

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Autonomia no processo de ensino- aprendizagem de Português Língua Não Materna

**A produção de conteúdo digital na aprendizagem
interacionista no nível A2**

Renata Maria Mendes de Almeida

M

2024



Renata Maria Mendes de Almeida

Autonomia no processo de ensino- aprendizagem de Português Língua Não Materna A produção de conteúdo digital na aprendizagem interacionista no nível A2

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/
Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna
de Carvalho (Universidade do Porto) e coorientado pela Professora Doutora Cátia Luzia
Oliveira da Silva (Universidade Federal do Ceará).

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Dedicatória

À minha filha Valentina, que me fez ter ainda mais garra de viver e aprender.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1.Enquadramento teórico	19
1.1. Aprendizagem: conceitos	19
1.2. Aprendizagem de Língua Estrangeira	24
1.2.1. Aprendizagem de Português Língua Não Materna.....	26
1.2.2. Aprendizagem do Português: Língua Pluricêntrica.....	29
1.3. Educomunicação e Pedagogia Digital.....	32
1.4. A autonomia no processo educativo: o aprendente é cogestor do seu conhecimento	42
1.5. Autonomia e Interacionismo na sala de aula de PLNM.....	48
2.Regências de aulas	53
2.1. Contexto	53
2.2. Público-alvo	53
2.3. Caracterização e peculiaridades das turmas de estágio	56
2.4. Atividades de produção de conteúdo digital.....	58
2.5. Regência 0 (unidades letivas 1 e 2)	61
2.5.1. Unidade letiva 1	61
2.5.2. Unidade letiva 2	64
2.5.3. Resultado da regência 0.....	66
2.6. Regência 1 (unidades letivas 1, 2 e 3)	68
2.6.1. Unidade letiva 1	68
2.6.2. Unidade letiva 2	72
2.6.3. Unidade letiva 3	76
2.6.4. Resultado da regência 1.....	79

2.7. Regência 2 (unidades letivas 4 e 5)	82
2.7.1. Unidade letiva 4	82
2.7.2. Unidade letiva 5	89
2.7.3. Resultado da regência 2.....	94
3.Desafios das regências	97
3.1. Literacia mediática	97
3.2. Variedade brasileira.....	101
Conclusão	106
Referências Bibliográficas	110
Anexos	115
Anexo 1.....	116
Anexo 2.....	120
Anexo 3.....	121
Anexo 4.....	131
Anexo 5.....	134
Anexo 6.....	136
Anexo 7	144
Anexo 8.....	145
Anexo 9.....	146
Anexo 10	147
Anexo 11	153
Anexo 12	154
Anexo 13	168

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 12/09/2024 / Porto, 09/12/2024

Renata Maria Mendes de Almeida

Agradecimentos

Os agradecimentos são vastos e sinceros, pois são diversas as participações e apoios para que todo o empenho e dedicação ao curso de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira culminasse neste relatório de estágio. Como mulher, latino-americana, mãe e com idade superior aos 40 anos, ampliam-se os desafios de ocupar um espaço numa universidade europeia, pois transcendem várias camadas socioculturais, políticas e económicas, que foram superadas com o cumprimento deste trabalho final de curso.

Então, diante de tantos percalços, agradeço, em especial:

À minha família, que me deu a base para que eu tivesse condições de estar na Universidade do Porto. No caso, aos meus pais, Luiz Carlos e Jardenira, por sempre acreditarem na educação como progresso e sucesso, a permitir, incentivar e impulsionar a educação das suas três filhas, para que pudessem ser o que desejassem e lutassem em busca dos seus sonhos;

Às minhas irmãs, Rafaela e Raquel, que fizeram parte da construção de quem sou e por todo apoio para prosseguir nesta conquista, sendo rede de apoio nesta trajetória.

Ao meu ex-companheiro, Bruno Souto, por entender o momento de mudança ocasionado pelos novos desafios e, principalmente, pelo apoio incondicional em manter o bem-estar da nossa filha;

À minha filha, Valentina, por tanta coragem, maturidade, resiliência e carinho, enquanto me manteve longe fisicamente;

Ao meu companheiro Jean Parente, por todo o suporte, tempo, paciência, amor, compreensão e companheirismo, sem os quais não teria conseguido chegar ao fim (sã e salva);

A todos os colegas da turma de mestrado, que somaram as alegrias e dividiram as angústias dessa preciosa experiência em nossas vidas;

A todos os professores que conheci ao longo dessa jornada, e que me transformaram de alguma forma;

Aos meus primeiros alunos de PLNM do estágio na FLUP, com os quais alcancei aprendizados essenciais à minha profissão de docente;

À professora Doutora Ângela Carvalho, orientadora de estágio e relatório, que compartilhou a sua experiência de ensino do PLNM com humildade, humanidade, empatia e senso de equipa. Foi pilar essencial para transformar as ideias e motivações de uma estudante-estagiária inexperiente, mas sonhadora, em ações;

À Professora Doutora Cátia Silva, coorientadora deste relatório de estágio, pela sua gentileza e disponibilidade, que mesmo distante fisicamente esteve presente e ativa durante o processo deste relatório. Agradeço por ser elo, neste momento, às minhas origens sul-americanas, inspiração em educomunicação e referência em ideologias progressistas e decoloniais, que me firmam como estudante, futura profissional da educação e pesquisadora iniciante.

Resumo

Este trabalho aborda uma experiência de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna centrada no viés da educomunicação. O objetivo principal foi investigar como a integração dos media sociais pode promover uma aprendizagem mais inclusiva e colaborativa, focada na autonomia dos aprendentes e no desenvolvimento de habilidades comunicativas em um ambiente educacional interativo. A pesquisa, realizada em contexto de estágio pedagógico, partiu da ideia de que a comunicação deve ser o eixo central do processo educativo, indo além da simples transmissão de conhecimento.

A metodologia adotada foi baseada na implementação de atividades que estimulassem a produção de conteúdos digitais por parte dos aprendentes, a considerar suas limitações linguísticas e tecnológicas, sempre procurando estimular a correlação com os demais ecossistemas comunicacionais, dos quais os aprendentes fizessem parte. As atividades foram aplicadas em turmas de nível A2, em imersão linguística em Portugal. Assim, foi observado o desenvolvimento da criação da produção de conteúdo digital, tanto em perspetiva individual quanto em grupo, a contribuir com a evolução das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas dos aprendentes.

A pesquisa utilizou observações de aulas, análise das produções digitais, averiguação das correções e autocorreções de textos escritos e oralizados, assim como questionários aplicados aos alunos para obter resultados. Os dados indicam que, embora nem todos os aprendentes tivessem a compreensão plena do conceito de autonomia na aprendizagem, as atividades propostas favoreceram a cogestão de conhecimentos.

Em síntese, o estudo conclui que a utilização crítica dos media no ensino de Português Língua Não Materna contribui para uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e libertadora, a destacar a importância da autonomia no processo educacional.

Palavras-chave: autonomia, interação, educomunicação, conteúdo digital, português língua não materna

Abstract

This paper addresses a teaching-learning experience of Portuguese Foreign Language, focused on the perspective of media education. The main objective was to investigate how the integration of social media can promote a more inclusive and collaborative learning experience, centered on learners' autonomy and the development of communicative skills in an interactive educational environment. The research, conducted in the context of a teaching internship, was based on the idea that communication should be the central axis of the educational process, going beyond the mere transmission of knowledge.

The methodology adopted was based on implementing activities that encouraged learners to produce digital content, taking into account their linguistic and technological limitations, while always seeking to foster connections with other communicational ecosystems to which the learners belonged. The activities were applied to A2-level classes during a language immersion in Portugal. It was observed that the development of digital content creation, both individually and in groups, contributed to the evolution of learners' linguistic, sociolinguistic, and pragmatic skills.

The research involved classroom observations, analysis of digital productions, assessment of corrections and self-corrections of written and spoken texts, as well as questionnaires administered to the students to gather results. The data indicate that, although not all learners fully understood the concept of autonomy in learning, the proposed activities fostered the co-management of knowledge.

In summary, the study concludes that the critical use of media in teaching Portuguese Foreign Language contributes to a more active, collaborative, and liberating learning experience, highlighting the importance of autonomy in the educational process.

Key-words: autonomy, interaction, media education, digital content, portuguese foreign language

Índice de Figuras

FIGURA 1 - GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR NACIONALIDADE, TURMA 2	55
FIGURA 2 - GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR LÍNGUA MATERNA, TURMA 2	55
FIGURA 3 - GRÁFICO GOOGLE FORMULÁRIOS	80
FIGURA 4 - RESPOSTAS DO GOOGLE FORMULÁRIOS	80
FIGURA 5 - GRÁFICO DRAW.IO MAPA MENTAL PODCAST	85
FIGURA 7 - GUIÃO DA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIGITAL RESPONDIDO, GRUPO 4, PÁGINA 1	129
FIGURA 8 - GUIÃO DA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIGITAL RESPONDIDO, GRUPO 4, PÁGINA 2	130

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PONTOS DE AVALIAÇÃO.....	91
-------------------------------------	----

Lista de abreviaturas e siglas

CAPLE.....	CENTRO DE AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
CPLP	COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DIGCOMP 2.2.....	QUADRO EUROPEU DE REFERÊNCIA DE COMPETÊNCIA DIGITAL PARA OS CIDADÃOS
DLE.....	DIDÁTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM.....	LÍNGUA MATERNA
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
L2 / L3	SEGUNDA LÍNGUA / TERCEIRA LÍNGUA...
MPLE.....	MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA
PB	PORTUGUÊS BRASILEIRO
PE	PORTUGUÊS EUROPEU
PLA.....	PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLH	PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA
PLM.....	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
PLNM	PORTUGÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
PLS	PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA
P2.....	PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
TICS	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TPC.....	TRABALHO PARA CASA
UP	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM), em contextos de imersão, apresenta desafios únicos de ensino-aprendizagem, especialmente, em turmas heterogêneas compostas por alunos de diferentes nacionalidades, culturas e idades. Esse cenário exige dos docentes uma adaptação constante às necessidades variadas dos aprendentes, o que inclui desde a compreensão das barreiras linguísticas até ao respeito às diferenças culturais e experiências prévias.

Nesse contexto, a integração de tecnologias digitais surge como uma oportunidade de empoderamento e emancipação dos media em favor da aprendizagem do indivíduo enquanto ser social participante de “ecossistemas comunicacionais” (Soares, 2000, 2011, 2012). Isso significa que, estando os aprendentes envoltos a diversos ambientes comunicativos possam fazer a relação dos discursos, ferramentas e informações com a sua própria aprendizagem.

Assim, com apoio na perspectiva latino-americana da educomunicação, este trabalho inspirou-se na comunicação educativa de Freinet, desenvolvida na década de 1920, com a experiência do “jornal escolar”, e a “Pedagogia digital” de Aparici (2009). Os dois temas integram-se na constituição de um trabalho original e atual, voltado para o ensino-aprendizagem do PLNM, em uma óptica de autonomia da educação a contribuir respeitosamente com a formação de falantes interculturais em imersão na cidade do Porto, em Portugal.

A relevância deste estudo ficou evidente por explorar a importante e necessária dinâmica envolvida no uso dos media em ambientes de ensino, que ainda enfrenta obstáculos e resistência. Em um momento em que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos, integrar esse uso aos espaços educacionais é tarefa imprescindível.

Embora a sociedade tenha evoluído bem mais que a educação ao longo da história (Moran, 2007), não há mais espaço para regredir. Enquanto a internet é acedida por 66% da população mundial para a comunicação e informação e 69,4% usam um dispositivo móvel, segundo pesquisa da agência internacional “We Are Social”, de

janeiro de 2023 a janeiro de 2024¹, dados sobre competências digitais e a transição digital de escolas europeias concluem que menos da metade dos alunos em idade escolar dominam bem competências digitais relacionadas com a criação e produção de conteúdo ou com a navegação e informação².

É preciso estabelecer a correlação do uso diário da tecnologia para o uso educacional e, consequentemente, os media não devem ser vistos apenas como uma ferramenta ou um meio para transmitir informação na educação. Tornar o ambiente educacional mais tecnológica não significa uma mera substituição de equipamentos tradicionais por digitais (Soares, 2011).

No entanto, é facto que situações sociopolíticas e económicas podem influenciar no desenvolvimento de competências digitais. O docente, frequentemente, vai encontrar várias barreiras sejam institucionais, do público-alvo ou até limitações pessoais. Este trabalho, em especial, focou na resistência advinda dos aprendentes para progredir na implantação de uma educação mediática. Acredita-se que o mesmo aspeto da multiculturalidade como um possível problema para um desnivelamento de competência digital numa turma de PLNM, por exemplo, pode ser também a solução ao promover um processo colaborativo de aprendizagem. Uma vez que, a intenção das atividades se concentrou no processo e não no resultado, a falta de literacia mediática pode ser superada na integração de conhecimentos.

Na visão educomunicativa, o processo de educação ocorre pela comunicação, ou seja, pela troca de ideias, pelo diálogo e pela interação. Isso vai além de simplesmente ensinar os aprendentes a se comunicarem de maneira eficaz. Trata-se de criar um ambiente educacional onde a comunicação é o principal motor da construção do conhecimento, a promover a participação ativa dos aprendentes, a partilha de experiências e a co-construção do saber (Freire, 2011, 2013a, 2013b). Assim, a prática letiva propôs-se a

¹ Pesquisa disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/>, acendida em: 09/09/2024.

² Segundo os últimos dados da pesquisa realizada pela da rede europeia “EU Kids Online”, disponível em: <https://observador.pt/opiniao/competencias-digitais-na-educacao/>, acedido em: 09/09/2024.

desconstruir a visão tradicional de educação de comunicador e recetor, visto que todos são comunicadores (Soares, 2011).

Os problemas enfrentados foram encarados como desafios e acolhidos neste relatório de forma a serem observados e refletidos para a melhora de ações. Até porque, desde a escolha do termo “ensino-aprendizagem” ressalta-se a intenção de aprendizagem contínua e mútua, pois os termos “ensinar” e “aprender” não são processos independentes nas relações humanas, a manter “um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos” (Kubo & Botomé, 2001, p. 1).

Diante dessas observações, o objetivo geral deste trabalho, além de relatar a rica experiência de estágio pedagógico de ensino-aprendizagem do PLNM, foi contribuir de maneira eficaz com o ensino de língua, de modo a promover a inclusão, a autonomia, a educação dialógica, por meio da aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, complementam-se como objetivos específicos o estímulo do uso da tecnologia no ambiente de ensino-aprendizagem; o incentivo a cogestão da aprendizagem por meio de conteúdo digital; e o encorajamento da posição ativa dos aprendentes na produção de conteúdo digital, em vez de, apenas, recetor de media.

Para isso, foi adotada, nas atividades, a produção de conteúdo digital como proposta de metodologia. Devido à democratização da informação e do acesso ampliado do uso das redes sociais, esse novo “género textual” (Marcuschi, 2010) encontra-se disseminado entre a população com acesso aos media. Segundo a agência “We Are Social”, cerca de 5,04 bilhões de pessoas no mundo possuem perfis em alguma rede social. Dessas, destacam-se o uso diário das redes *Whatsapp* e *Facebook*, no topo da lista, acedidas por 83,2% e 64,1% de usuários respectivamente. Isso constata a disseminação e o contacto, de alguma forma, da maior parte da população com acesso à internet, com o formato desse tipo de género.

Entende-se por conteúdo digital qualquer tipo de informação em formato tecnológico, que pode ser criado, acessado, distribuído, modificado e armazenado a utilizar tecnologias digitais. Alguns exemplos mais comuns e acessíveis incluem textos e imagens em páginas e sites na *web*, assim como *banners*, artes gráficas, edições

audiovisuais em media sociais, como também plataformas de áudios, *ebooks*, imagens e vídeos, entre outros (Lucas, Moreira & Trindade, 2022).

A produção de conteúdo digital é uma área contemplada nos descritores de competências digitais do *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos* (DigComp), versão 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022). O desenvolvimento e a capacitação de conhecimentos na área, medidos em quatro níveis de proficiência: básico, intermédio, avançado e altamente especializado, contribuem para o Plano de Ação da Educação Digital de políticas que estimulam a aquisição de competências digitais nos contextos europeus e internacionais. As propostas das atividades no âmbito do estágio consistiram em manter-se apenas no nível básico 1 e 2, sendo os aprendentes capazes de “identificar formas de criar e editar conteúdo simples em formatos simples e escolher como se exprimir através da criação de meios digitais simples (...) com autonomia e orientação apropriada onde necessário” (Lucas, Moreira & Trindade, 2022, p. 27).

Em síntese, para estruturar o que foi exposto anteriormente, este relatório está organizado em três capítulos. O capítulo 1, a discorrer sobre o enquadramento teórico, está dividida em cinco subcapítulos para as definições de termos centrais na pesquisa. O primeiro ressalta conceitos sobre aprendizagem baseados em quatro autores importantes para as perspetivas progressistas de educação como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e David Ausubel. O segundo aborda a aprendizagem de língua estrangeira numa visão macro, que vai ser afunilada em uma visão de PLN e ainda especificada na interpretação do português como língua pluricêntrica. O terceiro contextualiza os conceitos de educomunicação e pedagogia digital. O quarto adentra na autonomia como processo educativo de empoderamento do aprendente como cogestor do seu conhecimento, a fechar com o quinto e último subcapítulo sobre uma visão recordada da autonomia e do interacionismo na sala de aula de PLN.

No capítulo 2, encontra-se a regências de aulas, contendo a contextualização do estágio, a descrição do público-alvo, das atividades propostas em produção de conteúdo digital e o relato das aulas. Estas foram divididas em três regências (0, 1 e 2) e cinco unidades letivas (sendo a 1 e 2 repetidas em duas turmas distintas), num total de sete aulas

presenciais ministradas no nível A2 do curso semestral de PLNM, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Abaixo de cada regência é apresentada uma análise dos principais momentos e percalços definidos como “resultados”.

O capítulo 3 dedica-se aos desafios das regências: este contextualiza dois dos maiores desafios enfrentados na regência, de acordo com a professora estagiária, a ressaltar sobre a limitação de literacia mediática de alguns aprendentes e a dificuldade decorrida da variedade brasileira durante as regências. Ambos os desafios foram refletidos e acolhidos devidamente e entram neste relatório na tentativa de contribuir para pesquisas futuras e apontar sugestões para a superação de desafios como esses.

É importante ressaltar que este relatório é resultado de pesquisa que se desenvolveu em paralelo com as regências, baseado na interação com os aprendentes e na análise de suas necessidades e desafios. Em vez de seguir um projeto com etapas totalmente definidas e planejadas desde o início, o trabalho surgiu a partir das ideias iniciais ressaltadas anteriormente e foi progredindo conforme as experiências vivenciadas, como é o ideal, para o processo de ensino-aprendizagem, embora se admita, que, muitas vezes, não é viável devido às exaustivas jornadas da profissão.

Por fim, entende-se que toda a experiência foi analisada de acordo com um viés particular, o que torna este trabalho único. Todavia, este relatório e pesquisa não têm a intenção de fixar ou definir conceitos e nem findar as possibilidades de análises dos dados. Apenas foi escolhido um contexto e, assim, percorrido.

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo, aborda-se a literatura referente às temáticas do relatório de estágio, a apresentar os principais conceitos e definições norteadores do processo prático de estágio pedagógico, mas também investigativo de acordo com as bases de conhecimento referentes ao MPLE da FLUP. Assim como, tem função de interseccionar estudos e ideias nas áreas de educação e educomunicação com as microáreas de ensino da língua estrangeira e pedagogia digital. Este trabalho inicia-se com a definição de aprendizagem e consequentemente como dá-se a aprendizagem de língua estrangeira.

1.1. Aprendizagem: conceitos

Para contextualizar a aprendizagem nos dias de hoje é essencial fazer referência aos dois importantes pesquisadores da psicologia da educação: Piaget e Vygotsky. Responsáveis pela teoria do construtivismo e do sociointeracionismo, Piaget e Vygotsky, respetivamente, definem importantes conceitos do processo de aprendizagem que norteiam a educação desde o início do século XX. Embora sejam vistos como antagónicos (Castorina, 1998), é possível relacioná-los e apropriar-se de suas bases fundamentais para classificar e elaborar objetivos claros no intuito de buscar pelo ensino e aprendizagem desejada.

De acordo com as pesquisas de Piaget, os autores Rueffer e Lapa (2022) apresentam “que o conhecimento é adquirido pelos sujeitos através de um processo ativo e mental de desenvolvimento, sendo fruto das combinações entre a carga hereditária e as experiências vividas e obtidas através do meio” (p. 184). Dessa forma, para chegar ao conhecimento, o indivíduo precisa ter condições cognitivas aptas para o processamento, isso implica condições hereditárias, mas também maturação biológica, que é adquirida a partir do processo de formação do corpo e mente. Como também, os autores complementam ao dizer que Piaget considerou, além da fisiologia, individual, de cada corpo, a relação deste com o ambiente, com o coletivo.

Partindo dos conceitos de Piaget, acredita-se que a língua, mais propriamente o ensino-aprendizagem da língua estrangeira (LE), foco do estágio e deste relatório do curso de MPLE, consolida-se de forma diferente, para cada indivíduo, de acordo com as suas

condições físicas e a sua relação com o meio. Para Piaget, essas condições físicas ao serem combinadas com o meio, no qual o indivíduo está inserido, influenciam a aprendizagem (Rueffer & Lapa, 2022). Assim, esses dois pontos pautam as condições de aprendizagem na perspectiva construtivista, que parte do individual para o coletivo.

A aprendizagem no ponto de vista de Vygotsky, segundo Rueffer e Lapa (2022), apoia-se nas condições e relações sociais dos indivíduos, em primeiro lugar, “numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade, onde o sujeito modifica o meio e o meio modifica o sujeito” (p. 187).

Cavati Sobrinho, Silva e Porto (2019) ressaltam ainda que

O processo de construção do conhecimento, segundo a perspectiva teórica Vygotskiana, se dá do social para o individual. Ele postula, assim, que inicialmente, os processos psicológicos se dão no plano interpessoal, sendo gradativamente internalizados e tornando-se intrapessoais, com o deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito. (p. 23)

É importante ressaltar que, partindo dessa premissa, o processo de internalização do conhecimento não resulta apenas de uma ação externa, motivada pela interação, para um plano interno, com a obtenção da aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2002), envolve uma série de transformações mútuas entre o indivíduo e o ambiente social no qual esse está inserido.

Desse modo, a forma de assimilação do conhecimento também é influenciada pelas experiências pessoais de cada sujeito. No caso do ensino aprendizagem interacionista em LE, características como origem, cultura, língua materna e outras línguas de domínio, faixa etária, grau de escolaridade, etc., ou seja, aspetos socioculturais, económicos e políticos influenciam a aprendizagem e a qualidade da interação com o meio. Embora, de acordo com os princípios vygotskianos comece, inicialmente, de forma externa para depois se manifestar internamente, a integração do indivíduo em uma determinada cultura, assim como a apropriação dessa cultura por ele, é um processo subjetivo, que depende das experiências vividas e questionadas na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Cavati Sobrinho, Silva & Porto, 2019).

Já a importância de conectar novos conhecimentos aos saberes já existentes no repertório do aprendente é uma prática da aprendizagem significativa. Desenvolvida pelo psicólogo educacional David Ausubel, em 1963, o conceito ressalta a ideia de que em vez de memorizar informações de forma mecânica (aprendizagem mecânica), a “aprendizagem significativa” ocorre quando o conteúdo novo é integrado de maneira substancial e lógica ao conhecimento prévio, tornando-o compreensível e útil. Segundo Darroz (2018)

O processo de aquisição e organização de novos conhecimentos na estrutura cognitiva de um estudante é chamado por Ausubel de “teoria da assimilação”. Em tal teoria, uma nova informação potencialmente significativa é relacionada e assimilada a um conceito subsunçor preexistente na estrutura cognitiva do estudante. (p. 578)

Assim, a aprendizagem acontece quando se foca na compreensão e aplicação prática do conhecimento, algo que se torna possível quando o aprendente consegue integrar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva preexistente. Embora não tenha trabalhado diretamente com o termo "aprendizagem significativa", a teoria sociocultural de Vygotsky sobre a importância da interação social e do contexto na construção do conhecimento complementa a ideia de que a aprendizagem depende da relação com os conhecimentos anteriores e das interações significativas.

No entanto, a associação da aprendizagem à interação social, por sua vez, é a base fundamental dos princípios do educador brasileiro Paulo Freire ao contextualizar o conceito de “cultura dialógica”. Todavia, para Freire (2013b) “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (p. 95). É importante compreender que “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (Freire, 2013a, p. 62).

Apesar de manter os princípios da corrente pedagógica vygotskiana, para a construção do conhecimento por meio da interação, Freire (2013b) defende que a aprendizagem genuína só é possível se os participantes estiverem engajados em um pensamento autêntico e crítico. Todavia, aprofunda o conceito referente da aprendizagem pelo diálogo quando define que o processo de pensar verdadeiro só acontece quando é refletido de forma honesta e profunda, a questionar e a analisar os factos em vez de simplesmente aceitar informações passivamente. Assim, o pensamento crítico envolve uma postura ativa diante do conhecimento, buscando compreender as causas, consequências e contextos das coisas.

Freire (2013b) rejeita a ideia de que o mundo e os seres humanos são entidades separadas ou opostas, “a dicotomia mundo-homens”. Em vez disso, ele defende que há uma solidariedade inexorável entre os seres humanos e o mundo. Isso significa que os indivíduos e o meio estão interligados de maneira profunda, e essa conexão deve ser reconhecida no diálogo. Dessa forma, o pensamento verdadeiro é aquele que entende essa relação e que não vê o mundo como algo externo a ser explorado ou dominado, mas como algo com o qual os seres humanos devem interagir de maneira solidária e cooperativa.

Em suma, o conceito de educação dialógica, de Paulo Freire, fundamenta-se na ideia de que a educação deve ser um processo de diálogo entre sujeitos, em vez de uma mera transmissão de conhecimento de um sujeito ativo (educador) para um sujeito passivo (educando)³. Freire (2013a) critica a noção tradicional de educação como um ato de “extensão” ou “transmissão”, o qual o conhecimento é algo que é simplesmente passado de uma pessoa para outra.

Segundo o autor, a educação verdadeira ocorre quando há um encontro entre os indivíduos, onde ambos participam ativamente na busca e construção do conhecimento. Paulo Freire argumenta que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser baseado na comunicação mútua e crítica entre os educandos e o educador. Essa comunicação não

³ Os termos educador, para designar professor, e educando, para aprendentes, foram usados da maneira apresentada por Freire em suas bibliografias.

é apenas uma troca de informações, mas uma coparticipação crítica na compreensão e significação do mundo. Argumenta que somente através do diálogo, o qual todos os envolvidos são tratados como sujeitos capazes de contribuir com sua perspectiva, é que se alcança uma educação que realmente transforma os indivíduos e a sociedade.

De acordo com Freire (2013b) a “educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador” (p. 67). O ato de “depositar”, “transferir”, “transmitir” na forma apenas de passar o conteúdo na perspectiva verticalizada, do educador, superior, visto como aquele que detém o conhecimento, para o educando, inferior, no caso do aluno passivo-receativo, não pratica uma verdadeira educação. Os educandos comparados a “vasilhas”, na expectativa de serem “enchidos” pelo educador recebeu a denominação, por Freire, de “educação bancária”. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2013b, 66).

As críticas de Freire (2013b) recaem ao modelo de ensino-aprendizagem baseado na “pedagogia da opressão”, infelizmente, praticado até hoje, em variados ambientes educacionais, os quais

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (...) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (pp. 67-68)

Sendo assim, este trabalho de pesquisa corrobora os conceitos de Freire, seja da “cultura dialógica” (Freire, 2013b), seja da “educação libertadora” (Freire, 2013a), assim como da “pedagogia da autonomia” (Freire, 2011), explicada mais à frente. Como também, o princípio da “aprendizagem significativa”, de Ausubel, e contesta metodologias de “extensão do conhecimento”, como a “educação bancária,” de uma pedagogia opressiva (Freire, 2013b). No entanto, aproveita algumas discussões de

Piaget e Vygotsky, como relacionadas acima, a considerar os fatores físicos, hereditários e culturais na influência da aprendizagem de LE.

Por fim, pautou-se numa prática de ensino-aprendizagem voltada à liberdade, como diz Freire (2013a)

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (p. 17)

1.2. Aprendizagem de Língua Estrangeira

A Didática da Língua Estrangeira (DLE) é um campo de pesquisa relativamente novo e a sua discussão tem início a partir dos anos de 1970. Até aquele momento, historicamente, o estudo da língua foi marcado pela ausência de reflexão limitando-se a ser definido como “un conjunto de principios y reglas destinados a una práctica: como una disciplina esencialmente prescriptiva, normativa, fundada en concepciones positivistas y funcionalistas de la ciência” (Klett, 1987, p. 56). O seu ensino-aprendizagem era fundamentado em propostas chomyskianas, que partiram do princípio do falante ideal, aquele cujo conhecimento e desenvoltura na língua foi comparado ao “falante nativo”⁵ pela capacidade de reconhecer e reproduzir uma infinidade de enunciados, a partir de uma quantidade limitada de unidades e regras de uma língua específica e homogênea (Chomsky, 1965).

De acordo com Klett (2013), as contribuições pioneiras na aquisição de línguas estrangeiras deram-se com Galisson e Coste, em 1976, com a criação do *Dicionário de Didática de Línguas*, e pelo antropólogo Hymes, em 1972, com o conceito da

⁵ O referencial *Companion Volume* (Council of Europe, 2020) eliminou a designação de “falante nativo” entre as alterações que foram introduzidas relativamente ao *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), de 2001, nos descritores, e, enfim, na filosofia de base do documento. Este relatório de estágio entendeu que o termo é controverso e passa por resignificação desde que o QECR foi publicado. No entanto, foi mantido o uso do termo “falante nativo”, entre aspas, por questões de praticidade e inteligibilidade para o leitor.

“competência comunicativa”. Essa última, transcende as competências linguísticas de Chomsky, quando abrange o estudo/aprendizagem da língua a um conjunto de conhecimentos linguístico-discursivos, pragmáticos e sociolinguísticos estratégicos que o sujeito deve conseguir para produzir ou compreender discursos adequados à situação comunicacional e ao grau de formalidade exigido.

Dessa forma, a incorporação de conhecimento de línguas migra da perspectiva da memorização e repetição de signos, sons e enunciados, com a finalidade de cumprir tarefas, para uma perspectiva de compreender e fazer-se compreender. Assim, a sofrer uma reconfiguração de objetivos, onde os ideais de alcançar o nível dos “falantes nativos” perdiam espaços para os falantes/aprendentes⁶ reais e que menos tinham a ver com a língua refinada de Chomsky, de antes.

No entanto, de acordo com Galisson (1986), embora o campo da linguística tenha reconhecido a DLE de forma legítima, acaba por pagar um preço alto, quando a associa como uma mera disciplina, com objetivos mais teóricos do que práticos. Para Martinez (1996), “la didáctica, tironeada entre pedagogía y conjunto de ‘recetas’ para el aula, encontraba en la lingüística un plus de legitimación” (p. 25). O que acaba por desconfigurar intenções legítimas dos estudos da língua, discutidos a partir dos anos 1970.

Hoje, o estudo das línguas estrangeiras enfrenta novas questões como o plurilinguismo, que se baseia na complexidade de identidades culturais, perante a heterogeneidade da gestão de várias línguas. Klett (2013) afirma que

Es necesario que los formadores que egresan del sistema estén en condiciones de hacerse cargo de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria, secundaria e instituciones bilingües; de cursos de aprendizaje simultáneo de más de un idioma de la misma familia; de la formación de adultos, refugiados, hijos de inmigrantes y de comunidades con lenguas aborígenes, entre otros. (p. 3)

⁶ Foi dada a preferência, neste trabalho, pelo termo “aprendente” a aluno, a educando ou a estudante, de acordo com as referências do estudo da LE, como o QECR (2001), os quais usam a nomenclatura “aprendente” de forma mais recorrente.

Pinto (2013), considera uma vantagem social e linguística, o ensino da LE de forma global, a perceber o multiculturalismo que os indivíduos se posicionam hoje no mundo. Sendo de fácil acesso à circulação, seja presencial ou virtual, por vários países, línguas e culturas resultante da globalização. Sem contar, claro, como as várias comunidades que lidam internamente já com o plurilinguismo de língua materna/ língua segunda. Assim, “estar de posse de uma mente multicompetente numa perspectiva também linguística traduzir-se-á, num trunfo, porquanto o treino cerebral que o uso alternado de línguas implica poderá ser transferido para outras situações que requeiram mecanismos de atuação da mesma ordem” (p. 377).

Dessa forma, o estudo de LE define perspectivas e parâmetros que diferenciam a aprendizagem da língua materna da(s) língua(s) não materna(s). Todavia, ao estabelecer laços entre a língua de origem, onipresente na vida do sujeito, essa é usada como catalisador na estruturação do conhecimento de LE. Assim, é importante pensar em didáticas compatíveis ao “multilinguismo” (Dabène, 1994), e não apenas no estudo de LE, como uma única língua estrangeira.

1.2.1. Aprendizagem de Português Língua Não Materna

O estudo de língua estrangeira implica, de acordo com Klett (2013), na formulação de didáticas particulares, ou seja, individualizadas e próprias a cada língua, a respeitar toda a complexidade que a aprendizagem de uma língua impõe. O ensino-aprendizagem do português, enquanto LE, está classificado pela perspectiva de Português Língua Não Materna (PLNM). Flores (2013) esclarece que o conceito é abrangente e inclui diferentes tipos de aquisições, de aprendizagens e de domínios da língua portuguesa (LP).

Assim, de acordo com o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro - QuaREPE* (Grosso et al., 2011), o PLNM refere-se não só aos estrangeiros que aprendem ou adquirem a LP, mas também em situações diversas, que envolvem circunstâncias sociopolíticas em que a aprendizagem ou aquisição da LP representa. No caso do estrangeiro, que não possui o português como língua materna, ao estudar/aprender a LP no seu país de origem ou em situação de imersão, onde a LP é língua materna (PLM) ou língua oficial, constitui que esse aprendente tem contacto com a LP como Português

Língua Estrangeira (PLE). No entanto, os falantes do português além de se relacionarem com a LP nas situações de PLM e PLE, também podem aprender ou adquirir o português como: língua de herança (PLH), língua segunda (PLS/PL2) e língua de acolhimento (PLA). Dessa forma, todas as relações com a aprendizagem ou aquisição da LP, desde que não sejam como PLM, estão amparadas no PLNM.

O PLH refere-se ao português falado pelos filhos e netos de imigrantes, que tem a língua materna portuguesa, e residem ou regressaram de um país de emigração, que não possui a LP como língua oficial. Esse tipo de ensino-aprendizagem da LP diferencia-se das demais pela relação de afeto com a qual a língua está relacionada. Já o PLA implica no ensino-aprendizagem de língua e cultura lusófona nos sistemas educativos dos países de acolhimento. Geralmente a emigração é causada por situações político-económicas, como é o caso das pessoas refugiadas de países em guerra, por isso o PLA tem características especiais ao ensino-aprendizagem.

O PLS/PL2, por sua vez, ocorre em duas perceções diferentes. Na tradição da didática das línguas, para Grosso (2005), recai, frequentemente, como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária do aprendente. O caso do Timor-Leste, por exemplo, onde a LP é a língua oficial da educação, embora a população se comunique por meio de outras línguas consideradas maternas, como é o caso do tétum, ao lado de mais 14 “línguas nacionais”⁷. Todavia, há alguns autores que consideram que se trata de língua segunda ou segunda língua (LS) aquelas que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os “falantes nativos” da língua que aprendem. Adquirindo com proficiência, ou não, a língua do país de emigração, como considera Flores (2013).

