

NANCIBEL WEBBER

O TRABALHO COLABORATIVO ONLINE
EM UM PROJETO DE ►

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL



Atena
Editora
Ano 2023

NANCIBEL WEBBER

O TRABALHO COLABORATIVO ONLINE
EM UM PROJETO DE ►

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Projetos em língua adicional online: trabalho colaborativo e construção de aprendizagens

Diagramação: Nataly Evilin Gayde
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Nancibel Webber

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
W371	Webber, Nancibel Projetos em língua adicional online: trabalho colaborativo e construção de aprendizagens / Nancibel Webber. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1368-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.684231505 1. Linguagem e línguas. 2. Aprendizagem. I. Webber, Nancibel. II. Título. CDD 410
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O agradecimento é para as pessoas e instituições que de algum modo possibilitaram a realização da pesquisa que deu origem a este livro. À orientadora e mestra Margarete Schlatter, aos professores e colegas de mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela oportunidade, e à CAPES pela concessão da bolsa de estudos. Ao Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS e ao Curso de Espanhol/Português para o Intercâmbio (CEPI).

Aos professores com os quais realizei atividades de docência e pesquisa: Gabriela, Fernanda, Tess, Cláudia, Rafaela, Ellen, Walkíria, Melissa, Fabíola, Bruna e Camila, incluindo os estudantes que participaram do CEPI e colaboraram com a realização da pesquisa.

A Tess e Cláudia por facilitarem minha participação como pesquisadora no CEPI e por terem compartilhado o Diário de Bordo, realizado as gravações dos encontros virtuais e concedido a entrevista ao final do curso.

Pessoalmente, agradeço a meu esposo pelo incentivo a reinventar-me, a meu filho pela compreensão, aos meus pais pelo legado de trabalho e aos amigos da Comunidade Resgate de Misericórdia.

Por último, mas de importância primeira, a Deus, que é fonte de luz e sabedoria, e princípio sobre-eminente.

A construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências são processos úteis e necessários em todas as áreas, mas a educação é mais do que isso! Como nos ensina um famoso relatório que profetizou os quatro pilares da educação para o século XXI no final dos anos noventa (DELORS, 1996), a educação se torna um tesouro quando conduz a “aprender a aprender” enquanto se “aprende a fazer”, num processo que permite “aprender a ser” quem somos e decidimos ser, e, principalmente, “aprender a viver juntos”.

Independente de qual seja o método ou abordagem de ensino adotado em um curso ou disciplina, o certo é que os projetos colaborativos funcionam como estratégia pedagógica capaz de promover os quatro pilares integrados, convidando os estudantes a envolver-se em um empreendimento comum para alcançar algo que é bom para todos. Projetos funcionam como instâncias educativas em que os estudantes aprendem a vincular metas próprias a objetivos coletivos (MACHADO, 2004), aprendendo a desenvolver juntos um plano por eles elaborado, participando livre e espontaneamente como pessoas e sujeitos que são, enquanto desfrutam de estarem juntos, processo pelo qual vão aprendendo os conhecimentos que se mostram relevantes.

Por isso, projetos colaborativos podem proporcionar oportunidades para a aprendizagem, o desenvolvimento de competências gerais e específicas, a construção de conhecimentos e a aquisição de modos de aprender trabalhando juntos. Mas os projetos genuínos são atividades tão dinâmicas e flexíveis que às vezes tomam rumos diferentes do que é pensado inicialmente pelo professor, ou tomam proporções impensadas pela instituição de ensino. Neste caso, torna-se importante para os docentes desenvolver a competência de coordenar projetos, aprendendo a organizar o processo de modo que os participantes se sintam acolhidos em um ambiente de apoio mútuo e que não sejam tolhidos em sua criatividade e motivação.

Na modalidade presencial, a realização de um projeto colaborativo é um empreendimento que implica alguns riscos, já que a proposta pode desencadear todo um processo não previsto pelo docente, suscitando a necessidade de reflexão e ajuste constantes; tanto é que muitas vezes a instituição educativa acaba optando por não investir neste tipo de atividade, principalmente se os projetos envolvem muitos atores e diferentes disciplinas. Se os projetos colaborativos envolvem diversos desafios na modalidade presencial, em que a presença dos participantes num mesmo espaço permite um maior controle do processo, o que dizer sobre estes projetos quando se trata de educação na modalidade *online*?

Motivada pela necessidade de adaptar a experiência de projetos colaborativos presenciais para contribuir a uma proposta de projetos

colaborativos na modalidade *online*, visando multiplicar as possibilidades de aquisição e expansão do idioma português como língua adicional, realizei a pesquisa registrada na dissertação de mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o título “O Trabalho Colaborativo *Online* em um Projeto de Aprendizagem de Língua Adicional”, publicada em 2015 e disponível no repositório digital Lume UFRGS.

Na pesquisa, tratei de descobrir se os participantes de um curso *online* de língua adicional para o intercâmbio acadêmico se orientam para o trabalho conjunto, de que modo se organizam nas situações que requerem colaboração, o que impulsiona o trabalho colaborativo e quais as aprendizagens resultantes da participação no projeto. A pesquisa revelou um processo de convergência dos estudantes em espaços virtuais compartilhados, em que trabalharam juntos no desenvolvimento de um projeto contextualizado e relevante. O processo relatado pode inspirar a realização de infinitos projetos para a aquisição e expansão da língua adicional na modalidade *online*.

O avanço da tecnologia digital vem ampliando cada vez mais as possibilidades de comunicação e circulação de informação, facilitando o acesso a diferentes opções educativas e permitindo encontrar pessoas que vivem em lugares distantes e compartilham os mesmos interesses. Hoje, a tecnologia permite a criação de comunidades virtuais análogas às instituições educativas presenciais tradicionais, na medida em que se dedicam à aprendizagem e aprofundamento em temas de compartilhado, abrindo espaço para novas formas de aquisição de competências e construção do conhecimento.

As transformações sociais impulsionadas por estes avanços tecnológicos interpelam a todos os que de algum modo se sentem comprometidos com a educação, desafiando-nos a encontrar soluções educativas mais adequadas à realidade atual. Pela tecnologia atual, é possível obter informação, construir conhecimento, organizá-lo e compartilhá-lo com outros, gerando processos dialógicos e criativos. O ensino *online* não pode substituir os processos educativos presenciais no que se refere ao contato humano presencial ou o trabalho artesanal, mas pode aproximar-se a esses processos, complementá-los ou intensificá-los.

A experiência que recupero neste livro se realizou em um curso de Português como Língua Adicional para estudantes estrangeiros que se preparavam para o intercâmbio acadêmico na UFRGS. O curso visa à preparação linguística e sociocultural dos estudantes para o intercâmbio e se realiza na modalidade *online* durante um período que antecede o descolamento dos estudantes ao local de intercâmbio. A pesquisa se realizou durante a primeira edição do curso em que foi proposto um projeto colaborativo desenvolvido totalmente *online* pelos

participantes, proporcionando um antecedente na intensificação de estratégias para promover o trabalho colaborativo como contexto de aprendizagem.

O primeiro capítulo contextualiza a experiência relatada, apresentando o curso de língua adicional *online* para estudantes de intercâmbio. No segundo capítulo, apresento o construto teórico que fundamenta o enfoque de projetos para a aquisição e expansão da língua adicional através dos gêneros do discurso, e a perspectiva teórica do trabalho colaborativo como potencializador de aprendizagens. O terceiro capítulo revela as atividades realizadas pelos participantes no desenvolvimento do projeto. O quarto capítulo aproxima à compreensão da situação colaborativa, revelando aspectos que favoreceram o trabalho colaborativo e o uso da língua portuguesa. Nas considerações finais, sintetizo as contribuições do livro sobre projetos colaborativos em cursos de língua adicional *online*.

A publicação do livro poderá contribuir a reforçar a estratégia de projetos como potencializadora do trabalho colaborativo possibilitado pelo encontro dos participantes em espaços virtuais compartilhados. A expectativa do livro é inspirar professores que atuam na modalidade *online* ou híbrida a criar propostas inovadoras de projetos cujo desenvolvimento requer a colaboração e uso da linguagem, da qual os seres humanos somos dotados para comunicar-nos e realizar coisas juntos, aproveitando as infinitas possibilidades tecnológicas que não cessam de surgir e a facilidade que os jovens apresentam para explorar essas tecnologias.

O CENÁRIO DO PROJETO COLABORATIVO	1
O CEPI: Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio	2
Breve histórico do CEPI.....	8
A organização do curso: foco na colaboração	10
Por que falar de projetos no CEPI	12
PROJETOS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS E O TRABALHO COLABORATIVO ONLINE.....	14
Projetos e a aprendizagem da língua adicional	16
A organização dos projetos de aprendizagem	17
O trabalho colaborativo	20
A aprendizagem colaborativa	21
A colaboração como contexto de aprendizagens.....	22
O PROJETO PROPOSTO E OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS	26
Os participantes do primeiro projeto colaborativo <i>online</i> no CEP	26 I
O desenvolvimento do projeto	27
O acesso às ações e interações dos participantes	32
A formação dos grupos e as atividades realizadas.....	33
Os eventos do CEPI no <i>Facebook</i>	35
Grupo 1: O evento <i>Passeio ao Parque da Redenção</i>	36
Grupo 2: O evento <i>Passeio do CEPI em Porto Alegre</i>	40
Grupo 3: Evento <i>Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro</i>	44
O TRABALHO COLABORATIVO NO PROJETO ONLINE	48
O projeto como situação colaborativa	48
Situações colaborativas na construção do produto	49
A organização da situação colaborativa	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72
SOBRE A AUTORA	78

O CENÁRIO DO PROJETO COLABORATIVO

O desenvolvimento de um projeto sempre se realiza em um contexto favorável ao trabalho conjunto. O cenário de realização do projeto colaborativo *online* relatado neste livro foi uma das edições do CEPI, um curso de língua adicional ministrado totalmente na modalidade *online* com o objetivo de preparar os estudantes para um intercâmbio acadêmico.

O Curso de Espanhol/Português para o Intercâmbio é promovido por instituições de educação superior vinculadas à AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideu) e oferecido pelas universidades associadas com o objetivo de proporcionar a inserção dos estudantes em práticas sociais que envolvem a língua e a cultura do local e da universidade de destino. O curso promove um espaço para conhecer os colegas, realizando práticas sociais contextualizadas na situação de intercâmbio, em atividades que se realizam através do uso do idioma falado no país de destino, a fim de promover a integração e a participação mais efetiva e confiante nas práticas acadêmicas e sociais.

O CEPI é oferecido pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a estudantes das universidades associadas cuja língua materna é o espanhol, no período que antecede o deslocamento dos estudantes a Porto Alegre. O PPE é um programa dedicado a organizar e coordenar a oferta de cursos presenciais de português em diferentes níveis, dirigido principalmente aos estudantes estrangeiros que realizam atividades de intercâmbio na UFRGS.

O PPE também coordena o Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional (PLA) aos estudantes de Letras e interessados. O Seminário constitui-se como atividade de extensão que tem por objetivo contribuir para a formação inicial e continuada de professores de PLA, proporcionando um espaço de construção de conhecimentos que podem ser transferidos à docência de outras línguas adicionais.

Atuando no PPE, tive a oportunidade de participar da elaboração conjunta de projetos temáticos, junto aos professores, e do desenvolvimento desses projetos com os estudantes dos cursos regulares presenciais oferecidos pelo Programa. Esses projetos de aprendizagem oportunizaram a participação dos estudantes em uma feira cultural organizada para apresentar os trabalhos à comunidade. As reflexões decorrentes da participação no Seminário do PPE, bem como da participação na coordenação e desenvolvimento de projetos, inspiraram a busca por um embasamento teórico e prático para compreender os projetos de aprendizagem como uma estratégia para potencializar a configuração de contextos colaborativos também na modalidade *online*, na qual se realiza o CEPI.

Convidada a participar como professora do CEPI, inaugurei a experiência de ensino da língua portuguesa na modalidade *online*, em que foi possível prestar maior atenção nas potencialidades que a tecnologia digital de redes oferece para o desenvolvimento de práticas de linguagem e a construção de experiências significativas na língua adicional. A

partir das práticas vivenciadas com os estudantes e da troca de ideias com a equipe de professores e pesquisadores do CEPI sobre as questões referentes ao ensino de línguas adicionais *online*, surgiu o propósito da pesquisa.

O interesse por compreender os fundamentos que movem os participantes da comunidade de aprendizagem *online* CEPI ao trabalho colaborativo contextualizado na situação de intercâmbio motivou a pesquisa sobre o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem. Ao participar de uma edição do CEPI como pesquisadora, surgiu a expectativa de que um projeto favorecesse a realização conjunta de ações e a mobilização de conhecimentos construídos durante o curso, bem como habilidades e recursos necessários para construir algo relevante para os estudantes.

A proposta de um projeto de aprendizagem, neste caso, seria uma oportunidade de aprendizagem da língua adicional por meio da participação e um desafio para que os participantes realizassem algo juntos a partir do uso do idioma, na modalidade *online*. Felizmente, um projeto colaborativo de aprendizagem *online* foi proposto e realizado pela primeira vez nessa edição do CEPI. Na oportunidade, busquei compreender se os participantes constroem juntos a proposta do projeto, como organizam as situações que requerem colaboração e se estas situações se revelam propícias para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a língua adicional.

No diálogo com as professoras da referida edição do CEPI, foi possível perceber que a perspectiva pedagógica do curso era de promover a construção de um sentimento de grupo, demonstrando aos estudantes um modo de trabalho em equipe, não estabelecendo distinção entre professora e tutora e tentando dinamizar as interações e estreitar laços intersubjetivos e culturais, a fim de ajudar a construir a coesão do grupo e fomentar a disposição colaborativa entre os participantes. A preocupação com a construção do grupo no CEPI se deve à modalidade *online*, em que as configurações espaço-temporais são específicas do espaço virtual e podem reduzir em alguma medida o sentimento de proximidade entre os participantes.

Na modalidade *online*, o engajamento dos participantes não é percebido através da presença tangível e da atuação em um espaço físico, mas através da participação em plataformas digitais. As ações correspondentes às atividades propostas são registradas nas plataformas das ferramentas digitais utilizadas durante o curso, o que permite o acesso posterior aos aspectos relacionados à participação. Por isso, a pesquisa em cursos *online* requer a observação e análise das ações e interações registradas nas plataformas tecnológicas utilizadas.

O CEPI: CURSO DE ESPANHOL E PORTUGUÊS PARA INTERCÂMBIO

O Curso de Espanhol e Português para o Intercâmbio é resultado de uma ação político-linguística que visa a contribuir para a integração de universidades da América

Latina, a criação e o fortalecimento de comunidades acadêmicas virtuais na Região, a promoção da consciência multilíngue e intercultural e o agenciamento do letramento digital (SCHLATTER *et al.*, 2007; SCHLATTER *et al.*, 2012).

A partir da iniciativa de três universidades associadas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) e *Universidad Nacional de Entre Ríos* (UNER), o CEPI foi criado para qualificar o programa ESCALA (Espaço Acadêmico Comum Ampliado Latino-americano), oferecendo aos estudantes contemplados a possibilidade de preparação linguística e intercultural, segundo as necessidades e condições de cada universidade anfitriã, antes do deslocamento geográfico dos estudantes à cidade e à universidade de destino.

O CEPI foi desenvolvido por uma equipe interinstitucional formada por pesquisadores das três universidades mencionadas (SCHLATTER *et al.*, 2007). As equipes formadas por coordenadores, *designers* de materiais didáticos e técnicos de informática de cada universidade adaptaram o conteúdo e as atividades segundo o idioma (português ou espanhol), às características e ao contexto de suas universidades¹. Dessa maneira, os estudantes selecionados pelo programa ESCALA passaram a contar com a oportunidade de preparar-se para o intercâmbio acadêmico, em espanhol ou em português, conforme o país de destino.

O objetivo do CEPI é proporcionar um espaço de preparação sociolinguística e cultural para a realização do intercâmbio acadêmico, dois meses antes de o estudante chegar à universidade de destino (SCHLATTER *et al.*, 2007). Deste modo, o CEPI visa a facilitar a inserção do estudante universitário na cultura de destino, preparando-o para a experiência em uma universidade estrangeira, por meio de tarefas que antecipam as situações que poderá vivenciar durante o intercâmbio na universidade estrangeira.

O conteúdo do curso, os objetivos, os manuais e instruções para o aproveitamento do curso, as tarefas, bem como os recursos linguísticos e exercícios, são apresentados formalmente no ambiente de aprendizagem *Moodle*. O curso é organizado em unidades temáticas, divididas em tarefas que se apresentam à medida das necessidades que vão surgindo, enquanto a data do deslocamento geográfico dos estudantes se aproxima. As atividades permitem conhecer a cidade e a universidade de destino, antecipar-se à resolução de problemas como os trâmites administrativos e burocráticos relacionados à graduação e as disciplinas que irá frequentar, e questões como moradia, alimentação, localização e

1 Participaram do *design* do CEPI: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodríguez (secretária do projeto). Os autores dos materiais didáticos do CEPI-Português são: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina M. Uflacker, Fernanda Cardoso de Lemos, Graziela H. Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia S. Bortolini, Letícia G. dos Santos, Michele S. Carilo, Natalia E. Lafuente, Camila Dilli Nunes, José P. C. de Souza, Arildo L. Aguiar. As autoras dos materiais didáticos CEPI-Espanhol são: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. A equipe de técnicos em informática foi integrada por: Guadalupe Moreira, Jerônimo Visñovezky, Izadora N. Sieczkowski, Maximiliano Franco, Paola Roldan e Mario Pizzi.

possibilidades de participação em atividades acadêmicas e de lazer (SCHLATTER *et al.*, 2007; SCHLATTER *et al.*, 2009).

O CEPI prevê uma duração de 50 horas, divididas em oito semanas de duração (BULLA, GARCIULO e SCHLATTER, 2009). O conteúdo do curso (unidades, objetivos, tarefas, recursos linguísticos e exercícios) está hospedado na plataforma do ambiente de aprendizagem *Moodle*, sendo revisado e reorganizado pelas equipes de professores do CEPI a cada edição. As tarefas são selecionadas pelos professores e apresentadas aos alunos em um cronograma semanal de trabalho, disponibilizado na unidade correspondente e/ou no fórum de avisos e notícias, com mensagem automaticamente enviada ao *e-mail* dos participantes.

Na edição do CEPI em que se realizou a pesquisa do livro, o conteúdo do curso foi organizado em três unidades. Na unidade 1. *Nos conhecendo*, as tarefas se referem à integração dos participantes no curso: acesso ao ambiente *Moodle* e exploração das ferramentas tecnológicas; apresentação dos participantes e a constituição do grupo; reflexão sobre a importância do intercâmbio. A unidade 2. *Chegando na Universidade* proporciona atividades para conhecer a cidade e a universidade de destino, possibilidades de lazer e alternativas de moradia, alimentação, incluindo trâmites legais e acadêmicos do estudante estrangeiro. Na unidade 3. *Planejando os estudos*, os participantes são orientados a explorar o currículo do curso, entrar em contato com o orientador, planejar as atividades acadêmicas na universidade e programar atividades com os colegas para um encontro presencial.

As tarefas se apresentam de maneira progressiva, complementando-se entre si a fim de que o aluno se torne capaz de participar de práticas sociais relevantes num contexto de intercâmbio, como conhecer a cidade e a universidade. As tarefas se apresentam como convites para realizar algumas ações tendo em vista o objetivo de preparar-se para suas atividades futuras do intercâmbio (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009; GARGIULO, BULLA e SCHLATTER, 2009). As atividades são entendidas como um conjunto de ações para realizar o que foi proposto em uma determinada tarefa, incluindo ações que podem emergir das interações e que podem servir para reconfigurar os objetivos pedagógicos *in loco* (SCHLATTER *et al.*, 2009).

O CEPI se fundamenta na concepção de linguagem como ação social (CLARK, 2000), segundo a qual a língua é usada socialmente para agir no mundo, e do uso da linguagem através de relações contextualizadas e situadas, constantemente construídas e reconstruídas através da interação social (REDDY, 2000). A aprendizagem e o conhecimento são concebidos como processos construídos socialmente (VYGOTSKY, 1984). Por isso, as atividades do curso incentivam os participantes a interagir, compartilhando descobertas, opiniões, expectativas, etc., em torno das questões sobre o intercâmbio que interessam efetivamente.

Segundo a concepção teórica que fundamenta o CEPI, a participação nas práticas

sociais se organiza através dos gêneros do discurso, entendidos como conjuntos de enunciados mais ou menos estáveis que permitem a organização da participação social contextualizada e de acordo com a esfera de atuação e a situação comunicativa (BAKHTIN, 2003). Deste modo, O CEPI promove a interação entre os participantes a partir do contato com diferentes gêneros discursivos para realizar as ações previstas em tarefas que envolvem situações comunicativas, possibilitando “familiarizar-se com e praticar os gêneros do discurso com os quais os participantes irão se defrontar durante o intercâmbio” (CARILO, 2012).

Os gêneros do discurso implicados nas tarefas envolvem, por exemplo, páginas *web* que contêm informações que os estudantes estrangeiros podem consultar para conhecer melhor a cidade de destino, como os *sites* sugeridos na *Tarefa 10: Pesquisa sobre Porto Alegre*. Como gênero de produção, a tarefa propõe a escrita de uma lista de “possibilidades de turismo”, que será útil para “participar do encontro com os colegas no Skype”. O encontro no *Skype*, neste caso, se realiza com o propósito de conversar sobre as possibilidades de passeio, para encontrar-se e conhecer a cidade de destino.

Na perspectiva discursiva, a proficiência em língua adicional é vista como capacidade de produzir enunciados adequados aos gêneros do discurso implicados nas situações das quais o sujeito participa, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto e ao propósito comunicativo (SCHOFFEN, 2009). Com base em Schlatter e Garcez (2009), o termo Língua Adicional enfatiza a proximidade do sujeito com uma língua que inclui em seu repertório de linguagens, utilizando-a de alguma maneira em diversos contextos para dar novos contornos à sua realidade.

No CEPI, a língua adicional não é vista como um conjunto de estruturas adquiridas anteriormente ao uso e memorizadas por meio de exercícios repetitivos, mas como meio de participação em práticas sociais nas quais essa língua é utilizada para realizar ações relevantes para os participantes. Estas ações se realizam a partir das interações intermediadas pelas plataformas tecnológicas utilizadas durante o curso. A Figura 1 apresenta a interface do ambiente de aprendizagem *Moodle*, em que se pode conferir os objetivos da Unidade 1 e as ações necessárias para realizar as tarefas solicitadas e formar uma comunidade de aprendizagem.



Figura 1: Interface do Moodle CEPI

Além do ambiente oficial do CEPI no *Moodle*, utiliza-se uma rede social como canal de socialização e construção das relações no grupo, permitindo aos participantes manter-se informados sobre o andamento do curso, esclarecer dúvidas e realizar atividades sociais contextualizadas. Como exemplo, na edição pesquisada do CEPI, a professora convidou os estudantes a apresentar-se aos colegas, como mostra a postagem representada na Figura 2.



Figura 2: Apresentação pessoal no Facebook

Na postagem, uma das participantes atende ao convite da professora e realiza uma apresentação pessoal, comentando sobre seu interesse pelo idioma português e pela cultura brasileira. Ao inaugurar as interações virtuais entre os participantes, a estudante dá início ao processo de afiliação ao grupo, começando por uma apresentação espontânea que pode incentivar os demais a apresentar-se e interagir, contribuindo na formação do grupo CEPI.

Visando a intensificar as oportunidades de que os participantes interagissem de maneira síncrona, foram promovidos encontros virtuais semanais no *Skype*, como representa a Figura 3. Estes encontros configuraram espaços de interação social visando a prática oral de língua portuguesa, que é objeto de conhecimento dos estudantes estrangeiros e também meio de realização das atividades. Trata-se de um espaço de interação aproximada ao modo presencial face-a-face, no sentido de que os participantes têm acesso às imagens, vozes, expressões e semioses características da conversa cotidiana.

