

A produção de conteúdo digital no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna pela abordagem educ comunicativa*

The Production of Digital Content in the Teaching-Learning Process of portuguese as a foreign language through the educ communicative Approach

Renata Almeida²⁸

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
renatamma@gmail.com

Ângela Carvalho²⁹

Centro de Linguística da Universidade do Porto / Faculdade de Letras,
Universidade do Porto (Portugal)
accarvalho@letras.up.pt

Cátia Silva³⁰

Instituto UFC-Virtual, Universidade Federal do Ceará (Brasil)
catia@virtual.ufc.br

²⁸ Mestre em Português Língua Estrangeira (MPLE) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

²⁹ CLUP / Universidade do Porto-Faculdade de Letras. Portugal. Investigação realizada com o apoio do Centro de Linguística da Universidade do Porto, no âmbito do programa de financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) de Portugal (Ref. UIDB/00022/2020).

³⁰ PhD - Professora Associada da Universidade Federal do Ceará/ Instituto UFC Virtual (Brasil).

Recebido: 10-02-2025

Aceite: 18-03-2025

Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O artigo descreve uma experiência de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna centrada no viés da educomunicação. O objetivo principal foi investigar a capacidade de integração das mídias sociais com vista a uma aprendizagem mais inclusiva e colaborativa mesmo em proficiência mais inicial. Assim, teve como foco a autonomia dos aprendentes e o desenvolvimento de habilidades comunicativas em um ambiente educacional interativo. Dessa forma, as atividades foram aplicadas em turma de nível A2, em imersão linguística em Portugal. Adotou-se a metodologia baseada na implementação de atividades com estímulo à produção de conteúdos digitais por parte dos aprendentes, considerando as suas limitações linguísticas e tecnológicas. Assim, foi observado o desenvolvimento da criação dos conteúdos midiáticos, tanto em perspectiva individual quanto em grupo, contribuindo com a evolução das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas dos aprendentes. Em síntese, o estudo averiguou que a utilização crítica das mídias no ensino de Português Língua Não Materna contribuiu para uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e libertadora. A destacar a importância da co-gestão do conhecimento pelos aprendentes, utilizando a comunicação como eixo central do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Educomunicação; Conteúdo digital; Português língua não materna, nível A2.

ABSTRACT: The paper explores a teaching-learning experience of portuguese foreign language through the lens of educommunication. The primary objective was to investigate the potential for integrating social

media to promote a more inclusive and collaborative learning process, even at an early proficiency level. Thus, the study focused on learners' autonomy and the development of communicative skills within an interactive educational environment. Consequently, the activities were implemented in an A2-level class within a linguistic immersion context in Portugal. The adopted methodology was based on implementing activities that encouraged learners to produce digital content while considering their linguistic and technological limitations. As a result, the study observed the development of media content creation from both individual and group perspectives, contributing to the enhancement of learners' linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competencies. In summary, the study found that the critical use of media in portuguese as a foreign language teaching fostered a more active, collaborative, and emancipatory learning experience. It underscores the importance of learners' co-management of knowledge, using communication as the central axis of the educational process.

KEYWORDS: Autonomy; Educommunication; Digital content; Portuguese as a foreign language; A2-level.

Introdução

A integração de tecnologias digitais no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) surge como uma oportunidade de empoderamento e emancipação das mídias a favor da aprendizagem do indivíduo enquanto ser social participante de “ecossistemas comunicacionais” (Soares, 2000). Isso significa que, ao estarem inseridos em diversos ambientes comunicativos, os aprendentes podem relacionar os discursos, ferramentas e informações com a sua própria aprendizagem.

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

Assim, com apoio na perspectiva latino-americana da educomunicação, este trabalho inspirou-se na experiência do “jornal escolar”, de Freinet, desenvolvido na década de 1920, citado por Kaplún (2014), com base na comunicação educativa. No entanto, atualizando as perspectivas de comunicação no ambiente escolar, também se baseou nos conceitos da “pedagogia digital”, de Aparici (2009). Segundo o autor, “profundas mudanças no ensino podem ser feitas apenas desenvolvendo uma pedagogia adequada para a era digital, de maneira social e inclusiva” (Aparici, 2009, p. 81). Os dois temas integram-se na constituição de um trabalho original e atual, em uma ótica de autonomia da educação contribuindo respeitosamente com a formação de falantes interculturais.

