

Construindo comunidade no ensino e aprendizado de Português como língua estrangeira on-line: Reflexões e lições de dois epicentros da pandemia

100

Para Alex, para Alaín, para ele

Danielli Marafigo Arpino¹
Juanita C. Aristizábal²

Resumo

Como resultado da pandemia global da Covid-19 iniciada em 2020, alunos e docentes no mundo inteiro tiveram que encarar o desafio de ensinar e aprender on-line. Este artigo é uma documentação e reflexão das experiências e adaptações durante a pandemia, com um foco em como as lições aprendidas durante esse período podem ser trazidas para o ensino online ou para ensino tradicional para além do contexto da pandemia. O texto enfoca-se no programa de Português da Pitzer College, um *liberal arts college* na Califórnia, durante a pandemia, refletindo sobre o trabalho desenvolvido em conjunto com uma *Fulbright Foreign Language Assistant* em modalidade remota no Brasil. O texto discute a criação e implementação de práticas e ferramentas para aulas virtuais dentro do marco de ensino e aprendizado de língua baseado em comunidades que caracteriza o programa.

Palavras-chave

Aprendizado on-line; Comunidades de ensino; Ensino remoto; Presença social; Presença docente.

Recebido em: 26/10/2021
Aprovado em: 23/05/2022

¹ Professora, licenciada em Letras – Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduanda em Filosofia pela mesma universidade. É professora de PLA (Português Língua Adicional) há sete anos, tendo atuado como professora de PLA no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS por seis anos.
e-mail: danielli.nauti@gmail.com

² PhD, Yale University, 2011. Professora Associada de Línguas, Literaturas, e Culturas na Pitzer College em Claremont, CA, onde ensina Espanhol e Português como língua estrangeira e culturas latinoamericanas. Entre as suas publicações estão vários artigos sobre literatura e cultura Colombiana e um livro sobre a obra do escritor Fernando Vallejo titulado *Fernando Vallejo a contracorriente* (Beatriz Viterbo Editora, 2015)
e-mail: jaristiz@pitzer.edu

Building a community in teaching and learning Online Portuguese as a foreign language: Reflections and lessons from two pandemic epicenters

Abstract

As a result of the Covid-19 pandemic that started in 2020, students and faculty across the globe had to face the challenge of teaching and learning online. This article documents and reflects on one program's experiences and adaptations during the pandemic, with a focus on how the lessons learned can be carried over to online and even traditional teaching beyond the pandemic. The text discusses the adaptations made to the Portuguese Program at Pitzer College, a liberal arts college in California, during the pandemic by working remotely and in collaboration with a Portuguese Fulbright Foreign Language Teaching Assistant who was at that time located in Brazil. It examines the creation and implementation of practices and tools for online language courses within the framework of a community-based approach to language teaching and learning.

Keywords

Online learning; Community-based learning; Virtual learning; Social presence; Teaching presence.

I. Os programas de língua e cultura na Pitzer College estão baseados em uma filosofia e em metodologias em que as interações com comunidades de falantes das línguas-alvo são fundamentais. Essa aproximação ao ensino de língua e cultura deriva da noção simples, mas ao mesmo tempo profunda, de que a língua é antes de tudo uma prática social.³ A localização do *college* no sul da Califórnia, onde existe uma diversidade de comunidades falantes de espanhol, tem facilitado o trabalho com grupos locais no programa de espanhol por quase vinte anos.⁴ O caso dos programas de Português e Francês é diferente, pois se localizam em uma área em que as comunidades de falantes são muito menores e/ou estão espalhadas.

No caso específico do programa de Português, além do trabalho com comunidades virtuais por meio de parcerias para intercâmbio linguístico com alunes⁵ de inglês no Brasil⁶, um dos componentes mais importantes para conectar estudantes com a língua viva no seu uso diário em diferentes contextos culturais tem sido o programa de *Foreign Language Teaching Assistant* (doravante FLTA) da *Fulbright*.⁷ As seis bolsistas brasileiras que já trabalharam na Pitzer têm trazido a diversidade cultural brasileira para o campus, atingindo o objetivo do programa de servir como embaixadoras da diversidade e da língua portuguesa em uma instituição de ensino superior nos Estados Unidos da América. O trabalho das FLTAs tem enriquecido o programa por meio de uma variedade de eventos culturais como filmes, oficinas de culinárias e danças brasileiras, comemorações de carnaval e outros feriados, palestras sobre assuntos sociais e políticos atuais no Brasil, atividades na sala de aula, horas de conversação complementares e bate-papos informais. A presença delas na sala de aula e em diferentes espaços no campus tem contribuído ao longo dos anos para criar um senso de comunidade entre alunes de Português por meio de laços afetivos e

³ Nossos cursos de Espanhol, Francês e Português priorizam essas interações como ferramenta para atingir os valores fundamentais da educação em artes liberais: responsabilidade social, entendimento intercultural, aprendizado interdisciplinar, engajamento estudantil, e sustentabilidade ambiental. Ver <<https://www.pitzer.edu/admission/about-pitzer/core-values/>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁴ Ethel Jorge tem documentado esse trabalho em vários artigos. Ver: Jorge, E. (2003), (2006) e (2013).

⁵ Usamos “e” como desinência de gênero neutro ao longo do texto em um esforço por seguir um uso inclusivo da língua. Apesar da falta de estudos na área, utilizamos Lau (2017) e o *Manual Prático de Linguagem Inclusiva* de Fischer (2020) como guias, além disso, fizemos ajustes que consideramos possíveis e necessários.

