



Ensino de português como língua adicional: contribuições do material didático e das ferramentas digitais para a aprendizagem

Debora M. Ribeiro¹

Mestra em Letras pelo Programa em Rede Profletras/ USP

Docente do IFSP – *Campus* Itaquaquecetuba

¹ E-mail institucional – debora.ribeiro@ifsp.edu.br

DOI:

RESUMO

Neste artigo, analisamos as contribuições das ferramentas digitais e do material didático no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) em um curso ofertado pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), vinculado ao projeto de extensão E-TEC. O curso teve como objetivo o desenvolvimento linguístico e cultural de estudantes hispanofalantes por meio de atividades colaborativas mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A metodologia caracteriza-se como relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na perspectiva comunicativa da linguagem, no conceito de interação e no uso de ferramentas digitais. Nas aulas, foram utilizadas plataformas gamificadas, materiais multimodais (músicas, vídeos e apresentações) e aplicativos de comunicação (Whatsapp) para promover o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas e o contato com a pluralidade cultural brasileira. Os resultados indicam que a integração entre material didático contextualizado e ferramentas digitais contribuiu para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e socioculturais dos estudantes. Quanto às ferramentas digitais, funcionaram como facilitadoras da aprendizagem, promovendo interação, colaboração e apropriação de conteúdos linguísticos e culturais em ambiente seguro e descontraído. Com isso, conclui-se que o uso de recursos de tecnologia digital, aliado a práticas pedagógicas fundamentadas, mobilizou e ampliou os conhecimentos dos estudantes, favorecendo a aprendizagem do Português como Língua Adicional.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; material didático; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

ABSTRACT

In this article, we analyse the contributions of digital tools and teaching materials in teaching Portuguese as an Additional Language (PAL) in a course offered by the Federal Institute of São Paulo (IFSP), linked to the E-TEC extension project. The course aimed at the linguistic and cultural development of Spanish-speaking students through collaborative activities mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICTs). The methodology is characterized as a qualitative experience report, grounded in the communicative perspective of language, the concept of interaction and the use of digital tools. In the classes, gamified platforms, multimodal materials (music, videos, presentations) and communication applications (WhatsApp) were used to promote the development of the four communicative skills and contact with the Brazilian cultural plurality. The results indicate that the integration between contextualized teaching materials and digital tools contributed to the development of students' linguistic and sociocultural skills. As for digital tools, they functioned as learning facilitators, promoting interaction, collaboration and appropriation of linguistic and cultural content in a safe and relaxed environment. Thus, it is concluded that the use of digital technology resources, combined with well-founded pedagogical practices, mobilized and expanded students' knowledge, favouring the learning of Portuguese as an additional language.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; teaching material; Digital Information and Communication technologies (DICTs)

1. Para início de conversa

Apesar de haver poucas evidências robustas do valor agregado da tecnologia na educação, conforme aponta o *Relatório de monitoramento global da educação* (Unesco,

2023, p. 6), o uso de tecnologias digitais e comunicacionais no ensino de línguas tem se intensificado nas últimas décadas, sendo considerada uma prática comumente utilizada em diversos contextos de ensino e aprendizagem remoto e de internacionalização da educação.

Não obstante a essas ressalvas, quando utilizadas de forma contextualizada e pedagogicamente fundamentada, no ensino de português (PLA), as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, os espaços de interação, as práticas comunicativas reais envolvendo situações do dia a dia e o contato com objetos culturais, a partir da utilização de gêneros multimodais como músicas, vídeos, videoaulas e textos imagéticos (memes, peças publicitárias, dentre outros).

Isso posto, este artigo tem o objetivo de analisar as implicações do uso de ferramentas mediadas por tecnologias digitais. Os objetivos específicos compreendem: 1. investigar as experiências de aprendizagem de português no desenvolvimento linguístico e cultural de estudantes de um curso de PLA do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (doravante IFSP), *Campus* São Paulo; 2. identificar e avaliar os possíveis impactos de aprendizagem de acordo com as percepções dos estudantes e 3. discutir o papel do material didático na mediação das práticas pedagógicas.

É consenso entre pesquisadores e professores o pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis. Na abordagem sociocultural da linguagem, a linguagem é compreendida como uma atividade sociointerativa historicamente situada (Marcuschi, 2008), em que a interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem (Bakhtin; Volochinov, 2006).

No que diz respeito às ferramentas digitais (Gomes Junior; Leroy, 2024) abrangem desde aplicativos móveis e plataformas de aprendizagem virtual até recursos audiovisuais, jogos educacionais e ambientes de telecolaboração, têm sido crescentemente incorporadas ao ensino de PLA, com potencial para atender às necessidades específicas de diferentes perfis de aprendizes.