Em um momento em que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos, integrar o seu uso nos espaços educacionais é tarefa imprescindível. No entanto, o uso das mídias em ambientes de ensino ainda enfrenta obstáculos e resistência. Aparici (2003) explica que em 10 anos de pesquisa sobre o estudo da comunicação nos âmbitos educativos teve uma propagação

“inversamente proporcional à expansão das novas tecnologias e ao desenvolvimento do paradigma economicista baseado na globalização, que se transfere para o mundo da educação” (p. 25).

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo de caso é investigar como a produção de conteúdo digital, fundamentada na perspectiva educacional, pode contribuir para um ensino de língua mais inclusivo, dialógico e significativo, promovendo uma aprendizagem progressiva que valoriza o aprendiz como coautor do processo educativo. Refere-se à “aprendizagem significativa” (Darroz, 2018) quando o conteúdo novo é integrado de maneira substancial e lógica ao conhecimento prévio, tornando-o compreensível e útil. Assim, complementa-se ao objetivo geral: integrar tecnologias digitais no ambiente de ensino-aprendizagem, avaliando o seu impacto no engajamento do discente; promover a gestão da aprendizagem por meio da criação e adaptação colaborativa de conteúdos digitais; e ampliar a participação ativa dos aprendentes na produção de conteúdos digitais, transcendendo a posição passiva de receptores de mídias.

A criação de conteúdos digitais como atividade durante a prática letiva foi incorporada devido à democratização da informação e do acesso ampliado que o uso das redes sociais vem ganhando na atualidade. Como os informativos impressos da época do “jornal escolar”, de Freinet, estão cada vez mais ultrapassados pela comunicação midiática, esse novo “gênero textual” (Marcuschi, 2010) encontra-se disseminado entre a população com acesso às mídias. Segundo a agência “We Are Social”, cerca de 5,04 bilhões de pessoas no mundo possuem perfis em alguma rede social, de acordo com

dados de 2024. Dessas, destaca-se o uso diário das redes *Whatsapp* e *Facebook*, que ocupam o topo da lista, sendo acessados por 83,2% e 64,1% dos usuários, respectivamente. Esses números evidenciam a ampla disseminação e o contato, de alguma forma, da maior parte da população com acesso à internet com os formatos próprios desse tipo de gênero digital.

Entende-se por conteúdo digital qualquer tipo de informação em formato tecnológico, que pode ser criado, acessado, distribuído, modificado e armazenado a utilizar tecnologias digitais. Alguns exemplos mais comuns e acessíveis incluem textos e imagens em páginas e sites na *web*, assim como *banners*, artes gráficas, edições audiovisuais em mídias sociais, como também plataformas de áudios, *e-books*, imagens e vídeos, entre outros (Lucas et al., 2022).

A “criação de conteúdo digital” é uma das áreas contempladas nos descritores de competências digitais do *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp)*, versão 2.2 (Lucas et al., 2022). O desenvolvimento e a capacitação de conhecimentos na área, medidos em quatro níveis de proficiência - básico, intermédio, avançado e altamente especializado -, contribuem para o Plano de Ação da Educação Digital de políticas que estimulam a aquisição de competências digitais nos contextos europeus e internacionais. Dessa maneira, os processos realizados ao longo da prática letiva promoveram propostas com o uso da tecnologia para a produção de conteúdo digital, de acordo com o referencial. Com base na sua visão, “a competência digital é uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (Lucas et al., 2022, p. 3).

Por que optar pela Educomunicação?

Os objetivos de se apropriar de conceitos e teorias com base na educomunicação, para fundamentar escolhas e caminhos que levaram à experiência da prática letiva, tiveram base na educação autônoma, por meio de autores como Freinet, Kaplún e Freire, que inspiram o campo educucomunicativo. Esse campo de pesquisa, reflexão e intervenção social propõe diferentes objetivos, conteúdos e metodologias, tanto do ambiente educacional quanto na comunicação social (Soares, 2006).

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

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

Trata-se de um paradigma que orienta práticas socioeducativo-comunicacionais fundamentadas na gestão compartilhada da comunicação. Seu objetivo é fortalecer ecossistemas democráticos e o protagonismo dos sujeitos sociais, assegurando, assim, o exercício prático do direito universal à expressão, de acordo com a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom, 2025).