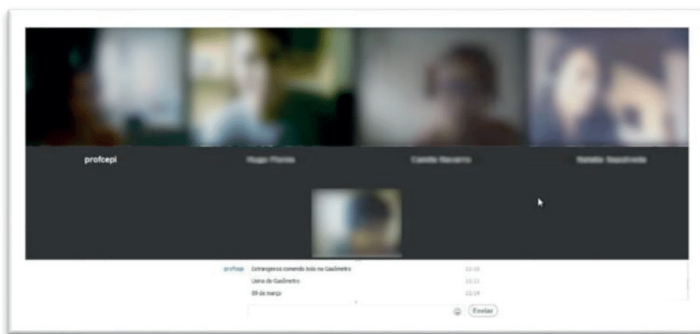


Figura 3: Encontros no *Skype*

Pelo momento registrado na imagem acima, observa-se que o *chat* representa uma alternativa de interação síncrona complementar, em que os participantes conversaram, realizando anotações que serviriam mais tarde na construção do produto final do projeto. Durante o encontro representado na figura acima, os participantes interagiram em função da realização da *Tarefa 10: Pesquisa sobre Porto Alegre*, para descobrir possibilidades de passeio e turismo.

Deste modo, o *design* do curso está pensado para a formação de uma comunidade colaborativa, concebida como “um grupo de pessoas com diferentes relações sociais e práticas de uso de linguagem em comum e que conseguem construir contextos colaborativos de aprendizagem” (SCHLATTER *et al.*, 2009). Os contextos colaborativos são aqueles que seguem uma estrutura inclusiva, em que os participantes consideram a importância da participação de todos e em que todos são legitimados a engajar-se e contribuir nas produções do grupo (BULLA, 2007). No CEPI, busca-se a formação de uma comunidade

colaborativa de aprendizagem a distância (BULLA, 2014).

Em uma comunidade de aprendizagem orientada à aquisição e expansão de uma língua adicional, a prática discursiva dos participantes se vincula à própria atividade do curso, de maneira que o aspecto colaborativo é fomentado através da promoção de interações entre os participantes como base para a aprendizagem (LEMOS, 2014). Assim, a comunidade de aprendizagem CEPI se forma a partir das próprias práticas de uso da língua adicional, focalizando necessidades e interesses contextualizados no intercâmbio e tendo em vista a construção de uma cultura baseada na colaboração.

BREVE HISTÓRICO DO CEPI

Após a elaboração do curso CEPI, foi oferecido em 2009 e 2010 o Curso de Formação de Professores CEPI na modalidade *online*. Os objetivos do curso foram: formar professores na metodologia CEPI; familiarizá-lo com o *Moodle*; proporcionar um espaço de colaboração na construção de estratégias pedagógicas com base na análise dos materiais do curso, constituir uma equipe CEPI integrada pelas universidades colaboradoras (UFRGS, UNC e UERJ) para elaborar e adaptar o conteúdo, as atividades e os materiais do curso (GARGIULO, BULLA e SCHLATTER, 2011).

São duas as edições do CEPI previstas anualmente, uma no período correspondente ao recesso de verão, em janeiro e fevereiro, e outra durante o recesso de inverno, de junho a agosto (GARGIULO, BULLA e SCHLATTER, 2013). A primeira oferta do CEPI - Português UFRGS ocorreu no verão do ano de 2011. Na segunda edição do curso, realizada no mesmo ano, além das tarefas propostas em cada uma das unidades do curso, a equipe pedagógica decidiu propor aos alunos a tarefa *Me preparando para apresentar minha Universidade em Português*, que visou à construção de uma apresentação em *Power Point* sobre sua universidade de origem (CARILLO, 2012). Os participantes realizaram a atividade individualmente com auxílio e acompanhamento docente, apresentando o trabalho final em uma videochamada *Skype*.

A terceira edição do CEPI - Português UFRGS, realizada no verão de 2012, foi marcada pela introdução de tarefas na rede social *Facebook*, como a brincadeira de amigo secreto e atividades interativas características de aulas de língua adicional, como o diálogo sobre gostos e interesses. Tais atividades podem ser motivadas pelo desejo de integrar-se, conhecer os colegas, compartilhar aspectos sobre si, seu lugar de origem e sua cultura, e de interagir através da língua adicional, para realizar ações como “apresentar-se, brincar, jogar, presentear, falar sobre seu lugar predileto” (SIDI, 2012).

De acordo com Sidi (2012), a proposta de realização de tarefas no *Facebook* visou à utilização da rede social como espaço de afiliação na comunidade CEPI e como suporte para a expressão, como é normalmente utilizada pelos usuários no espaço virtual, e para a construção de uma cultura participativa. A experiência revelou que a conjugação do *Facebook*

como espaço alternativo ao *Moodle* é compatível e relevante para a aprendizagem situada da língua adicional, já que proporciona um ambiente favorável à participação espontânea em atividades significativas para o grupo.

Durante a quarta edição do CEPI - Português UFRGS, realizada de junho a agosto de 2012, ao integrar a equipe docente, pude observar que o aplicativo de grupos da rede social *Facebook* possibilitou a formação da pequena comunidade de aprendizagem formada pelos participantes do curso, facilitando a construção e o fortalecimento dos vínculos entre os participantes e o engajamento nas atividades do curso, além da construção de um repertório linguístico e da cultura participativa. Aquela edição se caracterizou também por intensa atividade no *Skype*, em que as professoras procuraram promover a participação e incentivar a interação entre o grupo.

Na quinta edição do curso, realizado no verão de 2013, da qual tive novamente a oportunidade de participar como professora, decidimos voltar a propor a construção da apresentação sobre a universidade de origem, antecipando uma situação que vivenciaríamos de algum modo ao chegarem à UFRGS. A proposta foi reelaborada, prevendo uma sequência didática de atividades para a compreensão do gênero e construção da apresentação oral virtual com *Power Point*. Os participantes utilizaram o aplicativo de apresentações do *Google Drive* para a escrita e a elaboração dos *slides*, com o auxílio das professoras, apresentando o trabalho em videochamadas *Skype*.

Por ocasião da sexta edição do CEPI, realizada no recesso de inverno de 2013, as professoras optaram por não propor tarefas complexas, tampouco propuseram o *Google Drive* para a realização das atividades do curso, preferindo diminuir a variedade de ferramentas e ater-se mais aos recursos oferecidos pelo próprio *Moodle*. Nessa edição, as atividades iniciais do curso, relacionadas à integração dos estudantes e à formação do grupo, foram realizadas no *Facebook*, devido a um atraso técnico ocorrido na habilitação da plataforma do ambiente *Moodle* para o início do curso.

Na sétima edição do curso, realizada de janeiro a fevereiro de 2014, um passo a mais foi dado no sentido de desenvolver um repertório de atividades baseadas no trabalho colaborativo *online* no CEPI. A equipe pedagógica, a qual teve a oportunidade de integrar como colaboradora e pesquisadora, optou por realizar um projeto de aprendizagem no decorrer do curso, buscando um maior engajamento dos participantes em atividades conjuntas que pudessem resultar em um produto significativo. Por meio desse projeto, almejamos favorecer a construção de práticas de uso da língua portuguesa, a construção de conhecimentos sobre própria língua portuguesa e os gêneros discursivos vinculados às atividades do projeto.

Para a oitava edição do curso, que se realizaria durante o recesso de inverno de 2014, a equipe pedagógica poderia voltar a propor o projeto de aprendizagem realizado na edição anterior, aprimorando-o a partir da reflexão sobre a experiência, ou criar outros projetos, integrando novas ferramentas digitais. No entanto, a oferta do CEPI foi suspensa

para aquele período devido uma reorganização do calendário acadêmico motivada pela realização da Copa do Mundo no Brasil.

O CEPI continuou evoluindo, incorporando tarefas, atividades e ferramentas, conforme as sugestões dos participantes que assumem a cada edição a função de professores ou tutores e a contribuição dos pesquisadores vinculados ao curso (BULLA *et al.*, 2018). O construto teórico do CEPI, fundamentado em uma concepção de linguagem como prática social e de aprendizagem da língua adicional por meio da interação social e através de gêneros do discurso, continua sendo atualizado, incorporando conceitos, perspectivas e autores (BULLA e SCHULZ, 2020).

No decorrer das edições do CEPI, por exemplo, a proposta da brincadeira de amigo secreto virtual (SIDI, 2015), por exemplo, passou a ser apresentada no *Moodle* como tarefa do curso, vinculando o *site* Amigo Secreto, em que os presentes podem ser produzidos em plataformas de vídeo como *YouTube* ou outros aplicativos. Em uma das edições do CEPI, o uso do *WhatsApp* passou a ser implementado para facilitar a comunicação entre os participantes, seguindo a sugestão espontânea dos próprios estudantes.

A ORGANIZAÇÃO DO CURSO: FOCO NA COLABORAÇÃO

No CEPI, as atividades de formação do grupo são incentivadas pelas tarefas apresentadas no *Moodle* e realizadas no próprio ambiente formal de aprendizagem ou nas plataformas interacionais do curso (*Facebook* e *Skype*). Da convergência dos participantes em espaços virtuais compartilhados pelo grupo depende a formação da comunidade CEPI em cada edição do curso. A formação de vínculos entre os participantes permite a construção da comunidade de aprendizagem *online*, requisito para o desenvolvimento de uma postura de participação e colaboração.

La Fuente (2009), no estudo sobre as tarefas, a estrutura e o construto teórico do CEPI, analisou uma unidade didática do curso e observou que as tarefas de produção priorizavam as discussões, sugerindo variar os gêneros de produção coletiva. Em outras unidades do curso, tarefas como *10 razões para fazer intercâmbio (Unidade 2)*, que propõe a escrita conjunta de uma lista de motivos para realizar o intercâmbio acadêmico, com base no conteúdo das discussões realizadas anteriormente nos encontros virtuais, não pareciam atender a propósitos genuínos quanto ao gênero, conforme observou a autora.

Carilo (2012) buscou compreender a relação entre os enunciados, as ações previstas, a situação comunicativa e o cumprimento das tarefas. Para a autora, embora a tarefa *10 razões para fazer intercâmbio*, por exemplo, indicasse que se trata de “uma atividade de escrita colaborativa em que todos podem e devem participar”, seu enunciado não apresenta um propósito claro a respeito do motivo pelo qual a lista precisa ser elaborada por escrito. Observando que nem todos participaram da elaboração da lista, a pesquisadora sugere considerar outros gêneros, como a própria discussão no *Skype* ou a escrita em um *blog*

sobre o intercâmbio acadêmico.

Segundo Carilo (2012), as tarefas de participação social através da construção de gêneros discursivos devem apresentar a situação comunicativa projetada, indicando uma interlocução (quem lê e quem escreve), um propósito (para quê), um formato (de que maneira) e um suporte (ferramenta). A autora concluiu que as tarefas do CEPI em geral explicitam o propósito comunicativo, os papéis do enunciador e do interlocutor, o formato e o suporte, e sugeriu indicar para qual atividade posterior as informações produzidas serão necessárias ou úteis.

Assim, como observou Sidi (2012), o *Moodle* CEPI pode ser caracterizado como um “ambiente formal de ensino com tarefas mais estruturadas e com mais controle sobre os resultados, estabelecendo um foco maior no programa ou plano de curso” enquanto o *Facebook* “constitui um espaço complementar e relevante” possibilitando “um ambiente informal de aprendizagem”. O *Skype* funciona como ferramenta complementar para a interação síncrona, enquanto o *Facebook* é utilizado para o agrupamento dos participantes em um espaço social virtual compartilhado, através do aplicativo de grupos.

Bulla (2014) analisou a relação entre o *design* do curso e as atividades realizadas pelos participantes durante uma edição do CEPI, focalizando a colaboração e a participação através dos gêneros do discurso. Para isso, observou as interações entre os participantes nos momentos de resolução conjunta das tarefas propostas, durante os encontros virtuais. A autora conclui que as tarefas pedagógicas requerem a construção de entendimentos compartilhados sobre o que está sendo proposto e que é tarefa do professor, que atua como participante mais experiente em práticas do CEPI segundo a perspectiva que fundamenta o curso, ajudar a construir concepções compartilhadas sobre as tarefas, o uso das ferramentas e os modos de participação.

Buscando identificar elementos favoráveis à construção de contextos colaborativos de aprendizagem *online*, Dilli (2010) realizou um estudo sobre as interações entre os participantes do Curso de Formação de Professores para o CEPI (CFP-CEPI) realizadas no fórum do *Moodle*. A pesquisadora identificou padrões interativos recorrentes que considerou favoráveis à participação colaborativa, como: a retomada de postagens anteriores; a tomada de decisões conjuntas sobre a divisão de tarefas e sobre como atingir os propósitos dos enunciados; a participação oportuna dos professores como participantes mais experientes; a explicitação e a participação dos professores na resolução de discordâncias.

Os padrões apontados por Dilli (2010) sugerem estratégias pedagógicas que podem ser transferidos ao CEPI, visando promover o trabalho colaborativo, favorecendo a dinâmica das negociações produtivas, a coordenação conjunta do trabalho e a tomada de decisões através da negociação. A coordenação e realização conjunta das tarefas, por exemplo, pode favorecer a construção de entendimentos compartilhados sobre como atingir os propósitos, favorecendo a colaboração.

Por outro lado, Lemos (2014) investigou eventos de formação de professores em

um contexto de docência compartilhada *online* em uma das edições do CEPI. A análise focalizou as interações entre as duas professoras, ambas sem experiência prévia quanto ao ensino de língua adicional na modalidade *online*, e descreveu momentos de formação que emergiram a partir de questões que se tornaram relevantes durante os *chats* e nos diários compartilhados de trabalho. A autora concluiu que esses eventos de formação favoreceram a construção conjunta de concepções compartilhadas sobre como ensinar e como ser professora do CEPI, possibilitando também a construção de conhecimentos a respeito da docência em ambientes digitais.

Os estudos acadêmicos realizados no âmbito do CEPI contribuem, assim, para um aprimoramento constante do curso, apontando estratégias que buscam fortalecer a perspectiva de trabalho colaborativo, integrando diferentes plataformas de interação e aprendizagem da língua adicional.

POR QUE FALAR DE PROJETOS NO CEPI

O CEPI possibilita a participação, a socialização, o compartilhamento e a interação entre os participantes, facilitando as condições para a formação da comunidade de aprendizagem *online* e a construção de contextos colaborativos que facilitam a interação. A interação contextualizada em uma comunidade com objetivos comuns pode favorecer a aquisição e expansão da língua adicional, enquanto a possibilidade de uso coordenado de diferentes ferramentas tecnológicas possibilita a realização de projetos, visando à participação dos estudantes em espaços sociais ainda não explorados por eles, em que as práticas linguísticas se realizam na língua adicional.

A progressão curricular com base em gêneros do discurso e organizada por projetos de aprendizagem, proposta por Kraemer (2012) para o PPE, despertou o interesse por desenvolver estratégias favoráveis à aprendizagem através da participação em interações sociais com propósitos compartilhados, materializados na produção conjunta de um produto final na modalidade *online*. A leitura de trabalhos acadêmicos relacionados à abordagem de projetos de aprendizagem e sobre projetos realizados no contexto do PPE (ANDRIGHETTI, 2006; OLWHEILER, 2006; NEVES, 2012) dirigiu minha atenção para a possibilidade de realização de projetos de aprendizagem de língua adicional também em contextos de ensino e aprendizagem de língua adicional *online*.

Considerando que instâncias de interação são mais frequentes nos momentos em que existe uma “postura de colaboração” (BONOTTO, 2007), o desenvolvimento de um projeto colaborativo no CEPI poderia favorecer a multiplicação das interações significativas e a construção de práticas de linguagem em situações comunicativas autênticas. A proposta de um projeto poderia, assim, proporcionar não apenas a oportunidade de ampliação da participação social através dos gêneros discursivos implicados, mas também a expansão das habilidades de uso da linguagem por meio das interações orientadas à construção do

produto final.

O trabalho colaborativo, indispensável no desenvolvimento de projetos de aprendizagem, envolve atividades discursivas (exposição de ideias, apresentação de sugestões, explicitações, acordos, refutações, manifestações de interesses, desacordos, ajustes, etc.) que podem favorecer a expansão da linguagem. Assim, a relevância de propor um projeto colaborativo de aprendizagem em um curso de línguas adicionais *online* está relacionada à construção de contextos produtivos para o trabalho colaborativo em torno de gêneros do discurso e a interação entre os participantes.

A pesquisa referida neste livro procurou compreender e interpretar as interações construídas pelos participantes durante o desenvolvimento do projeto, que ficaram registradas nos suportes das ferramentas tecnológicas utilizadas durante o curso. Para compreender as ações que possibilitam a realização de um projeto colaborativo *online*, tomou-se como base a contribuição de Hewitt (2004), considerando o projeto como uma atividade complexa que envolve os seguintes elementos:

- Objetivos compartilhados: para orientar-se ao trabalho conjunto, os participantes precisam construir e manter entendimentos compartilhados em torno do objetivo do projeto;
- Participação e divisão do trabalho: a maneira como os participantes organizam a participação e as ações pode indicar uma orientação para a realização colaborativa do trabalho;
- Uso de ferramentas tecnológicas: as ferramentas podem ser utilizadas de modo coordenado, favorecendo a construção conjunta do produto final pelos participantes;
- Uso da linguagem: o conteúdo das interações pode revelar ações características de uma postura de diálogo, como opinar, discutir, refutar, sugerir, etc. A linguagem pode desenvolver-se como meio de interação ao longo das atividades de compreensão e produção de gêneros discursivos.

Reflexões realizadas durante o Seminário de Professores de PLA promovido pelo PPE, apontavam a projetos como estratégia pedagógica para promover a aquisição e expansão da língua adicional. Os projetos de aprendizagem eram então considerados como uma oportunidade de construir conhecimentos sobre a língua e a cultura de maneira contextualizada e situada, através de processos que requerem criatividade, colaboração e uso da linguagem. A possibilidade de contribuir a promover uma estratégia pedagógica de projetos para a modalidade *online* no CEPI foi o desafio que inspirou a pesquisa.

PROJETOS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS E O TRABALHO COLABORATIVO ONLINE

A proposta de projetos como estratégia pedagógica para o ensino de línguas adicionais visa a ampliar a participação dos aprendizes em esferas nas quais os discursos se organizam por meio do uso desta língua. Schlatter e Garcez (2012) definem o projeto como uma “proposta de produção conjunta (...) em relação a um tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva” dos aprendizes na sociedade (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

Os gêneros do discurso correspondem à concepção bakhtiniana de linguagem (BAKTHIN, 2003), na qual o texto se constitui como um enunciado genuíno, inserido em uma cadeia de comunicação universal, que atende a um apelo e convida outros a uma nova resposta, dando sequência ao diálogo. A opção pelos gêneros do discurso tem o objetivo de promover o uso da linguagem em ações reais, significativas e relevantes para os estudantes. Trata-se de uma concepção que fundamenta a participação social através do uso da linguagem para realizar atividades no mundo, agindo socialmente e interferindo efetivamente na sociedade.

Ao focalizar os gêneros do discurso como modo de proporcionar a participação dos sujeitos, os projetos envolvem “uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012). A característica principal que distingue um projeto de outros tipos de experiências de aprendizagem é o objetivo compartilhado, expresso em um produto final que necessariamente terá destinação, divulgação e circulação social (BRASIL, 1998).

O produto final de um projeto corresponde a um texto com as características de um gênero circulante na sociedade, entre os quais se encontram os diversos tipos de textos publicados na *internet*, como os textos de opinião, jornalísticos, científicos, culturais, etc., incluindo textos de promoção de eventos em *sites* especializados ou mesmo nas redes sociais. O produto final teria a forma de um texto cujo conteúdo se dirige a interlocutores definidos pelos autores segundo o objetivo de comunicar algo relevante a alguém a quem o grupo pretende informar, provocar, sensibilizar, convidar, etc. A produção desse texto envolve trabalho no grupo, em função do qual se espera que os participantes se engajem e trabalhem conjuntamente, contribuindo cada um a partir de suas habilidades, conhecimentos e recursos, participando ativa e colaborativamente.

Para Schlatter e Garcez, “o projeto norteia o trabalho, definindo objetivos de leitura e de produção, de análise e reflexão linguística e de recursos expressivos a serem focalizados em atividades preparatórias” e “confere coerência interna à unidade, justificando todas as tarefas pedagógicas que o constituem e a avaliação” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

Os recursos expressivos correspondem ao vocabulário, pronúncia, normas gramaticais e estruturas linguísticas que é preciso mobilizar para a construção de um texto que expresse a mensagem desejada.

Visando à construção de um produto final com as características de um gênero do discurso circulante, a linguagem utilizada se ajusta às condições de produção (propósito comunicativo, interlocutores, formato e suporte). Desta forma, os recursos linguísticos e expressivos são utilizados de modo a obter o efeito de sentido desejado pelos autores. Em um projeto de aprendizagem de língua adicional, as condições de produção e recepção, bem como as formas de organização composicional do produto são conjuntamente constituídas durante o processo, visando atingir o objetivo comunicativo.

A proposta de obter um produto final como encerramento do projeto de aprendizagem também possibilita ao aprendiz “ver materializado o seu empenho e o empenho coletivo ao longo de todo o processo, tornando-o mais significativo” (ANDRIGHETTI, 2012). A motivação, combustível do trabalho empreendido, está relacionada com a possibilidade de que os participantes trabalhem juntos, a fim de “verem seu trabalho pronto e poderem compartilhá-lo com outros indivíduos que, através de novas opiniões, garantirão a continuidade do diálogo” (ANDRIGHETTI, 2012).

Através do acesso a textos na língua adicional que circulam nas esferas em que desejam atuar, os participantes podem adquirir e expandir esta língua de modo contextualizado, refletindo sobre os modos de participação que já conhecem e conhecendo outros. A atividade em torno desses textos proporciona a participação em contextos em que os discursos se organizam na língua adicional. Assim, um projeto de aprendizagem cuja meta é produzir discursos para atuar nesses contextos pode ampliar a participação dos aprendizes no mundo através do uso da língua adicional e possibilitar a construção de aprendizagens que proporcionam autoconhecimento, letramento¹ e conhecimentos do mundo (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

O letramento é proporcionado pelo trabalho com os gêneros de consumo, textos consultados para a construção dos conhecimentos necessários para realizar o projeto, e o gênero de produção, que aponta ao produto final. Relacionando-se com os gêneros implicados no projeto, os participantes têm oportunidade de construir competências e conhecimentos sociolinguísticos para compreender, produzir e participar nas esferas de atuação desejadas. Por exemplo, os participantes do CEPI, ao trabalharem com textos sobre atividades na cidade e universidade de destino, constroem conhecimentos que permitirão participar da vida social e acadêmica de maneira mais eficaz e competente.

O desenvolvimento da língua adicional a partir de uma temática relevante para os participantes possibilita que os indivíduos se inscrevam como usuários dessa língua

¹ Letramento corresponde à competência para exercer práticas sociais que requerem o uso da leitura e escrita (SOARES, 2002, p. 145). Em contextos *online*, o letramento envolve uma multiplicidade de linguagens e semioses que dão lugar a hipertextos e hiper mídias (ROJO e MOURA, 2012).

adicional a partir de sua própria posição, como sujeito e como pessoa. No trabalho em torno de uma temática escolhida pelo próprio grupo, os participantes têm a oportunidade de entrar em relação com o objeto de conhecimento, participando da construção de conhecimentos sobre si mesmos e sobre a realidade em que vivem. A interação que permeia a construção de conhecimentos e acontece através do uso crescente da língua adicional permite a construção de um conjunto de normas e valores que formam a identidade do grupo.

Por isso, propõem-se que os temas e gêneros do discurso que vão compor os projetos de aprendizagem pertençam às esferas de uso da linguagem nas quais os alunos demonstrem interesse ou necessitem circular, atuando por meio da linguagem. Em um curso de língua adicional para o intercâmbio de estudantes estrangeiros como o CEPI, é desejável que os temas pertençam “a diferentes esferas de atuação social dos alunos com as quais se depararão no tempo em que permanecerão no país” e também estejam “ligados ao perfil desses alunos, seus questionamentos, suas necessidades” (KRAEMER, 2012). Deste modo, as temáticas dos projetos podem ser pensadas em função das necessidades de atuação apresentadas pelos alunos.

Um projeto sempre envolve negociações que potencializam as interações do tipo colaborativas, na medida que envolvem a discussão de ideias, sugestões, expressão de pontos de vista, etc., com vistas a construir entendimentos compartilhados acerca dos elementos do projeto e coordenar as ações necessárias para desenvolvê-lo. Essas interações proporcionam oportunidades de expansão da língua adicional ao oportunizar o uso genuíno e comunicacional da língua e, simultaneamente, a reflexão sobre a mesma.