A partir disso, apresentamos a organização deste texto, que se inicia com a contextualização do ensino de português para hispanofalantes, situando o papel das tecnologias digitais nesse ambiente. Na sequência, analisamos a experiência de atuação no Projeto PLA, apresentando os procedimentos metodológicos que orientam a geração e a análise dos dados a partir da experiência de atuação no curso, do desenvolvimento dos conteúdos voltados às quatro habilidades e do contato com a pluralidade da cultura brasileira. Por fim, encerramos o texto com as considerações finais, indicando nossos resultados e algumas implicações deste estudo para a área de PLA.

2. Contextualização do relato de experiência

Este relato investiga as contribuições do uso do material didático do curso de português (PLA) do IFSP e das ferramentas digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento linguístico de estudantes em um ambiente de aprendizagem de português como língua adicional (PLA). As aulas ocorreram de forma on-line, na modalidade síncrona, via plataforma *Google Meet*, contaram com a disponibilização de exercícios assíncronos pelo aplicativo *WhatsApp* que serviu para manter a comunicação e o compartilhamento de atividades didáticas e multimodais como *slides* de aulas, vídeos, exercícios, músicas e atividades realizadas pelos discentes.

A metodologia caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, cuja investigação foi realizada em um curso de português ofertado pelo Instituto Federal de São Paulo, *Campus* São Paulo, como parte das ações extensionistas, que contribuem para a política de internacionalização ao oferecer ensino gratuito de português para estrangeiros e formar futuros professores para contextos multiculturais de ensino. O

curso é norteado por práticas de tutoria e monitoria colaborativas entre docentes e licenciandos, com o objetivo de promover a aprendizagem do português em atividades síncronas e assíncronas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. A carga horária do curso de nível básico, Módulo 1, é de 250 horas, distribuídas em duas aulas semanais com a duração de 1h, ocorridas entre agosto e dezembro de 2025.

Os participantes foram a tutora e um monitor extensionista do curso de Letras, sob coordenação do Prof. Flavio Biasutti Valadares, ambos voluntários, e os estudantes de origem sul-americana cuja língua materna é o espanhol.

Em sua maioria, os estudantes do curso apresentaram trajetórias de escolarização ligadas ao ensino superior, concluído ou em andamento, com necessidades e motivações variadas para o estudo da língua, que vão desde a identificação com a cultura brasileira, a partir de contato com objetos culturais brasileiros como músicas, bem como desejo em continuar os estudos em nível de pós-graduação no Brasil e intenção de visitar o país para fins de turismo. No geral, eram participativos e demonstravam alta motivação para a aprendizagem do português, apresentando rendimento satisfatório nas aulas e apropriação bastante rápida dos conteúdos.

Para o desenvolvimento das aulas, foram utilizados materiais multimodais, como músicas, vídeos, videoaulas, plataformas de ensino gameficadas e apresentações em *Powerpoint* que enriqueceram a experiência de aprendizagem e a interação intercultural. As atividades direcionadas aos estudantes incluíram leitura, audição, escrita e apresentação de conteúdos que promoveram o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a compreensão cultural de aspectos da diversidade brasileira. Os dados para este relato foram obtidos a partir de observação participante, registros escritos das aulas, relatório final do curso entregue à coordenação e *feedback* dos estudantes.

Quanto ao material didático, os planos de aula e as sequências didáticas planejadas como tarefas ordenadas e guiadas por objetivos e atividades complementares pressupõem um aprendizado contextualizado e contínuo. Estes foram disponibilizados pelo coordenador em uma pasta compartilhada no *Google Drive*, os quais foram utilizados quase integralmente, com as adaptações e suplementações necessárias para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes. É importante ressaltar que o material é trilingue (português, espanhol e inglês), concebido e adaptado para atender a um público que, *a priori*, não dispõe de conhecimentos básicos de português.

3. Base teórico-conceitual

Com o intuito de superar dicotomias tradicionais entre língua estrangeira e segunda língua, o termo língua adicional tem sido progressivamente adotado no campo do ensino de línguas. Essa perspectiva reconhece a complexidade dos contextos de aprendizagem e uso linguístico em sociedades multilíngues (Francisco, 2019; Vallim, 2025). No contexto do português, a designação “Português como Língua adicional” (PLA) reflete uma perspectiva que valoriza o repertório linguístico prévio dos aprendizes e compreende a aprendizagem de uma nova língua não como substituição, mas como ampliação das competências linguísticas já existentes (Bizon, 2022; Cordeiro, 2024).