Soares (2000) explica que “o conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a

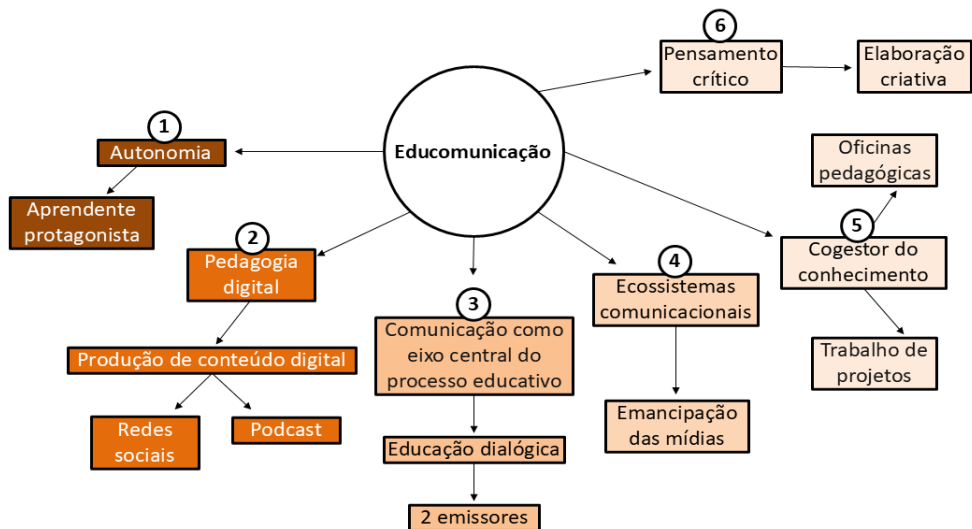
disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional” (p. 22). Mesmo que cada ecossistema tenha suas próprias dinâmicas, todos estão interconectados, permitindo que as práticas comunicacionais em um ambiente influenciem outros. Com isso, essas interações são capazes de se inter-relacionar, mas também de se influenciar.

Perspectiva educomunicativa em ambiente de aprendizagem de PLNM

O trabalho de regência decorreu durante estágio obrigatório para a conclusão do Mestrado em Português Língua Estrangeira (MPLE), da Universidade do Porto (UP), em uma turma de nível A2, presencial, em um curso semestral de PLNM de uma universidade pública portuguesa, no ano de 2024¹. Assim, em perspectiva educomunicativa, a prática letiva foi dividida em cinco aulas de 90 minutos cada, o que possibilitou desenvolver um ambiente de ensino-aprendizagem tendo como base: a (1) autonomia, a (2) pedagogia digital, a (3) comunicação como eixo central do processo educativo, a consideração dos (4) ecossistemas comunicacionais, a (5) gestão do conhecimento e o (6) pensamento crítico, como ilustra o infográfico abaixo. Cada um dos pontos será mencionado e explicitado ao longo do texto.

¹ A pesquisa completa está disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/163999>, acessada em: 02/04/2025.

Figura 1 - regência na perspectiva da educomunicação.



De acordo com princípio da pedagogia da **(1) autonomia** (Freire, 2011), que ressalta a descentralização do professor como

Fonte: Infográfico produzido para uma melhor visualização da metodologia do trabalho.

detentor do conhecimento, priorizou-se o modelo horizontalizado de construção da informação ao longo das regências. A visão educomunicativa permite que os aprendentes se tornem protagonistas do seu aprendizado, utilizando as ferramentas de comunicação de forma crítica e ativa (Soares, 2011).

Ao todo, a turma contava com 15 aprendentes, sendo estes de 12 nacionalidades, a saber: Alemanha, Bélgica, Coreia do Sul, Colômbia, Espanha, EUA, França, Indonésia, México, Nova Zelândia, Rússia e Ucrânia, na faixa etária dos 23 aos 73 anos. As aulas foram

divididas em dois momentos distintos com base na **(2) pedagogia digital**: a produção de conteúdo digital tanto em formato de redes sociais quanto em *podcast*. Apesar das atividades se basearem em mídias para a internet, nada foi divulgado online para preservação da identidade dos aprendentes.

