

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Ferramentas didáticas digitais para a
integração do Português Brasileiro em aulas
de Português Europeu:
Um estudo com aprendizes de Português Língua
Estrangeira de nível A1.2**

Lais Conceição Goersch

M₂₀₂₅



Lais Conceição Goersch

Ferramentas didáticas digitais para a integração do Português Brasileiro em aulas de Português Europeu:

Um estudo com aprendizes de Português Língua Estrangeira de nível A1.2

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e coorientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Dedicatória

*À minha esposa, Lorena Goersch,
pela parceria constante, pelo amor sereno e pela força que nunca vacila.
Por ter acreditado em mim até quando eu mesma duvidei.
Este trabalho também é seu.*

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.Referencial Teórico	20
1.1. Variação linguística e pluricentrismo no ensino de Português Língua Estrangeira.....	20
1.2. Integração de ferramentas digitais na aprendizagem de línguas	27
2.Contextualização do Estágio	34
2.1. Instituição do estágio pedagógico.....	34
2.2. Organização do estágio	36
2.3. Caracterização da turma	39
3.Mudança no Formato das Regências	43
4.Planejamento e Implementação das Regências	46
4.1. Recursos didáticos e digitais utilizados	47
4.2. Descrição das regências presenciais.....	54
4.2.1. Regência experimental (aula zero)	54
4.2.2. Regência 1.....	56
4.2.3. Regência 2.....	57
4.2.4. Regência 3.....	58
4.3. Descrição das regências remotas	60
4.3.1. Regência 4.....	60
4.3.2. Regência 5.....	61
4.3.3. Regência 6.....	62
5.Análise e Reflexão Crítica	64
5.1. Desafios enfrentados.....	64
5.2. Análise dos questionários de feedback	66
Considerações Finais	75

Referências Bibliográficas	78
Anexos	86
Anexo 1- Letra da canção “A casa” (Regência zero).....	87
Anexo 2- Página 1: Exercícios (Regência zero)	88
Anexo 3- Página 2: Exercícios (Regência zero)	89
Anexo 4- Exercício para casa (Regência zero)	90
Anexo 5- Instruções (Regência 1).....	91
Anexo 6- Região Norte: Pessoa A (Regência 1)	92
Anexo 7- Região Norte: Pessoa B (Regência 1)	93
Anexo 9- Região Nordeste: Pessoa A (Regência 1)	95
Anexo 10- Região Nordeste: Pessoa B (Regência 1)	96
Anexo 11- Região Nordeste: Mapa físico (Regência 1)	97
Anexo 12- Região Sul: Pessoa A (Regência 1)	98
Anexo 13- Região Sul: Pessoa B (Regência 1).....	99
Anexo 14- Região Sul: Mapa físico (Regência 1)	100
Anexo 15- Região Sudeste: Pessoa A (Regência 1)	101
Anexo 16- Região Sudeste: Pessoa B (Regência 1).....	102
Anexo 17- Região Sudeste: Mapa físico (Regência 1)	103
Anexo 18- Região Centro-oeste: Pessoa A (Regência 1)	104
Anexo 19- Região Centro-oeste: Pessoa B (Regência 1)	105
Anexo 20- Região Centro-oeste: Mapa físico (Regência 1)	106
Anexo 21 – Transcrição do Vídeo (Regência 2).....	107
Anexo 22- Documento de apoio página 1: Horários (Regência 2)	108
Anexo 23- Documento de apoio página 2: Horários (Regência 2)	109
Anexo 24- Formulário: Rotina e Horários (Regência 2).....	110
Anexo 25- Números e expressões numerais (Regência 3).....	111
Anexo 26- Frases interativas: Vendedor e Cliente (Regência 3)	112
Anexo 27- Letra da canção - “Voando pro Pará” (Regência 4)	113
Anexo 28- Documentos apoio: Convidar, aceitar e recusar (Regência 4).....	114
Anexo 29- Letra da canção: com lacunas (Regência 6)	115
Anexo 30- Letra da canção: completa (Regência 6).....	116
Anexo 31- Nome dos sentimentos (Regência 6)	117

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio 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, 08 de julho de 2025/ Porto, 08 July 2025

Lais Conceição Goersch

Agradecimentos

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, muitas pessoas contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção do percurso que aqui compartilho. A todas elas, registro minha profunda gratidão.

O primeiro contato com a área de Português como Língua Estrangeira (PLE) ocorreu durante a graduação em Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando, tive a oportunidade de conhecer o professor mestre Lucas Rodrigues. Sua participação como convidado para o seminário foi determinante para despertar meu interesse por essa área, à qual hoje me dedico com grande satisfação e entusiasmo. A ele, agradeço por ter aberto esse caminho.

À professora doutora Edleise Mendes, expresso especial reconhecimento por ter ampliado minha compreensão sobre o ofício docente. Sob sua orientação, percebi a necessidade de reaprender muitos dos pressupostos que eu considerava consolidados. Foi uma experiência transformadora, que me reconectou com o encantamento pelo ensino e pela aprendizagem. Sinto-me honrada em ter sido sua aluna na licenciatura de PLE na UFBA.

Agradeço ainda a todo o corpo docente do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), em especial à professora doutora Ângela Carvalho, por sua orientação cuidadosa e generosa durante a realização deste estágio.

Ao longo dessas formações, inúmeras pessoas me incentivaram e apoiaram. Ainda que não seja possível nomear todas, menciono com carinho algumas que marcaram profundamente essa jornada: Zelina Costa, cuja clareza discursiva e firmeza na defesa de ideias se tornaram uma referência pessoal; Danilo Bispo, por ter sido um amparo essencial durante os momentos mais desafiadores da minha vivência migratória em Portugal; e Emmanuel e Isabela, pelo acolhimento e apoio constantes, pelos quais sou sinceramente grata.

Agradeço também a minha mãe, Creuza Conceição, pela fé e amor sempre presentes. Às minhas tias Maria, Irene, Nalva e Bianca, que contribuíram decisivamente para a formação dos meus valores, e às minhas primas Micaele, Inês e Débora, por me lembrarem, com sua leveza, que a vida deve ser vivida com alegria e plenitude.

Minha gratidão especial à minha esposa, Lorena Goersch, pelo apoio incondicional em cada etapa desta jornada e por compartilhar comigo sonhos e projetos de vida. Sua colaboração como leitora atenta e revisora cuidadosa foi de grande importância ao longo da elaboração deste trabalho.

Resumo

Este relatório apresenta uma análise reflexiva das experiências vivenciadas durante o estágio docente realizado no âmbito do mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O trabalho foi desenvolvido em uma turma de nível A1.2 e teve como foco principal a integração do Português Brasileiro em um contexto predominantemente exposto ao Português Europeu, com ênfase no uso de ferramentas didáticas digitais. O referencial teórico fundamenta-se na diversidade linguística no ensino de Português Língua Estrangeira e na mediação dessa diversidade através de tecnologias digitais. Também se apoia em documentos orientadores, como os elaborados pelo Camões, I.P. (2017), em seu *Referencial Camões PLE*; pelo Council of Europe (2020), no *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas em seu Companion Volume*; e pela DGE (2011), no *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Ao longo do estágio, foram desenvolvidas aulas presenciais e remotas, planejadas com base na Abordagem Comunicativa e no Ensino de Língua Baseado em Tarefas, articulando conteúdos linguísticos, culturais e tecnológicos. Apesar de dificuldades pontuais, como a resistência à variante brasileira, os resultados obtidos indicaram um envolvimento positivo dos alunos com as ferramentas digitais e o conteúdo cultural, destacando-se a eficácia de alguns recursos. O relatório procura demonstrar que a integração de ferramentas digitais e uma abordagem pluricêntrica requer sensibilidade, reflexão crítica e adaptação constante para um ensino de Português Língua Estrangeira adaptado às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Pluricentrismo; Competência digital; Abordagem Comunicativa; Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Abstract

This report presents a reflective analysis of the experiences during the teaching internship conducted within the scope of the Master's in Portuguese as a Second/Foreign Language at the Faculty of Arts and Humanities, University of Porto. The work was developed with an A1.2 level class and had as its main focus the integration of Brazilian Portuguese in a context predominantly exposed to European Portuguese, with an emphasis on the use of digital didactic tools. The theoretical framework is based on linguistic diversity in Portuguese as a Foreign Language teaching and the mediation of this diversity through digital technologies. It also relies on guiding documents, such as those developed by Camões, I.P. (2017), in its Referencial Camões PLE; by the Council of Europe (2020), in the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume; and by the DGE (2011), in the Framework for Portuguese Language Teaching Abroad. Throughout the internship, in-person and remote classes were developed, planned based on the Communicative Approach and Task-Based Language Teaching, articulating linguistic, cultural, and technological content. Despite specific difficulties, such as resistance to the Brazilian variant, the results obtained indicated a positive student engagement with the digital tools and cultural content, highlighting the effectiveness of certain resources. The report aims to demonstrate that the integration of digital tools and a pluricentric approach requires sensitivity, critical reflection, and constant adaptation for Portuguese as a Foreign Language teaching adapted to contemporary demands.

Key-words: Pluricentrism; Digital competence; Communicative Approach; Task-Based Language Teaching.

Índice de Figuras

FIGURA 1- GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIDÁTICA-PEDAGÓGICA UTILIZADA NO ESTÁGIO.	37
FIGURA 2- DISTRIBUIÇÃO POR FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES	41
FIGURA 3- CONTATO PRÉVIO COM O PORTUGUÊS.....	41
FIGURA 4- INTERESSE EM AULAS SOBRE O PORTUGUÊS DO BRASIL	42
FIGURA 5- PADLET	48
FIGURA 6- FORMULÁRIOS GOOGLE.....	49
FIGURA 7- IMAGENS EDITADAS NO CANVA	50
FIGURA 8- ÁUDIOS EDITADOS NO CANVA.....	50
FIGURA 9- CLASSROOMSCREEN.....	51
FIGURA 10- EXEMPLOS: LEARNINGSAPPS E WORDWALL	52
FIGURA 11- KAHOOT.....	53
FIGURA 12- GOOGLE MAPS	53
FIGURA 13- STREET VIEW	54
FIGURA 14- RESPOSTAS GOOGLE FORMULÁRIOS 1.....	67
FIGURA 15- RESPOSTAS GOOGLE FORMULÁRIOS 2.....	68
FIGURA 16- RESPOSTAS GOOGLE FORMULÁRIOS 3.....	69
FIGURA 17- RESPOSTAS GOOGLE FORMULÁRIOS 4.....	70
FIGURA 18- RESPOSTAS GOOGLE FORMULÁRIOS 5.....	71
FIGURA 19- RESPOSTAS GOOGLE FORMULÁRIOS 6.....	73

Índice de Tabelas

TABELA 1- REGÊNCIAS MINISTRADAS: APOIO VISUAL	47
---	----

Lista de abreviaturas e siglas

AC.....	ABORDAGEM COMUNICATIVA
AIMA.....	AGÊNCIA PARA A INTEGRAÇÃO, MIGRAÇÕES E ASILO
CPLP.....	COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA
CV.....	COMPANION VOLUME
DGE.....	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
EBT.....	ENSINO BASEADO EM TAREFAS
ELBT.....	ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS
FLUP.....	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ONU.....	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PB.....	PORTUGUÊS BRASILEIRO
PE.....	PORTUGUÊS EUROPEU
PL2.....	PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA
PLE.....	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLH.....	PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA
QECRL.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
QUAREPE.....	QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO
TIC.....	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Introdução

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) contemporâneo é indissociável da compreensão do caráter pluricêntrico da língua portuguesa, conceito que reconhece a existência de múltiplas variedades e centros de normatividade, conforme amplamente discutido por autores como Duarte (2016, 2022) e Duarte, Gonçalves e Melo (2023). Essa pluralidade exige uma abordagem pedagógica que legitime e acolha a coexistência de diferentes formas e usos da língua, afastando-se de um modelo uniforme e fechado. Tal postura didática, defendida também por Mota (2018), alinha o ensino do PLE aos princípios de uma educação linguística voltada para a cidadania, a interculturalidade e o combate ao preconceito, refletindo a riqueza sociolinguística dos falantes em nível global.

Neste contexto, embora o termo Português Língua Estrangeira seja tradicionalmente associado ao ensino da língua em contextos fora dos países lusófonos, há uma ampliação progressiva dessa definição, especialmente quando se consideram os diferentes perfis dos aprendentes e os novos cenários de mobilidade global. Durante o estágio realizado os estudantes eram estrangeiros residentes em Portugal, o que, à primeira vista, poderia sugerir um contexto de imersão linguística. No entanto, o simples fato de o aprendente estar fisicamente em um território onde se fala o português não implica, automaticamente, uma inserção plena na comunidade linguística e cultural local, o que demanda uma compreensão mais aprofundada da designação PLE.

Diversos autores endossam e aprofundam essa visão de que a classificação do aprendente de PLE transcende o critério puramente geográfico. Silva (2012), ao discutir a distinção entre PLE e Português Língua de Herança (PLH), destaca que aprendentes de PLE não mantêm vínculos afetivos ou comunitários com a língua portuguesa e a aprendem em contextos formais, com intencionalidade didática. Nesse sentido, Leiria (2011) reforça a pertinência da designação PLE em situações de imersão parcial, onde o estudante, mesmo fisicamente presente, não participa plenamente da vida linguística e cultural local, necessitando do ensino formal para desenvolver autonomia comunicativa. Em consonância com essas perspectivas, Gonçalves (2020) salienta que a flexibilidade no uso

de siglas como PLE, PLNM e PL21 (Português Língua Segunda) em Portugal reflete que o critério central para a classificação não é a localização geográfica, mas o perfil linguístico e educacional do estudante, bem como os objetivos comunicacionais da formação. Em conjunto, essas abordagens permitem compreender que o contato institucionalizado e mediado com a língua é um fator determinante, validando o enquadramento de alunos em mobilidade, como os do estágio, como aprendentes de PLE.

Além disso, essa escolha é coerente com a prática institucional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), onde o curso frequentado pelos estudantes é oficialmente designado como Português Língua Estrangeira². Essa nomenclatura reforça a legitimidade do uso da sigla PLE, mesmo em contextos de residência prolongada ou cotidiana exposição ao português, desde que a aprendizagem ocorra em moldes formais e voltados a sujeitos não nativos. A adoção do termo PLE neste relatório, portanto, se dá tanto por alinhamento à terminologia institucional vigente, quanto por sua solidez teórica.

O reconhecimento de que a imersão física não equivale, necessariamente, à imersão linguística e cultural efetiva é essencial para compreender a condição de muitos aprendentes em mobilidade, como é o caso de alguns dos estudantes acompanhados durante o estágio. Em contextos como esse, o ensino de português a estrangeiros deve ser compreendido como uma prática situada, que leva em consideração o nível de inserção, a intencionalidade da aprendizagem e os objetivos comunicacionais envolvidos. Reconhecer essas nuances permite uma caracterização mais precisa do público-alvo e favorece o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística e cultural dos aprendentes.

Nesse sentido, a sensibilidade pedagógica ganha ainda mais relevância, pois o ensino do PLE pode apresentar desafios particulares quando envolve a presença simultânea de diferentes variedades linguísticas do português, como o Português Brasileiro (PB) e o

¹ Ver Silva, K. A. da, e Duarte, I. M. (2014). As autoras utilizam as siglas PL2 e PLS como equivalentes, embora o termo PL2 seja mais recorrente em documentos oficiais portugueses.

² Universidade do Porto. (n.d.). *Cursos de Português Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=cursos%20de%20portugu%c3%aas%20l%c3%adngua%20estrangeira

Português Europeu (PE). Essas diferenças podem impactar diretamente a inteligibilidade, a adaptação de materiais didáticos e a construção da identidade linguística dos aprendentes. Em contextos em que o PE é predominante, a introdução do PB no processo de ensino-aprendizagem exige sensibilidade pedagógica e o uso de estratégias bem fundamentadas para garantir que essa pluralidade linguística seja percebida como uma vantagem valiosa para enriquecer a experiência dos aprendentes, e não como um obstáculo.

Segundo Botelho e Camacho (2011), a diversidade linguística deve ser encarada como um potencial pedagógico. Compreendemos que o contato com essa diversidade linguística é um fator determinante na aquisição de uma língua estrangeira, especialmente quando os aprendentes têm contato com diferentes variantes em suas experiências acadêmicas, profissionais ou pessoais. Ao proporcionar uma exposição equilibrada ao PB e ao PE, amplia-se as competências comunicativas dos estudantes e sua capacidade de adaptação a contextos reais e variados.

O crescimento expressivo da presença de falantes de diferentes variantes do português em Portugal, evidenciado pelo aumento de 129,9% nas concessões de títulos de residência em 2023 em comparação com o ano anterior, conforme a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA, 2023), reforça a importância de práticas pedagógicas que levem em consideração à diversidade linguística. Nesse contexto, destaca-se que 45,3% das novas concessões de residência foram destinadas a cidadãos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com o Brasil representando a nacionalidade mais expressiva (368.449 residentes e 147.262 novas concessões), o que corresponde a 98,80% das concessões da CPLP.

Esses dados podem sugerir ao ensino de PLE o desafio de representar, de maneira mais equitativa, as variedades do português no espaço lusófono e de promover práticas que incluam a pluralidade linguística e cultural das comunidades falantes de português em território português. Além disso, autores como Mata, Sondermann e Almeida (2020) destacam que recursos multimodais, como vídeos, mapas, imagens e plataformas digitais, enriquecem a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa. Embora esses autores abordem o tema no contexto do ensino de línguas em geral, suas contribuições

são particularmente relevantes para o PLE, dada a necessidade de explorar a riqueza das variedades do português.

Nesse cenário, o uso de ferramentas didáticas digitais pode ser compreendido como uma alternativa inovadora para mediar o contato entre variedades e promover uma abordagem mais inclusiva, interativa e culturalmente abrangente. Além disso, conforme Lucas e Moreira (2017), o desenvolvimento da competência tecnológica torna-se fundamental, tanto para professores quanto para os aprendentes, sendo necessário um planejamento pedagógico claro e orientado. Contudo, para que essa tecnologia seja realmente eficaz, Tavares e Barbeiro (2011) alertam que a sua simples presença não garante resultados, sendo imprescindível a intencionalidade na aplicação.

Este relatório foi elaborado com base em um estágio pedagógico desenvolvido na referida Faculdade, junto a uma turma multinacional de nível A1.2, composta por aprendentes de diversas origens linguísticas e culturais. A prática pedagógica combinou aulas presenciais e remotas, utilizando recursos digitais como mapas interativos, plataformas colaborativas e formulários online, com o objetivo de integrar aspectos do PB em um ambiente no qual a PE é a norma predominante.

O objetivo geral deste estudo foi desenvolver, aplicar e refletir criticamente sobre práticas pedagógicas voltadas à integração do PB em aulas de PLE, ministradas em um contexto predominantemente orientado pela variedade europeia da língua, com o apoio de ferramentas didáticas digitais.

Para tanto, como objetivos específicos, buscou-se: (a) Planejar e implementar atividades didáticas baseadas na Abordagem Comunicativa e no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), adaptadas ao nível A1.2 de proficiência; (b) Explorar o uso de recursos digitais como suporte à aprendizagem de PLE em contextos presenciais e remotos; (c) Promover o contato dos estudantes com a variedade brasileira do português, valorizando sua diversidade fonética, lexical e cultural, em um contexto predominantemente orientado pelo PE; (d) Analisar os desafios e as reações dos estudantes frente à heterogeneidade linguística e tecnológica, com base em observações de aula e em formulários de feedback aplicados ao longo do estágio; (e) Refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor na mediação de diversidade linguística, reconhecendo a

importância de questões interculturais e a necessidade de adaptação metodológica em cenários de ensino multilíngues.

Desta forma, o presente relatório está estruturado em cinco capítulos, que refletem o percurso formativo vivenciado ao longo do estágio, articulando fundamentação teórica, prática docente e reflexão crítica. A seguir, apresenta-se a organização do documento, com o intuito de orientar a leitura e contextualizar cada parte do trabalho.

O Capítulo 1, dedicado ao referencial teórico, apresenta os conceitos que sustentam a proposta pedagógica desenvolvida no estágio pedagógico, com ênfase na valorização da diversidade linguística no ensino de PLE e na utilização de ferramentas didáticas digitais. A introdução da variedade do PB não foi tratada como um fim isolado, mas como um meio para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes. Ao expô-los a formas diversas de uso da língua, buscou-se ampliar sua compreensão sobre a pluralidade do espaço lusófono e favorecer atitudes de respeito e abertura a diferentes normas e práticas linguísticas.

O referencial teórico baseia-se em conceitos ligados à variação linguística, ao pluricentrismo da língua portuguesa, às abordagens comunicativas e orientadas por tarefas no ensino de línguas, bem como à mediação pedagógica no uso de tecnologias digitais. Também são consideradas as diretrizes curriculares presentes em documentos oficiais voltados ao ensino de PLE como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) em seu *Companion Volume* (CV), o *Referencial Camões PLE* e o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE), que enfatizam a importância da pluralidade linguística e do uso crítico e intencional das tecnologias na promoção de competências comunicativas e interculturais.

O Capítulo 2 descreve o contexto institucional, pedagógico e formativo em que o estágio foi desenvolvido. São abordadas as características da instituição de acolhimento, a composição da turma acompanhada e a organização do estágio em suas diferentes etapas: observação, planejamento, regência e avaliação. A seção destaca, ainda, as ferramentas metodológicas utilizadas ao longo do processo.

O Capítulo 3 trata da mudança no formato das aulas, que inicialmente ocorreriam de forma exclusivamente presencial, mas precisaram ser adaptadas para o formato remoto e voluntário. O capítulo analisa essa situação como um desafio identitário e pedagógico, discutindo as tensões envolvidas na gestão da diversidade linguística em sala de aula e o papel do professor como mediador intercultural diante de conflitos. A reflexão baseia-se em autores como Kramsch (1993), Byram (1997) e Moita Lopes (2006).

O Capítulo 4, intitulado “Planejamento e implementação das aulas”, apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio. O capítulo se divide em três partes: a primeira detalha os recursos didáticos e digitais utilizados; a segunda descreve as regências presenciais; e a terceira, as regências remotas. As propostas foram baseadas nos princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e da Abordagem Comunicativa, e incorporaram o uso de plataformas como Padlet, Canva, Kahoot, Google Maps e LearningApps. A análise evidencia como o planejamento intencional e o uso criativo de tecnologias favoreceram a participação ativa dos estudantes e o contato com aspectos culturais do Brasil.

O Capítulo 5 discute os principais desafios enfrentados ao longo do estágio e os aprendizados decorrentes da experiência docente. São analisadas dificuldades como a heterogeneidade digital entre os estudantes, a resistência a determinadas variantes da língua, as limitações técnicas de plataformas e o tempo necessário para o desenvolvimento de materiais digitais. A segunda parte do capítulo apresenta a análise dos formulários de avaliação aplicados após cada aula, revelando percepções dos estudantes quanto ao uso das tecnologias e às metodologias adotadas.