As abordagens contemporâneas ao ensino de PLA enfatizam a competência comunicativa, a interculturalidade e o uso autêntico da língua em contextos significativos. A abordagem comunicativa, em particular, tem sido amplamente adotada, priorizando a interação, a negociação de significados e o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas (Lopes, 2020; Timboni, 2018).

Complementando essa visão comunicativa, os fundamentos sociointeracionistas fornecem sustentação teórica para compreender como a interação mediada pela linguagem promove a aprendizagem. Vygotsky (1991) postula que a linguagem constitui o

principal instrumento de mediação no desenvolvimento cognitivo e social. Para o autor (2007), o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, processos nos quais o sujeito internaliza conhecimentos construídos coletivamente. Mais recentemente, estudos têm destacado o papel das tecnologias digitais na ampliação dessas interações, possibilitando práticas colaborativas, produção multimodal e participação em ambientes virtuais de aprendizagem (Barton; Lee, 2013; Paiva, 2020).

A evolução e a democratização das tecnologias digitais, bem como sua crescente importância para a cidadania possibilitaram que fossem incorporadas por pesquisadores da área do ensino e aprendizagem de línguas em suas agendas devido ao reconhecimento da inegável influência de dispositivos e aplicações digitais para as práticas sociais de linguagem. No entanto, destacamos a necessidade dessas tecnologias serem abordadas também por estudiosos da área de PLA, pois, conforme constatado por Marques; Wojciechowski (2021. p.5) e Gomes Junior; Leroy (2024, p. 6), ainda são escassos os estudos dedicados a investigar o uso de ferramentas digitais no ensino de PLA.

Em se tratando do ensino de PLA para falantes de espanhol, a literatura aponta benefícios relacionados à intercompreensão inicial facilitada pela proximidade linguística entre português e espanhol, pois ambas as línguas são de origem românica com estruturas gramaticais, léxicos e sistemas fonológicos parcialmente sobrepostos, o que confere ao ensino para estes falantes características próprias.

Schumacher (2023) entende que a intercompreensão inicial entre as duas línguas é facilitada, permitindo que aprendizes hispanofalantes compreendam textos escritos e discursos orais em português com relativa facilidade, especialmente em níveis iniciais. Essa vantagem pode acelerar o desenvolvimento de competências receptivas e permitir que os aprendizes avancem mais rapidamente em tarefas comunicativas complexas (Pineiro Lopes *et al.*, 2020). Por outro lado, a proximidade linguística também apresenta desafios específicos. A interferência linguística, ou transferência negativa, do espanhol para o português é frequente, manifestando-se em diversos níveis: fonético-fonológico, morfosintático e lexical, especialmente com heterossemânticos, ou falsos cognatos (Schumacher, 2023). Essas especificidades demandam abordagens pedagógicas adaptadas, que reconheçam tanto as vantagens quanto os desafios da proximidade linguística.

Convergentemente, Valadares (2025), ao abordar o ensino de português brasileiro para aprendentes hispanos, considera que a interlíngua utilizada na aprendizagem funciona como aceleradora de interações nos seus diversos domínios. Assim, constatamos que, durante as aulas de PLA, a interlíngua corroborou para o desenvolvimento linguístico dos discentes devido à proximidade entre o português e o espanhol, favorecendo a aquisição da língua adicional que foi explorada tendo em vista a origem dos falantes.

No artigo *Análise do ensino de português como língua adicional*, Martins *et al.* (2025) destacam que o ensino de PLA em contextos multiculturais, especialmente através de telecolaboração e o uso de ferramentas digitais, é uma abordagem eficaz para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, para a formação de identidades multiculturais e para a promoção da compreensão intercultural. Este estudo está em consonância com nossa investigação, pois incorpora materiais multimodais e bilíngues, que são enriquecedores da experiência de aprendizagem, da colaboração em grupo e da interação cultural.

Além disso, os autores supracitados enfatizam a importância dos multiletramentos digitais no desenvolvimento linguístico dos estudantes, bem como o uso de jogos digitais que oferecem recursos para a escrita colaborativa a partir da oferta de atividades interativas para vocabulário, gramática e compreensão auditiva, promovendo a linguagem escrita.

O conceito de multiletramentos (Selber, 2004; Kleiman, 1995) é central para a compreensão de como os estudantes de PLA podem se tornar mais proficientes em lidar

com a diversidade de formas de comunicação na sociedade contemporânea. Em nosso contexto, utilizamos jogos digitais educacionais, como *Kahoot* e *Wordwall*. Essas plataformas permitem aos usuários a criação de lições e atividades gamificadas e personalizadas, além de viabilizarem o desenvolvimento de novos jogos ou a modificação/adaptação de recursos já existentes. O mais atrativo dessas plataformas é a gratuidade e a facilidade de uso, bastando a criação de uma conta pelo docente.