PROJETOS E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ADICIONAL

Para compreender a aprendizagem através da participação em situações que envolvem trabalho conjunto através do uso da língua adicional, torna-se necessário definir o objeto de estudo. No CEPI, assim como nos cursos oferecidos pelo PPE, a língua é um meio utilizado socialmente para “fazer coisas”, não apenas um código a ser adquirido por meio de exercícios descontextualizados, estruturados ou repetitivos. Deste modo, os recursos linguísticos abordados dependem “das demandas surgidas no enfrentamento dos textos e atividades de resolução de problemas” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012), de modo que cada estrutura linguística corresponde a um recurso expressivo relevante para a construção do produto final.

O uso da linguagem remete à ação dialógica situada, caracterizada pela participação em cada momento, “levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra” quando participam na realização de atividades com propósitos sociais (CLARK, 2000). Os projetos de aprendizagem de língua adicional podem incentivar o engajamento dos participantes, orientando-os a realizar algo relevante com essa língua segundo a situação que o grupo está vivenciando no momento e dentro do contexto social,

cultural, acadêmico, tecnológico, etc. em que está inserido.

Hernández (2004), um dos referentes de projetos no PPE, destaca que a aprendizagem por projetos é um processo que ocorre de maneira situada e localizada nos sistemas de interação, em que os indivíduos participam interagindo entre si, com os materiais e os sistemas de representação, mobilizando aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais. Ao engajar-se em projetos de aprendizagem, os indivíduos têm a possibilidade de participar de uma situação de trabalho colaborativo, utilizando a linguagem livremente e como sujeitos que participam no sistema orientados ao alcance de metas e objetivos comuns.

Segundo Andrighetti (2012), projetos geram espaços favoráveis a reflexões sobre questões de ordem linguística e sociocultural. Ao estudar a língua adicional em projetos que proporcionam práticas sociais relevantes para os participantes, os mesmos são convidados a refletir sobre a língua nos contextos socioculturais em que está sendo usada, considerando o meio em que estão inseridos e os objetivos de participação social. Pela reflexão, os participantes podem estabelecer relações entre essa língua e as que já têm no seu repertório. Assim, os projetos de aprendizagem de língua adicional podem propiciar o trabalho coordenado nas dimensões linguística, social e cultural, que se fazem presentes na interação e se desenvolvem pela construção conjunta.

A dimensão linguística é desenvolvida a partir de atividades que propiciam “o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, aprimorando o uso da língua através da prática de diferentes gêneros do discurso”. A dimensão social da linguagem se desenvolve através do uso da língua como instrumento de ação na sociedade, de “interação do indivíduo com seu meio, com diferentes interlocutores sobre diferentes tópicos para discutir, opinar, argumentar, tomar decisões, buscar informações”. A dimensão cultural é desenvolvida no “uso da língua em situações autênticas e da reflexão sobre essa prática, focalizando semelhanças e diferenças culturais” (ANDRIGHETTI, 2012).

A ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Os projetos de trabalho conjunto são desenvolvidos em sistemas complexos que se configuram a partir da proposta de produção em torno de um objetivo compartilhado, resultando na produção de algo que representa a marca da participação do grupo no mundo. Projetos de aprendizagem de línguas adicionais apontam à produção de um texto que assume as características de um gênero discursivo e está relacionado a algo que o grupo pretende ou necessita aprender e alguma ação que o grupo identifica como necessária na sociedade.

De acordo com Barbosa (2004), um projeto se desenvolve a partir de um plano de ação com intenção definida, mas sem passos rígidos e delimitados a serem seguidos ao longo de sua realização, de maneira que as próprias ações dos participantes são o que

regula o desenvolvimento do trabalho.

A flexibilidade de organização e desenvolvimento dos projetos permite que, a partir de uma proposta de ação, apresentada pelos professores ou construída pelo grupo, os participantes criem “um modo próprio para a busca de soluções” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009), alternando o trabalho individual e colaborativo. Essa flexibilidade implica planejamento inicial e acompanhamento constante, refletindo sobre cada etapa do processo para realizar os ajustes necessários. O replanejamento em cada etapa do trabalho é importante para assegurar o alcance das metas, coordenando as ações no sentido do alcance dos objetivos propostos (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

Os professores, como participantes do sistema, cumprem a função de coordenar e impulsionar o projeto, incentivando a participação e articulando as ações necessárias para o alcance dos objetivos compartilhados pelo grupo. O planejamento de um projeto requer a observação do contexto, características do grupo e condições de aprendizagem, considerando as reais possibilidades de concretização. Este planejamento pode ser antecipado pela equipe pedagógica e é sempre atualizado pela ação dos próprios participantes.

Segundo Andrighetti (2006), alguns passos podem orientar o planejamento de um projeto colaborativo de aprendizagem de língua adicional, a partir de uma sequência de trabalho que inclui as seguintes etapas principais:

1. Configuração da proposta e estruturação das condições iniciais: objetivo compartilhado, etapas do processo, organização dos grupos;
2. Estudo do gênero central: propriedades e organização; condições de produção, conteúdo, recursos linguísticos e expressivos;
3. Construção do produto: organização de informações e recursos expressivos; elaboração e criação do texto; revisão; nova versão e produção final;
4. Compartilhamento com os interlocutores ou divulgação ao público, segundo a forma de circulação do gênero discursivo de produção;
5. Avaliação e sistematização das aprendizagens, a partir da repercussão, comentários ou sugestões dos interlocutores.

As condições iniciais para a organização do trabalho no desenvolvimento de um projeto são antecipadas no planejamento e se constituem efetivamente durante o processo pela participação dos sujeitos, podendo modificar-se conforme a dinâmica que emerge do interior do grupo. A previsão das atividades que serão realizadas pelos participantes durante o processo e das formas de organização do trabalho pode facilitar a antecipação dos ajustes que podem ser necessários, orientando o grupo a coordenar suas ações na direção dos objetivos propostos. No entanto, prescrever a divisão das tarefas e a coordenação de ações entre diferentes sujeitos de maneira rígida poderia prejudicar a espontaneidade dos participantes.

Em projetos de aprendizagem envolvendo a produção de textos, a aprendizagem

dos conteúdos linguísticos não corresponde a um objetivo explícito, mas acontece como resultado de um trabalho unificado pelo objetivo concreto de adequação discursiva necessária para a comunicação satisfatória e divulgação desse texto (ANDRIGHETTI, 2006). Os exercícios sobre aspectos específicos de gramática e de vocabulário, por exemplo, podem ser propostos a partir das dificuldades que os alunos apresentam na compreensão dos textos de consumo e na elaboração do texto de produção. As dificuldades dos alunos podem ser previstas segundo as características do gênero do discurso em foco e o conhecimento dos participantes.

Com base em Kraemer (2012), os critérios para a elaboração de projetos de língua adicional estão relacionados aos temas e gêneros do discurso que podem vincular os objetivos e conteúdos relacionados às necessidades e interesses dos estudantes, promovendo oportunidades de uso e de reflexão sobre a língua. Quanto ao planejamento de projetos de aprendizagem de português como língua adicional implementados no contexto do PPE da UFRGS, programa que promove o CEPI, as seguintes observações, baseadas nas sugestões da autora, podem contribuir à elaboração de projetos na modalidade *online*:

- O projeto pode ser proposto no início do curso e desenvolvido gradativamente, integrando os conteúdos desenvolvidos nas atividades e durante os encontros virtuais;
- Devido à complexidade de uma proposta envolvendo a criação de um produto final, é possível que um curso *online* de curta duração comporte apenas um projeto, integrando conteúdos trabalhados ao longo das unidades;
- A equipe pedagógica pode propor o projeto, integrando os participantes na decisão conjunta sobre os objetivos, a temática, o gênero do produto, as ações necessárias, os recursos linguísticos, etc.;
- Os participantes podem decidir levar adiante o projeto ou propor outro, organizar os grupos e as formas de realização. Porém, a equipe pedagógica precisa estar atenta para coordenar os momentos de tomada de decisão, considerando as condições específicas de um curso *online* de curta duração;
- O tema do projeto pode estar diretamente relacionado com a formação da comunidade e a construção da identidade do grupo, possibilitando o uso dessa língua a partir do seu próprio lugar, mostrando quem são os participantes, de onde vêm, o que fazem e quais suas expectativas;
- Os membros da equipe pedagógica podem atuar como participantes mais experientes, interagindo no sentido de facilitar a estruturação de uma arquitetura de participação horizontal, além de uma organização interdependente e colaborativa na realização das tarefas;
- As atividades de produção e análise linguística podem ser sucintas, objetivas e flexíveis, atendendo diretamente às necessidades dos estudantes de acordo com o gênero discursivo, o propósito e os interlocutores, aproveitando o banco

de recursos linguísticos e exercícios da biblioteca do curso;

- Tarefas de compreensão das funções e modos de circulação social dos gêneros implicados podem proporcionar a possibilidade de reflexão sobre as condições de produção e a estrutura composicional dos textos;
- Tarefas de sistematização coletiva das aprendizagens podem favorecer a explicitação dos conteúdos linguísticos e culturais desenvolvidos e tarefas de autoavaliação podem promover a sistematização de aprendizagens individuais e a conscientização sobre o que pode ser aprofundado.

As contribuições de Andrichetti (2006) e Kraemer (2012) contribuem à compreensão do processo desenvolvido em diferentes projetos propostos em cursos de línguas adicionais, possibilitando investigar o modo próprio pelo qual os participantes desenvolvem o trabalho, as etapas do processo desenvolvido e a relação entre o desenvolvimento conjunto do trabalho e a construção de aprendizagens relacionadas às habilidades de uso da língua adicional e à ampliação da participação social através do gênero correspondente ao produto final.

O TRABALHO COLABORATIVO

O trabalho colaborativo, requisito para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem, exige uma compreensão mútua mínima da situação em que o projeto é empreendido, construída por negociações que acontecem na interação (DILLENBOURG, 1999), por meio da linguagem. Ao construir e manter o entendimento compartilhado, os sujeitos desenvolvem a linguagem que utilizam para o alcance dos objetivos do grupo, produzindo um repertório compartilhado de termos, expressões, estruturas linguísticas, conceitos e formas de dizer, conhecimentos que passam a incorporar o repertório pessoal.

O grupo orientado à realização de um projeto de aprendizagem pode ser concebido como um sistema caracterizado por um ciclo de colaboração, fechado em termos de objetivos e aberto quanto a possibilidades de trocas com outros grupos (SCHLEMMER, 2002). Em sistemas organizados a partir de uma proposta de projeto de aprendizagem, o conhecimento é produzido através de uma relação dialógica, fundamentada pela colaboração, já que os sujeitos necessitam “coordenar o seu ponto de vista com os demais” (SCHLEMMER, 2012). Os sujeitos participam a partir da identificação que fazem de suas necessidades de aprendizagem, de seu papel na autoria, da responsabilidade pelas ações realizadas e conhecimentos produzidos.

Durante a interação, nos momentos em que as opiniões são exteriorizadas e avaliadas por todos, os participantes são impulsionados a procurar e utilizar elementos linguísticos que as sustentem, construindo assim sua participação. Assim, a participação na atividade conjunta do grupo potencializa a construção de conhecimentos sobre o objeto de estudo, a valoração do grupo com relação aos elementos envolvidos no projeto e o

desenvolvimento de um repertório linguístico. A negociação pode ser definida como a atividade pela qual os participantes constroem e compartilham entendimentos relevantes, mantendo-se comprometidos com o projeto (STAHL, 2011).

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A noção de aprendizagem colaborativa tem origem na teoria do conhecimento como resultado da interação social (VIGOTSKY, 1984), em que a construção do conhecimento passa primeiramente pelas relações sociais entre sujeitos para depois ser sistematizado individualmente. Na perspectiva de comunidades, a aprendizagem ocorre através do “engajamento em experiências autênticas que envolvem a manipulação e experimentação de ideias e artefatos” (RIEL e POLIN, 2004), a partir de uma cultura de colaboração que subjaz às atividades do grupo. Essa perspectiva também é compartilhada pelo enfoque de projetos de aprendizagem na medida em que pressupõe a participação e a colaboração para o alcance de objetivos de aprendizagem.

Segundo Johnson, Johnson e Smith (1998), a aprendizagem colaborativa remete ao “aprendizado natural” que ocorre através da participação e do pertencimento a uma comunidade. Os autores se referem à aprendizagem que ocorre entre grupos formados por participantes que se unem a partir de algum elemento integrador e objetivos comuns, que trabalham juntos gerando suas próprias situações de aprendizagem. Rodríguez Illera (2001) destaca a dimensão dupla implícita na aprendizagem colaborativa: “colaborar para aprender e aprender a colaborar”.

Dillembourg (1999) observa a imprecisão e o caráter genérico da definição comum de aprendizagem colaborativa como uma “situação na qual *duas ou mais* pessoas *aprendem* ou tentam aprender algo *juntas*”. O autor adverte que: “duas ou mais pessoas pode significar um par, um grupo pequeno (3 a 5 integrantes), uma turma, uma comunidade ou mesmo a sociedade”; “aprender algo” pode ser interpretado de diferentes maneiras, como seguir um curso, estudar o material do curso, realizar atividades de resolução de problemas ou prática continuada; “juntos” pode ser interpretado segundo várias possibilidades de interação, como face a face, mediada por computador, síncrona ou não, realizada de modo regular, quando existe um esforço conjunto ou quando o trabalho é sistematicamente dividido entre os participantes.

Para Dillembourg (1999), a aprendizagem colaborativa não constitui um método pedagógico, dada a baixa previsibilidade quanto ao tipo de interação que promove; e também não corresponde a um mecanismo psicológico, pois não é possível afirmar que os sujeitos aprendem pelo fato de trabalharem juntos ou individualmente. Segundo esse autor, a aprendizagem colaborativa pode ser compreendida como o resultado de uma situação que envolve um grupo de interagentes engajados em um trabalho conjunto do qual se espera que algumas aprendizagens ocorram. Desse modo, situações caracterizadas pela

ação colaborativa entre participantes que têm objetivos compartilhados podem potencializar interações que favorecem a construção de aprendizagens.

A aprendizagem colaborativa pode ser considerada, então, como uma situação da qual se esperam formas particulares de interação, as quais podem acionar alguns mecanismos de aprendizagem. Os mecanismos mentais potencialmente envolvidos em situações de colaboração podem ser os mesmos que em situações individuais, de maneira que os participantes não aprendem simplesmente devido ao fato de trabalharem juntos. Porém a colaboração multiplica a ocorrência de alguns processos que favorecem a aprendizagem, incluindo os processos individuais e de internalização (DILLEMBOURG, 1999).

De acordo com as contribuições da área denominada Aprendizagem Colaborativa Mediada por Computador (CSCL - *Computer Supported Collaborative Learning*), a aprendizagem colaborativa está relacionada a um processo que envolve indivíduos como integrantes do grupo e fenômenos como a negociação e o compartilhamento. Nesta perspectiva, a aprendizagem colaborativa corresponde a um resultado possível da construção de entendimentos compartilhados e tem lugar na interação (STAHL, KOSCHMANN e SUTHERS, 2006).

Garcez, Frank e Kanitz (2012) explicam a construção colaborativa de conhecimentos através da participação em “momentos de aprendizagem”, entendidos como sequências interacionais em que os participantes criam condições para “produzir mediante participação, engajamento e agentividade em atividades conjuntas”. Esses momentos de aprendizagem podem estar relacionados às situações em que os participantes negociam questões a respeito do projeto para “alcançar entendimentos compartilhados por meio de trabalho interacional”. Segundo os autores, “construir conhecimentos conjuntamente envolve criar recursos de interlocução para construir um mundo em comum”, produzir conhecimento novo ou reproduzi-lo.

Para Stahl (2011), os processos envolvidos na aprendizagem em situações colaborativas não podem ser acessados, mas as interações que realizam pequenos grupos orientados ao trabalho conjunto permitem o acesso ao modo como os significados são constituídos. Por isso, o autor sugere colocar o foco sobre os discursos produzidos pelos participantes e materializados nos artefatos de linguagem registrados nas plataformas tecnológicas utilizadas, a fim de compreender o processo que os participantes realizam ao colaborar na realização de um projeto.

A COLABORAÇÃO COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGENS

Em situação de colaboração, os membros de um grupo, ao trabalharem juntos, “se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua

e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008). Segundo a autora, em grupos colaborativos, todos os integrantes participam e compartilham as decisões tomadas, sendo responsáveis pela qualidade do que é produzido pelo grupo, conforme as possibilidades e interesses dos sujeitos e do grupo como um todo.

Alguns autores, como Dillenbourg (1999) e Roschelle e Teasley (1995), estabelecem uma diferenciação entre os conceitos de colaboração e cooperação. A diferença estaria em que a colaboração resulta de pessoas trabalhando juntas, enquanto a cooperação diz respeito à divisão do trabalho em tarefas menores realizadas por diferentes sujeitos. O termo “colaboração” parece ser preferido nos estudos sobre aprendizagem e é o que adoto neste livro, tomando-o como modo pelo qual um grupo de pessoas co-laboram, interagindo e realizando ações simultâneas, incluindo eventual a divisão de responsabilidades, funções ou tarefas.

Johnson e Johnson (1994) adotam o termo cooperação, utilizando-o como sinônimo de colaboração, diferenciando do que seria um trabalho individual e competitivo. Segundo os autores, a cooperação (colaboração) é o centro do aprendizado baseado na resolução de problemas e se caracteriza pela dependência social entre os participantes. Os elementos envolvidos em uma situação de cooperação ou colaboração são: relações de interdependência positiva; interações produtivas; compromisso e responsabilidade com relação aos objetivos compartilhados; habilidades sociais ou interpessoais; trabalho regular do grupo (JOHNSON e JOHNSON, 1994).

Segundo Stahl, Koshmann e Suthers (2006):

A colaboração é primordialmente compreendida como um processo de construção de significados compartilhados. Não se pressupõe a construção de significados como uma expressão de representações mentais dos participantes individuais, mas sim como um resultado da interação. A construção de significados pode ser analisada como uma atividade que acontece ao longo de sequências de enunciados ou mensagens de múltiplos participantes. O significado não é atribuível a expressões individuais de alunos individuais porque o significado tipicamente depende das referências indexadas à situação compartilhada, das referências elípticas a enunciados anteriores e das preferências projetadas para enunciados futuros (STAHL, KOSCHMANN e SUTHERS, 2006).

Roschelle e Teasley (1995) também apresentam uma definição que aproxima as noções de colaboração, trabalho colaborativo e construção de significados em contextos de grupos engajados em ações com objetivos comuns. Em situações colaborativas, a negociação através de interação entre os participantes envolve pedidos de ajuda, apresentação de ideias e hipóteses, argumentação, ajustes, reparos, refutação, compartilhamento, exemplificação, etc. Este modo de interação favorece a troca, a apropriação de conhecimentos e a internalização dos significados.

A colaboração corresponde a uma “atividade coordenada e síncrona resultante de um esforço continuado para construir e manter um entendimento compartilhado sobre o

problema” (ROSCELLE e TEASLEY, 1995). Ou seja, as atividades realizadas através da colaboração se caracterizam pela negociação, processo pelo qual os membros constroem o compartilhamento social daquilo que é entendido pelo grupo. Nesse processo de construção de entendimentos compartilhados, os participantes também constroem identidades relacionadas ao propósito que une o grupo (ABELEDIO, 2008).

Segundo Johnson e Johnson (1994), quanto mais espontâneo for o elemento estruturador do trabalho colaborativo, mais eficiente será a relação de interdependência positiva, e quanto mais significativo for o elemento motivador que une o grupo, maior a energia investida e maior o fluxo de interações produtivas e genuínas. Tendo em vista os objetivos compartilhados, os participantes podem alcançar suas metas somente no caso de que os demais integrantes também as alcancem, por isso todos se esforçam por mantê-las e atingi-las. Em torno de um elemento unificante, os participantes podem constituir-se como grupo, construindo uma identidade grupal que pode ser representada por uma característica comum, uma bandeira, um lema, um propósito, etc.

Para os autores, o principal elemento que dá coesão ao trabalho colaborativo é a relação de interdependência positiva entre os participantes. Interdependência positiva corresponde às relações de dependência mútua que ocorrem em sistemas sociais formados por sujeitos que trabalham juntos em função de objetivos compartilhados. As relações de interdependência positiva são diferentes das relações que ocorrem nos sistemas competitivos, já que se constituem pelo compromisso assumido entre todos para o cumprimento de metas e objetivos compartilhados, e não pela falta de habilidades ou recursos por parte de alguns dos participantes.

Rodríguez Illera (2001) classifica as interdependências positivas em dois níveis: as básicas, elementares em qualquer atividade; e as colaborativas, que podem ser estruturadas no sentido de potencializar a interação produtiva. O autor considera interdependências básicas: a comunicação e o uso da linguagem como prática social que caracteriza a atividade humana; a dependência social genérica, baseada na confiança nas ações realizadas pelos demais; a dependência social específica, em torno de uma atividade coordenada; a dependência distribuída de artefatos, que depende das ferramentas utilizadas pela comunidade.

As interdependências colaborativas dependem da dimensão e a dificuldade da tarefa, do conjunto de competências, habilidades e recursos requeridos e ao componente discursivo (RODRÍGUEZ ILLERA, 2001). Para o autor, o processo colaborativo implica a realização de algo que não pode ser realizado por apenas uma pessoa. No trabalho colaborativo orientado ao desenvolvimento de um projeto de aprendizagem contextualizada de uma língua adicional, o produto final projetado pelos participantes depende de coordenar as ideias, as posições e os recursos de todos os integrantes para que o produto seja efetivamente uma construção do grupo.

O componente discursivo é dos principais fatores da construção colaborativa de

conhecimentos (RODRÍGUEZ ILLERA, 2001). Pelo componente discursivo, realiza-se a discussão para “coordenar as posições e significados que os diferentes participantes outorgam a determinados aspectos de uma atividade”. Assim, a linguagem adquire importância como meio de aproximação e realização de atividades, “especialmente daquelas que são interdependentes entre vários atores e exigem a comunicação linguística como forma básica para chegar a acordos”. Em projetos de aprendizagem de uma língua adicional, o componente discursivo (linguagem) serve simultaneamente como eixo mediador da atividade e meta-discurso para o estudo dessa língua

Com base na contribuição dos referentes citados, um projeto de aprendizagem de língua adicional consiste em um empreendimento de um grupo de pessoas que trabalham juntas para alcançar um objetivo compartilhado, o que requer trabalho e colaboração, interação e negociação, proporcionando oportunidades significativas de uso da língua adicional. Ao promover a ação conjugada entre os participantes, mobilizando conhecimentos, competências e recursos próprios em função do alcance dos objetivos do grupo, os projetos de aprendizagem configuram contextos favoráveis ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento de aprendizagens relacionadas ao uso da língua adicional para realizar ações relevantes.

O PROJETO PROPOSTO E OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS

Durante a referida edição do CEPI – Português UFRGS, o conteúdo do curso foi disponibilizado no *Moodle* (unidades, tarefas, recursos linguísticos e exercícios), as atividades de interação oral ocorrerem através do *Skype* e as atividades sociais de formação da comunidade, construção e apresentação do produto final foram realizadas através do aplicativo do *Facebook*. O curso foi organizado em três unidades temáticas que procuram atender as expectativas de estudantes estrangeiros prestes a realizar o intercâmbio acadêmico em uma universidade brasileira.

As expectativas dos estudantes quanto ao CEPI foram sintetizadas por uma estudante em resposta à enquete inicial: *“Espero poder aprender a manejarme con el idioma con el objetivo de que mi adaptación y experiencia en la UFRGS sean muy buenas.”* Além de conhecimentos básicos para participar do intercâmbio, a estudante espera *“conocer personas antes de llegar a Porto Alegre y poder conocerlos en persona allá y compartir nuestras opiniones sobre la experiencia de intercambio”*.

Em edições anteriores, os participantes do CEPI chegaram a combinar espontaneamente um encontro presencial na cidade de destino para conhecer-se pessoalmente, conversar e compartilhar suas experiências e expectativas. Considerando a relevância do encontro presencial quando os estudantes já se encontram no lugar de intercâmbio, as professoras desta edição elaboraram uma proposta de projeto de aprendizagem em torno da organização do encontro CEPI. O objetivo da proposta foi potencializar o engajamento dos estudantes em um trabalho capaz de multiplicar as interações significativas e as práticas contextualizadas de uso da língua adicional.