⁶ O início desse trabalho foi documentado em Aristizábal, J. C., & Welch, P. M. (2017). Graças ao trabalho de três FLTAs que trabalharam conosco (Thais Campolina, Dafini Peroba, e Isabella Santos), atualmente nosso programa de Português incorpora comunidades virtuais com estudantes do curso de letras da Universidade Federal de Ouro Preto.

⁷ Para informações sobre o programa é possível consultar o site: <<https://exchanges.state.gov/non-us/program/fulbright-foreign-language-teaching-assistant-flta>>. Acesso em: abr. 2022.

oportunidades de trocas significativas que são essenciais em qualquer processo de aprendizado de uma língua estrangeira (KRASHEN, 1982).⁸

Como em tantos outros contextos, a pandemia trouxe desafios e mudanças para a experiência da FLTA mais recente da Pitzer e coautora deste artigo. Visto que o *college* adotou uma modalidade de ensino totalmente on-line durante o ano acadêmico 2020-2021, o nosso trabalho ocorreu exclusivamente de forma remota, entre Porto Alegre e Claremont. Em vez de salas de aula, refeitórios, cozinhas, auditórios, trilhas e espaços ao ar livre na base das montanhas de São Gabriel na Califórnia, as interações com Danielli foram apenas no espaço da tela. O papel da bolsista passou a incluir o desafio de cocriar e implementar disciplinas on-line, além de procurar maneiras para adaptar nossa pedagogia e metodologia baseada no contato com comunidades de falantes ao contexto da pandemia. Nosso trabalho buscou fomentar conexões entre alunes em um contexto virtual e criar uma comunidade para oferecer um espaço que permitisse desenvolver as competências comunicativas e culturais e manter a motivação e o engajamento.

A pandemia nos obrigou a mudar nossa didática e a ter que aprender a solucionar problemas assim que eles se apresentassem. Embora pareça impossível pensar que um dia esqueceremos tudo o que passamos, daqui a alguns anos essas experiências serão parte do passado. Na nossa opinião, refletir e documentar as mudanças e os aprendizados que surgiram no meio de um contexto tão desafiador (e cheio de tanta dor) para alunes e docentes no mundo inteiro é algo que vale a pena. A documentação e reflexão, e não um estudo acadêmico ou teórico desse período, é o nosso objetivo nas páginas que seguem.

II. Antes da pandemia, as responsabilidades das FLTAs no programa de Português incluíam: apoiar a professora dentro de todas as aulas da sequência básica e intermediária; ser a instrutora principal de uma turma do nível intermediário por ano (dependendo das necessidades do programa); liderar grupos de conversação complementar semanais para turmas em todos os níveis; planejar atividades culturais como filmes, oficinas de culinárias, dança, e arte; ministrar palestras e conversas sobre

⁸ Desde que Stephen Krashen introduz a noção do “filtro afetivo” em 1982, a importância e papel dessa dimensão do ensino e aprendizado de línguas têm sido parte tanto da teoria como da prática na área.

temas atuais no Brasil; e participar e promover bate-papos informais três vezes por semana nos refeitórios da Pitzer, Claremont McKenna e Pomona Colleges.⁹ Todos esses espaços fizeram possíveis interações que, ao longo dos anos, ajudaram a acrescentar a visibilidade do programa de Português nos Claremont Colleges e, acima de tudo, a criar uma comunidade vibrante de estudantes unida pelo entusiasmo de ter a oportunidade de partilhar e trocar experiências e conhecimento com jovens brasileiras recém-formadas em Letras no Brasil.

Com o início da pandemia, muitos dos *colleges* e universidades nos Estados Unidos que receberiam FLTAs para o ano acadêmico 2020-2021 cancelaram ou adiaram sua participação.¹⁰ O programa da *Fulbright* completou 75 anos de existência em 2021 e essa foi a primeira vez que FLTAs exerceram suas atribuições na modalidade on-line. Com apenas a breve experiência trabalhando com a FLTA anterior em modalidade on-line de "emergência"¹¹ na primavera de 2020, encaramos o desafio de adaptar as funções mencionadas anteriormente ao contexto remoto. O objetivo principal de qualquer adaptação e reestruturação foi fazer com que, tanto Danielli quanto estudantes, conseguissem se sentir realmente conectados. Foi um trabalho coletivo e um “*work in progress*” o ano todo. Além de se familiarizar e se adaptar ao seu novo rol de trabalho, Danielli chegou para ser parte das conversações e discussões sobre o que esse rol deveria e poderia ser em um mundo que tinha mudado de um dia para outro.

A experiência de vários anos trabalhando com ênfase na criação de comunidades e interações com comunidades (seja com comunidades virtuais, com o nosso corpo estudantil, como comunidade em si mesmo, ou com as FLTAs) serviu como base para o nosso planejamento. Assistimos, lemos, e consultamos múltiplas oficinas e materiais no processo. De todos esses materiais, vale a pena mencionar aqui brevemente as teorias e as dicas que Magara Maeda e Lauren Rosen discutiram na sua matéria “Como estabelecer uma comunidade forte em aulas de língua on-line” (MAEDA.; ROSEN, 2020). A discussão que as autoras fazem das teorias de Garrison e Archer sobre o

⁹ O programa de Português de Pitzer funciona em parceria com Claremont McKenna College. Pitzer e Claremont McKenna College fazem parte de um consórcio de *colleges* chamado Claremont Colleges, ao qual também pertence Pomona College.

¹⁰ De vinte FLTAs que aceitaram vagas para esse ano, só um conseguiu participar do programa em modalidade presencial e seis se uniram às instituições de maneira exclusivamente virtual.