No entanto, essas classificações estão associadas particularmente ao ensino-aprendizagem da LP, não sendo equivalente, por exemplo, no contexto anglo-saxão, “onde se diferencia entre conceitos como *English as a Second Language* (ESL), *English as a Foreign Language* (EFL) ou *English as an Additional Language* (EAL), sem que exista

⁷ Línguas de Timor-Leste disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_de_Timor-Leste,
acedido em: 13/08/2024.

um termo mais vasto que abarque todos estes tipos de aquisição do inglês” (Flores, 2013, p. 36), como tem no português, o uso do PLNM.

É desse conceito mais vasto do PLNM, do ensino-aprendizagem da LP, que este trabalho é pautado. Dessa forma, não foram especificadas as particularidades sociopolíticas de motivação à aprendizagem da LP pelo público-alvo do estágio pedagógico, ou seja, se PLE, PLH, PLA ou PLS/PL2. Contudo, foram consideradas a nacionalidade, LM dos aprendentes e outras línguas de conhecimento (LS/L2, L3 ...). Isso porque, acredita-se que as habilidades sociolinguísticas e culturais, de acordo com as perceptivas vygotskianas, podem influenciar a competência comunicativa em LE, como visto acima. Já por “competências comunicativas em línguas”, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), entende como “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos”(Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Uma perspectiva do ensino-aprendizagem de PLNM é a “abordagem comunicativa”, como referenciam Aires e Mozzillo (2018), sobre o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação. Isso porque, é mais fácil o aprendente assimilar códigos linguísticos, sejam verbais ou não verbais, a partir do que já conhecem, ao invés de estruturar mentalmente novos conhecimentos como fossem uma “vasilha” vazia, como ressaltou Freire (2013b).

Ao retomar a visão de “ação dialógica”, de Paulo Freire, a aprendizagem do PLNM passa pelo diálogo do aprendente não só com o meio, mas com o seu próprio conhecimento. Como ressaltam Aires e Mozzillo (2018)

A aprendizagem é vista como um processo em que o estudante tem papel ativo no processo, que se caracteriza por reestruturações contínuas para a construção da interlíngua e por um conjunto de estratégias nas quais figura a possibilidade de transferência de conhecimentos da língua materna e de outras línguas que se conheça. (p. 210)

A interlíngua, nesse contexto, caracteriza-se pela língua de acesso à LE que o aprendente tem o direito de usar para os seus propósitos de comunicação. Em paralelo com o modelo de “falante nativo” (ou os termos mais apropriados para as discussões atuais:

falante proficiente ou falante experiente), Kramsch (1998) indica o termo “falante intercultural”. A perspetiva do falante intercultural em LE substitui o ideal mitológico e inalcançável do “falante nativo”. Byram (2021) expôs duas razões para criticar o objetivo do “falante nativo” nos ideais de ensino-aprendizagem de LE. A primeira delas volta-se à “educação pragmática” e o problema de criar um “alvo impossível” e consequentemente passível de ser fracassado. Já a segunda razão caracteriza-se pelo que o autor chama de “esquizofrenia linguística”. Byram (2021) afirma que “this linguistic schizophrenia also suggests abandoning one social group and its culture and the acquisition of a native sociocultural competence and a new social identity, as a result of ‘passing’ into another group” (p. 21).

A ideia de falante intercultural está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma noção de cidadania intercultural. Assim, é importante olhar também para o impacto que a aprendizagem da LE provoca na sua própria cultura e a relação dos aprendentes, em posição de seres socioculturais, com a cultura que aprendem/absorvem consciente ou inconscientemente a partir da aprendizagem da língua em foco e com o outro, nativo ou estrangeiro. Assim, permitir em situação de ensino-aprendizagem de LE, que o aprendente tenha espaço de se perceber no mundo e perceber e respeitar também o outro⁸.

1.2.2. Aprendizagem do Português: Língua Pluricêntrica

Ao lidar com a interculturalidade inerente da relação do ensino-aprendizagem do estudo de LE, há outro desafio do PLNM que é a diversidade linguística e cultural que a LP apresenta no mundo. Entendida como uma língua pluricêntrica, pois é a língua oficial de nove países⁹, uma grande questão que se coloca hoje, apresentada por Duarte, Gonçalves e Melo (2023), é: que português ensinar?

⁸ Ressalta-se que no contexto de estágio pedagógico relatado neste relatório foi incentivado a percepção dos aprendentes estrangeiros imigrantes entender o seu lugar, comportamento e objetivos no mundo, e reconhecer e respeitar também o espaço do colega da turma (heterogénea) de PLNM em situação de imersão.

⁹ De acordo com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>, acedido em: 02/09/2024.

Embora, ainda, bicentralizada em duas importantes variedades – Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB) –, estudos recentes de Silva (2018) mostram uma perspectiva emergente de variedades como as de Angola (PA) e Moçambique (PM). Segundo o autor, a língua portuguesa é falada por cerca de 261 milhões de pessoas em quatro continentes, de acordo com dados de 2015. Nessa contagem, não foi incluída a Região Administrativa de Macau e os habitantes dos países africanos e Timor-Leste que não dominam o português. Desse número, mais de 74% falam a variante brasileira.

No entanto, esse valor tende a quase dobrar em 2100. Em projeção demográfica apresentada por Silva (2018), esses países somarão uma população de 520 milhões. De acordo com a investigação, o PA e o PM, que estão em ascensão, com o considerável aumento demográfico dessas populações, as duas variantes do português africano vão representar quase 60% dos falantes de língua portuguesa. Enquanto o Brasil, com previsão de queda demográfica a partir de 2050, vai representar cerca de 36% da LP e Portugal, também em redução, juntamente com o restante dos países com LP oficial, 4,31%.

Assim, “o ensino de Português como língua pluricêntrica requer do professor uma abertura e flexibilidade ancoradas num espaço intercultural e na figura de um professor mediador” (Duarte, Gonçalves & Melo, 2023, p. 12). O docente de português, seja como PLM ou PLNM, precisa estar capacitado para uma LP plural, que além das suas variações de espaço e tempo, em um mesmo território, onde se manifesta, ainda conta com as variedades constituintes de uma língua pluricêntrica. Para Mota (2008),

O português, como qualquer língua pluricêntrica, acolhe múltiplas faces, sem perder o núcleo comum, que o identifica e distingue das restantes línguas. Assumir a existência de um português plural, da pluralidade de gramáticas, é assumir que, em tantos e tão particulares territórios e sociedades, “o português são muitos”. (p. 20)

No entanto, o professor, como um indivíduo social, não está imune à influência das características peculiares da variante de LP, a qual teve acesso como LM ou por meio de uma educação oficial. Essa vai refletir no modo de falar, escrever, comportar-se e a

relacionar-se de forma prática com a língua em uso, que são as competências básicas adotadas pelos manuais de referências para estudo de língua: linguística, sociolinguística e pragmática.

Defender um ensino-aprendizagem de um português na percepção de língua pluricêntrica está longe de conceber uma língua neutra, *standard*, que carregue todas suas características e peculiaridades das múltiplas variedades para a sala de aula (Mota, 2008). Assim como, não vem ao caso, formar professores aptos para perceber e repassar as peculiaridades de todas as variantes. Para Duarte (2022), a LP “é usada de forma diferente nos diversos lugares onde se fala, conforme o estatuto social dos locutores, a época em que é falada, as situações concretas em que cada um utiliza a língua” (p. 42). Não convém ao aprendente dominar as diversas variações sem o propósito pragmático da língua.

Para a autora, “não há homogeneidade linguística e o falante-ouvinte ideal também não existe” (p. 38). Com isso, Duarte (2022) acrescenta que qualquer docente que ensina LP, seja qual for o estatuto que a língua tem, no contexto em que a ensina, ou seja, se PLM, PLE, PLH, PLA, PLS/PL2,

Terá de ter plena consciência da variação linguística, se quisermos que encontre as soluções mais adequadas para o seu ensino. Pode ocupar-se muito ou pouco da variação nas suas aulas, direta e explicitamente, ou apenas de forma implícita, consoante o nível de proficiência, o grau de ensino e a idade dos aprendentes.
(p. 43)

Em resumo, este trabalho e estágio pedagógico corroboram as opiniões e conceitos desenvolvidos pelos autores apresentados até aqui, ao tentar contribuir com uma experiência educativa voltada à “educação dialógica e libertadora”, por meio de uma “abordagem comunicativa” que privilegiam as “competências comunicativas” a contribuir com a aprendizagem de “falantes interculturais” de PLNM. Especificamente, também, a colaborar com o ensino-aprendizagem de uma língua plural, como a LP, a respeitar a sua perspectiva de pluricentrismo.

Somam-se aos objetivos deste relatório, apropriar-se de conceitos e teorias com base na educomunicação para fundamentar escolhas e caminhos que levaram à experiência de estágio, nos princípios baseados na educação autônoma, por meio de autores como Freinet, Káplun e Freire, que inspiram o campo educ comunicativo. Esse campo de pesquisa, reflexão e intervenção social propõe diferentes objetivos, conteúdos e metodologia, tanto do ambiente educacional quanto na comunicação social (Soares, 2006).

1.3. Educomunicação e Pedagogia Digital

Educomunicação é um termo que designa, de acordo com Soares (2011)

Um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (p.15)

O professor e pesquisador Ismar Soares¹⁰, presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), apresenta a educomunicação como um conceito presente na América Latina, desde as décadas de 1960 e 1970. O termo estava aliado aos esforços por políticas democráticas de comunicação e aos direitos do uso da mídia (ou media, termo mais usual em Portugal)¹¹, por movimentos que lutavam por direitos humanos no continente, principalmente direitos políticos. Mesmo que a nomenclatura e o próprio conceito venham disseminando-se pelo mundo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO reconhece que é uma prática latino-americana. Em inglês, existe o termo *edukommunikation*, usado por volta dos anos 1980, no entanto, foi um

¹⁰ Ismar Soares é precursor da “prática educ comunicativa” como é conhecida hoje, termo registrado pela Academia Brasileira de Letras, em 2021, de acordo com conceitos praticados desde 1999, pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo (USP), o qual é fundador. Disponível em: <https://labidecom.eca.usp.br/entrevista-ismar-soares/>, acessado em: 12/08/2024.

¹¹ Foi dada preferência ao termo “media” e “mediática” em vez dos termos brasileiros “mídia” e “midiática” por serem adotados no documento de referência desta pesquisa: *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos* - DigComp 2.2, de Lucas, Moreira e Trindade (2022).

nome que não se perpetuou, uma vez que, para o idioma inglês é mais comum o termo *Media Education* (Educação Mediática).

Historicamente, o conceito de educomunicação surgiu da necessidade de pesquisar sobre a interface entre a educação e a comunicação. A princípio, pesquisou-se sobre grupos de pessoas na América Latina, Portugal e Espanha que realizavam projetos pedagógicos semelhantes, mas que fugiam das perspectivas tradicionais nessas duas áreas de conhecimento. Práticas essas que superavam o iluminismo da educação e o funcionalismo da comunicação e buscavam o engajamento social, ou seja, que faziam uma gestão democrática dos seus processos comunicativos¹².

Visto como uma prática socioeducativo-comunicacional, a educomunicação tem como objetivo criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos ambientes educacionais. Isso é alcançado por meio da gestão colaborativa e solidária dos recursos de comunicação, suas linguagens e tecnologias, promovendo o protagonismo dos indivíduos e o exercício prático do direito universal à expressão¹³.

Quando se fala em “ecossistema comunicacional”, Soares (2000) refere-se à complexa rede de interações comunicativas que ocorre entre diferentes ecossistemas, como famílias, instituições educativas e meios de comunicação. Esses sistemas são dinâmicos, interconectados e geridos de maneira que possibilitem a troca de informações e o desenvolvimento social e educacional de maneira integrada e colaborativa. Isso acontece porque, como afirma Freire (2013a), o homem é um ser de relações e não só de contactos, o que o diferencia dos animais.

Soares (2011) ressalta que a educomunicação se estrutura pela transdisciplinaridade e interdiscursividade, que o novo campo sugere, apoiada em áreas como da: educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação educativa e reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação e educação. Isso quer dizer, que as áreas em perspectiva – educação e comunicação–, se cruzam em

¹² A entrevista de Ismar Soares está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ql10iNsODwM>, acedida em: 12/08/2024.

¹³ Fonte: <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/>, acedida em: 15/08/2024.

pontos comuns dos seus discursos, pela “interdiscursividade”, e que se fundamentam pela relação “transdisciplinar”¹⁴, quando propõe um diálogo entre esses campos do saber sem hierarquias ou sobreposições, inclusive entre pesquisadores e sociedade (Soares, 2011).

A partir dessa “gestão da comunicação no espaço educativo” é que a comunicação, a cultura e a educação se articulam, por meio do planeamento, da execução e da realização dos processos e procedimentos, a contribuir para a criação dos ecossistemas comunicativos. Soares (2000) explica que

O conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi*¹⁵ dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros. (pp. 22-23)

Mesmo que cada ecossistema tenha suas próprias dinâmicas, todos estão interconectados, a permitir que as práticas comunicacionais em um ambiente influenciem outros. Assim, um mesmo indivíduo atua em vários ecossistemas comunicacionais ao mesmo tempo. Com isso, essas interações são capazes de inter-relacionar-se, mas também de influenciar-se. Como no caso de um indivíduo produtor de conteúdo nas redes sociais¹⁶, que usa desses conhecimentos para interagir com seus familiares e amigos, desenvolver e produzir atividades no seu ambiente profissional,

¹⁴ Perspetiva de acordo com o conceito proposto apresentado no jornal da USP, disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/transdisciplinaridade-e-interdisciplinaridade-no-caminho-da-usp-do-futuro/>, acedido em: 23/08/2024.

¹⁵ A maneira de fazer.

¹⁶ Compreende-se por redes sociais os canais criados para conectar pessoas de acordo com os seus interesses e valores, definida por ramificações estabelecidas por conexões entre usuários, que interagem entre si. Ou seja, são locais virtuais que acontecem a interação entre pessoas-pessoas, pessoas-instituições, instituições-instituições numa comunicação, que podem ou não ter hierarquias, mas são caracterizados por descentralizar o poder das informações das mãos dos governos e veículos de comunicação. Disponível em: <https://www.mlabs.com.br/blog/redes-sociais>, acedido em: 16/08/2024.

mas também ser capaz de utilizar essas mesmas ferramentas e informações nos seus ambientes educacionais.

Entende-se, aqui, por indivíduo produtor de conteúdo por aquele que usa as redes sociais para a comunicação, mas também influenciador digital, com uma perspectiva bem maior de alcance, percebido como micro ou utilizador diário (com 500 a 10 mil seguidores), macro ou criador de conteúdo (com 10 mil a 1 milhão seguidores) e mega ou celebridade (com mais de 1 milhão de seguidores), de acordo com Santos (2017).

Ao fazer referência aos produtores de conteúdo, esta pesquisa entende que vem havendo uma mudança de paradigmas que estabelecem as comunicações sociais desde a década de 1960. O impacto da tecnologia digital na produção de conhecimento e conteúdo, democratizou a criação e divulgação de informações, a permitir que indivíduos participem de redes de colaboração e troquem informações em uma escala global (Lévy, 1999). Causada por uma revolução tecnológica nos meios de comunicação, foi motivo para transformar a sociedade com efeitos profundos nas percepções humanas (McLuhan, 1969).

Dados da pesquisa *United Nations World Population Prospects*¹⁷, realizada ao longo de 2023, pela agência criativa global *We Are Social*, revelam que das 8,08 bilhões de pessoas no mundo, 66% usam a internet. A pesquisa mostra que houve um crescimento de 1,8% em 12 meses (de janeiro de 2023 ao mesmo mês em 2024), o que representa 97 milhões de novos usuários só este ano.

Além disso, os dados mostram um aumento significativo para os usuários de redes sociais, com acréscimo de 266 milhões de novas contas. A agência analisa que houve uma média de 8,4 novos usuários de media social por segundo no ano passado, representando cerca de 5,04 bilhões, aproximadamente, de pessoas com acesso em alguma rede social. O que resultou no impacto da comunicação social como um todo e da forma de indivíduos relacionar-se e promover a produção de conteúdo. Esses dados

¹⁷ Pesquisa disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/>, acedida em: 16/08/2024.

foram levados em consideração para apoiar as escolhas, ferramentas e metodologias utilizadas nas atividades desenvolvidas no estágio pedagógico, relatados mais à frente.

Sendo assim, este trabalho propôs a ideia de que, se a maior parte da população está conectada à internet, usando-a em diferentes ecossistemas comunicacionais, inclusive utilizando as redes sociais como ferramenta, os media também precisam estar presentes nas escolas e nos espaços educacionais. O facto é que, se a tecnologia está cada vez mais presente na forma das pessoas comunicarem-se, expressarem-se, informarem-se, resolver situações burocráticas do cotidiano e ter um sucesso maior e mais rápido nas pesquisas, aprendizagens, compras, pagamentos, serviços, etc. (Moran, 2007), é no mínimo curioso perceber que a tecnologia ainda não é usada nas escolas como é usada fora dela.

Isso porque o domínio das tecnologias no ambiente escolar é um processo complexo, que demanda tempo e investimento na formação docente. Inicialmente, os professores utilizam-na para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Com o tempo, começam a fazer pequenas mudanças, mas transformações mais profundas e inovações só acontecem após alguns anos. O simples acesso à tecnologia não garante seu domínio pedagógico, pois há um intervalo significativo entre aprender a utilizá-la e modificar os métodos educacionais de forma efetiva (Moran, 2007).

Por isso, “a sociedade evolui mais do que a escola” (Moran, 2007, p. 6). O autor explica que é mais fácil as tecnologias avançarem, do que a cultura, porque esta, para se manter viva e perpetuar-se, precisa conservar modelos tradicionais. Assim, Moran (2007) discute que

As tecnologias evoluem muito mais rapidamente do que a cultura. A cultura implica padrões, repetição, consolidação. A cultura educacional também. As tecnologias permitem mudanças profundas, que praticamente permanecem inexploradas, em virtude da inércia da cultura tradicional, do medo, dos valores consolidados. (p. 6)

Aparici (2003) também explica que “el estudio de la comunicación en los ámbitos educativos en los últimos 10 años es inversamente proporcional con la expansión de las

nuevas tecnologías y el desarrollo del paradigma economicista basado la globalización que se traslada al mundo de la educación.” (p. 25).

Assim, a associação entre a tecnologia usada para a comunicação, no dia a dia, com o ambiente escolar ou de aprendizagem ainda encontra dificuldade, justamente porque as sociedades se apoiam nas tradições para fomentar a cultura educacional (Aparici, 2009). Isso quer dizer que, mesmo que as tecnologias estejam presentes em vários ecossistemas comunicacionais dos alunos, dificilmente o aprendente emancipa a ferramenta do seu uso específico para contribuir com um uso mais amplo e diversificado, incluindo o uso em benefício da sua aprendizagem. Assim como, dificilmente é estimulado por professores ou pela escola a ressignificar o seu uso. Pelo contrário, o comum ainda, em pleno século XXI, é discutir sobre a proibição de aparelhos de telemóvel em ambiente escolar, por exemplo¹⁸. No entanto, “escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual” (Moran, 2007, p. 8).

Sendo assim, faz-se necessário pensar e analisar a educação mediática e como podem apropriar-se dela no ensino-aprendizagem de forma plena e não descontínua com a evolução tecnológica real do mundo fora do sistema educativo. É preciso que os aprendentes façam as devidas conexões com os ecossistemas comunicativos dos quais fazem parte para empoderar-se também da tecnologia no processo educacional. O que passa por uma perspectiva de uma pedagogia digital.

No entanto, a tecnologia não deve ser usada apenas como ferramenta de apoio. Pedagogia digital não significa usar a tecnologia para chegar a fins tradicionais de educação, mas à prática social que se estabelece com os media na perspectiva de desenvolver e contribuir com a aprendizagem. Para Vidotti de Rezende (2016), “discutir a educação na atualidade implica reconhecer a presença das tecnologias digitais em

¹⁸ Notícia recente na imprensa portuguesa, publicada em 02/05/2024, traz manchete: Há mais escolas a proibir telemóveis nas salas, nos corredores e no recreio. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2024-05-02-ha-mais-escolas-a-proibir-telemoveis-nas-salas-nos-corredores-e-no-recreio-0f8deb6d>. Acedido em: 28/08/2024

nosso cotidiano e, por e em consequência delas, a emergência de uma nova cultura, de um novo pensamento” (p. 102).

Santaella (2005) aborda a hibridização das linguagens por meio da hipermedia como uma forma de comunicação, que combina diferentes linguagens e matrizes de expressão, como o som, a imagem e o texto, em um ambiente digital que se inter-relacionam e adquirem novos significados. Essas novas formas de expressão, que caracterizam os textos digitais, estimulam novos modos de pensar, agir e sentir. Esses novos modos, decorrentes da linguagem digital, são interativos e dialógicos. Dessa forma, não é possível enxergar a tecnologia apenas como uma técnica ou um simples meio de transmitir conteúdos já existentes. A autora acrescenta que “a hipermídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma” (Santaella, 2005, p. 392).

Contudo, como apoderar-se das novas tecnologias¹⁹ nos contextos educacionais como o de PLNM, com turmas heterogêneas, não só de nacionalidades e culturas diversas, mas, de faixas etárias diferentes que podem influenciar no domínio ou não do uso das ferramentas digitais?

Para encontrar essa resposta, é importante partir do princípio e da disseminação da tecnologia digital. Prensky (2001), usou, pela primeira vez o termo “nativo digital” para diferenciar os indivíduos que já nasceram imersos nas novas tecnologias daqueles da era analógica para ainda os que se situam em um momento transicional, ou seja, que não nasceram na tecnologia digital, mas utilizam-na hoje. Assim, concluindo que o domínio digital está relacionado a uma situação geracional.

Todavia, Aparici (2011) critica a ideia de que os jovens, por terem nascido em um ambiente digital, possuem automaticamente competências avançadas em tecnologia e comunicação. Isso porque é necessária uma educação crítica sobre o uso dos media. A simples exposição às tecnologias não garante um entendimento profundo e consciente. Com isso, o domínio do digital passa pelo contacto reflexivo e crítico com a tecnologia,

¹⁹ Segundo Prensky (2001), são consideradas novas tecnologias os “computadores, videogames, tocadores de música digital, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (p. 1).

o que se configura como o “letramento digital” (termo brasileiro) ou “literacia digital” ou ainda “competência digital” (termos portugueses)²⁰. O facto é que, entende-se por letramento ou literacia digital, neste trabalho, algo que vai além do funcional, ou seja, do uso da ferramenta por ela mesma. Para ser letrado digital, o indivíduo é capaz de encontrar e escolher os materiais adequados a utilizar navegadores, aplicações, recursos e ferramentas digitais, em geral, para objetivos específicos (Vidotti de Rezende, 2016).

Na visão do DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022), “a competência digital é uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (p. 3). O documento contempla 21 descritores, agrupados em cinco áreas de conhecimento e apoia o desenvolvimento de diferentes iniciativas no contexto do emprego, da educação e formação na União Europeia. Em uma turma de PLNM, heterogénea, em imersão em LP, como foi o caso do estágio pedagógico relatado aqui, a literacia digital, ou a falta dela, pode ser motivada por questões sociopolítico econômicas dos diferentes países. Sabe-se que, por fatores políticos, países limitam as navegações de *World Wide Web*, de *download* e acessos a algumas aplicações e redes sociais, entre outras situações. Assim como, também, há circunstâncias económicas, que afetam a educação e o acesso à tecnologia digital. O fator geracional por si só, então, é um dado insuficiente para avaliar o conhecimento tecnológico digital do aprendente.

Todavia, mesmo que seja um discurso recorrente, da necessidade de desenvolvimento de competências digitais, não só de alunos, mas da formação de professores para o uso adequado das tecnologias da informação e comunicação (TICs), ao relacionar “ecossistemas comunicacionais” (visão educacional) à pedagogia digital, relaciona literacia mediática²¹ às competências individuais do uso de ferramentas digitais na

²⁰ Segundo pesquisa de Lucas, Moreira e Costa (2017), “os conceitos e designações mais comuns, bem como aqueles que, normalmente, são usados como sinónimos são, de acordo com vários autores (...), os de literacia digital e competência digital” (p. 185).

²¹ Termo preferencial, neste trabalho, para se referir a expressão brasileira “letramento digital”. Segundo o DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022), literacia mediática “refere-se às competências, conhecimentos e compreensão que permitem aos cidadãos utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. A fim de (...) aceder à informação e utilizar, avaliar criticamente e criar conteúdo de forma responsável” (p. 52).

educação, para fins específicos. Isso é, emancipar a tecnologia e os media sociais para uso da própria aprendizagem (Vidotti de Rezende, 2016).

Mais importante que nivelar conhecimentos em ferramentas digitais que não vão conectar-se a outros ecossistemas, ou até mesmo ao próprio sistema educacional do aprendente futuramente, é incentivar o uso criativo e ativo a partir do que o aluno, enquanto ser sociocomunicativo, já conhece da tecnologia. Capacitar aprendentes para o uso das TICs e posteriormente tornarem-se conhecimentos obsoletos, não é o caminho da pedagogia digital. A pedagogia digital crítica ou tecnopedagogia crítica, de acordo com Román Mendoza (2022), revela-se como um lugar em defesa do uso tecnológico na educação, mas por outro lado, também tem função de alertar que a sua utilização por si só não vai mudar o modo de fazer educação ou combater as injustiças sociais. Aparici (2009) diz que

Esta generación ha aprendido por sí misma la existencia de otros modelos narrativos y otros modelos de comunicación en los que pueden participar en lugar de limitarse sólo a observar. Ahora esta generación de manera intuitiva sabe que al utilizar estas tecnologías no sólo pueden admirar a un personaje sino que, al mismo tiempo, también pueden ser un presentador, un periodista, un trabajador social, un fotógrafo. (p. 86)

E “esta geração”, apresentada por Aparici (2009), não é necessariamente a de “nativos digitais”, mas aquela que utiliza os media e ferramentas digitais no dia a dia. Assim, cabe ao docente o papel genuíno de mediar e incentivar os aprendentes o uso dessas ferramentas na sua aprendizagem de acordo com o seu desempenho ou limitações. “Ser un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje significa reducir la división entre los dos mundos: el del emisor y el del receptor. Un mediador no es una autoridad sino otro aprendiz entre los estudiantes” (Aparici, 2009, p. 91).

Assim, não cabe ao docente se colocar detentor do conhecimento e, possivelmente, até de limitar o potencial de desenvolvimento do aprendente. Com tanta variedade de ferramentas, funcionalidades e multiplicidade de linguagens, os indivíduos estão a ser influenciados pela rapidez e rotatividade das informações (Rojo, 2012). As redes sociais

são exemplos desses meios como algo presente cada vez mais no cotidiano dos indivíduos mundialmente. Cabe ao sistema de ensino-aprendizagem tirar proveito disso e utilizar o potencial interativo propiciado por elas (Vidotti de Rezende, 2016).

O papel do docente e da instituição de ensino é de promover um sistema educacional digital, reforçando as competências para essa transformação, a garantir a inclusão e o desenvolvimento digital individual e coletivo, por meio de planejamento de iniciativas que envolvam o uso da tecnologia. De acordo com o DigComp 2.2, o “Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais” estabelece objetivos políticos de atingir um mínimo de 80% da população com competências digitais básicas, até 2030. O que consiste, na União Europeia, o dever de promover o uso da tecnologia em diversos ambientes, incluído na educação. Lucas, Moreira e Trindade (2022) acrescentam que

A competência digital envolve o uso confiante, crítico e responsável, e o envolvimento com tecnologias digitais para a aprendizagem, o trabalho e a participação na sociedade. Esta inclui a literacia de informação e de dados, a comunicação e colaboração, a literacia dos media, a criação de conteúdos digitais (incluindo programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e competências relacionadas com a cibersegurança), questões relacionadas com a propriedade intelectual, a resolução de problemas e o pensamento crítico²². (p. 3)

No entanto, introduzir o aprendente em uma pedagogia de autonomia é fundamental para que ele mesmo possa desenvolver a percepção das relações que resultam dos ecossistemas comunicativos. Ao perceber que a mesma pessoa tem várias funções sociais, inclusive na autonomia da sua aprendizagem, as ferramentas também podem exercer várias funções, seja de comunicação como de educação. Os mesmos media que produzem um conteúdo para a internet pode ser o mesmo que contribui à aprendizagem. Assim, este trabalho defende que todos são responsáveis pela sua

²² Tradução dos autores com base na definição incluída na versão em língua inglesa da Recomendação do Conselho em 22 de maio de 2018 apresentada na versão 2.2 do DigComp.

aprendizagem, tendo o aluno ou melhor, o aprendente, o papel de cogestor do seu conhecimento.

1.4. A autonomia no processo educativo: o aprendente é cogestor do seu conhecimento

A descentralização do professor como detentor do conhecimento para desenvolver um modelo horizontalizado de informação é o princípio fundamental do processo de autonomia do ensino-aprendizagem. Na visão educomunicativa, a autonomia permite a capacidade dos aprendentes de se tornarem protagonistas do seu aprendizado, utilizando as ferramentas de comunicação de forma crítica e ativa (Soares, 2011).

A autonomia implica no despertar da consciência de que o aprendente não só recebe informação, mas também participa da produção de conteúdo e da construção de saberes coletivos, a colaborar para uma educação mais participativa, democrática e transformadora. Assim, a autonomia é vista como um processo contínuo de desenvolvimento crítico, em que a ação dialógica e participativa cria condições para que o aluno tenha um papel ativo na sociedade, capaz de questionar, inovar e se comunicar de maneira eficaz (Freire, 2011).

Nesse caminho de uma educação participativa, autônoma, o docente tem um papel importante a desenvolver, como ressalta Afonso (2006)

É fundamental que na sua formação o professor tenha aprendido a desenvolver e tratar os temas que constituem esses conteúdos num âmbito de autonomia de investigação que o tornem apto a proceder também a essa transferência para com os seus alunos, neles fomentando, por sua vez, emancipação e autonomia. (p. 451)

Para Kaplún (2014), “o processo de ensino-aprendizagem tem, inegavelmente, um componente de conteúdos que é importante transmitir, ensinar; mas, com certeza, precisa ser (em grande medida) descobrimento pessoal, recriação, reinvenção” (p. 69). O autor discorre que o papel do professor não é obsoleto à educação. Autonomia não significa ausência da docência, pois isso refere-se a outra metodologia, que é a

“autodidata”. Esta, como o próprio nome sugere, significa a didática ou a “transmissão de conhecimento” por si só, ou seja, um ensino-aprendizagem solitário, sozinho. O processo de autonomia desenvolve-se de forma contrária, ou seja, para haver autonomia na aprendizagem, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2011, p. 19).

Contudo, o docente também é responsável pela gestão de ensino-aprendizagem e independente dos recursos acessados, é capaz de promover a motivação e a autonomia do conhecimento. Segundo Roldão, citado por Rodrigues (2018), os professores são responsáveis por “organizar, operacionalizar, avaliar e reorientar a ‘ação especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém’” (p.1).

O facto de o docente ainda estar à frente do conhecimento, na maior parte do tempo nas aulas, a guiar os aprendentes ao conteúdo e às atividades nega-os a posição de um sujeito autônomo verdadeiramente. Como menciona Kaplún (2014), temos “a necessidade de superar o esquema da aula frontal em que o educando é reduzido a um passivo recetor de conhecimentos (modelo bancário, na feliz metáfora de Freire)” (p. 66). Até porque, para o próprio Paulo Freire (2011), “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (p. 43).

Com isso, em qualquer nível de aprendizagem que o docente se ponha como comunicador, ele deve entender que o aprendente não é só um mero recetor, mas também um comunicador (Kaplún, 2014). Com essa percepção, a aprendizagem torna-se coparticipativa. É possível ampliar esse modelo de coparticipação quando os aprendentes participam ativamente do seu processo de aprendizagem através da pesquisa, do estímulo à criatividade e à autonomia. Kaplún (2014), ao citar a “escola de Freinet”, apresenta que

Uma educação - seja ela presencial ou através da mídia - capaz de responder aos desafios formativos contemporâneos deverá ativar as potencialidades de autoaprendizagem e coaprendizagem que se encontram latentes em seus

destinatários e estimular a gestão autônoma dos educandos em seu aprender a aprender, em seu próprio caminho para o conhecimento: a observação pessoal, a confrontação e o intercâmbio, o cotejo de alternativas, o raciocínio crítico, a elaboração criativa. (p. 67)

Freinet (2004) aborda a educação a partir de uma perspectiva prática e humana, baseada nas observações de vida cotidiana. Com isso, ao fazer crítica à pedagogia tradicional e o “escolastismo”, que considera rígida e distanciada das realidades vividas pelos aprendentes, propõe um ensino-aprendizagem que valoriza o bom senso, a naturalidade e a simplicidade. Essa visão educacional foi inspirada na maneira como as pessoas comuns, como pastores e agricultores, educam e treinam animais, a utilizar métodos baseados na confiança, paciência e observação.

O “escolastismo” foi umas das críticas que o citado professor, já na década de 1920, fazia à escola e à educação tradicional. O neologismo usado por Freinet (2004) para comparar ao termo da ciência “hospitalismo”, fazia referência à carência hospitalar de cumprir rigorosamente regras sanitárias e da saúde, mas sem considerar o afeto como parte essencial do bem-estar humano. “Escolastismo” é comparada à “hospitalismo” por conferir, à época, separar a essência da criança ao meio escolar. Freinet (2004) diz que

A ciência pedagógica pretende regular, com a mesma minúcia cronometrada, o alimento intelectual das crianças, que ela isola num meio especial que é a Escola: silêncio, frieza neutra das lições e dos deveres, supressão sistemática de todos os contatos com o meio de vida natural ou familiar, asseio, ordem, mecanicismo. (pp. 72-73)

A pedagogia do bom senso, de Freinet (2004), é sobre enfatizar a importância do trabalho significativo e da aprendizagem ativa, os quais os alunos aprendem fazendo, em um ambiente que promove a cooperação e a responsabilidade. Para Freinet, “a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida” (p. 13), e complementa

Se um dia os homens souberem raciocinar sobre a formação dos seus filhos como o bom agricultor raciocina sobre a riqueza do seu pomar, deixarão de seguir os

eruditos que, nos seus antros, produzem frutos envenenados que matam ao mesmo tempo quem os produziu e quem os come. Restabelecerão valorosamente o verdadeiro ciclo da educação: escolha da semente, cuidado especial do meio em que o indivíduo mergulhará para sempre as suas raízes poderosas, assimilação, pelo arbusto, da riqueza desse meio. (p. 13)

Assim, considera que educação não é a obtenção de um resultado, mas o processo que promove o desenvolvimento integral, a respeitar as características únicas e individuais dos aprendentes, as suas necessidades e interesses, centrada no ritmo natural de cada um (Freinet, 2004). Cabe ao docente, nessa visão freinetiana, que baseia o campo da educomunicação, rejeitar os métodos que tratam os aprendentes de maneira uniforme e que ignoram as suas individualidades.

Já a pedagogia da autonomia, desenvolvida por Freire (2011), discute a importância de uma educação que promova a capacidade crítica e criativa do aprendente, estimulando-o a pensar por si mesmo e a agir de forma consciente. Segundo o autor, a autonomia é essencial para a formação de sujeitos capazes de transformar a realidade. O professor enfatiza que a educação deve ser um ato de liberdade, no qual o docente e o aprendente caminham juntos em um processo de construção do conhecimento.

A pedagogia da autonomia está associada à reflexão da ação, ou seja, ao praticar algo é fundamental a reflexão crítica sobre essa ação e assim, pensar sobre a prática “de hoje ou de ontem”, que leva a melhoria das próximas ações (Freire, 2011). Para o educador, quanto mais o aprendente percebe suas práticas ou mesmo razões que está a fazer para agir de certa forma, mais torna-se capaz de mudar, de promover-se, “no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 2011, p. 27).

Ao refletir sobre tais fundamentos, o estágio pedagógico promoveu atividades baseadas nos princípios freirianos que seguem o fluxo da prática, prosseguida pela reflexão da prática realizada e a retomada da prática visando sua melhoria. Tanto no contexto da produção de conteúdo digital em redes sociais, quanto na gravação do *Podcast*, descritos mais à frente. As ações dos aprendentes geraram produções originais e

autênticas²³, que foram devolvidas com códigos de correções para que pudessem melhorá-los de acordo com seus conhecimentos individuais, mas também com a troca de conhecimento com o(s) grupo(s), a estimular a reflexão das suas ações, e voltar a prática a encontrar, por si, melhorias.