A realização deste projeto foi o diferencial desta edição do CEPI. O projeto consistiu na proposta de organização do encontro presencial do CEPI e a construção do convite no aplicativo eventos do *Facebook*. A proposta do *Projeto Eventos no Facebook* implicou a configuração de uma situação em que os participantes precisavam trabalhar conjuntamente para alcançar os objetivos elaborados por eles mesmos quanto ao encontro que pretendiam organizar para conhecer os colegas do CEPI e quanto à criação do evento correspondente no *Facebook*. O desenvolvimento do projeto envolveu a realização das tarefas propostas no *Moodle*, atividades de leitura e compreensão, interação oral e escrita entre os participantes, construção do texto e produção do evento no *Facebook*.

OS PARTICIPANTES DO PRIMEIRO PROJETO COLABORATIVO ONLINE NO CEPI

Naquele CEPI Português UFRGS, estiveram inscritos quinze estudantes de cursos de graduação, vinculados a universidades da Argentina, Chile, Colômbia, México e Paraguai, selecionados para realizar um intercâmbio acadêmico na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Eram estudantes dos cursos de Engenharia

Civil, Enfermagem, Microbiologia Industrial, Desenho Industrial, Biotecnologia, Medicina, Engenharia Ambiental, Ciências Econômicas e Administração Financeira. Duas estudantes abandonaram o curso logo no início e os demais estudantes participaram até a conclusão do curso.

Durante o curso, os estudantes intercalam o CEPI com atividades em suas próprias universidades, além de outros compromissos pessoais ou de trabalho, trâmites e preparação para o deslocamento ao outro país. No CEPI, espera-se que os participantes realizem as atividades do curso segundo a disponibilidade de tempo, possibilidades de acesso, interesses e as dinâmicas emergentes do próprio contato social, por isso compreende-se certa irregularidade na participação.

A equipe pedagógica foi formada por duas professoras, estudantes de Letras. Ticiane cursava a Licenciatura em Português e Francês, e Melissa era aluna da Licenciatura em Português e Inglês. Anabel, Agustín, Angelina, Fanny, Lautaro, Leandro e Hernán declararam que já haviam realizado um curso breve de português anteriormente, Ninfa, Jaime e Santiago não haviam realizado nenhum curso de português, e Naomi declarou ter estudado o idioma em sua faculdade, Carina declarou que estava realizando um curso e Rodrigo não respondeu à questão.

Os nomes dos participantes, tanto os estudantes como as professoras, foram substituídos por pseudônimos, a fim de preservar as identidades dos participantes. Da mesma maneira, os nomes e rostos dos participantes nos perfis da rede social e imagens foram desfocados, a fim de preservar as identidades. Todos os participantes concederam sua autorização para a realização da pesquisa, assinando o Consentimento Informado que explicita o propósito acadêmico, os procedimentos utilizados e as implicações da pesquisa.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O *Projeto Eventos no Facebook* foi apresentado aos participantes em um dos encontros virtuais pelas professoras como uma proposta de trabalho final do curso. Os participantes concordaram e se engajaram nesta proposta, começando as atividades do projeto nos encontros subsequentes.

O projeto foi pensado pelas professoras tendo em vista a possibilidade de realização, considerando que aquela edição do CEPI se realizou em um período reduzido (quatro semanas) em comparação com as outras edições. A redução do período de curso naquela edição do CEPI foi ocasionada pela necessidade de organização do calendário acadêmico, tendo em vista a Copa do Mundo de Futebol no Brasil com a realização de partidas na cidade de Porto Alegre.

No planejamento do projeto, as professoras previram as seguintes atividades: pesquisa sobre a cidade, lugares turísticos e atividades de lazer; negociações para a definição dos detalhes do evento; escrita e organização do convite para informar, atrair

e convidar os colegas na rede social; a reescrita do convite, a partir das observações e sugestões das professoras. Um breve roteiro do projeto foi registrado pelas professoras no Diário de Bordo, espaço de planejamento e o registro das aulas no *Google Drive* compartilhado com a coordenadora e a assessora do CEPI, conforme representado na Figura 4.

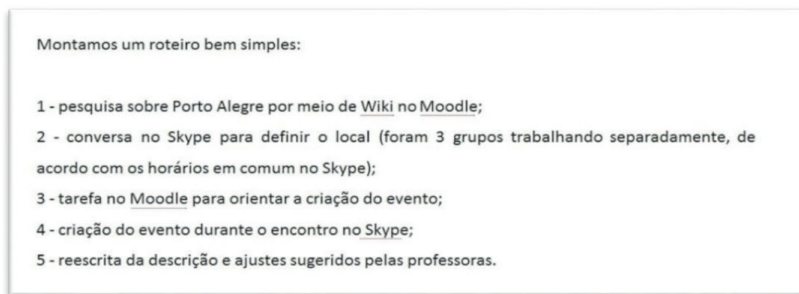


Figura 4: Roteiro básico para o desenvolvimento do projeto

O produto final pensado para o projeto corresponde ao gênero discursivo eventos, circulante em algumas redes sociais como o *Facebook*, usado para informar e convidar participantes em potencial para um determinado evento ou encontro temático. O evento presencial do CEPI foi organizado pelos participantes com o propósito de convidar colegas e amigos a participar do encontro de confraternização dos estudantes quando já estivessem em Porto Alegre, antes do início das atividades acadêmicas na universidade. O aplicativo de eventos do *Facebook* foi o suporte e o meio utilizado para convidar colegas e amigos, confirmar presenças e fazer comentários.

O projeto *Eventos no Facebook* foi desenvolvido no decorrer do curso, integrando os conteúdos das três unidades, de maneira a mobilizar o uso da língua portuguesa para a organização de um evento presencial do CEPI na cidade de Porto Alegre. O roteiro elaborado pelas professoras não foi apresentado aos estudantes, já que optaram por discutindo junto aos estudantes os passos necessários para a concretização do projeto à medida que as atividades eram realizadas. Desse modo, os passos do projeto foram sendo sugeridos através dos cronogramas semanais e desenvolvidos nas interações durante os encontros.

As principais tarefas especificamente relacionadas ao projeto se apresentam na Unidade 2, depois de constituído o grupo CEPI. Os objetivos e ações desta unidade estão listados na Figura 5. Os primeiros dois objetivos, “conhecer a cidade de destino” e “explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre” vinculam-se diretamente ao projeto de organizar um encontro presencial em um lugar turístico de Porto Alegre. As ações previstas

correspondem principalmente à participação nas interações referentes ao projeto, utilizando a língua portuguesa.



Figura 5: Unidade 2

A Figura 6 representa a *Tarefa 10. Pesquisa sobre Porto Alegre*, em que se pode observar a proposta de exploração de diferentes *sites*, inserindo os participantes em práticas que requerem o consumo de gêneros informativos com o propósito específico de obter as informações necessárias para conhecer a cidade em que irão morar por alguns meses para realizar atividades acadêmicas de intercâmbio.

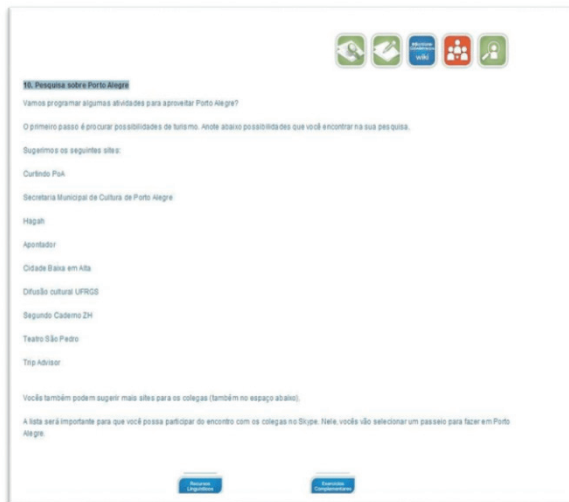


Figura 6: Tarefa 10. Pesquisa sobre Porto Alegre

O propósito da tarefa é incentivar o interesse em conhecer a cidade de destino para desfrutar do intercâmbio no Brasil. As fontes utilizadas para a pesquisa sobre a cidade de destino correspondem aos gêneros de apoio implicados no *Projeto Eventos no Facebook* (*sites* de informações turísticas e sugestões de lazer), enquanto o convite para o evento no aplicativo do *Facebook* corresponde ao gênero de produção. O desenvolvimento do projeto também envolve a criação de produtos parciais correspondentes a gêneros intermediários de produção.

O enunciado da tarefa antecipa o motivo pelo qual a atividade está sendo proposta, destacando que as informações servirão para participar do encontro com os colegas que se realizará via *Skype*. A tarefa também convida os participantes a construir juntos uma lista de lugares e atividades em Porto Alegre, utilizando para isso a caixa de texto da ferramenta *Wiki*. A interação oral no *Skype* e a lista de atividades na *Wiki* correspondem a gêneros discursivos intermediários na construção do produto final.

A disponibilização de *links* para páginas externas facilita a pesquisa em *sites* previamente selecionados, facilitando o acesso a informações relevantes e contextualizadas. A tarefa também disponibiliza *links* para os Recursos Linguísticos (RL) da Biblioteca CEPI a fim de facilitar o estudo estilístico e gramatical visando à compreensão e produção dos gêneros implicados. Os Exercícios Complementares (EC), também armazenados na Biblioteca CEPI, são elaborados para ajudar o estudante a compreender e praticar o uso desses recursos.

Os Recursos Linguísticos selecionados pelas professoras para a realização da *Tarefa 10. Pesquisa sobre Porto Alegre* se referem ao uso dos verbos nos tempos Presente, Futuro do Presente e Futuro do Pretérito do Modo Indicativo, como mostra a Figura 7. Os

exercícios vinculados a esta tarefa facilitam a sistematização de vocabulário e estruturas linguísticas relacionadas ao uso dos verbos, preparando os estudantes para a produção do convite do evento.

Recursos Linguísticos
a. Presente do Indicativo
f. Presente do subjuntivo
2. Uso de conjunções
5. Atividades de lazer
13. Adjuntos
14. Como perguntar
15. Como opinar e justificar
16. Como expressar expectativas
17. Expressões de tempo
19. Uso de preposições de lugar
22. Como dar sugestões e possibilidades
23. Uso de IR e PEGAR + meio de transporte
25. Como agradecer
26. Como abrir e fechar e-mails

Figura 7: Recursos linguísticos

A Tarefa *Criando um evento no Facebook*, representada na Figura 8, explicita os objetivos e as atividades específicas do projeto, sugerindo inicialmente a divisão em grupos, segundo a possibilidade de horários dos participantes. O enunciado da tarefa fornece instruções referentes à produção do gênero correspondente ao produto final, indicando o objetivo: “criar um evento no Facebook para nosso encontro presencial em Porto Alegre”, que implica organizar um evento presencial dos participantes CEPI para quando já tivessem chegado à cidade em que realizariam o intercâmbio.

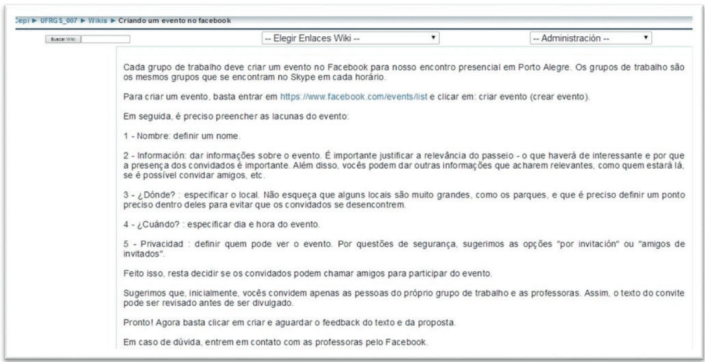


Figura 8: Tarefa Criando um evento no Facebook

A tarefa também fornece uma lista de Recursos Linguísticos, que estão armazenados no acervo da Biblioteca CEPI e foram especialmente selecionados para facilitar o acesso aos conteúdos gramaticais, lexicais e expressivos considerados relevantes para a compreensão dos textos de apoio e a produção do convite no Facebook. A lista fornece links para exemplos de textos autênticos contendo expressões, vocabulário e explicações

gramaticais simples e úteis para a construção do produto. Os Exercícios Complementares facilitam a compreensão e sistematização destes recursos.

O ACESSO ÀS AÇÕES E INTERAÇÕES DOS PARTICIPANTES

A pesquisa relatada neste livro assumiu uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativo (ERICKSON, 1989) e se realizou a partir da observação dos dados gerados a partir das ações dos participantes. As ações e interações ocorreram nas plataformas tecnológicas utilizadas durante o curso: o ambiente *Moodle*; a ferramenta *Skype*; e a rede social *Facebook*.

O acesso aos espaços virtuais compartilhados (*Moodle* e *Facebook*) e aos registros dessas interações nas plataformas tecnológicas utilizadas (*Moodle*, *Facebook* e *Skype*) permitiu a observação, análise e compreensão do modo como os participantes se orientaram à realização do *Projeto Eventos no Facebook* naquela edição do curso de línguas adicionais online CEPI.

Assim, a observação foi facilitada pela inserção da pesquisadora como participante no ambiente *Moodle* e na rede social *Facebook*. Mediante a participação como integrante da comunidade no *Moodle* CEPI, foi possível o acesso à observação das tarefas propostas pelas professoras e às tentativas de resolução pelos demais participantes. Como integrante do grupo CEPI no *Facebook*, foi possível acompanhar as ações e observar aspectos da integração dos estudantes e a construção dos vínculos na rede social, atividades relacionadas ao curso e ao desenvolvimento do projeto.

A pesquisadora também teve acesso ao Diário de Bordo compartilhado pelas professoras no *Google Drive*, onde registraram o planejamento, as observações e outros aspectos do projeto. O Diário de Bordo permitiu o acesso a detalhes da relação entre as ações realizadas pelos participantes e as estratégias das professoras para promover o trabalho colaborativo através de interações na língua adicional.

O acesso às ações e interações entre os participantes, estudantes e professoras, nos ambientes virtuais da comunidade CEPI foi possibilitado pela autorização concedida através de um termo de consentimento. O Consentimento Informado é o documento que explicita o propósito da pesquisa, a perspectiva metodológica adotada, o procedimento para a preservação das identidades e os benefícios dos resultados. O documento foi enviado aos participantes e recolhido através de *e-mail*.

O acompanhamento das atividades do curso foi realizado diariamente, observando e registrando as ações ocorridas no *Moodle* e interações realizadas no *Facebook*, relacionadas ao desenvolvimento do projeto. O mesmo foi feito com relação às anotações do Diário de Bordo, mantendo contato com as professoras, assessora e coordenadora por meio do *Facebook*. Diferente da previsão inicial de que parte importante das negociações referentes ao projeto se realizariam na rede social *Facebook*, os participantes decidiram

utilizar a videochamada *Skype* para as negociações do projeto, de modo que o maior fluxo de interações sobre o projeto ocorreu durante os encontros semanais no *Skype*.

Os encontros virtuais pela ferramenta *Skype* foram registrados em arquivos MP4, totalizando aproximadamente 8 horas de vídeo para cada um dos grupos. Estas gravações permitiram o acesso ao conteúdo das interações e a visualização reiterada para identificar as situações de colaboração. Após assistir à gravação de cada encontro, foram anotadas as ações realizadas pelos participantes em cada um dos encontros, o tema das interações e o foco das negociações do projeto.

O *corpus* de análise consistiu, portanto, no registro de: tarefas e recursos do *Moodle*; ações realizadas pelos participantes no *Moodle*; ações e interações realizadas na rede social *Facebook*; interações durante os encontros virtuais no *Skype*; Diário de Bordo das professoras (*Google Drive*); relatos das professoras em entrevistas de *e-mail* e mensagens privadas; produtos parciais e produto final do projeto.

A FORMAÇÃO DOS GRUPOS E AS ATIVIDADES REALIZADAS

Os grupos se organizaram desde o início do curso, segundo a disponibilidade dos estudantes, visando à realização de encontros semanais no *Skype*. Apresentada a proposta do projeto, os participantes começaram a interagir para organizar o trabalho durante as videochamadas semanais. As professoras participaram do desenvolvimento do projeto, coordenando as negociações e orientando os estudantes no planejamento do encontro presencial do CEPI e na construção do evento do CEPI no *Facebook*.

Os grupos foram organizados do seguinte modo: Grupo 1, formado por Jaime, Fanny e Agustín; Grupo 2, integrado por Anabel, Angelina, Lautaro, Leandro e Santiago; Grupo 3, de Hernán, Carina, Naomi, Ninfa e Rodrigo. O Grupo 1 organizou o evento *Passeio no Parque da Redenção*, o Grupo 2 construiu o evento *Passeio CEPI em Porto Alegre* e o Grupo 3 produziu o evento *Estrangeiros Comendo Bolo no Gasômetro*. Em cada grupo, três ou quatro encontros via videochamada *Skype* foram dedicados especificamente à realização do projeto.

Como apresenta a síntese do Quadro 1, as atividades realizadas pelos grupos seguiram uma sequência semelhante à que foi pensada pelas professoras. Após a apresentação da proposta num dos encontros semanais no *Skype*, os participantes realizaram uma pesquisa sobre Porto Alegre para realizarem negociações sobre a configuração do evento nos encontros seguintes. Após organizarem o evento, os participantes procederam à primeira escrita do convite e abriram o evento no aplicativo do *Facebook*, realizando depois as edições que julgaram necessárias.

Grupos de trabalho e atividades realizadas:	Grupo 1 Passeio no Parque Redenção Integrantes: Jaime, Fanny e Agustín.	Grupo 2 Passeio do CEPI em Porto Alegre Integrantes: Anabel, Angelina, Lautaro, Leandro e Santiago.	Grupo 3 Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro Integrantes: Hernán, Carina, Naomi, Ninfa e Rodrigo.
1ª	Encontro no <i>Skype</i> 22/01 (Melissa, Jaime, Fanny e Agustín) Apresentação da proposta e sugestão de algumas possibilidades de lugares e tipos de eventos.	Encontro no <i>Skype</i> 21/01 (Ticiane, Melissa e Anabel) Apresentação da proposta e sugestão de algumas possibilidades de eventos.	Encontro no <i>Skype</i> 22/01 (Ticiane, Melissa, Rodrigo, Carina e Naomi) Apresentação e discussão da proposta; Negociação de algumas possibilidades de eventos.
2ª	Pesquisa sobre Porto Alegre (Tarefa 1. <i>Conhecendo a UFRGS e Porto Alegre</i>)	Pesquisa sobre Porto Alegre (Tarefa 1. <i>Conhecendo a UFRGS e Porto Alegre</i>)	Pesquisa sobre Porto Alegre (Tarefa 1. <i>Conhecendo a UFRGS e Porto Alegre</i>)
3ª	Encontro no <i>Skype</i> 05/02 (Ticiane, Melissa, Jaime e Agustín) Discussão: local, data, convidados, ponto de encontro. Criação do evento (Tarefa: <i>Criando o evento no Facebook</i>)	Encontro no <i>Skype</i> 23/01 (Ticiane, Melissa, Angelina e Ninfa, integrante de outro grupo ¹) Discussão: lugares e possibilidades de eventos.	Encontro no <i>Skype</i> 29/01 (Ticiane, Melissa, Carina, Ninfa e Naomi) Discussão: lugar, data, convidados, atrativos para a participação.
4ª	Pesquisa sobre Porto Alegre (Tarefa 10: Conhecendo Porto Alegre) Escrita do convite (<i>Word</i>) e revisão das professoras.	Pesquisa sobre Porto Alegre e introdução das informações pesquisadas na <i>Wiki</i> (Tarefa 10: Conhecendo Porto Alegre)	Pesquisa sobre Porto Alegre e introdução das informações pesquisadas na <i>Wiki</i> (Tarefa 10: Conhecendo Porto Alegre)
5ª	Encontro <i>Skype</i> 13/02 (Ticiane, Melissa, Jaime e Fanny) Discussão sobre a repercussão do evento no <i>Facebook</i> e a perspectiva de participação por parte dos convidados.	Encontro <i>Skype</i> 06/02 (Ticiane, Melissa, Leandro, Santiago e Anabel) Negociação: lugar, data, nome, ponto de encontro, convidados e atrativos para a participação. Organização e criação do evento no <i>Facebook</i> Criação do evento (Tarefa: <i>Criando o evento no Facebook</i>)	Encontro <i>Skype</i> 05/02 (Hernán, Carina e Naomi) Escrita do convite e produção do evento no <i>Facebook</i> Tarefa <i>Criando o evento no Facebook</i>
6ª	Edição do convite no aplicativo do <i>Facebook</i> , e alteração do nome e horário do evento.	Escrita do convite (<i>Word</i>) e revisão das professoras.	Encontro <i>Skype</i> 12/02 (Hernán e Ninfa) Comentários sobre a repercussão do evento no <i>Facebook</i> .
7ª	-	Edição do convite no aplicativo do <i>Facebook</i> , inclusão do texto e alteração do nome, imagem e horário do evento.	Edição do convite no aplicativo do <i>Facebook</i> e alteração de data e horário do evento.

Quadro 1: Síntese das atividades desenvolvidas pelos grupos

1 Ninfa participou desse encontro por não ter podido participar com seu grupo, no dia anterior.

Nos encontros virtuais realizados pelos três grupos, o primeiro momento consistiu em atividades que giraram em torno da apresentação da proposta pelas professoras Melissa e Ticiane, seguida da discussão das possibilidades de realização do projeto. No segundo momento, realizaram-se interações para decidir sobre o evento, o lugar que pretendiam conhecer, as atividades a serem realizadas, data e horário do encontro. No terceiro momento, os participantes realizaram novas negociações sobre aspectos abordados anteriormente, configurando os detalhes e informações sobre a organização do evento no aplicativo de eventos do *Facebook*.

Diante do desafio do projeto, os grupos configuraram uma situação que atendeu ao propósito de desenvolvimento do evento do CEPI. Os encontros no *Skype* configuraram momentos em que os participantes se engajaram na proposta, constituíram os objetivos compartilhados e realizaram o trabalho conjunto para o desenvolvimento do produto final. Por isso, pode-se considerar que a situação configurada pela proposta do projeto envolveu três ou quatro momentos, correspondentes aos encontros virtuais no *Skype*, embora, como previsto, nem todos os participantes dos grupos puderam estar virtualmente presentes durante todos os encontros ou conectados durante todo o tempo.

OS EVENTOS DO CEPI NO *FACEBOOK*

O produto final do projeto implicou a organização do encontro presencial com os colegas do CEPI e consistiu na produção do evento CEPI do *Facebook*. Os eventos produzidos pelos grupos: *Passeio ao Parque da Redenção*, *Passeio do CEPI em Porto Alegre* e *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro* incluem textos escritos inteiramente em português, combinando elementos multimodais característicos da comunicação em redes sociais, como imagem ilustrativa e mapa de localização, informando sobre um encontro entre os participantes do CEPI na cidade de Porto Alegre e convidando-os a participar. No processo de construção desse texto, como poderemos conferir mais adiante pelas interações de um dos grupos, os participantes construíram um repertório de ideias compartilhadas sobre o evento, utilizando recursos linguísticos e expressivos segundo o propósito, os interlocutores e o suporte de circulação do gênero discursivo eventos no *Facebook*.

Para a produção do evento, os participantes construíram diferentes versões do convite, que correspondem aos produtos parciais do projeto, atendendo às tarefas que iam sendo propostas e ajustando os procedimentos segundo as ferramentas utilizadas. Uma das versões do produto consistiu na construção de uma lista de lugares turísticos e atividades na cidade de destino, na *Wiki* do *Moodle*, conforme as orientações presentes na *Tarefa 10. Pesquisa sobre Porto Alegre*. Esta lista foi construída pelos integrantes dos Grupos 2 e 3 como uma das etapas para o desenvolvimento do produto final.

A partir da apresentação do projeto, os grupos trabalharam de maneira conjunta,

na medida em que seus participantes estiveram engajados na organização do evento, realizando as atividades preparatórias propostas nas tarefas do *Moodle* CEPI e interagindo no suporte do *Skype* ou por outros meios, como o *chat* ou mensagem privada no *Facebook*, tendo em vista o propósito compartilhado de organizar um encontro presencial do CEPI. Todos os participantes se envolveram no projeto de alguma maneira, trabalhando na organização do evento, realizando ações que se complementam e tomando decisões que dependem da participação de todos.