¹¹ Como aconteceu ao redor do mundo, em decorrência da pandemia, o semestre da primavera de 2020 passou da modalidade presencial à virtual de jeito inesperado. Alunos e professores tiveram apenas duas semanas para fazer essa transição.

marco chamado de *community of inquiry* e do uso desse marco por Peacock e Cowan, nos ajudou a refletir sobre práticas que já eram parte da nossa abordagem de ensino e aprendizado de língua baseado na noção de comunidade e a nos focar nos aspectos cruciais que deveríamos considerar ao adaptar essa aproximação a um formato completamente virtual. Os conceitos *presença social* e *presença docente* (*teaching presence*) ressoaram com a filosofia dos programas de língua e cultura na Pitzer e guiaram os objetivos que identificamos para nosso trabalho juntas.

A presença social se define como

a possibilidade de estudantes participarem ativamente de uma comunidade de aprendizado em que o nível suficiente de confiança e conforto permite se arriscar e em que relações interpessoais se constroem por meio de conexões entre membros da comunidade e conteúdo. (MAEDA.; ROSEN, 2020, s.n, tradução nossa)

A presença social envolve também “a habilidade de se identificar com essa comunidade, de se comunicar de maneira intencional e significativa em um ambiente de confiança (...) e de desenvolver relações interpessoais ao projetar as personalidades individuais” (MAEDA.; ROSEN, 2020, s.n, tradução nossa).

A presença docente é fundamental para fomentar a presença social. Reflete um desenho e desenvolvimento da disciplina e das interações da instrutora com a turma, que procuram fazer com que o grupo esteja ativo e engajado e assume que “as estudantes querem chegar a conhecer as instrutoras como pessoas além do papel delas como mentoras e experts no conteúdo” (MAEDA.; ROSEN, 2020, s.n, tradução nossa). No contexto virtual, nos lembramos Maeda e Rosen, os estudantes “precisam da presença social da instrutora e colegas da turma para se sentirem realmente parte de uma comunidade de aprendizado, para reduzir os sentimentos de isolamento e construir confiança e conexão” (MAEDA.; ROSEN, 2020, s.n, tradução nossa). Com essas conexões e esse ambiente começa o engajamento, e com ele a construção de “sentido ao conectar o conteúdo e, no caso das línguas, a síntese e a análise com a língua alvo” (MAEDA.; ROSEN, 2020, s.n, tradução nossa).

Em retrospectiva, as adaptações que concebemos e implementamos, junto com o objetivo geral de criar comunidade por meio da *presença social* e *docente* para estabelecer laços na virtualidade e, com eles, engajamento e comunicação significativa,

seguiram três diretrizes principais: 1) maximizar as interações síncronas; 2) incorporar o nosso cotidiano em dois dos epicentros da pandemia global - Danielli do Brasil e Juanita e as alunas espalhadas pelos Estados Unidos - ao contexto da sala de aula; e 3) lidar com o cansaço virtual que os alunos começaram a sofrer e que sabíamos que aumentaria a cada dia durante um ano acadêmico virtual.

Durante a experiência de transição de emergência para o ensino on-line na primavera de 2020, se tornou óbvio que um dos desafios do ensino exclusivamente remoto seria o cansaço virtual. Cientes da necessidade de lidar com esse “*zoom fatigue*”, concordamos em reduzir, e ao mesmo tempo maximizar, as horas de contato síncrono com as turmas. No caso das atividades cocurriculares, parte das funções principais das FLTAs, decidimos não planejar muitas. Reduzimos os bate-papos informais de almoço a apenas um por semana e realizamos um número muito menor de palestras, filmes, e eventos culturais do que durante um ano acadêmico normal no campus¹². As aulas da sequência básica de Português passaram de quatro sessões de cinquenta minutos por semana a três e uma quarta sessão assíncrona. Mantivemos uma sessão de conversação complementar com Danielli por turma por semana, como vínhamos fazendo antes da pandemia, mas decidimos reduzir a duração dessa hora a trinta minutos para não sobrecarregar os grupos. Uma das experiências mais enriquecedoras que resultou da busca de maneiras para combater o cansaço virtual e maximizar as interações síncronas com as turmas foi nossa decisão de seguir um modelo de coensino.

A seguir descrevemos esse modelo que acabamos desenvolvendo intuitivamente ao longo do primeiro semestre de trabalho juntas em uma turma de Português básico e discutimos como esse modelo nos ajudou a criar comunidade na sala de aula. Também descrevemos o uso dos aplicativos *Jamboard* e *VoiceThread*, que usamos para estruturar e conduzir o conteúdo e as interações síncronas e assíncronas com estudantes, e discutimos brevemente também o uso dos *breakout rooms* do *Zoom* na sala de aula virtual. Além da nossa perspectiva sobre esse modelo de coensino e o uso

¹² Dentro das atividades cocurriculares planejadas para o contexto virtual vale a pena mencionar um evento organizado em colaboração com outros FLTAs sobre os diferentes carnavais no Brasil. Uma vez que, devido à pandemia, não haveria carnaval, os FLTAs tiveram a ideia de criar um evento sobre a festa para convidar todos os alunos para conhecer um pouco mais. O evento tornou possível conectar uma comunidade de FLTAs e estudantes de Português de quatro universidades estadunidenses: Yale, UCONN, Pitzer College e University of Georgia. As FLTAs se fantasiaram para trazer o espírito carnavalesco para o evento e conseguiram vivenciar um pouco o carnaval. Dentre as atividades realizadas, os alunos também tiveram a oportunidade de criar os seus “bloquinhos de carnaval” em *breakout rooms* para depois apresentar para a turma.

destas ferramentas, incluímos depoimentos que recebemos por meio de um formulário anônimo que circulamos entre estudantes participantes das aulas tanto no outono quanto na primavera.