Isso porque, segundo Donizete Soares (2006), o “sujeito autônomo não faz o que o mestre mandou, mas entende que o que precisa ser feito só tem sentido se decorrer de uma ação compartilhada, ou seja, se a ação for apresentada, discutida e, então, decidida coletivamente” (p. 9). A pesquisa de Soares (2006) provoca a reflexão sobre as possibilidades de perceber o “sujeito autónomo” também na sala de aula. Para o autor, “a metodologia adotada na Educomunicação caracteriza-se não pelo interesse em respostas supostamente definitivas para os problemas que diuturnamente se nos apresentam, mas pelo aguçamento das contradições” (p. 1).

Nesse caso, no estágio pedagógico, optou-se por um programa de conteúdo mais abrangente, que revisasse conhecimentos por meio da aprendizagem significativa, a promover mais práticas e menos exposição de conteúdos programáticos pré-definidos e fechados em si. No entanto, certamente, os programas de aprendizagem preveem a necessidade do aprendente no nível de proficiência em que se encontra, mas além de seguir programas é importante perceber as necessidades individuais. Por isso, dar espaço ao aprendente para que possa colaborar com sua própria aprendizagem e a do coletivo, é garantir que além de recetor, o aprendente também seja comunicador, que de facto é, pois, para a educomunicação, o modelo tradicional de educação foi superado. O que há, então, é a colaboração de dois emissores, ao invés de emissor e recetor (Soares, 2011). O aprendente, independente da sua idade ou nível de proficiência em uma língua, não é uma caixa vazia, como já argumentado algumas vezes neste relatório, até porque “a educação não pode ser reduzida a uma simples transmissão, receção de informações” (Kaplún, 2014, p. 69).

²³ Entende-se por originais e autênticas as produções que tiveram a capacidade de gerar ideias, expressões ou soluções autênticas e diferentes das que já foram apresentadas anteriormente e que refletissem uma visão pessoal/grupo (Carvalho, 1993).

É inegável a importância da presença do docente e dos programas de aprendizagem na educação, contudo o conhecimento só é elaborado quando esses dois juntos priorizam o aprendente como centro da aprendizagem. Isso visto que, a vivência do aluno é fundamental para o ensino-aprendizagem, pois o conteúdo que não é vivenciado, provavelmente, não foi aprendido. Tal visto que a memória não consegue absorver tudo que é “ensinado”, pois é, humanamente, impossível que o cérebro guarde tudo. Uma metáfora popular que o educador brasileiro Rubem Alves usa para explicar esse “filtro natural” do cérebro é o “escorredor de macarrão”. O escorredor deixa a água, que não vai ser usada, passar a ficar apenas o macarrão, ou seja, a essência. Segundo o autor, mesmo que o professor tenha conseguido cumprir o programa de aprendizagem não significa que é um programa aprendido (Alves, 2012).

Freire (2011) fala que não é a partir de um “dado dado” que se desenvolve uma prática docente crítica, mas que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 27). No entanto, acrescenta também que sem discutir o conteúdo programático não há possibilidade de chegar à prática letiva. Sendo assim, segundo o autor, o docente deve estar preparado para adaptar programas, para estimular a pesquisa e principalmente a curiosidade, pois é por meio dela que os aprendentes se tornam críticos e autônomos. A capacidade de criar, como ressaltam autores do campo educacional, é a possibilidade do aprendente ser cogestor da sua aprendizagem, visto que quanto mais a criação é estimulada, mais crítico podemos nos tornar (Freire, 2011).

Portanto, é por esse “raciocínio crítico” e “elaboração criativa” (Kaplún, 2014), na visão da pedagogia do bom senso (Freinet, 2004) e da pedagogia da autonomia (Freire, 2011), que foram pautados tanto o estágio pedagógico como este relatório de estágio. Sendo assim, o último subcapítulo deste enquadramento teórico trata da opção de seguir o caminho da autonomia no processo de ensino-aprendizagem de PLNM por meio de ações interacionistas e interculturais.

1.5. Autonomia e Interacionismo na sala de aula de PLNM

Em DLE, aprende-se que o processo de aprendizagem de uma LE passou por uma evolução, quanto a sua percepção, até chegar ao que se considera relevante no desenvolvimento das competências, como ressaltado anteriormente. De acordo com Byram (2021), é a partir da década de 1980 que o ensino da língua caminha para princípios que priorizam as competências linguísticas, comunicacionais e socioculturais mais do que a importância de (de)codificação da língua. É nesse processo que modelos como de *Intercultural Communicative Competence* (ICC), que passa a ser aderido ao ensino de LE, tem o objetivo de capacitar indivíduos à comunicação e à interação além das fronteiras sociais.

Como ressaltava Byram (2021), a aprendizagem da LE não deve ser analisada isoladamente do seu uso, mas partindo do objetivo/modo (como) e local (onde) será usada, até porque “the history of language teaching is the history of increasing understanding of the nature of language and the attempts to incorporate new discoveries into methods and objectives” (p. 18).

Estudiosos como Van Ek (1986) e Kramsch (1998), como cita Byram (2021), no seu texto “Defining and Describing Intercultural Communicative Competence”, discutem a importância, sobretudo, da comunicação e interculturalidade, porém, segundo Tochon (2011), ao observar as aulas de LE, acaba por constatar que as atividades geralmente estão focadas na estrutura da língua em vez de estarem nos aprendentes. O professor Tochon (2011) acrescenta que

It is as if the meaning of the discipline were in the meta-linguistic awareness rather than in broader life goals which language learning could fulfill. We can prepare prospective teachers with the “deep approach” (Tochon & Hanson, 2003) yet when they go in the field, the approach is lost. World Language teaching is a communicational discipline using communicative approaches, yet it is as if there was nothing to communicate. Closure exercises are followed with conjugation; students change tenses and fill holes in less-than-authentic texts. You seldom witness the interpersonal dimension in action. (p. 13)

Assim, em contrapartida a esse ensino-aprendizagem descrito por Tochon, o estágio pedagógico foi pensado para a promoção da autonomia dos aprendentes como cogestores do seu aprendizado, como visto acima, embasado em perspectivas dialógicas que privilegiassem a interação e a aprendizagem coletiva, como pode ser vista mais à frente na descrição das regências.

A decisão, por exemplo, de não utilizar materiais didáticos tradicionais e optar por produções de conteúdos foram inspirados na “comunicação educativa” de Célestin Freinet. Desde a sua atuação profissional, na década de 1920, o educador francês já estava convencido de que “esse ensino decorado, mecânico, repressivo, divorciado da vida, que deixa as crianças em uma atitude passiva e amorfa, só leva a fracassos” (Kaplún, 2014, p. 61). Ressalta-se que não só as crianças tendem ao insucesso, com as metodologias mecanicistas de ensino-aprendizagem. Na educação de adultos, por exemplo, segundo Freire (2013b) a “desumanização ao praticarem o ‘bancarismo’ (...) cedo ou tarde, os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’” (p. 70), como explica o autor sobre o conteúdo que é recebido sem criticidade.

O “jornal escolar” de Freinet mudou a perspectiva do ensino-aprendizagem do início do século XX, de acordo com Kaplún (2014), quando deu ao aluno a consciência do seu próprio valor e o transformou em ator, a vinculá-lo ao seu meio social e a ampliar os horizontes de sua vida. Kaplún (2014) revela ainda que

Aquele meio de comunicação mudou toda a dinâmica de ensino/aprendizagem. Os pequenos jornalistas aprendiam realmente a redigir para expressar suas ideias, aprendiam a estudar e a pesquisar de verdade, porque agora tinham uma motivação e um estímulo para fazê-lo: esse conhecimento que produziam já não era para cumprir uma obrigação - o clássico "dever de casa" ou "exercício escolar" - nem para registrá-lo em um caderno individual (em que jazeria perdido ou morto e só seria lido pelo professor para corrigi-lo e "dar nota"), e sim para publicá-lo, comunicá-lo, compartilhá-lo: com os colegas, familiares e outros moradores da cidadezinha. (p. 63)

No entanto, se a criação de um jornal impresso escolar já transformou a perspectiva educacional de crianças na década de 1920, com a evolução da tecnologia e a forma de se comunicar, hoje, “profundas mudanças no ensino podem ser feitas apenas desenvolvendo uma pedagogia adequada para a era digital, de maneira social e inclusiva” (Aparici, 2009, p. 81). Todavia, a tecnologia por si só não vai fazer diferença nas práticas educativas, assim como a produção de conteúdo digital não depende apenas da literacia digital (Vidotti de Rezende, 2016).

Sendo assim, as atividades propostas no estágio pedagógico foram fundamentadas na produção de conteúdo digital pelos aprendentes com o objetivo de interligar, na sala de aula, o conhecimento de outros ecossistemas de comunicação dos alunos com o conteúdo de aprendizagem sugerido (Soares, 2011). Mesmo que nada fosse postado na internet, por questões de privacidade do aluno e da instituição, a intenção foi de empoderar-se das ferramentas digitais e da linguagem usual das redes sociais e dos meios de comunicação que os alunos tenham acesso para contribuir com a aprendizagem de PLN, de acordo com o documento DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022), de forma fluida sem fazer a ruptura da vida pessoal com a vida estudantil ou de “mundo-homens” (Freire, 2013b).

O resultado do trabalho foi, na verdade, a elaboração de um processo que privilegiou a autonomia e a comunicação dialógica, na tentativa de “modificar o velho modelo de aprendizagem de transmissão por um modelo digital ‘interacionista’” (Aparici, 2009, p. 81). Para isso, não foram utilizados materiais didáticos padrões de PLN por entender que não atingem a essência do indivíduo e acabam por uniformizar o conhecimento (Carvalho, 1993).

Embora se acredite que o material didático é, inegavelmente, útil, o seu uso pelo uso não é satisfatório. Carvalho (1993) ressalta a utilização de materiais autênticos como pertinente à aprendizagem, a explicar, na voz de vários autores, os quais corrobora o discurso que

Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas (Berwald, 1986).

Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos (Kienbaum et al., 1986) e reflecte um contexto situacional e cultural próprio (Rogers & Medley, 1988). (p. 118)

Assim, durante as regências do estágio pedagógico, os aprendentes foram motivados a produzir o seu próprio conteúdo, de acordo com a sua perspectiva do mundo, individual, e com o grupo. Este conteúdo gerou materiais didáticos de apoio às aulas, que se detiveram a focar em conhecimentos adequados à proficiência das turmas, em consonância com referenciais como QECR e *Referencial Camões PLE*²⁴.

Os materiais didáticos gerados a partir das atividades de produção de conteúdo digital para redes sociais e gravação de *Podcast* (disponíveis no capítulo 2, de regências de aulas) foram capazes de abordar, de alguma forma, as três fundamentais competências sugeridas pelo QECR – linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas–, de formas individualizadas, de acordo com a necessidade e uso de cada aluno e grupo de trabalho.

Estiveram presentes no conteúdo produzido pelos alunos, nos materiais didáticos de apoio e nas aulas ministradas desenvolvimentos de competências como: linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica); sociolinguísticas (marcadores linguísticos de relações sociais, regras de delicadeza, expressões de sabedoria popular, diferenças de registo, dialectos e os sotaques) e; pragmáticas (discursividade, princípio de cooperação, arquitectura do texto e competência funcional) (Conselho da Europa, 2001).

Dessa forma, a correr de maneira fluida, os aprendentes depararam-se com diversas dessas competências e habilidades importantes a serem desenvolvidas na perspectiva de estudo de LE, ao revisar conteúdos programáticos de acordo com as suas capacidades de proficiência em PLNM. No entanto, apoiado, constantemente, pelo uso e incentivo da tecnologia digital, de modo ativo e não apenas como ferramenta de apoio, a promover a autonomia da própria aprendizagem, sustentada em metodologias que

²⁴ *Referencial Camões PLE* disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>, acedido em: 28/08/2024.

privilegiaram a interação, a promoção multicultural e o desenvolvimento do “falante intercultural”.

Em resumo, este enquadramento teórico objetivou apresentar os principais conceitos e autores que nortearam a prática letiva, em situação de estágio e conclusão do curso de MPLE, a justificar escolhas e caminhos traçados, assim como a promover a reflexão entre a prática e a teoria na relação ensino e aprendizagem em PLNM. Os acertos, mas também os obstáculos, problemas e erros foram acolhidos de forma a promover uma discussão crítica, que leva essa experiência a constituir-se um representativo trabalho acadêmico a contribuir com a pesquisa científica e a formação de docentes em LE, especialmente, PLNM. Por fim, ressalta-se, de acordo com Freire (2011) que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (pp. 28-29)

Abaixo, seguem a descrição das regências e as atividades realizadas durante o estágio pedagógico em complemento a este relatório de estágio.

2. Regências de aulas

2.1. Contexto

As regências realizadas no decorrer do processo de estágio obrigatório para a conclusão do MPLE ocorreram em duas turmas de nível A2 do Curso Semestral de Português Língua Estrangeira da FLUP, de forma presencial, em contexto de imersão. As aulas foram ministradas nas instalações do prédio da FLUP, na cidade do Porto, em Portugal, no turno matinal e contava com salas de aulas equipadas com mesas partilhadas, organizadas em filas, quadro branco de marcador, internet e *datashow*. Equipamentos como computador e colunas, que foram utilizados durante as regências, eram de uso privado da professora estagiária, por opção desta.

A regência 0 foi lecionada na turma A2 (níveis A2.1 e A2.2), do 1º semestre 2023/2024, e as regências 1 e 2, na turma A2 (níveis A2.1 e A2.2), do 2º semestre 2023/2024. Ao todo foram sete aulas, de 1h30 cada, três regências e cinco unidades letivas, sendo que as unidades letivas 1 e 2 tiveram planeamentos semelhantes. A somar 630 minutos de aula ao longo do processo de estágio. A supervisão do estágio ficou a cargo da professora titular das turmas, a Professora Doutora Ângela Carvalho, que também foi orientadora deste relatório de estágio.

2.2. Público-alvo

A primeira turma iniciou o semestre com nove alunos, de seis nacionalidades distintas (Áustria, China, Estados Unidos da América, Inglaterra, Madagáscar e Rússia) e cinco línguas maternas diferentes (alemã, chinesa, inglesa, malgaxe e russa). No entanto, apenas seis alunos estiveram presentes à regência 0. Na ocasião, os aprendentes haviam sido dispensados de notas e presenças no período dessas regências, por situações institucionais logísticas da turma. Por esse motivo, os presentes estavam à vontade para participar das aulas com o intuito exclusivo de aprender, o que foi motivante, embora desafiador, pois era preciso causar interesse para evitar a ausência ou recusa à atividade.

Devido a essa peculiaridade, as informações do público-alvo da regência 0 detiveram-se a seis alunos que estavam presentes nas unidades letivas 1 e 2. Naturais dos países: EUA, Madagáscar e Rússia, participaram da unidade letiva 1, cinco aprendentes, sendo dois americanos, dois malgaxes e um russo, e na unidade letiva 2, também cinco aprendentes, no entanto, um americano, dois malgaxes e dois russos, com idades entre 28 e 48 anos e três línguas maternas: inglês, malgaxe e russo. Desses, 100% possuíam escolaridade em nível superior e 67% mestrado²⁵.

Na segunda turma, todos os alunos inscritos, e que frequentaram as aulas ao longo do semestre, participaram das regências 1 e 2, unidades letivas 1, 2, 3, 4 e 5. Mesmo os que faltaram, por algum motivo justificados, acompanharam o processo e participaram das produções de conteúdos propostas tanto na regência 1, quanto na regência 2. Ao longo do relato das regências, será especificada o número de alunos presentes em cada momento.

Ao todo, a turma contava com 15 aprendentes, de 12 nacionalidades, a saber: Alemanha, Bélgica, Coreia do Sul, Colômbia, Espanha, EUA, França, Indonésia, México, Nova Zelândia, Rússia e Ucrânia. A somar 10 línguas maternas diferentes como alemão, bahasa (Indonésia), catalão, coreano, espanhol, francês, holandês, inglês, russo, ucraniano entre outras línguas de conhecimento por parte da turma como o inglês (73%), o espanhol (47%) e o francês (40%), entre outras como o galego e o italiano (Figura 1).

²⁵ Os dados foram retirados da pesquisa realizada pela professora titular no início do semestre. No entanto, apenas as respostas dos seis alunos presentes foram analisadas.

Figura 2 - gráfico da distribuição de alunos por nacionalidade, turma 2

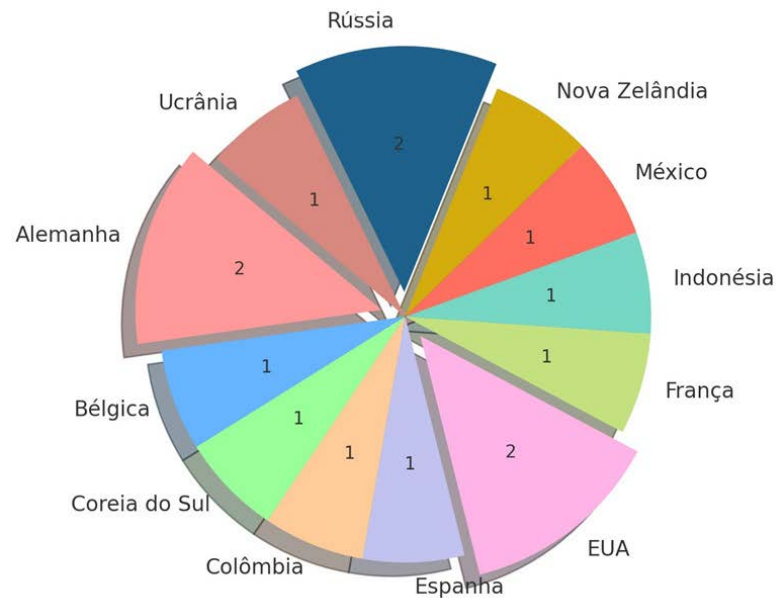
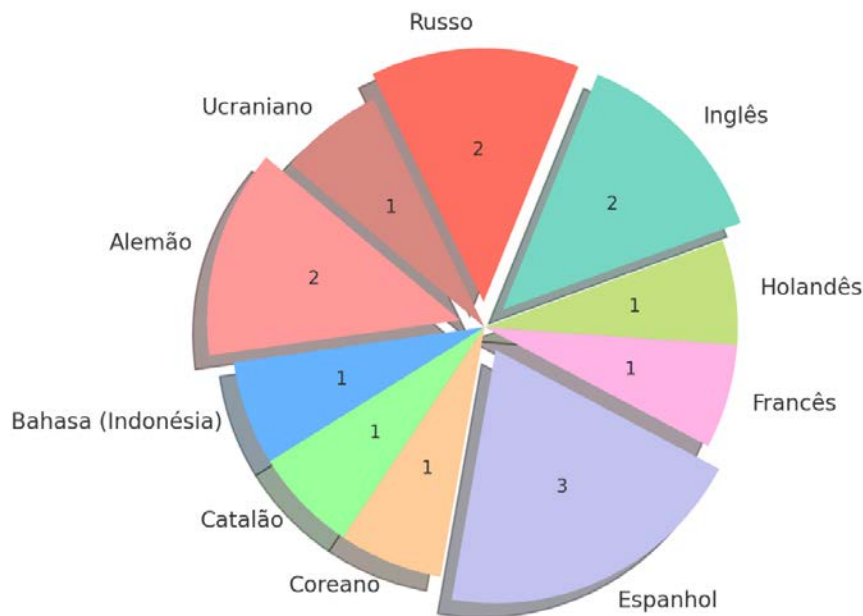


Figura 1 - gráfico da distribuição de alunos por língua materna, turma 2



Fonte: gráficos gerados pelo Site GPT a partir de informações do *Google Formulários*²⁶

²⁶ Dados analisados de acordo com a pesquisa realizada pela professora titular no início do semestre.

2.3. Caracterização e peculiaridades das turmas de estágio

Uma particularidade da segunda turma, que precisa ficar registrada neste relatório, é a presença de aprendentes de nacionalidades como russa e ucraniana, que durante as regências de estágio, no primeiro semestre de 2024, os países eram oponentes em guerra. Iniciada em 24 de fevereiro de 2022, com a invasão da Rússia à Ucrânia, a guerra estendeu-se ainda no momento de escrita e apresentação deste relatório²⁷.

Devido à situação geopolítica conflitante entre os dois países, a aprendente ucraniana, procurou a professora titular da turma, a Doutora Ângela Carvalho, ainda no semestre anterior, nível A1.2, para confessar que não se sentia à vontade para realizar atividades em conjunto com os alunos da nacionalidade russa. Respeitando a decisão da aluna de restrição de contacto com pessoas dessa nacionalidade, a professora titular manteve-se sempre atenta para preservar o bem-estar da ucraniana e evitar o contacto direto e a exposição dela ao constrangimento e insatisfação. Assim, também repassou a solicitação da aprendente à professora estagiária, como a recomendação de evitar atividades comuns entre os elementos dessas nacionalidades.

Mais uma particularidade sobre a turma 2, referente a um aluno na faixa etária dos 60 a 69 anos e nacionalidade europeia (não convém apontar o seu país de origem para não comprometer a preservação da sua identidade). O aprendente mostrou dificuldade de relações sociais durante o semestre letivo e abandonou o curso, ao fim da unidade letiva 5, não concluindo o processo da atividade de *Podcast*. De acordo com a professora titular, o aluno vinha apresentando dificuldade de interação desde o semestre letivo anterior, no nível A1.2. Durante o curso de A2 do 2º semestre 2023/2024, também divergiu de opiniões com um outro colega e procurou a professora titular para confessar o seu desconforto da manutenção do contacto com o outro aprendente. Antes da unidade letiva 1, a professora titular também aconselhou a professora estagiária a

²⁷ As informações sobre a Guerra entre a Rússia e a Ucrânia foram pesquisadas no site da imprensa brasileira Folha de S.Paulo, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/guerra-da-ucrania/>, acedido em 27/07/2024.

manter uma atenção especial a este aluno, principalmente para evitar o contacto direto com o seu colega.

Mais uma observação importante a ressaltar é referente à falta de informações legítimas, nesse relatório, sobre o género dos aprendentes, visto que não haverá relevância quanto à sua variação neste trabalho. No entanto, os estudantes foram identificados ao longo do relatório pelos géneros masculino e feminino, de acordo com o “papel social de género”²⁸, como nomes e roupas, por exemplo, que se apresentaram ao longo das regências.

Bem como, os aprendentes também foram qualificados por suas nacionalidades, sempre que não comprometiam a preservação das suas identidades. Isso porque este trabalho considera importante avaliar o aluno de PLNM de acordo com as características sociais e culturais dos aprendentes, que, possivelmente, possam influenciar a aprendizagem do português como língua estrangeira. De acordo com Galisson (1997), citado por Klett (2013), considera que a finalidade do estudo da língua caracteriza-se por compreender e se fazer compreendido, portanto, “se trata más de la adquisición de quehaceres lingüísticos, discursivos, pragmáticos y culturales que de la incorporación de saberes sobre la lengua” (p. 1).

Sendo assim, a assimilação da língua estrangeira passa por características socioculturais. Avalia-se que quanto mais próximo de elementos da sua própria cultura ou de construções linguísticas semelhantes como gramática, fonética e estruturas comparativas, mas fácil será associar os aspetos extralinguísticos e sociais, tão importantes à comunicação, essenciais na aprendizagem do PLNM. No entanto, a ideia de Galisson (2002) apresentada por Klett (2013) considera que “la exposición a los idiomas contribuye a desarrollar en el individuo la empatía y el respeto por la diversidad. De ahí se desprende justamente el alto valor formativo de los idiomas” (p. 1).

²⁸ Os termos “identidade de género” e “papel social de género” foram referenciados de acordo com o disposto em: <https://cidadania.dge.mec.pt/sexualidade/identidade-e-genero>, https://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade_de_g%C3%AAnero, <https://www.britannica.com/biography/Judith-Butler>, https://pt.wikipedia.org/wiki/Papel_social_de_g%C3%AAnero, acedidos em 28/07/2024.

2.4. Atividades de produção de conteúdo digital

A concepção das aulas do estágio pedagógico e do respetivo material didático marcou-se, essencialmente, pelo objetivo de oferecer aos aprendentes oportunidades para o desenvolvimento das competências de comunicação escrita e oral. Todavia, esteve em conformidade com as perspetivas da instituição regente do curso, a FLUP, assim como com as propostas de atividades desenvolvidas pela professora titular das turmas e a investigação que esta pesquisa de relatório de estágio prioriza como a autonomia no ensino-aprendizagem.

As atividades aqui pensadas tiveram o intuito de ativar os componentes de competência comunicativa em língua: linguística, sociolinguística e pragmática, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 34). Assim como pretendeu desenvolver propostas que fizessem o uso da tecnologia para promover a produção de conteúdo digital, de acordo com o DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022).

Assim, as regências contaram com a produção de dois conteúdos digitais como consequência das aulas e concebidas em dois momentos: postagem em redes sociais, na regência 0 e 1, e *Podcast*²⁹, na regência 2. Dessa forma, as atividades foram baseadas em conceitos educomunicativos com intenção de valorizar o processo de desenvolvimento das tarefas ao invés da obtenção de um resultado.

A primeira atividade consistiu na produção de um conteúdo digital, em grupo, que trabalhasse a expressão escrita e/ou oral, mas que fizesse uso de ferramentas tecnológicas, de preferência familiares aos aprendentes ou pelo menos a um dos elementos do grupo. Não foi definido um formato específico, no entanto, deveria ter características de uma postagem de redes sociais, embora essa divulgação fosse apenas hipotética. Esse processo foi cumprido por duas vezes, em turmas diferentes e os resultados podem ser conferidos nos relatos de regências que seguem abaixo, na unidade letiva 2.

²⁹ Apesar das atividades se basearem na produção de conteúdos digitais para a internet, nada foi divulgado online.

O processo de atividade foi definido em formato de “oficina pedagógica”, ou seja, uma metodologia de ensino, que busca trabalhar a aprendizagem de forma prática, participativa e interacionista. Desse modo, foi promovido um espaço onde as professoras e os aprendentes reuniram-se na sala de aula para realizar a atividade sem hierarquia, a estimular o desenvolvimento de habilidades e competências de cada um, além de proporcionar a troca de experiências e o trabalho em equipa³⁰. Assim, nesse formato constitui-se todo o tempo de aula. As posições das mesas estavam à disposição dos grupos e alunos, flexíveis aos seus movimentos em sala, assim como os aprendentes também estavam livres para saírem dela e ocupar outros lugares da instituição.

Para esta atividade, não foram atribuídos pontos ou notas, sendo analisado todo o processo de desenvolvimento da atividade, primeiramente, durante a reunião em grupo, passando pela troca de informações que ocorreu durante esse encontro, as habilidades aproveitadas de cada um para a produção do material, o acolhimento do grupo às limitações individuais, o material produzido individualmente por cada um para compor a produção final, o seu desempenho no conteúdo produzido e a união dessas habilidades que ficaram aparentes no material apresentado ao final.

A segunda atividade trabalhou a expressão escrita, no entanto com o propósito de aperfeiçoar a expressão oral pela maioria dos alunos³¹. Essa atividade foi planejada a partir do diversificado material produzido pelos aprendentes na atividade da unidade letiva 2, da turma A2 de 2º semestre 2023/2024, que, como já referido, utilizou, em grande parte, a expressão oral em suas produções. Pretendeu-se trabalhar a competência linguística quanto às noções da gramática e do vocabulário, por meio da correção e autocorreção dos textos autênticos produzidos no contexto da atividade de conteúdo digital da unidade letiva anterior.

³⁰ Oficina pedagógica. Fonte: <https://guiadouniversitario.com.br/glossario/o-que-e-oficina-pedagogica/>. Acedido em 28/07/2024.

³¹ Isso porque a maioria dos aprendentes optou por produções de conteúdo orais, na sua prioridade. Apenas um grupo, constituído por dois alunos, não utilizou a expressão oral.

A escolha do *Podcast*³², como terceira atividade, tinha o objetivo de usar uma ferramenta tecnológica acessível aos alunos, a gravação de voz, e associá-la ao uso estético da língua capaz de ser acessado a partir das competências comunicativas em língua portuguesa, em contexto formal, adquiridas pelos alunos até ao momento.

Para desenvolvê-las, os indivíduos precisavam ter, previamente, algum conhecimento de uso da língua-alvo como competências lexicais, gramaticais, semânticas, entre outras. Já o uso estético da língua, o QECR refere-se aos estilos artísticos e criativos do idioma, que segundo a definição usada pelo material de referência, “são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo,” (p. 88). Ainda de acordo com o QECR, nesse aspeto inclui “a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos,” (p. 89), que neste caso, foram todos os itens privilegiados na atividade de produção de *Podcast*.

Mesmo que de forma hipotética, o episódio de *Podcast* tinha a função de visibilizar para toda uma comunidade de língua portuguesa, valores e opiniões desses aprendentes sobre suas culturas e tradições. Característica essa que foi permitida pelo processo de interação cultural que a dinâmica da produção do episódio de *Podcast* promoveu, não só na sala de aula, mas na audição do produto final, onde cada um teve um espaço equivalente de expressão. Para Byram (2021):

The advantage of an FLT approach emphasising analysis of the interaction is that it allows learners to see their role not as imitators of native speakers but as social actors engaging with other social actors in a particular kind of communication and interaction which is different from that between native speakers. (p. 27)

A atividade também incluía o uso formal da língua e mesmo que tenha sido direcionada apenas entre os aprendentes da turma, habitualmente um ambiente informal, a

³² Baseia-se o conceito de *Podcast*, neste trabalho, a partir da fundamentação teórica de Marcuschi (2010) sobre género textual e discursivo. Define-se por géneros aqueles que se constroem na interação comunicativa e são fenómenos sociointerativos. Assim, “tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do género de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo,” (Marcuschi, 2008, p. 187). As definições sobre o género *Podcast* foram definidas pelos próprios alunos e podem ser conferidas na figura 5.

hipotética transmissão especificada na atividade abrangia o público acadêmico de professores e alunos da própria FLUP. Segundo Duarte e Carvalho (2017), “a plasticidade da linguagem permite que ela se ajuste às nossas necessidades comunicativas, à interação, aos jogos de aproximação e distanciamento social e pessoal que, em permanência, construímos por meio dela” (pp. 146-147). Assim, a atividade permitiu uma adequação linguística de acordo com o contexto indicado, de forma que o aprendente conseguisse “lidar com as situações que acontecem nos vários domínios” (Conselho da Europa, 2001, p. 85). De acordo com os descritores sobre “discussões formais e reuniões”, do QECR, em relação ao nível A2, a simulação de criar uma perspectiva oral formal é adequada, pois “é capaz de dizer aquilo que pensa sobre as coisas, se se lhe dirigirem diretamente numa reunião formal” (p. 118).

Nessa atividade foi utilizada a metodologia de projetos, de acordo com Moran (2015), a qual os alunos precisavam seguir um passo a passo no processo da atividade para que fosse possível uma progressão, não só da atividade, mas da aprendizagem. Coube à professora estagiária definir previamente os passos do projeto, criar códigos de correção das produções textuais e disponibilizar-se como orientadora dos aprendentes durante o processo progressivo. No entanto, também promoveu a participação dos alunos como coorientadores dos colegas e responsáveis pela sua própria progressão.

Para a atividade de *Podcast* foi atribuído 1 ponto à nota final dos aprendentes (máximo 20 valores). No entanto, foi avaliado justamente o processo de progressão, em vez do conteúdo entregue no final. Os detalhes de como sucederam essas atividades e avaliações podem ser conferidos no subcapítulo a seguir sobre o relato das regências.

2.5. Regência 0 (unidades letivas 1 e 2)

2.5.1. Unidade letiva 1

Como já referido, a motivação primeira das aulas propostas foi promover a comunicação educativa e educação dialógica em sala de aula, desde que estivesse alinhada ao conteúdo programático e aos referenciais de aprendizagem equivalentes ao nível A2 de estudos do PLNM. Este primeiro momento de regência ocorreu ao fim do primeiro semestre do ano letivo 2023/2024, para os alunos de A2, após as avaliações finais. A

unidade letiva não se firmou em conhecimentos programáticos curriculares específicos, porém manteve-se aberta a promover uma revisão da aprendizagem adquirida até ao momento.

A unidade letiva foi planeada em quatro partes: (1) Apresentação do tema “produção de conteúdo digital”, (2) partilha de diferentes tipos de conteúdos digitais produzidos por professores e entusiastas de português para estrangeiros, (3) motivação dos alunos a produzirem conteúdos digitais por meio de exemplos divulgados por estrangeiros aprendentes do português, e (4) explanação da atividade prática de produção de um conteúdo digital.

Antes de qualquer fala, após apresentação da professora estagiária e de cada um dos aprendentes, foi partilhado um vídeo produzido pela influenciadora digital Talitta Suescun³³. Intitulado “Meu custo fixo mensal – em Portugal”, o vídeo apresentava valores dos seus consumos na cidade do Porto como arrendamento de imóvel, gastos médios mensais em supermercado, escola e desporto do filho, despesas como as de água, energia elétrica, internet e telemóvel, entre outros custos. Apesar de brasileira, o vídeo não continha áudio, apenas legendas em português. A intenção da apresentação foi, no primeiro momento, criar uma identificação com o material audiovisual, já que o público se tratava de alunos estrangeiros e imigrantes na cidade do Porto, assim como a produtora de conteúdo. Na sequência, o material tinha o objetivo de apresentar um formato simples de uma produção de conteúdo em português.

Além das perguntas sobre o vídeo como a temática, o objetivo, o público direcionado, a relevância do conteúdo, o ponto em comum que encontraram com a realidade deles ou dúvidas de entendimento ou vocabulário, essa primeira parte dedicou-se a abordar os alunos presentes para conhecer o tipo de conteúdo que consumiam na internet. Assim como tinha o objetivo de descobrir se também eram produtores de conteúdos digitais. Contar com a interação dos alunos e a partilha espontânea de um deles da sua página

³³ Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C1vAGe5M_aB/. Acedido a: 22/05/2024.

na plataforma *TikTok* foi uma mais-valia para adentrar às próximas partes da unidade letiva.

Algo que precisa ficar registrado neste primeiro momento de aula foi a resposta fornecida por uma das alunas presentes de não aceder a qualquer tipo de redes sociais e conteúdo digital. Convém informar a nacionalidade da aluna, americana, e a faixa etária, inserida entre os 30 e 39 anos de idade, por consistir num comportamento atípico do seu país de origem, para a sua faixa etária. De acordo com dados do *Pew Research Center*³⁴, entre os anos de 2022 e 2023 apurou-se que 98% dos adultos de 18 a 39 anos de idade utilizam a internet nos Estados Unidos da América. Também que, 86% dos adultos entre 30 e 49 anos usam media social³⁵.

A segunda parte da aula dedicou-se a apresentar aos alunos os conteúdos digitais produzidos por professores e entusiastas de português para estrangeiros que podem ser encontrados em diferentes plataformas digitais. Entre vídeos, artes gráficas e entrevistas, foi apresentado o conteúdo de uma professora brasileira, “Canal Brasileirices”³⁶, e de dois portugueses, “Susana Pereira Academia”³⁷ e “Portuguese with Leo”³⁸. O objetivo da partilha dessa pequena amostra, porém diversificada em técnicas e formatos de conteúdos digitais, justifica a intenção de mostrar uma variedade desses conteúdos digitais, assim como ressaltar a possibilidade de acesso a produções que facilitem a aprendizagem da língua portuguesa.

Na sequência, a terceira parte da aula tinha a pretensão de motivar os alunos à produção de conteúdo digital em português. A partilha de vídeos na perspetiva de estrangeiros,

³⁴ Pesquisa disponível em: <https://www.pewresearch.org/short-reads/2024/02/05/8-charts-on-technology-use-around-the-world/>. Acedida a: 22/05/2024.