O produto final do projeto implicou a organização do encontro presencial com os colegas do CEPI e consistiu na produção do evento CEPI do *Facebook*. A partir dos encontros organizados, os participantes comunicaram os textos produzidos nos seus grupos, convidando efetivamente os colegas e amigos através do aplicativo de eventos do *Facebook*. O objetivo do projeto foi alcançado, considerando que o produto final resultou em convites adequados ao propósito, aos interlocutores e ao suporte da rede social, e que foram produzidos, comunicados e visualizados no aplicativo de eventos do *Facebook*, obtendo respostas e confirmação de presenças.

GRUPO 1: O EVENTO PASSEIO AO PARQUE DA REDENÇÃO

Conforme mostrado na síntese das atividades (Quadro 1), a construção do evento *Passeio ao Parque da Redenção*, do grupo formado por Jaime, Fanny e Agustín, implicou a realização de três encontros virtuais. O primeiro encontro foi dedicado à apresentação da proposta, o segundo foi orientado à organização e criação do evento no *Facebook* e o terceiro teve como foco os comentários sobre a repercussão do convite e as alterações necessárias na configuração do evento.

O produto produzido pelo Grupo 1 foi um convite para o encontro que se realizaria no Parque Farroupilha, também conhecido como Parque da Redenção. Na primeira versão, um estudante registrou o texto do grupo em um documento de *Word*, que foi enviado para as professoras para revisão. A Figura 9 representa a versão produzida no documento de *Word*, contendo sugestões e comentários realizados por uma das professoras e as modificações realizadas.

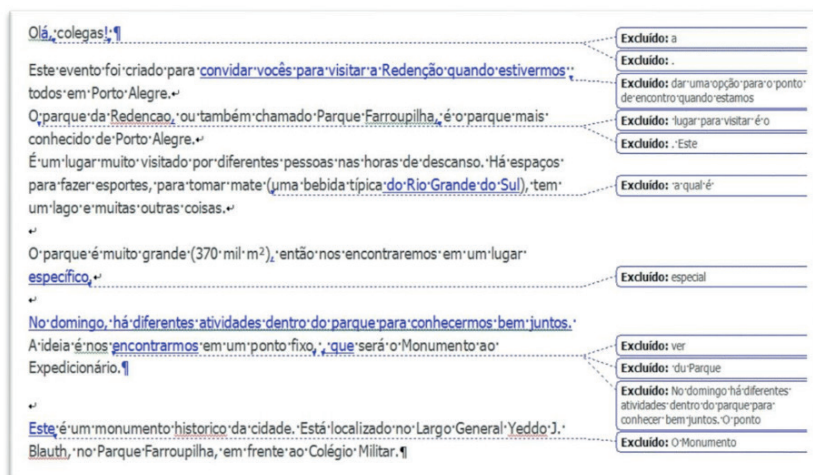


Figura 9: Produção do texto *Passeio ao Parque da Redenção*

O convite incluído na versão final do evento, representado na Figura 10, foi composto com base na versão anterior, incluindo as alterações sugeridas pela professora e utilizando o *template* do aplicativo de eventos do *Facebook*. Na versão final do produto no *Facebook*, pode-se observar as alterações realizadas, por exemplo, a substituição do trecho “dar uma opção para o ponto de encontro quando estamos” por “convidar vocês para visitar a Redenção quando estivermos”, logo após a saudação inicial.

Na versão final do evento (Figura 10), foi incluído o mapa com a localização do ponto de encontro (Monumento ao Expedicionário), conforme a sugestão da professora, a fim de facilitar o encontro dos participantes no local, já que se trata de um parque amplo, aberto e com várias vias de acesso. A versão final do texto também inclui a referência ao chimarrão, bebida típica do Rio Grande do Sul, que os participantes pretendiam compartilhar durante o encontro, já que muitos estudantes da Argentina, Uruguai e Paraguai também costumam compartilhar a bebida em rodas de amigos.



Figura 10: Evento *Passeio ao Parque da Redenção*

Como se pode observar, o convite foi criado especialmente para atrair os participantes em potencial, começando por uma saudação aos colegas do CEPI, apresentando o objetivo do evento, dando uma pequena descrição do lugar e as atividades que se realizam no Parque da Redenção, informando a data e o horário, além da localização no mapa e a imagem do ponto de encontro. Os aspectos incluídos no convite revelam expectativas, gostos e preferências dos integrantes do Grupo 1, fazendo referência a atividades que consideram relevantes, como conhecer o Parque da Redenção e as opções de lazer que oferece, a possibilidade de encontrar-se com os colegas quando estivessem “todos em Porto Alegre”, tomar chimarrão e “conhecer bem juntos” o “parque mais conhecido de Porto Alegre”.

O Quadro 2 sintetiza o conteúdo das interações realizadas pelos participantes do Grupo 1 durante os encontros no *Skype*, em que se pode conferir o tema das discussões em cada encontro.

Grupo 1: (Jaime, Fanny e Agustín) ↓ Evento Passeio no Parque Redenção	1º encontro (Jaime, Fanny, Agustín e Melissa) • Apresentação da proposta à medida que os participantes conseguiram se integrar na chamada. • Discussão sobre possibilidades de lugares e tipos de eventos: gastronomia, gasoduto, museu, parque.
	2º encontro (Jaime, Agustín, Melissa, Ticiane) • Propostas de lugares: Gasômetro, Redenção, Gigante da Beira Rio. • Pesquisa no site <i>Porto Alegre Travel</i>. • Negociação e decisões sobre: • Dia: sexta 14/02, depois 16/02. • Convidados: colegas do CEPI. • Tarefa <i>Criando o evento no Facebook</i>. • Ponto de encontro: <i>Monumento ao Expedicionário</i>.
	3º encontro (Jaime, Fanny, Melissa, Ticiane) • Discussão sobre o evento: confirmações de presença e a importância de conhecer a cidade. • Modificação da data para que Fanny pudesse participar.

Quadro 2: Encontros do Grupo 1 no *Skype*

Os integrantes do Grupo 1 realizaram três encontros virtuais. No primeiro encontro, os participantes se integraram à chamada em diferentes momentos e, a cada entrada de novo participante, Melissa apresentou novamente a proposta do projeto. Jaime esteve presente nos três encontros virtuais; Fanny e Agustín estiveram presentes no segundo e terceiro encontros, respectivamente, mas participando parcialmente devido a dificuldades de conexão, de maneira que a maior parte das interações ocorreu entre Jaime e Melissa. Jaime se encarregou de abrir o evento durante o segundo encontro e de manter o contato com os demais integrantes do grupo através do *chat* do *Facebook* para organizar e escrever o convite.

Como se pode inferir destes dados, os participantes do Grupo 1 se engajaram na proposta do projeto e participaram do desenvolvimento do evento segundo suas habilidades, possibilidades e recursos. Os participantes se orientaram ao trabalho colaborativo na medida em que contribuíram na construção do evento. Segundo o relato das professoras, a escrita do texto dependeu da iniciativa de um dos participantes, sendo que os outros membros do grupo contribuíram na discussão sobre a produção do evento. Assim, o convite foi escrito por Jaime, com base nas decisões tomadas durante os encontros presenciais e nas contribuições dos demais através do *Facebook*, organizando-as no texto enviado às professoras, que ajudaram a aprimorar o conteúdo.

Segundo a observação de uma das professoras, em entrevista concedida através do *Facebook* ao final do curso, o evento criado pelo Grupo 1 foi o “mais legal”, pois foi o primeiro a concretizar-se ao começar efetivamente o período de intercâmbio e ao qual todos os participantes conseguiram encontrar-se no lugar e horário conforme combinado. Isso pode ser um indício de engajamento e de que o produto final cumpriu o objetivo de informar participantes do CEPI, incentivando-os a presenciar o evento.

A construção do produto foi facilitada pelo uso de diferentes ferramentas tecnológicas,

que permitiu aos participantes interagir e realizar ações complementares. As possíveis aprendizagens em língua adicional podem inferir-se da observação dos dados e estão relacionadas às habilidades de uso da língua portuguesa para participar de interações orais e para elaborar convites. Provavelmente, as práticas de linguagem que incluem referências sobre o local escolhido para o evento e atividades que se realizam no local podem ter sido incluídas pelos participantes em um repertório de conhecimentos contextualizado na situação do intercâmbio.

GRUPO 2: O EVENTO *PASSEIO DO CEPI EM PORTO ALEGRE*

As professoras apresentaram o projeto ao Grupo 2, integrado por Anabel, Angelina, Lautaro, Leandro e Santiago, durante o primeiro encontro, abrindo espaço para a discussão sobre as possibilidades de realização do evento presencial. Ao realizar a *Tarefa 10. Pesquisa sobre Porto Alegre*, Leandro introduziu na caixa de texto da *Wiki* no *Moodle* um texto que inclui as informações pesquisadas, como mostra a Figura 11. Esse texto pode ser considerado uma versão intermediária do produto final.

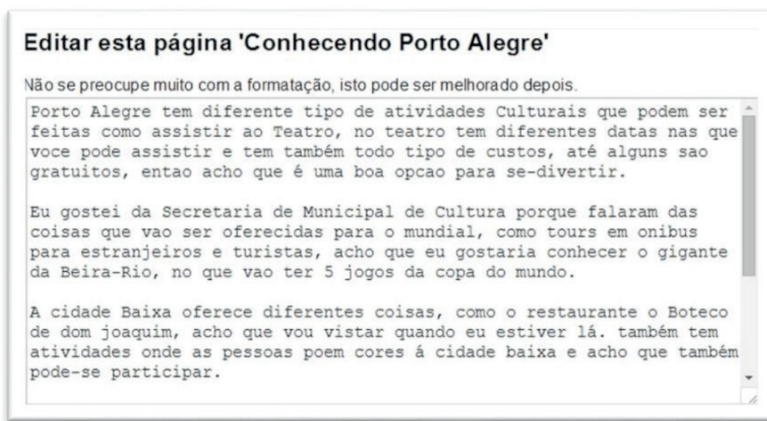


Figura 11: Anotação na *Wiki* - Leandro

Os participantes sugeriram a visita a três pontos relativamente próximos: o estádio Beira-Rio, o museu de arte Iberê Camargo e o Shopping Praia de Belas. A partir destas sugestões, uma nova versão do texto foi produzida em um documento de *Word* (Figura 12) e enviada às professoras por Leandro.



Figura 12: Construção do evento *Passeio CEPI em Porto Alegre*

A imagem ilustrativa escolhida para o evento remete ao interesse, revelado no texto da *Wiki* pelo estudante Leandro, de conhecer o estádio Beira-Rio, que alberga o time do Sport Club Internacional e onde se realizariam alguns jogos da Copa do Mundo. A nova versão do texto em *Word* inclui uma saudação, a apresentação do propósito do evento, o convite em primeira pessoa do plural, os lugares a serem visitados, algumas dicas para o passeio, a expressão do desejo de conhecer e conversar com os colegas. A despedida informal pode ter sido inspirada na consulta ao Recurso Linguístico 26. *Como abrir e fechar e-mails*, disponibilizado na *Tarefa 10. Pesquisa sobre Porto Alegre*, que fornece uma lista de expressões que poderiam ser utilizadas, incluindo a opção escolhida para fechar o texto: “Valeu!”

A professora sugeriu a inclusão de “*tour*” ou “*passeio*”, já que o evento inclui a excursão por diferentes lugares, no comentário T1: “Já que o passeio vai além do estádio, sugiro que vocês ponham algo do tipo ‘Tour pela beira do Guaíba’ ou ‘Passeio do CEPI em Porto Alegre ou outro que vocês criarem’.” Outra sugestão, no comentário T2, foi a inclusão do nome do *shopping* incluído no roteiro: “Qual shopping?”. No comentário T3, a professora indicou o nome do lugar cogitado para o encontro: “Em Porto Alegre, costumamos chamar

este Estádio de 'Beira-Rio', ou carinhosamente de Gigante da Beira-Rio".

No comentário T4, a professora fez a seguinte observação: "Pessoal, vocês devem ter consciência de que, apesar de os lugares serem próximos dada a proporção da cidade, há uma distância considerável entre eles e que, portanto, vamos caminhar bastante. Se quiserem, vocês podem conferir as distâncias no *Google Maps*." A partir desse comentário, os participantes incluíram a indicação "É recomendável trazer sapatos cômodos", sentença em que foram modificados três aspectos, pois havia sido formulada com algumas marcas do idioma espanhol: *Es recomendável trazer zapatos cómodos*.

Algumas observações da professora foram consideradas pelos participantes, como se pode observar no texto final (Figura 13), em que incluíram o nome do shopping (Praia de Belas) e a orientação de que iriam caminhar "bastante".



Figura 13: Evento *Passeio do CEPI em Porto Alegre*

O evento foi criado no aplicativo do *Facebook* por Leandro durante o terceiro encontro virtual, durante o qual os participantes incluíram o convite escrito, a descrição das atividades e lugares a serem visitados, a indumentária sugerida, a imagem do estádio Beira Rio e o mapa indicando a localização do evento. O conteúdo do texto final reforça o interesse por conhecer o estádio do Internacional, conforme já expresso na primeira versão na *Wiki* e depois no *Word*.

O Quadro 3 apresenta a síntese dos temas de interação evocados durante os encontros virtuais do Grupo 2.

Grupo 2: (Anabel, Angelina, Lautaro, Leandro e Santiago) ↓ Evento Passeio do CEPI em Porto Alegre	1º encontro (Anabel, Melissa e Ticiane) • Apresentação da proposta e negociação de possibilidades: “algo cultural, histórico, natureza”.
	2º encontro (Angelina, Ninfa (integrante de outro grupo), Melissa e Ticiane) • Negociação de lugares e possibilidades de eventos: comidas típicas, Gasômetro.
	3º encontro (Leandro, Santiago, Anabel, Melissa, Ticiane) • Negociação e decisões sobre: • Lugar, data, nome, ponto de encontro, convidados e atrativos (conhecer muitos lugares). • Atividades: passeio a pé, almoço, Beira-Rio, Museu Iberê Camargo, Shopping, Parque. • Data: sábado 01/03, passando para o dia 08 e depois 09/03. • Nome do evento: <i>Tour pelo Belo Horizonte</i>. • Ponto de encontro: estádio. • Convidados: amigos do CEPI. • Discussão sobre argumentos para convencer os convidados: jogo de futebol, levar camiseta do país. • Criação do evento no <i>Facebook</i>.

Quadro 3: Encontros do Grupo 2 no *Skype*

Os participantes do Grupo 2 realizaram três encontros virtuais. No primeiro encontro, participou apenas Anabel e as professoras, no segundo encontro participou apenas Angelina, junto às professoras e Ninfa, que não havia podido participar do encontro do encontro do seu grupo. O terceiro encontro já contou com três participantes, possibilitando retomar as decisões tomadas nos encontros e anteriores e as negociações realizadas via *chat* no *Facebook*. Neste terceiro encontro, os participantes conseguiram definir os dados do evento, construíram os argumentos para atrair a participação dos convidados e criaram o evento no *Facebook*, postergando a escrita do texto para outro momento, o que explica a versão do texto no *Word*.

No aplicativo do *Facebook*, Leandro incluiu como título do evento “Conhecendo o Estádio Grande-Beira”, substituindo a primeira imagem ilustrativa introduzida (Museu Iberê Camargo) por uma imagem do Estádio Beira-Rio. Em outro momento, o título do evento foi novamente alterado por Anabel para “Passeio do CEPI em Porto Alegre”. No espaço dos comentários, a estudante compartilhou uma imagem panorâmica do estádio, indicando o ponto de encontro com uma flecha. No dia do evento, o horário ainda foi alterado para as 14h30 por Santiago.

A partir da observação dos dados sobre a projeção do *Passeio do CEPI em Porto Alegre*, infere-se que os participantes se engajaram na proposta de construção de um evento que consideraram relevante e se orientaram ao trabalho colaborativo, participando ativamente das discussões para combinar o melhor evento e realizando ações conforme suas inclinações e possibilidades. A elaboração do evento foi facilitada pela interação síncrona através do *Skype*, a coordenação das professoras através de um modo de comunicação horizontal e a possibilidade de participação aberta e inclusiva.

As práticas de linguagem em torno dos lugares turísticos da cidade, como o estádio de futebol, o museu e o *shopping*, atividades e dicas de passeio, como a visita ao museu, comer no *shopping* e caminhar bastante, negociados durante os encontros

virtuais, possivelmente passarão ao repertório linguístico em português. Do mesmo modo, os modos de cumprimentar, abrir e fechar um convite, as expressões idiomáticas como “a gente” e “bate-papo”, podem haver sido adquiridos e poderão ser recuperados em outras situações durante o intercâmbio.

GRUPO 3: EVENTO *ESTRANGEIROS COMENDO BOLO NO GASÔMETRO*

O evento *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro* foi organizado pelo Grupo 3, integrado por Carina, Naomi, Ninfa, Hernán e Rodrigo, em um processo que incluiu quatro encontros virtuais no *Skype*. Seguindo a tarefa 10. *Conhecendo Porto Alegre*, Naomi introduziu na interface da *Wiki* as informações sobre a cidade de Porto Alegre, pesquisadas em *sites* externos. No texto, Naomi revela seu interesse por atividades relacionadas à exploração de espaços naturais, incluindo o *link* de uma página denominada Caminhos Rurais, compartilhando com os colegas o acesso às informações mais detalhadas (Figura 14).

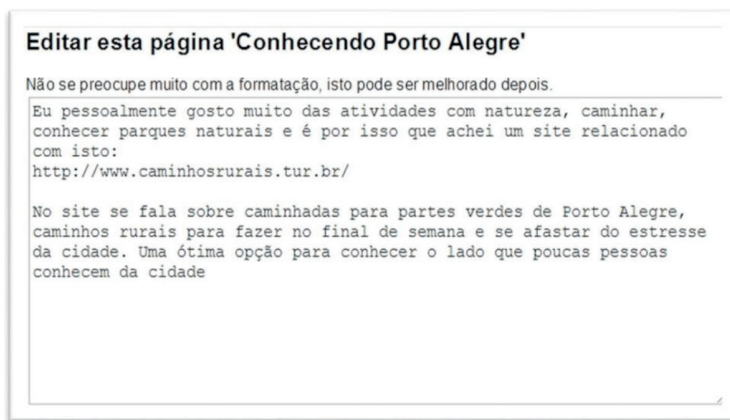


Figura 14: Anotação na *Wiki* - Naomi

Outra versão do texto foi construída durante um dos encontros virtuais, a partir da composição dos trechos formulados por duas participantes. Utilizando a interface do *chat* no *Skype*, Carina propôs: “Uma reunião muito legal para conhecer a gente, conversar, comer o bolo, e conhecer um lugar importante de Porto Alegre. Vamos ficar até o pôr-do-sol”. Após, Naomi realizou o mesmo procedimento, criando o trecho “conhecido como o lugar mais famoso para ver o pôr-do-sol, a gente quer convidar vocês para tomar uns mates, nos conhecer melhor e comer um bolo feito por nós. Vai ser um espaço para nos conhecer e conhecer outras culturas”.

A Figura 15 representa os trechos introduzidos pelas participantes no *chat* do *Skype*, após a professora haver registrado o nome do evento, o local e a data que haviam sido discutidos anteriormente e foram decididos pelos participantes durante o encontro.

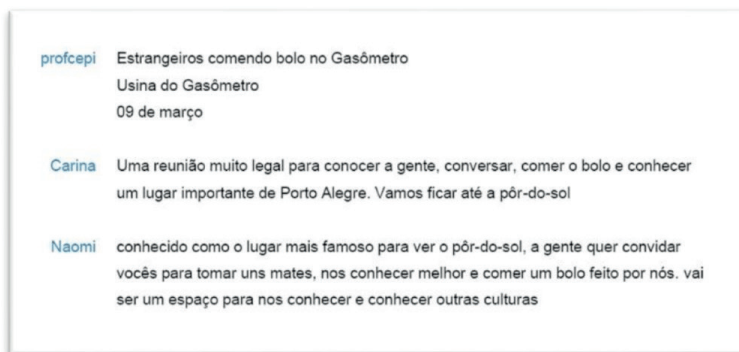


Figura 15: Ficha do evento no *chat*

Ao criar o evento no aplicativo do *Facebook*, atividade realizada durante o terceiro encontro virtual do Grupo 3, Hernán introduziu o texto composto pelos parágrafos criados por Carina e Naomi, incluindo o lugar, a data, o horário, a imagem e a localização. Na versão final do evento (Figura 16), pode-se observar que os trechos registrados no *chat* do *Skype* por Carina e Naomi foram reunidos em um texto, acrescentando a sugestão de que os convidados levassem bebidas. Em outros momentos, foram realizadas alterações de data e horário.



Figura 16: Evento *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro*

Na versão final do produto, os participantes introduziram uma estrutura que não havia aparecido nas sequências discursivas produzidas nas interações do grupo (“no pé da chaminé”), e o pronome oblíquo “conosco”. Foi corrigida a escrita de “conhecer”, palavra

inicialmente registrada em espanhol (“conocer”), e eliminou-se o artigo definido diante de “bolo”. As correções e modificações realizadas no convite, inclusive as que se realizaram após a publicação, e a ausência de inadequações linguísticas no texto final, indicam que houve cuidado e atenção na construção do produto.

Considerando os fins do gênero discursivo que corresponde ao evento no *Facebook*, buscando comunicar um texto dirigido aos colegas e amigos e organizado em função do propósito de convidá-los a participar do encontro presencial dos participantes do CEPI na cidade do intercâmbio, o trabalho do grupo é adequado à situação comunicativa e aos interlocutores, cumprindo o propósito.

Pelo empenho do grupo e a realização de quatro encontros virtuais no *Skype* para a produção do evento, pode-se inferir que o grupo estaria apto a desenvolver trabalhos ainda mais exigentes ou elaborados. Caso os participantes tivessem enviado o texto final para revisão, as professoras poderiam ter sugerido ampliar o convite, incluindo mais informações e recursos, aprimorando o formato e o estilo, o que poderia ampliar as oportunidades de desenvolvimento de práticas na língua adicional.

O Quadro 4 apresenta a síntese do conteúdo discutido pelos participantes do Grupo 3 em função da produção do evento, durante os encontros virtuais no *Skype*.

Grupo 3: (Hernán, Carina, Naomi, Ninfa e Rodrigo) ↓ Evento Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro (Hernán, Carina, Naomi, Ninfa e Rodrigo)	<u>1º encontro</u> (Rodrigo, Carina, Naomi, Melissa e Ticiane) Proposta e negociação de possibilidades: paisagem natural, compras, caminhadas, churrasco.
	<u>2º encontro</u> (Carina, Ninfa, Naomi, Melissa e Ticiane) - Negociação e decisões sobre: - Lugar: Usina do Gasômetro. - Data: 22 de fevereiro. - Convidados: colegas do CEPI. - Discussão sobre os atrativos do encontro: “poder conocernos entre todos los que vamos a estar allá”, “tener a alguien conocido allá”, “tener un pedacito de tu país allá también”.
	<u>3º encontro</u> (Hernán, Carina, Naomi, Melissa, e Ticiane) - Negociação e decisões sobre: - Nome do evento. - Data: 08 de março. - Discussão sobre os atrativos do encontro: conhecer um lugar famoso de Porto Alegre, ver o pôr-do-sol, Guaíba, tomar mate, comer bolo. - Escrita do convite e produção do evento no <i>Facebook</i>.
	<u>4º encontro</u> (Hernán, Ninfa, Melissa e Ticiane) Comentários sobre a repercussão do evento no <i>Facebook</i>, convidados confirmados e alterações no evento.

Quadro 4: Encontros do Grupo 3 no *Skype*

Os três primeiros encontros foram caracterizados por intensa participação nas negociações e decisões relacionadas à construção do evento, sendo que o terceiro encontro resultou em um volume considerável de material discursivo em torno do evento que o grupo estava organizando. Um quarto encontro foi realizado por este grupo, constituindo um momento de reflexão sobre o evento e as expectativas de realização do

encontro presencial com os colegas do CEPI. Este último encontro poderia considerar-se um momento de avaliação do trabalho realizado.

O terceiro encontro do Grupo 3 para a organização do evento *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro* proporcionou negociações que incluíram referências a todas as etapas do desenvolvimento do projeto (apresentação e discussão da proposta do projeto; negociação de possibilidades e características do evento; definição das informações e atrativos do evento e construção do convite). O discurso registrado permitiu o acesso às interações e ações realizadas, facilitando a identificação de ações complementares entre os participantes, como a escrita do texto por Carina e Naomi concomitante à abertura do evento por Hernán, e o reconhecimento de elementos linguísticos mencionados e retomados em diversos momentos, que podem ter sido incluídos no repertório de língua portuguesa dos participantes.