III. Falamos de coensino porque Danielli esteve presente em todas as aulas - algo que não ocorreu com FLTAs anteriores – transformando por completo sua estrutura e a dinâmica. A participação da bolsista foi ativa e a sua presença “física” na sala de aula virtual trouxe uma conexão autêntica e imediata com a língua e a cultura que ajudou a motivar e conectar a turma. As aulas se caracterizaram por um diálogo constante entre nós (Danielli e Juanita) diante do grupo, aumentando consideravelmente o nível de *input* que tipicamente é dado e recebido em uma aula regular. O diálogo entre nós fez possível modelar uma variedade de estruturas e usos da língua para a turma e criou valiosas situações comunicativas. Danielli animava as conversas e as enriquecia comentando tanto sobre variações regionais, uso de gírias, e sotaques, quanto sobre aspectos culturais do Brasil conforme os tópicos eram discutidos. A cada dia a turma pôde entrar em contato com a visão de uma brasileira nativa que se comunicava com eles do Brasil e com quem se sentiam confortáveis, já que ela fez parte das aulas desde o início do semestre.

Além do diálogo que sempre estruturou nossa maneira de conduzir as aulas, Danielli preparou algumas aulas especiais sobre temas culturais brasileiros importantes para apresentar para o grupo. Apresentou e discutiu temas como “Quem foi Marielle Franco?”, “Carnaval em diferentes regiões do Brasil” e “Rio Grande do Sul e suas peculiaridades”. Para nos ajudar com o objetivo de ter aulas dinâmicas e interativas em que houvesse constantemente não só esse diálogo entre nós, professoras, mas também entre nós e alunes e entre alunes e alunes, usamos o *Jamboard*. O aplicativo de quadro branco colaborativo foi muito útil, pois ajuda a criar um espaço digital compartilhado em que a turma toda pode contribuir e interagir por meio do uso de notas autoadesivas, imagens, texto e desenhos. Além disso, serviu como guia das atividades, arquivo de cada aula e quadro virtual, ajudando na estrutura e organização do curso. O *Jamboard* nos ajudou a manter a turma engajada e a fazer as aulas o mais interativas possível.¹³

¹³ Os alunos experimentaram de fato essa interatividade e espírito colaborativo. Recebemos depoimentos como o seguinte: “[eu gostei] do quão interativa a aula era, nunca ficamos só ouvindo a professora, sempre foi um processo de aprendizagem colaborativa” (tradução nossa).

Na apresentação sobre o carnaval, por exemplo, no primeiro momento a turma devia escrever o que já sabia sobre o carnaval no Brasil no *Jamboard* para que todos pudessemos visualizar qual era o ponto de partida de conhecimento sobre o assunto. Durante a apresentação, solicitamos interações por meio de imagens e notas autoadesivas para que a discussão fosse mais divertida e interativa e não só centrada na fala de Danielli. Em aulas de atividades de gramática ou vocabulário, o *Jamboard* era um espaço para pedir para a turma participar circulando informação e conteúdo de maneira individual ou coletiva, compartilhando, por exemplo, os resultados de trabalho feito durante a aula ou como lição de casa. O espaço compartilhado tornou as interações mais dinâmicas, já que possibilitou uma troca constante. Nos *Jamboards* circularam informações sobre todos da turma, incluindo nós, o que ajudou a acrescentar a *presença social*: nos conhecer melhor, personalizar o conteúdo e assim gerar material para comunicações significativas. Os *Jamboards* chegaram, inclusive, a ser um espaço para o humor com um uso da língua que muitas vezes contribuiu para a criação de um ambiente descontraído e de camaradagem entre alunos.

Com os depoimentos que nos deram, confirmamos a efetividade dessa ferramenta tanto para fazer as aulas engajadoras e interativas quanto para criar o senso de comunidade que tínhamos estabelecido como a nossa prioridade. Em depoimentos colhidos via formulário, descobrimos que alunos consideraram o formato das aulas um “jeito criativo de nos engajar com o material”, uma “ferramenta para participar e interagir com o conteúdo da aula” e um espaço valioso para “escrever coisas legais sobre nós”¹⁴. Alguém descreveu a ferramenta nos seguintes termos: “Era como se levantar e escrever na sua *partezinha* do quadro e então todo mundo dava um passo atrás e via o que a turma inteira tinha realizado”. “Tornou a aula divertida e definitivamente foi produtivo para nos ajudar a aprender” e foi “uma atividade muito boa para construir comunidade”, foram outros comentários que recebemos. Também se falou da interatividade que o *Jamboard* trouxe como um dos aspectos das aulas virtuais que gostariam de manter após a volta às aulas presenciais: “Não sei como poderia ser feito, mas a natureza interativa do *Jamboard* foi tão, tão legal. E fez todo mundo participar” comentou alguém. Outra pessoa disse: “Seria legal poder adicionar

¹⁴ Todos os depoimentos foram escritos originalmente em inglês e traduzidos livremente pelas autoras.

fotos e textos na apresentação durante a aula. Ajudava poder retornar ao *Jamboard* depois que a aula havia terminado”.

Outra ferramenta que utilizamos pela primeira vez foi o *Voicethread*, um aplicativo que permite gravar vídeos curtos que outras pessoas podem responder com outros vídeos curtos ou com áudios.¹⁵ Foi um bom recurso para gerar interações assíncronas entre alunes, ajudando a se conhecerem melhor. No início do semestre pedimos para todes gravarem vídeos se apresentando e perguntando alguma coisa sobre alguém da turma para que pudessem começar a criar laços. Ao longo do semestre o *VoiceThread* serviu também para fazer apresentações orais e outras atividades que resultaram em conteúdos e interações que trouxemos para as aulas síncronas com o objetivo de maximizar o tempo que passamos no *Zoom* aumentando a *presença social*. Usando o *VoiceThread*, por exemplo, alunes compartilharam descrições das suas moradias, famílias e rotinas diárias durante a quarentena e deram a sua opinião sobre assuntos diversos.

