

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM BOA COMPANHIA: PADLET, KAHOOT, GOOGLE CLASSROOM E OUTROS RECURSOS DIGITAIS

PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A NICE COMPANY: PADLET, KAHOOT, GOOGLE CLASSROOM AND OTHER DIGITAL RESOURCES

Débora Racy Soares¹

Grupo Temático 2.

Subgrupo 2.1

Resumo:

Este artigo parte de sete atividades criadas com recursos tecnológicos, postadas no mural Padlet e também no Google Classroom, para alunos falantes de espanhol, em situação de aquisição tardia de Português Língua Estrangeira (PLE). O objetivo destas atividades é sanar dúvidas e dificuldades específicas de alunos de uma turma inicial de PLE na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais. As atividades propostas, baseadas em recursos como Google Form e Kahoot, propiciaram a formação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem no WhatsApp; além de potencializarem o processo de aquisição de PLE. Com adesão de 50% dos alunos, durante o período de quarentena e de suspensão do período letivo, os exercícios propostos revelaram que cooperação e competitividade convivem, lado a lado, em uma mesma turma. Ademais, input constante e de qualidade, assim como feedbacks pontuais, podem manter a motivação e produzir situações que favorecem a autorregulação da aprendizagem e a resolução de dúvidas de forma lúdica e criativa.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, recursos digitais, aquisição linguística.

Abstract:

This article is based on seven activities created with technological resources, posted on the Padlet mural and also on Google Classroom, for Spanish-speaking students, in a situation of late acquisition of Portuguese as a Foreign Language (PFL). The purpose of these activities is to solve doubts and specific difficulties of students from an initial PLE class at the Federal University of Lavras (UFLA), located in the south of Minas Gerais. The proposed activities, based on resources such as Google Form and Kahoot, provided the formation of a true learning community on WhatsApp; in addition to enhancing the PLE acquisition process. With the participation of 50% of the students, during the quarantine period and suspension from the school period, the proposed exercises revealed that cooperation and competitiveness coexist, side by side, in the same class. In addition, constant and quality input, as well as timely feedbacks, can maintain motivation and produce situations that favor self-regulation of learning and the resolution of doubts in a playful and creative way.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language, digital resources, language acquisition.

1. Ponto de partida

¹ Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA), MG, Brasil. Responsável pelas disciplinas de Português Língua Estrangeira. E-mail: debora.soares@ufla.br



A proposta deste artigo é apresentar algumas atividades didáticas para ensinar Português Língua Estrangeira (doravante PLE) em época de COVID-19. Utilizar a abordagem digital em tempos de quarentena, especialmente quando as aulas estão suspensas na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais, foi uma estratégia encontrada para que os alunos internacionais não perdessem o contato com o idioma que estão aprendendo. Portanto, este artigo apresenta algumas maneiras de ressignificar a presencialidade, através de atividades a distância.

Assim posto, é preciso esclarecer alguns pontos. Os exercícios propostos foram pensados para serem utilizados com um público-alvo bem específico: alunos estrangeiros de graduação e de pós-graduação, regularmente matriculados na instituição. Todos são falantes de espanhol como língua materna e são oriundos de distintos países da América Latina. Estão regularmente matriculados na disciplina Português Língua Estrangeira 1, no primeiro semestre de 2020. Dois encontros presenciais, de 4 horas cada, ocorreram na segunda quinzena de março. Portanto, antes de a UFLA optar pela suspensão temporária do semestre letivo, os discentes tiveram um primeiro contato presencial com a docente responsável pela disciplina. Nesta ocasião foi criado um grupo da turma no aplicativo WhatsApp.

Os alunos deste grupo estão, integralmente, em situação de aprendizagem de bilinguismo tardio, a saber, todos estão aprendendo o português já adultos. É importante entender este aspecto, pois uma comunidade de aprendizagem em situação de bilinguismo tardio apresenta algumas áreas críticas em relação à aquisição de PLE. Como já documentado por Martins (2015), número e gênero nominal são aspectos importantes a serem considerados durante o processo de aprendizagem de PLE, independentemente da língua materna dos aprendizes. Discentes em estágio inicial podem apresentar muitas dúvidas e dificuldades em relação aos gêneros (masculino e feminino), por exemplo. Somado ao fato de serem falantes de espanhol e bilíngues tardios, a questão dos gêneros torna-se ainda mais um fator a ser reforçado, através de atividades adicionais, como será mostrado oportunamente.

É importante entender ainda que os alunos estão no nível A1 de aprendizado do idioma. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que estabelece um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em uma língua, há seis níveis distintos a serem considerados: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

No nível básico ou A1 de proficiência linguística, o aluno iniciante é capaz de compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, reconhecer enunciados simples e satisfazer suas necessidades concretas de comunicação. Portanto, neste nível, o aprendiz consegue: apresentar-se e apresentar outras pessoas, fazer perguntas e fornecer respostas sobre aspectos pessoais (nacionalidade, profissão, família, gostos e interesses), sobre as pessoas que conhece e coisas que faz rotineiramente. É ainda capaz de se comunicar de forma simples e objetiva, principalmente se o interlocutor falar devagar e articular bem as palavras.