Para a realização da primeira atividade, optou-se por dividir a turma em grupos, possibilitando participações efetivas no processo de desenvolvimento. Recomendou-se trabalhar a expressão escrita e/ou oral e fazer o uso de ferramentas tecnológicas, de preferência familiares aos aprendentes ou pelo menos a um dos membros dos grupos. Não foi definido um formato específico, no entanto, deveria ter características de uma postagem de redes sociais (Santos, 2017), embora essa divulgação fosse apenas hipotética.

Para esse primeiro processo, a turma dividiu-se em quatro grupos em volta de quatro aprendentes detentores de conhecimentos em ferramentas tecnológicas, que se identificaram voluntariamente durante a pré-atividade de apresentação de modelos e definições de conceitos sobre conteúdo digital. Os demais discentes ficaram livres para se juntar a um desses aprendentes. Dessa forma, para a produção do material, os discentes foram orientados a definirem previamente conceitos como: o público-alvo, o objetivo e o local (a plataforma digital) que seria veiculado, pois assim teriam que pensar também na linguagem, formatação e ferramentas midiáticas adequadas para o ambiente proposto. De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), do Conselho da Europa, de 2001, o desenvolvimento de um discurso adaptado é uma necessidade do uso da língua com fim de desempenhar comunicação em diferentes

condições e diferentes limitações “resultantes das situações que ocorrem nos vários domínios da vida social” (Conselho da Europa, 2001, p.17).

O formato *podcast*, planejado para a segunda atividade de produção de conteúdo digital, foi pensado pela docente com o objetivo de garantir o uso de uma ferramenta tecnológica acessível a todos os alunos: a gravação de voz. Todavia, a escolha desse gênero (Marcuschi, 2010) também teve a intenção de apresentar uma diversificação dos formatos de conteúdos digitais. Para desenvolvê-la, os indivíduos precisavam de ter, previamente, algum conhecimento de uso da língua-alvo como competências lexicais, gramaticais, semânticas, entre outras, contempladas no nível A2 de acordo com referenciais didáticos de ensino de PLNM como o Referencial Camões.

Além das duas atividades mencionadas, houve uma atividade intermediária entre as produções tecnológicas, voltada ao desenvolvimento da expressão escrita, com o objetivo de aprimorar a expressão oral. Isso porque na primeira atividade grande parte dos aprendentes optou pela elaboração de materiais em vídeo, na sua prioridade, gerando um material vasto e autêntico. Para isso, os textos foram transcritos pela docente e analisados individualmente e em grupos pelos aprendentes. Pretendeu-se trabalhar a competência linguística quanto às noções da gramática e do vocabulário, por meio da correção e autocorreção dos textos produzidos no contexto da atividade de elaboração de mídia social.

Todas essas atividades foram possíveis porque a **(3) comunicação estava no eixo central do processo educativo**. A educação dialógica fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem

deve ocorrer em um processo de diálogo entre sujeitos, em vez de numa mera transmissão de conhecimento de um sujeito ativo (educador) para um sujeito passivo (educando) (Freire, 2013a). Assim, a comunicação como centro também contribuiu para que os alunos trouxessem as suas temáticas, demandas e necessidades reais. Nesta perspectiva, o modelo tradicional de educação (emissor-receptor) é superado pela educomunicação, que considera o aprendiz, de fato, um comunicador ativo (Soares, 2011) e não uma "caixa vazia" para absorver conteúdo (Freire, 2013b). Por isso, dar espaço para que o aprendiz colabore ativamente na sua própria aprendizagem e na do coletivo é essencial, pois garante que ele atue plenamente como comunicador no processo educativo.

Antes de ser aluno, o indivíduo está inserido em outros **(4) ecossistemas comunicativos**. No entanto, relacionar ecossistemas comunicacionais, que é uma visão essencialmente educomunicativa, à pedagogia digital, é levar em consideração as competências individuais do uso de ferramentas digitais na educação para fins específicos. Isso quer dizer que, muito além de participar de uma formação digital para a educação, é preciso incutir a consciência da emancipação da tecnologia e das mídias sociais para uso da própria aprendizagem (Vidotti de Rezende, 2016).