³⁵ Apêndice da pesquisa disponível em: <https://www.pewresearch.org/global/2022/12/06/internet-smartphone-and-social-media-use-in-advanced-economies-2022/>. Acedida em: 12/09/2024.

³⁶ Conteúdo sobre frutas disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C0cL01YuWEj/>. Acedido a: 22/05/2024.

³⁷ Conteúdo sobre o uso dos verbos de estado “ficar, estar e andar”, disponível em: https://www.instagram.com/p/C2HqU7at02m/?img_index=1. Acedido a: 22/05/2024.

³⁸ Expressões típicas do Porto, marca temporal 6:17, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kOxLQR8M3TQ>. Acedido a: 22/05/2024.

aprendentes do idioma³⁹ e comediantes no Brasil, mostrou um conteúdo pautado pela dúvida em vários aspetos, seja comportamental, em relação à cultura que estavam imersos, seja gramatical, relacionado ao gênero das palavras. Com muito bom-humor, a unidade letiva atingia o seu ápice nesta terceira parte ao mostrar que qualquer pessoa é capaz de produzir conteúdos digitais. Basta ter acesso a equipamentos como telemóvel ou computador, aceder à internet e fazer a relação devida entre outras informações e ferramentas utilizadas nos demais ecossistemas comunicacionais.

A partir da curadoria e apresentação desses vários exemplos de conteúdos digitais em português, com o propósito de ampliar os horizontes sobre este tipo de material, a quarta parte da unidade letiva resumiu-se a explicar a atividade prática da unidade letiva 2. Embasados por pilares a serem definidos pelos próprios alunos, que consistia em (1) criar um conteúdo digital direcionado a um respetivo público-alvo, com (2) um objetivo geral e em (3) uma determinada plataforma digital (hipotética, pois de facto não seria preciso publicar em sítio algum), o exercício convidava os aprendentes a pensarem no desenvolvimento de um material que atendesse a esses três aspetos primordiais. Foi fornecido ao aluno o direito de decidir a forma de trabalho, se individual ou em grupo, assim como o tema e o formato do conteúdo a ser produzido, além do público-alvo, a qual o conteúdo seria direcionado.

2.5.2. Unidade letiva 2

A segunda unidade letiva foi planeada para transformar a aula em uma oficina de produção de conteúdo. A professora estagiária e a professora titular tinham o papel de auxiliar os alunos na realização de seus conteúdos. Os aprendentes não foram pautados quanto ao tema, ao formato ou à plataforma digital onde podiam hipoteticamente divulgar os seus conteúdos. Foi dada a liberdade para que, a partir do acervo apresentado no dia anterior, o conhecimento do mundo de cada um e as competências

³⁹ Em suas páginas do *TikTok*: @leamariajahn, @paulcabannes_, @spencersabe, postam pequenos esquetes que simulam o dia a dia no Brasil, onde vivem como imigrantes, e as dúvidas corriqueiras que enfrentam. Os vídeos apresentados estão disponíveis em: <https://www.tiktok.com/@spencersabe/video/7301789028238511366> e <https://www.tiktok.com/@spencersabe/video/7304377253205429509>. Acedidos a: 22/05/2024.

digitais, ou falta delas, fossem refletidas nos seus materiais, não havendo a necessidade de apresentar sofisticadas produções nessa atividade. Esperava-se o nível básico (1 ou 2), de acordo com o DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022). O objetivo foi focar no processo de produção, no entanto foi suposto que fossem capazes de responder aos pontos solicitados como objetivo, público-alvo e plataforma de divulgação dessa produção.

A atividade convidava-os a acessarem as regras gramaticais vistas até ao momento, os conhecimentos da oralidade da língua portuguesa (se achassem por bem criar algo oral), produzirem o conteúdo de que tinham algum domínio e a testarem suas capacidades de comunicadores de forma ativa. De acordo com Aparici (2009), como nos encontramos em um momento de íntima relação com a internet e os aparelhos de telemóvel, a participar ativamente dos modelos narrativos e de comunicação, por que não levar esse modelo também para a sala de aula?

No decorrer da atividade, os cinco aprendentes presentes estabeleceram-se em dois grupos. É importante ressaltar que a aluna americana faltou a esta aula, no entanto, um aprendente que não havia comparecido à aula anterior, esteve presente, mantendo assim o número de aprendentes da aula passada.

Após a discussão em grupo das temáticas e a ajuda das professoras, um dos grupos decidiu produzir um vídeo com um desafio oral de trava-língua⁴⁰, pronunciado, gravado e editado pelos próprios alunos com a participação da professora titular, “falante nativa” do PE, a quem solicitaram a narração do mesmo trava-língua para uma comparação. A outra equipa produziu também um vídeo, no entanto sem áudio, mas com transições de imagens e legendas em português sobre diferenças e semelhanças entre Portugal e a Rússia⁴¹, país de origem de ambos da dupla. Essa produção contou com a colaboração da professora estagiária para edição do material. Os resultados foram apresentados no

⁴⁰ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1FpRZPIwnwYpOLxu5hdhaGHgzxxWlxSVd/view?usp=sharing>. Acedido a: 13/09/2024.

⁴¹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_ezeSFwg6dFx0Xkkcl_lbrfbLS-CM3VH/view?usp=sharing. Acedido a: 13/09/2024.

Classroom, ferramenta virtual utilizada pela professora titular da turma, e estão presentes em repositório online (com leves manipulações apenas para manter a privacidade dos aprendentes. Os conteúdos não foram editados).

2.5.3. Resultado da regência 0

“Dar autonomia ao aluno exige muita autoridade do professor”. A frase, convidativa à reflexão, foi proferida pela professora titular da turma em *feedback* à regência 0, ministrada pela professora estagiária. Apesar de um resultado, no geral, positivo, a expectativa em realizar uma aula totalmente autónoma não condisse com a realidade. A partir do momento que faltou ação, reação e interação por parte dos aprendentes em alguns momentos das unidades letivas 1 e 2, a autonomia não atingiu com satisfação o seu objetivo. No entanto, a dúvida instaurada foi: autonomia comunga com autoridade?

O facto dos aprendentes demorarem a iniciar a atividade levou a professora titular a intervir no processo de autonomia tendo que definir os grupos para o início do trabalho em tempo hábil. Essa foi uma das razões do processo de autonomia não ter corrido de forma satisfatória. Além disso, consequentemente houve morosidade para se reunirem em grupo, determinarem as temáticas dos trabalhos e começarem a produzir, mesmo que a explicação da atividade tenha acontecido no dia anterior, ou seja, houve 24 horas para pensar individualmente sobre o desenvolvimento do processo e articularem-se entre si. As professoras precisaram intervir no processo autónomo e sugerir algumas temáticas para o progresso dos trabalhos. No entanto, após as primeiras diretrizes, o percurso correu de forma fluída e autónoma, sem mais intervenções das professoras quanto ao conteúdo, formato ou objetivo das produções.

É correto analisar que, durante a pré-atividade, que consistiu em uma aula mais expositiva do que prática, com pouca interação entre aprendente-aprendente, aprendente-professora a baixa proatividade poderia ser refutada com um certo grau de autoridade para que eles reagissem de forma mais dinâmica à atividade apresentada? Assim como a Terceira Lei de Newton, que afirma que toda reação precisa ser estimulada com uma ação, certamente, faltaram às aulas alguns comandos mais claros para que estas se desenvolvessem de forma mais satisfatórias. Assim, uma aula

autónoma não significa ter um professor passivo, mas crítico, que estimule a criatividade dos aprendentes (Freire, 2011, 2013b).

Pensando nisso, foram numerados cinco pontos para reflexão e melhorias à próxima regência a partir da reação presencial e ao questionário virtual⁴² respondido pelos alunos: (1) sugerir opções analógicas de trabalho a quem relute ao uso da tecnologia, (2) montar um grande grupo de trabalho para que todos possam se ajudar ao usar ferramentas tecnológicas ou preocupar-se em montar grupos que tenham, pelo menos, uma pessoa apta ao uso da tecnologia, (3) definir uma temática de produção ou colocar em votação temáticas, que os aprendentes possivelmente sugeririam, facilita o desenvolvimento do que, de facto, será o trabalho autónomo, resultado da sua pesquisa e produção, (4) pensar numa oficina básica sobre ferramentas e aplicações de edição de texto e imagem, no entanto, não a pôr no centro dos interesses, visto que o objetivo da produção de conteúdo é o processo e não o resultado, de acordo com a visão educ comunicativa, e a última (5) ter mais clareza nos objetivos da atividade.

O ponto (1) justifica-se pelos casos extremos como foi percebido com a aprendente americana. Nesse contexto, não foi uma questão de falta de competências digitais, mas por opção pessoal, a aluna escolheu evitá-las. A aprendente não foi receptiva ao conteúdo apresentado, e, por consequência, faltou à aula seguinte. A partir dessa experiência é importante proporcionar alternativas variadas para que o aprendente desenvolva suas habilidades de comunicação usando outros instrumentos e ferramentas. Dessa maneira, também o aprendente relutante ao digital possa ser envolvido e integrado ao contexto da aula, podendo desenvolver a sua autonomia de aprendizagem através da produção de conteúdo, embora de forma analógica.

Os pontos (2) e (3) partem da resposta anónima ao questionário de *feedback* de um aprendente presente à regência 0. Quando questionados se houve dificuldade em produzir um conteúdo digital, um deles respondeu que “precisa um saber na manipulação dos aplicação (sic⁴³) além da dificuldade para procurar tema”. Já a (5)

⁴² Questionário sobre as aulas de produção de conteúdo digital disponível em Anexo 1.

⁴³ Sic do latim “sic erat scriptum”, expressão traduzida como “assim estava escrito”.

explica-se por outra resposta declarada ao questionário, que apesar do aprendente ter achado a regência “dinâmica”, “precisa um pouco mais clarificação no objetivo da aula deste o princípio para bem orientar os alunos sobre o que vamos fazer (sic)”.

Com isso, a próxima aula terá essa experiência como princípio, sendo ressaltado o seu potencial para a comunicação educativa e educação dialógica, ajustada a melhorias práticas necessárias ao processo de desenvolvimento e limitações de aprendentes em nível A2 em relação à aprendizagem do PLNM. Faz-se necessário também definir bem os objetivos da aula e deixá-los claros aos aprendentes desde o princípio, para que possam perceber as vantagens da competência digital em favor da educação.

Também será importante guiar os aprendentes ao processo de atividade e, conseqüentemente, à aprendizagem, até porque o processo de autonomia diferencia-se do método autodidata justamente por ter a presença de tutor(es) durante o desenvolvimento cognitivo. Para Paulo Freire (2011), a presença dos professores de forma crítica ao processo de aprendizagem promove a “produção das condições em que aprender criticamente é possível” (p. 19).

Para isso, a capacidade de estimular os aprendentes à criação de materiais mais objetivos parte também do docente saber orientá-los para reforçar as suas competências. A regência foi finalizada com a vontade de repeti-la de forma a concretização dos objetivos, visto que as falhas foram identificadas e, conseqüentemente, havendo a predisposição a serem superadas.

2.6. Regência 1 (unidades letivas 1, 2 e 3)

2.6.1. Unidade letiva 1

Esta unidade letiva foi ajustada a partir da regência 0, unidade letiva 1, e mantida o planejamento de aula realizada, de acordo com uma abordagem educacional, permeada pela educação mediática, a privilegiar o processo em vez do resultado. Dessa forma, estava dividida em quatro partes, a relembrar: (1) apresentação do tema “produção de conteúdo digital”, (2) partilha de diferentes tipos de conteúdos digitais produzidos por professores e entusiastas de português para estrangeiros, (3) motivação dos alunos a produzirem conteúdos digitais por meio de exemplos divulgados por

estrangeiros aprendentes do português, e (4) explanação da atividade prática de produção de um conteúdo digital. Assim, também seguiu a mesma progressão de aula e o mesmo acervo audiovisual.

Os vídeos tinham o objetivo de apresentar os diferentes tipos de conteúdo que podem ser produzidos utilizando a língua portuguesa, a partir da perspectiva do PLNM. No entanto, para evitar a passividade dos alunos durante a partilha dos conteúdos digitais, foi solicitado que eles comentassem sobre cada vídeo. Neste processo, deveriam responder sobre: o que entenderam ou dúvidas geradas a partir do conteúdo audiovisual, assim foi possível abrir o espaço para análises críticas dos assuntos que tratavam cada produção, mesmo que este não fosse o foco da aula. Dessa forma, a abertura para o debate foi produtiva.

Na primeira parte da aula, logo ao primeiro vídeo, de Talitta Suescun, com o título “Meu custo fixo mensal – em Portugal”⁴⁴, alguns aprendentes compararam os custos relativos apresentados no vídeo às próprias contas, principalmente, de internet e telemóvel, a ressaltar se achavam caros ou baratos em relação aos seus países de origem, a gerar uma produção oral, crítica e espontânea. No caso, o vídeo apresentava valores de alguns custos e serviços consumidos pela *influencer* brasileira, que vive na cidade do Porto como imigrante.

Em sequência, três aprendentes evidenciaram produzir conteúdo para a internet. Projetados no quadro, dois dos alunos mostraram e explicaram sobre suas produções de conteúdo, um deles era de um site de divulgação do seu trabalho de *social media*, que trazia postagens de alguns profissionais para os quais prestava esse tipo de serviço, principalmente na área da economia. O mesmo aprendente apresentou também a página de *Facebook* que gerenciava, voluntariamente, da comunidade francesa a viver no Porto. Todas as produções realizadas na sua língua materna, o francês.

O outro aprendente apresentou à turma o seu perfil no *Instagram*, onde partilha produções próprias de vídeos que discorrem sobre a espiritualidade, também realizados

⁴⁴ Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C1vAGe5M_aB/. Acedido a: 22/05/2024.

na sua língua materna, o espanhol. A terceira aprendente não se sentiu à vontade para apresentar a sua produção de conteúdo em dança. Explicou-se que o conteúdo era direcionado para um público diferente da turma e coube a professora estagiária respeitar a sua decisão. Contudo, foi um momento rico, dinâmico e descontraído. Importante para o convívio e a partilha de interesses, assim como para o exercício da expressão oral por meio da apresentação pessoal, mas também para a professora estagiária obter informações da turma sobre o conhecimento em competências digitais e o interesse nesse tipo de assunto.

A segunda parte da aula foi impulsionada pela curiosidade dos aprendentes em relação aos temas abordados nos vídeos exemplificadores dos conteúdos digitais. Entre os tópicos de interesse, destacaram-se o desejo de conhecer mais sobre o conteúdo de vocabulário produzido pelo perfil do “Canal Brasileirices”⁴⁵, bem como a identificação mais aprofundada dos verbos de estado apresentados pelo perfil “Susana Pereira Academia”⁴⁶ e a compreensão da aplicação de cada expressão oral do Porto destacada no vídeo do canal “Portuguese with Leo”⁴⁷. A participação foi voluntária e as dúvidas surgiram espontaneamente, promovendo a discussão com a intervenção da professora titular, que forneceu explicações sobre as expressões típicas do Porto, uma vez que é natural da cidade.

Na terceira parte da aula, um vídeo do *TikTok* produzido por estrangeiros aprendentes do português, que abordava o comportamento brasileiro – e, em certa medida, também português – de evitar a recusa direta a um convite, suscitou inquietação em um dos aprendentes, cuja abordagem cultural difere nesse aspeto. O vídeo retratava três estrangeiros residentes no Brasil, o qual um deles recebeu um convite para um churrasco, que não desejava comparecer, e preparava-se para responder “não” via

⁴⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C0cL01YuWEj/>. Acedido a: 22/05/2024.

⁴⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/p/C2HqU7at02m/?img_index=1. Acedido a: 22/05/2024.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kOxLQR8M3TQ>. Acedido a: 22/05/2024.

WhatsApp. No entanto, os amigos entrevistados para evitar o constrangimento do recém-chegado ao país, que desconhecia algumas atitudes padrão de comportamento⁴⁸.

O conteúdo utilizou humor e ironia para ilustrar uma situação comportamental brasileira, muito semelhante à portuguesa, de evitar uma “ameaça de face”, conforme descrito nos estudos pragmáticos de Matos (2008). Este conceito, denominado por Brown e Levinson (1987) como “princípio de cortesia”, constitui um exemplo de pragmática intercultural, cuja relevância para o ensino-aprendizagem de segundas línguas é inegável (Matos, 2008, 401). Assim, o tema permitiu uma breve explanação sobre a necessidade de conhecer e adaptar-se a comportamentos culturais específicos em contextos de imersão. Além de ter sido mais um exemplo para ilustrar a produção de conteúdo em português a abordar a temática das diferenças e semelhanças culturais e comportamentais.

A professora estagiária procedeu de forma diferente à quarta parte da aula da regência 0. Para este momento, foi criado um guião para a orientação dos aprendentes nessa fase de produção⁴⁹. As questões trabalhavam de forma mais elucidativas sobre os três aspetos primordiais à produção dos conteúdos digitais: (1) o público-alvo, (2) o objetivo do material e (3) a plataforma digital a ser usada para a divulgação do conteúdo (hipoteticamente). Porém, antes da entrega do guião, os aprendentes foram separados em grupos de acordo com o nível de conhecimento em competências digitais. Ou seja, entre os aprendentes presentes – 13, ao todo –, foi solicitado para que levantassem a mão aqueles que conheciam técnicas de edição audiovisual, aplicações de edições e facilidade em manipulação de media sociais. Quatro aprendentes identificaram-se e os demais escolheram com quais deles tinham o interesse em trabalhar e assim foram gerados quatro grupos de produção.

Além do guião claro e objetivo, a professora estagiária também definiu a temática: “cultura”, a partir do interesse da maioria dos aprendentes, que foi percebido nas aulas

⁴⁸ Disponível em: <https://www.tiktok.com/@spencersabe/video/7301789028238511366>. Acedido a: 22/05/2024.

⁴⁹ Guião para o auxílio da produção do conteúdo digital, em Anexo 2.

de observações anteriores às práticas das regências, a ficar cada grupo livre para definir o tema que iria trabalhar. Os guiões foram entregues, cada questão explicada e foram esclarecidas as dúvidas. Assim como na regência 0, a aula de “oficina de criação de conteúdo digital” aconteceu no dia seguinte.

2.6.2. Unidade letiva 2

Ao chegarem à sala de aula, os aprendentes organizaram-se em grupos sem precisar de qualquer comando. A professora estagiária havia preparado um resumo da aula anterior para garantir o entendimento da atividade, facilitar a compreensão aos dois aprendentes que haviam faltado no dia anterior e contribuir com o processo criativo. No entanto, a forma como se organizaram e iniciaram a produção ficou evidente que estavam prontos para assumirem a autonomia do processo da própria aprendizagem. Foi conferida a presença de 100% dos aprendentes a esta aula, ou seja, um total de 15 pessoas.

Os dois aprendentes que faltaram ao dia anterior foram acolhidos em um mesmo grupo, a facilitar o suporte da professora estagiária em esclarecer dúvidas sobre a atividade que viessem ter. Um dos grupos acabou por se dissolver, visto que o elemento com maior conhecimento sobre competências digitais chegou atrasado. No entanto, à sua chegada, ainda pôde trabalhar em dupla com a colega da mesma nacionalidade, que, até ao momento, realizava a atividade sozinha.

Para esclarecer melhor a divisão dos grupos, nesse processo, não foi especificada qualquer regra para as suas formações. A partir da identificação, voluntária, de quatro aprendentes que se apresentaram como conhecedores de ferramentas tecnológicas, os demais deveriam juntar-se a esses com o qual se sentissem mais à vontade para trabalhar. No entanto, foram levadas em consideração algumas particularidades da turma, como: ter atenção em separar a aprendente ucraniana das russas, pois a primeira sinalizou o desconforto em trabalhar em equipa com pessoas dessa nacionalidade, como explicado anteriormente no início do capítulo. Também evitar a junção de dois

aprendentes que divergiram, ao longo do semestre, em opiniões⁵¹, além do casal de americanos que apresentava dificuldade de evolução quando trabalhava junto. Contratemos esses perfeitamente administrados com a ajuda da professora titular.

O Grupo (1), maior, com seis elementos, agregou os aprendentes que faltaram à aula passada e ainda um dos alunos da equipa dissolvida. Todavia, encontraram um tema que aparentemente agradou a todos e foi perceptivo a empolgação inicial. Abordaram a professora estagiária com a questão sobre as refeições tradicionais que as pessoas nativas portuguesas costumavam realizar ao longo do dia. Esta, projetou no quadro, pelo *datashow*, um site que especificava cada refeição, horários e alimentos comumente consumidos em cada uma delas. O Grupo (2) havia preparado textos e roteiros de gravação em casa e ficou evidente que um dos elementos assumiu a liderança da equipa e conduziu o processo. Isso porque durante a reunião do grupo em sala, quando a professora estagiária se aproximou para fornecer auxílio, o aprendente explicou como se organizaram, mostrou-lhe o seu texto previamente escrito, atualizou em qual passo estavam e, ao gravar o vídeo, não editou as passagens que direcionava a ordem das narrativas. No trabalho final desse grupo percebe-se que todas as narrativas tinham tamanhos equivalentes, mesmo entre os aprendentes que demonstravam mais dificuldade de escrita e fala. Aliás, o tamanho da narrativa de cada um, estava equiparada aos demais da equipa em todos os grupos que optaram por gravação de vídeo. Detalhe observado, mas que em momento algum foi orientado qualquer tamanho ou tempo para a narrativa. A gerência quanto a isso, partiu dos próprios aprendentes.

O Grupo (3) demorou a decidir o tema, o que gerou algumas incompreensões no início dos trabalhos. Percebeu-se que um dos aprendentes não compreendeu que um assunto já havia sido decidido pelos demais, no entanto, a equipa soube gerenciar o facto sem a ajuda das professoras. O Grupo (4), composto por dois elementos, acabou por se

⁵¹ As nacionalidades foram omitidas para preservar a identidade de ambos. O desconforto junto ao colega partiu de um deles, o qual comunicou à professora titular, previamente, sobre não se sentir bem em trabalhar com essa pessoa em específico.

desenvolver apenas com um aprendente, visto que o outro elemento saiu previamente para assistir à outra aula. Assim, o desenvolvimento desse quarto grupo foi conduzido totalmente pelo *laptop*, levado pelo aprendente, partindo de ideias discutidas pela dupla anteriormente.

Para realizar a atividade, houve quem respondesse todas as questões do guião, sugerido pela professora estagiária, já em casa ou no momento da reunião em grupo, facilitando a equipa direccionar os passos do processo. Dessa forma, a “oficina” correu muito bem com ação satisfatória à produção da atividade, reação aos obstáculos e interação necessária para que regessem a autonomia do próprio aprendizado e do grupo.

A professora estagiária manteve-se à disposição para ajudar no desenvolvimento da atividade e pronta para responder às questões dos discentes e sanar dúvidas, no entanto, o protagonismo da aula foi inteiramente dos aprendentes. Alguns saíram para fazer gravações externas, outros colocaram-se como diretores do processo criativo e não apareceram nas gravações, no entanto, estiveram livres para contribuir como e da forma que conseguiam. Nas produções finais sente-se o acolhimento de cada equipa com as limitações de cada um dos elementos, percetivo na forma como cada um participou, fosse lendo ou performando, apresentando um conteúdo próprio ou retirado da internet. Todos participaram de alguma forma e criaram um conteúdo digital ao final da atividade. Os temas foram decididos entre o grupo e não houve interferência das professoras nessa escolha e produção.

O Grupo (1) desenvolveu um vídeo sobre dicas de restaurantes na cidade do Porto para realizar a cada uma das refeições habituais dos portugueses: pequeno-almoço, lanches (manhã e tarde), almoço e jantar⁵². O Grupo (2), com quatro membros, produziu um vídeo com quatro especificidades da cultura portuguesa: música, comida, festas populares e a decoração em azulejo⁵³. O Grupo (3), também com quatro integrantes,

⁵² Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ajuh3s1QZQQD-gH6LVXUg9BDnWT7l7rl/view?usp=sharing>, acessado em: 13/09/2024.

⁵³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HVyuK5Vgp4XPQMYiOGnpSD9oQxzg3oeX/view?usp=sharing>, acessado em: 13/09/2024.

criou um vídeo turístico sobre a região do Douro, que tratava sobre: museus, arqueologia, passeio de comboio e caminhadas por trilhas⁵⁴. Já o Grupo (4), com dois integrantes da mesma nacionalidade, optou pela produção de cinco memes que ressaltaram o choque de cultura deles com os portugueses⁵⁵.

Embora tenha sido destinado tempo à apresentação da produção de cada grupo ao final da aula, os aprendentes necessitaram de mais tempo para edição, efeitos, legendas, entre outros aspetos que definiram como necessário ao produto final. Com isso, a professora estagiária utilizou-se da ferramenta online e assíncrona, *Google Classroom*, que a professora titular mantém como apoio às aulas presenciais com a turma, e assim fazer a divulgação dos materiais. Portanto, foi solicitada a postagem do conteúdo de cada grupo, em casa, assim como a explicação e argumentação sobre os três aspetos primordiais à produção dos conteúdos digitais⁵⁶.

Para complementar a participação e evidenciar os materiais de todos os grupos, foi pedido que cada aprendente, individualmente, acesse e comentasse publicamente na postagem de cada equipa. Dessa forma, além de promover a competência oral utilizada durante o processo de aula, ainda foi solicitado um trabalho de casa para fomentar a competência de expressão escrita no ambiente *Classroom*. No entanto, nenhum dos aprendentes fez qualquer comentário solicitado sobre observar, pelo menos, um dos seguintes aspetos: adequação do material ao público-alvo, ao objetivo e/ou à plataforma digital; correção linguística, com indicação ou sugestão dos aspetos gramaticais a melhorar. Os aprendentes detiveram-se a elogios e comentários sobre o conteúdo das produções.

⁵⁴ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Aixs-1NPP-IWQBC8vxx_4UoagWBZMA2/view?usp=sharing, acedido em 13/09/2024.

⁵⁵ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yBha9Tc294rK5aZJRLVh6Ozu_kdgKqOf/view?usp=sharing, acedido em 13/09/2024.

⁵⁶ O Anexo 3 traz *prints* e transcrições de como ocorreu essa interação na página do *Classroom*.

2.6.3. Unidade letiva 3

A motivação para o planejamento desta unidade letiva foi aproveitar o material rico e autêntico produzido pelos aprendentes na unidade letiva anterior. A ideia foi usar as construções frásicas e as narrativas produzidas pelos próprios alunos como base do material didático. Os erros e equívocos reais, cometidos pelos discentes nos materiais apresentados na aula anterior, foram usados para trabalhar a capacidade de correção e autocorreção. Assim, foi possível fazer uma revisão de conteúdos como: conjugação de verbos no presente e passado simples do indicativo; o uso de pronomes pessoais e possessivos; e as concordâncias verbais e nominais. Como três, dos quatro grupos, usaram a oralidade para a produção do conteúdo, ainda foi possível trabalhar a pronúncia.

Durante o decorrer da atividade, na unidade letiva 2, algumas dúvidas lexicais e gramaticais foram levantadas por alguns dos aprendentes no processo da prática, visto que muitos produziram o seu próprio texto para narrá-lo ou lê-lo durante a gravação do vídeo. Com isso, a professora estagiária esteve disponível para sanar as dúvidas, porém não realizou nenhuma correção ao texto ou intervenção durante o processo de produção. A ficar assim, para a unidade letiva 3, a análise dos erros e equívocos realizados pelos aprendentes durante o uso real da língua-alvo, no momento da produção. A atividade promoveu a correção e autocorreção do material em conjunto com a turma. Dessa forma, as regras gramaticais foram lembradas e apresentadas espontaneamente pelos aprendentes à medida que participavam da correção oral ao longo da aula.

Para a implementação da unidade letiva, o primeiro passo foi fazer a transcrição de todas as falas e textos dos aprendentes utilizados em seus conteúdos. A professora estagiária fez a transcrição de todo o material⁵⁷, e mesmo não utilizando sistema oficial, apenas uma transcrição livre, contou com a ajuda do recurso automático do *software Microsoft Clipchamp*. Mesmo após a transcrição automática, também ajustou os textos

⁵⁷ Transcrições disponíveis no Anexo 4.

manualmente a ressaltar equívocos, principalmente, fonéticos e estruturais das frases, como contou igualmente com o suporte da professora titular para melhorar a edição do material e a verificação do PE. Dessa forma, a unidade letiva 3 contou com materiais legítimos e relevantes para o treino da compreensão escrita dos aprendentes.

Os textos transcritos apresentavam erros diversos como concordância, regência, conjugação, pontuação, entre outros. No entanto, no caso de equívocos relativos à pronúncia, nos materiais transcritos foram apresentados como erros de grafia, visto que, as pronúncias equivocadas acabavam por gerar palavras inexistentes na língua portuguesa ou vocábulos diferentes do contexto. Assim, o material didático pode também chamar a atenção dos discentes para a fonética.

Dessa maneira, a atividade dividiu-se em cinco partes: (1) distribuição do material transcrito para cada membro das equipas⁵⁸; (2) primeira vista ao texto transcrito, pelo grupo, para juntos tentarem reconhecer os erros e equívocos nessa primeira leitura; (3) verificação, em casa, da sua própria transcrição ou do seu grupo, assim como a tentativa de reescrever o texto e autocorrigir-se; (4) comparação do seu áudio e/ou transcrição do seu texto com o áudio gravado pela professora titular, “falante nativa” de PE, que se disponibilizou para a gravação e reforçar a oralidade adequada dos materiais confeccionados de acordo com a variedade em foco; por último, (5) acompanhamento do áudio da professora titular com a transcrição do mesmo para poder compará-lo à produção original, como também ao texto autocorrigido. Esse último recurso de correção, a transcrição dos áudios pronunciados pela professora titular, só foi liberado no *Classroom* na aula seguinte da professora estagiária.

Não foi cobrado qualquer resultado ou exercício final para essa atividade transcrita. O papel da professora estagiária foi produzir um material relevante de consulta, individual/grupo, a focar no texto real e equívocos autênticos de cada aprendente para que ele mesmo pudesse se autoavaliar e se autocorrigir no seu tempo, partindo do seu

⁵⁸ Aqui, foi preservada a identidade dos aprendentes, na transcrição de cada texto, e apenas distribuídos entre os elementos dos grupos, ou seja, cada equipa apenas recebeu a transcrição do seu material produzido.

interesse e da disposição para confrontar e perceber os seus próprios enganos linguísticos.

Após essa primeira análise em grupo, estendida de 20 para 30 minutos, devido ao interesse dos aprendentes pela autocorreção, foi distribuído um guião⁵⁹ propondo a melhoria de frases autênticas retiradas dessas mesmas transcrições dos textos originais. As frases contidas no guião explorado, não identificadas, foram retiradas do contexto e, algumas, até editadas, para evitar a identificação imediata da autoria. Estavam também subdivididas em categorias, propondo a correção e melhoria da: concordância verbal, concordância nominal, uso da locução adjetiva e estrutura frásica. As orações foram projetadas no quadro, distribuídas individualmente impressas, e juntos, a professora estagiária e aprendentes foram reescrevendo e corrigindo cada uma delas. Houve uma participação massiva da turma. Todos contribuíram de alguma forma, de maneira espontânea e voluntária.

No momento da atividade, os aprendentes estavam atentos em apontar as respostas, tirar dúvidas e comparar a outros exemplos e usos corriqueiros dos seus repertórios. O objetivo foi estimular, com esse exercício, a expressão escrita, mas também oral, visto que os exemplos, em sua maioria, foram retirados da produção oral da atividade sobre conteúdos digitais.

Apenas um aprendente não esteve presente à aula, mas já havia justificado a ausência por situação de trabalho. Ao final foi proposta uma atividade fonética para descontrair. A professora estagiária gravou em áudio, previamente, pares de palavras, os quais apresentavam a reprodução da pronúncia equivocada, realizada nos materiais produzidos pelos aprendentes de conteúdo digital, e a pronúncia adequada dessa mesma palavra no português, na perspetiva do PB, variante da professora estagiária. No entanto, não houve tempo suficiente para explicar a atividade, devido ao ajuste no início da aula, para adequar os interesses de trabalho em equipa da turma da autocorreção dos textos. Por isso, foi proposto que os aprendentes apenas fizessem audição do

⁵⁹ Guião de atividade da unidade letiva 3 disponível no Anexo 5.

material, apontassem no guião a pronúncia que consideravam adequada, se a primeira ou a segunda – indicando com os numerais 1 ou 2 – e anotassem possíveis dúvidas sobre a pronúncia. As respostas seriam conferidas no início da próxima aula. Ao todo, foram reproduzidos duas vezes os áudios dos 33 pares de palavras divididas por grupos gramaticais que enfatizavam a relevância sobre o: til/nasalização, sons de s/ss/ç/x/z, sílabas tónicas, vogais e encontros vocálicos, dígrafos, consoantes dentais /d/ e /t/, consoantes /g/ e /j/, sons do /r/ e /rr/ e consoantes articuladas no português⁶⁰.

2.6.4. Resultado da regência 1

Um dos maiores desafios da regência 1 foi a diferença da variante do português de domínio da professora estagiária, em PB, com a variante em aprendizagem, o PE. Sem dúvida, as transcrições dos textos foram demoradas e trabalhosas, mas foram encaradas mais como um desafio do que um problema. Isso porque o tempo da unidade letiva 2 para a 3 foi de 21 dias. Assim, a professora estagiária teve tempo hábil para a produção de todo o material didático e de apoio que utilizou na unidade letiva 3, da regência 1. No entanto, ao final dessa regência, foi abordada por um dos aprendentes que alegou sentir muita dificuldade com a variante PB utilizada pela professora estagiária.

A mesma observação foi apontada no questionário de *feedback*, solicitado aos aprendentes o preenchimento online e anônimo ao final da regência 1, realizado por meio do *Google Formulários* e respondido por oito alunos⁶¹. Esse tópico foi inserido ao questionário para constatar se a dificuldade com a variedade PB era pontual ou se era algo geral, que pudesse afetar a aprendizagem.

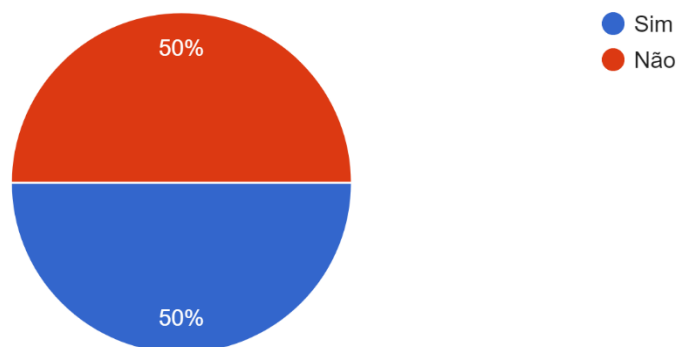
⁶⁰ Guião da atividade disponível no Anexo 5, página 2.

⁶¹ Resultado do questionário disponível no Anexo 6.

Figura 3 - Gráfico Google Formulários

Compreendeu bem o que a professora disse?

8 respostas



No entanto, apenas duas respostas subjetivas, de quatro, pois a justificativa só era obrigatória a quem respondesse “não”, na pergunta anterior, apontaram que a falta de compreensão se devesse ao português brasileiro, de acordo com a questão: Se não, porquê? (falar o português brasileiro, a entonação, a falta de clareza, a voz baixa...). Os comentários que confirmaram a dificuldade com a variante foram: “Ela fala naturalmente o português brasileiro (estou um estudante começando) e depressa também (sic)” e “falar e pronuncia o portugues brasileiro (sic)”. Veja a representação do questionário abaixo.

Figura 4 - Respostas do Google Formulários

Se não, porquê? (falar o português brasileiro, a entonação, a falta de clareza, a voz baixa...)

4 respostas

- Ela fala naturalmente o português brasileiro (estou um estudante começando) e depressa também.
- Ela falava rapidamente.
- falar e pronuncia o portugues brasileiro
- Não percebi muito bem o que a professora disse porque não percebo muito bem português. Percebi tanto a professora Renata como a professora Ângela.