Paralelamente, a integração de tecnologias digitais no ensino de línguas tem transformado profundamente as práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de acesso a materiais autênticos, promovendo a interação comunicativa em contextos reais e virtuais, e oferecendo novas modalidades de feedback e avaliação. Pesquisadores como Silva *et al.* (2021); Schlomann (2020); Goh *et al.* (2020); Godert (2019) advogam sobre as vantagens de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) no ensino.

Silva *et al.* (2021) consideram que o uso das TDICs no ensino de línguas, especialmente de forma remota, “assumem o papel de ambientes para as aulas e de meios para o desenvolvimento de conteúdos, bem como de recursos para a interação entre professores e alunos” (Silva *et al.*, 2021. p.2). Por sua vez, Schlomann *et al.* (2020) defendem que os recursos digitais auxiliam o docente no planejamento e execução de aulas, servindo aos estudantes para o compartilhamento de informações, expressão de opinião, interação com colegas e professores, recebimento de tarefas e formulação de respostas às atividades orais e escritas.

Convergentemente, Goh *et al.* (2020) analisam o potencial das TDICs em possibilitar que as aulas sejam mais dinâmicas e criativas, ampliando a formação docente para ambientes virtuais, enquanto Goedert (2019) defende que tais ferramentas corroboram no desenvolvimento do pensamento crítico e aprendizagem colaborativa dos discentes.

Ao analisar o aplicativo *WhatsApp*, Neri (2015) defende seu uso não apenas para comunicação, mas também para a ressignificação de recursos didáticos que estimulam o desenvolvimento das habilidades de recepção e produção oral e escrita dos estudantes, tendo em vista o formato das mensagens de áudio e escritas que circulam neste meio. Além disso, o aplicativo favorece correções pontuais e o esclarecimento de dúvidas em “tempo real”.

Em suma, os achados convergem para a constatação de que ferramentas digitais, incluindo plataformas de aprendizagem virtual, aplicativos móveis, recursos audiovisuais autênticos e ambientes de telecolaboração, ampliam substancialmente as oportunidades de prática comunicativa, exposição ao *input* variado e desenvolvimento de competências interculturais. Dessa maneira, julgamos que o uso das ferramentas digitais no contexto de português como língua adicional favorecem a apreensão dos conteúdos linguísticos e culturais pelos discentes, bem como o desenvolvimento do letramento digital voltado para o contexto de aprendizagem de língua nas interações orais e escritas.

4. Análise da experiência de atuação no PLA

Nesta seção, apresentamos as categorias analíticas selecionadas para este estudo e discutimos os resultados. A análise concentra-se em três dimensões: (1) caracterização das ferramentas digitais e materiais didáticos utilizados no ensino de PLA; (2) contribuições desses recursos para a aprendizagem de português por falantes de espanhol; e (3) evidências sobre eficácia e implicações pedagógicas dessas ferramentas. Para isso, articulamos nossas interpretações com as atividades desenvolvidas nas aulas e as autoavaliações realizadas pelos estudantes.

Nas aulas de PLA, foram utilizadas duas plataformas gamificadas: *Wordwall* e *Kahoot*, ambas com interface intuitiva e de fácil utilização. O *Wordwall* oferece a

possibilidade de criação de atividades em diferentes formatos: (a) *Match-up* – associação de palavras-chave ou imagens a definições; (b) *Quiz* – perguntas de múltipla escolha; (c) *Open the box* – exercícios revelados ao clicar nas caixas; (d) *Spin the wheel* – roleta com itens de exercício; (e) *Speaking cards* – cartas aleatórias para desenvolvimento da oralidade; (f) *Flashcards* – jogo da memória, dentre outros. A plataforma permite que uma atividade seja criada e aplicada em diferentes formatos, adaptando-se à situação de aprendizagem. O acesso às atividades pode ser feito diretamente na plataforma ou por compartilhamento em outros sites.

O *Kahoot*, por sua vez, é utilizado como *quiz* de compreensão de conteúdos e orientação de intervenções pedagógicas, oferecendo jogos que estimulam a interação oral, a participação coletiva e a competição. Disponibiliza *quizes* com perguntas de múltipla escolha, pontuação, ranqueamento e *feedback* imediato com as respostas corretas. Para propor atividades, o professor precisa estar cadastrado na plataforma; os estudantes, contudo, acessam sem criação de conta ou *download* de aplicativo, apenas inserindo o número PIN disponibilizado pelo docente no endereço <https://kahoot.it>. As perguntas são projetadas e os estudantes utilizam seus dispositivos móveis para respondê-las.