Alguns capítulos dos dois livros didáticos utilizados nesta disciplina – *Novo Avenida Brasil 1* e *Gramática Ativa 1* – foram compartilhados com os alunos, através do Google Drive. *Novo Avenida Brasil 1* é ancorado na abordagem comunicativa e serve como base para esta proposta pedagógica. *Gramática Ativa 1* apresenta a gramática normativa e a sistematiza, através de exercícios e áudios que complementam o livro *Novo Avenida Brasil 1*; neste as regras gramaticais aparecem de forma implícita e, portanto, pouco evidente, o que dificulta sua compreensão por alunos em situação de bilinguismo tardio. Benson (2001) sugere que a



adoção de livros didáticos é essencial para fornecer um norte aos estudantes, impedindo que eles se sintam desamparados. As atividades aqui propostas, ainda que sigam alguns temas enfocados nos livros didáticos adotados, também propiciam outras experiências de aprendizagem, mais lúdicas e criativas.

Na abordagem ou método comunicativo a aprendizagem se dá pela interação, pela comunicação na língua-alvo, isto é, aquela língua que se pretende aprender. A principal característica desta abordagem é organizar as atividades em termos de relevância ou interesse comunicativo autêntico, com o intuito de atender as expectativas reais de comunicação e, portanto, as verdadeiras necessidades de interação dos alunos com outros falantes, sejam eles nativos ou não.

Brown (2000) menciona cinco características primordiais da abordagem comunicativa: aprender a comunicar-se através da interação com e na língua-alvo; introduzir textos autênticos (aqueles lidos por falantes nativos da língua-alvo) na situação de aprendizagem; oferecer *input* linguístico constante e de qualidade para os alunos se comunicarem; valorizar as experiências pessoais dos discentes durante o processo de aquisição linguística e estabelecer vínculos entre o que se aprende dentro da sala de aula (virtual ou real) com a língua que será utilizada fora dela. Esta breve explanação é necessária, pois as atividades propostas seguem o paradigma comunicativo.

A carga horária da disciplina contempla 60 horas de atividades, sendo 04 horas semanais presenciais. Por isso, os exercícios propostos foram pensados como adendo às atividades presenciais: uma forma de garantir a presença na língua na ausência real, fora da sala de aula ou a distância. Embora as atividades letivas estejam suspensas no momento da escrita deste artigo, é permitido, pelo regulamento da instituição, oferecer exercícios extras aos alunos; desde que sejam realizados em caráter não obrigatório. A manutenção do contato com o idioma que está sendo aprendido é essencial, aconteça ela de forma real ou virtual. Por isso, recorreu-se a alguns recursos digitais para manter o processo de ensino ativo e, sobretudo, divertido em tempos de confinamento. Ainda que estas atividades propostas não possam ser computadas como atividade letiva, tampouco consideradas para fins avaliativos, podem ser uma alternativa interessante para sanar dúvidas específicas e recorrentes dos alunos.

A utilização de tecnologias digitais nas aulas não só de PLE, mas também de outros idiomas (inglês, francês, italiano, espanhol e japonês) foi uma das orientações do governo federal, juntamente com o Ministério da Educação (MEC) para a área de aprendizagem de línguas. Esta orientação ganhou força na ocasião da implementação do programa nacional Idiomas sem Fronteiras, do qual o Português sem Fronteiras (PsF) participou, a partir de 2016. Embora este programa tenha tomado outro rumo, suas orientações ainda são válidas para as instituições de ensino superior que oferecem disciplinas voltadas ao ensino de idiomas. Uma das diretrizes estabelecidas para o PsF foi a utilização de recursos virtuais como complemento ao ensino presencial. Na UFLA, especialmente, esta proposta tem sido seguida desde a criação e implantação das disciplinas de PLE, em 2014. Inicialmente foi utilizado o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) institucional, denominado Avançar. Posteriormente, o AVA foi rebatizado e agora atende por Campus Virtual. É permitido utilizar o Google Classroom também, a critério dos docentes. Desde 2014 essas plataformas de ensino têm sido utilizadas com aprendizes de PLE, em diferentes níveis, com finalidades distintas de aprendizagem.



2. Onde estamos? Para onde vamos?

A dinâmica da sociedade tecnológica atual, sobretudo em tempos de pandemia e confinamento, pode ser um convite para se pensar a educação, e o consequente processo de ensino e aprendizagem que lhe é inerente, a partir de outro ponto de vista. Pesquisas recentes da área de neurociências aplicadas à educação têm demonstrado que a metodologia de ensino tradicional – aquela cujo docente é o centralizador do conhecimento e seu principal “transmissor” – não parece ser suficiente para causar impacto em áreas importantes do cérebro, relacionadas ao processo de aprendizagem.