Por fim, as “Considerações finais” deste relatório retomam de forma concisa os objetivos do estágio e a forma como foram concretizados, destacam os principais aprendizados construídos ao longo da prática, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los. Neste capítulo reflete-se ainda sobre os impactos da experiência na minha formação pessoal e profissional, aponta algumas limitações metodológicas e encerra-se com sugestões de propostas e caminhos possíveis para investigações e práticas futuras.

1. Referencial Teórico

1.1. Variação linguística e pluricentrismo no ensino de Português Língua Estrangeira

Ao abordar o ensino de PLE, é fundamental considerar o caráter pluricêntrico da língua portuguesa, conceito amplamente desenvolvido por Isabel Margarida Duarte, cuja contribuição tem sido central para os estudos sobre política linguística e formação docente no espaço lusófono. Segundo Duarte (2016, 2022), a língua portuguesa é falada em múltiplos continentes, por comunidades historicamente diversas, assumindo formas e usos que variam conforme os contextos sociais, culturais, geográficos e identitários. Essa diversidade não se limita à pronúncia ou ao léxico, mas atravessa também aspectos gramaticais, pragmáticos e discursivos, configurando um sistema linguístico dinâmico, vivo e em constante reconstrução.

Em seus estudos mais recentes, Duarte, Gonçalves e Melo (2023) reforçam que essa pluralidade de normas e usos deve ser levada em consideração no ensino do Português enquanto língua não materna, especialmente quando se trata de estudantes estrangeiros em contextos formais de ensino. O PLE, nesse sentido, não pode ser concebido como um modelo fechado e uniforme de língua, mas como uma prática pedagógica que acolhe e legitima a coexistência de variedades. Ensinar português como língua pluricêntrica, portanto, é assumir uma postura didática e ética que reconhece os múltiplos centros de normatividade da língua e promove uma formação linguística ancorada na consciência da diversidade e no respeito pela diferença.

Essa abordagem se articula também com reflexões como as de Mota (2018), que em *O português: uma língua e várias gramáticas* destaca a existência de diferentes tradições normativas e de usos reais do português no mundo. Ao tratar a língua como plural desde sua base, o ensino de PLE torna-se mais representativo da realidade sociolinguística dos falantes e mais alinhado aos princípios de uma educação linguística voltada para a cidadania, a interculturalidade e o combate ao preconceito linguístico.

Nesse cenário, surge um desafio constante para professores e materiais didáticos: como gerir a natureza não homogênea da língua no ensino? Como valorizar a multiplicidade sem gerar confusão ou insegurança nos aprendentes? A resposta, segundo Faraco (2007a), passa pelo reconhecimento da própria natureza da língua como um sistema de variações legítimas. Para o autor, "o que existe, efetivamente, são variedades sociais da língua" (p. 22), e cada uma delas apresenta "sua lógica, seu conjunto de regras, sua gramática" (p. 23). Essa perspectiva rompe com a ideia tradicional de que há uma única norma correta ou superior, e propõe que todas as variedades têm legitimidade própria, desde que compreendidas dentro dos contextos em que são utilizadas. Silva (2018), por sua vez, reforça a importância de uma abordagem pedagógica que celebre essa variação, transformando-a em ferramenta de engajamento e compreensão cultural, especialmente no que tange à standardização em um contexto pluricêntrico.

Esse conceito tem implicações importantes para o ensino. Quando o professor reconhece a legitimidade de diferentes formas linguísticas, ele não está apenas flexibilizando regras, mas promovendo uma educação que acolhe a diversidade e combate o preconceito linguístico. Durante o estágio realizado na FLUP, essa questão surgiu de maneira concreta: apesar de o contexto institucional favorecer predominantemente o PE, a proposta de introduzir conteúdos culturais e linguísticos do PB gerou resistência pontual por parte de uma estudante. Esse episódio, embora desafiador, reforçou a importância de se discutir a variação linguística não apenas como um conceito teórico, mas como uma realidade pedagógica que demanda negociação e mediação por parte do docente.

A incorporação pedagógica dessa diversidade é defendida também por Mattos e Silva (2004a), que afirma que "a diversidade linguística é uma realidade que deve ser incorporada ao ensino, refletindo a multiplicidade de usos e contextos da língua portuguesa" (p. 45). A autora sustenta que ensinar língua portuguesa não pode significar impor uma variedade em detrimento de outras, mas sim criar espaços para que os aprendentes compreendam que a língua é um fenômeno social, usada de maneiras diferentes por diferentes grupos, em diferentes situações.

Isso implica, por exemplo, a seleção de materiais autênticos que apresentem a variedade do português em suas diversas formas, por meio de vídeos, músicas, textos orais ou escritos. No estágio, essa diretriz foi aplicada, por exemplo, na escolha de recursos audiovisuais brasileiros que possibilitassem aos estudantes contato com sotaques, léxicos e expressões próprias do Brasil, contribuindo, de forma particularmente relevante para uma turma de nível A1.2, para ampliar a consciência linguística e cultural dos alunos.

Essa orientação se reflete também em diretrizes oficiais voltados à organização curricular do ensino de português para falantes não nativos. Embora o *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017) tenha sido concebido prioritariamente para contextos de ensino no estrangeiro, seus princípios revelam-se igualmente pertinentes em situações de imersão, como a dos estudantes acompanhados durante o estágio. O documento afirma explicitamente que o ensino de PLE é dirigido a “sujeitos não nativos da língua portuguesa que a aprendem em contextos formais de ensino, independentemente do país onde residam” (p. 9). Desta forma, podemos inferir que a aprendizagem pode ocorrer em países lusófonos, desde que esteja inserida em uma estrutura institucional voltada ao público estrangeiro, como no caso do curso oferecido pela FLUP.

Além disso, o documento defende que os conteúdos definidos devem ser ajustados “às necessidades dos públicos e aos contextos em que o ensino se realiza” (p. 10), reconhecendo a importância da adaptação às realidades linguísticas e socioculturais concretas. Essa perspectiva legítima, portanto, práticas pedagógicas que valorizem as variedades da língua portuguesa, a depender da composição da turma e dos objetivos formativos.

Por fim, o *Referencial Camões PLE* estabelece como orientação geral que “a diversidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa deve ser valorizada e integrada no processo de ensino-aprendizagem” (p. 12), reafirmando a centralidade da pluralidade no ensino de PLE. Esses trechos confirmam que a proposta desenvolvida no estágio, ao integrar o PB em um contexto predominantemente exposto ao PE, encontra respaldo

nas diretrizes oficiais da política linguística portuguesa voltada ao ensino da língua para estrangeiros.

Na prática, esses princípios mostraram-se viáveis e necessários durante o estágio. A presença de estudantes de diferentes nacionalidades e formações criou um ambiente rico para a discussão da diversidade linguística. Essa riqueza de experiências, aliada à crescente presença de falantes de PB em Portugal (conforme dados do Relatório de Migrações da AIMA, por exemplo), uma realidade detalhadamente explorada na Introdução deste trabalho, justifica a relevância de se expor os aprendentes às variedades, preparando-os para a comunicação em um contexto de plurilinguismo crescente.

A introdução da variedade brasileira foi, para muitos estudantes, um ponto de contato com outras formas de ser e viver o português. Alguns relataram, por exemplo, que já haviam tido interações com brasileiros em Portugal e que sentiam a necessidade de compreender essa variedade para além dos limites da sala de aula. Assim, ao alinhar a proposta pedagógica à valorização da diversidade e à adaptação contextual recomendadas pelo *Referencial Camões PLE*, foi possível criar atividades que respondiam diretamente às necessidades do grupo, sem desconsiderar os desafios que a diversidade representa.

A proposta de ensino de uma língua pluricêntrica como o português exige uma postura didática atenta às necessidades e experiências dos estudantes, bem como uma preparação adequada dos professores. Essa questão é discutida na obra *Pluricentrismo e Heterogeneidade: O Ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Contato e Língua Estrangeira*, organizada por Cornelia Döll, Christine Hundt e Daniel Reimann (2022). A obra reúne contribuições que analisam experiências concretas de ensino da língua portuguesa em contextos diversos, refletindo sobre os desafios e as potencialidades da sua heterogeneidade.

Como destaca a revisão de Daniel Ferreira (2023), presente no volume 2 da *Lingvarvm Arena*, o livro aponta que

[h]á muitas reflexões ainda em curso e elas são necessárias para nos ajudar a compreender como enfrentar a complexidade das sociedades contemporâneas e, sobretudo, promover uma educação linguística voltada para o plurilinguismo e para o trânsito entre línguas-culturas estrangeiras ou dentro de uma mesma língua, como é o caso do português. (p. 95)

Esse convite à reflexão está diretamente conectado à experiência do estágio, na medida em que foi necessário lidar com posicionamentos distintos em relação à legitimidade das variantes, reconhecendo que o espaço de sala de aula é também um espaço de disputa simbólica sobre a língua.

Vários estudos reunidos no livro evidenciam que a heterogeneidade linguística pode ser, quando bem explorada, um motor de aprendizagem e engajamento. Nessas experiências descritas na Alemanha, Áustria e Suíça, os autores mostram que o contato com múltiplas variedades da língua portuguesa contribui para a construção de uma identidade lusófona mais abrangente e inclusiva, especialmente entre falantes de herança ou aprendentes em contextos multilíngues. Durante o estágio, buscou-se replicar esse tipo de prática por meio de atividades que valorizavam a escuta ativa e o contato com múltiplas vozes do português, um gesto pedagógico que vai além da língua, na medida em que propõe um olhar mais ético e inclusivo sobre o mundo.

Essa discussão encontra eco na proposta de Reimann e Koch (2019), que defendem a noção de competência de variedades receptiva como objetivo pedagógico central no ensino de PLE. Para os autores, o português deve ser ensinado como uma língua pluricêntrica, ou seja, marcada por centros normativos múltiplos e por uma diversidade de formas legítimas de uso, o que exige que os aprendentes desenvolvam a capacidade de reconhecer e compreender diferentes variedades da língua, mesmo sem dominá-las ativamente. Essa competência, chamada pelos autores de *rezeptive Varietätenkompetenz* [competência receptiva em variedades linguísticas; tradução livre], deve ser cultivada desde os níveis iniciais, com atividades que exponham os aprendentes a traços fonéticos, léxicos e sintáticos de diferentes variedades, especialmente através de materiais orais e audiovisuais autênticos.

Foi precisamente essa a abordagem adotada no estágio, onde as atividades propostas para uma turma de nível A1.2 priorizaram a exposição controlada a materiais autênticos que evidenciavam a pluralidade do português. Segundo os autores, a percepção e valorização dessa variação ampliam a competência comunicativa dos aprendentes e os preparam para contextos reais de interação no mundo lusófono, onde a pluralidade é a norma. Tal abordagem rompe com práticas didáticas baseadas exclusivamente em uma variedade de referência e propõe um ensino voltado para a compreensão da língua como um sistema dinâmico, plural e socialmente situado.

Podemos ainda destacar como essa perspectiva pedagógica dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, como parte da Agenda 2030. Os ODS consistem em um conjunto de 17 metas globais interligadas, voltadas à erradicação da pobreza, à promoção da equidade e ao desenvolvimento sustentável em suas dimensões social, ambiental, econômica e cultural. No campo da educação, essa proposta reforça o papel transformador da escola e das práticas pedagógicas como ferramentas para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Em especial, o ensino de PLE orientado pela competência de variedades se alinha ao ODS 4 (Educação de Qualidade), ao promover uma formação linguística que valoriza a diversidade e desenvolve competências interculturais; ao ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao reconhecer a legitimidade de múltiplas formas do português e combater preconceitos linguísticos; e ao ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao fomentar práticas educativas inclusivas e participativas. Nesse sentido, a abordagem proposta contribui não apenas para a aprendizagem linguística, mas também para a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente comprometidos (ONU, 2015).

Essa visão também é sustentada no QECRL-CV, publicado pelo Conselho da Europa em 2020. O documento aprofunda e expande o conceito de competência comunicativa, conferindo maior detalhamento à mediação e à competência plurilíngue e pluricultural. O *Quadro* afirma que "a competência plurilíngue e pluricultural permite aos aprendentes mobilizar recursos de diferentes línguas e culturas para uma comunicação eficaz" (Council of Europe, 2020, p. 36). Essa abordagem rompe com a lógica de ensinar

uma "língua ideal" e aproxima-se de um ensino mais realista, mais ético e mais conectado ao mundo atual. Ao valorizar a pluralidade de variedades linguísticas, o ensino de PLE adota uma perspectiva mais alinhada à competência plurilíngue do QECRL-CV, incentivando os estudantes a construir pontes entre diferentes formas linguísticas e culturais. No estágio, a noção de competência plurilíngue foi mobilizada nas atividades em que os estudantes eram convidados a refletir sobre suas línguas de origem, a comparar expressões e estruturas, e a negociar sentidos a partir de suas próprias experiências linguísticas.

Essa visão plural e ética do ensino de línguas é corroborada também em documentos curriculares portugueses, como QuaREPE , elaborado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGE) em 2011. O documento parte do reconhecimento de que o ensino de línguas na contemporaneidade exige que se acolha a heterogeneidade como um valor formativo, promovendo a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural. Segundo o QuaREPE, “o ensino e a aprendizagem das línguas, numa sociedade em transformação, multilíngue e multicultural, gerem a heterogeneidade como riqueza, apontando para a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural” (DGE, 2011, p. 9).

Essa orientação converge com os princípios abordados ao longo deste capítulo, ao propor que o ensino de PLE considere as múltiplas formas legítimas da língua portuguesa e incentive os aprendentes a desenvolverem a capacidade de reconhecer, compreender e transitar entre variedades. Trata-se, assim, de uma proposta de educação linguística que valoriza a diversidade e se alinha tanto às demandas práticas dos contextos multilíngues quanto aos ideais de justiça linguística e cidadania global.

Nesse conjunto de reflexões, importa destacar que a formação linguística proposta vai além da simples aquisição de estruturas ou vocabulários. Ao articular a valorização da diversidade linguística com a noção de competência plurilíngue, o ensino de PLE pode também favorecer o desenvolvimento de uma competência crítica, entendida como a capacidade de reconhecer a língua como um fenômeno social, historicamente situado e ideologicamente marcado. Trata-se de possibilitar que os aprendentes reflitam sobre as

normas linguísticas não como absolutas, mas como construções permeadas por relações de poder, identidade e pertencimento.

Essa abordagem pedagógica, que reconhece a legitimidade de variedades do português, contribui para formar sujeitos capazes de agir com consciência em contextos comunicativos plurais e assimétricos. Tal perspectiva se alinha também aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), especialmente os que promovem a equidade, a inclusão educacional e o respeito à diversidade, reafirma-se o papel transformador do ensino de línguas como prática social comprometida com a justiça linguística, a cidadania crítica e a ética no convívio intercultural.

1.2. Integração de ferramentas digitais na aprendizagem de línguas

No contexto atual em que a tecnologia digital se tornou parte inseparável do cotidiano, e, por extensão, do universo escolar, a integração de ferramentas digitais (aplicativos, plataformas e softwares que facilitam a interação, a produção e o acesso a informações em ambientes virtuais) no ensino de línguas não pode ser interpretada como mero reflexo das transformações sociais ou como um modismo pedagógico, mas sim como uma oportunidade estratégica de repensar práticas, metodologias e, acima de tudo, objetivos formativos. Diversos autores têm destacado a importância desta integração, sobretudo de maneira consciente e crítica.

Lucas e Moreira (2017), por exemplo, chamam atenção para o risco de se aplicar recursos tecnológicos de forma superficial e desarticulada do processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, “a competência digital do docente deve estar aliada a objetivos pedagógicos claros, sob pena de a tecnologia se tornar um fim em si mesma, e não um meio para a aprendizagem” (p. 88). Essa observação é particularmente relevante no contexto do ensino de línguas estrangeiras, em que a tecnologia pode tanto ampliar quanto comprometer o desenvolvimento de competências comunicativas, a depender da forma como é utilizada.

Esse entendimento também encontra eco no documento europeu *DigCompEdu* (Rede de Centros de Competência TIC, 2018), que sublinha a importância de a competência digital

docente ser mobilizada em articulação com objetivos pedagógicos bem definidos, visando à promoção da aprendizagem ativa, colaborativa e reflexiva.

Nesse sentido, recursos como Padlet, LearningApps, Google Maps e Kahoot, quando integrados com intencionalidade didática, têm o potencial de enriquecer significativamente o ambiente de aprendizagem. Ao favorecerem interações mais dinâmicas, visuais e cooperativas com a língua, esses instrumentos ampliam as formas de participação dos aprendentes e contribuem para uma abordagem multimodal e diversa. Além de estimular o interesse, a variedade de estímulos sensoriais e estratégias cognitivas envolvidas pode atender a diferentes estilos de aprendizagem e promover maior autonomia no processo formativo.

Essa concepção se articula com os princípios da abordagem comunicativa e do ensino por tarefas, mas também com concepções mais amplas de ensino de línguas que valorizam a dimensão cultural e comunicacional. Almeida Filho, por exemplo, defende que o ensino de línguas deve considerar a língua como prática social, e que o professor precisa atuar como “promotor de interações significativas” e como mediador intercultural (Almeida Filho, 2012, p. 106). Durante o estágio, esse papel de mediação manifestou-se especialmente nas aulas que integravam conteúdos culturais brasileiros a tarefas de produção oral, como nas atividades de simulação de compra e venda (Regência 3: “Vamos às compras?”). Nela, os estudantes precisavam negociar significados em contextos reais e culturalmente situados, utilizando vocabulário e expressões do português brasileiro para simular interações em um ambiente de comércio. A apresentação da moeda brasileira (o real) e a escuta de áudios com pronúncia e vocabulário do português brasileiro para identificar produtos e valores foram exemplos de como se buscou promover essa compreensão cultural e comunicacional.

Do mesmo modo, Celce-Murcia et al. (2007) apresentam o modelo de competência comunicativa como um sistema abrangente que integra não apenas componentes linguísticos (relacionados à gramática e ao vocabulário) e sociolinguísticos (referentes ao uso da linguagem em contextos sociais), mas também discursivos (concernentes à organização do discurso e do texto) e estratégicos. A competência estratégica, em particular, refere-se à habilidade do falante de utilizar de forma crítica e eficaz diversos

recursos, incluindo os multimodais (por exemplo: gestos, expressões e elementos visuais), para superar desafios na comunicação e garantir que a mensagem seja compreendida. Esse modelo serviu de base para a estruturação das aulas do estágio, sobretudo nas tarefas interativas com o Padlet e nas simulações orais, nas quais os estudantes praticaram ativamente essa competência ao adaptarem sua fala, estratégias de negociação e recursos comunicativos a diferentes situações e colegas.

Já Puren (2009) argumenta que o uso pedagógico de tecnologias deve estar articulado com projetos de aprendizagem que promovam a autonomia, a participação e o pensamento crítico, e que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem significativa. Essa perspectiva se refletiu no planejamento das aulas que exigiam a realização de tarefas colaborativas, como o plano de viagem elaborado na Regência 5 ("Partiu, viagem!"), e os exercícios em duplas. Nessas atividades, a interação digital, mediada por ferramentas como o Padlet (para consulta de informações culturais e geográficas do Brasil) e as *breakout rooms* no Zoom (para a simulação do planejamento), serviu a objetivos reais de comunicação e promoveu a tomada de decisões autônoma por parte dos estudantes.

Esse entendimento reforça a importância de alinhar as ferramentas digitais a objetivos comunicativos, interculturais e formativos. No caso da turma na qual atuei como professora estagiária, a aplicação dessa orientação mostrou-se viável na medida em que os recursos digitais utilizados permitiram aos estudantes acessarem diferentes formas de falar e viver o português, promovendo o contato com elementos culturais brasileiros, mesmo em um contexto inicialmente orientado ao PE.

Essa integração das tecnologias ao ensino linguístico dialoga com instrumentos normativos como o *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017). Neste documento, destaca-se a importância de promover o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de forma crítica e reflexiva, e valorizar “a exploração de ambientes virtuais e ferramentas digitais como parte integrante do percurso de aprendizagem” (p. 38). O *Referencial* considera a competência digital como parte da competência comunicativa, na medida em que o uso de ferramentas digitais permite realizar tarefas sociais e comunicativas no mundo contemporâneo. No estágio pedagógico, a disponibilização de formulários digitais de feedback concretizou essa proposta ao permitir

que os estudantes expressassem suas percepções e necessidades, promovendo, por parte do docente, uma escuta ativa e contínua do processo de aprendizagem da turma. Além disso, a utilização de atividades interativas no Padlet também contribuiu para a autorregulação da aprendizagem dos alunos, uma vez que podiam acessar e revisar conteúdos de forma autônoma.

A integração das tecnologias no ensino de línguas, conforme abordada neste relatório, encontra um sólido alinhamento com as diretrizes da *Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, de 22 de maio de 2018, proposta pela União Europeia. Este documento central define oito competências-chave que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade em uma sociedade em constante mudança. Ao enfatizar a necessidade de atualização de competências diante da crescente digitalização e da mobilidade social, a *Recomendação* destaca explicitamente que a utilização de tecnologias digitais na educação contribui diretamente para o desenvolvimento de, no mínimo, duas dessas competências: a competência digital e a competência pessoal, social e de aprender a aprender (Conselho da União Europeia, 2018).

Nesse sentido, as práticas descritas neste relatório, que envolvem o uso intencional de ferramentas digitais para mediar interações reais, promover a autonomia na aprendizagem, a participação ativa e o pensamento crítico dos estudantes, demonstram um compromisso direto com os princípios estabelecidos pelo Conselho da União Europeia. Ao ir além do simples uso da tecnologia e focar em objetivos pedagógicos claros e na promoção de uma compreensão cultural e comunicacional aprofundada do português, o estágio pedagógico realizado e aqui documentado reflete a visão de que a tecnologia é um meio estratégico para capacitar os aprendizes com habilidades essenciais para a vida no século XXI, preparando-os para um mundo cada vez mais conectado e diverso.

Na mesma direção, o QECR-CV, aprofunda essa reflexão ao integrar a dimensão digital como parte essencial da competência comunicativa. O *Companion Volume* não se propõe a substituir o QECR original de 2001, mas sim a expandir, classificar e atualizar seus

descritores, adaptando-o às necessidades comunicativas do século XXI, que incluem crescentemente as interações mediadas por tecnologia. Para além das habilidades linguísticas tradicionais (recepção, produção e interação), o documento propõe que os aprendentes também sejam capazes de atuar eficazmente em contextos mediados por tecnologia, utilizando recursos multimodais para se comunicar, colaborar e acessar conhecimento (Council of Europe, 2020).