Ambos os recursos gamificados foram utilizados para apresentação, revisão e avaliação de conteúdos, com *feedback* imediato que facilita a reorganização do ensino e a correção em tempo real. A atratividade da interface e os recursos audiovisuais colaboram para o engajamento e a motivação dos estudantes. No curso de PLA, as plataformas foram selecionadas para revisão e consolidação de conteúdos lexicais, metalinguísticos, de variação linguística e conhecimentos culturais sobre o Brasil. Além disso, o *Google Meet* e o *WhatsApp* foram considerados parte do ambiente de aprendizagem, funcionando como plataformas de comunicação síncrona e assíncrona.

As figuras 1 e 2 representam as atividades aplicadas no *Wordwall* para revisar conteúdos relacionados aos estados e às capitais brasileiras. A primeira utiliza o formato *Open box*, em que o aluno responde à pergunta escolhendo uma das alternativas; a segunda utiliza o formato *Labelled diagram*, que requer a associação entre instruções e imagens.



Figura 1 – Exercício *Wordwall* – Mapa do Brasil, estados e capitais

Fonte: *Wordwall*, 2026. Disponível em:

<https://wordwall.net/resource/16339198/geography/mapa-do-brasil-estados-e-capitais>



Figura 2 – Exercício *Wordwall* – Estados e capitais brasileiras

Fonte: *Wordwall*, 2026. Disponível em:

<https://wordwall.net/resource/4432409/estados-e-capitais>

A figura 3 apresenta um exercício do tipo *Find the match* – encontre o par, utilizado para revisar vocabulário relacionado à rotina.



Figura 3 – Exercício sobre rotina: *Wordwall*

Fonte: *Wordwall*, 2026. Disponível em: <https://wordwall.net/resource/29292352/rotina>

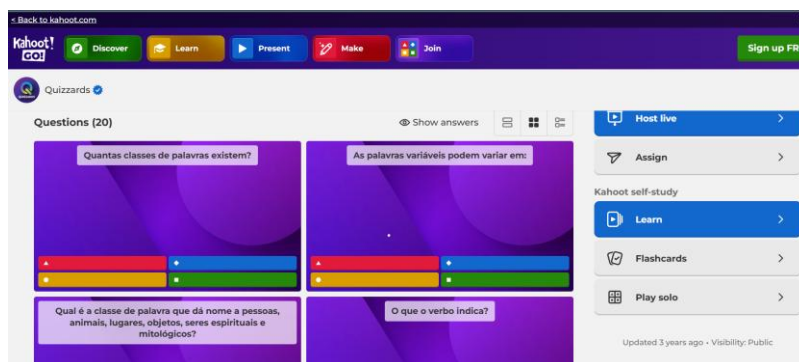
As figuras 4 e 5 ilustram atividades aplicadas para tratar da variação linguística entre o português brasileiro e o europeu, além de aspectos fonéticos e metalinguísticos. A primeira aborda a lusofonia e a diversidade da língua portuguesa no mundo; a segunda, aplicada após aulas expositivas e exercícios escritos, trabalha classes de palavras.



Figura 4 - Lusofonia: língua portuguesa no mundo

Fonte: *Kahoot*, 2026. Disponível em:

<https://create.kahoot.it/details/e527e9ed-7902-4444-ad34-a3d86bc78753?drawer=>



Figuras 5 – Atividade Kahoot – Classe de palavras

Fonte: Kahoot, 2026. Disponível em:

<https://create.kahoot.it/details/classes-de-palavras/508ae597-f49e-46c8-ac41-7559c972977a>

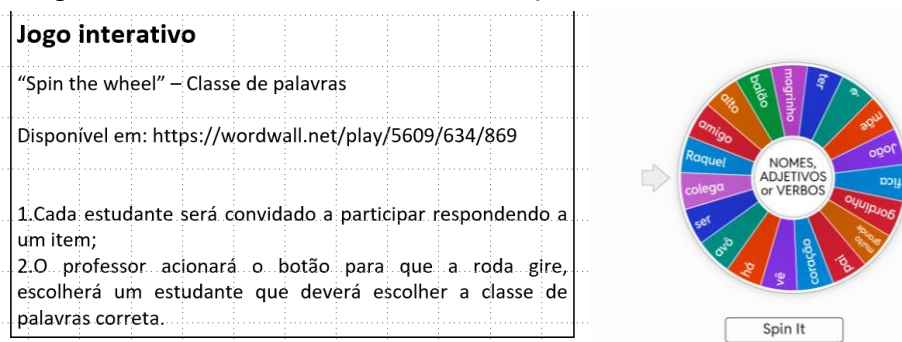
No desenvolvimento de conteúdos sobre os dias da semana, foram trabalhados aspectos culturais, como a origem dos nomes e o significado da expressão **sextou**, conforme figura 6, ampliando a competência sociocultural dos aprendizes.