Atualmente, um estudante do ensino superior, quando se forma, pode se “lembrar (em média) 40% do que lhe foi ensinado, mas não é capaz de colocar em prática nem 10% desses ensinamentos” (CAMARGO; DAROS, 2018, p.80-81). Diante deste trágico dado estatístico, o índice de retenção e aplicação do conhecimento, supostamente adquirido, fica aquém do esperado. Torna-se, portanto, urgente repensar práticas docentes hodiernas, calcadas nas tradicionais aulas expositivas. A inserção de recursos digitais em nossas práticas pedagógicas não deixa de ser uma forma interessante de reverter esta prática tradicional em um momento único na história. Além de ser um convite à reflexão e à resignificação das presenças e ausências, sejam elas reais ou virtuais. Para isso, é preciso expandir as potencialidades dos recursos digitais e não apenas utilizá-los como suportes novos para velhas práticas (aulas expositivas a distância, mediadas por recursos tecnológicos).

A posição (57) que o Brasil ocupa no PISA (*Programme for International Student Assessment*), avaliação trienal de conhecimentos e competências de estudantes de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências, também pode ser um termômetro da saturação de algumas metodologias de ensino, entre outras tantas insuficiências. Como pontuam Camargo e Daros (2018), as aulas expositivas tradicionais, embora sejam uma ótima maneira de ensinar, talvez não sejam um bom modo de aprender. Nas aulas expositivas, os alunos geralmente estão em uma situação passiva, de recepção, e precisam estar muito motivados para saírem de suas zonas de conforto e interajam com o docente.

Porém, é possível que um outro cenário, que já despontou no horizonte há algum tempo e atende por metodologias ativas, ganhe impulso neste período difícil. As metodologias ativas de aprendizagem demandam, justamente, que os alunos participem ativamente do processo de ensino sendo, de certa forma, corresponsáveis pela sua aprendizagem, ao lado do professor, menos centralizador e mais orientador. Competências outras, portanto, passam a ser exigidas, como a “capacidade de agir, mobilizando conhecimentos e habilidades com vistas à tomada de decisão e resolução de problemas diante de uma realidade complexa” (CAMARGO; DAROS, 2018, p.93). Em presença de um cenário repleto de novos desafios (inclusos os educacionais) cabe aos docentes planejarem suas propostas de ensino a partir de um outro paradigma, desenvolvendo estratégias que possam trazer à luz um aprendizado mais significativo, interativo e conectado com situações reais.

No caso do ensino de idiomas em geral, e do de PLE em particular, as atividades propostas devem incentivar a busca de modelos reais de comunicação, muitas vezes carentes nos livros didáticos, em consonância com a metodologia comunicativa. Assim, as atividades que serão apresentadas na próxima seção foram pensadas, neste momento particular, como



recurso pedagógico adicional, já prevendo as principais dúvidas e dificuldade dos alunos. Focam, portanto, em exercícios que enfatizam pontos problemáticos e desafiadores para os aprendizes iniciantes de PLE. Ademais, é importante que a vida real dos alunos, ainda que supostamente limitada a quatro paredes, não seja sentida como algo apartado das possibilidades de aprendizagem em ambiente virtual. Logo, utilizar alguns recursos tecnológicos para sanar dificuldade pontuais, inerentes aos falantes bilíngues tardios em processo de aprendizagem de PLE, revela-se uma excelente oportunidade neste momento. O virtual convida, portanto, a outros passeios e possibilidades únicas de interação, garantindo, quiçá, a sensação de acolhimento e de pertencimento em tempos de isolamento real.

Nesse ponto cabe ressaltar que estas atividades, elaboradas com recursos tecnológicos em (e para) ambientes virtuais, não foram inteiramente direcionadas pelos esquemas e diálogos redutores, geralmente oferecidos pelos livros didáticos. Pelo contrário, foram pensadas considerando-se determinados suportes e estratégias (*scaffolding*), a partir das dúvidas recorrentes dos discentes. *Scaffolding* significa fornecer suporte contextual para o sentido, através do uso simplificado da linguagem, de modelos de ensino, de elementos gráfico-visuais, da aprendizagem cooperativa e prática. (OVANDO et al, 2003).

Para as turmas que estão em estágio inicial de aquisição linguística, como este grupo de PLE1, é necessário fornecer o *scaffolding* como suporte. À medida que os alunos vão ficando proficientes na língua-alvo, a necessidade deste suporte vai sendo minimizada, conforme demonstram Diaz-Rico e Weed (2002).

De acordo com Bradley (2004), três tipos de *scaffolding* são particularmente efetivos na aprendizagem de uma língua estrangeira: (i) apropriar-se da linguagem simplificada, fazendo-se uso, sobretudo, de verbos no tempo presente; (ii) focalizar em exercícios que estejam estruturados na forma de completar (como os de preencher lacunas) ou de escolher alternativas (como os de múltipla escolha), mais do que naqueles que demandam produção de informação; (iii) utilizar recursos visuais.

Os três tipos de *scaffolding* mencionados foram empregados nas atividades virtuais desenvolvidas e propostas para a turma de PLE 1. Assim posto, a capacidade de resolver exercícios desafiadores sozinho, através de atividades gamificadas, de tomar decisão em relação ao *nickname* a ser usado, de realizar atividades em ambiente virtual, através de recursos tecnológicos muitas vezes desconhecidos, enfim, o próprio ato de aprender a utilizar estes recursos em português do Brasil, são apenas algumas das competências mobilizadas pelas atividades propostas, apresentadas a seguir.