De acordo com este documento de referência, “a competência digital é essencial não apenas para acessar recursos linguísticos, mas também para agir social e comunicativamente em contextos multilíngues e multiculturais” (Council of Europe, 2020, p. 30). Esta competência é detalhada em diversas escalas de descritores, que dialogam diretamente com as atividades desenvolvidas no estágio. Por exemplo, a “literacia da informação e dos dados”, que abrange a capacidade de “pesquisar, filtrar, avaliar, gerir e organizar dados e informações digitais”, manifestou-se, na Regência 1 (“Para onde vamos?”). Nela, o uso do Google Maps e Street View exigiu que os estudantes navegassem e interpretassem informações visuais e espaciais digitais para simular trajetos e guiar seus colegas.

A competência de “comunicação e colaboração”, que envolve a habilidade de interagir, partilhar recursos e colaborar por meio de ferramentas digitais (Council of Europe, 2020), foi um aspecto fundamental e concretizado em todas as regências. O Padlet, por exemplo, demonstrou-se uma ferramenta versátil, atuando como um banco de dados interativo para consulta e prática colaborativa. Além disso, a sua utilização em atividades interativas, juntamente com os formulários de feedback digital (conforme detalhado anteriormente), promoveu a autorregulação da aprendizagem e reforçou a capacidade dos alunos de agir social e comunicativamente em contextos multilíngues. Assim, o *Companion Volume* oferece um arcabouço sólido para uma abordagem pedagógica que integra organicamente habilidades linguísticas e competência digital, refletindo as demandas de comunicação do mundo contemporâneo.

Essa abordagem, que integra organicamente habilidades linguísticas e competência digital, reflete as demandas de comunicação do mundo contemporâneo e se alinha aos princípios do QuaREPE (DGE, 2011). Este documento propõe o ensino da língua

portuguesa, inclusive com o uso de tecnologias, ancorado em práticas contextualizadas e em tarefas que mobilizem conhecimentos linguísticos, culturais e pragmáticos (DGE, 2011). A aplicação desse princípio foi particularmente visível nas atividades que utilizaram o Street View para simular trajetos em pontos turísticos das regiões do Brasil. A combinação entre exploração digital e conteúdos culturais permitiu que os estudantes compreendessem vocabulário de deslocamento e interagissem com representações visuais e espaciais do país de forma autêntica.

A integração consciente dessas tecnologias também permitiu abordar a dimensão pluricêntrica da língua portuguesa. Essa temática é central no livro *Pluricentrismo e Heterogeneidade* (Döll, Hundt & Reimann, 2022). Os autores destacam que “a adoção de tecnologias pode ajudar a combater a ideia de uma norma única, promovendo o contato com as variedades linguísticas por meio de materiais audiovisuais e interativos” (p. 211).

Isso significa que as ferramentas digitais atuam como pontes essenciais, permitindo que os estudantes ultrapassem os limites da sala de aula tradicional para imergir em paisagens sonoras, visuais e textuais autênticas das diversas comunidades de fala. Ao oferecer acesso a vídeos, músicas, noticiários, sotaques e léxicos variados de falantes nativos de diferentes regiões, a tecnologia torna tangível o conceito de pluricentrismo, capacitando os aprendizes a desenvolverem uma competência comunicativa mais abrangente, adaptável e culturalmente sensível. A obra, portanto, não só diagnostica a necessidade de uma pedagogia pluricêntrica, mas também aponta para a tecnologia como um facilitador indispensável para tal.

A proposta metodológica do estágio em que se insere esta reflexão está embasada nos princípios da Abordagem Comunicativa (AC) e do Ensino Baseado em Tarefas (EBT), conforme descritos por Richards e Rodgers (2014) e Willis (1996). Conforme os autores, a abordagem comunicativa prioriza a interação autêntica em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas em contexto de uso real. De forma complementar, o ELBT propõe a organização do ensino a partir de tarefas significativas, inseridas em contextos reais de uso da língua, deslocando o foco do ensino da estrutura para a comunicação eficaz. Como aponta Willis (1996, p. 35), “o aprendizado ocorre mais naturalmente quando o aluno se envolve ativamente na tentativa de compreender e se

fazer entender”. No estágio, essa característica de envolvimento ativo do aluno na comunicação em contextos autênticos foi especialmente útil para a integração do PB na turma, pois permitiu que os estudantes explorassem referências culturais brasileiras por meio de atividades interativas que envolveram materiais autênticos.

Dessa forma, a integração de ferramentas digitais no ensino de PLE, especialmente em contextos marcados pela coexistência de variedades da língua portuguesa, mostrou-se tanto viável, quanto desejável do ponto de vista pedagógico, ético e formativo. Ao articular recursos tecnológicos com objetivos comunicativos reais, estratégias interativas e conteúdos culturalmente situados, a prática docente analisada neste relatório caminhou no sentido de consolidar um ensino de línguas mais representativo da realidade sociolinguística do mundo lusófono.

Vale ressaltar que o uso intencional e planejado das tecnologias, nesse contexto, não substitui a mediação pedagógica, tampouco deve ser visto como uma solução mágica. Deve ser compreendido como uma mediação pedagógica potente, capaz de ampliar o repertório linguístico e cultural dos aprendentes e de fomentar práticas mais inclusivas, plurais e reflexivas. Ao final, reafirma-se que o ensino de português como língua pluricêntrica, sustentado por ferramentas digitais e por metodologias participativas, favorece o desenvolvimento da competência comunicativa e contribui para a formação de aprendentes autônomos, críticos e aptos a interagir em um mundo linguística e culturalmente diverso.

2. Contextualização do Estágio

Este capítulo apresenta o contexto institucional, pedagógico e formativo no qual se desenvolveu o estágio, oferecendo ao leitor uma compreensão ampla dos fatores que influenciaram o planejamento, a execução e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do processo.

Para tanto, o capítulo se organiza em três seções principais. Na primeira, descreve-se a instituição onde o estágio pedagógico foi realizado, com foco em sua atuação no ensino de PLE, os tipos de cursos oferecidos e os princípios que orientam sua prática. Em seguida, detalha-se a organização do estágio, incluindo as atividades de observação, planejamento, regência e avaliação, além da carga horária envolvida. Por fim, são apresentadas as características da turma acompanhada, destacando aspectos linguísticos, culturais e geracionais dos estudantes, bem como suas expectativas e dificuldades percebidas.

A articulação entre esses elementos permite compreender, além do espaço físico e institucional em que o estágio ocorreu, os desafios e potencialidades de um contexto de ensino profundamente marcado pela diversidade linguística, cultural e tecnológica, esses pontos serão explorados ao longo desta análise.

2.1. Instituição do estágio pedagógico

A experiência de estágio foi vivenciada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), no âmbito do mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, numa turma do curso Semestral de Português para Estrangeiros, oferecido pela instituição na modalidade de Unidade de Formação Contínua³. A FLUP é reconhecida nacional e internacionalmente como referência no ensino de PLE, destacando-se pela diversidade de cursos destinados a aprendentes.

Nesse contexto, a instituição mantém a oferta regular de cursos intensivos e de verão, e as já mencionadas edições semestrais de português para estrangeiros, destinados a

³ Informações disponíveis em: [FLUP - Português Língua Estrangeira \(A1.2\) - semestral](#).

estudantes de programas de mobilidade internacional, membros da comunidade acadêmica global e demais interessados na aprendizagem do português como língua adicional. Esses programas não se restringem ao desenvolvimento de competências linguísticas, eles visam também proporcionar um contato significativo com as dimensões culturais e sociolinguísticas do espaço lusófono.

Embora os documentos institucionais consultados (como o Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira e os programas das unidades curriculares)⁴ não explicitem formalmente uma abordagem metodológica definida, infere-se, através da observação sistemática das aulas e atividades pedagógicas no contexto do estágio, uma forte orientação para métodos comunicativos e interculturais. As atividades desenvolvidas valorizam a interação, o uso autêntico da língua e a integração de elementos culturais. Tais aspectos se alinham diretamente aos objetivos formativos do Estágio Pedagógico, que prevê, entre outros, que o estagiário deve “distanciar-se da língua como objeto isolado e propor um enfoque mais englobador com a intenção de lograr uma socialização real em L2 e LE para os seus alunos” e “realizar a programação adaptando os conteúdos, a sua disposição e evolução conforme as exigências do incremento da competência comunicativa”. Além disso, as metodologias de ensino e aprendizagem são explicitamente articuladas com o QECRL (Conselho da Europa, 2001), conforme o programa da unidade curricular obrigatória⁵.

Essa orientação institucional pôde ser vivenciada diretamente ao longo do estágio, durante o qual acompanhei as atividades da turma em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Essa vivência prática permitiu-me refletir criticamente sobre a

⁴ Embora a FLUP não utilize o termo exato "Projeto Pedagógico do Curso", as diretrizes, objetivos e regulamentos do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira são disponibilizados no sistema Sigarra. Consulte: FLUP, *Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLE)*. Sigarra – Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=449; e FLUP, *Plano de Estudos do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLE)*. Sigarra – Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_ano_lectivo=2024&pv_origem=CUR&pv_plano_id=1217&pv_tipo_cur_sigla=M.

⁵ Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). (n.d.-d). *Estágio Pedagógico (MPLE002)*. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=137211.

prática docente e compreender, de maneira mais profunda, como os princípios metodológicos da FLUP se materializam no cotidiano da sala de aula.

2.2. Organização do estágio

A estrutura do estágio seguiu as diretrizes definidas pelo componente curricular Estágio Pedagógico e contemplou diferentes fases, desde a observação inicial até a regência de aulas. Minhas atividades incluíram a observação de aulas, apoio na aplicação dos exercícios e, progressivamente, a condução de segmentos específicos de regência sob supervisão. A seguir, serão descritas as etapas envolvidas neste percurso formativo.

O estágio envolveu um total de sete encontros, sendo a aula inicial (aula zero) dedicada à apresentação pessoal e à observação do contexto didático, com participação pontual no encerramento da aula conduzida pela professora responsável. As demais sessões foram divididas entre três aulas presenciais e três aulas remotas, realizadas ao longo do segundo semestre letivo de 2024/2025, com um total de 630 minutos. As atividades de estágio foram distribuídas entre observação e lecionação de aulas, participação em sessões síncronas e realização de tarefas assíncronas, como o relatório, reflexões e produção de materiais didáticos.

As primeiras semanas foram dedicadas à observação de doze blocos de aulas de PLE, conforme previsto nos resultados de aprendizagem e nas competências definidas para o componente curricular Estágio Pedagógico. Essas observações foram realizadas na mesma turma em que o estágio foi desenvolvido, o que possibilitou um acompanhamento contínuo da dinâmica em sala, das estratégias pedagógicas adotadas e do perfil dos estudantes.

Para orientar o processo, uma grelha de observação didática-pedagógica, disponibilizada pela docente responsável no início do semestre, foi utilizada. O instrumento permitiu o registro sistemático de aspectos como o desenvolvimento da aula, suas competências trabalhadas e os recursos e materiais empregados. Além disso, possibilitou captar os objetivos e métodos das aulas, a participação dos estudantes e a manifestação das

abordagens comunicativas e interculturais adotadas pela instituição, fornecendo também espaço para impressões gerais, reflexões e sugestões.

Figura 1- Grelha de observação didática-pedagógica utilizada no estágio.



U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira
Estágio Pedagógico

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE UNIDADES LETIVAS

Aula _____

Nome do regente: _____	Data: ____/____/____
Nome do professor observador: _____	Duração/Hora: ____ minutos; ____ h ____ - ____ h ____
Nome do professor observado: _____	Sala: _____
Curso: _____	Turma: _____
Nível: _____	Nº de alunos presente: _____

COMENTÁRIOS							
Desenvolvimento de aula	Competências	Recursos materiais	Impressões gerais	Aspectos a destacar: mais e menos positivos	Aspectos a esclarecer	Reflexões suscitadas pela unidade letiva	Sugestões

Adaptado de Verdía (2011) Pág. _____

Fonte: Grelha de observação da disciplina de Estágio Pedagógico (FLUP, 2024).

A etapa inicial do estágio foi essencial para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, indispensáveis à adaptação docente no ensino de PLE, conforme orientam as diretrizes de formação de professores e os documentos normativos da área. O QuaREPE, por exemplo, embora voltado às competências dos aprendentes, destaca a importância de uma prática pedagógica capaz de se adequar à diversidade linguística e cultural dos alunos, o que requer, por parte do docente, uma postura atenta e analítica (DGE, 2011).

Nesse sentido, Tochon (2011a) chama a atenção para o paradoxo da formação docente: ao mesmo tempo em que se exige dos futuros professores autonomia e reflexão crítica, essas mesmas competências são frequentemente guiadas e avaliadas por mecanismos institucionalizados. O autor observa ainda que muitos estagiários, em seus primeiros contatos com a prática, não sabem exatamente o que observar, sendo necessário ensiná-los a olhar com intencionalidade para o contexto educacional.

Alinhando-se a essa perspectiva, Verdía (2009) reforça o valor da observação estruturada como estratégia fundamental para a aprendizagem contextualizada. Esse enfoque contribuiu diretamente para que eu reconhecesse com mais clareza os desafios descritos por esses autores e, a partir disso, fosse capaz de identificar boas práticas pedagógicas, promovendo um desenvolvimento profissional mais consciente e fundamentado.

Consciente do risco de adotar uma postura passiva ou de generalizar práticas sem a devida análise, busquei tornar essa etapa inicial mais significativa. Para isso, lancei mão de anotações analíticas e de momentos de discussão reflexiva, conduzidos em parceria com a professora responsável e colegas de estágio. Essa abordagem me permitiu ir além da simples observação, envolvendo-me ativamente nas dinâmicas de sala de aula e ampliando meu olhar crítico sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto de PLE.

Concluída a etapa de observações, as atividades de regência foram iniciadas e organizadas a partir dos objetivos de aprendizagem definidos para a turma co-construídos com a professora orientadora, alinhados ao programa do curso e das necessidades observadas ao longo das aulas anteriores. Ao total, foram realizadas seis regências, cada um contando com 1h30 de duração. Cada regência foi desenhada a partir de unidades temáticas relevantes, incorporando elementos culturais da variante brasileira do português, em articulação com os interesses dos estudantes e as diretrizes da professora supervisora.

O planejamento também considerou o equilíbrio entre os momentos de exposição a conteúdos, produção oral, produção escrita e interação, respeitando o nível de proficiência dos estudantes (A1.2) e a heterogeneidade da turma. As atividades foram elaboradas com suporte de materiais autênticos (por exemplo: letras de canções e vídeos curtos), ferramentas digitais (como: plataformas de interação online e recursos de áudio/vídeo) e estratégias de mediação pedagógica pensadas para favorecer a autonomia e o engajamento dos aprendentes.

Após cada regência, foi utilizado um formulário online (Google Formulários) e anônimo como ferramenta metodológica complementar, com o objetivo de recolher percepções dos estudantes sobre as aulas. Essa estratégia permitiu obter dados relevantes sobre o engajamento dos participantes, os desafios enfrentados, especialmente no que se refere

ao uso de tecnologias e à compreensão do português brasileiro, e as preferências quanto ao formato das atividades. As respostas obtidas serviram como subsídio para a análise reflexiva deste relatório e serão discutidas de forma mais aprofundada na seção 5.2 (capítulo 5), dedicado à análise dos formulários.

2.3. Caracterização da turma

Para que o planejamento e a prática docente, desenvolvidos ao longo do estágio e detalhados anteriormente, pudessem materializar eficazmente os princípios metodológicos da FLUP no cotidiano de sala de aula, a compreensão aprofundada do perfil dos estudantes mostrou-se essencial. As observações iniciais e a interação contínua com a turma foram igualmente importantes para essa análise. Assim, esta seção dedica-se à descrição do grupo acompanhado, considerando critérios linguísticos, culturais, etários e motivacionais, com o objetivo de evidenciar os aspectos que moldaram o planejamento e a prática pedagógica.

A turma acompanhada no âmbito do estágio correspondia ao nível A1.2 de proficiência, o que implica um domínio elementar da língua com capacidades comunicativas limitadas, mas em desenvolvimento, sobretudo em contextos familiares e previsíveis. Os estudantes neste nível são capazes de compreender e produzir enunciados simples, participar em interações breves e expressar necessidades básicas, ainda que com apoio do interlocutor (Conselho da Europa, 2001).

Previamente ao início das aulas, a professora regente aplicou um formulário diagnóstico visando à coleta de informações relevantes sobre o perfil dos estudantes. O questionário incluiu, ainda, seções específicas para subsidiar o planejamento do estágio, abordando o interesse em outras variedades do português e a apreciação por ferramentas didáticas em sala de aula. Os dados obtidos proporcionaram uma visão inicial do grupo, permitindo a sondagem de interesses e preferências metodológicas, e a reunião de subsídios concretos para o planejamento das regências. As informações coletadas nesse momento inicial são utilizadas ao longo deste capítulo para a caracterização da turma, apresentadas descritivamente e por meio de gráficos, com o intuito de contextualizar as decisões pedagógicas tomadas durante o estágio.

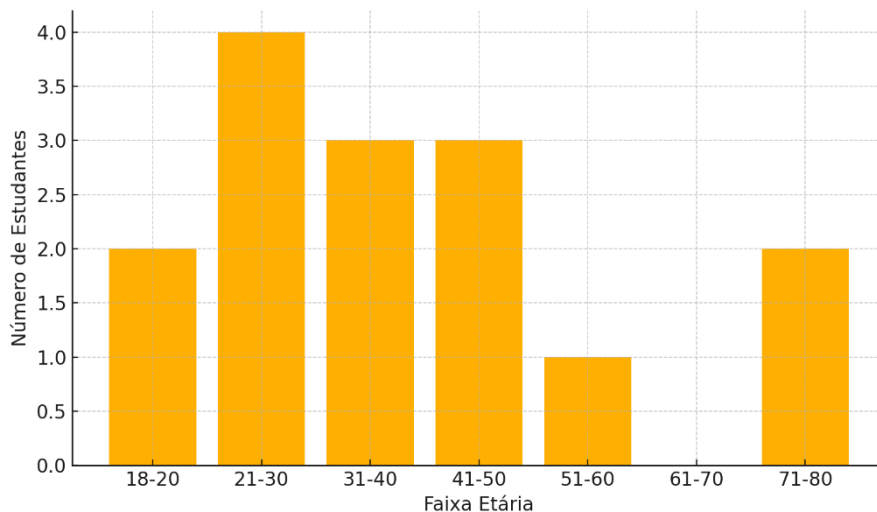
A turma era composta por dezesseis estudantes oriundos de dez países distintos: Alemanha, Espanha, Estados Unidos da América, Filipinas, Gana, Israel, México, Nigéria e Venezuela, e falantes de sete línguas maternas diferentes: alemão, catalão, espanhol, hebraico, inglês, igbo e tagalog. Essa diversidade linguística e cultural configurava um ambiente de aprendizagem marcadamente multicultural.

Além da diversidade linguística, o perfil etário da turma revelou-se igualmente heterogêneo, com predominância de estudantes entre 21 e 50 anos. No entanto, também estavam representadas faixas etárias superiores, incluindo participantes acima de 70 anos, conforme demonstrado na Figura 2.

A heterogeneidade geracional favoreceu um ambiente intergeracional dinâmico, mas também trouxe desafios específicos, sobretudo nos momentos que exigiram o uso de ferramentas digitais. A presença de estudantes em faixas etárias mais avançadas exigiu adaptações e estratégias diferenciadas, tema que será retomado no capítulo “Análise e reflexão crítica”, subcapítulo “Desafios enfrentados”.

Em relação às dificuldades linguísticas, os estudantes indicaram majoritariamente a pronúncia como o principal obstáculo, conforme apontado nas respostas coletadas via formulário. Das 14 respostas obtidas, 10 incluíam termos como “pronúncia”, “pronunciar”, “pronunciation” e “pronunciación”. Outros aspectos mencionados incluíram a compreensão oral, a formação de frases, o uso de tempos verbais e questões gramaticais.

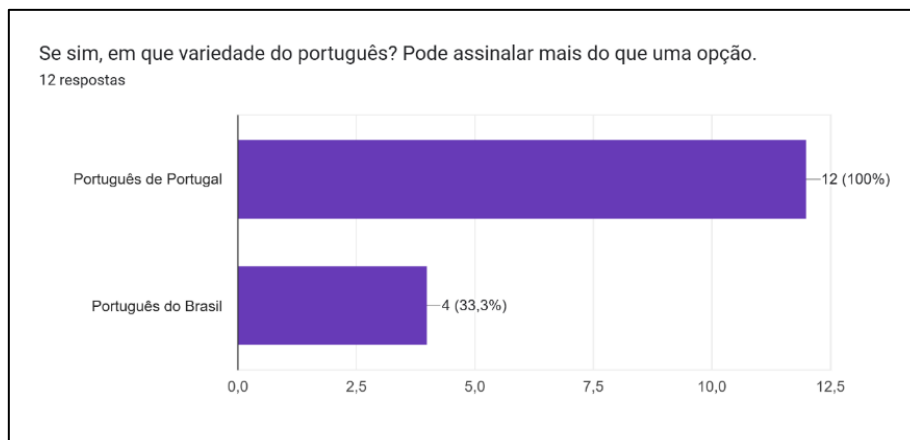
Figura 2- Distribuição por faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do *Google formulários* (2024).

A identificação das dificuldades fonéticas é particularmente relevante no diagnóstico da turma. A identificação das dificuldades fonéticas é particularmente relevante para o diagnóstico da turma. Nesse sentido, observou-se que, entre os 12 estudantes que responderam sobre seu contato prévio com a língua portuguesa, 73,3% afirmaram já ter tido essa experiência. No entanto, a maioria relatou experiências exclusivamente com o português europeu. Apenas quatro respostas mencionaram também o contato com o português brasileiro, como ilustrado a seguir.

Figura 3- Contato prévio com o português

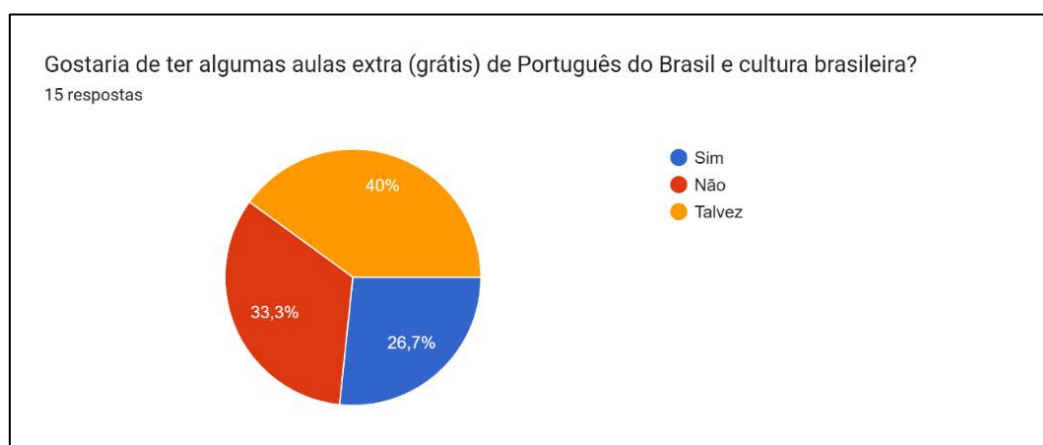


Fonte: Dados extraídos do *Google Formulários* (2024).