Figura 6 – Origem do “sextou”

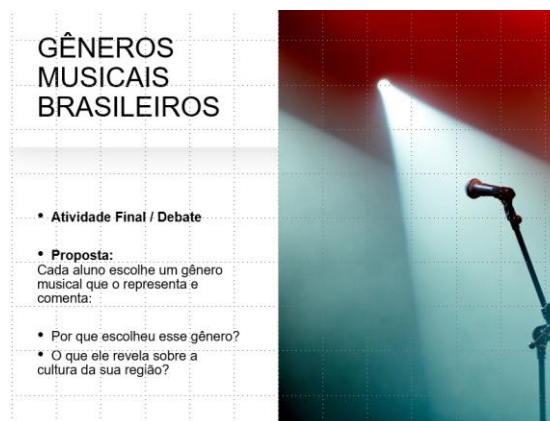
Fonte: google imagens, 2026

Quanto ao desenvolvimento de habilidades orais, os estudantes tiveram oportunidades de participar oralmente e apresentar conteúdos pesquisados. As figuras 7 e 8 ilustram um pouco desse trabalho. Na figura 7, uma atividade do *Wordwall* sobre classes de palavras permitiu trabalhar aspectos gramaticais e vocabulário, aumentando a consciência metalinguística. Na figura 8, após exposição sobre diferentes ritmos musicais brasileiros com exibição de vídeos de artistas representativos, os estudantes foram convidados a expressar seus gostos musicais, favorecendo a interação oral autêntica.



Figuras 7 – Atividade interativa para prática oral

Fonte: Wordwall, 2026. Disponível em: <https://wordwall.net/play/5609/634/869>



Figuras 8 – Atividade interativa: gêneros musicais brasileiros
Fonte: autoria própria, 2026

Para além da análise das ferramentas e materiais didáticos utilizados, as percepções dos próprios estudantes constituem elemento fundamental na validação das práticas pedagógicas implementadas. As autoavaliações realizadas ao final do curso, por meio de questionário reflexivo, revelam não apenas a apropriação de conteúdos linguísticos, mas também o desenvolvimento de consciência metalinguística, a construção de identidades plurilíngues e a valorização da experiência de aprendizagem mediada por tecnologias digitais. Esses relatos permitem compreender, pela perspectiva dos aprendizes, como as estratégias adotadas impactaram seu processo de desenvolvimento na língua adicional. Os excertos a seguir, extraídos das reflexões finais dos participantes, evidenciam essas dimensões:

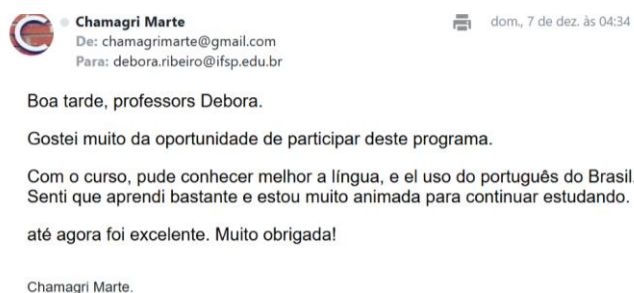


Figura 10 – Excerto 1: autoavaliação
Fonte: acervo autores (2026)

Na figura 10, a estudante destaca sua satisfação em participar do programa, afirmando: "Senti que aprendi bastante e estou muito animada para continuar estudando". Observa-se que a aprendiz valoriza tanto o conhecimento adquirido quanto a motivação para dar continuidade aos estudos de português brasileiro.

Na figura 11, excerto 2, verifica-se a convergência com a percepção anterior. A estudante afirma: *Mi experiencia en el curso fue gratificante porque conversamos de diversos temas que exponen el origen, importancia e influencia del portugués brasileño. Las clases, tareas y evaluaciones permitieron resolver dudas con ambos docentes. Estoy muy agradecida!*. Evidencia-se a valorização da diversidade temática abordada e do suporte docente oferecido ao longo do curso.