3. Atividades e recursos digitais escolhidos

Inicialmente foi criada uma sala da turma no Google Classroom. (Figura 1). O código para entrar nesta sala foi compartilhado com todos os alunos matriculados na disciplina PLE 1, através do grupo no WhatsApp, criado no primeiro dia de aula presencial. No WhatsApp os alunos foram informados sobre os procedimentos para acessar a sala, através de um passo a passo, elaborado com prints da tela de acesso ao Classroom. Todas as informações foram escritas na língua-alvo, ou seja, em português, o que, por si, já é um primeiro desafio para os alunos em início de aprendizagem no idioma. Outras instruções iniciais foram fornecidas, agora através do recurso de áudio do WhatsApp. Os alunos, portanto, entenderam as regras

do jogo: não obrigatoriedade em fazer as atividades que não valem nota, não contam como tempo letivo ou presença. Mesmo assim, 50% da turma, de um total de trinta alunos, acessaram as atividades propostas. Há que se considerar que, desde o início da suspensão das atividades letivas, muitos discentes internacionais deste grupo retornaram a seus países de origem e outros tantos resolveram cursar esta mesma disciplina no segundo semestre letivo. Observem que, através apenas destas orientações preliminares, habilidades de compreensão de leitura (*reading*) e audição (*listening*) foram mobilizadas de antemão. Dúvidas foram postadas no WhatsApp, através de textos em espanhol e “portunhol” (interlíngua utilizada nas interações), o que também envolve habilidade de escrita (*writing*).

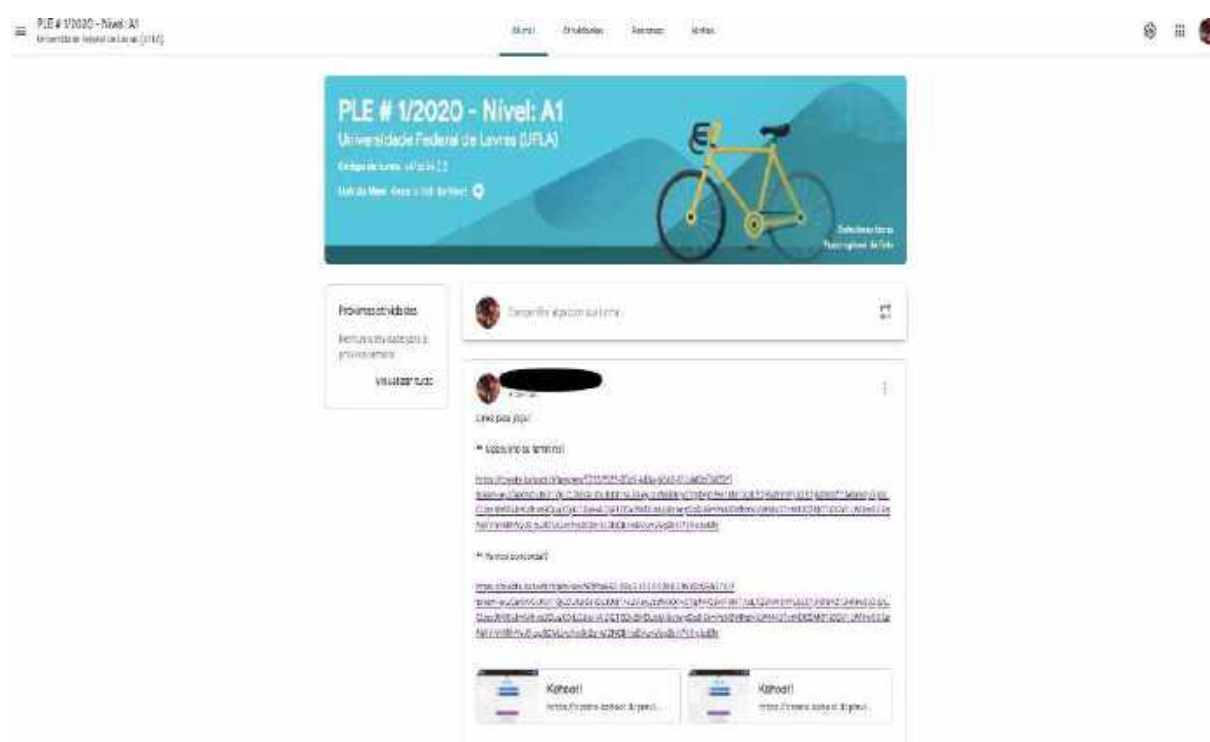


Figura 1

Fonte: autoria própria – print da tela inicial do Google Classroom.

Ao acessarem a sala, os alunos encontram as atividades. Além de terem sido postadas no Google Classroom, elas também foram esquematizadas em um Mural para melhor compreensão. Assim, foi utilizado o Padlet (<https://pt-br.padlet.co>), um mural digital onde é possível postar atividades na forma de post-its. As atividades podem ser postadas de forma escrita, como bilhetes, podem ser gravadas, como um áudio ou um vídeo. Os post-its criados aceitam ainda a inserção de imagens e de links. Na Figura (2) é possível ver as atividades criadas no Mural. Vários recursos foram utilizados para elaborar as sete atividades propostas, entre eles, figuras, áudio (criado pela própria discente diretamente no Padlet) e links para outros aplicativos (Google Classroom, Google Form e Kahoot).