Essa predominância do português europeu ajuda a explicar as dificuldades fonéticas enfrentadas diante da variante brasileira. A exposição limitada ao português brasileiro exigiu, portanto, uma atenção pedagógica especial, centrada no apoio à escuta e a pronúncia para facilitar a adaptação à nova variante, uma vez que esta apresenta particularidades fonéticas distintas da variedade europeia.

De forma alinhada, os resultados do questionário sobre o interesse em participar de aulas de português e cultura brasileira, apresentados na imagem acima, foram os seguintes. Quanto às expectativas em relação ao curso, 46,7% dos estudantes demonstraram possível interesse em aprender sobre outras culturas lusófonas, o que revela uma abertura à diversidade cultural que caracteriza o espaço da língua portuguesa.

Figura 4- Interesse em aulas sobre o Português do Brasil



Fonte: Dados extraídos do *Google Formulários* (2024).

Desta forma, foi possível inferir que havia um interesse considerável pelo contato com outras variantes do português. Esses dados legitimam a escolha de práticas pedagógicas que valorizem a interculturalidade no ensino de PLE.

3. Mudança no Formato das Regências

Este capítulo descreve uma importante mudança ocorrida no percurso do estágio, que afetou diretamente o formato das aulas e trouxe à tona questões ligadas à diversidade linguística, à gestão de conflitos em sala de aula e à mediação intercultural por parte do professor. A experiência aqui relatada ilustra os desafios enfrentados no ensino de PLE em contextos multilíngues e multiculturais e permite refletir sobre o papel pedagógico do professor em situações de tensão linguística e afetiva.

As aulas planejadas inicialmente para o estágio estavam organizadas para ocorrer exclusivamente em formato presencial. O planejamento contemplava atividades interativas, com uso de materiais autênticos e recursos multimodais, e previa um trabalho gradual de introdução do PB como variedade de contato. No entanto, ao longo do processo de implementação, tornou-se necessário reestruturar a proposta em função de uma situação delicada vivenciada no contexto de sala de aula.

Uma das estudantes da turma demonstrou, desde o primeiro encontro, resistência explícita à presença do PB nas atividades pedagógicas. Suas manifestações de insatisfação incluíam comentários sobre a pronúncia, o vocabulário utilizado e a dificuldade de familiarização com a variante. Ao longo dos encontros iniciais, essas reações se tornaram recorrentes e começaram a gerar um clima de constrangimento, não apenas para mim, como estagiária responsável pela regência, mas também para os demais aprendentes, que passaram a demonstrar desconforto diante da tensão instaurada.

Diante da situação, a professora responsável pelo estágio optou por uma decisão que buscava equilibrar as necessidades do estágio com o bem-estar coletivo da turma. As aulas sob minha responsabilidade foram então transferidas para o formato remoto, em dia e horário distintos das aulas regulares, assumindo o caráter de "aulas extras" com participação voluntária. Essa solução conciliava dois objetivos pedagógicos: preservar o planejamento já elaborado e respeitar a posição particular da estudante, sem que isso comprometesse o andamento do estágio ou o ambiente de aprendizagem.

Essa mudança de formato implicou diversas adaptações. Foi necessário repensar o uso das ferramentas digitais, assegurar a acessibilidade dos materiais e replanejar os tempos

de interação síncrona e assíncrona. Ao mesmo tempo, os formulários aplicados ao final de cada aula mostraram que a dificuldade relatada por essa estudante não refletia a experiência da maioria. Os demais aprendentes participaram com entusiasmo das aulas remotas, demonstrando interesse pelos conteúdos culturais e avaliando positivamente o uso das tecnologias e a abordagem centrada na variante brasileira.

Este episódio tornou-se, assim, um ponto de inflexão importante na experiência de estágio. Ele evidenciou um dos principais desafios do ensino de línguas em contextos interculturais: lidar com identidades linguísticas que se manifestam de forma afetiva, ideológica e, por vezes, conflituosa. Como afirma Kramsch (1993), “o ensino de línguas não é apenas a transmissão de um código linguístico, mas a negociação de significados culturais e sociais em contextos de interação” (p. 1). A linguagem, nesse sentido, está intrinsecamente ligada à identidade dos sujeitos, e a escolha de uma variedade pode ser percebida como escolha simbólica e política.

No caso em questão, a resistência da estudante à variante brasileira ultrapassava o campo da inteligibilidade e parecia mobilizar também representações sociais e ideológicas sobre o PB. Isso é confirmado por Moita Lopes (2006), que lembra que “ensinar línguas é atuar num campo de forças, onde se constroem e se disputam identidades, crenças e pertencimentos” (p. 35). O desconforto gerado na aula, portanto, não era apenas didático, mas também simbólico: tocar em uma variedade diferente da esperada pode, para alguns aprendentes, representar uma ameaça às expectativas ou à imagem que constroem da língua que desejam aprender.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador torna-se ainda mais relevante. Byram (1997) define a competência intercultural como a capacidade de “relativizar a própria cultura e compreender a outra em seus próprios termos” (p. 34), o que exige do professor não apenas empatia, mas também habilidade crítica para gerir tensões e criar pontes entre diferentes formas de ver e viver a língua. Essa mediação foi essencial ao longo do estágio e revelou-se um campo formativo por excelência, pois foi preciso negociar sentidos, adaptar estratégias e escutar ativamente as vozes da turma.

Ao final, a situação contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, ampliando a compreensão de que o ensino de línguas envolve, inevitavelmente,

dimensões afetivas, identitárias e culturais. Mais do que um obstáculo, o episódio tornou-se uma oportunidade de reflexão sobre os limites da previsibilidade em sala de aula e sobre a importância de cultivar uma prática docente sensível, flexível e ética.

4. Planejamento e Implementação das Regências

Este capítulo apresenta o processo de planejamento, desenvolvimento e execução das aulas realizadas no âmbito do estágio, evidenciando como os princípios metodológicos, os recursos didáticos e as ferramentas digitais foram integrados de forma intencional às práticas pedagógicas. O objetivo é oferecer uma leitura compreensiva sobre as decisões tomadas ao longo das regências e os fundamentos que sustentaram cada uma delas.

Para isso, o capítulo está organizado em três seções principais. A primeira delas descreve os recursos didáticos e digitais utilizados, destacando as plataformas, ferramentas e estratégias tecnológicas que auxiliaram na elaboração e na realização das atividades, tanto em contexto presencial quanto remoto. São apresentadas as funcionalidades das ferramentas exploradas e sua relação com os objetivos pedagógicos de cada aula.

Em seguida, a segunda seção dedica-se à descrição das regências presenciais, abordando detalhadamente as propostas de aula desenvolvidas no ambiente físico da sala, os conteúdos trabalhados, os recursos empregados e as respostas observadas por parte dos estudantes. Cada regência é analisada a partir de seus objetivos, dinâmicas e estratégias de avaliação, com ênfase na articulação entre ensino de língua e abordagem cultural.

Na terceira e última seção, são apresentadas as regências realizadas em formato remoto, que exigiram adaptações metodológicas e uso criativo das ferramentas digitais para manter o engajamento dos estudantes e garantir a continuidade da aprendizagem. São discutidos os desafios e as soluções encontradas nesse novo formato, bem como a resposta dos alunos às propostas didáticas oferecidas nesse contexto.

Com o objetivo de oferecer ao leitor uma visão geral das regências desenvolvidas ao longo do estágio, a tabela a seguir sintetiza os principais dados relativos a cada aula ministrada: tema, ferramentas digitais utilizadas e aspectos do português brasileiro trabalhados. Ao todo, foram realizadas sete regências, sendo as três primeiras em formato presencial e as três últimas em formato virtual e síncrono, por meio da plataforma Zoom. A apresentação visual dos dados busca, assim, contextualizar o percurso formativo, sinalizar a progressão temática das aulas e facilitar a compreensão

das escolhas metodológicas adotadas em cada encontro. As informações detalhadas sobre cada regência serão apresentadas e analisadas mais adiante.

Tabela 1- Regências ministradas: Apoio visual

Data	Regência	Tema/Foco	Ferramentas Digitais	Aspetos de PB Focados
30/10/2024	Experimental (Aula Zero) ("Moradia")	Moradia ("Era uma casa muito engraçada")	YouTube (vídeo)	Vocabulário básico de moradia, adjetivos, construção de frases simples.
18/11/2024	Regência 1 ("Para onde vamos?")	Direções e deslocamentos urbanos, regiões do Brasil	Canva, Google Maps, Street View, LearningApps e Padlet.	Vocabulário de direções ("vire à direita", "siga em frente", "atravesse a rua"), aspectos geográficos e culturais brasileiros.
26/11/2024	Regência 2 ("Que horas são?")	Horários e rotina diária	YouTube (vídeo), LearningApps, Wordwall e Padlet	Expressão de horas (formal e informal), uso do verbo "ser" com horas, expressões como "minutos para as..." e "por volta de..."
04/12/2024	Regência 3 ("Vamos às compras?")	Compra e venda (vocabulário, demonstrativos, interrogativas)	Canva, ClassroomScreen, Kahoot, Áudios e Padlet.	Numerais (100 a 1000), vocabulário comercial ("oferta", "desconto", "brinde"), pronúncia e vocabulário da variedade brasileira do português.
13/12/2024	Regência 4 ("Vamos para um barzinho?")	Culinária brasileira e vocabulário de lazer ("Vamos para um barzinho?")	Zoom, Kahoot, vídeo jornalístico, LearningApps, Youtube (canção) e Padlet.	Vocabulário de culinária e lazer; estruturas para convidar, aceitar e recusar.
17/12/2024	Regência 5 ("Partiu, viagem!")	Planejamento de viagens e características culturais/geográficas do Brasil	Zoom, YouTube (vídeo), ClassroomScreen e Padlet.	Vocabulário de viagens; características culturais e geográficas das regiões brasileiras.
20/12/2024	Regência 6 ("Eu fico assim sem você")	Afetividade na linguagem, sentimentos e expressão pessoal	Zoom, LearningApps, YouTube (canção), ClassroomScreen e Padlet.	Vocabulário de ausência, afeto e saudade; sentimentos (substantivos e adjetivos); expressões culturais brasileiras.

Fonte: Elaboração própria com base nas regências do estágio (2024).

4.1. Recursos didáticos e digitais utilizados

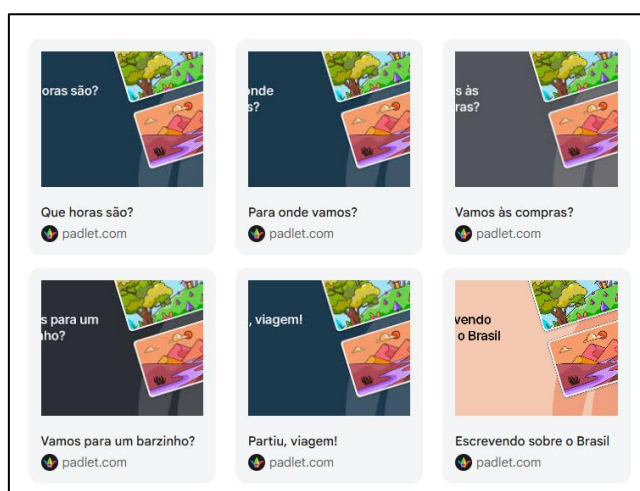
As atividades desenvolvidas ao longo do estágio, tanto presenciais quanto remotas, foram estruturadas a partir de uma abordagem comunicativa orientada por princípios do ELBT, alinhando-se à proposta metodológica previamente descrita. Essa base

permitiu o foco na interação autêntica e na realização de objetivos concretos através de tarefas significativas

Como sinalizado anteriormente, cada aula foi concebida como uma unidade didática completa, com início, meio e fim bem definidos, promovendo o engajamento dos estudantes em atividades de produção e recepção linguística, em situações que simulavam usos reais da língua. Para facilitar o acesso aos materiais e recursos didáticos, todas as aulas foram organizadas em quadros no Padlet, uma plataforma digital interativa.

Cada regência foi acompanhada por um quadro temático específico, no qual os alunos podiam acessar, em tempo real ou posteriormente, os materiais utilizados (slides, vídeos, links, imagens, textos, jogos e atividades). Essa ferramenta favoreceu a continuidade da aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes, permitindo-lhes revisitar os conteúdos de acordo com suas necessidades. Os links de acesso a esses materiais ficaram permanentemente acessíveis na coleção da ferramenta “Salvo”⁶, do Google.

Figura 5- Padlet



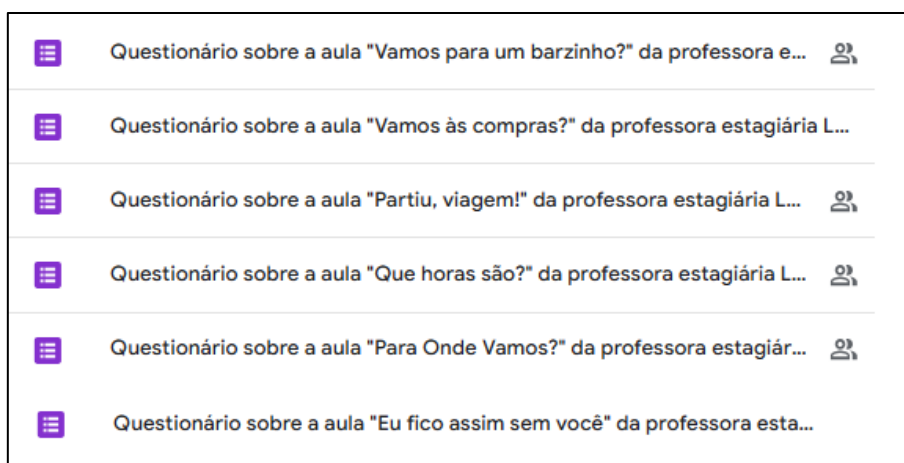
⁶ Por motivos de privacidade, o link para a coleção do Padlet citada não foi disponibilizado, uma vez que algumas de suas atividades incluíam comentários de estudantes com identificação nominal. Para as regências em que não havia informações pessoalmente identificáveis, os links correspondentes foram incluídos nas respectivas notas de rodapé.

Fonte. Elaboração própria, compilação de prints extraídos do Padlet.

Além disso, a avaliação da recepção das atividades e das ferramentas utilizadas, conforme detalhado no Capítulo 2, Subcapítulo 2.2, foi realizada por meio de formulários digitais, nos quais os estudantes puderam expressar suas percepções sobre o conteúdo, a clareza das explicações, a utilidade das ferramentas e a experiência com a variante brasileira.

Embora nem todos os aprendentes tenham respondido aos questionários em todos os encontros, as respostas obtidas forneceram insights relevantes, permitindo ajustar a prática em função dos desafios identificados e refletir continuamente sobre as estratégias de ensino adotadas. Esta prática está alinhada com o que aponta Tochon (2011b), ao afirmar que o professor em formação deve desenvolver uma postura crítica e reflexiva, integrando a experiência em sala com a escuta das vozes dos estudantes. Essa prática reflexiva contínua contribuiu para uma atuação mais sensível às necessidades reais da turma e fortaleceu a articulação entre teoria e prática na formação docente.

Figura 6- Formulários Google



Fonte: Elaboração própria, prints extraídos do *Google Formulários* (2024).

Para a produção de materiais visuais e audiovisuais, o Canva destacou-se como a principal ferramenta digital utilizada. Ele permitiu a criação de slides com padronização gráfica e apelo visual, como no tema “Compras”, no qual se apresentou um slide sobre a moeda brasileira. A plataforma também possibilitou a edição de documentos com vocabulário temático (ex.: promoção, desconto, oferta e saldo), e para a criação de painéis ilustrativos das regiões do Brasil, com símbolos culturais, cores e animais típicos de cada região.

Figura 7- Imagens editadas no Canva



Figura 8- Áudios editados no Canva



Fonte: Elaboração própria, prints do Padlet contendo imagens que foram editadas no Canva.

Figura 10- Exemplos: LearningsApps e Wordwall



Fonte: Elaboração própria, prints de atividades realizadas no LearningsApps e Wordwall.

De modo semelhante, o Kahoot foi empregado para revisões lúdicas de conteúdo, transformando a prática de vocabulário, gramática ou fatos culturais em um jogo interativo e motivador. A ferramenta foi utilizada especialmente nos momentos de abertura e encerramento das aulas, tanto para a consolidação da aprendizagem, quanto para proporcionar feedback imediato e criar um ambiente descontraído. Por exemplo, na aula 'Para onde vamos?', um quiz serviu como quebra-gelo e ativação de conhecimentos prévios, estimulando a participação e o dinamismo da turma.

Figura 11- Kahoot



Fonte: Elaboração própria, compilação de prints extraídos do Kahoot.

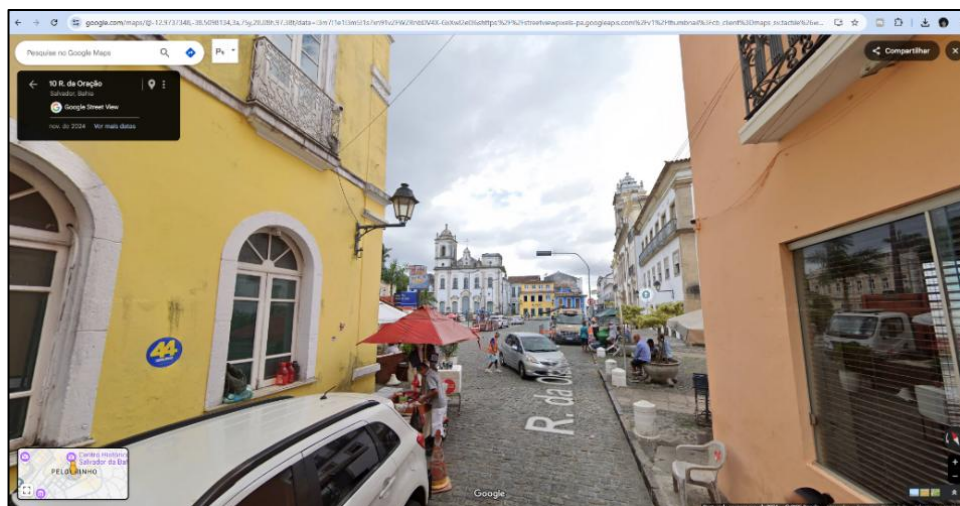
Figura 12- Google Maps



Ainda em relação a essa mesma aula, cujo objetivo era trabalhar direções e localizações geográficas do Brasil, os recursos do Google Maps (plataforma de mapas online que permite a visualização de rotas e locais) e do Street View (funcionalidade que oferece vistas panorâmicas em nível de rua) foram utilizados para simulações de trajetos e exploração virtual de pontos turísticos brasileiros. Uma descrição mais detalhada dessa

regência foi realizada no subsubcapítulo 4.2.1. Além disso, os documentos utilizados estão disponíveis nos anexos (5-20).

Figura 13- Street View



Fonte: Prints do Google Maps e Street View; R. da Oração, Salvador (Ba).

Por fim, o Youtube foi utilizado em diversas aulas como fonte de material autêntico. Em alguns casos, como na aula experimental, a plataforma serviu para apresentar canção com legenda. Em outras, como na aula sobre culinária brasileira, foi usada para exibir vídeos que mostravam como pratos internacionais são adaptados à realidade brasileira, possibilitando uma comparação cultural enriquecedora. Também foi usado para ilustrar situações comunicativas (como diálogos).

4.2. Descrição das regências presenciais

4.2.1. Regência experimental (aula zero)

A primeira sessão, denominada “aula zero”, contou com a participação de 12 estudantes e teve caráter observacional e ocorreu antes do início das intervenções didáticas propriamente ditas, no contexto do acompanhamento inicial da turma, com a intenção de aprofundar o conhecimento sobre o grupo e preparar minha futura atuação como regente. A proposta da aula, com o tema “Moradia” e centrada na música “Era uma casa muito engraçada”, de Vinícios de Moraes, foi elaborada em conjunto com a professora

titular antes deste encontro, como parte de um planejamento colaborativo e alinhado às necessidades da turma.

Durante a aula, observei atentamente a condução pedagógica da professora responsável, com foco nas dinâmicas didáticas, nos recursos utilizados em sala e nas interações entre os estudantes. O objetivo era compreender o funcionamento da turma e refinar a proposta didática já planejada, considerando as características observadas *in loco*. Ao final da aula, participei pontualmente com uma breve apresentação pessoal, o que favoreceu um primeiro contato com os estudantes e contribuiu para estabelecer um vínculo inicial com o grupo e proporcionou uma oportunidade concreta para sentir o ambiente de sala (uma experiência distinta da observação passiva).

A proposta de intervenção previa o uso da canção como recurso lúdico para apresentar vocabulário básico relacionado à moradia, promovendo, por meio de atividades criativas, o uso de adjetivos e a construção de frases simples pelos estudantes (ver Anexos 1-4). A expectativa era que os alunos identificassem e utilizassem adjetivos básicos, reconhecessem o tom humorístico da canção e produzissem pequenas frases descritivas sobre moradias imaginárias.

Os materiais utilizados incluíram a letra da canção, uma lista de adjetivos contextualizados com imagens, uma atividade de múltipla escolha e uma produção escrita criativa em grupo, intitulada “A nossa casa engraçada é...”. Após a realização das atividades, os textos produzidos foram corrigidos com foco nos objetivos linguísticos e devolvidos aos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística e o engajamento com a língua-alvo.

Essa experiência inicial fundamenta-se na literatura sobre formação docente, que destaca a importância da análise contextual e do planejamento compartilhado para o desenvolvimento de competências críticas e práticas reflexivas (Tochon, 2011b; Verdía, 2009).

4.2.2. Regência 1

A primeira aula (“Para onde vamos?”⁷) e teve como foco o vocabulário de direções e deslocamentos urbanos, articulado com aspectos geográficos e culturais das cinco regiões do Brasil, 11 estudantes estiveram presentes. A proposta foi planejada com o objetivo de promover o uso funcional da língua em contextos práticos, ao mesmo tempo em que incentivava o conhecimento intercultural por meio da exploração de pontos turísticos brasileiros.

A sessão foi iniciada com uma breve introdução sobre a divisão territorial do Brasil e suas cinco regiões. Utilizei slides ilustrativos com descrições de elementos culturais e naturais de cada região, buscando despertar o interesse dos alunos por meio de imagens atrativas e informações contextualizadas. Em seguida, apresentei expressões básicas de direção, como “vire à direita”, “siga em frente” e “atravesse a rua”, que foram anotadas no quadro para referência durante as atividades.