Donna Jou
De: donnajou.ea@gmail.com
Para: debora.ribeiro@ifsp.edu.br



ter., 9 de dez. às 07:54

Mi experiencia en el curso fue gratificante porque conversamos de diversos temas que exponen el origen, importancia e influencia del portugués brasileño. Las clases, tareas y evaluaciones permitieron resolver dudas con ambos docentes. ¡Estoy muy agradecida!

Figura 11 – Experiência discente no PLA

Fonte: acervo autores, 2026

Na figura 12, excerto 3, a estudante indica que as aulas possibilitaram a aprendizagem de conteúdos culturais sobre o Brasil, de acordo com suas próprias palavras: “Gostei muito das aulas, das dinâmicas e dos ensinamentos culturais e folclóricos que nos deram sobre o Brasil e o português brasileiro. Sinto que aprendi muito, mais do que esperava”. Tal percepção converge com as percepções dos estudantes acima citados, demonstrando que as aulas superaram as expectativas da aluna.

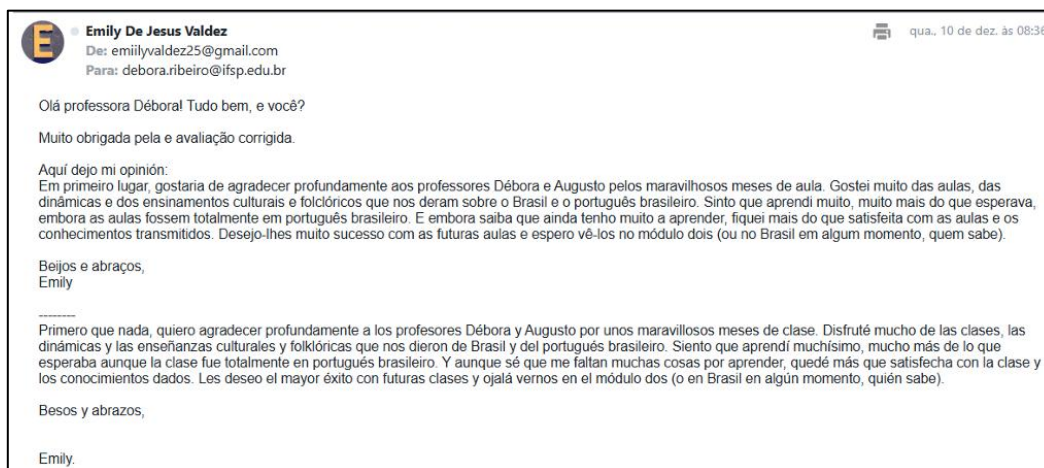


Figura 12- Trecho de autoavaliação

Fonte: acervo autores, 2026

A experiência de tutoria e monitoria no curso de PLA ampliou nossa compreensão sobre o ensino de português como língua adicional em contexto internacional. Essa vivência incluiu a preparação e adaptação de materiais didáticos, a elaboração de instrumentos avaliativos para acompanhamento contínuo dos participantes e a organização de conteúdos de apoio para fortalecimento da autonomia dos alunos fora do ambiente síncrono. Isso possibilitou o aprimoramento da prática docente, da autonomia na elaboração e seleção de materiais e o desenvolvimento de um olhar mais sensível às demandas linguísticas e culturais dos estudantes. A monitoria, desenvolvida por estudante do curso de Letras do *Campus* Sertãozinho como parte da disciplina Práticas Extensionistas, propiciou a vivência da prática de extensão universitária no desenvolvimento de saberes necessários à docência.

5. Considerações finais

Este relato de experiência analisou as contribuições da integração entre material didático contextualizado e as ferramentas digitais no ensino de português como língua adicional para hispanofalantes. Os resultados indicam que essa integração, fundamentada na abordagem comunicativa e no sociointeracionismo, potencializou o desenvolvimento de competências linguísticas e socioculturais dos aprendizes.

A gamificação por meio de plataformas como *Kahoot* e *Wordwall* mostrou-se eficaz para promover o engajamento dos estudantes e contribuir para a redução da ansiedade linguística. As autoavaliações evidenciaram que o ambiente lúdico e colaborativo favoreceu a participação ativa dos aprendizes. A multimodalidade dos materiais didáticos,

integrando músicas, vídeos, textos e atividades interativas, possibilitou o contato com variedades do português brasileiro e aspectos culturais regionais, ampliando a competência intercultural dos estudantes. O uso de aplicativos de comunicação assíncrona, como o *WhatsApp*, estendeu as oportunidades de interação para além dos encontros síncronos, criando uma comunidade de aprendizagem em contextos mais próximos da comunicação autêntica.