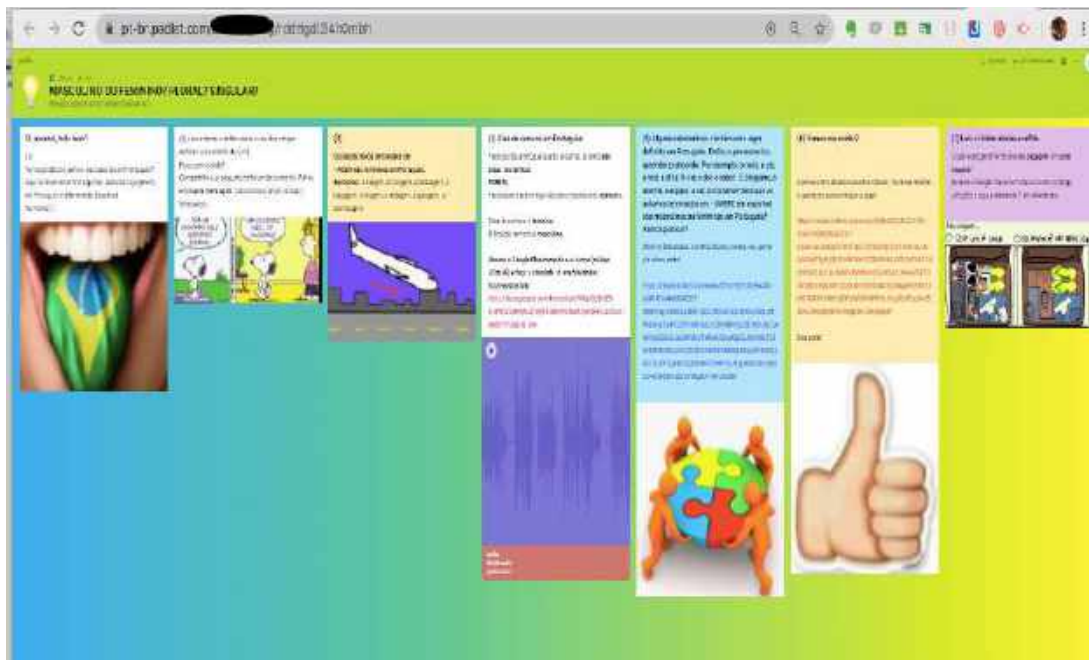


Figura 2

Fonte: autoria própria – print do Mural (Padlet) com as atividades.

Ao entrarem no Mural os alunos têm acesso a todas as sete atividades propostas. A orientação é para que realizem as atividades, numeradas, em ordem crescente. Neste momento, o WhatsApp passa a ser utilizado com mais frequência para tirar dúvidas em relação às atividades, em detrimento do ambiente do Classroom, que também permite comentários em sua página inicial. Os alunos têm preferido, majoritariamente, utilizar o WhatsApp como forma de contato com a docente porque acreditam que ele seja mais amigável, mais rápido e mais fácil de acessar do celular do que o AVA Classroom. Aliás, vale dizer que este aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamada de voz supera todo os AVAs já utilizados (Avançar, Campus Virtual) na preferência do alunado internacional da UFLA.

Na primeira atividade, devem ler e interpretar um breve trecho, com orientações sobre os exercícios. Em seguida, na atividade 2, devem ler uma tirinha e refletir sobre seu conteúdo. Nela são apresentadas palavras cujos gêneros (masculino e feminino) são diferentes em português, quando comparados ao espanhol, língua materna de todos os integrantes desta turma. Artigos definidos e indefinidos também aparecem na tirinha. Basicamente os alunos precisam entender a diferença semântica existente entre “o cachorro” e “um cachorro”, além de perceberem que a palavra árvore pertence ao gênero feminino em português, diferentemente do espanhol, em que esta palavra é masculina (el árbol). Neste momento, sem a solicitação da docente, alguns alunos que acessaram o Mural começaram a compartilhar palavras que eles já conheciam no WhatsApp, atentando para o fato de que elas também seguiriam a regra da palavra árvore, em relação à atribuição de gênero nominal. Vejam que a participação dos alunos foi espontânea e, rapidamente, se criou uma comunidade de aprendizagem no aplicativo, cujas mensagens se avolumaram quase sem nenhuma interferência da docente. Digo “quase sem nenhuma”, pois foi fornecido feedback imediato e de forma consistente ao longo das interações, que aconteceram mais entre os

colegas de turma. A construção colaborativa do conhecimento veio à tona neste precioso momento, com interferências inclusive, dos outros alunos em relação ao gênero das palavras: “Cara, isso num ‘tá certo não. Leite é o leite em português, né profa.?” Assim, observa-se que um exercício relativamente simples foi o *input* necessário para fomentar uma comunidade de aprendizagem no WhatsApp, onde podemos observar alunos trabalhando em cooperação e, até, começando a corrigir alguns desvios de colegas. “É o leite, não a leite”.

