

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

Thiago Cavalcante Lopes

Projeto para a obtenção do Grau de Mestre em

Estudos Lusófonos

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Profa. Doutora Ana Rita de Sousa Aguiar Carrilho

Outubro de 2024

Folha em branco

Declaração de Integridade

Eu, Thiago Cavalcante Lopes, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M12130 de Estudos Lusófonos da Faculdade de Artes e Letras, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

A handwritten signature in black ink that reads "Thiago Lopes". The signature is written in a cursive style with a large initial 'T'.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 09/10/2024

Folha em branco

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, em algum momento de suas vidas, escolherem aprender português. Que o estudo dessa língua vá além das palavras e se torne uma porta para a rica diversidade cultural do mundo lusófono.

Língua Portuguesa

**Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...**

**Amo-te assim, desconhecida e obscura.
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela,
E o arrola da saudade e da ternura!**

**Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,**

**Em que da voz materna ouvi: "meu filho!",
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!**

Olavo Bilac

Folha em branco

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Doutora Ana Rita, por toda a orientação, paciência e incentivo durante o desenvolvimento deste projeto. Sua organização foi fundamental para a realização deste trabalho.

À minha mãe, Osmarina, pelo apoio incondicional em tudo o que lhe foi possível, pelo incentivo à leitura e aos estudos. Sem o seu amor e suporte, este momento não seria possível.

Ao meu marido, Pedro, por todo o suporte emocional, por fazer uma pausa nos projetos pessoais para me acompanhar, e por estar ao meu lado em cada etapa dessa jornada. Você sabe o quanto nos custou chegar até aqui.

À minha amiga e parceira, Camila, com quem desenvolvi o treinamento que é o objeto deste projeto. Sua colaboração e criatividade tornaram este trabalho possível e ainda mais enriquecedor.

E por fim, agradeço também aos/às aprendentes que aceitaram o desafio de participar deste projeto. Sua disposição em aprender e suas contribuições foram essenciais para o sucesso do treinamento. Espero que essa experiência tenha sido tão transformadora para vocês quanto foi para mim.

Folha em branco

Resumo

Este projeto apresenta o desenvolvimento e a implementação de um treinamento *online* para o ensino de português como língua não materna (PLNM), com o objetivo de promover a disseminação da língua portuguesa e das culturas brasileira e de outros países lusófonos no contexto global. A proposta utilizou metodologias como a intercompreensão e a abordagem comunicativa, além de combinar atividades síncronas e assíncronas para otimizar o aprendizado. Ferramentas tecnológicas, como a plataforma Hotmart, Google Meet, Telegram e Duocards, foram aplicadas para facilitar a organização dos materiais, a prática e a autonomia dos aprendentes. O projeto-piloto permitiu analisar tanto os benefícios quanto os desafios da implementação, incluindo problemas técnicos e dificuldades de engajamento dos alunos, propondo soluções para superá-los. Os resultados sugerem que o modelo de treinamento pode ser expandido para incluir uma maior diversidade cultural dos países lusófonos e que ele está preparado para evoluir constantemente para responder às evoluções tecnológicas e às demandas de um público global e conectado. Conclui-se que o ensino de PLNM, com a combinação de métodos pedagógicos inovadores e recursos tecnológicos, tem o potencial de promover uma experiência de aprendizado enriquecedora e acessível.

Palavras-chave

Ensino de Português; Língua Não Materna; Intercompreensão; Abordagem Comunicativa; Ensino Online; Lusofonia; Autonomia; Difusão Cultural.

Folha em branco

Abstract

This project presents the development and implementation of an online training programme for teaching Portuguese as a non-native language (PLNM), with the aim of promoting the dissemination of the Portuguese language and the cultures of Brazil and other Portuguese-speaking countries in a global context. The proposal used methodologies such as intercomprehension and the communicative approach, as well as combining synchronous and asynchronous activities to optimise learning. Technological tools such as the Hotmart platform, Google Meet, Telegram and Duocards were used to facilitate the organisation of materials, practice and learner autonomy. The pilot project made it possible to analyse both the benefits and the challenges of implementation, including technical problems and difficulties in engaging learners, and to propose solutions to overcome them. The results suggest that the training model can be expanded to include a greater cultural diversity of Portuguese-speaking countries and that it is prepared to constantly evolve to respond to technological developments and the demands of a global and connected audience. It is concluded that the teaching of PLNM, with the combination of innovative pedagogical methods and technological resources, has the potential to promote an enriching and accessible learning experience.