O *VoiceThread* foi também um espaço para experimentar com a criação de conteúdos e materiais didáticos autênticos produzidos no Brasil. Graças a uma bolsa inserida dentro de uma *Racial Justice Initiative* no *college*, conseguimos incluir interações assíncronas semanais com dois membros do Instituto Cultural Steve Biko, parceiro da Pitzer em Salvador, Bahia.¹⁶ A turma participou de conversas assíncronas sobre história e cultura negra no Brasil por meio de *threads* semanais preparadas por Victória Lane e Gleisson dos Santos sobre assuntos como: “Segregação espacial nos centros urbanos”, “Artistas transgêneros negres”, “Miscigenação e hierarquia nas relações familiares”, e “O que as estéticas negras ensinam”. Essas conversas enriqueceram o conteúdo assíncrono e conectaram o aprendizado da língua com assuntos cruciais dentro da história e cultura brasileira e do movimento global de acerto de contas em torno da justiça racial.

Do outro lado do Brasil, Danielli também participou da criação de materiais didáticos legítimos. As *threads* que ela criou para aproximar alunes da sua rotina durante a

¹⁵ No *VoiceThread* é possível assistir e comentar um número ilimitado de *threads* (que são uma espécie de “fio” de informações) e criar um número limitado de *threads* sem licença. O cadastro permite que tanto docentes como estudantes inscritos em uma licença possam criar um número ilimitado de *threads*.

¹⁶ O Instituto Cultural Steve Biko oferece cursos de pré-vestibular comunitário e de cidadania e consciência negra, formando e empoderando jovens afro-brasileiros há mais de 25 anos por meio do acesso à educação superior.

pandemia se somaram ao contato quase diário da turma com o contexto brasileiro da bolsista. Mesmo com a pandemia impedindo a criação de um convívio cotidiano entre alunes e ela no campus (o convívio que tem caracterizado as experiências de FLTAs passadas), todes conseguiram participar do dia a dia de Danielli por meio de threads que ela fez a fim de criar laços e de servir nos objetivos de uso da língua em contextos significativos. O nosso objetivo primordial com as *VoiceThreads* foi criar um espaço para além da sala de aula em que a turma pudesse se comunicar de forma significativa, se conhecer um pouco mais fazendo perguntas sobre curiosidades que tivessem e entrar em contato com um pouco da realidade de todes. Um dos conteúdos que destacamos dessas interações assíncronas por meio de experimentação com vídeo interativo foi uma *thread* sobre bebidas quentes preferidas no Sul do Brasil, quando estávamos estudando o vocabulário de alimentação. Danielli criou uma *thread* sobre chimarrão, bebida quente feita de erva-mate, típica do Rio Grande do Sul. Em colaboração com o irmão dela, que tinha participado de uma peça de teatro popular de rua sobre o chimarrão, a *thread* ensinava como preparar a bebida e explicava um pouco do seu contexto histórico e a sua origem indígena. A turma respondeu a essa *thread* com comentários e curiosidades, também falando das bebidas preferidas e típicas das suas famílias e culturas. Foi valioso saber pequenas peculiaridades sobre todes já que frequentemente essas informações compartilhadas nas *threads* voltavam a aparecer na sala de aula síncrona, mostrando que estavam retendo as curiosidades sobre a turma e as trazendo espontaneamente para as conversas na sala de aula.

Em outra *thread*, a convidada foi a mãe de Danielli, que apresentou algumas de suas plantas no pátio da casa delas, fazendo um pequeno *tour* pela sua coleção e explicando um pouco sobre cada uma delas. A turma respondeu se gostavam de plantas também e se haviam começado a ter plantas durante a pandemia. Criar *threads* com membros da família foi uma maneira de interagir de forma mais próxima, pois Danielli estava apresentando a sua família e partes da sua casa para que todes pudessem conhecê-la um pouco melhor.

Contudo, conforme verificamos nos depoimentos da turma posteriormente, percebemos que o uso recorrente e quase semanal das *VoiceThreads* durante o semestre se tornou cansativo para algumas pessoas. “As *VoiceThreads* foram demais a certo ponto” comentou alguém. Para outra pessoa a interação acabou não sendo tão

orgânica e fluida quanto havíamos antecipado: “Mesmo que fosse interessante escutar Victória e Gleisson, às vezes ter que responder às *VoiceThreads* deles pareceu muito forçado e não tão orgânico, o que meio que fez parecer que a gente só respondeu com comentários porque a gente precisava e não necessariamente porque a gente estava interessado em algo em particular”. Pensamos que as *VoiceThreads* são um ótimo recurso didático, porém seria melhor utilizá-los com mais parcimônia, sobretudo em um contexto de ensino exclusivamente on-line em que o cansaço é um fator importante. Ainda mais importante no futuro, seja em modalidade presencial ou on-line, será um desenho e planejamento das *VoiceThreads* e de outras atividades designadas para a parte assíncrona da aula (se mantida) que incentivem interações orgânicas. Segundo um depoimento, atividades assíncronas como as *VoiceThreads* deixaram desejando mais interações com as professoras e colegas: “Eu não gostei realmente daquelas atividades assíncronas porque eu senti falta de interação com outros estudantes e as professoras. No geral, aulas assíncronas não são minhas favoritas porque eu não aprendi muito só de fazer tarefas sozinho em vez de interagir ativamente com outros em português”. Para abrir espaço para interações ativas, e evitar que a fase de resposta e diálogo pareça só obrigação, vai ser necessário trabalhar mais com esses conteúdos no espaço síncrono da sala de aula, criar oportunidades de diálogo e discussão conjunta, e incorporá-los ainda mais a outras atividades dentro do programa da disciplina. Alguém falou exatamente isso quando discutiu o uso das *VoiceThreads*: “Eu senti como se a gente só tivesse feito e nunca voltamos para elas. Talvez pudéssemos ter nos engajado mais com elas?”.