O progresso dessa emancipação pode ser acompanhado ao longo das aulas. Nas primeiras atividades alguns aprendizes estavam presos ao domínio ou falta de domínio das ferramentas midiáticas. Durante as aulas presenciais e por meio das respostas ao questionário de avaliação, alguns discentes relataram dificuldades relacionadas à falta de competência digital. Mesmo assim, todos

participaram da primeira atividade de acordo com os seus conhecimentos (e limitações) tecnológicas. No entanto, na última atividade de *podcast* houve alunos, em sala, já orientando outros ao uso de ferramentas do cotidiano, que não estavam diretamente relacionadas à educação, para soluções de problemas. Dessa maneira, constatou-se uma certa emancipação das ferramentas a seu favor, a favor do coletivo e da educação.

Essa libertação e independência das mídias tornam-se mais relevantes do que capacitar aprendentes em variadas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e posteriormente definirem-se como conhecimentos obsoletos. Até porque, esse não é o caminho da pedagogia digital. A “pedagogia digital crítica” ou “tecnopedagogia crítica”, de acordo com Román Mendoza (2023), revela-se como um lugar em defesa do uso tecnológico na educação, mas, por outro lado, também tem função de alertar que a sua utilização por si só não vai mudar o modo de fazer educação ou combater as injustiças sociais. Aparici (2009) diz que

Esta geração aprendeu por conta própria a existência de outros modelos narrativos e de outros modelos de comunicação, nos quais pode participar em vez de se limitar apenas a observar. Agora, essa geração sabe, de maneira intuitiva, que, ao utilizar essas tecnologias, não só pode admirar um personagem, mas também, ao mesmo tempo, pode ser um apresentador, um jornalista, um assistente social, um fotógrafo. (p. 86).

E “esta geração”, apresentada por Aparici (2009), não é necessariamente a de pessoas que nasceram na era digital, mas aquela

que utiliza as mídias e ferramentas digitais no dia a dia. Assim, coube à docente, neste trabalho, o papel genuíno de mediar e incentivar os aprendentes ao uso dessas ferramentas na sua aprendizagem de acordo com o seu desempenho ou limitações. Com tanta variedade de ferramentas, funcionalidades e multiplicidade de linguagens, é impossível que alguém domine todas, os indivíduos estão sendo influenciados pela rapidez e rotatividade das informações (Rojo, 2012). As redes sociais são exemplos desses meios como algo presente cada vez mais no cotidiano dos indivíduos mundialmente. Cabe ao sistema de ensino-aprendizagem tirar proveito disso e utilizar o potencial interativo propiciado por elas (Vidotti de Rezende, 2016).

Durante o processo das atividades práticas, os aprendentes estiveram o tempo todo na **(5) cogestão dos seus conhecimentos**. Especificamente a atividade de redes sociais foi definida no formato de “oficina pedagógica”. Essa metodologia de ensino que busca trabalhar a aprendizagem de forma prática, participativa e interacionista tem inspiração nas perspectivas da pedagogia autônoma de Paulo Freire (2011). Desse modo, foi promovido um espaço onde docente e alunos reuniram-se na sala de aula para realizar a atividade sem hierarquia, a estimular o desenvolvimento de habilidades e competências de cada um, além de proporcionar a troca de experiências e o trabalho em equipe. Assim, nesse formato constitui-se todo o tempo de uma aula. As posições das mesas estavam à disposição dos grupos e alunos, flexíveis aos seus movimentos em sala, assim como os aprendentes também estavam livres para saírem dela e ocuparem outros lugares da instituição.

Para esta atividade específica, voltada à produção de conteúdo para redes sociais, não houve atribuição de notas ou pontuações. Em vez de adotar uma avaliação quantitativa tradicional, optou-se por uma abordagem qualitativa centrada na observação do processo de desenvolvimento de um material em língua portuguesa, conforme os princípios da metodologia de "oficina pedagógica" adotada no contexto da prática. A análise considerou aspectos fundamentais, como a dinâmica e o desenrolar das reuniões iniciais em grupo, bem como a troca de informações entre os participantes; a forma como as habilidades individuais foram aproveitadas e como as limitações de cada integrante foram acolhidas pelo coletivo; o material produzido individualmente por cada aprendiz para compor o produto final; o desempenho individual no conteúdo desenvolvido; e, por fim, a integração dessas habilidades, evidenciada na qualidade dos materiais apresentados. Esse acompanhamento contínuo do processo permitiu identificar, por exemplo, como as diversidades e limitações dos discentes foram respeitadas e valorizadas pelos grupos, favorecendo a inclusão e garantindo a participação efetiva de 100% da turma. Nessa atividade, os aprendizes tiveram liberdade para criar conteúdos relacionados à temática da cultura portuguesa, apresentando materiais que abordavam situações com as quais tiveram contato durante a imersão no país da língua-alvo, como refeições, turismo, arte e hábitos culturais.

