avaliação dos alunos e os princípios utilizados para tal prática.

Para fins ilustrativos, foram apresentados alguns exemplos de atividades realizadas durante os encontros síncronos. Por meio das atividades pedagógicas, foi possível envolver os alunos com um material didático autêntico e utilizar esse mesmo material para promover discussões a respeito do léxico e dos aspectos formais da língua portuguesa. Os alunos responderam positivamente às atividades, demonstrando interesse por elas. Houve grande receptividade dos alunos para a discussão do material, envolvendo desde as próprias questões linguísticas propostas pela atividade até questões de caráter cultural.

Por fim, foram feitas considerações a respeito das contribuições dessa experiência enquanto formação de professores-tutores no CLDP durante a pandemia da COVID-19. Assim sendo, este artigo foi elaborado na expectativa de compartilhar a experiência vivida pelos tutores e contribuir, de alguma forma, com seus leitores, seja por meio das contribuições e ideias aqui apresentadas ou como um meio de inspiração para novas ideias para futuras práticas docentes.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BRAGA NORTE, M. (Org.) **Redefor: reflexões e práticas de ensino de língua inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 2013.

CONSOLO, D. A. (2020) **Uma conversa sobre Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas com tutores dos CLDPs-UNESP**. Palestra proferida aos tutores dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores das UNESP, 21/10/2010.

CONSOLO, D. A. Instrumentos de Avaliação Comunicativos para Rendimento e Proficiência em Língua Estrangeira. In: Alex Garcia da Cunha; Laura Miccoli. (Orgs.). **Faça a Diferença: Ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2016, p. 162-172.

CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>

DIK, S. **The theory of functional grammar**. Pt I: The structure of the clause. Dordrecht/Providence: Foris Publication, 1989.

FERREIRA, G. R. (Org.) **Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020. Disponível em https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#disqus_thread.

LIMA, E. E.; IUNES, S. A.; LEITE, M. R. **Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U., 2014.

LIMA, E.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWELER, C. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U., 2013.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011a, v. 3.

TOJEIRA-RAMOS, J. P. **Introdução aos estudos de linguística funcional**: Gramática Funcional e Gramática Discursivo-Funcional. Relatório Final de Estágio de Formação Básica – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, 2020.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.