O TRABALHO COLABORATIVO NO PROJETO ONLINE

O PROJETO COMO SITUAÇÃO COLABORATIVA

A partir da observação das ações realizadas pelos participantes para levar adiante o projeto *Eventos no Facebook*, foi possível inferir que todos os grupos se orientaram ao trabalho conjunto, na medida em que todos os membros participaram em algumas atividades que exigiram trabalho colaborativo. Nos três grupos constituídos, pode-se considerar que a proposta do projeto configurou de uma situação colaborativa que envolveu os participantes em ações produtivas e complementares, em espaços virtuais compartilhados em que as interações focalizaram a concretização do trabalho projetado.

A situação colaborativa poderia ser concebida como o processo correspondente ao desenvolvimento do projeto, considerando que os participantes permaneceram em contato, integrados através da rede social, acessando constantemente o ambiente de aprendizagem e encontrando-se regularmente através do suporte de videochamada. Neste período, os participantes se mantiveram unidos em função de um objetivo compartilhado, realizando atividades que se complementam com as ações dos demais participantes. Em determinados momentos, os participantes se reuniram em espaços de interação para realizar juntos as negociações e ações pertinentes ao projeto.

O projeto colaborativo envolve certa complexidade e demanda um tempo de produção. Esse processo pode ser dividido em situações colaborativas menores ou parciais, como os encontros no *Skype*. Estes encontros consistiram em situações colaborativas propriamente ditas, na medida em que configuraram momentos de atividade coordenada e síncrona caracterizada pelo esforço continuado para construir e manter um entendimento compartilhado (ROSCELLE e TEASLEY, 1995), em que os participantes realizam ações equivalentes ou assumem funções complementares, trabalhando juntos para o alcance de objetivos comuns (DILLENBOURG, 1999).

Considerando que a construção de significados e entendimentos compartilhados sobre o projeto corresponde a um processo que ocorre por meio de negociações e que a aquisição da língua adicional se dá pela interação, a análise do material discursivo produzido pelos participantes, focalizou os momentos em que os participantes estiveram envolvidos em interações produtivas, a fim de identificar as ações colaborativas, as interdependências positivas e as aprendizagens resultantes.

A situação correspondente à realização do projeto envolveu três momentos ou situações colaborativas, relacionadas aos encontros no *Skype*: no primeiro momento, as atividades giraram em torno da apresentação da proposta e a discussão das possibilidades de realização; no segundo, realizaram-se negociações para decidir as características do evento, o lugar a conhecer, as atividades a serem realizadas, data e o horário do encontro; no terceiro, os participantes realizaram novas negociações a partir dos significados construídos anteriormente sobre o evento, inserindo os detalhes e informações sobre o

encontro no aplicativo eventos do *Facebook*.

Para discutir como os participantes construíram o trabalho colaborativo, foi selecionado um desses momentos, que foi considerado como situação colaborativa representativa. As interações realizadas durante o terceiro encontro do Grupo 3 para a organização do evento *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro* permitiu o acesso às ações produtivas síncronas, em que os participantes assumiram espontaneamente funções complementares, constituindo interdependências positivas na produção do evento no *Facebook*.

SITUAÇÕES COLABORATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO

Na interação a seguir, que se realizou a partir das perguntas da professora Ticiane durante o terceiro encontro para a produção do evento *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro*, os participantes retomaram as negociações sobre a organização do encontro do CEPI, redefinindo ou mantendo ideias sobre o local, a data do evento e os argumentos para atrair a participação dos convidados. Os participantes se orientaram à criação do evento no *Facebook*, incluindo informações que foram decidindo durante o encontro, mantendo ou renegociando significados construídos durante os encontros anteriores.

Os quadros a seguir (5-10) apresentam os trechos da interação desenvolvida durante o encontro, os quais permitem inferir as interações produtivas e ações realizadas para conhecer como os participantes se engajaram na produção do evento no *Facebook*. O quadro a seguir apresenta o trecho da interação em que os participantes informaram aos demais em que estado se encontrava o evento. Após cumprimentar-se e conversarem sobre seus preparativos para a viagem ao país de destino, como o visto de entrada ao Brasil, viagem e seguro (linhas 1 a 37), os participantes se orientam à organização e produção do evento no *Facebook* (linhas 38-67).

	Horário	Participante	Enunciado
1 - 37			[Os participantes se cumprimentam e conversam sobre os preparativos para a viagem.]
38	02:16	Ticiane:	<i>então, pessoal, como é que foi, vocês já fizeram as atividades desta semana?</i>
39	02:21	Naomi:	<i>não</i>
40	02:23	Melissa:	<i>receberam o cronograma?</i>
41	02:26	Naomi:	<i>sim</i>
42	02:29	Ticiane:	<i>Cari também?</i>
43	02:33	Carina:	<i>no escuchaba la conversación, se congelaron todos</i>
44	02:37:	Ticiane:	<i>ah, sim, e agora?</i>
45	02:40	Naomi:	<i>eh, y ahora está mejor</i>

46	02:45	Ticiane:	<i>é que quando tem mais pessoas a ligação fica um pouquinho mais difícil, mas, não, a pergunta que a gente fez era se vocês já fizeram as atividades desta semana</i>
47	02:56	Carina:	<i>sim, me falta uma</i>
48	02:59	Ticiane:	<i>sim, então, vocês</i>
49	03:00	Naomi:	<i>não, porque eu só tenho disponibilidade ou sexta, então eu sempre faço sexta ou sábado</i>
50	03:12	Ticiane:	<i>então vocês não criaram o evento ainda?</i>
51	03:15	Naomi:	<i>ah, eh, como eu não entrei na semana passada, perguntei à Carina o que fizeram, ela me contou, me enviou tudo as coisas que tem que ter o evento, e aí já procuramos as coisas do, da usina</i>
52	3:30	Ticiane:	<i>ahã, então, Hernán, você não estava na semana passada, né?</i>
53	3:35	Hernán:	<i>não</i>
54	3:36	Ticiane:	<i>mas você viu no cronograma que a ideia era de que nós criássemos um evento juntos, né?</i>
55	3:41	Hernán:	<i>ah</i>
56	3:43	Ticiane:	<i>então, vocês três, e o Rodrigo, mas acho que o Rodrigo acho que está viajando, ah, ele está aqui, agora ele entrou, deixa eu colocar ele</i>
57	3:54	Melissa:	<i>e mais a Ninfa também</i>
58	3:57	Ticiane:	<i>é, ela não pode vir hoje, ela avisou</i>
59	4:02	Melissa:	<i>vocês deveriam, a princípio, criar um evento com o lugar, as pessoas que vocês querem convidar, vocês já tem ideia?</i>
60	4:14	Ticiane:	<i>ficou definido o Gasômetro?</i>
61	4:17	Naomi:	<i>ah, disso me falou a Carina, ela me falou que, pra chegar tarde para o pôr-do-sol, como ela sabe fazer bolos, então pra estimular a chegada dos outros companheiros</i>
62	4:37	Ticiane:	<i>e o que vocês acham de criar o evento agora, então?</i>
63	4:42	Naomi:	<i>sim</i>
64	4:44	Ticiane:	<i>pode ser? a gente tem aqui, perai, deixa eu escrever aqui embaixo pra vocês o link da atividade lá no CEPI, lá no Moodle, conseguiram abrir?</i>
A	4:45	profcepi:	http://www.cepi.unc.edu.ar/mod/wiki/view.php?id=11080
65	5:09	Melissa:	<i>eu acho que a Cari caiu</i>
66	5:15	Ticiane:	<i>ah, eu vi, tem um problema com o Rodrigo e com a Cari, conseguiu abrir, Hernán?</i>
67	5:28	Hernán:	<i>eu estou, sim</i>

Quadro 5: Retomada da produção do evento¹

Após conversarem um pouco sobre os preparativos da viagem ao Brasil e à Porto Alegre, a professora Ticiane introduz a pergunta sobre as atividades realizadas pelos integrantes do grupo (linha 38), retomando o tópico do projeto (linha 50). Naomi comenta o que foi feito (linha 51) e, após os participantes conferirem a tarefa e quem estava *online* (linhas 54 - 58), Melissa retoma a proposta do projeto (linha 59) e Ticiane pergunta sobre a decisão quanto ao local do evento (linha 60). Naomi, que não pode participar de todas as

¹ Os numerais indicam as falas de cada participante. As letras indicam o texto introduzido no *chat*.

negociações realizadas no encontro anterior, resume o estado da organização do evento, comentando as informações compartilhadas com ela por Carina (linha 51) e que estiveram discutindo sobre a necessidade de chegar a tempo para ver “o pôr-do-sol” e sobre “fazer bolos pra estimular a chegada dos outros” (linha 61).

Na sequência, Ticiane sugere que os participantes criem o evento durante o encontro (linha 62). Naomi responde afirmativamente (linha 63) e Ticiane, usando a conta institucional do CEPI no *Skype* (profcepi), disponibiliza o *link* (linha 64) que facilitou o acesso ao *Moodle* e a localização da Tarefa *Criando um evento no Facebook* no *Moodle*. As professoras, neste momento, procedem a “ajudá-los a fazer o evento no Facebook durante as conversas no *Skype*” e “acompanhá-los e dar assistência necessária”, conforme o planejamento registrado no Diário de Bordo.

Neste trecho de interações, pode-se observar que as atividades realizadas se referem a uma situação única, configurada em um dado momento e local, em que um grupo de estudantes prestes a realizar o intercâmbio acadêmico no Brasil se reúne no espaço virtual proporcionado pela ferramenta *Skype* a fim trabalhar juntos em função de algo que todos almejam. Os participantes compartilham expectativas, dúvidas e informações, ajudando-se entre si a resolver questões pertinentes ao intercâmbio acadêmico, como os trâmites de viagem. Após, os participantes atualizam a situação em que se encontra o projeto, retomando o que foi discutido e decidido em encontros anteriores, e verificarem as condições de conexão, se propõem a trabalhar juntos na realização da tarefa indicada pelas professoras.

O Quadro 6 apresenta o trecho de interações durante o qual os participantes renegociam o título do evento (linhas 68-100), engajando-se na realização das atividades propostas na Tarefa *Criando um evento no Facebook* (*Moodle*).

			[Continuação do Quadro 6]
68	5:33	Ticiane:	<i>sim? tá, então, seguindo os passos ali, primeiro vocês têm que decidir um nome pro evento, que que poderia ser um nome do evento?</i>
69	5:48	Naomi:	<i>ah, eu não sei, como eu vi, algo que tem a ver com o pôr-do-sol, estrangeiros, não sei</i>
70	5:58	Hernán:	<i>vamos tem</i>
71	6:01	Naomi:	<i>como? não estou ouvindo nada</i>
72	6:04	Ticiane:	<i>é, o Hernán, tá trancando um pouco o áudio, Hernán, quer repetir o que você disse?</i>
73	6:26	Melissa:	<i>agora não saiu o som</i>
74	6:35	Hernán:	<i>hola</i>
75	6:37	Ticiane:	<i>oi, agora sim</i>
76	6:38	Hernán:	<i>eh, algo como estrangeiros em PoA</i>
77	6:44	Ticiane:	<i>pode ser, Estrangeiros no Gasômetro?</i>
78	6:47	Naomi:	<i>sim</i>

79	6:50	Ticiane:	<i>estrangeiros comendo bolo no Gasômetro?</i>
80	6:54	Naomi:	<i>é, isso</i>
81	6:56	Ticiane:	<i>tá, então, quem que pode criar pra nós, lá no Face?</i>
82	7:02	Naomi:	<i>minha internet é horrível, se eu saio do Skype, cai tudo</i>
83	7:09	Ticiane:	<i>e o Hernán, a sua internet é boa? não escuta? ah, meu Deus</i>
84	7:18	Melissa:	<i>vou escrever, vou escrever pra ele aqui</i>
85	7:20	Ticiane:	<i>Sim, mas se ele não escuta, daí ele não vai conseguir, mas antes o Hernán tava vendo, né?</i>
86	7:30	Melissa:	<i>tava.</i>
87	7:35	Ticiane:	<i>Hernán, voltou?</i>
88	7:39	Hernan:	<i>tá.</i>
89	7:40	Ticiane:	<i>deu, agora deu?</i>
90	7:41	Melissa:	<i>nos ouve?</i>
91	7:42	Hernán:	<i>agora deu!</i>
92	7:44	Ticiane:	<i>oba, Hernán, você pode criar o evento do grupo?</i>
93	7:45	Hernán	<i>[Hernán faz um gesto afirmativo com a cabeça]</i>
94	7:47	Ticiane	<i>pode? tá, então, o nome que ficou definido foi estrangeiros comendo bolo no, no Gasômetro, é isso?</i>
95	7:59	Melissa:	<i>ficou um longo nome</i>
96	8:05	Ticiane:	<i>tá, vou escrever aqui embaixo, o que vocês acham? tem outra ideia, outra sugestão?</i>
B	8:06	profcepi:	<i>Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro</i>
97	8:11	Naomi:	<i>não, eu acho muito bom</i>
98	8:15	Ticiane:	<i>tá certo</i>
99	8:16	Naomi:	<i>porque o típico é tomar mate, então, comer bolo lá é uma coisa nova</i>
100	8:26	Ticiane:	<i>sim, tá certo</i>

Quadro 6: Definição do título

Para responder à pergunta de Ticiane (linha 68) referente à tarefa, os participantes procedem à negociação para a definição do título do evento. Hernán sugere “algo como estrangeiros em PoA” (linha 76), que inspira Ticiane a criar “Estrangeiros no Gasômetro” (linhas 77 e 79). O título criado, “Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro”, é registrado na linha B por Ticiane, dando espaço a nova negociação, já que “ficou um longo nome” (linha 95). Naomi gosta desse nome e afirma que ficou “muito bom” (linha 97) porque “o típico é tomar mate, então, comer bolo lá é uma coisa nova” (linha 99), sugerindo que compartilhar chimarrão com bolo no Gasômetro seria algo novo e desejável para estudantes provenientes de países vizinhos.

A partir da pergunta de Ticiane sobre quem pode criar o evento no *Facebook* (linha 81), inicia-se a organização das funções, de acordo com os recursos dos participantes. Hernán aceita a função de criar o evento no aplicativo do *Facebook* (linha 93), já que Naomi avisa que se abrisse outro ambiente em seu computador, “cai tudo” (linha 82) e Carina estava com problemas de conexão, conforme a observação realizada anteriormente por

Melissa (Quadro 5: Linha 65).

Neste trecho, observa-se que os participantes se orientam à realização de uma tarefa do projeto, reforçando significados construídos sobre aspectos aos quais atribuem relevância, como o interesse por conhecer o Gasômetro e ver o pôr-do-sol em Porto Alegre, tomar chimarrão e comer bolo juntos no local. A justificativa dada por Naomi para a definição do título do evento (linhas 97 e 99) parece sintetizar o que os integrantes do grupo têm em mente, pois todos aceitaram o parecer da colega. Neste caso, pode-se dizer que houve disposição para manter um entendimento compartilhado sobre os aspectos do evento que os participantes consideram significativos.

Através de um processo de interação produtiva, os participantes definem o título do evento. Nas negociações para a definição do título do evento, os participantes constroem uma identidade compartilhada, mantendo os entendimentos compartilhados que foram construindo durante os encontros no *Skype*. Pela identidade construída, os participantes se reconhecem como um grupo de estudantes estrangeiros interessados em encontrar-se, conhecer um lugar famoso de Porto Alegre, “tomar uns mates” e “comer bolo” no lugar, o que seria “uma coisa nova” (linha 99) para eles.

Também se observa a participação das professoras como mediadoras da organização das funções pelos participantes, perguntando de uma maneira espontânea quem poderia assumir a função de abrir o evento no aplicativo do *Facebook*, sugerindo a possibilidade de realizar ações complementares e interdependentes. A partir disso, as funções começaram a organizar-se de acordo com as habilidades e recursos de cada membro, mas contando com a participação de todos, pois se trata do evento que identificaria o seu grupo.

O Quadro 7 apresenta o trecho em que os participantes se orientam à criação do evento no *Facebook*, negociando os dados para construir o produto (linhas 101- 129).

			<i>[Continuação do Quadro 6]</i>
101	8:27	Hernán:	<i>debo, debo crear el evento ahora?</i>
102	8:32	Melissa:	<i>isso</i>
103	8:33	Ticiane:	<i>pode ser, pode ser agora ou quando a gente terminar, mas se fizer agora acho que é mais fácil</i>
104	8:35	Melissa:	<i>é, a ideia é a gente ir ajudando vocês agora</i>
105	8:41	Ticiane:	<i>então, quem sabe, a gente começa pelas categorias mais fáceis, o local é o gasômetro, né, usina do Gasômetro, daí vocês, o Facebook frequentemente tem uma opção de clicar, e ele já dá o mapa de onde fica, tá e agora quando, que dia?</i>
C	8:43	profcepi:	<i>Usina do Gasômetro</i>
106	9:18	Naomi:	<i>ah?</i>
107	9:20	Ticiane:	<i>que dia? oi, Cari</i>
108	9:23	Naomi:	<i>as aulas vão começar em na semana do dia 24, né?</i>
109	9:27	Ticiane:	<i>isso, dia 24</i>
110	9:28	Melissa:	<i>isso</i>

111	9:33	Naomi:	<i>ah, então pode ser, por exemplo, duas semanas depois, porque tem gente que ainda não chega nessa semana, ainda estão procurando casa, não sei</i>
112	9:44	Ticiane:	<i>pode ser, vocês que sabem, concordam?</i>
113	9:50	Naomi:	<i>a primeira semana não?</i>
114	9:55	Ticiane:	<i>eu acho, mas, que dia, Naomi, tu sugere, dia 8, isso, mais ou menos?</i>
115	10:07	Naomi:	<i>ah, mas dia, quando é a semana o carnaval?</i>
116	10:11	Melissa:	<i>o carnaval é dia 4 de março, se não me engano</i>
117	10:17	Naomi:	<i>ah, então ninguém vai, tem que ser na outro</i>
118	10:20	Ticiane:	<i>hehe</i>
119	10:24	Melissa:	<i>é, o carnaval, o carnaval é do dia primeiro ao dia quatro de março</i>
120	10:40	Ticiane:	<i>mas vai ser depois do carnaval, então, pode ser, as pessoas vão estar mais calmas</i>
121	10:49	Melissa:	<i>hehe</i>
122	10:56	Ticiane:	<i>tá, então quais são as sugestões que vocês têm de data, vocês que escolhem.</i>
123	11:04	Carina:	<i>Domingo [INAUDÍVEL] artesanato</i>
124	11:07	Ticiane:	<i>tá, mas qual domingo?</i>
125	11:15	Naomi:	<i>nove.</i>
126	11:17	Ticiane:	<i>domingo dia nove, pode ser, Naomi, nove de março, é isso?</i>
127	11:26	Naomi:	<i>é</i>
128	11:27	Ticiane:	<i>tá, vou botar aqui, 9 de março</i>
D	11:28	profcepi:	<i>9 de março</i>
129	11:30	Naomi:	<i>é, eu acho</i>

Quadro 7: Configuração do evento

No trecho acima, os participantes continuam as negociações necessárias para a construção do produto, dando início à criação do evento, propriamente dita. Como Hernán se prontifica para abrir o evento no *Facebook* naquele momento (linha 101), Ticiane sugere começar pelas categorias mais fáceis (linha 105), introduzindo o lugar do evento, que já havia sido discutido pelo grupo no encontro anterior (Quadro 5: Linhas 60 e 61), na interface do *chat* (linha C).

O grupo discute sobre a data mais adequada para o evento, considerando o início das aulas, o feriado de Carnaval e outros interesses dos participantes. Carina sugere um domingo, devido a alguma atividade que envolveria artesanato (linha 123). Os participantes escolhem o dia 9 de março e Ticiane registra a data na interface do *chat* (linha D).

Neste trecho, observa-se que a mediação das professoras conduz os participantes à construção de conhecimentos sobre a produção de acordo com o gênero discursivo eventos no *Facebook*, contribuindo para o processo de letramento em práticas sociais características do meio virtual. Os participantes vão desenvolvendo práticas de linguagem contextualizadas e situadas que dão origem aos artefatos do grupo, através do uso crescente da língua portuguesa, à medida que vão conhecendo os termos e as estruturas

que vão se consolidando em entendimentos compartilhados acerca do evento, como o modo de expressar a data, o nome do lugar que pretendem conhecer, etc.

O Quadro 8 apresenta o trecho em que os participantes realizaram negociações para a configuração da interlocução, definindo os convidados para quem seria dirigido o convite do evento (linhas 130-164).

			<i>[Continuação do Quadro 7]</i>
130	11:32	Ticiane:	<i>e quem que vocês vão convidar, vamos convidar os colegas do CEPI?</i>
131	11:43	Melissa:	<i>é, é a ideia</i>
132	11:45	Carina:	<i>os da residência e o amigo brasileiro</i>
133	11:49	Naomi:	<i>ih, eu ainda não tenho amigo brasileiro</i>
134	11:55	Ticiane:	<i>mas, então, vocês vão deixar que as pessoas convidadas possam convidar mais pessoas ou não, ou querem fazer algo menor?</i>
135	12:07	Naomi:	<i>ah, Carina que tem que</i>
136	12:10	Carina:	<i>hehe</i>
137	12:12	Naomi:	<i>quê?</i>
138	12:13	Carina:	<i>no puedo cocinar para tantas personas tampoco, pero</i>
139	12:16	Ticiane:	<i>ok, um limite de pessoas</i>
140	12:21	Naomi:	<i>ah, acho que principalmente os colegas do CEPI, e daí, se alguém conhece outro estrangeiro, não sei</i>
141	12:31	Ticiane:	<i>tá, então só pode estrangeiro, isso?</i>
142	12:35	Naomi:	<i>ah</i>
143	12:37	Ticiane:	<i>e a gente, a gente não pode ir então, Melissa?</i>
144	12:40	Melissa:	<i>claro que não, tá eliminado</i>
145	12:42	Naomi:	<i>ah, não, mas claro que sim, vocês vão estar prestigiando</i>
146	12:48	Ticiane:	<i>sim</i>
147	12:49	Naomi:	<i>ótimo</i>
148	12:52	Ticiane:	<i>então tá, então, em princípio, os colegas do CEPI, é isso? e daí, depois vocês negociam se querem convidar mais alguém, que mais? próxima coisa é dar informações sobre o evento, né, tentar convencer as pessoas, os colegas, de porque é legal ir, nesse evento, oi, cês tão me ouvindo?</i>
149	13:41	Naomi:	<i>agora sim</i>
150	13:45	Ticiane	<i>então, vocês devem argumentar o por quê que é legal ir no evento de vocês, trancou de novo</i>
151	14:00	Melissa:	<i>por que vocês acham legal</i>
152	14:02	Naomi:	<i>ah, não sei</i>
153	14:09	Ticiane	<i>vocês podem explicar, né, que a Cari vai fazer bolo, né, as pessoas não sabem disso</i>
154	14:16	Melissa:	<i>é uma vantagem</i>
155	14:18	Ticiane	<i>vocês também podem, de repente, pedir para que as pessoas levem alguma bebida, ou que levem mais alguma comida, não sei</i>
156	14:34	Naomi:	<i>o que eu estive vendo é que a cocina é longe de donde nosotros vamos ficar</i>
157	14:42	Ticiane	<i>aonde mesmo?</i>

158	14:44	Carina:	<i>eh, na residência</i>
159	14:47	Ticiane	<i>ah, a casa do estudante?</i>
160	14:50	Carina:	<i>sim</i>
161	14:51	Ticiane	<i>não, é perto</i>
162	14:52	Melissa:	<i>é perto</i>
163	14:53	Naomi:	<i>é perto?</i>
164	14:54	Ticiane	<i>ahã, dá pra ir a pé, querendo, mas tem ônibus que leva pra lá, então, que informações vocês têm?</i>

Quadro 8: Configuração da interlocução

A pergunta de Ticiane orienta os participantes a refletir sobre quem seriam os convidados do evento (linha 130). Quando Ticiane pergunta se os participantes pretendem deixar que os convidados estendam o convite a outras pessoas (linha 134), Carina, encarregada de preparar um bolo para o encontro, observa que não poderia cozinhar para tantas pessoas (linha 138).