Na atividade de *podcast*, foi utilizada a metodologia de projetos, de acordo com Moran (2015), segundo a qual os alunos precisavam de seguir passo a passo o processo da tarefa para que fosse possível uma progressão, não só do trabalho, mas da aprendizagem. Coube à

professora definir previamente os passos do projeto, criar códigos de correção das produções textuais e disponibilizar-se como orientadora dos aprendentes durante o processo progressivo. Primeiramente os aprendentes definiram o tema que iam abordar individualmente em sua apresentação, a partir de uma temática geral decidida em conjunto. Posteriormente, como trabalho para casa, escreveram, de acordo com características especificadas, textos que foram enviados à docente para a correção. A professora devolveu-os com códigos de correção para que pudessem aprimorá-los de acordo com seus conhecimentos individuais, mas também com a troca de conhecimento entre o(s) grupo(s), definidos na atividade anterior, a estimular a reflexão das suas ações e a encontrar, por si, melhorias ao texto. Em seguida, individualmente, fizeram gravações da leitura do seu texto para a edição de um grande episódio de *podcast*. Tanto a docente estagiária como a titular da turma participaram da elaboração de textos individuais e realizaram gravações de áudio para também comporem o episódio junto com os aprendentes. Ambas apresentaram aspectos culturais dos seus respectivos países, Brasil e Portugal, assim como os alunos, com menções à culinária típica e aos festejos tradicionais, por exemplo. Dessa forma, a atividade promoveu a participação dos alunos como coorientadores dos colegas e responsáveis pela sua própria progressão. Para essa atividade foi atribuído um (1) ponto à nota final dos aprendentes (máximo 20 valores). No entanto, foi avaliado justamente o processo de progressão, em vez do conteúdo entregue no final.

Por fim, com base na perspectiva educacional, foi possível promover o **(6) pensamento crítico** dos aprendentes por meio de

produções criativas e originais. Isso porque, a partir de uma postura democrática adotada pela docente em sua prática pedagógica, foi estimulado no aprendente o desenvolvimento da atitude crítica sobre si e sobre os materiais produzidos, assim como a curiosidade e a capacidade de questionar e de não se submeter passivamente ao conteúdo programático ou à postura do educador como detentor do conhecimento (Freire, 2011). Assim, o pensamento crítico envolve uma postura ativa diante do conhecimento, buscando compreender as causas, consequências e contextos das situações perceptíveis em suas produções.

Resultados

A implementação da abordagem educomunicativa na produção de conteúdo digital para o ensino de PLNM apresentou resultados significativos em múltiplas dimensões, como: (a) progressão do desenvolvimento, (b) trabalho em grupo e de acolhimento, (c) promoção da autonomia, (d) produção de materiais autênticos, (e) desenvolvimento de competências comunicativas, (f) engajamento dos participantes e *feedback* positivo e (g) conexão entre ecossistemas comunicacionais e pedagogia digital.

A metodologia adotada priorizou uma (a) avaliação processual em detrimento da atribuição tradicional de notas. Em ambas as atividades, o foco analítico recaiu sobre todo o processo de desenvolvimento, contemplando aspectos como a dinâmica grupal, a troca de informações, o aproveitamento das habilidades individuais, o acolhimento das limitações e o desempenho no conteúdo produzido. Este acompanhamento processual revelou-se fundamental para

garantir a participação integral na primeira atividade, resultando em produtos finais consistentes, criativos e de alta qualidade, que superaram as expectativas iniciais da professora estagiária, que buscava os níveis básicos 1 e 2 de proficiência em competência digital, mas atingiu os níveis intermédios 3 e 4 de acordo com orientações do material DigComp 2.2 (Lucas et al., 2022).