A etapa seguinte consistiu em uma simulação interativa com o Google Maps e o Street View, na qual, com a ajuda da turma, realizei uma navegação até um ponto turístico, guiada por instruções orais dadas pelos alunos. Esse momento serviu como modelo para a atividade em duplas que veio a seguir.

Cada dupla recebeu um conjunto de materiais impressos específicos para uma das regiões do Brasil, compostos por mapas, QR Codes com localizações no Google Maps e instruções detalhadas sobre como cada estudante deveria proceder (ver anexos 5-20). Além disso, no Padlet havia textos culturais sobre pontos turísticos selecionados, como o Mercado Central em Belo Horizonte (Sudeste), o Elevador Lacerda em Salvador (Nordeste), o Parque do Japão em Curitiba (Sul), a Catedral de Brasília (Centro-Oeste) e o Mangal das Garças em Belém (Norte), também estavam disponíveis (em formato PDF) todos os documentos que foram entregues aos estudantes.

Na atividade principal, um aluno (Pessoa A) orientava o colega (Pessoa B) para chegar ao destino usando o vocabulário de direções, enquanto este seguia o trajeto no Google

⁷ Disponível em: <https://padlet.com/laisgoersch/para-onde-vamos-ggchi4s5s9mbm3aw>

Maps. Após a primeira rodada, os papéis foram invertidos com novos trajetos. Essa dinâmica promoveu escuta ativa, clareza na comunicação oral e trabalho colaborativo.

Na sequência, os alunos receberam textos curtos com informações culturais sobre os pontos turísticos e participaram de uma atividade de verdadeiro ou falso, voltada à verificação da compreensão leitora e cultural. Na etapa final, cada dupla compartilhou suas respostas com a turma, gerando momentos de troca e correção coletiva.

Como atividades complementares, foram disponibilizados links no Padlet com recursos de revisão, e um jogo no LearningApps sobre vocabulário de direções. A verificação da aprendizagem considerou o desempenho nas simulações, a precisão nas instruções dadas e a participação nas atividades culturais.

4.2.3. Regência 2

A segunda aula (“Que horas são?”⁸) contou com a participação de 11 estudantes e teve como foco o desenvolvimento de vocabulário relacionado aos horários e à rotina diária, em português. A proposta teve como objetivo desenvolver a fluência dos estudantes na expressão de horas, articulando características linguísticas e culturais do Brasil. A expectativa era que os estudantes fossem capazes de utilizar as estruturas temporais em interações cotidianas, reconhecendo também as formas formal e informal utilizadas no país.

A aula foi iniciada com a exibição de um vídeo introdutório contendo um diálogo contextualizado, cujo conteúdo também foi entregue em forma de transcrição para apoiar a compreensão auditiva. Após a escuta, os estudantes responderam a uma breve atividade de compreensão oral, seguida de correção coletiva. O vídeo serviu de ponto de partida para discussões sobre aspectos culturais e linguísticos presentes na fala dos personagens, como a forma de perguntar e responder sobre horários e referências a meios de transportes.

⁸ Disponível em: <https://padlet.com/laisgoersch/que-horas-s-o-y3vq2qew6k0rqdmr>

Na etapa seguinte, a atenção foi direcionada a trechos do diálogo em que a personagem diz: “E quais os horários que ele passa ali na parada?”, o que permitiu abordar a importância prática de compreender e utilizar expressões de tempo. A partir disso, foi feita uma apresentação guiada sobre os formatos formal e informal de horário, uso do verbo “ser” com horas, e expressões como “minutos para as...” e “por volta de...”. Slides interativos foram utilizados para apoiar a exposição dos conteúdos, tornando o processo mais visual e acessível.

Como atividade oral, os alunos participaram de uma entrevista em dupla, na qual perguntavam aos colegas sobre sua rotina diária e registravam os horários em uma ficha. Posteriormente, houve uma dinâmica de compartilhamento em grupo: cada aluno apresentava uma informação coletada, passando a palavra ao colega mencionado, promovendo uma cadeia de interações orais espontâneas e colaborativas.

Para consolidar o aprendizado, a aula finalizou com um jogo de memória temático sobre expressões de tempo, realizado em duplas na plataforma Wordwall, que proporcionou a fixação lúdica e interativa do vocabulário. Como tarefa de casa, os estudantes tiveram acesso a uma atividade complementar no Padlet para preencher lacunas, exercitando estruturas como "das (horas) às (horas)" e "às (horas) e (horas) em ponto" na plataforma LearningApps. Além disso, foi entregue um exercício extra focado em expressões temporais, incluindo "por volta de" e similares (ver anexos 21-24).

4.2.4. Regência 3

Doze estudantes estiveram presentes na terceira aula (“Vamos às compras?”⁹) que teve como objetivo principal o desenvolvimento de competências comunicativas em contexto de compra e venda, explorando o vocabulário temático, os demonstrativos e expressões interrogativas. A aula foi estruturada em etapas que combinavam momentos de exposição, interação e prática autônoma.

⁹ Por razões de privacidade, o link para o Padlet da atividade de regência não foi disponibilizado, dado que inclui comentários dos estudantes com identificação nominal.

A aula iniciou com perguntas abertas para ativar conhecimentos prévios e introduzir o tema, seguido pela apresentação visual da moeda brasileira (real), realizada com um slide criado no Canva. Esse recurso digital contribuiu para a exposição visual mais clara, facilitando a compreensão de questões culturais e linguísticas relacionadas ao tema.

Na sequência, o conteúdo gramatical e lexical referente aos numerais entre 100 e 1000 foi apresentado tanto em formato impresso quanto projetado em tela (ver anexos 25-26). A dupla apresentação teve como objetivo atender diferentes estilos de aprendizagem, além de apoiar a compreensão durante o exercício oral subsequente. A análise de frases modelo e vocabulário funcional também foi feita com suporte visual, preparando os estudantes para a principal atividade de aula: o *role-play*.

A simulação de compra e venda foi realizada em duplas, com revezamento entre os papéis de cliente e vendedor. Para organizar e temporizar a atividade utilizei o ClassroomScreen, que permitiu tanto marcar o tempo de forma visual, como manter os estudantes focados e cientes da dinâmica.

Antes da atividade, um material de apoio com expressões úteis relacionadas ao contexto comercial (como “oferta”, “desconto” e “brinde”) foi compartilhado no Padlet. Esse recurso, produzido majoritariamente no Canva, permaneceu disponível durante toda a aula para consulta rápida. O Padlet funcionou, assim, como um banco interativo de dados linguísticos, acessível e colaborativo, servindo tanto para consulta quanto para produção. O encerramento da aula foi marcado por um quiz no Kahoot, usado como estratégia de revisão. A competição amigável entre os estudantes promoveu engajamento e permitiu verificar o nível de assimilação do conteúdo de maneira imediata.

Como atividade para casa, a fim de consolidar os conteúdos trabalhados em aula, dois exercícios foram propostos. A primeira tarefa consistia em ouvir quatro áudios em português brasileiro, disponibilizados no Padlet, e comentar diretamente na plataforma o nome do produto e o valor por extenso. Essa atividade tinha como objetivo reforçar a escuta ativa e a familiarização com a pronúncia e o vocabulário da variedade brasileira do português, ao mesmo tempo em que exigia atenção aos numerais, conteúdo focal da aula. A segunda tarefa, de produção escrita, tinha como proposta a elaboração de um

diálogo entre cliente e vendedor, utilizando os conhecimentos compartilhados durante a aula.

4.3. Descrição das regências remotas

4.3.1. Regência 4

A quarta aula (“Vamos para um barzinho?”¹⁰) marcou a transição para o formato remoto, para tanto utilizamos a plataforma de videoconferência Zoom, quatro estudantes estiveram presentes. Essa aula teve como tema central a culinária brasileira e o vocabulário relacionado a atividades de lazer. A aula foi estruturada em sete momentos distintos, com atividades variadas que combinavam música, vídeo, leitura, interação oral e exercícios colaborativos.

Após a saudação inicial e a explicação da dinâmica da aula, começamos com um quiz no Kahoot, usado como quebra-gelo e também como forma de revisão de conteúdos abordados em aulas anteriores. O uso compartilhado da tela e o acesso via celular tornaram a atividade ágil e acessível. Em seguida, trabalhamos a canção “Voando pro Pará” como ferramenta para o desenvolvimento da compreensão leitora e auditiva, bem como para a introdução de elementos culturais e culinários regionais. Os estudantes, organizados em *breakout rooms* [salas simultâneas], receberam a letra da música e responderam a três perguntas relacionadas a comidas típicas, pontos turísticos e atividades de lazer mencionadas na canção. Esse momento promoveu uma leitura colaborativa, seguida de correção coletiva e complementação com um vídeo jornalístico do G1, o que ajudou a contextualizar e visualizar os pratos e pontos turísticos citados. Finalizamos essa etapa com uma breve troca de impressões e opiniões dos estudantes, estimulando a expressão oral.

Na etapa seguinte, apresentei estruturas linguísticas para convidar, aceitar e recusar convites, utilizando um documento que criei com explicações e exemplos práticos. Esse conteúdo gramatical foi imediatamente posto em prática na atividade em duplas, novamente nas salas simultâneas da plataforma, na qual os estudantes deviam simular

¹⁰ Disponível no link <https://padlet.com/laisconceicao03/vamos-para-um-barzinho-wjn85uib60nto1qr>

convites, alternando papéis. A orientação era que, ao recusar, justificassem a decisão e, ao aceitar, combinassem data e horário. Essa simulação prática favoreceu a oralidade, a escuta ativa e a produção espontânea da língua.

Por fim, voltamos à sala principal para discutir dúvidas e compartilhar impressões sobre o exercício. Como encerramento, sugeri a realização de dois exercícios da plataforma LearningApps.

4.3.2. Regência 5

A quinta aula (“Partiu, viagem!”¹¹), teve como tema central o planejamento de viagens e as características culturais e geográficas das cinco regiões Brasil, seis estudantes participaram deste encontro. O objetivo principal foi desenvolver o vocabulário relacionado a viagens e promover a integração de conhecimentos culturais, estimulando a tomada de decisões em situações hipotéticas, com foco na oralidade, na intenção e na autonomia dos estudantes.

A aula teve início com uma atividade de preparação, na qual apresentei duas imagens associadas a situações de viagem. A partir delas, propus perguntas norteadoras como “A que situações essas imagens se referem?” e “Qual delas demonstra planejamento?”, estimulando a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e gerando um momento descontraído de partilha de experiências pessoais, como relatos sobre arrumar malas ou decidir o destino. Esse aquecimento foi importante para engajar os estudantes no tema.

Em seguida, dei início ao bloco de atividades principais. Na primeira etapa trabalhamos o vocabulário básico para o planejamento de viagens, dividido em categorias: destino, roupas, transporte e motivo da viagem. Apresentei exemplos visuais para cada categoria, compartilhando slides com diferentes opções. Os estudantes foram convidados a comentar e compartilhar a lista com exemplos próprios, o que possibilitou a criação de um espaço participativo e colaborativo.

¹¹ Disponível em: <https://padlet.com/laisconceicao03/partiu-viagem-wf531yry2swq8xqt>

Na sequência, foi realizada uma simulação de viagem em duplas, realizada por meio das *breakout rooms*. Cada dupla recebeu a tarefa de construir um plano de viagem, utilizando as categorias apresentadas anteriormente. Além disso, deveriam escolher uma das cinco regiões do Brasil como destino, consultando o conteúdo disponível no Padlet, que incluía descrições culturais, gastronômicas e turísticas de cada região. A integração entre o planejamento prático e características culturais brasileiras resultou numa aproximação dos estudantes com o Brasil de forma autêntica e contextualizada.

Após o fim do período estabelecido para a tarefa, voltamos à sala principal para compartilhar o resultado do planejamento. Cada dupla apresentou sua proposta aos colegas, podendo escolher entre um porta-voz ou a fala dividida. Essa etapa fortaleceu a expressão oral e permitiu que os estudantes ouvissem diferentes ideias, percebessem usos variados do vocabulário e interagissem de maneira espontânea em português.

Finalizamos a aula com um momento de partilha e reflexão cultural, na qual assistimos a dois vídeos curtos: um do canal *Gastronomismo*, que apresentava versões brasileiras de pratos tradicionais de diferentes países (como estrogonofe, pizza e cachorro-quente), e outro do humorista francês Paul Cabannes, que comentava com humor e admiração a liberdade criativa dos brasileiros ao preparar comidas (“no Brasil, não há regras”). Após assistirem aos vídeos, os estudantes foram convidados a compartilhar suas impressões: discutimos se preferiam as versões originais ou brasileiras dos pratos, se experimentariam essas adaptações e o que acharam curioso ou comum nas transformações culturais dos alimentos.

4.3.3. Regência 6

A sexta e última aula (“Eu fico assim sem você”¹²) contou com apenas uma estudante e teve como foco a afetividade na linguagem, a construção de frases com base em sentimentos e necessidades, e o estímulo à criatividade e expressão pessoal. Combinando recursos musicais, atividades interativas e produção textual, a aula buscou promover a integração linguística e cultural de maneira sensível e participativa.

¹² Por razões de privacidade, o link para o Padlet da atividade de regência não foi disponibilizado, dado que inclui comentários dos estudantes com identificação nominal.

Iniciamos com uma atividade de introdução lúdica, na qual os estudantes deveriam combinar pares de imagens complementares (como sol + mar) projetadas na tela. A partir de perguntas como “O que combina?” e “O que falta para ficar completo?”, introduzi o conceito de ausência, preparando-os para o tema central da aula. Voluntários foram convidados a continuar a brincadeira no chat, sugerindo novos pares simbólicos. Essa dinâmica inicial teve boa receptividade, servindo como ponte afetiva para os conteúdos que viriam a seguir.

Na sequência, realizamos uma atividade de compreensão auditiva com a música “eu fico assim sem você”. Apresentei a letra com lacunas (por exemplo: “você”, “amor”, “coração”), que os estudantes deveriam completar enquanto ouviam a canção. Na primeira escuta, a música foi tocada integralmente; na segunda, pausada em trechos estratégicos para facilitar o preenchimento. Após a escuta, fizemos a correção coletiva com a versão completa da letra enviada via chat. A música serviu como ponto de partida emocional para trabalhar temas como ausência, afeto e saudade.

Na etapa seguinte, realizamos uma exploração linguística a partir do verso “Eu fico assim sem você”. Questionei os estudantes sobre os significados de “ficar assim” e como cada um se sente na ausência de algo importante. A partir dessas reflexões, introduzimos vocabulário relacionado a sentimentos (substantivos e adjetivos, como “medo/medroso”), por meio de exemplos contextualizados.

Na penúltima parte da aula, os estudantes participaram de uma atividade interativa na plataforma LearningApps, em que deveriam identificar palavras e expressões associadas à cultura brasileira. Essa atividade teve como objetivo reforçar o vocabulário e promover o reconhecimento de elementos que caracterizam o Brasil, em contraste com outras culturas.

Encerramos a aula com um breve momento de revisão e direcionamentos finais. Informei a turma sobre a atividade para casa, que consistia em escrever e publicar um pequeno parágrafo no Padlet, descrevendo sua visão pessoal sobre o Brasil. Agradei a todos pela participação ao longo do período e pela dedicação nas aulas remotas, destacando os avanços individuais e coletivos observados ao longo das regências.

5. Análise e Reflexão Crítica

5.1. Desafios enfrentados

O estágio proporcionou valiosas experiências de aprendizagens, mas também foi marcado por desafios que exigiram flexibilidade e adaptação. Entre os principais obstáculos enfrentados, destacou-se a heterogeneidade em relação ao domínio de ferramentas digitais por parte dos estudantes, especialmente em função da diversidade geracional presente na turma.

Durante as aulas presenciais, foi possível observar que aprendentes mais experientes, sobretudo aqueles com mais de 60 anos, demonstraram maior dificuldade no uso de plataformas como Google Maps, Padlet e LearningApps. Essa limitação exigiu intervenções frequentes, tutoriais práticos e, naturalmente, um planejamento que possibilitasse a aplicação das atividades com auxílio de materiais físicos sempre que possível.

Um exemplo claro disso foi a Regência 1 (subseção 4.2.2), focada em direções e deslocamentos urbanos. Embora a aula tenha utilizado a simulação interativa com Google Maps e Street View, a atividade principal em duplas foi complementada com mapas impressos e instruções detalhadas (ver anexos 5-20), garantindo a participação efetiva dos alunos mesmo diante de possíveis desafios tecnológicos. Esse cenário confirma o alerta de Lucas e Moreira (2017), para quem o uso de ferramentas digitais no ensino exige não apenas familiaridade técnica, mas planejamento pedagógico intencional, ancorado nas necessidades reais dos aprendentes.

Outro desafio foi a resistência pontual à variante brasileira, por parte de uma estudante que expressava desconforto com a pronúncia e o vocabulário característicos do PB. Esse episódio, descrito no capítulo 3, culminou na decisão de transferir as aulas para o formato remoto e voluntário, criando um cenário pedagógico que exigiu ajustes na condução das atividades e no envolvimento da turma. A gestão desse conflito linguístico e identitário demandou sensibilidade intercultural e atenção ao equilíbrio entre inclusão e continuidade metodológica. Ao mesmo tempo em que foi necessário preservar a

proposta de valorização do PB como parte da diversidade da língua portuguesa, conforme propõem o *Referencial Camões PLE* e o QECRL-CV, também se buscou evitar o enfrentamento direto, mantendo o ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso.

Essa situação reforça a necessidade de o professor atuar como mediador intercultural, conforme indicado no QuaREPE (DGE, 2011, p. 18), sendo capaz de adaptar suas práticas a contextos diversos, relativizando sua própria variante e legitimando outras formas da língua em uso. No caso específico deste estágio, o deslocamento para o formato remoto não apenas possibilitou a continuidade da proposta, como favoreceu uma nova dinâmica de interação com os estudantes, permitindo maior liberdade metodológica e a experimentação de formatos híbridos.

Além disso, em alguns momentos, os próprios recursos digitais apresentaram limitações técnicas, como instabilidades de conexão, dificuldades de acesso a links e incompatibilidade entre dispositivos, o que afetou o ritmo das aulas e a fluidez de algumas tarefas. Esses episódios reforçaram a importância de ter planos alternativos e estratégias de contingência, assim como a necessidade de preparação prévia e acompanhamento contínuo das interações.

Outro ponto fundamental para compreender o cotidiano da prática docente mediada por tecnologia diz respeito ao tempo necessário para a criação e operacionalização das atividades digitais. A elaboração de uma única aula implicava, normalmente, várias horas de planejamento, não apenas para a elaboração do plano de aula, seguido da construção do conteúdo e dos materiais, mas também para a compreensão do funcionamento técnico de cada ferramenta. Plataformas como Canva, Padlet, Kahoot e ClassroomScreen, embora intuitivas, exigiram dedicação para a familiarização, testes prévios e, muitas vezes, adaptação para diferentes dispositivos. Em várias ocasiões, atividades que levariam poucos minutos em sala exigiram múltiplas etapas de configuração e validação para garantir a funcionalidade.

Do ponto de vista formativo, essas experiências foram fundamentais para a construção da minha identidade docente. Ao longo do estágio, desenvolvi maior segurança na

condução de atividades e aprimorei minha capacidade de adaptação metodológica de acordo com as necessidades da turma.

5.2. Análise dos questionários de feedback

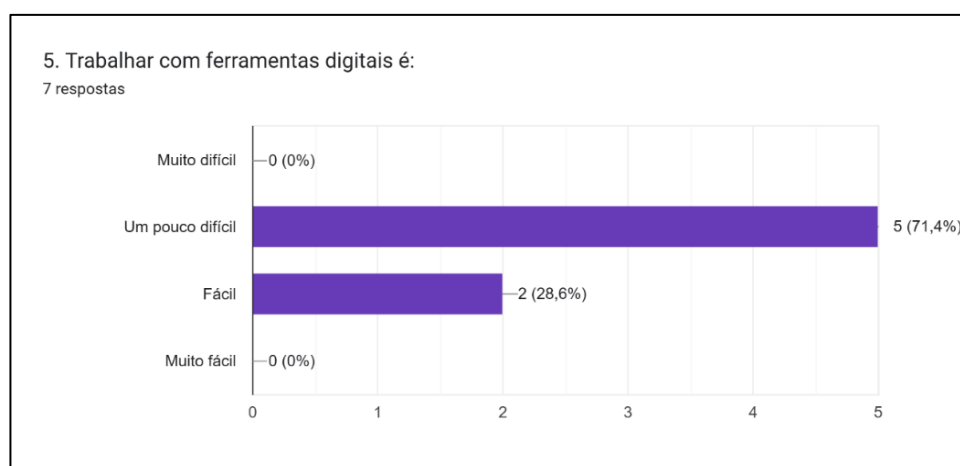
Como citado anteriormente, no decorrer do presente estágio foram aplicados seis questionários online, um ao final de cada aula lecionada, com o objetivo de obter o feedback dos alunos sobre as atividades, os recursos utilizados e o contato com a variante do PB. Embora os dados tenham oferecido indicações relevantes, reconhecemos que o número reduzido de respostas limita a possibilidade de generalização. Assim, os resultados aqui analisados devem ser lidos como pistas interpretativas, mais do que como padrões estáveis.

De acordo com Gil (2008), o questionário é um dos principais instrumentos utilizados na coleta de dados em pesquisas quantitativas, sendo especialmente eficaz quando se deseja obter informações padronizadas de muitos participantes. Ele consiste em um conjunto de perguntas previamente estruturadas, podendo ser composto por questões fechadas, abertas ou mistas. Gil destaca ainda que um bom questionário deve ser claro, objetivo e pertinente aos objetivos da pesquisa. Entre suas vantagens, estão o baixo custo e a possibilidade de aplicação em larga escala; por outro lado, limitações incluem a baixa taxa de retorno em algumas modalidades e a dificuldade de garantir a veracidade das respostas.

Além disso, a análise dos dados coletados permite refletir sobre o papel do questionário enquanto ferramenta de escuta ativa e instrumento de mediação pedagógica, especialmente em contextos marcados pela diversidade de perfis e pelo uso de tecnologias digitais. O conceito de letramento digital, entendido aqui como a capacidade de interagir criticamente com ferramentas digitais em práticas sociais de leitura e escrita (Lima Neto & Carvalho, 2022), é fundamental para compreender os desafios enfrentados por alguns estudantes, sobretudo os menos familiarizados com ambientes digitais.