Nas linhas seguintes, Naomi sugere convidar “principalmente os colegas do CEPI” (linha 140) e possivelmente algum amigo estrangeiro. Ao perceber que se convidados fossem apenas estrangeiros, as professoras estariam excluídas (Linhas 141, 143 e 144), Naomi assegura que a presença das professoras é esperada (linha 145). Ticiane sintetiza a decisão de convidar os colegas do CEPI, introduzindo a próxima pergunta, sobre como atrair esses convidados a participar do evento (linha 148).

Neste trecho, observa-se um esforço para construir o entendimento compartilhado sobre as condições de produção de um texto de acordo com as características do gênero discursivo evento no *Facebook*. Ao refletir sobre quem os membros do grupo desejam convidar para o evento que estão organizando, negociando a possibilidade de inclusão de pessoas alheias ao grupo, como as professoras, outros estudantes, etc., o grupo configura a interlocução do texto.

Esta interlocução é marcada pela identidade do grupo e pela necessidade de ajuste à situação real quanto à quantidade possível de convidados, considerando que o bolo seria preparado por apenas uma pessoa. Finalmente, o evento do grupo concretizaria uma situação comunicativa em que os autores do convite para o encontro CEPI interpelam os colegas e professoras a participar do evento por eles organizado.

O quadro 9 apresenta o trecho de interações em que os participantes se orientam principalmente à construção dos argumentos para atrair a participação dos convidados. Os participantes também negociaram a hora apropriada para ver o pôr-do-sol e outras informações a serem incluídas no evento (linhas 164-255).

			<i>[Continuação do Quadro 8]</i>
164	14:54	Ticiane	<i>ahã, dá pra ir a pé, querendo, mas tem ônibus que leva pra lá, então, que informações vocês têm?</i>
165	15:14	Carina:	<i>como?</i>
166	15:15	Ticiane:	<i>que, que informações vocês vão dar para os convidados, para que eles queiram ir</i>
167	15:22	Naomi:	<i>ah, podemos dizer que é o lugar mais famoso, pra ver o pôr-do-sol da cidade, e que além disso vamos conhecer o, como se chama o rio, Guaíba?</i>
168	15:35	Ticiane:	<i>Guaíba</i>
169	15:36	Naomi:	<i>Guaíba, e vamos comer o bolo</i>
170	15:44	Ticiane:	<i>vocês vão pedir pras pessoas levarem coisas, ou não?</i>
171	15:48	Naomi:	<i>ah, é uma boa ideia, pode ser uma comida típica de cada país</i>
172	15:58	Melissa:	<i>se chover?</i>
173	16:11	Ticiane:	<i>normalmente, nos convites para passeios a céu aberto, tem uma indicação embaixo, ah, se chover, o evento será cancelado, ou passa para outro dia, ou muda de lugar</i>
174	16:28	Naomi:	<i>também así</i>
175	16:30	Ticiane:	<i>tá, tão, dá pra colocar, ah, se chover, o evento será postergado, em que horário vocês vão marcar?</i>
176	16:46	Naomi:	<i>depois do almoço</i>
177	16:48	Ticiane:	<i>depois do almoço?</i>
178	16:53	Naomi:	<i>a que horas é o pôr-do-sol em Porto Alegre?</i>
179	17:00	Ticiane:	<i>ah, depende muito assim ô, hoje em dia, hoje em dia, agora tá anoitecendo bem tarde, né, Melissa?</i>
180	17:05	Melissa:	<i>mas aqui a uma semana, volta o horário de inverno, daí vai começar a anoitecer mais cedo de novo</i>
181	17:12	Ticiane:	<i>eu acho que se</i>
182	17:20	Melissa:	<i>tá cortando o teu áudio, Ticiane.</i>
183	17:28	Ticiane:	<i>aquí, se, às cinco horas da tarde dá tempo de conversar um pouco</i>
184	17:36	Melissa:	<i>se for pelas 5 horas, dá tempo da gente se encontrar e</i>
185	17:42	Naomi:	<i>é, mais ou menos</i>
186	17:45	Melissa:	<i>ahã, e ver o pôr-do-sol</i>
187	17:46	Ticiane:	<i>é, se quer ver o pôr-do-sol, tem que ser mais tarde, né</i>
188	17:50	Naomi:	<i>claro</i>
189	17:55	Melissa:	<i>é, eu acho que, voltando o horário de inverno, deve ser 7 horas mais ou menos o pôr-do-sol</i>
190	18:05	Naomi:	<i>eu não estou ouvindo a Melissa</i>
191	18:08	Ticiane:	<i>a Melissa disse que ela acredita que vai ser mais ou menos umas 7horas, assim</i>
192	18:14	Naomi:	<i>e não é perigoso?</i>
193	18:16	Carina:	<i>a que horas vai ser o pôr-do-sol em março?</i>

194	18:20	Ticiane:	<i>eu não, não estou certa disso, a gente pode dar uma olhada, mas eu acho que é melhor a gente marcar um, porque daí a gente vai assistir com certeza, por exemplo 5 e meia, porque eu acho que ninguém vai ter muita pressa, né, de ir embora, então, Naomi, eh, a gente aconselha que não se leve nada de muito valor, assim, também não ir muito arrumada, né, pra não chamar atenção, mas lá passa bastante ônibus, depois, para ir embora</i>
195	18:54	Melissa:	<i>e se vocês vão estar juntos, é mais tranquilo</i>
196	19:02	Ticiane:	<i>sempre é bom ter cuidado, de repente, por exemplo, não, a gente pode tirar uma foto, mas de repente não ficar com a máquina, mostrando, assim, ser discreto né</i>
197	19:12	Naomi:	<i>ahã</i>
198	19:16	Ticiane:	<i>então, Hernán, conseguiu criar o evento?</i>
199	19:19	Hernán:	<i>eu estou fazendo</i>
200	19:21	Ticiane:	<i>tã, tá legal, tão... pra saber que eventos os colegas vão criar pra convidar vocês também, tem mais dois eventos provavelmente</i>
201	19:22	Melissa	<i>é</i>
202-236			[Os participantes conversam sobre a comida no Brasil, cardápio e preço do restaurante universitário. Trecho suprimido por não se tratar diretamente do projeto.]
237	23:34	Ticiane:	<i>sim, e o Hernán, concentrado no evento?</i>
238	23:38	Hernán:	<i>la hora? qué hora era?</i>
239	23:41	Ticiane:	<i>que horas são?</i>
240	23:43	Hernán:	<i>no, a qué hora es el evento?</i>
241	23:45	Ticiane:	<i>cinco e meia, né? é, foi isso o que a gente havia combinado, depois vocês podem mudar, se precisar, né, alguma informação, não tem problema</i>
242	24:03	Hernán:	<i>y la hora de finalización?</i>
243	24:11	Ticiane:	<i>e aí, Cari e, Naomi? que horas?</i>
244	24:12	Naomi:	<i>qué?</i>
245	24:13	Ticiane:	<i>a hora de término do evento?</i>
246	24:18	Naomi:	<i>eh</i>
247	24:20	Ticiane:	<i>é obrigatório? não é obrigatório né?</i>
248	24:22	Naomi:	<i>lógico que, bom, mas eles podem ir à hora que quiserem</i>
249	24:34	Ticiane:	<i>meia noite, hehe, é obrigatório, Hernán? não é, né?</i>
250	24:37	Hernán:	<i>não</i>
251	24:38	Ticiane:	<i>ah, então de repente não precisa colocar, vocês conversam com os demais colegas do CEPI por Facebook ou não?</i>
252	24:53	Naomi:	<i>com o Leandro</i>
253	24:54	Ticiane:	<i>é? só?</i>
254	24:59	Naomi:	<i>ah, e essa semana com a Carina e com o Rodrigo</i>
255	25:06	Hernán:	<i>eu conversei com a Ninfa</i>

Quadro 9: Atrativos do evento

Ticiane pergunta sobre informações que poderiam incentivar os convidados a participar do evento (linha 166), dando início à negociação sobre os argumentos a serem incluídos no texto para atrair a participação dos convidados (linhas 167, 169, 171). Naomi

sugere incluir a informação de que o Gasômetro é o lugar mais interessante para ver o famoso pôr-do-sol no rio Guaíba (linha 167) e que os convidados iriam comer bolo feito pelos organizadores (linha 169). Também considera que seria uma boa ideia os convidados levarem comidas típicas (linha 171).

Na sequência, os participantes conversam sobre a inclusão de informações para o caso de chuva (linhas 173 a 175) e discutem o horário mais adequado para apreciar o pôr-do-sol, incluindo precauções sobre o horário e para não levar objetos de valor (linhas 178 a 197). Ticiane pergunta se Hernán já havia conseguido criar o evento no *Facebook* (linha 198). Hernán afirma que estava criando o evento naquele momento (linha 199).

Após interromper por alguns instantes a negociação sobre o projeto (linhas 202-236), a fim de que Hernán criasse o evento, Ticiane retoma a produção do convite, perguntando a Hernán se está concentrado no evento (linha 237). Hernán aproveitou para pedir ajuda, perguntando qual o horário combinado para o evento (linha 240). Os participantes confirmam o horário (linha 241) e discutem a possibilidade de incluir a hora de finalização do evento (linha 242-251), mas concluem que não seria necessário.

Neste trecho, observa-se que os participantes realizam ações diferentes, equivalentes e complementares na construção do evento. Enquanto Hernán abre o evento no *Facebook*, os demais participantes o auxiliam, fornecendo as informações do evento. Concomitantemente à criação do evento no aplicativo do *Facebook* por Hernán, os demais participantes definem no *Skype* os argumentos a incluir no convite para atrair os convidados e a alternativa para o caso de chuva. Estas ações se realizam em diferentes plataformas tecnológicas, configurando uma relação de interdependência de tipo colaborativa quanto ao uso de ferramentas.

O Quadro 10 apresenta o trecho em que os participantes se orientam à construção do texto que consistiria no convite para o evento (256-313).

			<i>[Continuação do Quadro 9]</i>
256	25:18	Ticiane:	<i>e então, Hernán, que parte estamos do evento?</i>
257	25:23	Hernán:	<i>hay una parte de expansión?</i>
258	25:26	Ticiane:	<i>a parte mais complicada, vocês querem ajudar, Cari e, Naomi? De repente vocês podem ir escrevendo as informações aqui embaixo para o Hernán colocar</i>
259	25:56	Naomi:	<i>[INAUDÍVEL] para dizer um bolo feito pelo, pela gente, ou outra forma de dizer</i>
260	27:23	Ticiane:	<i>bolo caseiro?</i>
E	27:23	Carina:	<i>Uma reunião muito legal para conocer a gente, conversar, comer o bolo e conhecer um lugar importante de Porto Alegre. Vamos ficar até a pôr-do-sol</i>
261	27:26	Naomi:	<i>não, mas, porque aqui somos nós que vai fazer</i>
262	27:30	Ticiane:	<i>é, normalmente bolo caseiro significa que não é industrial, não sei se é isso, bolo feito por nós?</i>

263	27:43	Melissa:	é, ou pela gente
264	28:22	Ticiane:	<i>e aí, quando o evento estiver pronto, eu e a Melissa damos sugestões para a escrita do texto, pode ser?</i>
F	28:30	Naomi	<i>conhecido como o lugar mais famoso para ver o pôr-do-sol, a gente quer convidar vocês para tomar uns mates, nos conhecer melhor e comer um bolo feito por nós. vai ser um espaço para nos conhecer e conhecer outras culturas</i>
265	28:31	Naomi:	<i>eu não sei como fazer o circunflexo no meu teclado</i>
266	28:36	Ticiane:	<i>você pode copiar de algum texto e colar, ou você pode usar um teclado virtual</i>
267	28:46	Melissa:	<i>ele tem mais símbolos, daí</i>
268	28:50	Ticiane:	às vezes é possível baixar um teclado no computador, mas talvez você se confunda um pouco, não sei se vale a pena
269	29:12	Naomi:	<i>ah, se repete uma coisa ali</i>
G	29:32	Hernán:	<i>ç: alt+135</i>
270	29:34	Ticiane:	<i>ah, você tem alguma sugestão, Naomi?</i>
H	29:35	Hernán	<i>ã: alt+0227</i>
271	29:49	Naomi:	<i>nossa, mas é comprido</i>
272	29:52	Ticiane:	<i>hehe</i>
273	29:53	Melissa:	<i>hehe</i>
274	30:02	Ticiane:	<i>você já decorou, Hernán, os códigos?</i>
275	30:07	Hernán:	<i>si, tem otro</i>
276	30:14	Ticiane:	<i>sim</i>
277	30:16	Hernán:	<i>esos dos nomás, puedo editar después la información, la información del evento?</i>
278	30:34	Ticiane:	<i>como é, Hernán?</i>
279	30:37	Hernán:	<i>puedo editar después la información del evento?</i>
280	30:39	Ticiane:	<i>sim, sim, pode ser, sem problemas, então você envia o convite pra nós depois, sim?</i>
281	30:56	Hernán:	<i>como? no escuché</i>
282	30:57	Ticiane:	<i>você nos envia o convite depois?</i>
283	30:31	Hernán:	<i>si</i>
284 - 313			[Os participantes esclarecem dúvidas sobre o acesso às instalações da universidade de destino e se despedem.]

Quadro 10: Produção do convite do evento *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro*

Na linha 256 Ticiane volta a perguntar a Hernán sobre como se encontrava a produção do evento no aplicativo do *Facebook*. Hernán pergunta sobre a parte de expansão (linha 257), em que o convite deveria ser inserido. Ticiane sugere que Carina e Naomi escrevem suas sugestões na interface do *chat* para que Hernán pudesse incluir no evento (linha 258). As estudantes começam a redigir suas sugestões para a escrita do convite, utilizando o *chat*.

Naomi, ao formular sua sugestão para a escrita do convite, expressou a dúvida sobre como “dizer um bolo feito pelo, pela gente, ou outra forma de dizer” (linha 259). Após a sugestão de Ticiane: “bolo caseiro” (linha 260), Naomi explicitou o efeito de sentido que

desejava, enfatizando que seriam os próprios organizadores do evento os que preparariam o bolo (linha 261). Ticiane e Melissa então sugerem as formas: “bolo feito por nós” (linha 262) ou “pela gente” (linha 263). Naomi optou por “bolo feito por nós”, como se pode observar no trecho escrito por ela (linha F).

Enquanto Naomi procurava com Ticiane e Melissa a melhor forma de dizer o que queria, Carina introduziu sua sugestão para a escrita do convite do evento: “Uma reunião muito legal para conhecer a gente, conversar, comer o bolo e conhecer um lugar importante de Porto Alegre. Vamos ficar até a pôr-do-sol” (linha E). A sugestão de Naomi foi registrada na linha F: “conhecido como o lugar mais famoso para ver o pôr-do-sol, a gente quer convidar vocês para tomar uns mates, nos conhecer melhor e comer um bolo feito por nós. vai ser um espaço para nos conhecer e conhecer outras culturas”.

No processo de escrita, Naomi expressa sua dúvida sobre “como fazer o circunflexo” (linha 265). Ticiane apresenta a opção de “copiar de algum texto e colar”, ou “usar um teclado virtual” (linha 266). Espontaneamente, Hernán compartilha o código para a obtenção de outros caracteres especiais: ç (linha G) e depois ã (linha H). Ao ler o trecho introduzido por Naomi na Linha F, em que a palavra “pôr-do-sol” já estava acentuada, pode-se inferir que ela utilizou alguma das sugestões dadas para a obtenção do acento circunflexo.

Os participantes se encontram reunidos em um espaço virtual compartilhado (*Skype*), realizando simultaneamente ações que requerem o uso de ferramentas diferentes, considerando que Hernán cria o evento no aplicativo do *Facebook* enquanto as colegas escrevem o texto no chat do *Skype*. Trata-se de ações coordenadas que configuram uma relação de interdependência colaborativa não apenas quanto ao uso de ferramentas complementares, mas também quanto aos conhecimentos e competências. Enquanto Naomi e Camila demonstram maior familiaridade com a escrita e com o uso do idioma, Hernán se mostra mais afeito ao manejo de ferramentas tecnológicas.

Observa-se também uma disposição colaborativa genuína por parte dos participantes. Ao pedir ajuda técnica para a obtenção de um acento do português, Naomi demonstra a confiança que deposita no grupo e a certeza de que se trata de um ambiente inclusivo e aberto à participação. Ao pedir ajuda (Naomi - linha 265) e compartilhar recursos espontaneamente com o grupo (Hernán - linhas G e H), os participantes demonstram uma orientação para a colaboração.

O projeto proposto é um empreendimento complexo, que pela própria natureza de evento de um grupo, não poderia ser desenvolvido sem a participação de todos os seus integrantes. O empreendimento implica, além de um propósito compartilhado pelos participantes, o desenvolvimento de um modo situado de organização do trabalho, o uso das ferramentas tecnológicas pertinentes e o uso da linguagem localizada no sistema de interação que se configura a partir da proposta do projeto. Neste caso, os entendimentos compartilhados que se constituem não acontecem em um processo de construção de conceitos, hipóteses ou teorias, mas na produção de um evento do CEPI, segundo

interesses e necessidades dos estudantes que realizam o intercâmbio no Brasil.

A ORGANIZAÇÃO DA SITUAÇÃO COLABORATIVA

O desenvolvimento do *Projeto Eventos no Facebook* pode ser considerado como situação colaborativa na medida em que configurou uma atividade coordenada, em que participantes realizaram interações produtivas e executaram ações equivalentes e complementares, trabalhando juntos na organização, produção e divulgação do evento presencial do CEPI.

A situação que se configurou a partir da proposta do projeto envolveu “compromisso” dos participantes entre si e com a organização de um encontro presencial do CEPI, “interação produtiva” para a produção do evento no *Facebook* e “interdependências colaborativas” (JOHNSON E JOHNSON, 1994; RODRÍGUEZ ILLERA, 2001) entre os participantes, que construíram e mantiveram significados e “entendimentos compartilhados” (ROSCHELLE e TEASLEY, 1995; RODRÍGUEZ ILLERA, 2001; STAHL, 2006; GARCEZ, FRANK e KANITZ, 2012) a respeito de diferentes aspectos do encontro que estavam organizando para o CEPI.

Esta situação colaborativa se configurou como uma oportunidade de construção conjunta do evento através de sequências interacionais em que os participantes construíram um contexto compartilhado de interação. As sequências interacionais ocorridas durante os encontros no *Skype* configuram situações colaborativas parciais, nas quais os participantes produziram negociações localizadas e síncronas. Nestes encontros, os participantes usaram a linguagem como meio de interação para a construção, organização e coordenação dos entendimentos sobre o evento do seu grupo.

Na situação correspondente ao desenvolvimento do *Projeto Eventos no Facebook*, as ações realizadas se organizaram em torno dos seguintes elementos: objetivos compartilhados; participação no desenvolvimento do produto final; uso combinado das ferramentas tecnológicas; construção de uma linguagem compartilhada. Estas relações podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- **Objetivos compartilhados**

Considerando que os integrantes dos três grupos se comprometeram e levaram adiante a proposta do projeto, concretizando a organização de um encontro presencial do CEPI e a produção do evento correspondente no *Facebook*, em um processo que dependeu da participação de todos, pode-se inferir que a proposta do projeto promoveu relações de interdependência em torno do objetivo compartilhado, desencadeando a negociação de significados entre os participantes quanto a:

- Organização e produção do evento:

Os participantes aceitaram o desafio de organização de um encontro presencial do CEPI, dispondo-se a discutir sobre o planejamento e a produção do evento. A construção

do produto final ocorreu através da participação interdependente de todos para: apresentar sugestões, por exemplo, para escolher o título do evento; definir a data e horário do encontro que estavam organizando; realizar as tarefas propostas e as ações necessárias para construir o produto. Dessa maneira, todos os integrantes foram responsáveis pelos eventos produzidos por seus grupos.

O objetivo compartilhado (construir um evento no *Facebook* para difundir o encontro presencial do CEPI) foi o aspecto principal que estruturou a situação de colaboração, envolvendo os participantes no desenvolvimento do projeto. No Diário de Bordo (Figura 17), as professoras registraram na lista de pontos positivos sobre o projeto que os participantes “ficaram muito empolgados com a criação do evento”, “tiveram um motivo extra para interagir com os colegas – eles negociavam detalhes sobre o evento depois do final do encontro no skype”, “apareceram mais no skype por causa disso e acabaram perguntando coisas outras sobre o curso e a cidade”.

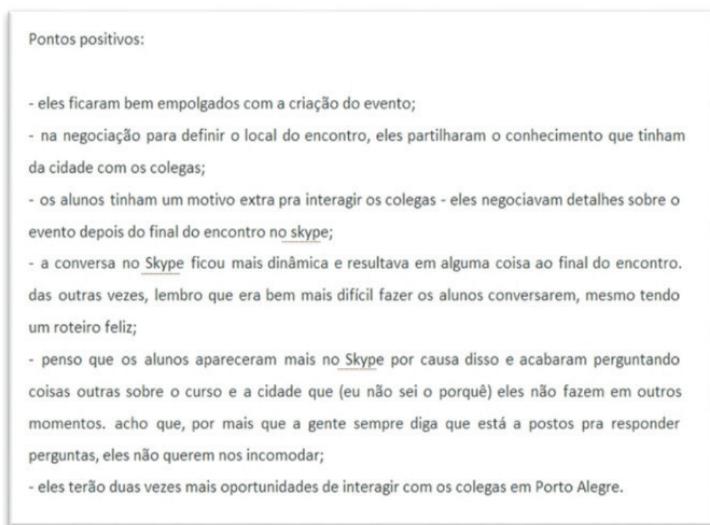


Figura 17: Pontos positivos no Diário de Bordo

A atuação das professoras pode ter favorecido a postura de colaboração no processo, pois suas perguntas orientaram em grande parte a interação, incentivando a participação de todos no desenvolvimento do projeto. Mas numa perspectiva de “pequenos grupos” *online* (STAHL, 2009), o trabalho das professoras não se sustentaria isoladamente, já que a produção do evento ocorreu no contexto de um projeto do grupo e dependeu da contribuição de todos os demais, que lidaram com as perguntas feitas e responderam às mesmas, dando continuidade à interação. Dessa maneira, pode-se inferir que a proposta do projeto favoreceu a configuração de contextos participativos e colaborativos de trabalho.

- Construção de uma identidade de grupo:

Partindo da necessidade de construção de entendimentos sobre a proposta do projeto, os participantes configuraram relações de interdependência colaborativa, negociando não apenas os objetivos compartilhados quanto ao evento, mas também construindo uma identidade comum que passa a caracterizar o trabalho do grupo.

Os membros dos grupos construíram uma identidade em comum ao engajar-se no projeto, estreitando laços e o compromisso para produzir um evento do grupo. A escolha de um título para o evento possibilitou o reconhecimento de uma identidade compartilhada por um grupo de estudantes estrangeiros interessados em conhecer a cultura e o lugar de intercâmbio acadêmico no Brasil, encontrando-se com outros estudantes provenientes de países de língua espanhola.

A identidade dos grupos engajados na organização de um encontro presencial do CEPI foi constituída sobre alguns aspectos característicos, como, por exemplo, o idioma materno espanhol, a condição de estudantes universitários estrangeiros em intercâmbio e seu interesse em conhecer o país e a cidade de destino, a necessidade de compartilhar algo de sua própria cultura, como o mate ou comida típica.

- **Participação e organização do trabalho:**

A construção do produto dependeu da participação de todos, sendo que a ação de cada integrante ocorreu em coordenação com a contribuição dos demais, configurando um sistema permeado por uma disposição colaborativa. Dentro do sistema orientado ao desenvolvimento colaborativo do projeto, as relações de interdependência estiveram relacionadas a:

- Modo aberto de participação:

A participação, em boa parte orientada pelas perguntas das professoras, propiciou um modo aberto e inclusivo de Interação, em que a contribuição dos participantes para a negociação dos diferentes aspectos relacionados ao projeto era esperada. Deste modo, nos momentos de interação, o foco recaiu sobre as contribuições de todos, de modo que os participantes demonstraram confiança em apresentar suas contribuições, sugestões, dúvidas, etc. A cada nova contribuição, ocorreu um pequeno avanço, já que todos estavam acompanhando e participando nas decisões que iam sendo tomadas e na realização de ações pertinentes.