O (b) desenho metodológico das atividades em grupo revelou-se especialmente eficaz para promover a inclusão e valorizar a diversidade. O trabalho colaborativo estimulou o desenvolvimento de habilidades individuais, a troca de experiências e o fortalecimento do espírito de equipe. Observou-se um genuíno acolhimento das limitações de cada integrante pelos demais membros do grupo, resultando em uma participação efetiva de todos os aprendentes. A formação dos grupos considerou cuidadosamente particularidades socioculturais e afetivas, embora a professora estivesse atenta para evitar o contato direto entre alguns participantes com necessidades específicas como: alunos que se desentenderam em tarefas anteriores em aulas ministradas pela professora titular; alunas ucranianas e russas, que no momento, os países vivem em guerra; assim como o casal de americanos que apresentavam baixo desenvolvimento quando postos em um mesmo grupo.

A transição das atividades: de redes sociais para a criação de *podcasts*, demonstrou-se eficaz na (c) promoção da autonomia dos aprendentes. Observou-se uma transformação gradual nos participantes, que inicialmente apresentavam postura predominantemente receptiva e, ao longo do processo, desenvolveram crescente protagonismo na construção de seu próprio

conhecimento. Esse desenvolvimento validou a proposta de produção de conteúdo digital como modelo de ensino-aprendizagem interacionista, mesmo para níveis iniciais como A2.

Um resultado particularmente relevante foi a (d) produção de materiais didáticos autênticos a partir das atividades desenvolvidas. Os vídeos e textos produzidos pelos próprios alunos foram posteriormente utilizados na unidade letiva subsequente para trabalhar aspectos linguísticos e promover a autocorreção, estabelecendo assim um ciclo virtuoso de aprendizagem onde os aprendentes se tornaram coautores do material didático.

Em termos linguísticos, constatou-se avanço significativo nas (e) competências comunicativas dos participantes (linguística, sociolinguística e pragmática). A análise comparativa dos textos produzidos ao longo das atividades revelou progressão consistente na fluência, precisão gramatical e adequação sociolinguística. Esta evolução foi particularmente notável na transição do texto escrito para o narrado na atividade de *podcast*, onde os aprendentes demonstraram aprimoramento substancial mesmo com alguns equívocos pontuais. Além de trabalhar o uso cotidiano da língua, as atividades midiáticas permitiram associá-la ao seu uso estético (Conselho da Europa, 2001) capaz de ser acessado a partir das competências comunicativas em língua portuguesa, em contexto formal, adquiridas pelos alunos até o momento.

A análise dos dados coletados durante o estudo de caso revelou que o (f) engajamento dos aprendentes foi notavelmente elevado, com taxas de participação que atingiram 100% na primeira atividade proposta e 87% na segunda atividade, mesmo diante da diversidade

do grupo composto por 15 aprendentes de 12 nacionalidades diferentes e com ampla variação etária (23 a 73 anos). O *podcast* “Mosaico Cultural” (nome escolhido pelos participantes), resultado final da segunda atividade, integrou contribuições de 14 nacionalidades/culturas diferentes, evidenciando a formação de “falantes interculturais” (Byram, 2021). O *feedback* dos alunos sobre essa atividade (colhidos por participações virtuais e presenciais) foi extremamente positivo, com expressões de entusiasmo, satisfação e orgulho pelo trabalho coletivo realizado. A proposta de proporcionar diversão e troca de conhecimentos foi plenamente alcançada, reforçando a eficácia da abordagem lúdica e colaborativa para o engajamento dos aprendentes.

Outro resultado particularmente significativo foi a observação de que os alunos conseguiram estabelecer (g) conexões efetivas entre suas competências em mídias digitais (como o uso do WhatsApp para gravação de áudio, por exemplo) e o contexto educacional, evidenciando a integração entre os ecossistemas comunicacionais que participam e a pedagogia digital.