No entanto, mesmo ao considerar que 75% dos aprendentes, que responderam ao questionário, não declararam ter qualquer problema à aprendizagem da língua relacionada com a variante em foco, devido ao uso do PB, as atividades propostas contaram com a colaboração de um “falante nativo” na variedade PE. Isso porque, a professora estagiária considerou que as propostas de construções frásicas e de pronúncia precisavam ter uma maior relevância ao aprendente, uma vez que estão em imersão em Portugal. Com isso, faltou um pouco da autonomia da professora estagiária em produzir o material didático de apoio e corrigi-los, não por exigência da instituição, mas pelo sentimento de compromisso com os aprendentes. Nesse ponto, avalia-se que a experiência de lecionar o português em uma variante que não é a “nativa”, pode limitar a escolha e formulação do conteúdo programático.

No entanto, conclui-se como positivo o processo final, visto que o relevante material didático gerado por essa regência 1 foi importante para a aprendizagem proposta que explorava principalmente a competência oral e a autocorreção dos próprios equívocos. A atividade permitiu que os aprendentes identificassem alguns dos erros individuais ou coletivos, recorrentes ou de forma pontual e que pudessem ser corrigidos em conjunto, permitindo acessar na memória regras ou lógicas próprias de aprendizados individuais, para que, de forma autônoma, houvesse a construção do processamento do português como língua estrangeira.

Mais relevante ainda que o material didático autêntico gerado na unidade letiva 3 foi a adesão unânime dos aprendentes à produção dos materiais de conteúdo digital. Mesmo com a falta de domínio em competências tecnológicas por alguns, que expressaram no decorrer da unidade letiva 1, isso não foi motivo para inibir a participação dos aprendentes na atividade, até porque a tecnologia foi um insumo e não a parte mais importante da produção. O foco no processo e na criação de produtos finais consistentes, criativos e de extrema qualidade de edição, de conteúdo e de pronúncia, superou as expectativas da professora estagiária. Os materiais atingiram níveis de proficiência intermédio, 3 e 4, em vez do nível básico, 1 e 2, definidos como parâmetros de aproveitamento, de acordo com o documento de referência DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022). No entanto, essa avaliação não foi partilhada com os

aprendentes, visto que não foi intenção estimular o resultado, mas o processo da atividade, como ressaltado aqui algumas vezes. Constatando-se que a proposta de produção de conteúdo digital para o ensino-aprendizagem interacionista é válida, inclusive, para níveis iniciais como o A2.1 e A2.2, ao qual foram aplicadas as aulas.

Por fim, as próximas sessões pretenderam manter o ritmo de produção de conteúdo, no entanto a trabalhar outras habilidades comunicativas, como o *Podcast*. A intenção foi diversificar as opções de ferramentas e formatos de comunicação, a adaptar, assim, a comunicação educativa iniciada na década de 1920, com o modelo de “jornal escolar”⁶², para recursos atuais utilizados no século XXI. Todavia, a professora estagiária ambicionou continuar o foco no processo, na interação e nas competências digitais, visto que a turma abraçou a proposta sem medos e pré-conceitos. Pré-conceitos esses concebidos de outros “ecossistemas comunicativos”, de acordo com Soares (2000), que podem limitar a percepção do uso da tecnologia para outro fim além do originário da comunicação social.

2.7. Regência 2 (unidades letivas 4 e 5)

2.7.1. Unidade letiva 4

Nesta unidade letiva, propôs-se realizar a introdução para uma atividade de produção e expressão escrita, oral e de leitura individual, mas que resultasse em um trabalho em grupo, com a criação de um episódio de *Podcast*. Para chegar ao resultado pretendido, foram planeadas pré-atividades para que todos adquirissem conhecimentos sobre o gênero textual e discursivo (Marcuschi, 2010) em questão, o *Podcast*. Em relação aos conhecimentos tecnológicos para a realização da gravação dos áudios, por exemplo, foram abordados com os aprendentes mais à frente.

No entanto, a aula iniciou com a correção e comentário da atividade de pronúncia da unidade letiva 3, cujo exercício consistia na audição de pares de palavras para que pudessem identificar a pronúncia adequada no português⁶³. Ao momento da correção,

⁶² Kaplún (2014, p. 63).

⁶³ Guião da atividade disponível em Anexo 5, página 2.

foram explicadas regras específicas de pronúncia e ruídos de comunicação que poderia haver quando, em alguns casos, pronunciados indevidamente, como por exemplo o uso do til. O primeiro par de palavras trazia a expressão “pão com manteiga”, na ocasião dos vídeos produzidos sobre o assunto de conteúdo digital, o aprendente pronunciou a expressão como a de “pau com manteiga”. A ideia da atividade foi a de mostrar alguns equívocos corriqueiros dos aprendentes junto da pronúncia adequada para que percebessem a diferença.

No entanto, algumas diferenças, para grande parte dos aprendentes, tornaram-se impercetíveis, que pode ter sido ocasionado por diversas razões, pois segundo o QERC (Conselho da Europa, 2001), a competência linguística, que inclui a fonológica,

Relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) O conhecimento pode ser consciente e rapidamente expressável ou não (p. ex.: de novo, no que diz respeito ao domínio do sistema fonético). A sua organização e acessibilidade variará de indivíduo para indivíduo e também no mesmo indivíduo. (pp. 35)

Contudo, o material didático também foi partilhado online. A intenção é que ele poderá servir como um importante instrumento de consulta futuramente, quando houver uma maturidade maior auditiva para a percepção de detalhes fonéticos, por cada aprendente.

Dentre as rápidas explicações, a professora estagiária dedicou-se um pouco mais às regras de pronúncia das sílabas tónicas e acentos gráficos em português. Foi perceptível, ao longo de toda as produções de conteúdos digitais, gerados na regência 1, que os discentes, de uma forma geral, apresentavam dificuldade em identificar as sílabas tónicas das palavras. O conteúdo gerou curiosidade e atenção dos aprendentes, que apontaram nos cadernos as explicações, tiraram dúvidas e participaram na colocação dos exemplos. Apesar do início ter sido uma continuidade da aula anterior, foi importante como pré-atividade para a produção do *Podcast*, visto que a leitura teria um grande peso para a atividade.

A unidade letiva 4, de facto, iniciou após os primeiros 20 minutos de retoma da atividade de pronúncia. Ainda como pré-atividade, foram apresentados trechos de *Podcasts* para que os aprendentes pudessem ter contacto com o género discursivo. Para uma melhor percepção do conhecimento dos alunos sobre o género, foram questionados se já conheciam o formato de *Podcast* e se já tinham ouvido algum. Todos os aprendentes presentes responderam ter tido alguma experiência com audição de *Podcast*.

As primeiras audições, de trechos de *Podcast* do programa “Portuguese with Leo”, disponibilizado na plataforma *Spotify*, foram de cerca dois minutos cada; o primeiro minuto só da audição e o segundo minuto da audição acompanhada pela transcrição do texto, fornecido pelo próprio canal. O primeiro áudio, do episódio 25, com o título: “Ser vs Estar: Quando se usa qual?”⁶⁴, consistia em um formato de aula expositiva, a qual o próprio Leonardo Coelho, responsável pela criação de conteúdo do canal, narra. Foi apresentado ainda um segundo áudio, do episódio 58, intitulado “Entrevista com o poliglota Steve Kaufmann”⁶⁵, de nacionalidade canadense, que tratava sobre a aprendizagem de idiomas estrangeiros. O objetivo dessa primeira partilha foi o contacto com formatos diferentes de episódios de *Podcasts*, o primeiro consistia num monólogo narrativo e o segundo, numa entrevista.

Vistos já esses dois formatos, foi proposta a elaboração conjunta de um mapa mental⁶⁶ sobre as características do *Podcast*. Utilizando a plataforma *Draw.io*⁶⁷, da *Microsoft*, a professora estagiária propôs-se a digitar as indicações dos aprendentes e, junto com eles, pensar nas melhores ligações a partir das ideias apresentadas. Os aprendentes, em sua maioria, participaram de forma oral. Para a realização do mapa, foram questionados

⁶⁴ Exibição de início no minuto 1:22, sendo 44 segundos sem transcrição e os 40 segundos seguintes com transcrição e áudio. Disponível em:

<https://portuguesewithleo.teachable.com/courses/intermediate-portuguese-podcast/lectures/50977547>, acedido em: 12/04/2024.

⁶⁵ Exibição de início no minuto 0:00, sendo os primeiros 60 segundos sem transcrição e os 65 segundos seguintes com transcrição e áudio. Disponível em:

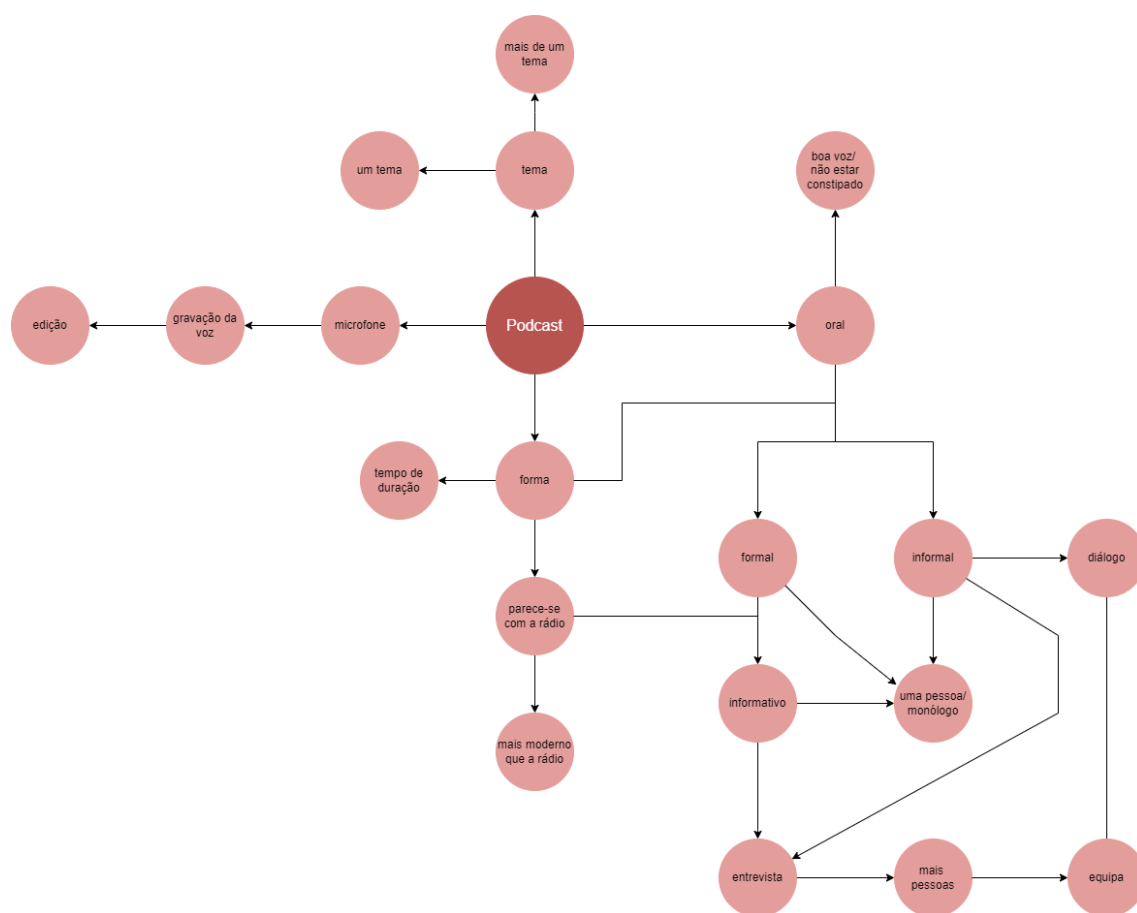
<https://portuguesewithleo.teachable.com/courses/intermediate-portuguese-podcast/lectures/50977724>, acedido em: 12/04/2024.

⁶⁶ Mapa mental é um tipo de diagrama que faz uma sistematização de ideias, conhecimentos e informações permitindo sintetizar conceitos e torná-lo mais visual e objetivo a suas informações.

⁶⁷ Disponível em: <https://app.diagrams.net/>, acedido em: 15/07/2024.

sobre as características do género *Podcast*, como: o tipo de ferramentas necessárias, a linguagem ou linguagens adequadas, os formatos de programas e episódios, a necessidade de haver um tema ou vários, a quantidade de pessoas que podiam participar, assim como questões sobre a formalidade e informalidade desse género. O esquema gráfico final pode ser visto na figura abaixo.

Figura 5 - Gráfico Draw.io mapa mental Podcast⁶⁸



Após as primeiras ideias ao mapa mental, foram apresentados mais dois vídeos que, supostamente, mostravam gravações de *Podcast*. No entanto, o primeiro não foi reconhecido pelos aprendentes como tal. O vídeo apresentava duas crianças, falando a

⁶⁸ O gráfico gerado também está disponível em <https://drive.google.com/file/d/1cHrKabNC41zsXn5bpoTPW4dxECgle2yD/view?usp=sharing>. Acedido em: 31/07/2024.

um microfone profissional comumente utilizado em rádios e *Podcasts*⁶⁹. Todavia, as crianças não estavam em um estúdio, mas ao ar livre. O vídeo iniciava com uma criança perguntando a outra sobre o que a deixava de mau humor. Ao responder exatamente que a criança que estava a perguntar era a causa maior do mau humor da criança entrevistada, o que fazia o papel de entrevistador sentiu a “face ameaçada”, de acordo com Matos (2008) e retirou-se do ambiente, não dando continuidade à gravação do *Podcast*.

Sendo assim, a referência que os aprendentes fizeram a partir do mapa mental foi que o *Podcast* era apenas algo auditivo, não um vídeo, e que o episódio que se sucedeu só pôde ser captado pela gravação da imagem. Embora identificassem aspetos também informais nas produções anteriores e nos seus repertórios de experiências pessoais, ao longo da atividade, os aprendentes não assimilaram a conversa espontânea entre duas crianças em um ambiente ao ar livre como *Podcast*, mesmo que houvesse outros aspetos que apresentaram como características de *Podcasts* na atividade do mapa mental como: a presença do microfone para captar adequadamente a voz, a apresentação de um tema e uma conversa, embora informal, mas que conduzia a uma entrevista.

O objetivo da exibição desse vídeo, além de sugerir um outro formato de *Podcast*, foi também trazer um pouco de descontração à aula, assim como retomar o assunto sobre “ameaça de face”, por meio de uma situação de “pragmática intercultural”, de acordo com Matos (2008), relevante ao ensino da língua estrangeira. A professora estagiária ressaltou a presença de várias características que os próprios aprendentes apontaram como propriedades de *Podcast*, mas foi respeitada a decisão da maioria de não o caracterizar como um formato de tal género discursivo.

O segundo vídeo, com cerca de um minuto, também apresentava a gravação de um *Podcast*. Visualmente na cena também continha um microfone profissional e uma narração, apresentada como um monólogo da explicação, bem-humorada, sobre os

⁶⁹ Uma produção do perfil do Instagram: @bichopapinho. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4psiPAr4up/>, acedido em: 18/06/2024.

doces conventuais, da tradição portuguesa⁷⁰. Os aprendentes continuaram a não identificar aquele formato como *Podcast*, mas o resultado dessa gravação é que seria, para eles, um *Podcast*. Não ficou claro aos aprendentes que os géneros textuais se constituem por meio de formatos e não propriamente determinados pelo ambiente. Assim como o género jornalístico “reportagem” pode ser trabalhado em sala de aula e, mesmo não estando em uma redação de jornal, ser classificado tal como um texto de reportagem. No entanto, conceituar sobre géneros textuais não era o objetivo da aula. A intenção foi fomentar na turma a “prática textual-discursiva,” (Marcushi, 2010, p. 84) de *Podcast* e realizar uma produção final que os aprendentes identificassem com o formato em si. Se foi visto como uma imitação ou como o próprio género *Podcast*, o facto foi indiferente para o processo da atividade.

Após a apresentação e análise do segundo vídeo, feita pelos aprendentes, voltou-se ao mapa mental para a sua conclusão. Em seguida à discussão, com cerca de 45 minutos de aula, até ao momento, sobre a temática *Podcast*, foi apresentada a atividade prática.

Planeada para os últimos trinta minutos de aula, a explicação sobre a atividade foi reduzida para cerca de 20 minutos devido à grande participação no processo de pré-atividade. Porém, tempo suficiente para explanar o passo a passo necessário para a gravação do *Podcast*, de acordo com a metodologia de projeto⁷¹, aqui utilizada.

O primeiro passo foi escolher a temática do *Podcast*. Foram apresentadas três opções aos aprendentes⁷², que abertamente votaram em sua preferida, mas também com a possibilidade de indicarem, em conjunto, um quarto assunto. A maioria acatou a sugestão da professora estagiária e optou pela temática sobre um aspeto cultural do seu país de origem. O passo seguinte consistia na escolha do tema individual,

⁷⁰ Uma produção do perfil do Instagram: @ritalisting. Disponível em:

https://www.instagram.com/reel/C2c_BfzMG4-/, acedido em: 18/06/2024.

⁷¹ De acordo com Moran, 2015, a metodologia requer que o professor, previamente, organize etapas para que os aprendentes possam avançar e progredir na atividade e aprendizagem.

⁷² Propôs-se 3 temáticas para que os aprendentes pudessem escolher uma delas ou sugerir uma quarta, em conjunto, para o desenvolvimento de uma única temática do episódio do *Podcast*, a ressaltar: (1) um aspecto cultural sobre o seu país de origem, ou (2) uma dica de português que pode ser gramática/ortografia, expressão idiomática etc., ou (3) cada aluno fala de uma região de Portugal, (4) outro, sugerido pela turma.

finalizando, até ao momento, com a escrita de um texto sobre o tema escolhido para a leitura no *Podcast*. Algumas regras foram apresentadas na sequência, como o número de palavras adequada ao nível do aluno, de acordo com o exame do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (Caple)⁷³.

Ao final da aula, foi apresentado mais um exemplo de um trecho de *Podcast*. Este, que está disponível na plataforma *Spotity*, do canal Expressões do Português, como episódio 77 e título: “tirar o cavalinho da chuva”⁷⁴, apresentava o conteúdo por meio de duas narradoras que revezavam a explicação do tema a utilizar o recurso de passar a palavra a outra, ou seja, a fazer uma pequena apresentação do que estava por vir. O objetivo de mostrar o trecho desse *Podcast* foi tomá-lo como referência para a criação do formato do material da turma.

A pensar na produção textual que os aprendentes realizaram, posteriormente, e a correção que a professora estagiária fez até a aula seguinte, pois as atividades subsequentes trabalharam a autocorreção do texto e a gravação do *Podcast*, a unidade letiva 5 foi planeada para seis dias depois, com um final de semana entre elas. Assim, o trabalho para casa (TPC) da unidade letiva 4, que ocorreu na sexta-feira, dia 12 de abril de 2024, destinou prazo para entrega de um texto de 80 a 100 palavras até a segunda-feira seguinte, dia 15, com envio via e-mail. Os passos seguintes, para a gravação do *Podcast*, só foram informados aos aprendentes na unidade letiva 5, que ocorreu no dia 18 de abril de 2024, para evitar a sobrecarga de informação. No entanto, no decorrer das explicações da atividade, todos já foram informados que o resultado da atividade culminaria na gravação de um episódio de um *Podcast*.

É importante ressaltar que a aula da unidade letiva 4 ocorreu em data extra ao calendário programático devido à necessidade de reposição de aula. Por isso, passou-se numa sexta-feira, dia esse, da semana, em que não há aula para a turma. Dessa forma,

⁷³ Guião para o auxílio do texto de *Podcast* disponível em Anexo 7.

⁷⁴ Disponível em: <https://sayitinportuguese.pt/podcast-siip/77-tirar-o-cavalinho-da-chuva-2/>. Acedido em: 21/06/2024.

seis aprendentes faltaram ao momento por já terem outros compromissos, estando presente um total de 9 aprendentes.

2.7.2. Unidade letiva 5

A aula da unidade letiva 5 iniciou-se com a retoma dos três passos já realizados ao processo de produção do *Podcast*, a relembrar: (1) escolha da temática do episódio, (2) escolha do tema (individual), (3) escrita do texto para leitura no *Podcast*. Em seguida, foi feita a apresentação dos novos pontos a serem seguidos para a atividade final. Para clarear a ideia da gravação desse *Podcast*, foi apresentado à turma o mapa mental construído em conjunto, reorganizado pela professora estagiária, posteriormente, à aula.

A relembrar, o esquema do mapa mental caracterizava o género *Podcast* em quatro subitens, a ressaltar: expressão oral, tema, ferramentas básicas e formato, para uma melhor visualização do conteúdo que a turma iria produzir. A partir dessas subdivisões, especificadas e destrinchadas pelos aprendentes (como foi visto na figura 5), a aula foi conduzida aos sete novos passos para o sucesso da atividade, que consistiu em: (4) escolha do nome para o *Podcast*, (5) organização da sequência da narrativa, que foi previamente definida pela professora estagiária diante dos temas individuais escolhidos por cada aprendente e que fizessem uma possível ligação entre os temas⁷⁵, (6), correção e autocorreção dos textos, que seriam realizadas em dupla, mais adiante, na sequência da aula, (7) gravação dos áudios, individualmente, em casa, (8) envio dos áudios para a (9) edição do episódio de *Podcast*, pela professora estagiária, (10) e publicação do *Podcast* no *Classroom*.

Após a explicação, foram entregues os textos, enviados pelos aprendentes, previamente, via e-mail, com códigos de correções. Assim, os erros e inadequações foram destacados em negrito e acrescentados notas de observações com orientações à autocorreção, como: “Atenção à concordância verbal”, “Atenção à concordância nominal”, “Atenção à grafia” e assim por diante. As notas mais recorrentes, foram

⁷⁵ Ver guião do roteiro do *Podcast* no Anexo 8.

explicadas na sequência da aula para que os aprendentes entendessem como fazer a correção ao texto⁷⁶. A professora estagiária também se dispôs a atender, individualmente, ou em dupla, às dúvidas, durante a aula. Os aprendentes escolheram suas duplas, para ajudar a correção um do outro, porém alguns optaram pelo trabalho individual, a ficar, assim, livres para decidirem a maneira como pretendiam realizar a atividade.

Ao final do tempo de trinta minutos, planeado para a realização da tarefa, foi sugerido que treinassem a pronúncia da leitura com os colegas e escrevessem uma pequena apresentação daquele que viria a seguir na sequência narrativa sugerida pela professora estagiária. Havia, para este momento, um material preparado sobre o passo a passo de como baixar uma aplicação de gravação de voz e realizá-la pelo telemóvel, caso fosse necessário a orientação. No entanto, todos sinalizaram saber fazer a gravação de voz a usar ferramentas familiares a cada um. Apenas um dos aprendentes indicou ter dúvidas na gravação da voz, mas os próprios colegas responderam-no para que esse usasse a ferramenta de áudio do *Whatsapp*. A professora estagiária colocou-se à disposição individual do aprendente, para sanar a dúvida, mas esse sinalizou saber usar o recurso do *Whatsapp* e que não apresentava mais dúvidas.

Faz-se necessário uma ressalva para explicar como procedeu a edição do *Podcast*. Na unidade letiva anterior, os aprendentes escolheram em conjunto a temática do *Podcast*: aspetos culturais dos seus países de origem. Foi indicado a cada aprendente, portanto, a escrita de um texto, individualmente, na temática escolhida, num tema da preferência de cada um, ou seja, fosse alimentação, roupa, expressões linguísticas, literatura desporto, entre outros, desde que ressaltasse a cultura do seu país. Esses textos seriam lidos e gravados para a edição do *Podcast* e para que houvesse uma unidade nessa leitura conjunta, uma pessoa daria sequência ao outro. Assim, além de gravar a leitura do seu próprio texto, deveria agradecer ou responder à apresentação feita pelo colega

⁷⁶ Ver guião no Anexo 9 sobre notas de códigos de correção.

anterior e anunciar o colega seguinte, a partir do roteiro que foi apresentado e projetado no quadro pela professora estagiária.

Para a explicação, foi retomado o exemplo do episódio 77, do canal no *Spotify* “Expressões do Português”, cujas narradoras passam a palavra uma à outra, dando sequência à narrativa. Após o esclarecimento, usaram os 30 minutos restantes da aula, planeadas para esse fim, para irem ao encontro dos colegas que o antecederiam e o seguiriam, de acordo com o roteiro definido. Para o momento, também foi sugerido que treinassem, com sua dupla, ou com as professoras presentes, a pronúncia da leitura dos seus textos, como referenciado acima, no entanto, poucos se dedicaram a essa última atividade.

Como método de avaliação, todo o processo de atividade contabilizou 1 (um) ponto, de 20 valores na nota final do aprendente. Foi destinada uma porcentagem ao processo de avaliação, de acordo com a tabela a seguir. Os aprendentes foram devidamente informados sobre o processo avaliativo, assim como foi partilhado, no *Classroom*, os valores correspondentes a cada item que seria analisado.

Tabela 1 - Pontos de avaliação

CrITÉRIOS de avaliação da atividade de <i>Podcast</i>	Pontos referentes
Cumprimento ao gênero da temática decidida em grupo	10%
Participação dos três processos da produção do <i>Podcast</i> : redação do texto, autocorreção e gravação do áudio	15%
Desenvolvimento de uma narrativa coerente	10%
Evolução da autocorreção do texto - do material enviado por e-mail até ao texto final gravado	25%
Respeito aos aspetos gramaticais	20%
Pronúncia correta das palavras	10%
Fluência na leitura	10%

O primeiro ponto sobre os “cumprimentos ao gênero da temática decidida em grupo” foi um critério adotado para avaliar a capacidade de acompanhamento das aulas que se passaram e de compreensão da proposta de redação. O segundo ponto sobre a

“participação dos três processos da produção do *Podcast*” foi utilizado para incentivar a participação da produção da atividade, sendo destinado 5% dos pontos para cada um dos processos de redação do texto, autocorreção e gravação do áudio. O terceiro item, específico para a produção textual, sobre o “desenvolvimento de uma narração coerente”, julgou-se imprescindível para avaliação do processo de escrita. No caso do ponto sobre a “evolução da autocorreção do texto” referiu-se ao desenvolvimento evolutivo do primeiro texto escrito até ao resultado final, ou seja, até ao texto gravado em áudio para o episódio do *Podcast*. A esta pontuação foi dado mais peso na avaliação devido ao seu grau de importância no processo de autonomia à aprendizagem, proposta principal da regência.

Os outros últimos pontos sobre o “respeito aos aspetos gramaticais”, a “pronúncia correta das palavras” e a “fluência na leitura” são de competências linguísticas adquiridas ao longo da formação em língua estrangeira, apresentadas como parâmetros considerados relevantes para medir aspetos de evolução de aquisição da língua em referenciais como o QEER, utilizado nesta pesquisa.

Além de contemplar competências linguísticas, a atividade propôs-se a promover a competência comunicativa intercultural. Nesse caso, a professora estagiária propôs como uma das temáticas para a elaboração do *Podcast* tratar sobre um aspeto cultural do país de origem dos aprendentes. Poderiam não ter optado por essa temática, mas ao escolhê-la, pôde ser trabalhado a competência intercultural que valorizasse o desenvolvimento pessoal e social do aprendente como indivíduo, que segundo Byram (2021) é tão importante quanto o treinamento de habilidades comunicacionais linguísticas. Com isso, foi proposto viabilizar um senso identitário e de pertencimento, ao promover o reconhecimento da própria cultura do aprendente diante do grupo. Assim, foi concedida voz de fala, competência social, promoção da autonomia e o desenvolvimento da responsabilidade social, por meio de uma língua franca, comum, em que todos estavam em nível equivalente de aprendizagem (Van Ek, 1986).

A escolha do nome do *Podcast* também foi muito significativa para o processo de promoção da interculturalidade do grupo, mas sobretudo da multiculturalidade. Ao sugerirem e, posteriormente, votarem e decidirem pelo nome “Mosaico Cultural”

mostrou a capacidade de interação, acolhimento, respeito e valorização do outro promovido pela atividade. A palavra “mosaico”, em seu sentido semântico, é caracterizada por ser formada pela junção de elementos diferentes, mas que se juntam e se justapõem. Exatamente o que a atividade propôs também a realizar.

Nesse processo de escolha ao título do *Podcast*, foram sugeridos três nomes pelos aprendentes. O primeiro a ser apresentado foi “Coisas culturais”, seguido por “Mosaico cultural” e depois “Eventos e outras coisas culturais”. As sugestões foram apresentadas por dois alunos e uma aluna e apesar de não ter ficado definido no momento, a turma já manifestou o interesse pelo segundo nome. Inclusive entre os aprendentes que sugeriram as outras opções. No entanto, a votação estendeu-se pelo *Classroom* e a definição deu-se na aula seguinte ministrada pela professora titular.

O final da aula foi marcado pela degustação do doce brigadeiro, ofertado pela professora estagiária, que escolheu contar sobre essa tradição brasileira ao iniciar a narrativa no episódio de *Podcast*. A professora titular também foi convidada a narrar um texto sobre a sua cultura portuguesa e, assim, professoras e aprendentes colocaram-se em um plano horizontal de ensino-aprendizagem na construção do *Podcast*. Como se tratava da última regência presencial ministrada pela professora estagiária, o momento foi de despedida e descontração. Como TPC, ficaram incumbidos de reescrever o texto com as autocorrekções sugeridas, gravarem a leitura do texto juntamente com a resposta combinada com o colega anterior da sua apresentação e o anúncio, ao final do texto, do colega seguinte.

O *Podcast* editado foi divulgado no dia 22 de maio de 2024. Apesar da unidade letiva 5, e última, ter ocorrido no dia 18 de abril, o prazo para o envio da gravação via e-mail foi dia 30 de abril. No entanto, a professora estagiária recebeu áudios até ao dia 15 de maio dos aprendentes em atraso com a atividade, gerando quase 20 minutos de programa⁷⁸ (19:13:22), com 15 temas diferentes e a participação de 15 pessoas, sendo duas

⁷⁸ Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1JOJGTJS0HIOctX-qSh0ZGHwG1ydSSFmi/view?usp=sharing>, acedido em: 13/09/2024.

professoras e 13 aprendentes do PLNM de níveis A2.1 e A2.2. A transcrição⁷⁹ de todo o episódio foi partilhada em conjunto para facilitar o entendimento de todos.

Três aprendentes faltaram a esta aula, no entanto, os textos com os códigos de correção foram enviados via e-mail e os ausentes puderam realizar a atividade em casa, sem prejuízo do processo de desenvolvimento do projeto e nem qualquer ônus à pontuação avaliativa.

2.7.3. Resultado da regência 2

Assim como as demais aulas, a regência 2 tentou privilegiar a autonomia no processo de ensino-aprendizagem mediada pela produção de conteúdo digital. Constituída em dois momentos diferenciados, a pré-atividade e atividade, a qual a primeira pretendeu nivelar o conhecimento dos sobre o assunto *Podcast*, ressaltando suas características, formatos e linguagem e, já a segunda objetivou a prática dos conhecimentos adquiridos no momento anterior.

No entanto, a unidade letiva 4, pode ter sido demasiada passiva para alguns, visto que a participação na elaboração do mapa mental, por exemplo, foi de participação espontânea. Com isso, alguns dos aprendentes colocaram-se apenas como observadores nesse momento. A partir desse facto, concluiu-se que o momento de pré-atividade poderia ter sido mais dinâmico. Isso porque, mesmo que a participação voluntária seja importante para o princípio da autonomia, a construção do mapa mental, por exemplo, poderia contar com a participação ativa de todos no processo. Uma sugestão seria propor uma tarefa que todos pudessem acrescentar um ponto novo ao mapa mental.

Durante a pré-atividade, também, não foi informado que os aprendentes construiriam um episódio de *Podcast* ao final da regência, só após 40 minutos de aula sobre a temática. Dessa forma, avalia-se, que o aprendente deveria ter sido informado desde o começo sobre a produção e, assim, de forma consciente, pudesse ir construindo o seu raciocínio lógico para o desenvolvimento da atividade. Bem como a apresentação dos

⁷⁹ Transcrição do *Podcast* disponível no Anexo 10.

exemplos, essa também poderia ter sido intercalada com pequenas tarefas. Uma sugestão poderia ser a atividade de manipulação de alguma ferramenta tecnológica, como a gravação de voz, feita a partir de uma aplicação simples de telemóvel.

Essas são algumas ideias para evitar a passividade da aula expositiva. No entanto, todo o processo serviu de aprendizagem e pode ser adaptado e melhorado de acordo com a receptividade e o desenvolvimento da turma a ser aplicada.

Em relação ao resultado avaliativo proposto, dos 15 alunos matriculados no curso, dois não entregaram a gravação da leitura do texto. No entanto, participaram do processo de escrita e autocorreção do material, a conquistar metade dos pontos indicados. Os demais atingiram a pontuação máxima prevista⁸⁰. Embora nem todos tenham realizado a totalidade da autocorreção apontada para melhoria e cometido alguns equívocos de pronúncia na gravação do áudio, todos apresentaram evolução do texto escrito ao texto narrado, de acordo com análise da professora estagiária⁸¹. Até porque, o propósito do ensino da língua estrangeira não é o de ensinar aprendentes a imitar “falantes nativos”, termo inclusive eliminado do *Companion Volume* (Council of Europe, 2020), como já referenciado, mas promover a formação de “falantes interculturais” (Kramsch, 1998). Para Kramsch (1998), esse tipo de falante é aquele que assimila a sua cultura e a cultura ou culturas de línguas estrangeiras em aprendizagem e desenvolve competências linguísticas para uma comunicação fluída e adequada em cada língua. Sendo assim, o objetivo de participar dos processos da atividade foi cumprido com sucesso por 13 aprendentes, ou seja, 87% da turma.

Por fim, além das competências comunicativas linguísticas e interculturais, a atividade tinha o propósito de prover diversão e troca de conhecimento. Em *feedback* à atividade⁸², um aprendente fez o seguinte comentário: “Whouah !! Adorei esse trabalho coletivo. Obrigado Renata e obrigado professora Ângela. Obrigado a todos os meus colegas. Ouvi este podcast assim que o recebi e ... vou ouvir de novo” (sic). A recepção

⁸⁰ Notas e critérios de avaliação disponíveis no Anexo 11.

⁸¹ O Anexo 12 contém as redações corrigidas em códigos.

⁸² A Anexo 13 contém a interação realizada no *Google Classroom* sobre a atividade do *Podcast*.

presencial dos aprendentes, que se mostraram encantados com a edição do material e satisfeitos e orgulhosos com a participação de si e dos colegas, foi também um dos indícios que o trabalho atingiu os objetivos propostos. Uma das aprendentes fez ainda o seguinte comentário, no *Classroom*, que resume o sentimento da turma: “Parabéns colegas! falaram muito bem! e obrigada professoras pelo trabalho, fico muito giro!” (sic).

3. Desafios das regências

Este capítulo tem o intuito de apresentar algumas dificuldades encontradas ao longo das regências embasadas em dois pontos principais: literacia mediática e variedade brasileira. Os dois subcapítulos abaixo partiram de respostas obtidas nos questionários de *feedback* às regências 0 e 1 (disponíveis nos Anexos⁸³) e situações interacionais durante e ao fim da regência 2. Cabe ressaltar que os pontos abordados ocorreram a partir da interpretação realizada pela análise das respostas anônimas escritas e por interações presenciais.

O objetivo ao fazer estes apontamentos não é evidenciar falhas nas regências, pois não são identificados como tais, mas ressaltar situações inerentes ao perfil de turmas de PLNM heterogêneas, em imersão em Portugal. O público-alvo das regências apresenta uma grande variedade de características socioculturais, económicas e políticas que influenciaram os pontos aqui abordados.

3.1. Literacia mediática

- “Porque não estou muito bem para fazer estas coisas (idade?) (sic)”.