Na atividade 3, algumas regras gramaticais relativas aos gêneros nominais são retomadas brevemente, na forma de um bilhetinho, postado no Mural. Através dele os alunos podem lembrar que palavras terminadas em -AGEM, por exemplo, são femininas em português, à diferença do espanhol. A imagem ilustrativa (Figura 2, atividade 3) refere-se à palavra aterrissagem. Na atividade 4, os dias da semana são retomados sinalizando que apenas sábado e domingo são masculinos em português. Nesta mesma atividade, eles também ouvem um áudio produzido pela docente, onde são narradas atividades rotineiras, realizadas ao longo de uma semana. Neste exercício foram utilizados vários substantivos cujos gêneros em português não correspondem ao espanhol: dias da semana, leite, árvore, pesadelo, mensagem, bagagem. Foram usadas formas de plurais cujas terminações costumam causar dúvidas em relação à escrita e à fonética (úteis, legais, terminais, finais, funcionais, ideais, entre outras). Em um trecho do áudio eles podem ouvir: “às quintas vou a um supermercado bem legal para comprar um litro de leite para...”. “No próximo sábado, devo preparar minha bagagem para a viagem ideal...” “Todos os domingos são úteis...”. Assim, o conteúdo exposto nas atividades 2, 3 e 4 é retomado no áudio. Na fase seguinte, os alunos são convidados a completar um exercício elaborado no Google Form (Figura 3). Trata-se de uma atividade que combina questões de múltipla escolha e escrita de um curto trecho, e avalia a concordância de gênero e número dos nomes e adjetivos, artigos definidos e indefinidos. A atividade, que não vale nota, teve adesão de metade da turma, com 15 respostas. O formulário foi elaborado para fornecer feedback automático após completado.



Figura 3

Fonte: autoria própria – print da tela da Atividade 4 no Google Form.

As atividades 5 e 6, postadas no Mural (Padlet), tratam respectivamente do gênero e da concordância sintática de palavras que não têm regra definida para o plural, como nariz, atriz, giz, raiz, ou seja, palavras terminadas em – IZ e seus plurais correspondentes. Foram postados links no Mural e também no Google Classroom, direcionando os alunos para duas atividades gamificadas, elaboradas no aplicativo Kahoot (Figuras 4, 5 e 6). O Kahoot (kahoot.com) é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos. Na versão gratuita deste aplicativo é possível produzir joguinhos com questões de múltipla escolha. A versão paga oferece outros tipos de recursos mais sofisticados (preencher lacunas, inserir figuras diferentes das já fornecidas, inserir áudio e vídeo, personalizar itens). O usuário pode se cadastrar como docente no site e começar a criar suas atividades ou, até mesmo, utilizar um banco de exercícios já prontos, que podem ser buscados pelo assunto. O Kahoot é carente na área de atividades voltadas ao ensino de PLE, embora disponibilize algum (pouco) material específico para o ensino de português língua materna. Após ter criado as atividades, é possível torná-las públicas e, portanto, compartilhá-las com outros usuários, cadastrados como professores. Assim, cria-se um repositório de atividades online, que podem ser utilizadas por outros usuários.

Os alunos devem acessar as atividades pelo site ou pelo celular (kahoot.it). Assim que fizerem o acesso, verão a tela abaixo:

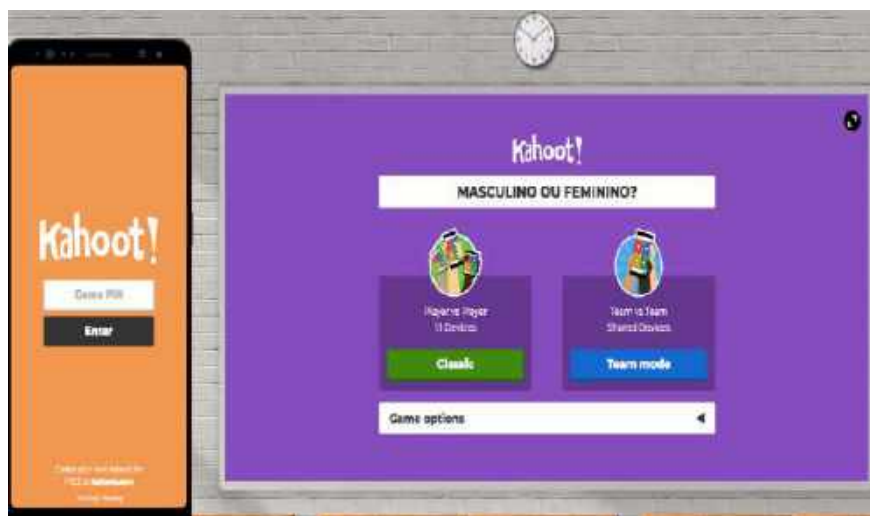


Figura 4

Fonte: autoria própria – print da tela inicial da Atividade 5 no Kahoot, versão aluno.