A análise das respostas ao formulário aplicado após a primeira regência ¹³(“Para onde vamos?”) revela percepções positivas quanto ao conteúdo e à dinâmica geral da aula, especialmente no que se refere à interação entre os estudantes e à abordagem cultural. Sete estudantes responderam ao formulário de avaliação, e todos relataram ter gostado da aula, destacando elementos como: “atividades para aprender (sic)”, “trabalho com outros estudantes (sic)” e “conhecer cidades e pontos turísticos do Brasil (sic)”. Esses comentários indicam que a proposta pedagógica conseguiu promover tanto o engajamento linguístico quanto o interesse cultural.

Figura 14- Respostas Google Formulários 1



Fonte: Dados extraídos do *Google Formulários* (2024).

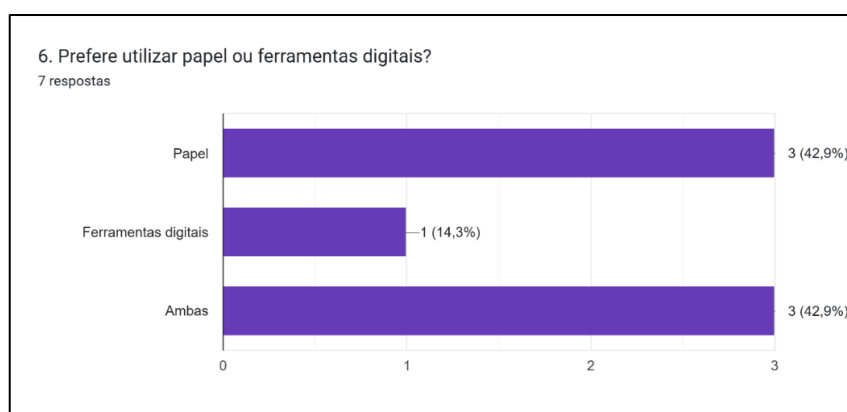
No entanto, ao considerar especificamente o uso de tecnologias digitais, emergem algumas dificuldades importantes. Cinco dos sete estudantes classificaram o uso das ferramentas digitais como *muito difícil* e relataram obstáculos técnicos que impactaram negativamente a execução das tarefas. Por exemplo, um aluno mencionou que “o Google Street View não funcionou muito bem (sic)”, enquanto outro apontou que “a rua no mapa não era idêntica ao Google Maps (sic)”, evidenciando limitações técnicas na navegação ou no funcionamento da ferramenta.

¹³ Formulário de Feedback - Regência 1. Google Forms.
<https://docs.google.com/forms/d/1Kf46DAA4QJuf2gpaYfYQBJNGaDDaeGZYGnxnCr3nfWg/edit>.

Houve também relatos de impacto na dinâmica do trabalho em grupo: “No meu grupo, éramos três, achei que duas pessoas em cada grupo é melhor (sic)”, e ainda, “foi muito difícil para a minha colega usar as ferramentas digitais, e a atividade tornou-se difícil para ambos (sic)”. Tais respostas sugerem que a introdução de tecnologia em sala exige não apenas familiaridade prévia por parte dos alunos, mas também suporte e alternativas acessíveis.

Outro ponto relevante é a resistência ou preferência por suportes mais tradicionais. Um estudante afirmou claramente: “prefiro também usar papel (sic)”, sugerindo que o uso exclusivo de meios digitais pode não atender a todas as necessidades ou perfis de aprendizagem.

Figura 15- Respostas Google Formulários 2



Fonte: Dados extraídos do *Google Formulários* (2024).

Embora o número de respondentes no formulário relacionado a segunda¹⁴ regência (“Que horas são?”) tenha sido limitado a apenas um estudante, as informações recolhidas oferecem indícios significativos sobre o impacto da metodologia utilizada, particularmente no que diz respeito ao uso de tecnologia em sala de aula.

A aula foi avaliada de forma positiva, com respostas afirmativas às questões sobre sua utilidade e interesse. Também foi descrita como “muito interativa (sic)”, o que sugere um bom nível de envolvimento e dinamismo, mesmo com as limitações temporais

¹⁴ Formulário de Feedback - Regência 2. Google Forms.
https://docs.google.com/forms/d/1MrAZQloG_af4It-PGv8NLDicfVmoZZ7GGWyG9_9PeMY/edit.

mencionadas, “o tempo foi muito curto para fazer tudo o que tinha planeado (sic)”. Esse comentário pode indicar que a atividade proposta foi bem acolhida, mas exigia mais tempo para ser plenamente desenvolvida, o que é uma informação relevante para o planejamento futuro.

No que se refere ao uso de tecnologias, quando questionado sobre o quão difícil foi compreender o vídeo em PB, o estudante escolheu a opção “um pouco difícil”, mas acrescentou o seguinte comentário: “com a transcrição foi muito mais fácil acompanhar o diálogo (sic)”. Esta resposta indica que a utilização de suporte em papel (neste caso, a transcrição impressa do diálogo) atuou como uma ferramenta de mediação, permitindo a superação parcial da dificuldade inicial com o vídeo. A integração de diferentes suportes (áudio, vídeo e texto impresso) demonstrou, portanto, um efeito positivo na compreensão oral, o que reforça a importância de estratégias multimodais para facilitar a aprendizagem de línguas com recursos digitais.

Outro ponto a destacar é o reconhecimento da importância sociocultural da variação linguística. Quando questionado: em sua opinião, conhecer um pouco do vocabulário do português do Brasil é importante? o estudante respondeu com “sim” e justificou:

Figura 16- Respostas Google Formulários 3

7.1. Porquê ?

1 resposta

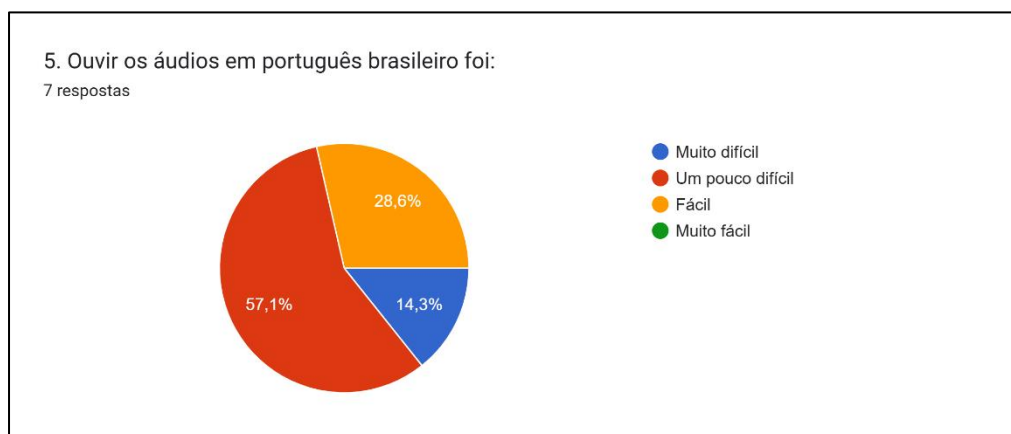
PORQUE EM PORTUGAL MORA E TRABALHA UM NÚMERO SIGNIFICATIVO DE PESSOAS DO BRASIL.

Fonte: Dado extraído do *Google Formulários* (2024).

Essa resposta revela consciência do contato linguístico no contexto local e valida a inclusão de conteúdos relacionados ao PB como componente significativo do ensino de PLE em Portugal. Assim, mesmo com base em uma única resposta, é possível concluir que a aula foi percebida como interativa, culturalmente relevante e metodologicamente eficaz, especialmente quando se combinam recursos digitais com materiais de apoio impressos.

Na terceira¹⁵ regência, intitulada “Vamos às compras?”, sete estudantes participaram da avaliação, as respostas ao formulário demonstraram que a percepção geral foi positiva, especialmente em relação à proposta temática e ao dinamismo da aula, como revelam respostas como “muito interativo (sic)”, “altamente interativo (sic)”, “tema (sic)” e “trabalhar em grupos (sic)”.

Figura 17- Respostas Google Formulários 4



Fonte: Dados extraídos do *Google Formulários* (2024).

Contudo, ao analisar os dados relativos à compreensão auditiva de áudios em PB, observam-se algumas dificuldades importantes. A maioria dos participantes (57,1%) classificou a escuta como *um pouco difícil* e (14,3%) como *muito difícil*. Em resposta à pergunta aberta sobre os motivos da dificuldade, os estudantes destacaram aspectos como o “sotaque (sic)”, “pronúncia (sic)”, “fala rápida (sic)” e “mudança de sotaque (sic)”. Tais respostas refletem os desafios que a variação linguística pode impor aos aprendizes, mesmo quando se reconhece, como uma aluna mencionou, que o PB é “muito similar ao português europeu (sic)”.

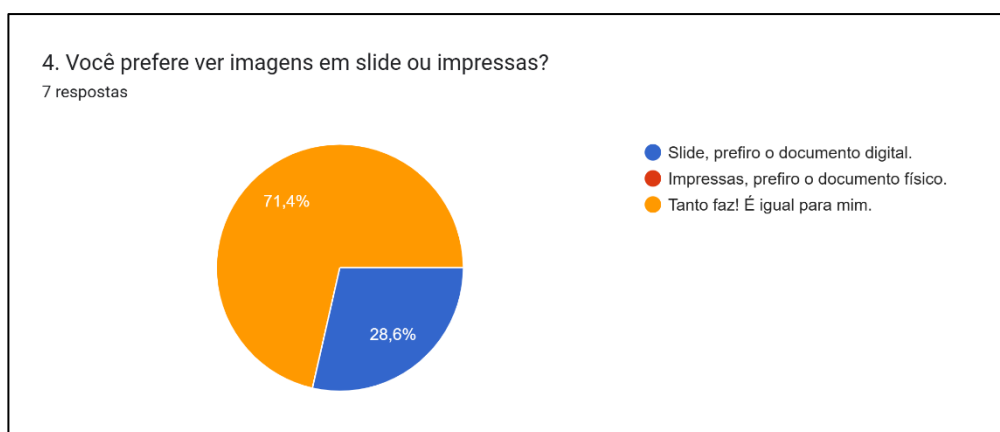
Esses dados sugerem que o uso de recursos auditivos autênticos, como áudios com falantes nativos do Brasil, é uma estratégia eficaz para expor os estudantes à diversidade da língua, mas que deve ser acompanhada de apoios complementares, como

¹⁵ Formulário de Feedback - Regência 3. Google Forms.
<https://docs.google.com/forms/d/15zfhQ3c7hULszhGrffxISPAtc4FlrROXOVN1zGvDpzK/edit>.

transcrições, repetição controlada e pausas, a fim de minimizar a frustração e favorecer a compreensão.

Em relação aos suportes visuais utilizados, quando questionados se preferiam imagens em slides ou impressas, 71,4% dos participantes responderam que ambas as opções eram interessantes, enquanto 28,6% manifestaram preferência pelo formato digital. Esse dado reforça a percepção de que, para a maioria dos alunos, a tecnologia visual não representa um obstáculo, e sim uma ferramenta funcional que pode ser explorada de maneira flexível, seja em formato digital ou impresso.

Figura 18- Respostas Google Formulários 5



Fonte: Dados extraídos do *Google Formulários* (2024).

A quarta¹⁶ regência, intitulada “Vamos para um barzinho?”, contou com apenas dois respondentes, ainda assim apresentou dados qualitativos significativos, especialmente no que diz respeito ao interesse pela cultura brasileira e à percepção do uso de recursos digitais no ambiente online.

Ambos os estudantes classificaram a aula como interessante e, diferentemente das regências anteriores, desta vez justificaram suas respostas. Um deles destacou o aprendizado de “novas palavras e frases úteis para o dia a dia (sic)”, enquanto o outro mencionou que a aula o ajudou a “entender melhor os convites e as maneiras de aceitar ou recusar com diferentes opções (sic)”, além de contribuir para a compreensão da

¹⁶ Formulário de Feedback - Regência 4. Google Forms.
<https://docs.google.com/forms/d/1PoRX5YMNo07fli-itnbtVeAiYikJK2sHMstIKGTmzYg/edit>.

cultura brasileira. Essas observações demonstram que os conteúdos linguísticos e socioculturais foram percebidos como relevantes, aplicáveis e contextualizados, o que reforça a importância de integrar situações comunicativas reais ao ensino de PLE.

Quando questionados se consideravam útil aprender sobre a cultura brasileira, ambos responderam afirmativamente. Esse interesse também se refletiu na aceitação positiva do uso de música como recurso pedagógico. A canção “Voando pro Pará” foi associada por um estudante a aspectos da culinária brasileira e das atividades de lazer, enquanto o outro mencionou pontos turísticos. Além disso, ambos afirmaram gostar de aprender sobre outra cultura por meio da música, o que confirma o valor da multimodalidade e da arte como ferramentas didáticas eficazes, mesmo em contextos virtuais.

No entanto, os comentários também revelaram limitações no ambiente online. Um estudante observou que “online é mais difícil de compreender e a aula foi um pouco rápida (sic)”, apontando tanto para os desafios da compreensão oral a distância quanto para o ritmo da aula como fatores que podem comprometer o acompanhamento.

Na quinta¹⁷ regência, “Partiu, viagem!”, cinco estudantes participaram da avaliação e suas respostas indicaram uma recepção bastante positiva da aula. Todos afirmaram que compreenderam bem a fala da estagiária, o que representa uma evolução em relação a regências anteriores nas quais surgiram comentários sobre ritmo acelerado ou dificuldade de escuta. Ainda assim, um estudante comentou que teve alguma dificuldade com o PB, dizendo: “A bit tough with Brazilian Portuguese, but I worked it out (sic)” [Foi um pouco difícil com o português brasileiro, mas eu dei um jeito; tradução livre]. Essa observação reforça a importância de continuar oferecendo apoios linguísticos, como transcrições, repetições e contextualização prévia, para lidar com as variantes do português.

O tema da aula também foi avaliado de forma unânime como útil e pertinente. As justificativas incluíram interesses pessoais como em: “Gosto muito de viajar” e “I travel a lot” [Eu viajo muito; tradução livre]; aplicação prática à exemplo: “Aprendi mais sobre

¹⁷ Formulário de Feedback - Regência 5. Google Forms.
<https://docs.google.com/forms/d/1zrJZotJ09qwpUF4gVTfXfhChWygYfoA5A5Pe8ygWvGw/edit>.

como posso planejar uma viagem” e o caráter lúdico e motivador do conteúdo. Isso mostra que a escolha do tema teve forte potencial de engajamento, conectando-se às vivências e motivações dos estudantes.

A estrutura da aula, com foco em interatividade e trabalho em dupla, foi igualmente bem acolhida. Todos responderam que participaram ativamente e aprovaram o formato adotado, que incluía atividades em par e o uso do Padlet. A resposta “Sim” à pergunta sobre o formato da aula reflete uma aceitação generalizada das ferramentas utilizadas, o que indica que a familiaridade com recursos digitais tem aumentado ao longo das regências.

Figura 19- Respostas Google Formulários 6

Foi muito divertido com boas actividades - obrigado.
A aula que tivemos hoje ajudou-me a refrescar o vocabulário que aprendemos na aula anterior. Por isso, foi boa.
a aula foi muito divertido e mais devagar que a ultima aula.
It was fun!
talvez utilize aplicações como o "Kahoot" para outras atividades

Fonte: Dados extraídos do *Google Formulários* (2024).

Nos comentários gerais, os estudantes reforçaram o tom positivo, como podemos observar na Figura 19. Além disso, uma sugestão construtiva foi feita: “talvez utilize aplicações como o Kahoot para outras atividades”, indicando abertura dos estudantes a novas formas de interação digital e gamificação no processo de aprendizagem.

Assim, esta regência evidencia um momento de maturação pedagógica, tanto no uso das ferramentas tecnológicas quanto na adaptação do ritmo e escolha temática. A combinação entre conteúdo cultural relevante, estratégias interativas e mediação cuidadosa contribuiu para um ambiente de aula positivo e participativo, como reconhecido pelos próprios estudantes.

A sexta ¹⁸e última regência, intitulada “Eu fico assim sem você”, contou com apenas uma resposta ao formulário, mas, mesmo assim, apresenta informações relevantes para a reflexão final sobre o uso de recursos culturais e o ensino de variantes do português em sala de aula.

A estudante declarou que, após a aula, compreende melhor o PB, o que pode indicar que a exposição contínua ao sotaque, à prosódia e ao vocabulário dessa variante da língua ao longo das regências anteriores teve um efeito cumulativo positivo. A atividade mais apreciada foi “ouvir e analisar a música”, confirmando a tendência já observada na quarta regência, em que a música foi percebida como um meio eficaz para promover tanto o contato com a língua quanto com a cultura.

Quando questionada sobre seu conhecimento sobre o Brasil após as aulas com conteúdo cultural, a aluna selecionou a opção “conheço muito mais sobre o Brasil”. Essa resposta reforça a ideia de que a inserção de elementos culturais autênticos, como músicas, vídeos e discussões sobre hábitos e práticas sociais, contribui para um conhecimento mais profundo e significativo do contexto sociolinguístico da língua-alvo.

Mesmo com um número limitado de participantes, a atividade confirma o papel positivo da música como recurso didático e sugere que a proposta pedagógica da regência foi bem-sucedida em promover tanto o engajamento quanto a aprendizagem intercultural. Além disso, a continuidade do tema da cultura brasileira ao longo das regências permitiu uma construção progressiva de conhecimento, facilitando a familiarização dos alunos com as diferenças linguísticas e culturais entre o português europeu e o brasileiro.

Desse modo, os questionários funcionaram não apenas como instrumento de avaliação, mas como prática formativa e espaço de diálogo entre ensino, experiência e percepção. Ao revelar resistências e avanços, eles possibilitaram que o planejamento docente fosse ajustado em tempo real, em consonância com as necessidades e expectativas da turma.

¹⁸ Formulário de Feedback – Regência 6. Google Forms.
<https://docs.google.com/forms/d/12HJA8J7giwATEHWmmaJvXbJkVrh8-Q6Mf0Su5e8Fao/edit>.

Considerações Finais

O estágio desenvolvido no âmbito deste relatório teve como objetivo principal refletir sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino do PLE com ênfase na integração do PB em contextos predominantemente orientados para o PE, e no uso de tecnologias digitais como suporte ao desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural. As atividades implementadas, tanto presenciais quanto remotas, permitiram aplicar princípios do ELBT e da AC, articulando conteúdos linguísticos, culturais e tecnológicos de forma contextualizada.

A experiência revelou o potencial transformador do uso intencional da tecnologia no ensino de línguas, especialmente quando essa é integrada a objetivos pedagógicos claros e estratégias de mediação sensíveis às necessidades dos aprendentes. O uso de ferramentas como Padlet, Google Maps, Canva, LearningApps e Kahoot contribuiu para a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e multimodais. Ao mesmo tempo, destacou-se a importância da mediação docente, especialmente em situações de resistência à variedade brasileira, exigindo escuta ativa, flexibilidade metodológica e capacidade de adaptação às singularidades da turma.

Durante o estágio, desenvolvi competências fundamentais para o exercício da docência em contextos interculturais, como o planejamento de atividades, a gestão do tempo e dos recursos, a mediação de conflitos linguísticos e a capacidade de avaliar e reajustar continuamente a prática. A escuta das percepções dos estudantes por meio dos formulários permitiu a reflexão e aperfeiçoamento, para alinhar as propostas às expectativas e desafios reais do grupo.

Entre os principais desafios enfrentados, estiveram a heterogeneidade digital da turma, as limitações técnicas de algumas plataformas e a resistência pontual a elementos do PB. Essas situações reforçaram a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem diferentes perfis de aprendizagem e valorizem a diversidade linguística como um recurso, e não como obstáculo. A mudança inesperada no formato das aulas, do presencial ao remoto, trouxe à tona questões ligadas à diversidade linguística e à gestão de conflitos em sala de aula, constituindo um momento formativo marcante, que

exigiu reorganização, mas também abriu espaço para novas formas de interação e de experimentação pedagógica, colaborando com o desenvolvimento de competências essenciais à atuação docente em contextos multiculturais.

O estágio contribuiu para minha formação pessoal e profissional, ampliando minha compreensão sobre o papel docente como mediador de saberes e culturas. A prática mostrou que ensinar línguas em contextos pluricêntricos requer mais do que domínio linguístico e técnico: exige sensibilidade ética, consciência crítica e disposição para dialogar com a pluralidade de vozes presentes na sala de aula.

Reconheço, contudo, algumas limitações do trabalho, como o número reduzido de respondentes em alguns formulários e o tempo restrito para desenvolver certas propostas com mais profundidade. Ainda assim, os dados obtidos foram suficientes para sustentar reflexões relevantes e orientar futuras práticas.

As seis regências realizadas ao longo desta prática pedagógica permitiram observar, de forma gradual e significativa, o impacto do uso de tecnologias no ensino de português como língua estrangeira, com especial atenção à integração de conteúdos culturais do Brasil. Apesar das diferenças no número de respondentes em cada regência, foi possível identificar padrões consistentes quanto ao envolvimento dos alunos, à recepção das ferramentas digitais e às estratégias que favoreceram a aprendizagem.

De maneira geral, os estudantes avaliaram as aulas como úteis e interessantes, destacando positivamente a abordagem de temas do cotidiano (como viagem, culinária, vida urbana e compras), a interatividade das propostas e a oportunidade de colaboração entre pares. A introdução de recursos digitais, como vídeos, áudios autênticos, Padlet e apresentações, foi bem recebida, embora em alguns casos tenha gerado dificuldades, sobretudo nas primeiras regências. A preferência por materiais híbridos (digitais e impressos) apareceu de forma recorrente, o que aponta para a importância de oferecer múltiplos suportes de aprendizagem.

A compreensão oral do português brasileiro surgiu como um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes, especialmente devido à pronúncia, ao ritmo acelerado da fala e às diferenças lexicais em relação ao PE. No entanto, com o apoio de estratégias

como o uso de transcrições, pausas e contextualização prévia, foi possível observar uma progressiva melhoria na compreensão, conforme relatado pelos próprios alunos nas últimas regências.

O trabalho com conteúdo cultural teve papel central ao longo do processo, despertando interesse genuíno por parte dos estudantes. A música, em especial, demonstrou ser um recurso eficaz para trabalhar simultaneamente aspectos linguísticos, culturais e afetivos, promovendo maior proximidade com a língua e ampliando o conhecimento sobre o Brasil.

A mediação docente revelou-se fundamental para o sucesso das atividades, sobretudo na adaptação do ritmo, na clareza das instruções e na integração das ferramentas digitais à dinâmica da aula. Comentários dos estudantes indicaram que a condução segura e didática das regências contribuiu diretamente para a participação ativa e para o aproveitamento das propostas.

Conclui-se, assim, que o uso da tecnologia no ensino de PLE apresenta grande potencial, desde que seja acompanhado de uma mediação consciente, de estratégias de apoio adaptadas às necessidades dos alunos e de uma abordagem culturalmente sensível.