Outro espaço usado para aumentar as interações e compensar a distância foi o aplicativo de celular *WhatsApp*. Danielli criou um grupo da turma para trocar experiências do cotidiano, músicas, indicações de filmes, entre outros, tudo em português. Danielli e a turma compartilhavam fotos do dia a dia e falavam um pouco sobre o que estavam fazendo, como por exemplo estar estudando para provas, ou passeando em um parque no fim de semana. Dessas interações houve algumas memoráveis. Por exemplo, um dia Danielli foi fazer um passeio em um parque próximo da casa dela e pôde mostrar o lugar e como estava funcionando durante a pandemia. Por meio de fotos e vídeos curtos ela conseguiu mostrar o parque e as placas sobre os cuidados com a Covid para que o grupo entrasse em contato com mais materiais legítimos em português e conhecessem um pouco a cidade natal dela.

Todas essas ferramentas auxiliaram muito na construção de comunidade. Embora as aulas síncronas pelo *Zoom* fossem o espaço virtual principal, o uso dessas ferramentas extras propiciou mais interações fora da sala de aula on-line fazendo com que houvesse mais oportunidades de praticar o português e de conhecer melhor estudantes e professoras, criando laços entre todos nós e construindo uma *presença social* forte.

É importante mencionar também o uso dos *breakout rooms* do *Zoom*, já que foi um recurso fundamental para o entrosamento entre todos. Os *breakout rooms* (pequenas salas que podem ser abertas no *Zoom*, permitindo a criação de pequenos grupos) nos permitiram recriar um ambiente semelhante a uma sala de aula presencial em que se trabalhava em grupo e a professora passava para auxiliar e tirar dúvidas. Com os *breakout rooms* pudemos fazer o mesmo, ou seja, dar alguma tarefa para ser realizada em duplas e, depois de um tempo, passar nas salas virtuais para sanar dúvidas e ver como estava o andamento do trabalho. No meio dessas tarefas baseadas em gramática, estruturas, e vocabulário estudado, esses *rooms* foram um espaço em que, na interação entre estudantes ao vivo (usando o conteúdo e os laços criados tanto dentro como fora das sessões síncronas conjuntas), se aprofundou a atmosfera de cooperação e amizade. Vários depoimentos mostraram o quanto a turma gostou do trabalho em *breakout rooms* e percebeu que ajudou no aprendizado da língua e na construção de comunidade e camaradagem na sala de aula: “Embora desconfortável no começo, eles foram uma ótima ferramenta e nos forçaram a uma situação em que a gente não tinha escolha a não ser aprender uma língua juntos, ser gentis uns com os outros e se divertir” comentou alguém. Para outra pessoa foi inesperado o quão úteis resultaram esses espaços: “Eu realmente não sabia o que esperar indo para uma aula no *Zoom*, mas eu acho que isso tornou a turma mais unida. Por alguma razão eu sinto que se a gente não tivesse tido *breakout rooms* e não tivesse sido forçado a essa situação eu não teria feito amizades tão boas quanto as que eu fiz nesse último ano”.¹⁷

¹⁷ Outro momento semanal muito importante foram os horários de conversação. Cada turma de Português (incluindo a que coensimamos juntas) tinha um encontro de prática extra de 30 minutos com Danielli uma vez por semana. Essas conversações aproveitavam conteúdos que estavam sendo vistos em aula (como por exemplo o vocabulário sobre membros da família) como suporte para as conversas, pois assim as turmas podiam praticar algo que estava “fresco” em suas cabeças, contar mais sobre as suas vidas e opiniões e sanar dúvidas durante a conversa. Esses momentos foram fundamentais para construir laços com Danielli e um senso de comunidade maior entre alunes e até uma relação de amizade e cumplicidade diante das dificuldades de estar vivendo um semestre totalmente on-line e durante uma pandemia.

IV. No segundo semestre como bolsista, Danielli passou a ter uma turma só dela, com os mesmos alunos da turma que coensinamos, e Juanita começou uma turma nova de alunos iniciantes em um modelo intensivo. A participação ativa da bolsista e a interação diária com alunos no modelo de coensino baseado no diálogo no semestre anterior, fez que o seu segundo semestre fosse uma continuidade desse modelo dialógico interativo e o laço afetivo criado ao longo do semestre anterior se fortaleceu ainda mais. No decorrer do semestre, fizemos planejamento conjunto e discutimos a cada passo os nossos planos e atividades em cada disciplina. As aulas continuaram acontecendo três vezes por semana de forma síncrona e uma vez por semana de forma assíncrona. Fizemos o planejamento das aulas para fazer possível que a cada semana Danielli pudesse assistir a aula de Juanita e vice-versa, mantendo assim, com as duas turmas, o modelo de diálogo que achamos que tinha funcionado tão bem no primeiro semestre.

Durante o segundo semestre aproveitamos para organizar aulas com atividades especiais para as duas turmas juntas. Tivemos, em colaboração com o Instituto Cultural Steve Biko, conversas com estudantes de educação, que se preparavam para ser professores de escolas públicas, sobre como estava funcionando o sistema educacional brasileiro durante a pandemia.