Nessa tela devem clicar em “Classic”. Após isso, verão uma tela com um Game PIN que dará acesso ao jogo da atividade 5, “Masculino ou Feminino?”, composto por 20 questões de múltipla escolha. Os alunos devem inserir o Game PIN na tela do celular, que aparece na Figura acima, e clicarem Enter. Terão 20 segundos para fazer cada questão, ao som de uma música motivadora e observando um contador de tempo. Quando realizada em tempo hábil, a atividade fornece feedback imediato, tanto para o acerto quanto para o erro, se assim foi programado pelo docente. Se não conseguirem realizar a atividade dentro do tempo estabelecido, os alunos recebem uma mensagem dizendo que o tempo se esgotou, seguida de um feedback positivo, para que continuem tentando. Em ambos os casos,



independentemente das respostas (certa ou errada), aparece uma flechinha, no meio da tela, do lado direito, conduzindo os estudantes para os próximos desafios. Ao final, eles verão seus placares e a colocação individual, em relação aos demais estudantes da turma. O professor pode programar a atividade para que ela seja feita mais de uma vez, assim o aluno que comete muitos erros pode continuar tentando, por mais uma ou duas vezes, até acertar todos ou quase todos os exercícios propostos. Optou-se pela tentativa única neste exercício. Na Figura 5, vemos a tela inicial da atividade, após o acesso do aluno com o Game PIN fornecido.



Figura 5

Fonte: autoria própria – print da tela da Atividade 5 no Kahoot, versão aluno, após a inserção do Game PIN.

Novamente, 50% da turma acessaram ambas as atividades do Kahoot. A atividade “Masculino ou Feminino?” é relativamente fácil. Nela o aluno deve encontrar o artigo definido ou indefinido correto para a palavra apresentada, através de questões de múltipla escolha. A palavra é apresentada, ilustrada por sua imagem. A dificuldade é o tempo para responder cada questão, que pode ser determinado pelo professor. Como a atividade é simples, em termos gramaticais, optou-se por aumentar o desafio, diminuindo-se o tempo para resolver cada questão. Dessa forma, era necessário ter retido o conteúdo anterior, já que todas as palavras apresentadas nesta atividade têm gênero diferente em português, em relação ao espanhol. Os alunos também foram avisados que só teriam uma tentativa para realizar o exercício e que estavam competindo com os próprios colegas, o que os fez revisar o conteúdo gramatical antes de darem o start no primeiro jogo.

Na sequência (Atividade 6), devem exercitar seus conhecimentos em concordância de gênero e número, através de uma atividade um pouco mais complexa. Agora precisam ler e interpretar frases simples, no Presente do Indicativo, para que consigam resolver as questões. Se, na atividade anterior, as palavras apareciam isoladamente, agora estão contextualizadas, o que exige maior tempo de leitura para a compreensão dos sentidos. Portanto, aumentou-

se de 20 para 40 segundos o tempo máximo para completar cada questão. Na figura abaixo, pode-se ver a página inicial da atividade “Vamos concordar”?



Figura 6

Fonte: autoria própria – print da tela da Atividade 6 no Kahoot, versão aluno, após a inserção do Game PIN.

Vale observar que uma mesma atividade pode ser solicitada para turmas que estejam em níveis distintos de aprendizagem, desde que seja elaborada de forma mais complexa. Portanto, estas atividades do Kahoot poderiam ser adaptadas para alunos do nível seguinte, A2, desde que alguns desafios sejam inseridos. A diminuição do tempo máximo de resposta para cada questão é uma possibilidade a ser considerada, assim como a permanência da tentativa única. Dessa forma, mobiliza-se a ideia da aprendizagem em espiral (Dolz e Schneuwly, 1996), evidenciando-se outro entendimento da noção de progressão, a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Isso significa que não é preciso, obrigatoriamente, trabalhar os conteúdos gradativamente com os discentes, isto é, do menor para o maior grau de dificuldade, especialmente em turmas mais avançadas de PLE. Uma mesma atividade, então, poderia ser trabalhada em diferentes momentos da aprendizagem, de forma distinta ou mais complexa. Assim, a aprendizagem em espiral valorizaria as possibilidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento potencial) e não somente as necessidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento real), para concordar com Vygotsky (1962). O importante é elaborar atividades que valorizem a autoria, fomentem a autonomia e a criatividade e, conseqüentemente, desloquem os discentes para o centro do processo de aprendizagem.

Na última atividade postada no Mural, a de número 7, os alunos devem ler uma pequena tirinha sobre bagagens levadas em viagens. A tirinha, lida em chave irônica, questiona o excesso de roupas, subutilizadas, levadas nas bagagens. Após a compreensão do



assunto, os alunos são convidados a fazer uma lista com, pelo menos, dez itens que costumam levar em suas bagagens. Esta lista deve ser postada como Atividade no Google Classroom, assim como um texto breve, de um parágrafo, relatando suas experiências em fazer malas. Exemplo: “imaginem que vamos à praia após a quarentena. O que vocês vão levar na mochila?”