Referências Bibliográficas

- AIMA, I. P. – Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024). *Relatório de migrações e asilo 2023* (S. Lopes, Coord.; Edição digital).
<https://www.aima.gov.pt>
- Almeida Filho, J. C. P. de. (2012). *Linguística aplicada no Brasil: Caminhos e perspectivas*. Pontes Editores.
- Botelho, G., & Camacho, M. (2011). *Educar para a diversidade linguística: Uma proposta para a formação de professores*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters*.
- Camões, I.P. Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer.
- Conselho da Europa. (2001). QECRL – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.

- Conselho da União Europeia. (2018). *Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* (2018/C 189/01). Jornal Oficial da União Europeia, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- DGE – Direção-Geral da Educação. (2011). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro: Documento orientador*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf
- Döll, C., Hundt, C., & Reimann, D. (Eds.). (2022). *Pluricentrismo e heterogeneidade: O ensino do português como língua de herança, língua de contato e língua estrangeira*. Gunter Narr Verlag.
- 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*. Portuguese Language Journal, (11), 146-164.

Duarte, I., Gonçalves, M. de L., & Melo, S. R. (Eds.). (2023). *Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica*. Centro de Linguística da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-9082-81-6/ens>

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). (n.d.). *Curso Semestral de Português Língua Estrangeira*. SIGARRA.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/WEB_BASE.GERA_PAGINA?P_pagina=2419#Cursos%20Semestrais

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). (s.d.). *Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLE)*. Sigarra – Universidade do Porto.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=449.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). (2024). *Plano de Estudos do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLE)*. Sigarra – Universidade do Porto.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_ano_lectivo=2024&pv_origem=CUR&pv_plano_id=1217&pv_tipo_cur_sigla=M.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). (n.d.-a). *Cursos de Português Língua Estrangeira 2024/25*.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/WEB_BASE.GERA_PAGINA?P_pagina=2419

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). (n.d.-d). *Estágio Pedagógico (MPLE002)*.

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=137211

Faraco, C. A. (2007a). *Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Brasil*. Parábola Editorial.

Faraco, C. A. (2007b). *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. Parábola Editorial.

Ferreira, D. (2023). Recensão: Döll, C.; Hundt, C.; Reimann, D. (eds.). *Pluricentrismo e heterogeneidade: O ensino do português como língua de herança, língua de contato e língua estrangeira*. Lingvarvm Arena, 14, 91–95.

<https://www.academia.edu/113596946>

Formulário de Feedback - Regência 1. Google Forms.

<https://docs.google.com/forms/d/1Kf46DAA4OJuf2gpaYfYQBJNGaDDaeGZYGnxnCr3nfWg/edit>.

Formulário de Feedback - Regência 2. Google Forms.

https://docs.google.com/forms/d/1MrAZQlOG_af4It-PGv8NLDicfVmoZZ7GGWyG9_9PeMY/edit.

Formulário de Feedback - Regência 3. Google Forms.

<https://docs.google.com/forms/d/15zfhQ3c7hULszhGrffxISPAtc4FlrROXOVN1zGvDpzk/edit>.

Formulário de Feedback - Regência 4. Google Forms.

<https://docs.google.com/forms/d/1PoRX5YMN07fli-itnbtVeAiYlJK2sHMstIKGTmzYg/edit>.

Formulário de Feedback - Regência 5. Google Forms.

<https://docs.google.com/forms/d/1zrJZotJ09qwpUF4gVTfXfhChWygYfoA5A5Pe8ygWvGw/edit>.

Formulário de Feedback – Regência 6. Google Forms.

<https://docs.google.com/forms/d/12HJA8J7giwATEHWmmaJvXbJkVrh8-Q6Mf0Su5e8Fao/edit>.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). Atlas.

Gonçalves, P. (2020). *O português como língua pluricêntrica: Implicações para a política linguística e para o ensino*. In P. Gonçalves & I. M. Duarte (Orgs.), *Português, língua pluricêntrica: Ensino, política e normatividade* (pp. 15–32). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

Leiria, I. (2011). *Português como língua estrangeira em contexto de imersão: Desafios e possibilidades*. Cadernos do LALE, (10), 79–92. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lale.letras.ufrgs.br/cadernos>

Lima Neto, R. C., & Carvalho, A. A. (2022). *Educação e letramento digital: teorias, práticas e desafios contemporâneos*. EDUFBA.

- Lucas, G., & Moreira, J. A. (2017). Competência digital docente no ensino superior: Um estudo exploratório. *Revista Ibero-Americana de Educação a Distância*, 20(2), 85-100.
- Mata, M. C., Sondermann, A., & Almeida, M. (2020). *Letramentos em prática: Formação de professores, práticas pedagógicas e uso de tecnologias*. Parábola Editorial.
- Mattos e Silva, R. V. (2004a). *Diversidade linguística e ensino de português*. EDUFBA.
- Mattos e Silva, R. V. (2004b). *Língua e identidade: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*. In M. Bagno (Org.), *Língua materna na escola* (pp. 37–52). Edições Loyola.
- Mota, M. A. (2018). *O português: uma língua e várias gramáticas*. In *Atas Jornadas de Língua Portuguesa Investigação e Ensino* (pp. 9-21). Edições Uni-CV.
- Moita Lopes, L. P. (2006). *Ensino de língua e construção de identidades*. São Paulo: Mercado de Letras.
- ONU- Organização das Nações Unidas (2015). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: Nações Unidas no Brasil.
<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>
- Puren, C. (2009). *La perspective actionnelle: Vers une nouvelle cohérence didactique*. Le français dans le monde – Recherches et applications, (45), 16–23.

- Rede de Centros de Competência TIC. (2018). DigCompEdu: *Quadro europeu para a competência digital de educadores – DigCompEdu versão 2.1* (Trad. R. A. C. Lucas & M. A. Moreira). Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/DigCompEdu_PT_DIGCOMPEDU.pdf
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3.^a ed.). Cambridge University Press.
- 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>
- Silva, K. E. da. (2012). Português como língua estrangeira e como língua de herança: conceitos e diferenças. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(4), 1025–1048. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400010>
- Silva, K. A. da, & Duarte, I. M. (2014). *Português língua segunda: Ensino e aprendizagem em contextos de imigração*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011a). *Educação linguística e tecnologias digitais: um diálogo necessário*. In *Didáctica das Línguas e Literaturas*. Texto Editores.
- Tavares, R., & Barbeiro, L. (2011b). *TIC e ensino das línguas: uma relação em construção*. In L. Barbeiro & R. Tavares (Orgs.), *Ensinar e aprender línguas com tecnologias* (pp. 53–69). Universidade Aberta.

- Tochon, F. V. (2011a). *Reflecting on the paradoxes of foreign language teacher education: a critical system analysis*. *Critical Inquiry in Language Studies*, 8(2), 115–141.
- Tochon, F. V. (2011b). The Language Teacher's Development. *Multilingual Matters*.
- Universidade do Porto. (n.d.). *Cursos de Português Língua Estrangeira*.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=cursos%20de%20portugu%c3%aas%20l%c3%adngua%20estrangeira
- Verdía, E. (2009). *La observación de clases como herramienta de desarrollo profesional*.
El Dossier Publicado En El Encuentro Práctico de Würzburg, 12–30.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Anexos

Anexo 1- Letra da canção “A casa” (Regência zero)

A CASA

Composição: Vinícius de Moraes

Era uma casa muito engraçada

Não tinha teto não tinha nada

Ninguém podia entrar nela não

Porque na casa não tinha chão

Ninguém podia dormir na rede

Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi

Porque penico não tinha ali

Mas era feita com muito esmero

Na rua dos bobos número zero.

Anexo 2- Página 1: Exercícios (Regência zero)

1- LEIA A LISTA DE ADJETIVOS:

Grande	Pequena
Colorida	Sem cor
Barulhenta	Silenciosa
Escura	Clara
Enorme	Minúscula
Quadrada	Redonda
Arrumada	Bagunçada/Desarrumada
Alta	Baixa
Ampla	Apertada
Antiga	Moderna
Flutuante	Subterrânea

2- OBSERVE OS EXEMPLOS ABAIXO:



Figura 1- Piso de grama



Figura 2- Teto de chocolate



Figura 3- Paredes de vidro



Figura 4- Cadeira de gelo

Anexo 3- Página 2: Exercícios (Regência zero)



3- LEIA E RESPONDA. HÁ APENAS UMA OPÇÃO CORRETA.

1° - O teto da oca é feito de palha. A oca é uma casa:



- A- Flutuante
- B- Bagunçada
- C- Escura

2° - As palafitas são feitas de madeira. As paredes dessas casas são:



- A- Coloridas
- B- Sem cor
- C- Barulhenta

3° - Casas muito simples são chamadas de barraco. O barraco é uma casa:

Anexo 4- Exercício para casa (Regência zero)

A nossa casa engraçada é...

Usem a criatividade! Em grupo, escolham quatro adjetivos e façam combinações com elementos incomuns de uma casa. Criem frases para descrever uma casa única e divertida!

Atenção: Utilizem no mínimo dez (10) e no máximo vinte (20) palavras.

Anexo 5- Instruções (Regência 1)

Para onde vamos?

Leiam as instruções com atenção para realizar a atividade.

Instruções para a Pessoa A:

1. **Observe o mapa:** veja as setas e o caminho marcado.
2. **Dê instruções:** oriente a Pessoa B para seguir o caminho correto.
3. **Fale devagar:** depois de cada instrução, pergunte se a Pessoa B entendeu antes de continuar.
4. **Lembre-se:** a Pessoa B não vê as setas, então seja muito claro.

Instruções para a Pessoa B:

1. **Ouçá com atenção:** ouça as instruções da Pessoa A.
2. **Siga cada orientação:** siga no Google Maps ou marque o caminho no mapa, enquanto escuta.
3. **Peça ajuda se precisar:** se não entender, peça para a Pessoa A repetir.
4. **Confira no final:** Consegue ver o seu destino? Parabéns!
Se utilizou o mapa impresso, compare o seu percurso com o mapa da Pessoa A para ver se está correto.

Anexo 6- Região Norte: Pessoa A (Regência 1)¹⁹

Região Norte

Pessoa A:

Observe o mapa com atenção. Em seguida, utilize as expressões de direção para ajudar o seu colega a chegar ao destino.



Fonte: Google Maps, disponível neste [link](#). Último acesso 14 de novembro de 2024.

¹⁹ Google. (s.d.). Rota de Los Piratas até Rua Carneiro da Rocha, Belém – PA [Mapa de trajeto]. Google Maps. [Link](#)

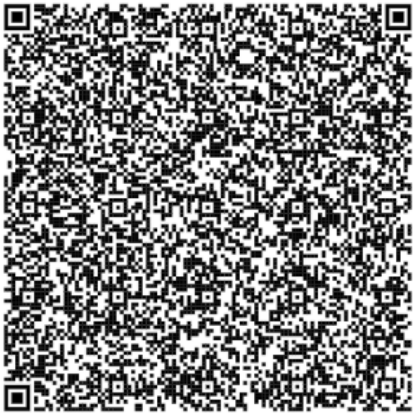
Anexo 7- Região Norte: Pessoa B (Regência 1)²⁰

Região Norte

Pessoa B:

Escaneie o QR Code abaixo ou utilize o link para saber sua localização exata no Google Maps. Em seguida, siga as orientações do seu colega para chegar ao **Mangal das Garças** (Belém - Pará).



QR-CODE: Los Piratas	LINK
	Los Piratas no Google Maps Clique aqui

²⁰ Google. (s.d.). *Los Piratas, Belém – PA* [Imagem de rua]. Google Maps. [Link](#)

Anexo 8- Região Norte: Mapa físico (Regência 1)

Região Norte (Mapa Físico)



Pessoa B:

Observe o mapa e encontre a sua localização. Depois, siga as orientações do seu colega para chegar ao seu destino, o **Mangal das Garças** (Belém - Pará).



Anexo 9- Região Nordeste: Pessoa A (Regência 1)²¹

Região Nordeste

Pessoa A:

Observe o mapa com atenção. Em seguida, utilize as expressões de direção para ajudar o seu colega a chegar ao destino.



De Rua da Oração (centro histórico) a Elevador Lacerda

A pé 450m, 6min



Fonte: Google Maps, disponível neste [link](#). Último acesso 14 de novembro de 2024.

²¹ Google. (s.d.). Rota da Rua da Oração até o Elevador Lacerda, Salvador – BA [Mapa de trajeto]. Google Maps. [Link](#)

Anexo 10- Região Nordeste: Pessoa B (Regência 1)²²

Região Nordeste

Pessoa B:

Escaneie o QR Code abaixo ou utilize o link para saber sua localização exata no Google Maps. Em seguida, siga as orientações do seu colega para chegar ao **Elevador Lacerda** (Salvador - Bahia).



QR-CODE: R. da Oração	LINK
	R. da Oração- no Google Maps Clique aqui

²² Google. (s.d.). *Vista de rua – Rua da Oração, nº 10, Salvador – BA* [Imagem de rua]. Google Maps. [Link](#)

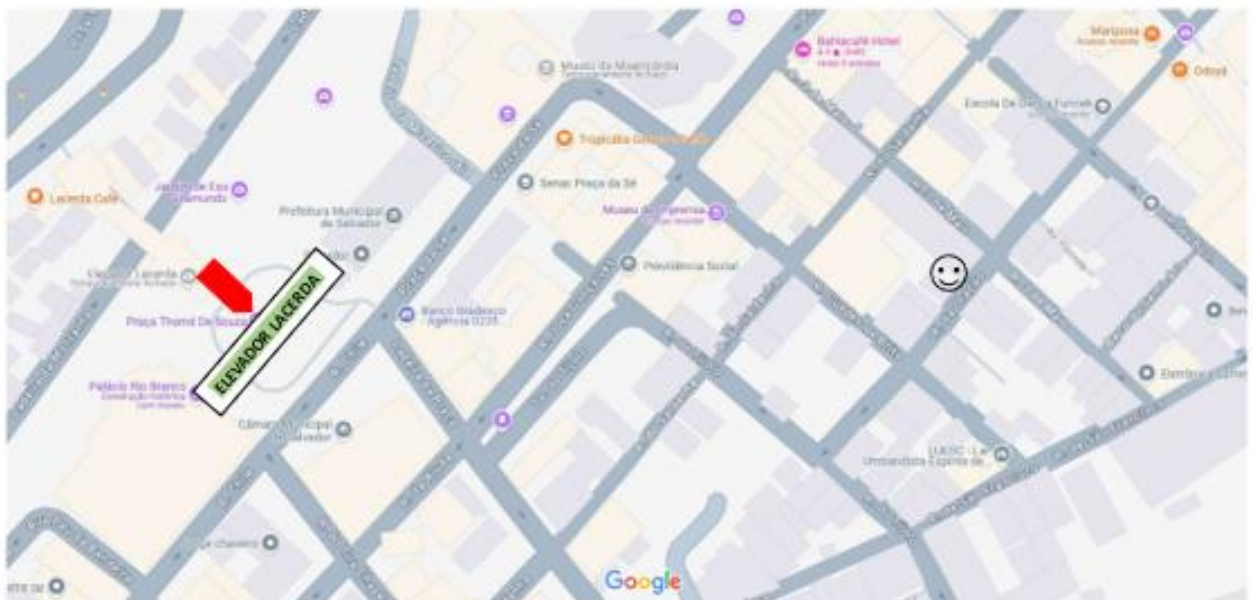
Anexo 11- Região Nordeste: Mapa físico (Regência 1)

Região Nordeste (Mapa Físico)



Pessoa B:

Observe o mapa e encontre a sua localização. Em seguida, siga as orientações do seu colega para chegar ao seu destino, o **Elevador Lacerda** (Salvador - Bahia).



Anexo 12- Região Sul: Pessoa A (Regência 1) ²³

Região Sul

Pessoa A:

Observe o mapa com atenção. Em seguida, utilize as expressões de direção para ajudar o seu colega a chegar ao destino.



de Castelo do Batel a Praça do Japão

A pé 550 m, 9 min



Fonte: Google Maps, disponível neste [link](#). Último acesso 14 de novembro de 2024.

²³ Google. (s.d.). *Castelo do Batel, Curitiba – PR* [Mapa]. Google Maps. [Link](#)

Anexo 13- Região Sul: Pessoa B (Regência 1)²⁴

Região Sul

Pessoa B:

Escaneie o QR Code abaixo ou utilize o link para saber sua localização exata no Google Maps. Em seguida, siga as orientações do seu colega para chegar ao **Parque do Japão** (Curitiba- Paraná).



QR-CODE: Castelo do Batel



LINK

Castelo do Batel no Google Maps
[Clique aqui](#)

²⁴ Google. (s.d.). *Vista de rua – Castelo do Batel, Curitiba – PR* [Imagem de rua]. Google Maps. [Link](#)

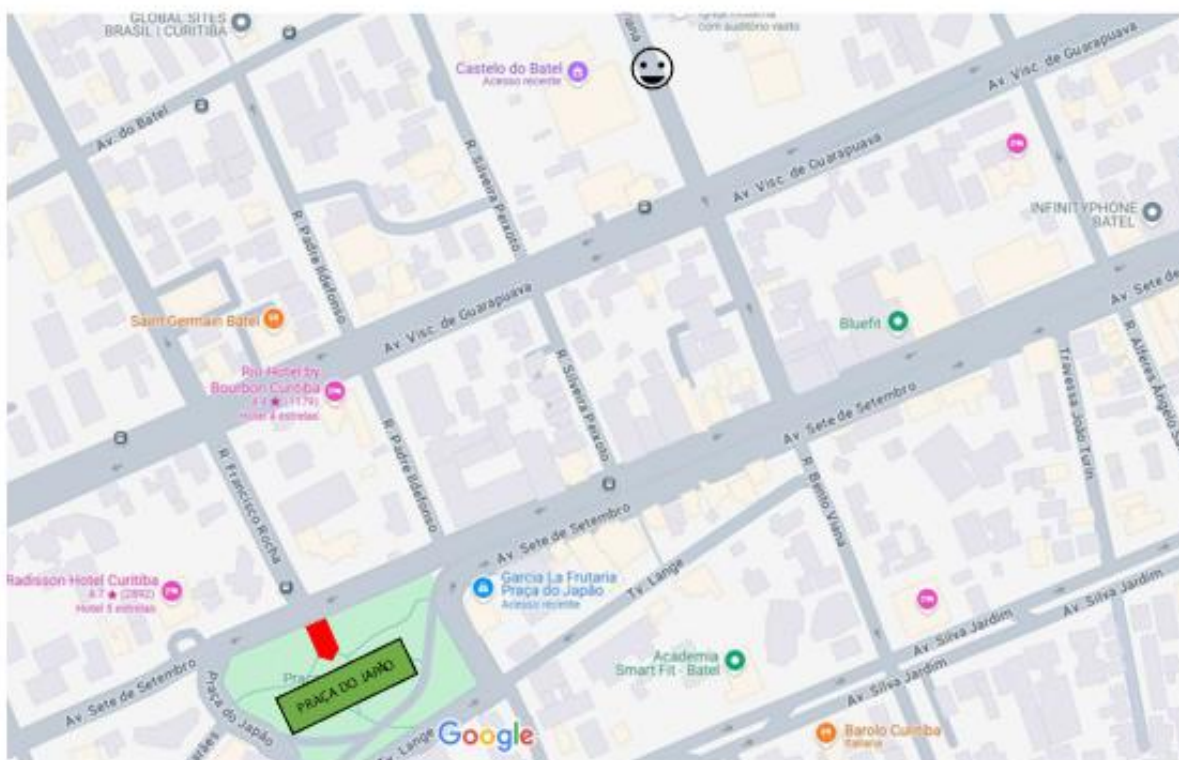
Anexo 14- Região Sul: Mapa físico (Regência 1)

Região Sul (Mapa Físico)



Pessoa B:

Observe o mapa e encontre a sua localização. Depois, siga as orientações do seu colega para chegar ao seu destino, o **Parque do Japão** (Curitiba- Paraná).



Anexo 15- Região Sudeste: Pessoa A (Regência 1)²⁵

Região Sudeste

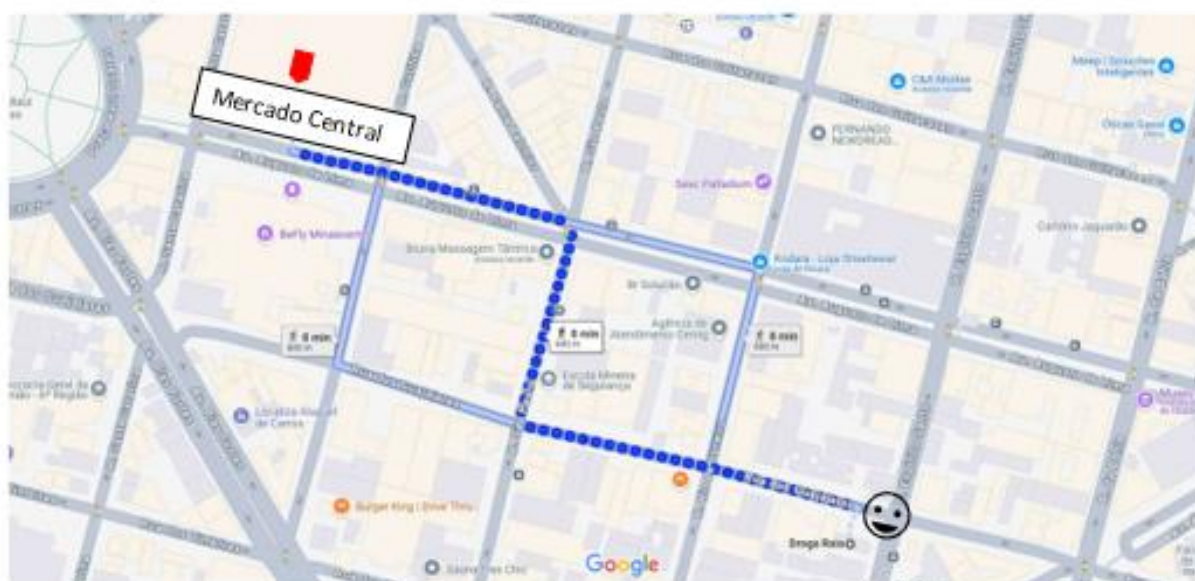
Pessoa A:

Observe o mapa com atenção. Em seguida, utilize as expressões de direção para ajudar o seu colega a chegar ao destino.



de Droga Raia a Mercado Central de Belo Horizonte

A pé 600 m, 8 min



Fonte: Google Maps, disponível neste [link](#). Último acesso 14 de novembro de 2024.