Também trouxemos um *podcaster* brasileiro que faz *pods* em português para alunos não nativos, ele falou com a turma sobre a sua trajetória e experiência. As conversas foram bastante inspiradoras e recebemos um feedback bastante positivo sobre essas atividades, o que só fortaleceu mais ainda a nossa convicção da importância de levar para a sala de aula uma variedade de falantes nativos da língua.

Fizemos também aulas especiais de conversação para alunos das duas turmas se conhecerem e interagirem ao longo do semestre. Para esses encontros criamos *breakout rooms* com pequenos grupos e usamos o *Jamboard*. Essa dinâmica foi muito benéfica para criar uma comunidade ainda maior entre alunos, já que duas turmas de diferentes níveis de Português puderam se conhecer, se conectar e até mesmo criar amizades.

V. Cabe salientar outro ponto importante da nossa metodologia dentro do contexto pandêmico: os “*check-ins* emocionais”. Tínhamos o costume de sempre perguntar

como todes estavam se sentindo e quais eram as suas maiores dificuldades e as coisas mais legais daquela semana, criando assim um ambiente de escuta e confiança para compartilhar alegrias e anseios em um momento global tão delicado quanto esse que estávamos vivendo. Tivemos alunes que estavam no seu primeiro semestre da faculdade, sendo assim, poder expressar suas frustrações e dificuldades em português nos aproximou muito e foi de grande ajuda para desenvolverem mais seu português. Em uma das aulas de Danielli, após uma semana em que ela havia notado que es alunes estavam sentindo mais cansaço e desânimo, o tema condutor foi “a importância das emoções na sala de aula”, criando um espaço para reflexão sobre as emoções positivas e negativas geradas em sala de aula. A turma compartilhou experiências boas e ruins que tiveram ao longo da vida como alunes e, usando *Jamboard* e *breakout rooms*, elencamos juntas quais eram as coisas que considerávamos mais valiosas para uma sala de aula ser um ambiente acolhedor e estimulante.

Acreditamos que esse tipo de trabalho analítico e metacognitivo coletivo sobre as emoções na sala de aula e o que gera cada uma delas é muito enriquecedor para o aprendizado, fortalece a *presença social* e permite que a aula seja um espaço para investigar como o processo de aprendizagem funciona e como alunes e docentes podem melhorar. Mas o que “melhorar como alune” quer dizer para nós? Criar uma consciência crítica do que funciona e o que não funciona para você mesmo no processo de aprendizagem e saber justificar o porquê disso é se tornar uma alune consciente e que exerce a sua *presença social* em sala de aula. Alunes que fazem essa reflexão de forma ativa auxiliam as professoras a fazerem um trabalho melhor e a atender as demandas do grupo, já que cada turma é uma nova comunidade com suas peculiaridades de grupo, bem como particularidades a serem respeitadas. Por isso, sem dúvida, foi importante na nossa metodologia poder contar sempre com o *feedback* das turmas sobre as atividades. Sempre salientamos a importância de uma *presença social* crítica na sala de aula, uma vez que dentro do planejamento a rota deve ser sempre construída e ajustada em colaboração com todes. Achamos que conseguimos construir uma *presença social* forte dentro das turmas, pois estávamos sempre lembrando da importância da participação crítica de todes na construção das nossas aulas.

O grupo sugeriu pequenos ajustes e mudanças no nosso planejamento e com frequência decidimos como comunidade o que seria mais proveitoso e agradável para

todes. Para a atividade de encerramento da disciplina, por exemplo, Danielli sugeriu fazer uma atividade de *lip sync* (dublar e performar uma canção) em português com músicas brasileiras, pois já havia feito uma atividade similar com outra turma de estrangeiros e havia sido um sucesso. Porém, o grupo não se sentiu à vontade com a proposta. A bolsista ajustou a rota e adaptou a atividade para “qualquer manifestação artística e/ou afins que vocês gostariam de fazer e se sentiriam engajados emocionalmente a fazer” com o mote “se não for divertido, não é sustentável”. Depois desse pequeno ajuste e graças à sinceridade da turma em um ambiente seguro, tivemos excelentes apresentações finais que demonstraram o quanto as turmas se sentiram conectadas conosco como instrutoras (*presença docente*) e entre alunes (*presença social*).

Cada alune deveria escolher qualquer formato artístico e/ou diverso para fazer algo que gostasse em português, com o objetivo de apresentar para todes na sala de aula. As possibilidades eram múltiplas e o objetivo era fazer algo que realmente quisessem fazer e em que pudessem demonstrar o seu progresso no uso da língua. O resultado de cada projeto deixou claro que todes realmente se engajaram emocionalmente para realizá-lo. Uma aluna apresentou um vídeo que gravou e editou fazendo uma receita da culinária típica do país de origem de sua família, em formato tutorial, ensinando a fazer a receita com todas as instruções em português e com uma fotografia super detalhada do processo. Outro aluno também apresentou uma receita culinária de um prato típico do país de origem de sua família em um vídeo com uma edição muito divertida e dinâmica. Houve uma aluna que apresentou uma gravação sua cantando uma música em português e explicando a importância daquela canção e da música brasileira em sua vida. Em um lindo e emocional poema, um aluno do primeiro ano no *college* escreveu sobre como no início da faculdade estava triste e frustrado com o fato do seu primeiro ano na universidade ser on-line, mas como depois, ao conhecer colegas e professoras de Português, ele passou a ver que era possível, sim, construir laços e amizades de forma on-line e realmente aprender uma língua nova com sucesso. Foi muito gratificante para nós ver o imenso progresso de todes com a língua portuguesa ao longo de um ano de aulas on-line, bem como o seu engajamento emocional com a língua e nossa pequena comunidade linguística virtual.