Esta resposta foi relativa à pergunta: “foi difícil produzir um conteúdo digital? Se sim, porquê?”, contida no questionário direcionado à turma 2, após a regência 1. Antes de discorrer sobre o assunto, é importante uma ressalva que, as respostas ao questionário são anónimas, no entanto, a professora estagiária consegue ter uma noção da autoria de parte delas devido à interação que houve em sala de aula.

Neste caso, como visto no enquadramento teórico, o fator geracional por si só não é um ponto para ser considerado para a falta de competência digital. A idade pode ser considerada, sim, um fator a ser avaliado em relação à maior ou menor exposição às tecnologias, no entanto, não é determinante sobre a dificuldade em manipular e pensar criticamente sobre as ferramentas digitais, segundo Aparici (2011) e documentos orientadores como DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022).

⁸³ Respostas dos questionários disponíveis nos Anexos 1 e 6.

Embora o avanço tecnológico tenha sido enorme em cinco a sete décadas atrás (de acordo com a faixa etária dos aprendentes mais velhos das turmas do estágio pedagógico), a evolução na educação não seguiu o mesmo ritmo, como visto também no primeiro capítulo deste relatório. Como a sociedade tende a evoluir muito mais que a escola (Moran, 2007), o fator geracional pode influenciar a falta ou insuficiência de competências digitais no ambiente educacional daqueles formados antes da cibercultura (Lévy, 1999), mas não é determinante, visto que aprendentes mais novos podem deparar-se com a mesma dificuldade (Aparici, 2011).

O bloqueio em perceber a tecnologia como uma competência e não apenas como conteúdo da aprendizagem (numa disciplina ou curso de tecnologia, por exemplo) é considerado um problema da literacia mediática, ou seja, falta um pensamento reflexivo sobre o uso da tecnologia (Vidotti de Rezende, 2016). Não associar o uso dos conhecimentos utilizados em outros ecossistemas comunicacionais também na educação é outra consequência dessa falta da literacia digital (Soares, 2011). Perspetiva essa que pode ter sido, inclusive, um fator motivador do próximo comentário.

- “Precisa um saber na manipulação dos aplicação além da dificuldade para procurar tema (sic)”.

Essa foi uma resposta dada ao questionário de *feedback* da regência 0 à mesma questão anterior: “foi difícil produzir um conteúdo digital? Se sim, porquê?”. Como visto no capítulo sobre as regências, foi, inclusive, um ponto considerado para o replanejamento da regência 0.

Assim, a reformulação da divisão dos grupos de trabalho e o desenvolvimento da atividade precisava garantir que o aprendente participasse do processo da produção de conteúdo digital independente dos conhecimentos dos media. O aprendente que priorizou ou se preocupou mais em entender as ferramentas tecnológicas do que desenvolver a atividade a focar no seu grau de conhecimento sobre as próprias competências digitais podem não ter sido conduzido adequadamente pelo docente, por isso a necessidade de remodelar a unidade letiva. Como também pode ter motivação em outros fatores que influenciaram a sua aquisição de competência digital, como

questões sociopolíticas e econômicas do seu país de origem, como foi visto no enquadramento teórico. Embora, a professora estagiária consiga perceber quem teve mais dificuldade em desenvolver a tarefa solicitada intermediada pelo uso da tecnologia, não se pode afirmar com precisão, neste caso, o que motivou a resposta, visto que foram anónimas.

Para resolver esta questão do desnivelamento em competências digitais, que uma turma heterogênea de PLNM possa vir a ter, foi pensado, de acordo com o subitem 2.5.3, sobre os resultados da regência 0, em duas alternativas: (1) montar um grande grupo de trabalho para que todos possam se ajudar ao usar ferramentas tecnológicas ou preocupar-se em montar grupos que tenham, pelo menos, uma pessoa apta ao uso da tecnologia ou (2) pensar numa oficina básica sobre ferramentas e aplicações de edição de texto e imagem, no entanto, não a pôr no centro dos interesses, visto que o objetivo da produção de conteúdo é o processo e não o resultado, de acordo a visão educ comunicativa.

Sendo assim, o planeamento da regência seguinte, ou seja, da regência 1, priorizou a opção (1), visto que não havia tempo hábil para uma oficina de ferramentas tecnológicas, mas também porque a literacia mediática não passa pela aprendizagem do uso da tecnologia por ela mesma. O uso das TICs precisa ser contextualizado para que não seja um conteúdo vazio e em vão. De acordo com a análise de Soares (2011), “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (p. 23). Sendo importante compreender que a tecnologia é o meio e não o fim.

- “Eu não estava familiarizado com software de edição de vídeo. Felizmente, um membro do nosso grupo conhecia este software (sic)”.

Este comentário foi referente à regência 1, quando o planeamento de ação já havia sido ajustado e pensado para ter um elemento em cada equipa que entendesse de tecnologia. Isso porque, de acordo com o *feedback* da primeira regência, era importante facilitar o processo de desenvolvimento da atividade para todos.

Na resposta ao questionário de *feedback*⁸⁴, não fica claro se o aprendente percebeu ou não que foi proposital “ter um membro no grupo que conhecesse software de edição”. Ao usar a palavra “felizmente” pode também ter julgado uma sorte ou coincidência a presença de um elemento com algum conhecimento em tecnologia. Porém, como foi avaliado nas regências, da forma como foi conduzido o processo a dividir grupos compondo pelo menos um aprendente que dominasse os media, a atividade fluiu mais facilmente, nem sendo percebido um possível desnivelamento em competência digital. Todos participaram de acordo com as suas limitações, perceptíveis nas gravações, mas que, inclusive, o resultado superou as expectativas.

- “Grave o áudio pelo Whatsapp”.

O comentário acima resume pelo menos a interação de dois alunos, na regência 2, em aconselharem o único aprendente que manifestou não saber usar ferramentas de gravação de áudio na atividade de *Podcast*. Ao contrário do que se pode acompanhar nas percepções acima desta, neste momento, a maioria dos aprendentes já percebeu que as diversas tecnologias podem ser usadas a favor da educação, mesmo que tenham sido desenvolvidas e comumente sejam usadas para outros fins comunicacionais. Como explicado no enquadramento teórico, constata-se, aqui, que os aprendentes conseguem fazer a relação entre os ecossistemas comunicacionais que participam com a pedagogia digital, ao associarem as suas próprias competências digitais à educação, para fins específicos.

Em resumo a este subitem, verifica-se que o momento é de avanço quanto ao uso das TICs na educação e não mais de acomodação e retrocesso. O documento orientador DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022), deste relatório, tem objetivos claros sobre a disseminação das competências digitais em contextos de emprego, educação e formação ao longo da vida dos cidadãos europeus e internacionais a compor o topo da Agenda Política Europeia. Cabem aos docentes e às instituições de ensino saber incentivar e adaptar o uso dos diversos media já utilizados em outros ecossistemas

⁸⁴ Respostas do questionário disponíveis no Anexo 6.

comunicativos. O que não seria diferente também na perspectiva de ensino-aprendizagem em PLNM.

3.2. Variedade brasileira

- “Ela fala naturalmente o português brasileiro (estou um estudante começando) e depressa também (sic)”.

A resposta acima fornecida à questão: “Compreendeu bem o que a professora disse? Se não, porquê? (falar o português brasileiro, a entonação, a falta de clareza, a voz baixa...)”⁸⁵ já havia sido proferida presencialmente ao final da unidade 3, por um aprendente que abordou a professora estagiária individualmente.

No entanto, esse aspeto (da variedade PB da professora estagiária) tornou-se recorrente, não só nas respostas do questionário de *feedback*, quanto durante alguns momentos das aulas. Na primeira aula da regência 1, ao apresentar a atividade sobre a produção de conteúdo digital, um aprendente perguntou se era para produzir em PB ou PE. Neste momento, a professora titular interviu a ressaltar que todo o conteúdo a ser produzido pelos aprendentes em momento de aula deveria ser em PE, foco do curso. Complementou ainda que a variedade da professora estagiária em PB era uma mais-valia à aprendizagem do português pela turma.

No entanto, o mesmo aprendente, por algumas vezes, interrompeu a aula ao mostrar dúvidas de compreensão motivadas pelo PB. Mesmo disponível à explicação e a recorrer da ajuda da professora titular, quando desconhecia uma opção de léxico ou regra gramatical para substituir o PB, o facto gerou desconforto e insegurança à professora estagiária ao longo das regências, principalmente, nas unidades letivas que planeou a necessidade de explicações expositivas. Todavia, continuou a sinalizar a disponibilidade em esclarecer dúvidas geradas pelo PB, sempre que não fosse compreendida.

Embora as intervenções tenham vindo de um mesmo aprendente, o mesmo que demonstrou comportamentos indicativos de desconforto com as interações com

⁸⁵ Questionário disponível no Anexo 6.

colegas, relatado no subcapítulo referente à caracterização e peculiaridades das turmas de estágio (no subitem 2.3), outros aprendentes apontaram a dificuldade na percepção do PB, por meio dos questionários anônimos.

- “falar e pronuncia o portugues brasileiro (sic)”

Esta também é uma resposta à questão: “Compreendeu bem o que a professora disse? Se não, porquê? (falar o português brasileiro, a entonação, a falta de clareza, a voz baixa...)”⁸⁶. No caso, o aprendente respondeu “não” à primeira pergunta e justificou a resposta com o enunciado acima.

Ao avaliar, individualmente, as respostas do questionário⁸⁷, um aprendente que também marcou “não” à pergunta anterior e justificou: “Ela falava rápidamente (sic)”, não teve resposta avaliada como falta de compreensão à variedade PB. No entanto, o mesmo aprendente, em resposta à questão final: “Sugestões e comentários para a professora estagiária Renata Almeida”, no mesmo questionário, sobre a regência 1, escreveu a seguinte resposta:

- “Entendo que o seu sotaque vai ser sempre brasileiro, mas porque queremos aprender português europeu, sff usava o gramática europeu (sic)”.

Cabe ressaltar, em primeiro lugar, que ao falar de variedades linguísticas, de acordo com Matos (2008) aborda-se não só a variação fonética, mas também a variação cultural, lexical e estrutural, que são aspetos inerentes à língua. Para Duarte (2016), como a língua portuguesa é um idioma pluricêntrico, ou seja, que apresenta diferentes variantes linguísticas, torna-se indispensável a abordagem de alguns desses aspetos, principalmente das duas variantes mais populares como o PE e o PB no ensino do PLNM. No entanto, Duarte (2016) refere que

O que parece sensato, nessas situações, é que o docente ensine a sua variedade de origem (ou, no caso de ser estrangeiro, aquela que aprendeu, escolarmente

⁸⁶ Questionário disponível no Anexo 6.

⁸⁷ Foi usada a ferramenta *Google Formulários*, que possibilita a análise das respostas por resumo ou individualmente.

falando), procurando, sempre que possível, referir características de outras variedades, e expondo, dentro da medida da sensatez, as diferenças mais notórias entre elas. (pp. 217-218)

Em recorte sincrônico da língua portuguesa em Portugal, é importante observar que há uma grande incidência da inserção da variedade brasileira, a partir dos anos 1980, quando houve um enorme contacto dos portugueses com o PB e com a cultura brasileira a partir das telenovelas (Cunha, 2010). Atualmente, devido ao amplo fluxo migratório de brasileiros, os dados recentes de 2023, do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, apontam que a segunda maior comunidade brasileira fora do país está estabelecida em Portugal⁸⁸, com aproximados 513.000 imigrantes registados no país. O que representou a maior comunidade de estrangeiros em Portugal, em 2023, segundo a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA)⁸⁹, representada por mais de 30% dos estrangeiros em Portugal. Isso implica dizer que, os aprendentes de PLNM, imersos em Portugal, têm grande probabilidade de acesso ao PB, nas relações do cotidiano. O que foi destacado no decurso das aulas pela professora titular.

De acordo com Manole (2013), “a individualidade de cada variedade do português manifesta-se em todos os níveis da língua: pronúncia, grafia, gramática, léxico e as divergências podem determinar problemas de compreensão até entre os nativos” (p. 54). No entanto, “cada professor ensinará, preferencialmente, a variedade que aprendeu formalmente ou no seio da qual nasceu, mas nas principais zonas geradoras de ruído e nas diferenças fundamentais entre variedades, é preferível apresentar logo as alternativas de modo contrastivo” (Duarte, 2016, p. 228).

É importante salientar, que a professora estagiária se esforçou em usar o léxico e a grafia mais usual da variedade em foco dos aprendentes, o PE, sempre que convinha. No entanto, a estagiária considera que a pronúncia e a estrutura frásica não se

⁸⁸ Relatório do Ministério das Relações Exteriores disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/BrasileirosnoExterior2023.pdf>. Acedido em 08/08/2024.

⁸⁹ Dados da AIMA disponíveis em: <https://sicnoticias.pt/pais/2024-05-27-video-numero-de-imigrantes-em-portugal-disparou-em-2023-mais-de-um-milhao-residiam-no-pais-93dabccf>. Acedido em: 08/08/2024.

manifestaram de forma natural no seu discurso, evitando, assim, usar o PE para não cometer equívocos. Em relação à gramática, recorreu, preferencialmente, à variedade PE. Visto que, todo o material escrito, sejam dos guiões ou dos *slides* de aula, contou com a colaboração da professora titular, que se dispôs a adaptar para o PE. Mesmo assim, o PB esteve presente em algumas situações, principalmente orais, já que é inerente à sua formação social.

Houve algumas situações de interação que os próprios aprendentes se sentiram à vontade para chamar a atenção da professora estagiária quanto ao uso do PB. Um exemplo, foi no momento das instruções referentes ao passe da palavra da pessoa seguinte, promovido na atividade de *Podcast*, na regência 2, unidade letiva 5. O *slide*, mesmo sendo revisado pela professora titular, trouxe o verbo “ter”, mais usual para o falante PB, em lugar do verbo “haver”. Na ocasião, um aprendente latino-americano identificou a situação como “brasileirismo” e não como “erro”, dando a perceber a noção do pluricentrismo da língua portuguesa. Evitando assim o pensamento errôneo da “noção falsa de que a língua portuguesa só comporta uma forma válida” (Mercer & Foltran, 1992-93, p. 197).

Conclui-se que, os aprendentes de PLNM em imersão em Portugal, cujo contexto escolar ou de aprendizagem não têm acesso às variedades linguísticas, certamente, estão em dissonância com o que aconselha o QECR (Conselho da Europa, 2001) e com a sociedade em que estão inseridos. De acordo com este documento orientador, o princípio do ensino da língua passa pelas competências linguística, sociolinguística e pragmática, como aqui já referenciado. No entanto, especificamente sobre a sociolinguística, o referencial adverte as condições socioculturais do uso da língua que “afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto,” (Conselho da Europa, 2001, p. 35).

Para Rossi (2021), é papel do docente

Promover uma visão mais empírica do idioma ensinado, considerando as manifestações diatópicas e diastráticas do português não como estruturas

erróneas que fogem aos cânones normativos, mas como uma mais-valia que enriquece a bagagem linguística e sociodiscursiva dos aprendentes. (p. 201)

Assim, ressaltando a importância e a percepção dos aprendentes à diversidade linguística, o questionário de *feedback* também recebeu respostas positivas, em relação ao PB, como podem ser vistas abaixo:

- “Gostei das atividades e aprendei nova pronúncia de língua portuguesa brasileiro (sic)”
- “Gostei muito destas aulas e foi útil ouvir o sotaque brasileiro, especialmente porque eu a trabalhar com pessoas portuguesas e brasileiras, por isso preciso de ter uma boa compreensão de ambas as línguas. O conteúdo foi interessante e a Renata foi ótima a explicar-me as coisas individualmente se eu não entendia (sic)”.

Assim, pretende-se que a experiência relatada possa contribuir para outras pesquisas sobre o ensino da variação linguística e, de alguma forma, colaborar para amenizar os impactos que, eventualmente, um falante da CPLP possa sofrer nas regências de estágio na FLUP, pela divergência da variedade linguística em foco. Que esses possam estar conscientes do estranhamento da sua variedade, mas que se fortaleçam nas perspetivas de que isso faz parte dos desafios do ensino-aprendizagem de uma língua pluricêntrica.

Conclusão

Ao longo do estágio pedagógico, os resultados obtidos demonstraram que a integração de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de PLNМ contribuiu de forma relevante para promover uma aprendizagem colaborativa e autónoma. A produção de conteúdos digitais, além de desenvolver competências mediáticas, fomentou a cogestão da aprendizagem e o interacionismo entre os aprendentes. Inspirado em conceitos como a educação dialógica e a pedagogia da autonomia de Freire, a comunicação educativa de Freinet, a educomunicação latino-americana e a aprendizagem significativa de Ausubel, o estágio priorizou não apenas o cumprimento do conteúdo programático, mas também o estímulo à pesquisa, à autoavaliação e à valorização dos conhecimentos prévios dos aprendentes.

Apesar de desafios iniciais, como a dificuldade de engajamento nas primeiras regências, a pesquisa demonstrou que a autonomia na educação não significa ausência de orientação, mas sim um equilíbrio entre suporte pedagógico e a liberdade do aprendente para construir seu conhecimento. Isso porque, um docente que adota uma postura democrática tem o dever de, em sua prática pedagógica, estimular no aprendente o desenvolvimento do pensamento crítico, a curiosidade e a capacidade de questionar e não de se submeter passivamente ao conteúdo programático ou à postura do educador como detentor do conhecimento, por exemplo (Freire, 2011).

Após os ajustes realizados nas regências subsequentes, os aprendentes passaram a agir com mais autonomia. Conseguiram, a partir de orientações mais objetivas nas pré-atividades, produzir, sem grandes interferências da professora estagiária ao longo do processo, materiais relevantes, em nível intermédio⁹⁰ de proficiência, segundo parâmetros do referencial DigComp 2.2 (Lucas, Moreira & Trindade, 2022). Com isso, observou-se que os objetivos propostos superaram o nível básico de competência digital, mas também o trabalho constatou que os aprendentes são aptos a criar

⁹⁰ O nível de proficiência intermédio 3 e 4 especifica que o cidadão é capaz de criar e editar conteúdo bem definido, em diferentes formatos, acompanhado ou não por roteiro e exprimir-se através da criação de meios digitais bem definidos e roteirizados (Lucas, Moreira & Trindade, 2022).

conteúdo digital na língua-alvo em qualquer nível de proficiência, mesmo nos níveis mais baixos, como A2. Claro que, a levar em consideração as suas limitações de competências linguísticas e digitais.

Apesar das atividades de produção de conteúdo digital encontrarem resistência por parte de alguns dos alunos, os aprendentes avaliaram positivamente a atividade, de acordo com respostas aos questionários⁹¹ propostos ao fim das regências. Entende-se que os bons resultados atingidos, embora o foco se concentrasse no processo, foi importante para motivar o aprendente no caminho contínuo da busca pela aprendizagem.

No entanto, sobre as questões de autonomia⁹², apesar das respostas favoráveis, percebe-se que uma parte não distinguiu muito bem o seu conceito. Observou-se que 25% dos aprendentes não encontraram relações de autonomia com as atividades propostas. Contudo, os dados são insuficientes para avaliar o que os aprendentes entendem sobre autonomia da aprendizagem. Todavia, foi uma opção não investigar a fundo a opinião dos aprendentes, visto que se tratava de turmas em nível de proficiência baixa, a dominar um repertório linguístico elementar, não sendo capazes ainda de realizar argumentações críticas elaboradas na língua-alvo (Conselho da Europa, 2001). Porém, poderia, se esse fosse o interesse, ser realizado um questionário em uma língua ou interlíngua comum de acesso entre a professora estagiária e os aprendentes. Entretanto, não foi o objetivo deste trabalho que o público-alvo precisasse entender as metodologias e didáticas aplicadas.

Sobre esse facto, conclui-se que, embora a reflexão sobre o conceito de autonomia tenha sido indiferente para alguns dos aprendentes não impediu que estes estivessem inseridos em um processo autónomo de aprendizagem. O que contou para a análise deste relatório foi a evolução obtida das competências linguísticas observadas nos materiais escritos, nas produções orais e de leitura produzidas ao longo das regências. Assim como, a capacidade de trabalho em equipa e a superação de desafios, observados

⁹¹ Respostas ao questionário estão disponíveis no Anexo 1 e 6.

⁹² Respostas ao questionário disponível no Anexo 6.

em aula, e também o desenvolvimento da criação da produção de conteúdos digitais, tanto em perspectivas individuais quanto em grupo, descritas ao longo do relatório.

Em síntese, avalia-se que este trabalho alcançou resultados únicos, pois cada interação, cada produção de conteúdo e cada material didático que foi gerado a partir do processo moldado com a demanda de cada regência, têm relação direta com a forma como esta pesquisa foi definida. No entanto, a base de cada unidade letiva, as pré-atividades, as instruções de atividade e a coletânea dos exemplos de conteúdos digitais que foram apresentados podem servir de acervo e sugestões para aulas que priorizem, acima de tudo, a autonomia na aprendizagem, uma educação voltada ao diálogo, uma pedagogia da liberdade, a comunicação educativa e, essencialmente, uma aprendizagem significativa que foge de programas de aprendizagem e baseia-se em conhecimentos prévios dos aprendentes.

Ao longo deste relatório, foram bastante trabalhados os desafios encontrados no decorrer do processo. Analisa-se que é importante prestar a atenção em todas as questões que trazem desconforto, não só para o docente, mas para os aprendentes e assim os problemas possam ser refletidos, analisados e conduzidos a uma resolução adequada, como foi explorado nesta pesquisa. Sem os percalços, certamente, este trabalho de investigação teria um outro viés e não apresentaria as mesmas temáticas que foram concatenadas e discutidas neste relatório, o que o torna único.

Embora não seja fechado em si e os dados e relatos possam ser analisados à luz de outras teorias, conclui-se que este relatório de estágio encadeia importantes e atuais conceitos em didática de PLNM. Apresentado como produto de encerramento do curso de Mestrado em Língua Segunda/ Língua Estrangeira, resume, de forma particular, o que foi absorvido ao longo dessa formação, e acredita-se que, de alguma forma, contribui para outras pesquisas na área e no desenvolvimento de outros docentes em LE.

Faz-se pertinente continuar estudos e trabalhos que incentivem as competências digitais nos ambientes educacionais, estimulem o desenvolvimento de aprendentes comunicadores muito mais que recetores e integrem, cada vez mais, os ecossistemas comunicacionais a todos os contextos sociais, sejam de crianças, jovens ou adultos, em

especial, inseridos no ensino-aprendizagem do PLNM. Não há mais espaço para a resistência tecnológica. Até porque, fora da sala de aula, querendo ou não os docentes e aprendentes, o mundo está conectado.

Referências Bibliográficas

- Afonso, C.C. (2006). Professores de língua estrangeira: Que competências? In Bizarro, R. e Braga, F. (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto Editora.
- Aires, D. M. da R., & Mozzillo, I. (2018). A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas. *ScientiaTec*, 5(2), 206–220.
<https://doi.org/10.35819/scientiatec.v5i2.3257>
- Alves, R. (2012). *A escola que sempre sonhei sem imaginar que ela existia*. Papyrus Editora.
- Aparici, R. (2003). La reinvencción de la educomunicación. In *Comunicación educativa en la sociedad de la información* (1st ed., pp. 27–33).
- Aparici, R. (2009). Pedagogia digital. *Educação & Linguagem*, 12 (19), 80-94.
<https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v12n19p80-94>
- Aparici, R. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters*.
<https://doiorg.libezproxy.um.edu.mo/10.21832/9781800410251>
- Carvalho, A. A. A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(2), 117–124.
<https://hdl.handle.net/1822/518>
- Castorina, J. A. (1998). Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*, (105), 160-183.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Cunha, I. F. (2010). Audiências e recepção das telenovelas brasileiras em Portugal. In *Comunicação, mídia e consumo* (pp. 91–118). Escola Superior de Propaganda e Marketing.
- Cury, L., & Aragão, C. M. L. de. (2017). Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural. In *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural* (pp. 344–352). ABPEducom. <https://www.eca.usp.br/acervo/producao->

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Darroz, L. M. (2018). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 576–580. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8180>
- Duarte, I. M. (2016). Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira? In *Memória, discurso e tecnologia* (pp. 217–236). Terracota Editora.
- Duarte, I. M. (2022). Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica. *Pensares Em Revista*, 26, 35–54. <https://doi.org/10.12957/pr.2022.70693>
- Duarte, I. M. & Carvalho, A. (2017). Conversa oral informal e linguagem vaga – “um bocado” e “um bocadinho”: contributos para o ensino do português língua estrangeira. In: *Portuguese Language Journal*. (11). American Organization of Teachers of Portuguese. 146-164.
- Duarte, I., Gonçalves, M. de L., & Melo, S. R. (2023). *Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica* (I. Duarte, M. de L. Gonçalves, & S. R. Melo (eds.)). Centro Linguística da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-9082-81-6/ens>
- Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp. 35–46). Lidel.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (J. Baptista, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1967)
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. [recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013a). *Extensão ou comunicação?* (R. D. de Oliveira, Trad.) [Recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013b). *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Galisson, R. (1986). Eloge de la "didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)-D/DLC". *Études de linguistique appliquée*, 64, 39.
- Galisson, R. (1997). Les concepteurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? *Études de Linguistique Appliquée*. In Klett, E. (2013) *Didática das línguas estrangeiras. Transforme um desenvolvimento disciplinar autônomo*. <https://www.didacticale.unlu.edu.ar/?q=node/17>
- Galisson, R. (2002). Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures 1. *Revue de didactologie des langues-cultures*, (4), 497-510.

- Grosso, M.J. (2005). “Língua Segunda/Língua Estrangeira”, in Cristóvão, F. (Dir. Coord.), Amorim, M. A., Marques, M.L.G. e Moita, S. B. (org.). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa, Texto Editores, Lda.
- Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. de, & Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE)*. Ministério da Educação.
- Kaplún, M. (2014). Uma pedagogia da comunicação. In Aparici, R. (Orgs.), *Educomunicação: Para além do 2.0* (pp. 59-78). Paulinas.
- Klett, E. (2013) *Didáctica das línguas estrangeiras. Transforme um desenvolvimento disciplinar autónomo*. <https://www.didacticale.unlu.edu.ar/?q=node/17>
- Kramsch, O. (1998). 8. tropics of planning discourse. *Making the invisible visible*, 163-183.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Lucas, M., Moreira, A., & Costa, N. (2017). Quadro europeu de referência para a competência digital: subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento The European digital competence framework: contribution for its comprehension and development. In *Observatorio (OBS*) Journal* (pp. 181–198). <http://eskills.fct.pt/>
- Lucas, M., Moreira, A., & Costa, N. (2022). *DigComp 2.2: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes* (1st ed.). UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/35024>
- Manole, V. (2013). Uma língua, várias culturas: algumas reflexões sobre os aspetos sociolinguísticos na localização em português brasileiro e em português europeu. *Revue Internationale d’Études En Langues Modernes Appliquées*, 6(Suppl.), 53–63.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. (10ª ed.). Cortez.
- Martínez, P. (1996): *La didactique des langues étrangères*. PUF, París.
- Matos, S. (2008). A cultura pela língua. Algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In *A cultura pela língua. Algumas reflexões sobre pragmática*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. 391-406.
- McLuhan, M. (1969). Os meios de comunicação como extensões do homem. Cultrix.
- Mercer, J. L. da V., & Foltran, M. J. (1992). Variação linguística e ensino de língua

- portuguesa. *Letras*, 41–42, 195–205.
- Morais, J., & Outeirinho, F. (2024). Desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais em português língua não materna: para o desenho de um LMOOC. In *Language MOOCs and OERs: new trends and challenges*. Perugia Stranieri University Press.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (5th ed.). Papirus Editora.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2(1), 15–33.
- Mota, M.A. (2018). O português: uma língua e várias gramáticas. *Atas Jornadas de Língua Portuguesa Investigação e Ensino*, Maria Antónia Mota, Edições Uni-CV, Praia, 2018, 9-21.
- Outeirinho, F. (2009). Culturas literárias e cultura digital: percursos, cruzamentos, desafios. *Carnets, Première Série-1 Numéro*, 163–172.
<https://doi.org/10.4000/carnets.3722>
- Pinto, M. da G. L. C. (2013). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, 48(3), 369–379.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently. *On the Horizon*, 9(5).
- Rojó, R. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor. In Rodrigues, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Noesis: Notícias da Educação: Boletim da DGE.
- Román Mendoza, E. (2023). Pedagogía digital crítica y aprendizaje de lenguas: Viejos y nuevos retos tras la pandemia. In *Inovação e tecnologia no ensino de línguas: reflexões e perspectivas de ação em contextos educacionais diversos* (pp. 9–25). Universidade Aberta.
- Rossi, M. A. (2021). O ensino do português sob a ótica da Sociolinguística Variacionista: a abordagem da dimensão diatópica nos manuais didáticos para estrangeiros. In *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University* (pp. 189–205). Columbia University.
- Rueffer, C. R. dos R., & Lapa, L. A. M. (2022). O conceito de aprendizagem na perspectiva de piaget e vygotsky: convergências e divergências entre os autores. In *Fundamentos da Educação*. Editora Realize.
<https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.009>
- Santaella, L. (2005). *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia* (3rd ed.). Iluminuras.

- Santos, M. I. S. (2017). *Impacto das redes sociais na conversa entre as marcas e o consumidor* (Doctoral dissertation).
https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23571/1/CPBS_interior_trabalho_final.pdf
- Silva, A. S. (2018). O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In H. Barroso (Coord.), *O Português na Casa do Mundo, Hoje* (pp. 111-132). Húmus.
<https://www.researchgate.net/publication/326814109>
- Soares, D. (2006). *Educomunicação: O que é isto?* Gens – Instituto de Educação e Cultura. https://psicologianosuas.com/wp-content/uploads/2020/08/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf
- Soares, I. D. O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12–24. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Soares, I. D. O. (2011). Educomunicação: um campo de mediações. In *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 13–29). Paulinas.
- Soares, I. D. O. (2012). Educomunicação: De experiência alternativa à política pública. *Educomunicação, o Conceito, o Profissional, a Aplicação*, 33–41.
- Cavati Sobrinho, H., Silva, L. M. F., & Porto, B. de S. (2019). Comunicação dialógica e ciência da informação: modelo para a organização e representação do conhecimento. In *Organização do Conhecimento responsável: promovendo sociedades democráticas e inclusivas* (pp. 19–27).
- Tochon, F. V. (2011). *Reflecting on the paradoxes of foreign language teacher education: A critical system analysis*. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras. DOI: <https://doi.org/10.30827/Digibug.31979>.
- Tochon, F. V. & Hanson, D. (2003). *The Deep Approach: World Language Teaching for Community Building*. Madison, WI: Atwood Publishing.
www.atwoodpublishing.com
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I: Scope.
- Vidotti de Rezende, M. (2016). O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 9(1), 94–107.
<https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.1.94-107>
- Vygotsky, L. S. (2002). *Formação social da mente* (6ª ed.). Martins Fontes.

Anexos

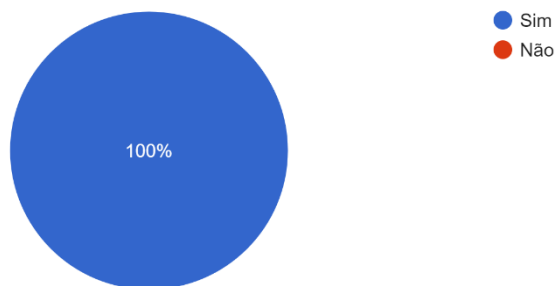
Anexo 1

Questionário sobre as aulas de produção de conteúdo digital

Curso Semestral de PLNM, Turma A2, dias 22 e 23 de janeiro de 2024

Compreendeu bem o que a professora disse?

4 respostas

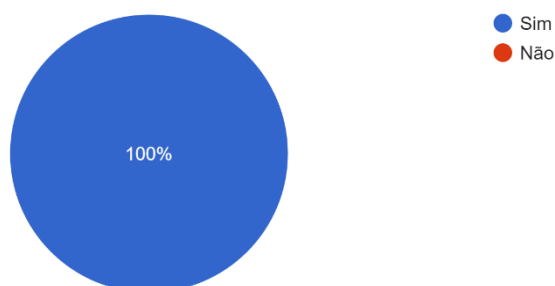


Se não, porquê? (a pronúncia, a voz baixa...)

0 resposta

A professora resolveu as suas dúvidas?

4 respostas

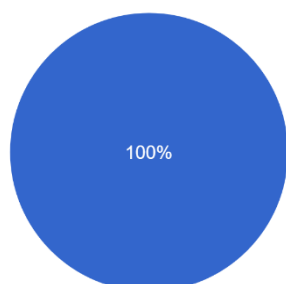


Se não, porquê?

0 resposta

Compreendeu as instruções dadas pela professora?

4 respostas



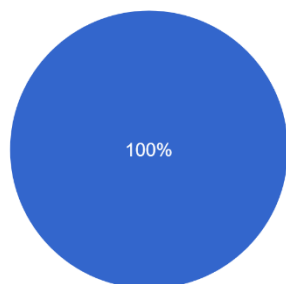
● Sim
● Não

Se não, porquê?

0 resposta

Gostou das atividades?

4 respostas



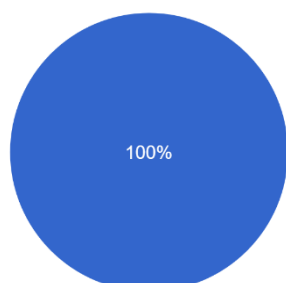
● Sim
● Não

Se não, porquê?

0 resposta

Acha que foi um conteúdo adequado para si?

4 respostas



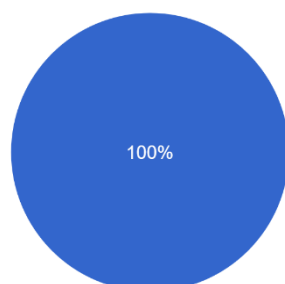
● Sim
● Não

Se não, porquê?

0 resposta

Acha que esta aula foi útil para si?

4 respostas



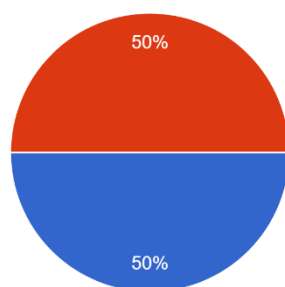
● Sim
● Não

Se não porquê?

0 resposta

Foi difícil produzir um conteúdo digital?

4 respostas



● Sim
● Não

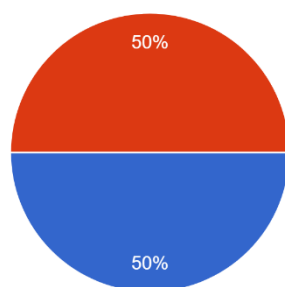
Se sim, porquê?

1 resposta

- Precisa um saber na manipulação dos aplicação além da dificuldade para procurar tema.

Considera que, no geral, as aulas da professora Renata Almeida foram

4 respostas



● muito satisfatórias
● satisfatórias
● pouco satisfatórias

Justifique a resposta anterior.

4 respostas

- Ela abriu o caminho para uma exploração duma meia de ensinar português
- Pude perceber bem, as atividades foram divertidas e acho que a Prof. Rena encontrou a maneira de ajudar a cada pessoa, considerando aos conhecimentos deles.
- Foi útil e giro
- Foram satisfatórias porque ela falou devagar e bem explicar.

Sugestões e comentários para a professora estagiária Renata Almeida.

4 respostas

- É uma aula dinâmica mas precisa um pouco mais clarificação no objetivo da aula deste o princípio para bem orientar os alunos sobre o que vamos fazer.
- Felicidades! Foram aulas muito criativas. Obrigada.
- Obrigada pela trabalho dela! Comprimentos !
- Falta só experiência sobre educação. Acho que ela vai chegar ao nível profissional.