Em suma, os resultados obtidos demonstram que a abordagem educacional, concretizada através da produção colaborativa de conteúdos digitais, proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo, dialógico e significativo para o ensino de PLN. A transformação dos aprendentes de receptores passivos em produtores ativos de conteúdo educativo não apenas potencializou o desenvolvimento das competências linguísticas visadas, mas também promoveu importantes habilidades transversais como autonomia, colaboração, letramento digital e sensibilidade intercultural. O alto

nível de engajamento, a qualidade dos produtos finais e o *feedback* entusiástico dos participantes corroboram a eficácia da proposta pedagógica implementada, validando-a como uma abordagem promissora mesmo para níveis iniciais de proficiência linguística.

Considerações finais

Os resultados analisados demonstraram que a integração de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de PLNМ contribuiu de forma relevante para promover uma aprendizagem colaborativa e autônoma. Os aprendentes agiram de forma crítica, ativa, criativa e produziram materiais relevantes em nível intermédio de proficiência digital, superando os objetivos planejados. Isso demonstra que os aprendentes são capazes de criar conteúdo digital na língua em estudo mesmo que a proficiência ainda seja baixa, pois depende mais do trabalho em competências digitais, conduzido pelo docente, do que propriamente a fluidez no idioma.

Outra questão observada durante a prática letiva foi sobre o exercício de autonomia na educação. Apesar de ter sido indiferente para alguns a reflexão sobre o conceito de autonomia (observados em questionário avaliativo), isso não impediu que estivessem inseridos num processo autônomo de aprendizagem, em uma abordagem educacional. O mais importante a ser considerado foi a análise da evolução das competências linguísticas, motivada pelo autogerenciamento de conhecimentos que puderam ser observados nos materiais escritos, nas produções orais e de leitura ao longo das regências, bem como a capacidade de trabalho em equipe e a superação de desafios.

Em síntese, o trabalho alcançou resultados únicos devido à interação e aos materiais produzidos com a demanda de cada regência ao longo das cinco aulas. Dessas atividades, algumas foram testadas em um momento anterior, com outra turma de nível A2, o que garantiu um aperfeiçoamento das ações que levaram a obtenção dos resultados satisfatórios da turma apresentada neste artigo. Todavia, é pertinente promover estudos futuros que incentivem as competências digitais, estimulem aprendentes comunicadores e integrem os ecossistemas comunicacionais em todos os contextos sociais.

Referências

- ABPeducom - Associação Brasileira de Pesquisa e Profissionais em Educomunicação. (2025). Conceito. <https://abpeducum.org.br/educum/conceito/>
- Aparici, R. (2003). La reinvención de la educucomunicación. In *Comunicación educativa en la sociedad de la información* (1st ed., pp. 27-33).
- Aparici, R. (2009). Pedagogia digital. *Educação & Linguagem*, 12 (19), 80-94. https://www.researchgate.net/publication/228690655_Pedagogia_Digital
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters*. Edited book. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. (2025). Referencial Camões PLE <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Darroz, L. M. (2018). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 576-580. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8180>
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (J. Baptista, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1967)
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. [recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013a). *Extensão ou comunicação?* (R. D. de Oliveira, Trad.) [Recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013b). *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Kaplún, M. (2014). Uma pedagogia da comunicação. In Aparici, R. (Orgs.), *Educomunicação: Para além do 2.0* (pp. 59-78). Paulinas.

- Lucas, M., Moreira, A., & Costa, N. (2022). *DigComp 2.2: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes* (1st ed.). UA Editora.
<https://ria.ua.pt/handle/10773/35024>
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. (10^a ed.). Cortez.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2(1), 15–33.
- Rojó, R. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola.
- Román Mendoza, E. (2023). Pedagogía digital crítica y aprendizaje de lenguas: Viejos y nuevos retos tras la pandemia. In *Inovação e tecnologia no ensino de línguas: reflexões e perspectivas de ação em contextos educacionais diversos* (pp. 9–25). Universidade Aberta.
- Santos, M. I. S. (2017). *Impacto das redes sociais na conversa entre as marcas e o consumidor* (Doctoral dissertation).
https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23571/1/CPBS_interior_trabalho_final.pdf
- Soares, D. (2006). *Educomunicação: O que é isto?* Gens – Instituto de Educação e Cultura. https://craspsicologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf
- Soares, I. D. O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12–24.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Soares, I. D. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. Paulinas.
- Vidotti de Rezende, M. (2016). O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 9(1), 94–107. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.1.94-107>
- We are Social. (2024). Digital 2024: 5 billion social media users
<https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/>