Nesse ano totalmente atípico, difícil, e doloroso para todes, conseguimos crescer profissional e pessoalmente por meio do nosso trabalho juntas. Juanita se viu obrigada a repensar como ensinar uma aula de língua depois de mais de 15 anos de experiência fazendo isso. Danielli não teve a experiência que imaginou como FLTA, mas acabou não apenas superando as dificuldades, como também prosperando em um ano de trabalho intenso e gratificante. Para finalizar, compartilhamos depoimentos que recebemos de alunes que refletem muitos dos aspectos que consideramos nesse exercício de documentação e reflexão. Alguém falou do quanto apreciou “a experiência única de aprender juntas de tão longe - a união e solidariedade que conseguimos apesar da distância física foi incrível”. Nos depoimentos se viu o reconhecimento da nossa intenção de estruturar as aulas a partir do diálogo e de criar, por meio desse diálogo, um ambiente interativo em que todes se sentissem conectades entre si e com a língua e a cultura: “Juanita e Danielli foram um duo fantástico. Gostei muito, muito, dos *inputs* das duas durante a aula. Também adorei o “*togetherness*” da turma. Todo mundo ajudou para fazer com que a aula fosse mais pessoal e menos formal”. Houve a percepção de que todas as interações ajudaram a construir comunidade, e de que essa construção foi trabalho de todes e esteve sempre ligada ao propósito de aprender a língua: “Construímos uma comunidade próxima em que nos ajudamos entre nós a aprender a língua. Alunes e docentes sempre se importaram com o bem-estar de todes”. A palavra “laço” apareceu várias vezes nas reflexões que recebemos: “A habilidade de formar laços com a turma foi maravilhosa. Nos permitiu desenvolver amizades”; “Vou sentir falta das pessoas da nossa aula e do laço que criamos como grupo ao longo de semestre”; “Viramos uma comunidade muito próxima”. Também recebemos comentários sobre a *presença docente* e as conexões que tentamos sempre estabelecer com o cotidiano e houve uma percepção do papel das conexões no progresso com a língua: “Danielli é uma guia incrível para todes nós na nossa jornada com o português. Ela é verdadeiramente tão engajada com a turma e consegue trazer nossas vidas e experiências pessoais para tudo o que aprendemos e fazemos na aula. Gosto muito de ter a oportunidade de conversar com ela no início das aulas, já que tenho sentido que meu português conversacional realmente melhora por causa disso”. Por último, é evidente como se valorizou a oportunidade de interagir virtualmente com Danielli e com pessoas brasileiras confirmando o valor da nossa abordagem baseada no contato com comunidades de falantes da língua e a relevância dessa abordagem, talvez ainda maior, em um contexto virtual. Entre as coisas mais destacadas estão as

“relações criadas com pessoas no Brasil! Conhecer e falar com brasileiros fez toda a diferença para sentir verdadeiramente o progresso que estávamos fazendo em português”, disse alguém em um dos depoimentos. Houve pedidos para continuar os convites no retorno às aulas presenciais “seja em discussões assíncronas em *Voicethread* ou em reuniões síncronas para praticar conversar com outras pessoas no Brasil”. A presença de Danielli do Brasil foi sem dúvida o ponto alto dessa experiência: “Gostei de poder ter Danielli junto com a nossa turma do Brasil”; “Danielli foi uma ótima professora e teve muito conhecimento direto da cultura brasileira a que não teríamos tido acesso se ela não tivesse estado conosco”. A presença de uma brasileira na sala de aula virtual foi crucial na experiência desse grupo de alunes de Português que, não por escolha, começou o seu aprendizado da língua em um contexto totalmente virtual. Graças a presença remota de Danielli, o grupo teve contato direto com alguém que pôde comentar curiosidades culturais e linguísticas de forma espontânea e descontraída. A turma fez parte de uma experimentação pedagógica que teve como objetivo primordial propiciar um ambiente de comunidade de aprendizagem acolhedor em que, mesmo com uma grande distância entre alunes e professoras, foi possível se sentir próximas e conectadas e, por momentos, até esquecer que o Brasil e os Estados Unidos eram, no momento, os epicentros globais da pandemia.

Referências

ARISTIZABAL, J.C e WELCH, P. **Rio de Janeiro to Claremont: Promoting Intercultural Competence Through Student-Driven Online Intercultural Exchanges**. *Hispania*, 100(2), 225-238. 2017.

FISCHER, André. **Manual Prático de Linguagem Inclusiva**. São Paulo: Matrix Editora, 2020.

FULBRIGHT Foreign Language Teaching Assistant (FLTA). Disponível em: <<https://exchanges.state.gov/non-us/program/fulbright-foreign-language-teaching-assistant-flta>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

JORGE, E. **Outcomes for Community Partners in an Unmediated Service-Learning Program**. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1). 2003.

_____. **A Journey Home: Connecting Spanish-Speaking Communities at Home and Abroad**. *Hispania*, 110-122. 2006.

_____. **The Scholarship of Community Engagement: Advancing Partnerships in Spanish and Portuguese.** *Hispania*, 96(2), 203-214.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Prentice Hall, 1982.

LAU, Héilton Diego. **O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não-binárias na língua portuguesa: a voz "del@s" ou "delxs"? Não! A voz "delus"!**, 2017. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3112.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MAEDA, Magara.; ROSEN, Laure. **How to Establish a Strong Community in an Online Language Course.** FLTMAG, 2020. Disponível em: <<https://fltmag.com/community-online-course/>> Acesso em: 24 jun. 2021.