Anexo 2

Guião para produção de conteúdo digital

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 2º semestre 2023/2024

Docente: Ângela Carvalho

Professora estagiária: Renata Almeida

Nível A2

Aula 13: Produção de Conteúdo Digital

Temática: Cultura

Antes de produzir o seu conteúdo digital, responda às questões abaixo com o seu grupo:

Parte 1

1. Qual o tema (dica de viagem, história, tradição, características regionais...)?

2. Quais as aplicações e ferramentas digitais que o grupo domina?

3. Qual o público-alvo? A quem será direcionado o conteúdo (interesses, idade, sexo/género, nacionalidade...)?

4. Qual o objetivo/ Qual a finalidade do conteúdo?

5. Qual a app/plataforma digital em que será “hipoteticamente” divulgado?

Parte 2:

6. Faça um pequeno resumo do conteúdo:

7. Divida as tarefas:

8. Aponte o passo a passo para a produção do conteúdo:

Anexo 3

Interações no *Google Classroom* - Atividade sobre a “postagem em redes sociais”⁹³



Renata Mendes
19 de mar. (editado: 20 de mar.)

Aula 14

19/03/2024

- Produção, em grupo, de um conteúdo digital sobre cultura portuguesa.

Cada grupo deve postar o seu conteúdo com as seguintes informações no Google Classroom:

- Plataforma:
- Público-alvo:
- Objetivo:

Prazo: até ao dia 22 de março (sexta-feira)

TPC: Até ao dia 1 de abril, cada aluno deve fazer um comentário, no mínimo, na postagem de um dos trabalhos de conteúdo digital. No comentário, deve observar, pelo menos, um dos seguintes aspetos:

- Adequação do material: ao público-alvo, ao objetivo e/ou à plataforma digital;
- Correção linguística: indicar ou sugerir aspetos gramaticais a melhorar.

Postagem 1	
Data 19 de mar	Publicado por Aluno 4
Comentário Boa tarde! Anexado video de 4 atividades para fazer no Douro. Comprimentos, Aluno 4 Aluna 9 Aluno 13 Aluna 14	

⁹³ Para manter a privacidade dos alunos no ambiente virtual, seguem, abaixo, as interações especificadas por postagens e datas de publicação, por ordem cronológica, seguidas, cada uma, pelo número de comentários, autor do comentário, data e o comentário. Os alunos foram identificados de 1 a 15, de acordo com a lista de presença alfabética. Assim como preservada a sua ortografia das publicações e comentários.

 4 ATIVIDADES PARA FAZE... Vídeo	
Número de comentários 7 comentários para a turma	
Aluno 11 - 19 de mar Bravo	
Aluna 8 - 20 de mar Parabéns!	
Aluna 7 - 20 de mar Maravilhoso!	
 Renata Mendes 20 de mar. Adorei conhecer mais sobre o rio Douro. São informações muito interessantes, parabéns pela pesquisa e produção. Peço, por favor, que alguém do grupo informe as seguintes questões abaixo sobre o vídeo: • qual é o público-alvo? • qual é o objetivo? • Em qual plataforma digital (site/rede social) o vídeo será publicado? (hipotético)	
 Ângela Carvalho 20 de mar. Muitos parabéns pelo trabalho! Eu também fiquei a conhecer coisas novas. Não conhecia o museu do Douro, por exemplo. Fiquei cheia de vontade de visitar mais a região do Douro.	
Aluno 4 - 20 de mar Muito obrigado a todos pelo comentários :)	
Aluno 15 - 1 de abr Muito giro! Queria apanhar o comboio algum dia para visitar o Vale do Douro!	

Postagem 2	
Data 19 de mar	Publicado por Aluno 11
Comentário Boa tarde, Aqui está o conteúdo produzido pelo nosso grupo esta manhã. Este é real	

para o Instagram. Falaremos sobre isso novamente.

Cumprimentos

Aluna 10, Aluna 5, Aluno 12 e Aluno 11.



Grupo 20240319.mp4
Vídeo

Número de comentários

5 comentários para a turma

Aluna 8 - 20 de mar

Bravos! Adorei o final ("Aluna 10 está aqui... ← " 😊)

Aluna 7 - 20 de mar

Concordo com a Aluna 8. Muito bem.



Renata Mendes 20 de mar.



Muito boa produção, tanto pela criatividade, quanto pela quantidade de informações. Fizeram uma pela pesquisa, parabéns. Peço, por gentileza, que alguém do grupo informe as seguintes questões abaixo sobre o vídeo:

- qual é o público-alvo?
- qual é o objetivo do vídeo?
- Em qual plataforma digital (site/rede social) o vídeo será publicado? (hipotético)



Ângela Carvalho 20 de mar.

Maravilhoso! Também concordo com o Aluno 12 que os bolinhos de bacalhau têm de ser sem queijo. Quem inventou esta mistura?! :)

Aluno
12

Aluno 4 - 20 de mar

parabéns :D Douro!

Postagem 3

Data

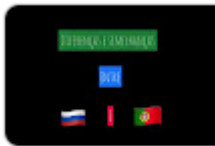
19 de mar

Publicado por

Aluna 14

Comentário

Esse vídeo do semestre passado)

 VID-20240124-WA0010.m... Vídeo	
Número de comentários 5 comentários para a turma	
Aluna 8 - 20 de mar 😊 👏 👏	
Aluna 7 - 20 de mar Muito bem.	
 Renata Mendes 20 de mar. Gostava de tê-lo mostrado antes das apresentações das vossas produções, na terça-feira, Aluna 14, mas, infelizmente, não tivemos tempo.	
 Renata Mendes 20 de mar. Foi um belo trabalho, Aluna 14. Teve uma boa compreensão do tema e um bom resultado, mesmo com o tempo limitado e pouco conhecimento em ferramentas digitais. Poderia incluir também as questões sobre esse vídeo: • qual foi o público-alvo? • qual foi o objetivo do vídeo? • qual foi a plataforma digital (site/rede social) divulgada? (hipotético)	
 Ângela Carvalho 20 de mar. E tudo verdades :)	

Postagem 4	
Data 20 de mar	Publicado por Aluna 3
Comentário Bom dia, Aqui está o conteúdo do nosso grupo. Aluno 2, Aluno 1, Aluna 8, Aluna 7 e Aluna 3.  20 Mar 2024 at 10:15.mp4 Vídeo	

Número de comentários 7 comentários para a turma
Aluna 8 - 20 de mar 😄 🎉 🎉 🎉 Obrigada Aluna 3! Ficou muito giro! 🙌
 Renata Mendes 20 de mar. Muito bom, o vídeo. Deu-me vontade de conhecer todos esses restaurantes. Obrigada pelas dicas! Alguém do grupo informe, por favor, as seguintes questões abaixo sobre o vídeo: • qual é o público-alvo? • qual é o objetivo do vídeo? • qual será a plataforma digital (site/rede social) a ser divulgada? (hipotético)
 Ângela Carvalho 20 de mar. Ótimas recomendações! Ao ver o vosso vídeo fica-se de água na bola :)
Aluna 4 - 20 de mar Parabéns! gostei muito do stylo do video. Obrigado pelas recomendações:
Aluno 2 - 21 de mar Aluna 3, bom día, tenho um problema para abrir o vídeo. Podes enviar-me uma outra vez? Obrigado!
Aluno 15 - 1 de abr Gosto muito do video! Muito obrigado, vou visitar as recomendações no futuro :)
Aluna 6 - 1 de abr E eu também gostei muito o vídeo, especialmente como vocês editam o vídeo com os fotos!

Postagem 5	
Data 20 de mar	Publicado por Aluno 14

Comentário De Vale do Duoro. O público-alvo do vídeo é composto por turistas que querem saber mais sobre Portugal. Nosso vídeo não tem restrições de idade, sexo, nacionalidade. O objetivo do nosso vídeo é mostrar diferentes aspectos da cultura do Vale do Duoro e dar conselhos para organizar o passeio perfeito para aqueles que viajam para esses lugares pela primeira vez para ver o máximo. Assim, a melhor plataforma de Internet para hospedagem será Instagram. Com os melhores cumprimentos!
Número de comentários 1 comentário para a turma
 Renata Mendes 20 de mar. Muito bem, obrigada!

Postagem 6	
Data 20 de mar	Publicado por Aluno 11
Comentário Boa tarde Eu falo em nome do grupo, embora não tenha sido nomeado porta-voz 😊 . Mas nos conversamos um pouco sobre essas questões com Aluna 10 e Aluno 12 no início do nosso trabalho em grupo. A Aluna 5 chegou um pouco mais tarde, mas espero que valide a nossa "estratégia editorial" 🚀 . - qual é o público-alvo? O público-alvo é composto por pessoas de todo o mundo, de todas as idades (desde estudantes a reformados e trabalhadores expatriados) e de diferentes origens que querem aprender português e conhecer a cultura portuguesa. - qual é o objetivo do vídeo? Trata-se de um conteúdo produzido para uma escola de	

línguas que pretende promover a aprendizagem do português junto de um público estrangeiro. Ela quer que o vídeo fale sobre a cultura portuguesa de uma forma leve e até bem-humorada. Aqui, os sotaques, por vezes muito marcados, dos oradores fazem-nos sorrir, mas destaca-se a vontade de se expressar em português 🙄. qual será a plataforma digital (site/rede social) a ser divulgada? (hipotético) O vídeo está no formato de um Instagram e Facebook reais. Até amanhã Aluno 11
Número de comentários 1 comentário para a turma
 Renata Mendes 22 de mar. Agradeço a colaboração do grupo e os seus esclarecimentos, Aluno 11.

Postagem 7	
Data 21 de mar	Publicado por Aluno 15
Comentário Boa tarde, em anexo envio-vos o conteúdo com memes e gifs que eu e a Leonie produzimos. Espero que vos faça rir. Boas festas!  Memes da aula.mp4 Vídeo	
Número de comentários 5 comentários para a turma	
 Renata Mendes 22 de mar. Hehehe. Adorei! Os memes ficaram muito bons. Meu preferido foi o que fala sobre procurar a sala de aula na Flup. Se essa for na Torre B, então, vai ter muita dificuldade para encontrá-la :D ⋮	

 Renata Mendes 22 de mar. Peço, por gentileza, ao Aluno 15 ou à Aluna 6 que responda às seguintes questões abaixo sobre o trabalho: • qual(is) é(são) o(s) público(s)-alvo? • qual(is) é(são) o(s) objetivo(s)? • Em qual(is) plataforma(s) digital(is) (site/rede social) os memes serão publicados? (hipotético)
 Ângela Carvalho 26 de mar. Fartei-me de rir! Sobretudo com o segundo e o último meme. Tão verdadeiro :)
Aluno 11 - 1 de abr Também adorei !
Aluna 8 - 2 de abr  parabéns

Postagem 8	
Data 23 de mar	Publicado por Aluna 6
Comentário Boa tarde. Isso é o trabalho de Aluno 15 e eu.  21.03.24.pdf PDF	
Número de comentários 1 comentário para a turma	
 Renata Mendes 26 de mar. Obrigada pelo retorno ;)	

Figura 6 - Guião da Produção de Conteúdo Digital respondido, grupo 4, página 1

Aula 13: Produção de Conteúdo Digital

Temática: Cultura

Antes de produzir o seu conteúdo digital, responda às questões abaixo com o seu grupo:

Parte 1

1. Qual o tema (dica de viagem, história, tradição, características regionais...)?

O tema é cenários que estrangeiros encontram quando mudam para Portugal

2. Quais as aplicações e ferramentas digitais que o grupo domina?

Dominamos criar e editar vídeos, criar Gifhs e Memes, e publicar conteúdo no Instagram, Tiktok etc.

3. Qual o público-alvo? A quem será direcionado o conteúdo (interesses, idade, sexo/género, nacionalidade...)?

As pessoas que são estrangeiros no Porto, que estão a aprender Português.

4. Qual o objetivo/ Qual a finalidade do conteúdo?

Fazer conteúdo relevante e engraçada para pessoas que são novas na cidade

5. Qual a app/plataforma digital em que será "hipoteticamente" divulgado?

Instagram, Tiktok

Figura 7 - Guião da Produção de Conteúdo Digital respondido, grupo 4, página 2.

Parte 2:

6. Faça um pequeno resumo do conteúdo:

Como estrangeiros em Portugal, há algumas coisas que teria imaginado de forma diferente. Como muitas pessoas têm experiências semelhantes, os memes pretendem ilustrar este facto de uma forma divertida.

7. Divida as tarefas:

Aluna 5:

Ideias por o conteúdo

Aluno 15:

Fazer as coisas da computador e criar os memes.

8. Aponte o passo a passo para a produção do conteúdo:

① Pensar sobre ideias por memes que são relevantes por muitas pessoas

② Criar o conteúdo num website de memes/Gifs

Anexo 4

Transcrições do material produzido na regência 1, unidade letiva 1

Grupo 1

Recomendações: 4 restaurantes no Porto

Para tomar um pequeno almoço no Porto, chama-se Nosso Lar. É perto da estação do metro Carolina Michaelis, podemos tomar com essa falácias deliciosas portuguesas, que todo mundo gosta ou mais. Posso recomendar.

Um bom sítio para petiscar ao maia do café, maia do dia, é o Café Corção. É muito popular aver os habitantes locais. Andarem aos produtos do pastelaria, como a fatias do bolo e dosas como brigadeiro e pau com manteiga e com queijo ou fiambre.

E para comer uma das mieras francesinhas, recomendo o Djuko Taverna. É um restaurante muito fixe, com uma decoração medieval que vai adorar é o empregado da mesa vai deixar a mojeira para que podes ficar todo mojes que tu quiser.

Para jantar, eu quero recomendar o restaurante Cassa Agrícola, perto ô mercaô Bom Sucesso. No que aparenta ser uma antiga igreja. No primeiro andar tem cervejas de todo o mundo é hamburguejas em outros petiscos. No primeiro andar tem um restaurante muito legante com minhos de muitas variedades.

Grupo 2

Quatro estrangeiros em Portugal. Do que eles gostam?

Somos quatro estrangeiros, que tentam falar português e explicamo o que gostamos em Portugal e não Porto.

Portugal tem muito tipos diferentes de música. Dependendo da região, tu vai sempre encontrar alguma coisa única para ouvir. No sou de Portugal a canta alentejano que normalmente é um vocal grupo a quem efetuar sem instrumentos. Os grupos pode ser mais de 30 pessoas. Às letras são sobre a vida rural, a religião e amo. E partes diferentes de Portugal, especialmente Coimbra, e também Espanha, pode enquantrar estudantes da universidade a cantar Tuna. A cantar tuna nas ruas. As estudantes vestem uniforme da universidade e tocar instrumentos cordás. E claro, também, há fado que é muito famoso em Lisboa e pode ser ouvi nas ruas antigas em Alfama. Normalmente é três artistas a cantar canções de saudades.

Obrigado.

Ao ouvir o palavra Portugal, algumas pessoas podem imaginar imediatamente um país com muitas conquistas no campo de futebol, como Cristiano Ronaldo. No entanto, além de ser rico em estrelas do futebol. Portugal tem uma variedade de comidas especiais como bacalhau. O bacalhau é um prato popular e tipo de peixe mais consumido em Portugal. Esse prato é frequentemente servido durante reuniões sociais, esse bacalhau seco é servido como parte da tradicional refeição da véspera de Natal. Eu também gosto pastel de bacalhau sem queijo, porque pastel de bacalhau com queijo isto é falso, não é típico da típica comida portuguesa. Importante para mim, pastel de nata. Eu e todos realmente gostamos. Então vamos comer deliciosamente.

Olá. As festas de Portugal são bastante populares. Aqui são três festas mais interessantes e únicas da cultura portuguesa. Em Lisboa, a maior festa é de Santo António, que é famosa por as suas marchas, a gastronomia e também vários casamentos no mesmo dia. O São João do Porto é a minha festa favorita. Uma das tradições do dia é lançar balões de ar quente por cima e bater com martelos de borracha na cabeça dos outros. Algumas pessoas também gostam de passar alho-pó no rosto das pessoas e a oferecer vasos de manjericos, que é estranho e divertido! Outra festa é considerada um de dois melhores eventos culturais do país. Chama-se a viagem medieval em Santa Maria da Feira. Tem um cenário medieval que recria os momentos mais marcantes da história de Portugal.

E para terminá-lo, vou falar sobre azulejos. Quando cheguei ao Porto fiquei encantado com os azulejos. São veículos de história e expressão artística no Portugal e na cidade de Porto. Foi o Rei D. Manuel I, que trouxe os azulejos de Sevilha, na Espanha, para Portugal durante o século quinze, mas os pioneiros na arte dos azulejos são os árabes, muçulmanos que trouxeram os azulejos durante a expansão árabe. Ao início, os azulejos vieram de Espanha, Itália e Holanda e depois a produção de azulejos começou em Portugal.

Bye Bye.

Grupo 3

4 atividades para fazer no Douro

Quatro atividades para fazer no Douro

Visitar o Museu do Douro. Se gostava de saber mais sobre a história e cultura do Douro, das suas gentes e do vinho desta região, o Museu do Douro é local de visitar, casa da região dedica-se a preservar e divulgar identidade e cultura e história da região demarcada do Douro.

Caminhar ao longo do rio Côa. Os sítios de arte rupestre do vale do Côa constituem uma rara concentração da arte rupestre composta por grafismos e pinturas de paleontológicos superiores. Situada ao longo das margens do Rio Côa. Nos municípios de Vila Nova de Foz Côa, Figueira de Castela, Mêda e Pinel.

Viajar no comboio histórico do Douro. Serpentindaro iunto ao Rio Douro, a locomotiva a vapor é às cinco regiõe histórica fazem o percurso de vai do rei joá tua. A viagem dura cerca de três horas e além das magníficas paisagens e ainda amirar os famosos painéis de azulejos que decóram as paredes de estação.

Percorer a rota dos túneis. Rota dos túneis é o triio que percorreu de o linda da comboio que ligava Barça d'Alba a La Fregeneda, em Espanha. Esse troço desativado em mil novecentos e oitenta e cinco, tem una extensão de cerca de vinte e três quilómetros. Cruza vinte túneis, oito pontes é quatro pontões. Para percorer a rota dos túneis é uma experiência desafiante, onde terá que atravessar túneis que chegam aos dois quilómetros na penumbra e pontes com cerca de trinta, quarenta metros de altura.

Grupo 4

Eu no curso de filosofia em portugues com o meu nível de A2 cuando ouço um nome que conheço.

Como imaginava a minha vida em Portugal depois de sair Alemanha. Meu primer mês no Porto.

Para as espanhóis: O que os meus amigos portugueses pensam quando digo que vou à oficina.

Cuando as portugueses começam falar português em velocidad de cruzeiro.

Minha primeira vez buscando a sala da minha aula na Flup.

Anexo 5

Guião de atividade da unidade letiva 3

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 2º semestre 2023/2024

Docente: Ângela Carvalho

Professora estagiária: Renata Almeida

Nível A2

Observe as frases abaixo e reescreva-as melhorando ou corrigindo de acordo com a gramática da língua portuguesa. Veja a indicação de cada temática:

Melhore a concordância verbal:

1. Todo mundo gosto de bolachas portuguesas.

2. Em Portugal, tu vai sempre encontrar música boa nas ruas.

3. Os grupos vocais pode ser mais de 30 pessoas.

4. Eu e todos realmente gostam de pastel de nata.

Melhore a concordância nominal:

5. A fatia de bolo e o brigadeiro são produtos do pastelaria.

6. Portugal tem muito tipos diferentes de música.

7. Na festa de Santo António, em Lisboa, são realizados vários casamentos no mesmo dio.

8. O vinho deste região é excelente!

Melhore o uso do adjetivo:

9. o vocal grupo: _____

10. a tradicional refeição: _____

Melhore a estrutura frásica:

11. Que estranho e divertido!

12. Aqui são três festas mais interessantes e únicas da cultura portuguesa.

13. O Museu do Douro é o local de visitar.

14. Cuando as portuguesas começam falar português rápido, eu não consigo acompanhar.

Ouçá os áudios e aponte a pronúncia adequada em Português (responda com 1 ou 2):

Til/ nasalização

1. pão com manteiga: _____
2. decoração: _____

Som de s/ss/ç/x/z

3. mesa: _____
4. casa: _____
5. cabeça: _____
6. muçulmanos: _____
7. trouxe: _____
8. expansão: _____

Sílaba tónica

9. decoram: _____
10. vestem: _____
11. cordas: _____
12. manjericos: _____
13. medieval: _____
14. país: _____
15. árabe: _____

Vogais e encontros vocálicos

16. /ai/ painéis: _____
17. /ei/ meio do dia: _____
18. /e/ oito pontes é quatro pontões: _____
19. /o/ vocal: _____
20. /o/ deliciosas: _____
21. /u/ universidade: _____

Dígrafos

22. /lh/ molheira: _____
23. /lh/ trilho: _____
24. /nh/ linha: _____
25. /qui/ conquistas: _____

Consoantes dentais /d/ e /t/

26. /d/ mercado: _____
27. /t/ tuna: _____

Consoantes /g/ e /j/

28. /g/ Régua: _____
29. /j/ junto: _____

Sons do /r/ e /rr/

30. /r/ rico: _____
31. /r/ percorrer: _____

Consoantes articuladas

32. /d/ admirar: _____
33. /c/ característico: _____

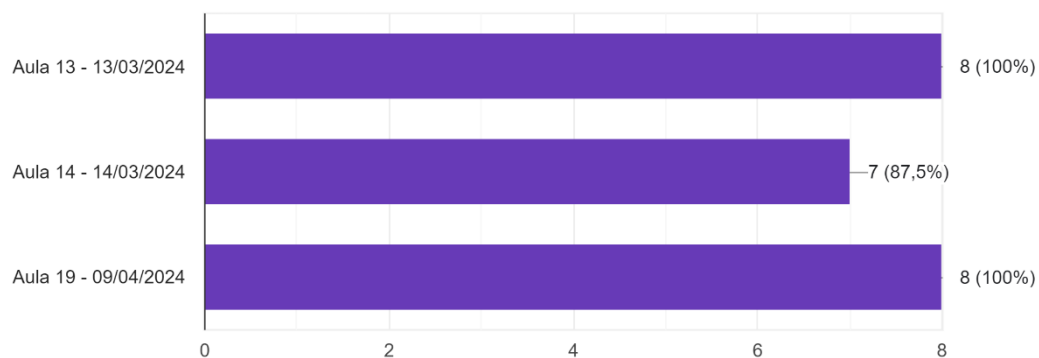
Anexo 6

Questionário sobre as aulas de produção de conteúdo digital

Curso Semestral de PLNM, Turma A2, dias 18 e 19 de março e 9 de abril de 2024

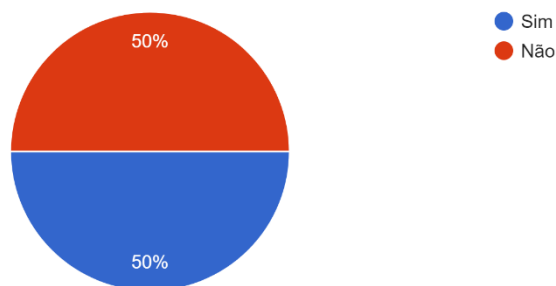
Marque as aulas que esteve presente:

8 respostas



Compreendeu bem o que a professora disse?

8 respostas



Se não, porquê? (falar o português brasileiro, a entonação, a falta de clareza, a voz baixa...)

4 respostas

Ela fala naturalmente o português brasileiro (estou um estudante começando) e depressa também.

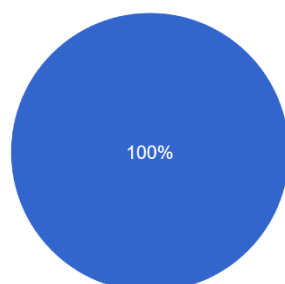
Ela falava rapidamente.

falar e pronuncia o portugues brasileiro

Não percebi muito bem o que a professora disse porque não percebo muito bem português. Percebi tanto a professora Renata como a professora Ângela.

A professora resolveu as suas dúvidas?

8 respostas



● Sim
● Não

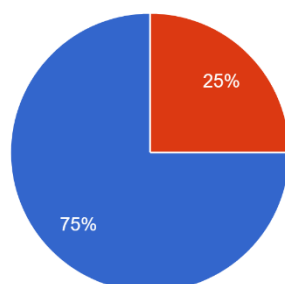
Se não, porquê?

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Compreendeu as instruções dadas pela professora?

8 respostas



● Sim
● Não

Se não, porquê?

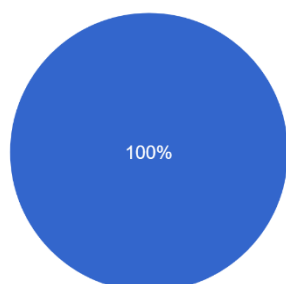
2 respostas

Porque ela fala o português brasileiro e rapido.

Ela falava rapidamente.

Gostou das atividades?

8 respostas



● Sim
● Não

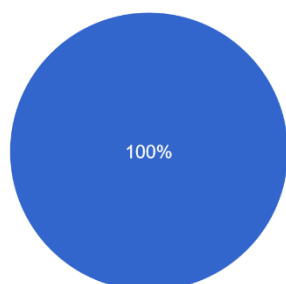
Se não, porquê?

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Acha que foram conteúdos adequados para si?

8 respostas



● Sim
● Não

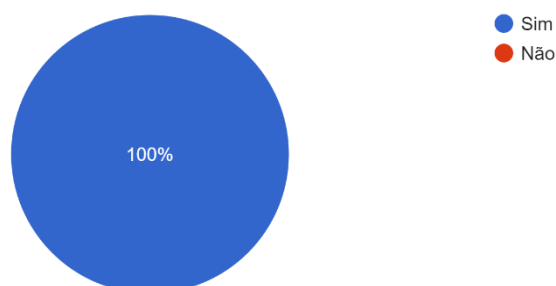
Se não, porquê?

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Acha que estas aulas foram úteis para si?

8 respostas



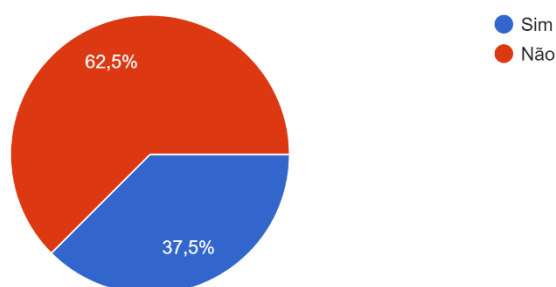
Se não porquê?

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Foi difícil produzir um conteúdo digital?

8 respostas



Se sim, porquê?

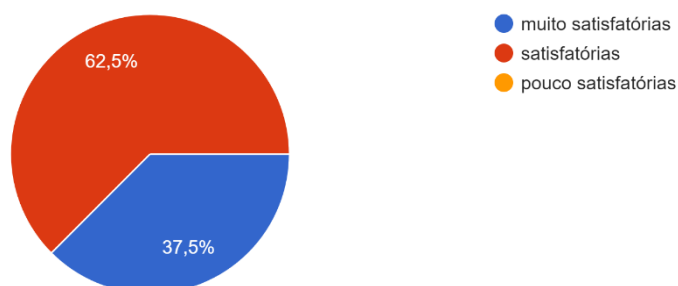
2 respostas

Porque não estou muito bem para fazer estas coisas (idade?)

Eu não estava familiarizado com software de edição de vídeo. Felizmente, um membro do nosso grupo conhecia este software.

Considera que, no geral, as aulas da professora Renata Almeida foram

8 respostas



Justifique a resposta anterior.

8 respostas

A Renata é eficiente, muito clara e já muito profissional.

Porque não estou muito familiarizado com mídia digital. Também a Renata fala o português brasileiro muito depressa. Mas tudo é mais interessante e novo:-)

Para um professor aluno, foi bom. Ela só precisa de experiência.

gostou

Gostei das atividades e aprendei nova pronúncia de língua portuguesa brasileira

Penso que praticar a escrita e a expressão oral são sempre boas ideias. Também achei que a correção das transcrições dos nossos vídeos foi um exercício útil.

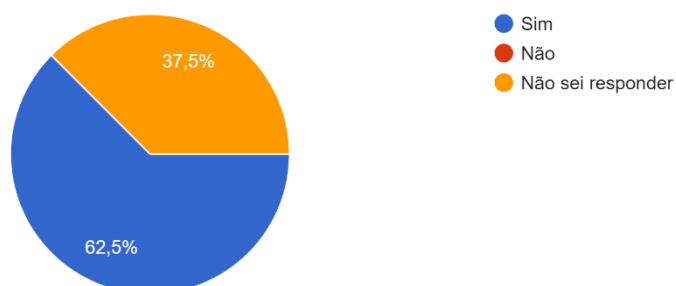
Gostei muito destas aulas e foi útil ouvir o sotaque brasileiro, especialmente porque eu trabalho com pessoas portuguesas e brasileiras, por isso preciso de ter uma boa compreensão de ambas as línguas. O conteúdo foi interessante e a Renata foi ótima a explicar-me as coisas individualmente se eu não entendia.

Gostei muito do exercício de produzir um conteúdo digital, foi divertido

Está quase a acabar. Responda, abaixo, questões sobre autonomia de aprendizagem.

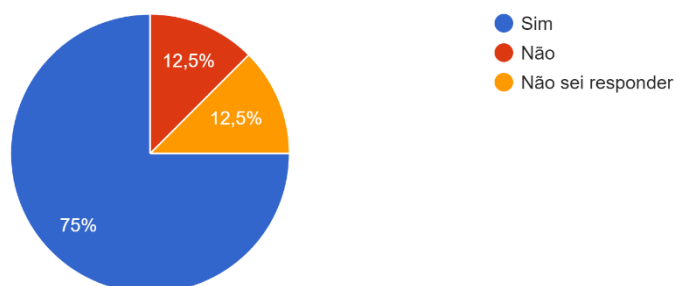
Acha importante a autonomia de aprendizagem?

8 respostas



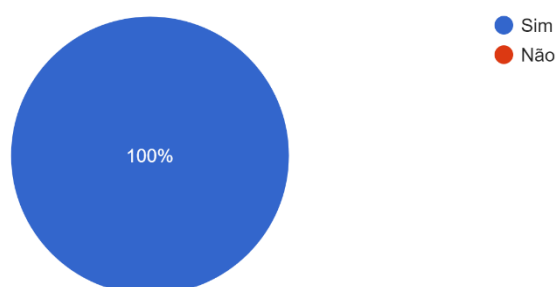
Acha que as aulas e atividades contribuíram para sua autonomia de aprendizagem?

8 respostas



Acha que a produção de conteúdo na língua portuguesa pode ser útil para a sua aprendizagem?

8 respostas



Justifique a resposta anterior.

8 respostas

Trabalhar com conteúdo digital é uma abordagem moderna para aprender o idioma. Além disso, o trabalho em grupo é estimulante

É importante de falar português independentemente e de resolver alguns problemas linguísticos por si só.

Para mim, ouvir e falar são difícil. Preciso de praticar muito.

-

importante praticar a fala e escrita

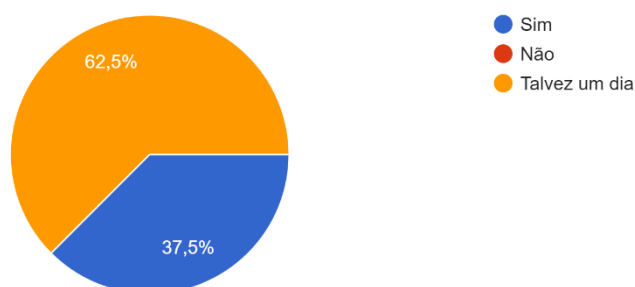
Produzir conteúdos em conversas, vídeos e outros formatos é o objetivo da aprendizagem do português. Preciso de comunicar com as pessoas que me rodeiam.

Sim porque o conteúdo é interativo e relevante, pelo que ajuda a aprender mais

sim porque se pratica a conversação

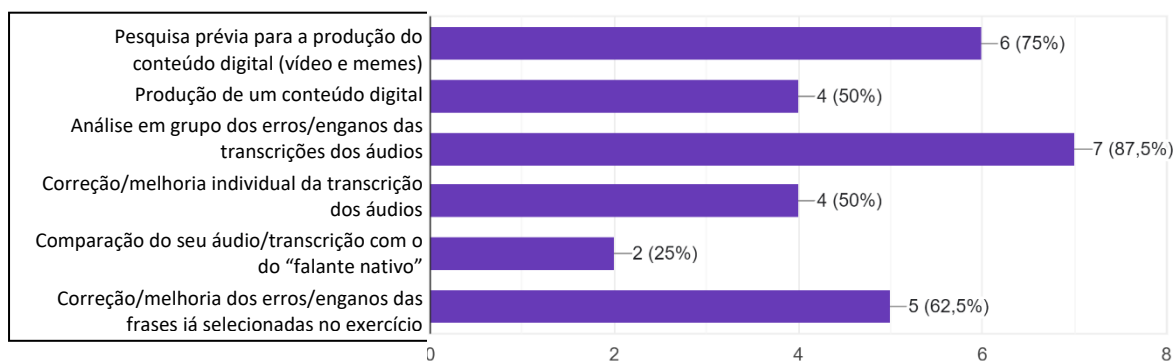
Ficou motivado para produzir, no futuro, mais conteúdos em língua portuguesa?

8 respostas



Quais destas atividades acha que contribuíram para a sua autonomia de aprendizagem? (Pode responder mais de um item)

8 respostas



Sugestões e comentários para a professora estagiária Renata Almeida.

8 respostas

Não mudaria nada !

Ficara uma boa professora. Para mim o português não é fácil, no geral. O português brasileiro estou difícil ainda mais :-)

Entendo que o seu sotaque vai ser sempre brasileiro, mas porque queremos aprender português europeu, sff usava o gramática europeu.

não tenho

voce pode falar mais alto porque estou confuso com a pronuncia do portugues brasileiro

Penso que a Renata fez um bom trabalho como professora. As aulas foram pensadas e bem preparadas. Mostrou confiança e capacidade de controlo. Com a experiência, ela vai melhorar ainda mais.

Gostei muito destas aulas e foi útil ouvir o sotaque brasileiro, especialmente porque eu a trabalhar com pessoas portuguesas e brasileiras, por isso preciso de ter uma boa compreensão de ambas as línguas. O conteúdo foi interessante e a Renata foi ótima a explicar-me as coisas individualmente se eu não

fazer as explicações um pouco mais dinâmicas

Anexo 7

Guião Texto *Podcast*

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 2º semestre 2023/2024

Docente: Ângela Carvalho

Professora estagiária: Renata Almeida

Nível A2

Gravação de *Podcast*

Temática: _____

Tema: _____

Escreva um texto entre 80 a 100 palavras sobre o tema escolhido em sala de aula. Este texto será lido por você na gravação do nosso episódio de *podcast* informativo. Lembre-se de usar a linguagem padrão e formal.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 8

Guião sequência narrativa do episódio (0) zero do *Podcast*

Episódio 0: ?

Tempo de duração: ?

Índice:

1. 00:00 - Boas vindas e apresentação, por Renata Almeida;
2. 01:39 - Tema 1: O “brigadeiro” do Brasil, por Renata Almeida;
3. 02:31 - Tema 2: A bebida Mezcal, por nome omitido;
4. 03:48 - Tema 3: O “borscht” da Ucrânia, por nome omitido;
5. 04:38 - Tema 4: Pratos da Nova Zelândia, por nome omitido;
6. 05:51 - Tema 5: O “batik” Indonésio, por nome omitido;
7. 07:10 - Tema 6: A expressão “avoss” da Rússia, por nome omitido;
8. 08:31 - Tema 7: O baixo-alemão, por nome omitido;
9. 09:35 - Tema 8: Literatura alemã, por nome omitido;
10. 10:25 - Tema 9: O rio verde, por nome omitido;
11. 11:39 - Tema 10: Dia da cosmonáutica, por nome omitido;
12. 13:00 - Tema 11: As 24 Horas de Le Mans, por nome omitido;
13. 14:21 - Tema 12: O Super Bowl, por nome omitido;
14. 15:49 - Tema 13: A Queima das Fitas do Porto, por Ângela Carvalho;
15. 16:48 - Tema 14: A Serra de Tramuntana, por nome omitido;
16. 17:39 - Tema 15: Línguas nativas, geografia e cultura da Colômbia, por nome omitido;
17. 18:44 - Agradecimento e encerramento, por Renata Almeida.