4. Considerações provisórias

A partir das atividades propostas, verificou-se que *input* de qualidade e de forma consistente pode suscitar reações inesperadas dos alunos. Assim, logo na segunda atividade, criou-se uma comunidade de aprendizagem no WhatsApp, por iniciativa da própria turma. Nela os alunos puderam construir o conhecimento de forma colaborativa, fornecendo exemplos de palavras, a partir de suas próprias observações, de suas vivências na e com a língua alvo. A interferência diminuta da docente veio de forma imediata, através de constantes feedbacks. A motivação da turma, portanto, ficou garantida pelo feedback pontual e pela interação com os próprios colegas. Assim, pode-se observar que uma espécie de competição ficou implicitamente estabelecida, com alguns alunos postando várias palavras cujos gêneros diferem no espanhol e no português. Dentro de uma mesma turma, portanto, cooperação, autorregulação da aprendizagem e correção dos colegas convivem, lado a lado, com impulsos competitivos, sinalizando um grupo com perfis de aprendizagem heterogêneos.

Houve adesão de 50% da turma em relação às atividades, o que representa exatos 15 alunos. Em linhas gerais e de forma provisória, já que outras investigações parecem ser necessárias, as atividades propostas incentivaram a autonomia dos alunos, tornando-os aptos a administrar a própria aprendizagem. Cada um, a seu tempo, acessou as atividades, seja através do celular ou do computador. Alguns alunos fizeram o segundo joguinho – “Vamos concordar?” – mais de uma vez. Entende-se autonomia como sendo a capacidade multidimensional que se manifesta, de diferentes formas, em indivíduos distintos e, até mesmo, em um único indivíduo, em diferentes contextos de aprendizagem ou em épocas diferentes (BENSON, 2001).

Nunan (1997) sugere ser possível caminhar em direção à independência dos aprendizes, aos poucos, a partir da observância de alguns níveis, tais como: conscientização, envolvimento, intervenção, criação e transcendência. De certa forma, estes níveis ou etapas não são estanques: acabam, muitas vezes, acontecendo simultaneamente e se sobrepondo, à medida que os discentes se tornam autônomos em relação à própria aprendizagem. A partir das atividades apresentadas, é possível vislumbrar que estimularam a autonomia dos discentes, procurando contemplar todos os níveis sugeridos por Nunan. Assim, a conscientização sobre os exercícios propostos (ler/ouvir as instruções referentes às atividades postadas no Mural), não se dissocia do envolvimento e da intervenção (ato de ler, de ouvir e, conseqüentemente, de criar pequenos diálogos no WhatsApp para sanar dúvidas, interpretar tirinhas e áudios). A criação decorre da ação de realizar a atividade. À medida que os discentes compartilham conhecimento de mundo no WhatsApp, fornecendo palavras para exemplificar o conteúdo apresentado, escolhem nicknames para acessar o Kahoot, produzem listas de viagem e pequenos textos, transcendem o processo de criação, imprimindo autoria às



atividades realizadas. Como se percebe, os níveis propostos por Nunan estabelecem relação de casualidade entre si sendo, portanto, difícil dissociá-los na prática.

O crescente aumento da motivação dos alunos, logo após a segunda atividade postada no Mural, a proatividade na comunidade de aprendizagem criada espontaneamente no Whatsapp, a constante interação neste aplicativo, seguida da diminuição da inibição para se expressarem por escrito e por áudio, ainda que, muitas vezes, na interlíngua, são apenas alguns dos aspectos vislumbrados após a aplicação destas atividades. Estas considerações são provisórias, pois as oportunidades de investigação não estão findas. Ramificações outras merecem ser exploradas oportunamente, como o impacto de jogos gamificados na aprendizagem de PLE. As duas atividades criadas no Kahoot podem fornecer algumas pistas em relação à manutenção da atenção focada e da motivação. Não há dúvida, contudo, que os recursos digitais escolhidos aproximaram os participantes, promovendo trocas efetivas (e afetivas) nas e por meio das línguas mobilizadas nas interações, revelando que é possível marcar presença, ainda que a aprendizagem aconteça a distância.

Referências Bibliográficas

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Essex, Pearson, 2001.

BRADLEY, K. S.; BRADLEY, J. A. Scaffolding. Academic Learning for Second Language Learners. In: *The Internet TESL Journal*, vol. X, nº. 5, May 2004, Texas A&M University, Kingsville, Texas, USA. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Bradley-Scaffolding/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, 4. ed. New York: Longman, 2000.

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2018, E-book.

DIAZ-RICO, L.T.; WEED, K.Z. *The Cross-Cultural, Language, and Academic Development Handbook: a complete K-12 reference guide*. [2nd. ed.]. Boston: Allyn & Bacon, 2002.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande. In: *Enjeux*, nº. 37/38, 1996, p. 49-75.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Portal MEC.



Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16618-por973-idioma-sem&category_slug=novembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mai. 2017.

MARTINS, C. Número e gênero nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira. *Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais*. Edição Especial – Línguas não maternas: aquisição/aprendizagem e ensino, variação e política linguística, 1 (1), 2015.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Pearson, 1997, p.192-203.

OVANDO, C.; COLLIER, V.; COMBS, M. *Bilingual and ESL Classrooms: teaching multicultural contexts*. [3rd ed.]. Boston: McGraw-Hill, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962.