Keywords

Portuguese Teaching; Non-Mother Tongue Language; Intercomprehension; Communicative Approach; Online Teaching; Lusophony; Autonomy; Cultural Diffusion.

Folha em branco

Índice

1. Introdução	1
2. Revisão de literatura	3
2.1 Ensino e Aprendizagem de Língua Não Materna	3
2.1.1 Língua Não Materna	4
2.1.2 Ensino e Aprendizagem de Línguas	5
2.2 Ensino e Aprendizagem à distância e <i>online</i>	6
2.2.1 História e Desenvolvimento das Tecnologias Educacionais	6
2.2.2 Desafios do EaD	8
2.2.3 Vantagens do EaD	9
2.3 Ensino e Aprendizagem de línguas à distância	11
2.3.1 Aprendizado de Línguas Assistido por Computador (CALL)	12
2.3.2 Comparação entre Aprendizado Síncrono e Assíncrono: Vantagens e Desafios	13
2.4 E o português?	16
2.4.1 Uma língua global	16
2.4.2 Contexto do Ensino de PLNM	18
3. Descrição da proposta	20
4. Metodologia	23
4.1 A Intercompreensão	24
4.1.1 Estratégias de leitura e compreensão de textos	24
4.1.2 Estratégias de compreensão de áudios	26
4.1.3 Experiências com o uso de intercompreensão	27
4.2 A Abordagem Comunicativa e o desenvolvimento de aprendentes autorregulados e autônomos	30
5. Implementação	34
5.1 Calendário de atividades	35
5.2 Atividades	37

5.2.1 Atividades Assíncronas	37
5.2.2 Atividades Síncronas	43
5.3 Conteúdo Programático	46
5.3.1 Módulo 0 - Aprendendo a aprender / Paisagem linguística do português	46
5.3.2 Bloco 1 - Viagem	47
5.3.3 Bloco 2 - Autoconhecimento e Relacionamentos	48
5.3.4 Bloco 3 - O Mundo e a Lusofonia	50
6. Análise da percepção e recepção do projeto-piloto	53
6.1 Perfil dos participantes	54
6.2 Análise dos dados recolhidos	55
6.3 Desafios e Sugestões	64
6.4 Apreciação global dos dados recolhidos	66
7. Considerações finais	68
Referências bibliográficas	74
Anexo	79

Folha em branco

Lista de Figuras

Gráfico 1 - Qual é sua principal motivação para aprender português?	55
Gráfico 2 - Opinião sobre a plataforma Hotmart	57
Gráfico 3 - Qual é a principal forma de contato com o português fora das aulas?	59
Gráfico 4 - Acompanhamento de professor	60
Gráfico 5 - Questões sobre cultura	62

Folha em branco

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Calendário de atividades do treinamento

35

Folha em branco

Lista de Acrônimos

ASR	<i>Automatic Speech Recognition (Reconhecimento Automático de Fala)</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BRICS	Grupo informal de estados que inclui a República Federativa do Brasil, a Federação Russa, a República da Índia, a República Popular da China e a República da África do Sul
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning (Aprendizado de Línguas Assistido por Computador)</i>
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DGBLL	<i>Digital Game-Based Language Learning (Aprendizado de Línguas Baseado em Jogos Digitais)</i>
EaD	Ensino à Distância
IA	Inteligência Artificial
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LM	Língua Materna
LNM	Língua Não Materna
LS	Língua Segunda
MALL	<i>Mobile-Assisted Language Learning (Aprendizado de Línguas Assistido por Dispositivos Móveis)</i>
MOOC	<i>Massive Open Online Courses (Cursos Online Abertos e Massivos)</i>
MV	Mundos Virtuais
PLNM	Português Língua Não Materna
PSI	<i>Personalized System of Instruction (Sistema Personalizado de Ensino)</i>
QECR	Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação.
RV	Realidade Virtual
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>

Folha em branco

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo central propor e analisar um treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM), com o intuito de tornar o aprendizado de português mais acessível a um público diversificado em escala global. Esse treinamento visa não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também a difusão de aspectos culturais, ao oferecer uma abordagem integrada que explora a cultura lusófona por meio de temas como gastronomia, música e costumes sociais. Para isso, a proposta se estrutura em uma combinação de atividades síncronas e assíncronas, ao promover um ambiente de aprendizado que busca atender a variadas habilidades e estilos de aprendizagem.