Anexo 9

Apresentação dos principais códigos de correção em sala de aula

Atenção à/ao...

Algumas observações para a correção/autocorreção dos textos:

- (Atenção à concordância verbal) = concordar em número e pessoa;
- (Atenção à concordância nominal) = concordar em gênero e número;
- (Atenção à estrutura da frase) = reorganizar a frase ou substituir termos;
- (Atenção ao português europeu) = é compreensível, mas não usual no português/ ou pode ter a palavra/expressão específica no português europeu;
- (Atenção ao verbo) = substituir por outro verbo mais adequado ao contexto;
- (Atenção ao artigo) = falta artigo ou colocação errada do artigo;
- (Atenção à grafia) = não está escrita corretamente/Novo acordo Ortográfico;
- (Atenção à preposição) = pode não está adequada ao contexto (regência verbal e nominal).

Anexo 10

Transcrição do *Podcast Mosaico Cultural*

Episódio 0: Um verdadeiro mosaico cultural

Tempo de duração: 19 min (19:13:22)

Índice:

1. 00:00 - Boas vindas e apresentação, por Renata Almeida;
2. 01:39 - Tema 1: O “brigadeiro” do Brasil, por Renata Almeida;
3. 02:31 - Tema 2: A bebida Mezcal, por nome omitido;
4. 03:48 - Tema 3: O “borscht” da Ucrânia, por nome omitido;
5. 04:38 - Tema 4: Pratos da Nova Zelândia, por nome omitido;
6. 05:51 - Tema 5: O “batik” Indonésio, por nome omitido;
7. 07:10 - Tema 6: A expressão “avoss” da Rússia, por nome omitido;
8. 08:31 - Tema 7: O baixo-alemão, por nome omitido;
9. 09:35 - Tema 8: Literatura alemã, por nome omitido;
10. 10:25 - Tema 9: O rio verde, por nome omitido;
11. 11:39 - Tema 10: Dia da cosmonáutica, por nome omitido;
12. 13:00 - Tema 11: As 24 Horas de Le Mans, por nome omitido;
13. 14:21 - Tema 12: O Super Bowl, por nome omitido;
14. 15:49 - Tema 13: A Queima das Fitas do Porto, por Ângela Carvalho;
15. 16:48 - Tema 14: A Serra de Tramuntana, por nome omitido;
16. 17:39 - Tema 15: Línguas nativas, geografia e cultura da Colômbia, por nome omitido;
17. 18:44 - Agradecimento e encerramento, por Renata Almeida.

Transcrição

Boas vindas: Muito bem-vindos ao *Podcast Mosaico Cultural*.

Apresentação: Eu sou a Renata Almeida, estudante do Mestrado em Português Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras, aqui da Universidade do Porto. Apresento-lhes a turma de A2, da Flup, que tive a honra de conhecer durante as minhas aulas de regência como professora estagiária. Ao todo, são 15 alunos, de 12 nacionalidades diferentes, que somadas à minha nacionalidade brasileira, mais à nacionalidade portuguesa da professora Ângela Carvalho, titular da turma, acabamos por totalizar 14 nacionalidades diferentes, de 14 culturas ricas, a formar um verdadeiro mosaico cultural. Fiquem agora com o nosso episódio zero, que traz um pouco da cultura de cada um de nós, desde culinária, a vestuário, passando por expressões populares, desportos que ficaram mundialmente conhecidos, lugares exóticos, entre outros aspetos. Acomodem-se num lugar confortável, “apertem o cinto e boa viagem”.

Renata Almeida (Brasil): Para começar, trago uma das receitas mais queridinhas do Brasil, o brigadeiro. A mistura do leite condensado com o chocolate e um bocadinho de manteiga resulta num dos doces mais populares brasileiros. É a sensação das festas,

principalmente dos aniversários infantis. Em formato de bolinha, coberto de confetes coloridos ou de chocolate, come-se de norte a sul do Brasil e dificilmente há um brasileiro que não goste de um bom brigadeiro. Tenho orgulho que essa iguaria, tão familiar para mim, tenha conquistado o paladar também dos portugueses, pois hoje em dia, é comum encontrá-lo em pastelarias por aqui.

Nome omitido, pode falar-nos dum sabor típico do seu país?

Nome omitido (México): Obrigado, professora Renata, pela apresentação deste delicioso doce brasileiro. No entanto, no México, gostamos mais dos sabores picantes e molhos piripiris. E para conseguir aguentar o picante, um shot de Mezcal é uma boa bebida.

O Mezcal é o nome duma bebida tradicional mexicana, que pode ser produzida em apenas nove regiões do país, porque tem um denominação de origem. É feito a partir do coração da planta “maguey”. Há diferentes tipos de “maguey” e cada uma produz uma versão diferente de Mezcal. Uma delas é com a que se faz a tequila. Quando a planta atinge a sua maturidade e as folhas são cortadas, deixando apenas o coração, este é cozinhado e depois moído.

Em seguida, dou a palavra à minha colega Nome omitido, para continuar com um delicioso prato ucraniano chamado “borscht”.

Nome omitido (Ucrânia): Sim, claro Nome omitido.

A Ucrânia é conhecida pela sua cozinha original. O prato mais famoso e saboroso é um “borscht”, que foi reconhecido pela UNESCO como parte do nosso património cultural. A cultura da cozinha “borscht” é praticada e celebrada há muito tempo em todas as regiões da Ucrânia, com comunidades a desenvolverem as suas próprias versões deste prato tradicional, que tem por base a beterraba. O “borscht” é preparado num tacho ou panela grande e normalmente é servido com pão ou pãezinhos de alho. Agora podemos encontrar o “borscht” no Porto no café “Story”, que é uma propriedade de ucranianos.

Nome omitido, pode contar algo sobre o seu país?

Nome omitido (Nova Zelândia): Obrigada Nome omitido, foi muito interessante saber mais sobre o “borscht” da Ucrânia.

Agora, na Nova Zelândia temos muitas comidas tradicionais também. Uma comida com significado nacional é a torta de carne e queijo. Pode encontrá-la nas padarias, mas as melhores são vendidas nas estações de serviço. A forma clássica de saboreá-las é abrir a tampa e adicionar o molho de tomate antes de comê-las. As pessoas nativas da Nova Zelândia trazem muitas tradições ao modo de vida. Algumas comidas culturais dos Maori incluem Hangi, cozinhada debaixo de pedras, que comemos em ocasiões especiais.

Na Indonésia existe um padrão cultural muito curioso. Vamos ouvir o Nome omitido, que é indonésio, para nos contar mais sobre isso. Pode falar-nos um pouco sobre o “batik” do seu país, Nome omitido?

Nome omitido (Indonésia): Sim, Nome omitido. Obrigado.

Então, o “Batik” é uma pintura em pano branco e um pano ilustrado que é feito manualmente pelas pessoas especializadas. A pintura neste pano é feita por uma tinta especial. Esta tinta, de vela, chama-se “malam”. O “Batik” indonésio foi designado pela UNESCO como Património Humanitário da Cultura Oral e Imaterial, desde 2 de outubro de 2009. Um dos “batik” mais famosos é o “Mega Mendung”. A palavra “Mega Mendung” significa o céu nublado. Até agora o “Batik” é a roupa nacional da Indonésia e é usada todos os dias: no trabalho, na escola e nas festas.

Nome omitido (Rússia): Agora vou falar sobre o “avoss” russo.

O que significa a palavra “avoss”, um dos fundamentos do carácter russo? Nos contos de fadas russos, o personagem principal Ivan tem de fazer uma viagem perigosa. Sempre que se encontra numa situação difícil, diz: “Avoss seja possível” e segue em frente. Como no xadrez, ele passa as casas com perigos e acaba por ser o vencedor no final do tabuleiro. Então, “avoss” é um risco com a esperança de um melhor resultado, uma confiança na própria força e na sorte. No entanto, “avoss” também tem um significado negativo, uma má preparação para uma situação juntamente com uma esperança infundada de sucesso. Por exemplo, o meu carro elétrico está quase sem bateria, mas não uso uma estação de carregamento mais perto na esperança de chegar à próxima. Infelizmente, a bateria esgota-se mais cedo. “Fizeste mal em esperar de ‘avoss’, - dizem-me os meus amigos quando lhes conto esta história.

Agora convido o Nome omitido para contar uma história interessante sobre o seu país, a Alemanha.

Nome omitido (Alemanha): Obrigado, Nome omitido! Agora vou falar de uma língua especial que existe na Alemanha.

O “plattdeustch”, o baixo-alemão, é uma língua germânica ocidental falada no norte da Alemanha e no leste dos Países Baixos. Na Alemanha, esta língua é falada por 2,4 milhões de pessoas. A minha avó ainda sabe falar baixo-alemão, mas a língua foi proibida nas escolas durante muito tempo e foi perdida progressivamente. Gosto muito da língua e, por vezes, vejo programas de televisão em baixo-alemão com os meus pais. Talvez esta língua vai ser a próxima língua que vou aprender depois de português.

Agora convido a Nome omitido a contar-nos um pouco mais sobre a cultura alemã.

Nome omitido (Alemanha): Obrigada, Nome omitido, vou falar um pouco sobre a cultura alemã também.

Uma grande parte da cultura alemã é constituída pela literatura em língua alemã, que ainda hoje é lida e ensinada. Grandes autores como Franz Kafka, Hermann Hesse, Johann Wolfgang von Goethe e Friedrich Schiller são ainda hoje reconhecidos internacionalmente. A literatura alemã reflete, não só os acontecimentos históricos, mas também a evolução social e cultural dos últimos séculos. A literatura alemã inclui vários géneros como a poesia, o teatro e a prosa, e teve uma influência significativa na literatura mundial.

E Nome omitido, podes contar algo sobre Chicago?

Nome omitido (EUA): Obrigada, Nome omitido. E agora, uma tradição em Chicago, nos Estados Unidos.

Em 1962, uma tradição estranha, mas querida, iniciou. No dia do São Patrício, alguns membros do sindicato dos canalizadores de Chicago colocaram tinta verde no Rio Chicago. Verde, claro, é a cor da Irlanda e São Patrício é o seu santo padroeiro. O rio ficou verde durante uma semana. Desde esse dia, a cidade de Chicago tinge o rio todos os anos para o dia de São Patrício. Dois barcos são utilizados. Um descarrega a tinta e o outro mistura-a com a água. O rio verde é tão popular que outras cidades começaram a tingir os seus rios.

Agora vamos ouvir a Nome omitido da Rússia.

Nome omitido (Rússia): Obrigada, Nome omitido!

Eu gostaria de falar sobre experimentar um milagre. O céu estrelado sempre atraiu os olhares das pessoas, acenando com o seu desconhecido. As pessoas sonhavam em aprender o mais possível sobre o cosmos. Yuri Gagarin deu o primeiro passo nesse sentido quando, a 12 de abril de 1961, deu a volta ao nosso planeta em 108 minutos, na nave espacial Vostok. Desde então, esta data é celebrada na Rússia como o Dia da Cosmonáutica. Dois anos mais tarde, a primeira mulher cosmonauta, Valentina Tereshkova, voou com sucesso para o espaço e, em 1965, Alexei Leonov foi para o espaço pela primeira vez num fato espacial.

Nome omitido, pode contar algo sobre o seu país?

Nome omitido (França): Obrigado, Nome omitido. Não tenho dúvidas de que o intrépido Yuri Gagarin teria adorado participar do evento que vou apresentar agora.

As 24 Horas de Le Mans é uma corrida automobilística de resistência emblemática, criada em 1923. Esta competição é única, porque testa a resistência em vez da velocidade. O vencedor é o veículo que percorre a maior distância em 24 horas. Os carros podem atingir velocidades de mais de 400 km/h, e a prova requer habilidade técnica, trabalho em equipa e um carro capaz de manter altas velocidades por horas. É

essa combinação de resistência, velocidade e confiabilidade que faz das 24 Horas de Le Mans a maior corrida de automóveis do mundo.

A segunda corrida mais famosa do mundo são as 500 Milhas de Indianápolis, nos Estados Unidos. Mas, agora, o Nome omitido nos contará sobre outro evento desportivo americano icónico.

Nome omitido (EUA): Obrigado, Nome omitido. Nos EUA, os espetáculos desportivos são mais curtos que 24 horas.

O Super Bowl é o jogo do campeonato de futebol americano. Mas não se trata apenas dum jogo de futebol. São as festas na cidade do jogo durante uma semana antes da partida. As empresas grandes apresentam publicidades especiais pela transmissão de televisão. Em 2024, cada publicidade de 30 segundos custou mais de seis milhões de euros. Vale a pena, porque mais pessoas veem este programa que todos os outros programas de televisão americana. Há um espetáculo musical durante o intervalo com estrelas de música, cinema e televisão. Quase me esquecia ... as equipas também jogam futebol.

Antes de fechar este *Podcast*, a professora Ângela apresentará um aspeto único da cultura portuguesa: a Queima das Fitas no Porto.

Ângela Carvalho (Portugal): Pois é, Nome omitido, a Queima das Fitas do Porto é um evento académico, mas que, como a Super Bowl, tem muito impacto em toda a cidade.

Acontece sempre na primeira semana completa de maio e são oito dias cheios que acabam com noites de concertos no Queimódromo. Atualmente, são 11 as Atividades Académicas desta semana: Monumental Serenata, Missa da Bênção das Pastas, Encontro de Coros da Academia do Porto, Dia da Beneficência, Concerto Promenade, Cortejo Académico, em que mais de 400.000 estudantes desfilam pela Baixa do Porto, Festival Ibérico de Tunas Académicas, Sarau Cultural, Baile de Gala, Chá Dançante e Rally Paper.

Depois de tanta agitação, passo a palavra à Nome omitido, para nos devolver alguma tranquilidade.

Nome omitido (Espanha): Obrigada, professora Ângela. Agora vou falar sobre a Serra de Tramuntana.

Na bela ilha de Maiorca, um aspeto a destacar é a sua diversidade paisagística. Desde praias de águas turquesas e areia branca até impressionantes montanhas cobertas de pinheiros, Maiorca oferece uma variedade de paisagens para explorar. Um dos detalhes mais encantadores é a Serra de Tramuntana, declarada Património Mundial pela UNESCO, que oferece vistas panorâmicas espetaculares e pitorescas aldeias de

montanha. Essa combinação única de costa a montanha, torna Maiorca um destino incomparável para amantes da natureza e aventureiros.

E agora convido o meu colega Nome omitido para falar.

Nome omitido (Colômbia): Muito obrigado, Nome omitido. Vou falar do meu país, a Colômbia, que é um país com muita multiculturalidade.

Graças à sua situação geográfica, é a entrada para América do Sul. Foi um ponto importante para a chegada dos espanhóis e africanos. A Colômbia tem 85 comunidades indígenas, uma grande comunidade afro e uma grande variedade de raças, cores, sotaques, comidas, festivais e danças. A língua oficial é o espanhol, mas há outras 68 línguas nativas. Essa variedade faz da Colômbia um país muito especial, vivo, com gente muito calorosa, amorosa que tem sempre um grande sorriso. A Colômbia é um país cuja visita é imperdível e que muitas pessoas, que a visitam, querem lá ficar a viver.

E vocês? Já conhecem a Colômbia?

Encerramento: Espero que tenham gostado do nosso *Podcast* Mosaico Cultural. Agradeço a participação de todos os elementos da turma e desejo-lhes uma ótima estadia em Portugal. Sucesso a todos!

Anexo 11

Notas e critérios da avaliação do *Podcast*

Critérios de avaliação <i>Podcast</i>								
Aluno	Cumpre o género da temática decidida em grupo (10%)	Participa nos três processos da produção do <i>Podcast</i> : redação do texto, autocorreção e gravação do áudio (15%)	Desenvolve uma narrativa coerente (10%)	Apresenta evolução da autocorreção do texto - do material enviado por e-mail até o texto final gravado (25%)	Respeita aspetos gramaticais (20%)	Pronúncia corretamente as palavras (10%)	Tem fluência na leitura (10%)	Nota final (0 a 1)
1	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
2	0,10	0,10	0,10	0,00	0,20	0,00	0,00	0,5
3	0,10	0,10	0,10	0,00	0,20	0,00	0,00	0,5
4	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
5	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
6	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
7	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
8	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
9	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
10	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
11	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
12	0,10	0,15	0,10	0,20	0,20	0,10	0,10	1
13	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
14	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1
15	0,10	0,15	0,10	0,25	0,20	0,10	0,10	1

Anexo 12

Redações corrigidas em códigos

Gravação de *Podcast*

Temática: Um aspecto cultural do seu país de origem

Tema: Dia da Cosmonáutica Russa

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

O céu estrelado sempre atraiu os olhares das pessoas, acenando com o seu desconhecido. As pessoas sonhavam em aprender o mais possível sobre o cosmos. A 12 de abril, o nosso país (Atenção, especificar qual o país) celebra o Dia da Cosmonáutica. Neste dia, em 1961, o nosso planeta foi abalado por uma notícia inesperada: "Homem no espaço!" O sonho das pessoas de voar para o espaço tornou-se realidade. Numa manhã de abril, na nave "Vostok-1", o primeiro cosmonauta Yuri Alexeyevich Gagarin fez um voo para o espaço. O voo à volta da Terra durou 108 minutos. Yuri Gagarin permanecerá para sempre na nossa memória como o primeiro cosmonauta. O primeiro passeio espacial foi efectuado (Atenção à grafia do português europeu) por Alexei Leonov em 1965. E (Atenção à estrutura da frase – pontuação) a primeira mulher cosmonauta foi Valentina Tereshkova, que quespvoo (Atenção à digitação) para o espaço em 1963. Deu 48 voltas (Atenção à pontuação e o sentido da frase) à Terra e passou quase três dias no espaço.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 142.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.
- Sugestões: diminua o texto e especifique a diferença entre cosmonauta e astronauta (palavra mais usual no ocidente).

Gravação de *Podcast*

Temática: Um aspeto cultural do seu país de origem

Tema: O chocolate Belga

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Porque o chocolate é muito conhecido na Bélgica? O chocolate é importante na economia e cultura belga desde o século XVII, quando a Bélgica foi (Atenção ao verbo) sob ocupação espanhola. Nesto tempo (Atenção à concordância nominal), a Espanha tinha muitas colônias (Atenção ao acento gráfico - português europeu) na América do Sul, da qual (Atenção à concordância nominal) o chocolate foi trazido para a Europa, então para o meu país. (Atenção à estrutura da frase – ligação das frases)

No século XX, a Bélgica podia importar o cacau facilmente da sua colônia (Atenção ao acento gráfico - português europeu) na África, que era o Congo belga (Atenção ao nome próprio). O renome do chocolate belga é muito reforçado (Atenção ao vocabulário) para a (Atenção preposição) sua qualidade e a sua composição, regulamentada numa lei de 1884.

Os ingredientes podem ser originais (Atenção ao adjetivo) dos (Atenção ao artigo) outros países, más (Atenção à grafia) o chocolate tem de ser produzido no país (Atenção à repetição da palavra na frase – substituir por um sinónimo). Também, para prevenir a utilização de gorduras de baixa qualidade, tem de utilizar uma mínima (Atenção à estrutura da frase e ao acento gráfico) de 35% de cacau puro.

Na Bélgica, muitas firmas produzem os chocolates artesanalmente, com técnicas tradicionais e muito laboral (Atenção ao vocabulário). Vendem-nos numas (Atenção ao artigo) lojas pequenas nas cidades belgas, muitas populares (Atenção ao advérbio) para os turistas. Por isso também, o chocolate belga fica (Atenção à concordância verbal) muito mais conhecido no todo (Atenção ao artigo) o mundo.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. De palavras = 171.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.
- Sugestões: explique as informações com as suas palavras. Diminua o texto. Antes de gravar a leitura, escreva os números por extenso.

Gravação de Podcast

Temática: Um aspecto cultural do seu país de origem

Tema: Formas de tratamento na Coreia

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Uma cultura da coréia (Atenção à grafia em português europeu) que quero apresentar para vocês (Atenção ao português europeu) é sobre como chama (Atenção ao pronome) as pessoas quem mais velho (Atenção à estrutura da frase). Há três meses eu trabalhava com colegas portuguesas e ficava (Atenção à concordância verbal) surpresa com essa diferença. Porque na coréia (Atenção à grafia em português europeu) nunca chamar (Atenção à concordância verbal) os padrões com seus nomes. Temos cada títulos (Atenção à concordância nominal) de posições baseadas na experiência, como 'sénior' (Atenção às aspas) mas mais granular (Atenção ao português europeu) e hierárquico. É forma (Atenção ao artigo) em formal (Atenção à estrutura da frase) muito como (Atenção ao complemento - faltou sentido) 'senhor' ou 'senhora' (Atenção às aspas). Por outro exemplo, também na escola não chamamos as professores (Atenção à concordância nominal) com nomes deles (Atenção à preposição). Chamamos eles o (Atenção à estrutura da frase) 'professor'. Chamamos nomes direitos (Atenção ao português europeu) só entre amigos quem (Atenção ao pronome relativo) têm idade igual. Mesmo para a família e os amigos, não chamamos ninguém mais velho pelo nome direito (Atenção ao português europeu). Por isso, não se sinta (Atenção ao verbo) estranho se os seus amigos coreanos perguntarem a sua idade, eles estão apenas a tentar ser respeitosos!

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 130.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Gravação de *Podcast*

Temática: Um aspeto cultural do seu país de origem

Tema: Línguas nativas, geografia e cultura da Colômbia

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Graças a (Atenção, usa-se crase) sua situação geográfica, (Atenção, usa-se vírgula) é a entrada a (Atenção à preposição + artigo - em ou para) America (Atenção à acentuação gráfica) do sul. Foi um ponto importante para a chegada dos espanhóis e africanos. Colômbia (Atenção ao artigo) tem 85 comunidades indígenas, tem uma grande comunidade afro e uma grande variedade de raça (Atenção a grafia), cores, sotaques, comidas, festivais e danças. Na (Atenção, aqui só precisa do artigo) língua oficial é espanhol (Atenção ao artigo), mas tem 68 línguas nativas. Esta variedade faz da Colômbia um país (Atenção à acentuação gráfica) muito especial, vivo, com gente muito cálida (Atenção, usamos mais a palavra “calorosa”), amorosa que tem sempre um grande sorriso. Colômbia (Atenção ao artigo) é um país (Atenção à acentuação gráfica) que é imperdível de visitar (Atenção à estrutura da frase) e que muitas pessoas que lhe (Atenção ao pronome) visitam, querem ficá-la (Atenção à estrutura da frase) para viver.

E tu já conheces (Atenção a linguagem formal solicitada nas instruções) Colômbia (Atenção ao artigo)?

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 96;
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Gravação de Podcast

Temática: um aspeto cultural sobre o seu país de origem

Tema: Curiosidades sobre a cultura da Nova Zelândia

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Na Nova Zelândia temos tradições culturais (Atenção à vírgula) mais novas, porque somos um país mais novo. (Atenção à comparação - deve comparar a alguma coisa) Mas, eles são tradições nativas (Atenção à estrutura da frase) que são importantes para nós, não importa por mais pequenos ou estranhos (Atenção à concordância nominal) que sejam. A primeira expressão para saber da (Atenção ao verbo) Nova Zelândia é dizer "She'll be right". Este (Atenção à estrutura da frase - faltou complemento) tem um grande significado cultural, porque personifica (Atenção ao verbo) a atitude clássica dos kiwis de que tudo acabará bem no final. Uma comida com significado nacional é torta (Atenção ao artigo) de carne e queijo moída (Atenção à colocação do adjetivo). Pode encontrar-las (Atenção à ortografia do encontro entre o verbo e o pronome) nas padarias, mas as melhores podem ser encontradas nas estações de serviço. A forma clássica de as comer (Atenção a colocação do pronome) é abrir a tampa e adicionar molho de tomate (Atenção ao artigo) e depois comer! (Atenção à estrutura da frase). Nós gostamos de estar sempre descalços quando vamos sair, ou no verão vestimos chinelos, que chamamos "jandles". Os indígenas Māori (Atenção ao português europeu) pessoas da Nova Zelândia (Atenção ao complemento) trazem (Atenção ao verbo) muitas tradições ao modo de vida. Alguns destes incluem sempre a remover sapatos quando entramos numa casa ou uma Marae, que é uma espaço cultural (Atenção à concordância nominal) para reuniões. Algumas comidas culturais de Māori (Atenção ao português europeu) incluem Hāngī, comida que é fumada no subsolo nas pedras (Atenção ao português europeu) aquecidas, que se comemos (Atenção à concordância verbal) em ocasiões especiais.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 184.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.
- Sugestões: reduza o número de temas sobre a cultura da Nova Zelândia. Comece com a culinária.

Gravação de Podcast**Temática:** Um aspeto cultural do seu país de origem**Tema:** Literatura alemã**Nome:** Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Uma grande parte da cultura alemã é constituída pela literatura em língua alemã, que ainda hoje é lida e ensinada. Grandes autores como Franz Kafka, Hermann Heese (Atenção à grafia), Johann Wolfgang von Goethe e Friedrich Schiller (Atenção à grafia) são ainda hoje reconhecidos internacionalmente. A literatura alemã reflecte (Atenção à grafia) não só os acontecimentos históricos, mas também a evolução social e cultural. A literatura alemã abrange vários géneros, desde a poesia e o teatro à prosa (Atenção à estrutura da frase – ligação dos termos), e teve uma influência significativa na literatura mundial.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 77.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Gravação de Podcast**Temática:** Um aspeto cultural do seu país de origem**Tema:** A Serra de Tramuntana**Nome:** Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Na bela ilha de Maiorca, um aspecto (Atenção à grafia do português europeu) destacado (Atenção ao português europeu - sugestões: relevante, a destacar, de destaque) como é a sua diversidade paisagística. Desde praias de águas turquesas e areia branca até impressionantes montanhas cobertas de pinheiros, Maiorca oferece uma variedade de paisagens para explorar. Um dos detalhes mais encantadores é a Serra de Tramuntana, declarada Patrimônio (Atenção à acentuação gráfica - optar por acento na variante do português europeu) Mundial pela UNESCO, que oferece vistas panorâmicas espetaculares e pitorescas aldeias de montanha. Essa combinação única de costa e montanha torna Maiorca um destino incomparável para amantes da natureza e aventureiros.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. De palavras = 78.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Gravação de Podcast**Temática:** Um aspeto cultural do seu país de origem**Tema:** A tradição de colorir os rios no dia de São Patrício**Nome:** Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Em 1962 uma tradição estranha mas querida iniciou (Atenção às vírgulas). No dia do (Atenção a concordância nominal - não há artigo) São Patrício, alguns membros do sindicato dos canalizadores de Chicago colocou (Atenção à concordância verbal) tintura verde no Rio Chicago. Verde, claro, é a cor da Irlanda e Patrício (Atenção, faltou a palavra “São”) é padroeiro da Irlanda. O rio ficou verde durante uma semana. Desde esse dia, a cidade de Chicago colora (Atenção à concordância verbal) o rio todos os anos por dia (Atenção à preposição) do (Atenção a concordância nominal - não há artigo) São Patrício. Dois barcos são utilizados. Um descarrega a tinta e o outro combina (Atenção ao verbo - optar por português europeu) com a água. O rio verde é tão popular que outras cidades começaram a colorir (Atenção ao verbo - optar por português europeu) os seus rios.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 95.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Gravação de *Podcast*

Temática: Um aspeto cultural do seu país de origem

Tema: Um “Avoss” russo

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

O que significa a palavra “avoss”, um dos fundamentos do carácter russo, e como é traduzida? Em português não existe este conceito e, por isso, não há análogos (Atenção ao português europeu) para esta palavra. Vou explicar usando o exemplo dos contos de fadas russos, onde o personagem principal Ivan tem o apelido “Estúpido”. De facto, Ivan não é muito inteligente e talentoso, mas também é bom e simples, a sua alma está aberta ao mundo e o mundo ajuda-o. Um dia, Ivan tem de fazer uma viagem perigosa. Sempre que se encontra numa situação perigosa, diz: “Avoss”, consigo sobreviver e “Avoss seja possível” (Atenção ao acento gráfico) e segue em frente. Como no xadrez, ele passa as casas com perigos e acaba por ser o vencedor no final do tabuleiro. Podemos dizer que “avoss” é um risco com a esperança de um melhor resultado. Mas não é uma esperança tímida, é uma forte confiança na própria (Atenção ao acento gráfico) força e na sorte. No entanto, “avoss” também tem um significado negativo. Por vezes, “avoss” significa uma má preparação para uma situação e uma esperança infundada pelo (Atenção à preposição) sucesso. Pode dizer (Atenção ao pronome) que é um certo grau de irresponsabilidade. Por exemplo, o meu carro elétrico está quase sem carga (Atenção ao português europeu), mas passo pela estação de carregamento mais perto na esperança de chegar à próxima. Mas a carga (Atenção ao português europeu) esgota-se mais cedo. “Fizeste mal em esperar pelo ‘avoss’, - dizem-me os meus amigos quando lhes conto esta história.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 234.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.
- Sugestão: diminua o texto

Gravação de Podcast**Temática:** Um aspeto cultural do seu país de origem**Tema:** O prato mais famoso da Ucrânia**Nome:** Nome omitido

(responda ao colega anterior)

Ucrânia (Atenção ao artigo) é conhecida pela sua cozinha original. Um prato mais famoso (Atenção ao artigo) e saboroso é um borscht que foi reconhecido pela UNESCO como parte do nosso património cultural. A cultura da cozinha borscht é praticada e celebrada há muito tempo em todas as regiões da Ucrânia, com comunidades e famílias a desenvolverem as suas próprias versões deste prato tradicional, que tem por base a beterraba. O borscht é cozinhado (Atenção ao verbo) num tacho ou panela grande e é normalmente servido com pão ou pãezinhos de alho. Agora podemos encontrar borscht (Atenção ao artigo) no Porto no café propriedade de ucranianos que chama-se “Story”. (Atenção à estrutura da frase, vírgulas e colocação de pronome)

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 97.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Gravação de Podcast**Temática:** Um aspeto cultural do seu país de origem**Tema:** A língua baixo-alemão**Nome:** Nome omitido

(responda ao colega anterior)

O plattdeustch / baixo alemão (Atenção à grafia) é uma língua germânica ocidental falada no norte da Alemanha e no leste dos Países Baixos. Na Alemanha, esta língua é falada por cerca de 2,4 milhões pessoas (Atenção à preposição). A minha avó ainda sabe falar alemão baixa (Atenção à grafia), mas a língua foi proibida nas escolas durante muito tempo e foi perdendo progressivamente (Atenção ao pronome). Gosto muito da língua e, por vezes, vejo programas de televisão em baixo alemão (Atenção ao português europeu) com os meus pais. Talvez e (Atenção à estrutura da frase) a próxima língua que vou aprender depois do português.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 85.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Gravação de Podcast**Temática:** Um aspecto cultural do seu país de origem**Tema:** A conhecida corrida automobilística de Le Mans**Nome:** Nome omitido

(responda ao colega anterior)

As 24 Horas de Le Mans é uma corrida automobilística de resistência emblemática, criada em 1923. Esta competição é única porque testa a resistência em vez da velocidade. O vencedor é o veículo que percorre a maior distância em 24 horas. Os carros podem atingir velocidades de 366 km/h (quilometro per hora ?) (atenção à acentuação gráfica e a preposição), e a prova requer habilidade técnica, trabalho em equipe (atenção ao português europeu) e um carro capaz de manter altas velocidades por horas. É essa combinação de resistência, velocidade e confiabilidade que faz das 24 Horas de Le Mans a maior corrida de automóveis do mundo.

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 95.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.
- Sugestão: antes de gravar a leitura, escreva os números por extenso.

Gravação de *Podcast*

Temática: Um aspeto cultural do seu país de origem

Tema: Pintura em tecido da Indonésia

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

A cultura tem diversas funções que estão presentes e podem ser sentidas pela sociedade (...) essa cultura também funciona como meio de aprendizagem.

Batik é pintura (Atenção ao artigo) em pano branco (Atenção à concordância nominal) e um pano ilustrado que é feito especificamente escreve ou aplicando cera (vela líquida) (Atenção à estrutura da frase) no pano e depois processo (Atenção à concordância verbal) de uma determinada maneira que tenha características próprias (Atenção à estrutura da frase). O Batik Indonésio, como um todo técnica (Atenção à estrutura da frase e à concordância nominal), tecnologia, bem como o desenvolvimento de motivos e cultura relacionados (Atenção à coerência da frase de acordo com a língua portuguesa).

Foi designado pela UNESCO como Patrimônio Humanitário da Cultura Oral e Imaterial (Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade) desde 2 de outubro de 2009. Um dos batik famosos é Mega Mendung (Atenção ao artigo) tem significa o (Atenção à estrutura da frase) céu nublado. No passado e presente (Atenção à preposição) Batik (Atenção ao artigo) é a roupa nacional da Indonésia e é usada no trabalho, na escola, em festas e todos os dias (Atenção à estrutura da frase).

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. de palavras = 194 / 113.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.
- Sugestão: corte a primeira parte do texto.

Gravação de *Podcast*

Temática: Um aspeto cultural do seu país de origem

Tema: O Super Bowl

Nome: Nome omitido

(responda ao colega anterior)

O Super Bowl é o jogo do campeonato de futebol americano (Atenção ao acento gráfico). Mas não é só um jogo de futebol (Atenção à estrutura da frase, conectar à primeira). São as festas na cidade (Atenção à concordância nominal) do jogo durante uma semana antes do jogo (Atenção à repetição da palavra na frase – substituir por um sinónimo). Os empresas grandes (Atenção à concordância nominal) apresentam publicidades especiais por o transmissão (Atenção à concordância nominal) de televisão (Atenção à grafia). Em 2024, cada publicidade de 30 segundas (Atenção à grafia) custou mais que €6 milhões (Atenção à preposição). Vale a pena porque mais pessoas vêem (Atenção à grafia) este programa que todos (Atenção à grafia) os outros (Atenção à grafia) programas de televisão americano (Atenção ao acento gráfico e à concordância nominal). Há um espetaculo (Atenção ao acento gráfico) musical durante o intervalo com as (Atenção ao artigo - neste caso, não há, de acordo com o português europeu) estrelas de música popular, cinema e televisão (Atenção às preposições). Também, há um jogo de futebol americano (Atenção à coerência - essa frase tornou-se desnecessária).

(anuncie o colega a seguir)

Notas:

- Nr. De palavras = 95.
- Melhore as palavras/frases sublinhadas de acordo com as observações entre parênteses.

Anexo 13

Interações no *Google Classroom* - Atividade sobre o “Podcast”

**Renata Mendes**
22 de mai. (editado: 22 de mai.)⋮

Caros alunos,

É com muito prazer que partilho o resultado do nosso **Podcast Mosaico Cultural**. Espero que todos tenham o prazer de escutá-lo assim como tive.

Disponibilizo também a transcrição para que consigam perceber todo o contexto.

Obrigada a todos pela participação. Aprendi muito com cada um de vocês. **Peço-vos que contem aqui nos comentários se gostaram de participar desta atividade, se foi fácil ou difícil e o que aprenderam com a experiência de produzir um Podcast em língua portuguesa.**

Por gentileza, também solicito que **preencham o consentimento de liberação de imagem e som** dos materiais que produziram nas minhas aulas para dar continuidade à minha pesquisa acadêmica.

Muito obrigada. Sucesso a todos.

?

**Podcast_Mosaico_Cultural...**
Áudio

**Transcrição_Podcast_Mos...**
PDF

**Consentimento/ Consent**
<https://docs.google.com/forms/c>

 **3 comentários para a turma**

**Aluno 11**

22 de mai.

Whouah !! Adorei esse trabalho coletivo.
Obrigado Renata e obrigado professora Ângela. Obrigado a todos os meus colegas.
Ouvi este podcast assim que o recebi e ... vou ouvir de novo.

**Aluna 8**

22 de mai.

Parabéns colegas! falaram muito bem! e obrigada professoras pelo trabalho, fico muito giro!

**Ângela Carvalho**

23 de mai.

O trabalho foi todo da Renata!! Muito obrigada por este projeto que nos enriqueceu a todos!



Adicionar comentário para a turma...

▶?