²⁵ Google. (s.d.). Rota da Droga Raia (Rua dos Guajajaras) até Av. Augusto de Lima, 744 – Belo Horizonte, MG [Mapa de trajeto]. Google Maps. [Link](#)

Anexo 16- Região Sudeste: Pessoa B (Regência 1)²⁶

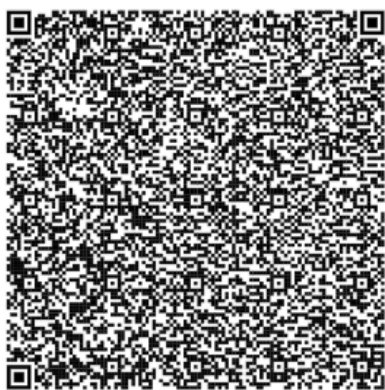
Região Sudeste

Pessoa B:

Escaneie o QR Code abaixo ou utilize o link para saber sua localização exata no Google Maps. Em seguida, siga as orientações do seu colega para chegar ao **Mercado Central** (Belo Horizonte- Minas Gerais).



QR-CODE: Drogeria Raia



LINK

Drogeria Raia no Google Maps
[Clique aqui!](#)

²⁶ Google. (s.d.). *Vista de rua – Droga Raia, Rua dos Guajajaras, Belo Horizonte – MG* [Imagem de rua]. Google Maps. [Link](#)

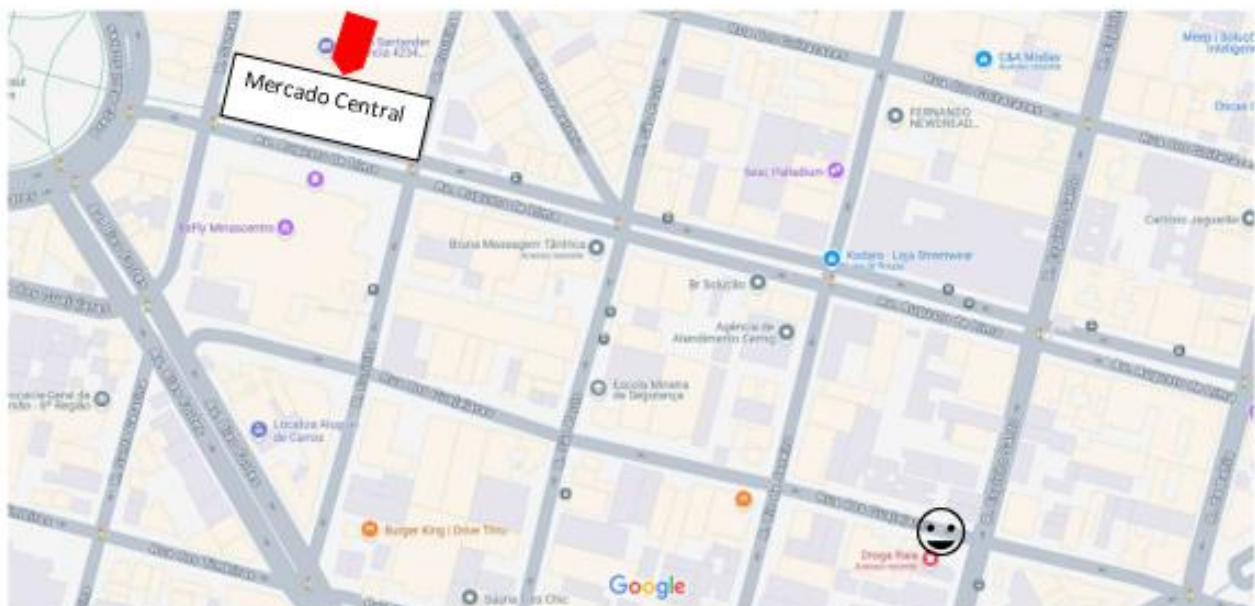
Anexo 17- Região Sudeste: Mapa físico (Regência 1)

Região Sudeste (Mapa Físico)



Pessoa B:

Observe o mapa e encontre a sua localização. Depois, siga as orientações do seu colega para chegar ao seu destino, o **Mercado Central** (Belo Horizonte- Minas Gerais).



Anexo 18- Região Centro-oeste: Pessoa A (Regência 1)²⁷

Região Centro-oeste

Pessoa A:

Observe o mapa com atenção. Em seguida, utilize as expressões de direção para ajudar o seu colega a chegar ao destino.



Fonte: Google Maps, disponível neste [link](#). Último acesso 14 de novembro de 2024.

²⁷ Google. (s.d.). *Rota do Ministério da Fazenda até a Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida – Brasília, DF* [Mapa de trajeto]. Google Maps. [Link](#)

Anexo 19- Região Centro-oeste: Pessoa B (Regência 1)²⁸

Região Centro-oeste



Pessoa B:

Escaneie o QR Code abaixo ou utilize o link para saber sua localização exata no Google Maps. Em seguida, siga as orientações do seu colega para chegar à **Catedral de Brasília** (Brasília- Distrito Federal).



QR-CODE: Ministério da Fazenda	LINK
	Ministério da Fazenda- no Google Maps Clique aqui

²⁸ Google. (s.d.). *Vista de rua – Ministério da Fazenda, Brasília – DF* [Imagem de rua]. Google Maps. [Link](#)

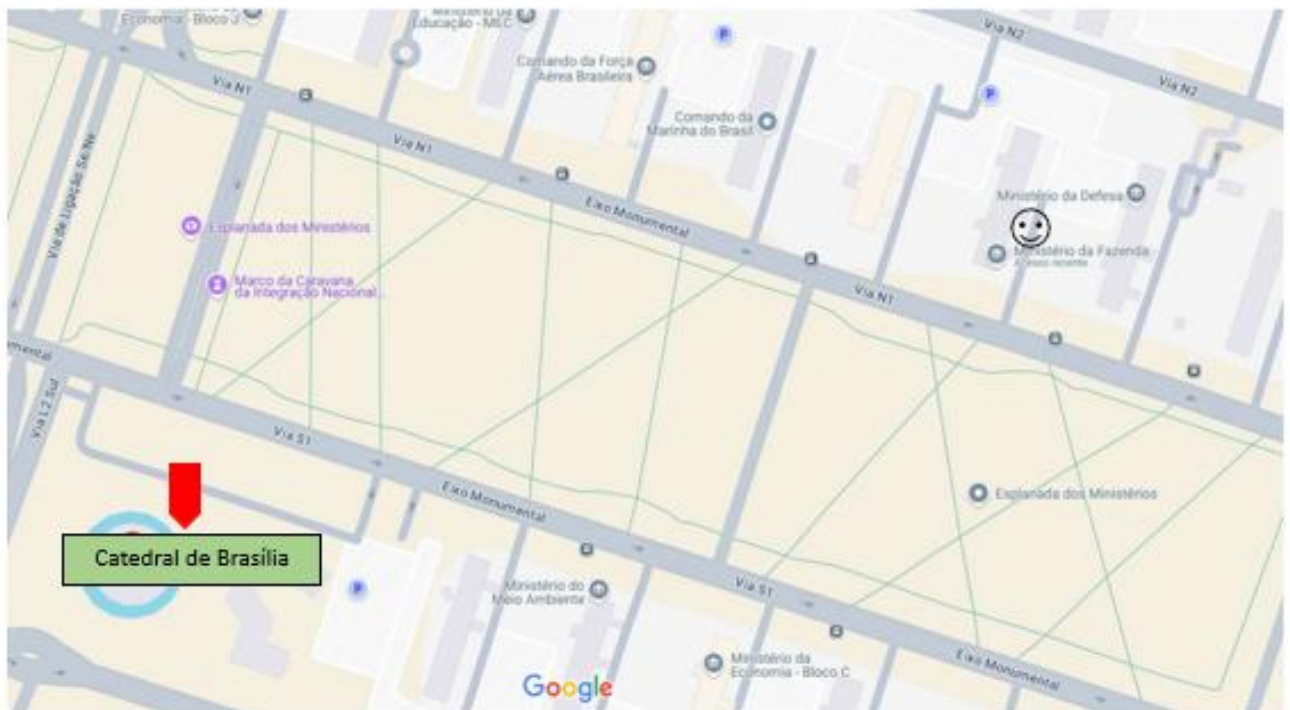
Anexo 20- Região Centro-oeste: Mapa físico (Regência 1)

Região Centro-oeste (Mapa Físico)



Pessoa B:

Observe o mapa e encontre a sua localização. Em seguida, siga as orientações do seu colega para chegar à **Catedral de Brasília** (Brasília- Distrito Federal).



Anexo 21 – Transcrição do Vídeo (Regência 2)

Transcrição do vídeo

Dona Ana: Tânia, você sabe qual o ônibus¹ eu pego² para ir até o Largo do Mercado?

Tânia: Acho que a linha 165 ou 167, não tenho certeza. É bom a senhora³ perguntar ao motorista para confirmar. Aonde a senhora vai?

Dona Ana: Vou visitar uma velha amiga adoentada que me ligou esses dias, e a linha 167 passa aqui na rua?

Tânia: Não, passa na rua atrás. A senhora tem que ir até à esquina da padaria e dobrar⁴ à direita. Siga uma quadra⁵ para chegar à parada⁶ do ônibus.

Dona Ana: Está bem, minha filha, vou tomar nota para não esquecer. E quais os horários que ele passa ali na parada?

Tânia: Acho que agora às 13:30 tem⁷ um, depois só às 15 horas, mas tenha cuidado, viu dona Ana? Volte antes de anoitecer, vou deixar meu telefone na sua bolsa, qualquer coisa me liga. Se ficar muito tarde, volte de táxi.

Dona Ana: Ai, ai. ‘Tá bem, ‘tá bem.

Fonte: Autoria própria, 2024.

¹ No Brasil, se diz "ônibus", e em Portugal, "autocarro".

² Em Portugal, se diz "apanho" (verbo apanhar).

³ O pronome de tratamento, "a senhora" é usado no Brasil e em Portugal. Em Portugal, é mais comum em situações formais. No Brasil, pode trocar por "você" dependendo do contexto da relação.

⁴ No Brasil, se diz "dobrar à direita", e em Portugal, "virar à direita".

⁵ Em Portugal, se diz "quarteirão".

⁶ No Brasil, se diz "parada", e em Portugal, "paragem".

⁷ "Há" em Portugal.

Anexo 22- Documento de apoio página 1: Horários (Regência 2)

OBSERVE COM ATENÇÃO OS HORÁRIOS EM PORTUGUÊS:

00h00 (meia-noite)	12h00 (meio-dia)
1h00 (uma hora)	13h00 (treze horas)
2h00 (duas horas)	14h00 (quatorze horas)
3h00 (três horas)	15h00 (quinze horas)
4h00 (quatro horas)	16h00 ¹ (dezassex horas)
5h00 (cinco horas)	17h00 ² (dezassete horas)
6h00 (seis horas)	18h00 (dezoito horas)
7h00 (sete horas)	19h00 ³ (dezanove horas)
8h00 (oito horas)	20h00 (vinte horas)
9h00 (nove horas)	21h00 (vinte e uma horas)
10h00 (dez horas)	22h00 (vinte e duas horas)
11h00 (onze horas)	23h00 (vinte e três horas)

→ O formato escrito 0h00 é o mais comum em Portugal. Como deve ter adivinhado, o “h” significa horas. Usar dois pontos (por exemplo, 23:30) é o formato comum no Brasil. 🤔

COMO SABER AS HORAS EM PORTUGUÊS: O BÁSICO

FORMAL

Em situações formais, você deve aplicar o sistema de 24 horas e usar os minutos exatos mostrados no relógio. Na maioria das situações, é opcional optar por incluir o palavras horas e minutos.



São catorze (**horas**) e dezanove (**minutos**).

São duas e dezanove.

INFORMAL

Em situações informais, é comum utilizar o sistema de 12 horas. Você deve especificar se é da manhã, da tarde ou da noite, se o contexto não for claro.

¹ Dupla grafia, no Brasil é “dezassex”.

² Dupla grafia, no Brasil é “dezassete”.

³ Dupla grafia, no Brasil é “dezenove”.

Anexo 23- Documento de apoio página 2: Horários (Regência 2)

SUBDIVISÕES DA HORA

Quando você quiser dizer que a hora é exata, ou seja, sem minutos a mais ou a menos, pode usar a expressão "**em ponto**". Por exemplo: "São 8 horas **em ponto**." (8h00)

Vamos aprender mais algumas expressões:

e: separa as horas dos minutos.

meia: 30 minutos depois da hora.

um quarto: 15 minutos depois ou antes da hora.

Observe a tabela abaixo:

FORMAL	24H	INFORMAL	12H
Catorze e dez	14h10	Duas e dez	2h10
Catorze e quinze	14h15	Duas e um quarto	2h15
Catorze e trinta	14h30	Duas e meia	2h30
Catorze e quarenta	14h40	Vinte para às três	2h40
Catorze e quarenta e cinco	14h45	Um quarto para às três	2h45
Catorze e cinquenta	14h50	Dez para às três	2h50

Agora você vai saber se está **cedo**, **a horas**⁴ ou **atrasado**! 😊

QUE HORAS SÃO?

Verbo Ser + Horas

10h00	São dez horas em ponto
7h15	São sete horas e um quarto
8h45	É um quarto para às nove
12h00	É meio-dia
12h30	É meio dia e meia
13h00	É uma hora
17h30	São cinco e meia (da tarde)/ São dezassete e trinta
00h00	É meia-noite

→ Para indicar um evento que vai acontecer numa hora exata, utiliza-se a preposição "**a**", antes da hora.

Exemplo: O jogo começa às [a+as=às] 8 da noite.

→ Para indicar que um evento vai começar e terminar em horários específicos, você usa a expressão "**das** (horas) **às** (horas)" ou "**das** (horas) **até** **às** (horas)".

Exemplos: O jogo é das 8 às 9h30 da noite.

Tenho aulas das 9 da manhã à 1 da tarde.

Trabalho das 10 da manhã até às 5 da tarde.

⁴ No Brasil usamos a expressão "no horário".

Anexo 24- Formulário: Rotina e Horários (Regência 2)

Formulário: Rotina e Horários dos Colegas

Preencha o formulário conversando com os seus colegas. Descubra os horários e rotinas deles e registre as respostas abaixo:

A que horas acordas?

Resposta do colega 1: _____

Resposta do colega 2: _____

Resposta do colega 3: _____

Quando fazes a tua refeição principal?

Resposta do colega 1: _____

Resposta do colega 2: _____

Resposta do colega 3: _____

A que horas preferes sair com os teus amigos?

Resposta do colega 1: _____

Resposta do colega 2: _____

Resposta do colega 3: _____

A que horas costumas ir dormir/ deitar-te?

Resposta do colega 1: _____

Resposta do colega 2: _____

Resposta do colega 3: _____

Qual o melhor horário para estudar ou trabalhar, na tua opinião?

Resposta do colega 1: _____

Resposta do colega 2: _____

Resposta do colega 3: _____

A que horas vês geralmente TV ou usas o telemóvel?

Resposta do colega 1: _____

Resposta do colega 2: _____

Resposta do colega 3: _____

Nome do colega entrevistado 1: _____

Nome do colega entrevistado 2: _____

Nome do colega entrevistado 3: _____

Troque de colega e continue preenchendo para praticar mais!

Anexo 25- Números e expressões numerais (Regência 3)

Vamos estudar a sequência para o intervalo de *cem* (100) a *mil* (1000), associando a preços de produtos.

Numerais de cem a mil	
100	cem
200	duzentos
300	trezentos
400	quatrocentos
500	quinhentos
600	seiscentos
700	setecentos
800	oitocentos
900	novecentos
1000	mil

Expressão de numerais de cem a mil	
101	cento e um
222	duzentos e vinte e dois
315	trezentos e quinze
437	quatrocentos e trinta e sete
549	quinhentos e quarenta e nove
651	seiscentos e cinquenta e um
768	setecentos e sessenta e oito
874	oitocentos e setenta e quatro

Observe que, para unir as centenas às dezenas, e estas às unidades, usamos o conectivo "e" |

Anexo 26- Frases interativas: Vendedor e Cliente (Regência 3)

Agora, observe a lista de frases interativas a seguir:

Frases Interativas – Cliente

1. Perguntar o preço:
 - "Quanto custa esta/este [peça de roupa/ acessório]?"
 - "Qual é o preço desta/deste [peça de roupa/ acessório]?"
 - "Está em promoção?"
 2. Pedir informações sobre o produto:
 - "Preciso de um tamanho maior/ menor, tem outro (tamanho)?"
 - "Não gostei muito desta cor, tem outra (cor)?"
 - "Onde é o provador?"
 - "Posso experimentar?"
 3. Decisão de compra:
 - "Vou levar."
 - "Prefiro não levar."
 - "Posso pagar com cartão?"
-

Frases Interativas – Vendedor

1. Dar informações:
 - "Custa [valor]."
 - "Sim, está em promoção. O preço é [valor]."
 - "Temos os tamanhos [disponíveis] e estas cores."
 - "O provador é ali."
2. Responder dúvidas:
 - "Sim, pode experimentar."
 - "Infelizmente, não temos outro tamanho/outra cor."
 - "Este modelo está esgotado."
3. Finalizar a venda:
 - "Pode pagar com cartão ou em dinheiro."
 - "Aqui está o recibo."
 - "Obrigada, volte sempre!"

Anexo 27- Letra da canção - “Voando pro Pará” (Regência 4)²⁹

Voando pro Pará

Canção de Joelma Calypso

Eu vou tomar um tacacá

Dançar, curtir, ficar de boa

Pois quando chego no Pará

Me sinto bem, o tempo voa



Chegou o mês de férias, vou voando pro Pará

Vou direto ao Ver-o-Peso, apurar meu paladar

Ficar bem à vontade e fazer o que quiser

E matar minha saudade da pupunha com café

Eu vou na Estação das Docas, vou

Ver o Re-Pa no estádio

Vou sair à noite com os amigos, eu vou me jogar

Eu vou lá no Mangal das Garças, vou

No Forte do Presépio

E depois do Point do Açaí, eu quero me divertir



²⁹ banda calypsoeternamente. (2015, dezembro 14). *Voando Pro Pará - Joelma* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=527LHgtrHLY>

Anexo 28- Documentos apoio: Convidar, aceitar e recusar (Regência 4)

Observe o diálogo:

😊 Alice: Você não quer ir ao cinema mais tarde? Eu pensei em ir e depois sair para comer uma pizza.

😞 Marta: Obrigada, Alice, mas não vai dar mesmo. Preciso estudar para uma prova importante.

Ao convidar Marta para um passeio, Alice utilizou a estrutura em destaque na sua fala. Veja outras formas comuns de convidar alguém para uma atividade:

- | |
|---|
| 1. Vamos visitar a tia Lúcia? Ela chegou de viagem hoje cedo. |
| 2. Você gostaria de comer uma pizza com a gente/ conosco? |
| 3. Você quer ir ao teatro à noite? |

⚠ Observe que o verbo que vem a seguir está sempre no infinitivo (visitar, comer, ir).

Para responder a um convite, podemos aceitar ou recusar. Observe algumas formas utilizadas para aceitar ou recusar aos convites das perguntas anteriores:

Formas de aceitar um convite	Formas de recusar um convite
1. Vamos! Claro! Estou com muita saudade dela! A que horas você passa aqui em casa?	1. Hoje não será possível. Trabalho o dia todo e à noite tenho jogo com meus amigos.
2. Sim! Que ótima ideia! Podemos ir depois do trabalho.	2. Eu adoraria, mas não poderei. Tenho outro compromisso.
3. Sim! Adoro teatro! Vamos à sessão das 20 horas?	3. Que pena, mas hoje não posso. Tenho aula amanhã cedo.

Quando aceitamos, normalmente combinamos a data e horário do passeio ou programa. Quando recusamos, é comum explicarmos a recusa.

Anexo 29- Letra da canção: com lacunas (Regência 6)³⁰

🎵 Eu fico assim sem você 🎵

Quem canta: Adriana Calcanhoto 🎤
Quem compôs: Claudinho e Buchecha 🎵

Avião sem asa, _____ sem brasa Sou eu assim sem você _____ sem bola, Piu-Piu sem Frajola Sou eu assim sem você Por que é que tem que ser assim Se o meu _____ não tem fim Eu te quero a todo instante Nem mil alto-falantes vão poder falar por mim _____ sem beijinho Bucheça sem Claudinho Sou eu assim sem você Circo sem palhaço, _____ sem amasso Sou eu assim sem você Tô louca pra te ver chegar Tô _____ pra te ter nas mãos Deitar no teu abraço Retomar o pedaço Que falta no meu _____ Eu não existo longe de você E a _____ é o meu pior castigo	Eu conto as horas Pra poder te ver Mas o _____ tá de mal comigo Por quê? Por quê? _____ sem chupeta Romeu sem Julieta Sou eu assim sem você Carro sem _____ _____ sem goiabada Sou eu assim sem você Por que é que tem que ser assim Se o meu _____ não tem fim Eu te quero a todo instante Nem mil alto-falantes vão poder falar por mim Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior _____ Eu conto as horas pra poder te ver Mas o _____ tá de mal comigo
--	---

³⁰ Adriana Calcanhoto. (2011, março 17). *Fico Assim Sem Você (Video Clipe (Extras))* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iojYDSjKK00>

Anexo 30- Letra da canção: completa (Regência 6)

🎵 Eu fico assim sem você 🎵

Quem canta: Adriana Calcanhoto 🎤

Quem compôs: Claudinho e Buchecha 🎨

Avião sem asa, fogueira sem brasa Sou eu assim sem você Futebol sem bola, Piu-Piu sem Frajola Sou eu assim sem você Por que é que tem que ser assim Se o meu desejo não tem fim Eu te quero a todo instante Nem mil alto-falantes vão poder falar por mim Amor sem beijinho Buchecha sem Claudinho Sou eu assim sem você Circo sem palhaço, Namoro sem amasso Sou eu assim sem você Tô louca pra te ver chegar Tô louca pra te ter nas mãos Deitar no teu abraço Retomar o pedaço Que falta no meu coração Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo	Eu conto as horas Pra poder te ver Mas o relógio tá de mal comigo Por quê? Por quê? Neném sem chupeta Romeu sem Julieta Sou eu assim sem você Carro sem estrada Queijo sem goiabada Sou eu assim sem você Por que é que tem que ser assim Se o meu desejo não tem fim Eu te quero a todo instante Nem mil alto-falantes vão poder falar por mim Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo Eu conto as horas pra poder te ver Mas o relógio tá de mal comigo
---	--

Anexo 31- Nome dos sentimentos (Regência 6)

Nomes de sentimentos			
Nome	Adjetivo	Nome	Adjetivo
afeto	afetuoso	decepção	decepcionado
alegria	alegre	entusiasmo	entusiasmado
amor	amoroso	felicidade	feliz
angústia	angustiado	medo	medroso
ânimo	animado	nojo	enojado
antipatia	antipático		nojento
carinho	carinhoso	paixão	apaixonado
ciúme	ciumento	preocupação	preocupado
solidão	solitário	raiva	enraivecido
tranquilidade	tranquilo	saudade	saudoso
tristeza	triste	simpatia	simpático