Como desdobramentos futuros, sugerem-se investigações que comparem a eficácia de diferentes ferramentas digitais em contextos variados de ensino de PLA,

Por fim, reafirma-se que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem. São as escolhas pedagógicas fundamentadas, a seleção criteriosa de recursos e a mediação docente que transformam ferramentas digitais em instrumentos efetivos de desenvolvimento linguístico e cultural.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, D.; LEE, C. **Language online: investigating digital texts and practices**. London: Routledge, 2013.
- BIZON, A. C.; CAMARGO, H. R.; DINIZ, L. R. **Português como língua estrangeira/segunda língua: diálogos com pesquisadoras**. [S.l.: s.n.], 2022.
- CORDEIRO, A. P. **Produção de material didático para professores de português como língua adicional: reflexões sobre ensino e formação docente**. [S.l.: s.n.], 2024.
- FRANCISCO, Denis Leandro. **Português língua estrangeira/adicional (PLE/PLA) e o Programa Idiomas sem Fronteiras**. *RELAcult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 6, ed. especial, art. 1803, mar. 2020. Disponível em: <https://claec.org/relacult>. Acesso em: 03 abr. 2026.
- GOEDERT, L. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de comunidade de inquirição**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/64649>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- GOH, E.; SIGALA, M. Integrating information and communication technologies (ICT) into classroom instruction: teaching tips for hospitality educators from a diffusion of innovation approach. **Journal of Teaching in Travel and Tourism**, v. 20, n. 2, p. 156-165, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15313220.2020.1740636>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- GOMES JUNIOR, R. C.; LEROY, H. R. Affordances de tecnologias digitais para a aprendizagem de português língua adicional. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, e1824, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/73339>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- GOOGLE LLC. **Google Meet**. 2026. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>. Acesso em: 06 mar. 2026.
- KAHOOT! **Kahoot!: plataforma de aprendizagem baseada em jogos**. 2026. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 06 mar. 2026.
- KLEIMAN, A. B. Letramento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUES, A. L. dos S.; WOJCIECHOWSKI, T. Competências digitais para professores de PLA e PLAc: um caminho sem atalhos nem retornos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021136, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15348. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15348>. Acesso em: 3 abr. 2026.
- MARTINS, C.; FIGUEIRA-CARDOSO, S.; REIFF, F. Teaching Portuguese as an Additional Language and Academic Writing. In: MARTINS, C.; FIGUEIRA-CARDOSO, S.; REIFF, F. **Academic writing in additional languages**. [S.l.: s.n.], 2025. p. 242-271.
- NERI, J. H. P. Mídias sociais em escolas: uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Estação Científica**, [S. l.], v. 9, n. JUL./DEZ., 2023. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2280>. Acesso em: 03 abr. 2026.
- PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, 2020.

- PINHEIRO LOPES, J. K.; LUPION TORRES, P.; SAHEB, D. Ensino híbrido: uma proposta de atividade comunicativa voltada ao processo de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. **Revista Magistro**, [S. l.], v. 1, n. 21, 2020. Disponível em: <https://granrio.emnuvens.com.br/magistro/article/view/6089>. Acesso em: 03 abr. 2026.
- SCHLOMANN, A. et al. Use of information and communication technology (ICT) devices among the old-est-old: loneliness, anomie, and autonomy. **Innovation in Aging**, v. 4, n. 2, 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/innovateage/issue/4/2>. Acesso em: 23 fev. 2026.
- SCHUMACHER, C. R. **Avaliação de rendimento em curso de português básico para falantes de espanhol**. [S.l.: s.n.], 2023.
- SELBER, S. A. **Multiliteracies for a digital age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- SILVA, I. L.; ALVES, K. C. et al. O virtual: o uso de ferramentas digitais para o ensino de português como língua de acolhimento. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 17., 2021, Jataí. **Anais...** Jataí: IFG, 2021.
- TIMBONI, C. H. **Curso de português como língua adicional em ambiente digital: de um design com mediação para uma versão autoformativa**, 2018
- UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2023: tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 28 fev. 2026.
- VALADARES, F. B. Português do Brasil para hispânicos: percurso de ensino e relato de experiência. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 398-413, 2020.
- VALLIM, M. A. G. LinFE: abordagem de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos. **Revista Regras SP**, v. 10, n. 1, 2025. Disponível em: <https://regrasp.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/issue/view/77>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WHATSAPP. **WhatsApp**. 2026. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- WORDWALL. **Wordwall: plataforma de criação de atividades educacionais interativas**. 2026. Disponível em: <https://wordwall.net/>. Acesso em: 01 mar. 2026.