- Organização situada do trabalho:

Atuando como participantes mais experientes nas práticas da língua portuguesa contextualizadas no curso CEPI e interagindo para manter e engajar os participantes, as professoras incentivaram os demais a construir soluções que não podem ser atribuídas a uma única fonte, mas que emergem da interação; por exemplo, o modo de referir-se a um bolo que seria preparado artesanalmente pelos organizadores do evento ou de como escrever corretamente a palavra pôr-do-sol sem contar com um teclado em português.

Durante os encontros virtuais, os participantes se comprometeram na realização do projeto e assumiram responsabilidades na realização das atividades, organizando-se e trabalhando juntos na elaboração e construção do produto final. Ao participar das negociações, apresentando sugestões para a escolha do lugar, data e horário do evento, por exemplo, e realizando alguma parte do trabalho, os participantes colaboraram entre si, organizando-se para a realização do trabalho e tomando decisões conjuntas. Esta colaboração ocorreu de modo situado e espontâneo, considerando que ações complementares referentes ao uso de ferramentas e à mobilização de competências específicas emergiram da situação interativa.

- **Ferramentas:**

Diferentes ferramentas tecnológicas permitiram a confluência dos estudantes em espaços virtuais compartilhados e contextualizados na preparação para o intercâmbio acadêmico no Brasil. O *Moodle* foi utilizado como ambiente formal de apresentação do conteúdo, comunicação dos cronogramas semanais com as tarefas sugeridas, disponibilização de Recursos Linguísticos e Exercícios Complementares. Paralelamente, a rede social *Facebook* funcionou como contexto tecnológico e social para a formação da comunidade de aprendizagem CEPI e o suporte do *Skype* foi utilizado para a interação oral durante os encontros virtuais semanais.

Por meio do *Skype*, os participantes puderam reunir-se em um espaço virtual compartilhado e realizaram as interações necessárias para construir os artefatos compartilhados (dados do evento: título, local, data, atividades, etc.) necessários para produzir o evento. Reunidos neste mesmo espaço, os participantes coordenaram suas ações em função do desenvolvimento do evento projetado, incluindo ações que dependem de ferramentas tecnológicas externas ao *Skype*; por exemplo, Hernán, contando com os recursos tecnológicos e conexão, abriu o evento no *Facebook*, enquanto Carina e Naomi se ocuparam da escrita dos enunciados que compuseram o convite do evento, utilizando o *chat* durante o encontro no *Skype*.

No relato registrado pelas professoras no Diário de Bordo, um dos pontos positivos na realização projeto foi o uso do *Skype* para os encontros de interação oral e síncrona, cujas negociações resultaram “em alguma coisa ao final do encontro”, conforme a lista de pontos positivos elaborada pelas professoras (Figura 17).

O Diário de bordo das professoras também aponta possíveis dificuldades por parte dos estudantes, como a utilização da *Wiki* do *Moodle* como ferramenta de escrita coletiva e em compreender a importância da reescrita dos textos. Para diminuir esses problemas, as professoras sugeriram, para próximas edições do CEPI, prever o uso do *Google Drive*, que permitiria a confluência dos participantes em um documento de escrita coletiva, e solicitar que os participantes comunicassem o convite do evento depois da revisão e reescrita final

do texto.

- **Linguagem:**

No projeto proposto, a linguagem consistiu simultaneamente em meio de interação entre os participantes, objeto de estudo e matéria do produto final. Assim, o desenvolvimento do projeto configurou relações de interdependências colaborativas relacionadas a:

- Linguagem como mediação das interações produtivas:

A negociação dos aspectos relacionados ao projeto ao longo das interações entre os participantes permitiu a construção de artefatos compartilhados de linguagem, constituídos por termos e estruturas reconhecíveis pelos membros durante o desenvolvimento do projeto, possibilitando o entendimento mútuo e a construção de significados em torno do projeto, constituindo um “contexto compartilhado de interação” ou um “mundo em comum” (GARCEZ, FRANK e KANITZ, 2012). A construção dessas linguagens se deu pelo uso situado de recursos linguísticos e expressivos que os participantes iam adquirindo na interação em português (e às vezes em espanhol), configurando uma interlocução contextualizada.

No processo, os participantes se orientaram espontaneamente às interações através do uso espontâneo e crescente da língua adicional, construindo um “repertório” de entendimentos e linguagens “reconhecível” pelo grupo, com o qual puderam desenvolver o evento (RODRÍGUEZ ILLERA, 2001; JOHNSON e JOHNSON, 1994).

- Linguagem como objeto de conhecimento e produto:

A língua portuguesa foi material de construção do produto final, que corresponde ao gênero do discurso evento no *Facebook*, favorecendo possivelmente a construção de aprendizagens sobre a produção desse gênero mediante o próprio uso da linguagem. Como elemento que atravessa todo o processo, a linguagem está estritamente relacionada à construção conjunta de significados (STAHL, 2006), entendimentos compartilhados (ROSCHELLE e TEASLEY, 1995). Deste modo, a linguagem corresponde ao eixo mediador dos processos, e, simultaneamente, ao meio que permite a expansão das habilidades de uso da língua adicional.

A proposta do projeto configurou uma situação comunicativa com propósito compartilhado e objetivos constituídos em torno de um encontro presencial entre os participantes do curso *online* CEPI. Nesta situação, os membros dos grupos definiram as características do evento, tendo em vista o propósito de organizar um encontro presencial do CEPI e para quem seria dirigido o convite. Na produção do convite, as informações sobre o evento (local, data, horário) e os argumentos para atrair a participação dos convidados (ver o pôr-do-sol, tomar mate, comer bolo, etc.) foram pensados de maneira a mobilizar os interlocutores a participar do evento.

As negociações para a organização do trabalho, por exemplo, quando as professoras

perguntaram “Quem poderia abrir o evento no aplicativo do *Facebook*?”, trata-se de uma interferência com potencial de incentivar a negociação situada das funções, durante a qual os participantes devem escolher os integrantes que podem assumir esse compromisso específico, segundo suas possibilidades. Pode-se induzir assim um espaço para a troca de opiniões e a negociação a respeito dos recursos linguísticos e expressivos a serem utilizados na construção das sentenças que expressam essas opiniões, bem como da construção do produto final.

A Figura 18 apresenta o conteúdo do texto produzido durante o encontro para produção do evento *Estrangeiros comendo bolo no Gasômetro*, através do qual se pode observar a presença dos elementos linguísticos recorrentes durante as interações, referentes a elementos contextualizados e relevantes para os participantes.

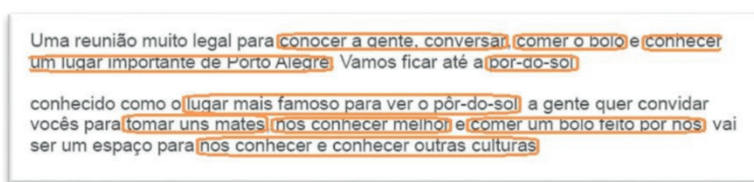


Figura 18: Artefatos de linguagem para a construção do convite

Da observação do convite acima no qual foram destacados os elementos recorrentes nas interações sobre o projeto, pode-se inferir que o evento significou para os participantes uma oportunidade de conhecer presencialmente os colegas e conversar, apreciar uma iguaria (bolo), conhecer um lugar importante da cidade de destino (Usina do Gasômetro) e apreciar o pôr-do-sol. O texto mostra que os participantes selecionaram um lugar famoso para ver o entardecer, pensando em encontrar-se, conversar, tomar mate e compartilhar um bolo preparado artesanalmente por eles mesmos, configurando um espaço para conhecer os estudantes do intercâmbio, o país de destino e outras culturas.

A recorrência de alguns elementos linguísticos ao longo das interações configurou um campo referencial contextualizado, materializando os sentidos que os participantes foram atribuindo ao evento quanto àquilo que valorizam e esperam do encontro presencial CEPI. Este processo de construção conjunta pode ter como resultado, em alguma medida, na expansão de habilidades de uso da língua adicional à medida que utilizaram recursos linguísticos do português para organizar as informações, construindo o evento e participando da situação comunicativa através do uso desse idioma.

A versão do convite construída durante o encontro no *Skype* foi posteriormente editada, incluindo ajustes que os participantes consideraram necessários. Os parágrafos escritos pelas colegas foram unidos para a composição do texto final (Figura 16). Ao editar o evento, os participantes decidiram excluir a informação de que o bolo seria preparado

pelos organizadores. Após a publicação do evento, os participantes ainda decidiram incluir um pedido para que os convidados levassem uma bebida para compartilhar durante o encontro. Essas ações indicam que os participantes continuaram o processo de construção de sentidos sobre os elementos do evento por eles criado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho colaborativo em projetos é uma atividade complexa, que envolve diferentes atividades e níveis de dificuldade, recursos, suportes, estratégias e formas específicas de comunicação. Projetos envolvem um desafio a mais quando são propostos na modalidade *online*, já que aspectos como a abertura à participação e o sentimento de confiança são mais difíceis de ocorrer quando as ações dos participantes são mediadas por meio de suportes tecnológicos. É possível, no entanto, propor e desenvolver projetos que requerem colaboração em cursos de língua adicional *online*, obtendo resultados positivos.

O desenvolvimento de projetos supõe a existência de um grupo de pessoas com vínculos em comum, que trabalham juntas para atingir objetivos compartilhados, constituindo um sistema em que os participantes tomam parte de atividades que envolvem ação e conexão com os demais. Este modo de organizar as atividades pedagógicas é coerente com o curso de línguas adicionais *online* CEPI, cujo *design* pressupõe a formação de grupos colaborativos, promovendo interações em função de objetivos contextualizados. Neste caso, os grupos colaborativos se caracterizam pela ajuda mútua e a coordenação de ações entre os participantes, favorecendo a aprendizagem e expansão da linguagem através da interação.

O *Projeto Eventos no Facebook* se realizou no CEPI como uma atividade integrada ao curso, contextualizada na preparação para o intercâmbio acadêmico. A proposta engajou os estudantes, configurando uma situação colaborativa ao integrá-los em espaços virtuais compartilhados durante o desenvolvimento conjunto do projeto. A partir da proposta do projeto, os participantes se envolveram em um trabalho conjunto para organizar o encontro presencial do CEPI, produzindo o evento no *Facebook*. As negociações do projeto multiplicaram as possibilidades de participação e interação, resultando em práticas de uso da língua portuguesa, conhecimentos sobre o gênero discursivo implicado e o desenvolvimento de uma disposição colaborativa.

A situação colaborativa desencadeada desde a proposta do projeto se caracterizou por momentos colaborativos que se evidenciaram através dos encontros por videochamada *Skype*. Estes momentos configuraram situações caracterizadas pelo engajamento na proposta e compromisso com o grupo, em que os participantes se orientaram à construção e manutenção de significados compartilhados a respeito dos aspectos do evento que o grupo estava organizando. As relações de interdependência em relação a competências, habilidades ou recursos impulsionaram os participantes a realizar ações complementares entre si, que resultaram na concretização do objetivo compartilhado.

As situações ou momentos colaborativos que se configuraram durante o processo se organizaram em torno dos seguintes aspectos: objetivos compartilhados e contextualizados; participação espontânea e organização aberta do trabalho; uso de ferramentas tecnológicas para a formação do grupo, interação síncrona e realização de ações interdependentes;

linguagem como mediação das interações, objeto de conhecimento e matéria do produto final. Desse modo, pode-se afirmar que os seguintes aspectos favoreceram o trabalho conjunto nas situações colaborativas identificadas:

- Relevância do encontro presencial para os estudantes que se preparavam para o intercâmbio acadêmico através de um curso *online*, visando a ampliar a participação em espaços sociais em que se utiliza a língua portuguesa;
- Objetivo compartilhado: organização do encontro presencial para conhecer os colegas do CEPI, conversar e compartilhar expectativas e interesses, com a difusão do encontro através da produção do evento no *Facebook*;
- Interdependências colaborativas configuradas através da negociação de elementos do projeto e da organização situada do trabalho, impulsionando a realização de ações que se complementam na concretização do evento;
- Uso de ferramentas tecnológicas que permitem a reunião dos participantes em espaços virtuais compartilhados, a participação simultânea, a interação oral e escrita e a produção de artefatos para a construção do produto final;
- Proposta do projeto estreitamente relacionada ao contexto do curso e com possibilidade de realização flexível, incluindo atividades preparatórias, espaços de livre interação e acompanhamento na construção do produto;
- Estrutura de participação aberta, horizontal e inclusiva, implementada pelas professoras, que participaram da produção do evento como participantes mais experientes em práticas de língua portuguesa no curso *online*, seguindo um estilo comunicativo espontâneo e acolhedor.

As possíveis aprendizagens decorrentes da participação no projeto estão relacionadas ao uso da língua adicional para realizar práticas sociais situadas e contextualizadas no intercâmbio, favorecendo a construção de um repertório compartilhado na língua adicional. O repertório consiste em elementos linguísticos para a composição de modos de dizer reconhecíveis nas situações comunicativas do projeto e que podem ser mobilizadas em outras situações que os estudantes vivenciarão durante o intercâmbio. Outra vertente de possível aprendizagem da língua adicional é o uso e ampliação de conhecimentos sobre o gênero discursivo implicado, ajustando os recursos linguísticos e expressivos às condições de produção do evento no *Facebook*.

Da observação do desenvolvimento do projeto relatado, infere-se que a proposta de um projeto *online* potencializa a instauração de situações favoráveis ao trabalho colaborativo, proporcionando oportunidades de interação situada e contextualizada que dão origem a: construção de práticas de linguagem; conhecimentos sobre a língua portuguesa; conhecimentos sobre as formas de circulação, produção e recepção do gênero do discurso. Por isso, é possível afirmar que o engajamento colaborativo dos participantes ao longo do projeto contribui para a geração de momentos colaborativos propícios para a aprendizagem da língua adicional.

Um projeto colaborativo de aprendizagem de língua adicional *online* corresponde, então, a uma proposta significativa de produção envolvendo um grupo de participantes, a partir da qual os membros se envolvem no trabalho conjunto, construindo concepções compartilhadas sobre o propósito comunicativo, os interlocutores, o formato e o suporte do gênero discursivo escolhido para a materialização do produto final. Neste processo, os participantes configuram uma situação colaborativa, mantendo-se conectados ao grupo, interagindo entre si, realizando as ações necessárias por meio de ferramentas tecnológicas pertinentes, desenvolvendo práticas na língua adicional e agindo socialmente através do produto criado.

Nos últimos anos, novos aplicativos, redes sociais e ferramentas digitais vêm surgindo, como Instagram, TikTok, Prezi, Canva, Pinterest, YouTube, WhatsApp, etc. Estes recursos podem inspirar diversas criações em projetos de aprendizagem e potencializando as oportunidades de configurar espaços de produção colaborativa envolvendo gêneros discursivos multimodais. Para isso, considera-se a importância da escolha de ferramentas tecnológicas de produção coletiva *online*, como os recursos disponibilizados pelo *Google Drive*, ou suportes que permitem a confluência dos participantes em um mesmo espaço interativo enquanto realizam ações complementares em outras plataformas.

A experiência relatada no livro poderia favorecer a reflexão sobre estratégias para potencializar o trabalho colaborativo em cursos de línguas adicionais *online*, inspirando propostas voltadas à instauração de contextos favoráveis à realização de projetos colaborativos de aprendizagem. Outras pesquisas poderiam focalizar a intensificação das relações colaborativas em projetos de aprendizagem de língua adicional *online*, criando novas propostas de projetos, desenvolvendo um banco de projetos para o CEPI ou cursos que identificam o trabalho colaborativo como situação propícia para o uso e a aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS

ABELED, M. de la O. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14745>

ANDRIGHETTI, G. H. *Pedagogia de projetos: reflexão na prática no ensino de Português como segunda língua*. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/68984>

ANDRIGHETTI, G. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. Schoffen *et al.* (Orgs.) *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*: p. 71-90. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? *Revista de Educação: Projetos de trabalho*, v. 3, n.4, p. 8-13, 2004. Disponível em: https://adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/Por%20que%20voltamos%20a%20falar%20e%20a%20trabalhar%20com%20a%20pedagogia%20de%20projetos.pdf

BONOTTO, R. C. S. *Internet na sala de aula de língua estrangeira: Formação de professores a distância*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14387>

BONOTTO, R. C. S. *Manual do Aluno CEPI*. Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio CEPI, 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Bonotto_Bulla_2011_Manual-CEPI-UFRGS-002-final.pdf

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de Aula de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13377>

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de Português como Língua Adicional em ambientes digitais*. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103870>

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español- Portugués para el Intercambio (CEPI). In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Bulla_Gargiulo_Schlatter_2009.pdf

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 11, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1158>

BULLA, G. S.; TIMBONI, K. A. S.; BULEGON, M.; ANDRADE, R. H. Contribuições do Curso Online de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) na Formação de Professores de Português como Língua Adicional. *Revista EntreLínguas*, v. 4, n. 2, p. 236-250, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/11878>

BULLA, G. S.; SCHULZ, L. Relações entre tarefas e atividades em um curso online de Língua Adicional. *Organon*, v. 35, n. 68, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/100897>

CARILO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56579>

CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras/UFRGS*, 9: 49-71, 2000.

COLL S., C. Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/10233567/LAS_COMUNIDADES_DE_APRENDIZAJE_Y_EL_FUTURO_DE_LA_EDUCACION_C3%93N_EL_PUNTO_DE_VISTA_DEL_F%C3%93RUM_UNIVERSAL_DE_LAS_CULTURAS

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, n. 31, p. 213-230. Curitiba: Editora UFPR, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795>

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO, MEC, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: Dillenbourg, (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, p. 1-19. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível em: <https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>

DILLI, C. *Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI*. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio do Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29162?locale-attribute=es>

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Wittrock, M.C. (Org.), *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*, p. 195-301. Buenos Aires: Paidós, 1988.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópio*, v. 10, n. 2, p. 211-224. UNISINOS, 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinis.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08>

GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II. Jornadas Internacionales de Tecnología aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Gargiulo_Bulla_Schlatter_2009.pdf

GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. O CEPI como ação de política linguística para o intercâmbio acadêmico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. *Anais VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

HERNÁNDEZ, F. *Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas*. Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n.4, p. 2-7, 2004. Disponível em: https://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/Os%20projetos%20de%20trabalho,%20uma%20mapa%20para%20navegantes%20em%20mares%20de%20incertezas.pdf

HEWITT, J. An exploration of community in a Knowledge Forum classroom: An activity system analysis. In: S. Barab; R. Kling; J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, p. 210-238. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

JOHNSON, R.T.; JOHNSON, D. W. An Overview of Cooperative Learning. In: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press, 1994.

JOHNSON, R.T.; JOHNSON, D. W.; SMITH, K. A. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades – Qual é a Evidência de que Funciona? In: *Change*, v. 30, n. 4, p. 91-102, 1998. Disponível em: <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>

KRAEMER, F. F. *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com base em Gêneros do Discurso*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54078/000837705.pdf?sequence=1>

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LE MOS, F. C. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114419>

LE MOS, F. C. *O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a formação do professor CEPI*. Trabalho de Conclusão (Graduação em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39418>

MACHADO, N. J. *Educação: Projetos e Valores*. São Paulo: Escrituras, 2004.

NEVES, C. S. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em Português como Língua Adicional*. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56167>

OLWHEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7919/000560740.pdf>

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução*, N° 9, p. 5-47, 2000.

RIEL, M.; POLIN, L. Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. In: BARAB, S. A.; KLING, R. e GRAY, J.H. (Orgs): *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. p. 16-50. New York: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261703041_Learning_Communities_Common_Ground_and_Critical_Differences_in_Designing_Technical_Support

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (Org.) Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, n. 3, p. 6-22. Universidad de Salamanca, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017307002>

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología*, vol. 32, no 2. Barcelona, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona, 2001. p. 63-75. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8826>

ROSCHELLE, J.; TEASLEY, S. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'Malley, C.E. (Ed) *Computersupported collaborative learning*. p. 69-97. Heidelberg: Springer-Verlag, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/243778765_The_Construction_of_Shared_Knowledge_in_Collaborative_Problem_Solving

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, p. 97-118. New York: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: https://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H. CARVALHO, S. C. O Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI): Uma Ação de Política Linguística Construída Colaborativamente pelos Participantes. *Revista Digital de Políticas Linguísticas* (RDPL), vol. 4, p. 11-148, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/8141189/O_Curso_de_Espanhol_Portugu%C3%AAAs_para_Interc%C3%A2mbio_CEPI_Uma_a%C3%A7%C3%A3o_de_pol%C3%ADtica_lingu%C3%ADstica_constru%C3%ADda_colaborativamente_pelos_participantes

SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI, G. H. Língua Estrangeira – Caderno do Aluno. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Caderno do Aluno – Ensino Fundamental 5ª e 6ª série*, p. 37-47. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. S. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Schlatter_Bulla_Gargiulo_Juric_2009.pdf

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; JURIC, V. S., HRASTE, M., RODRIGUEZ, M. A. A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do Mercosul. In: *Anais III Encuentro internacional de investigadores de políticas lingüísticas*. Córdoba: AUGM, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/383598/A_Certifica%C3%A7%C3%A3o_de_Espanhol_e_Portugu%C3%AAs_para_o_Interc%C3%A2mbio_CEPI_como_uma_a%C3%A7%C3%A3o_de_pol%C3%ADtica_lingu%C3%ADstica_no_%C3%A2mbito_do_Mercosul_2007_

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. p. 125-172. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

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

SCHLEMMER, E. A. *AVA: Um Ambiente de Convivência Interacionista Sistêmico para Comunidades Virtuais na Cultura da Aprendizagem*. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: https://gpedunisinos.files.wordpress.com/2009/04/tese_eliane.pdf

SCHLEMMER, E. A aprendizagem por meio de comunidades virtuais na prática. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação a Distância – o estado da arte*. v. 2. p. 265-279. São Paulo: Pearson, 2012. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/bibliografia/541/2004/12/educacao_a_distancia_o_estado_da_arte_-_volume_2

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-bras*. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/SCHOFFEN-Juliana-Roquele-Generos-do-discurso-e-parametros-de-avaliacao-de-proficiencia-em-portugues-como-lingua-estrangeira-no-exame-Celpe-Bras.pdf>

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Ciberultura. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>

SIDI, W. Atividades pedagógicas no Facebook para a aprendizagem on-line de português como língua adicional In: *Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional. Livro de resumos do I Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional – Prática de ensino e formação de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SIDI, W. A. *Avaliação em escrita no ensino on-line de Português como Língua Adicional: do LMS à Rede Social*. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139385>

STAHL, G. *Toward a New Science of Collaborative Learning*. In: STAHL, G. (Org.) *Essays in Computer-Supported Collaborative Learning*. p. 17-26, 2011. Disponível: <https://www.gerrystahl.net/elibrary/cscl/cscl.pdf>

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. *Computer-supported collaborative learning: An historical Perspective*. In: STAHL, G. *Global Introduction to CSCL*, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200773374_Computer-supported_Collaborative_Learning_An_Historical_Perspective

STAHL, G. *From Individual representations to group cognition*. In Stahl, G. (Org.), *Studying virtual Math teams*, p. 57-82. New York: Springer, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225315456_From_Individual_Representations_to_Group_Cognition

STAHL, G. *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBBER, N.G. *O Trabalho Colaborativo Online em um Projeto de Aprendizagem de Língua Adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131644>

NANCIBEL WEBBER - Professora de Língua Portuguesa pela UNaM (Universidad Nacional de Misiones, Argentina) com experiência de ensino de Português como Língua Adicional no ensino médio, cursos livres e extensão universitária. Atuando na Argentina, ajudou jovens alunos a obter destaque em olimpíadas de Português e estudantes do idioma a obter o CILP (Certificado Internacional de Língua Portuguesa), emitido pela Universidade de Caxias do Sul, e o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), emitido pelo MEC. Participou do PPE (Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS) como colaboradora, ministrando cursos de português como língua adicional para estudantes estrangeiros em intercâmbio acadêmico, na modalidade presencial e online, o que impulsionou a realização do mestrado em Linguística Aplicada pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É doutora em Educação pela UCSF (Universidad Católica de Santa Fe, Argentina) e considera os projetos colaborativos como estratégia pedagógica para desenvolver a linguagem e a criatividade em contextos significativos, contribuindo na formação como sujeito e pessoa.

O TRABALHO COLABORATIVO ONLINE
EM UM PROJETO DE ► _____

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

O TRABALHO COLABORATIVO ONLINE
EM UM PROJETO DE ►

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br