A origem dessa ideia surge da crescente demanda por cursos de português, potencializada pela expansão política, econômica e cultural dos países lusófonos, particularmente Brasil e Portugal. Em resposta a essa necessidade, o projeto foi concebido com o propósito de utilizar as tecnologias educacionais para promover um aprendizado interativo e acessível. Para isso, o projeto-piloto foi desenhado para testar essa metodologia híbrida, que combina flexibilidade e interação. A plataforma Hotmart¹ foi utilizada para os recursos assíncronos, e o Google Meet para as sessões síncronas. A estrutura do treinamento se baseou em módulos temáticos que abrangem desde habilidades básicas de comunicação até aspectos culturais.

A estrutura do trabalho se organiza em seis seções principais que garantem uma análise abrangente e detalhada do treinamento proposto. A primeira seção é dedicada à Revisão de Literatura, em que se exploram os conceitos fundamentais sobre o ensino e aprendizagem de línguas não maternas, a educação à distância e *online*, e as particularidades do ensino de línguas, além do caso de ensino de português língua não materna. Em seguida, a Descrição da Proposta apresenta a concepção do treinamento e seus principais objetivos. A terceira seção, Metodologia, detalha os pilares pedagógicos do projeto, com foco na intercompreensão e na abordagem comunicativa, além de enfatizar o desenvolvimento de aprendentes autorregulados e autônomos. A seção seguinte, Implementação, abrange o calendário de atividades e a descrição detalhada de cada conteúdo programático, oferecendo uma visão prática sobre a aplicação do treinamento. Na

¹ A Hotmart, fundada em 2011 no Brasil, é uma plataforma online voltada principalmente para a distribuição e comercialização de conteúdos educacionais digitais, como cursos online, e-books, treinamentos e materiais didáticos. Oferece ferramentas que facilitam o desenvolvimento, hospedagem e compartilhamento desses produtos e serviços, possibilitando que criadores de conteúdo eduquem e impactem públicos em larga escala. Além disso, a Hotmart também disponibiliza recursos para a venda desses conteúdos, permitindo que educadores e produtores monetizem seus conteúdos de forma automatizada.

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

seção Análise da Percepção e Recepção do Projeto-Piloto examina-se o perfil dos participantes, realiza-se uma análise dos dados recolhidos, identifica desafios e apresentam-se sugestões de melhorias, culminando com uma apreciação global da iniciativa.

A proposta inicial foi bem recebida, e a pesquisa feita entre os participantes do projeto-piloto revelou que o treinamento de Português Língua Não Materna (PLNM) proporcionou uma experiência de aprendizagem, em geral, positiva para a maioria dos participantes. Destacou-se a diversidade de motivações e a curiosidade cultural despertada, além da percepção de que o treinamento ajudou na desconstrução e compreensão de estereótipos sobre o Brasil. Muitos aprendentes adotaram uma abordagem ativa, utilizando materiais complementares e participando regularmente das aulas ao vivo.

Entretanto, alguns desafios foram identificados, como dificuldades técnicas com o uso da plataforma Hotmart para uma parcela dos participantes e a necessidade de maior suporte para estimular a autonomia. Ao longo do trabalho, são discutidas possíveis soluções para esses desafios. Além disso, a proposta inclui a expansão do conteúdo cultural para abarcar uma maior diversidade dos países lusófonos, de modo a oferecer uma experiência ainda mais abrangente e enriquecedora.

Finalmente, as Considerações Finais sintetizam os principais resultados e reflexões do trabalho, destacando os impactos do treinamento e as possíveis direções futuras para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Não Materna. Com as melhorias propostas, o projeto tem o potencial de fazer a sua parte como contributo na promoção do português e das culturas lusófonas em escala global, atendendo a um público cada vez mais diverso e globalizado, com potencial de adaptação contínua para refletir as necessidades emergentes dos aprendentes de língua e cultura ao redor do mundo.

2. Revisão de literatura

Este capítulo tem como objetivo explorar o cenário multifacetado do ensino de português como língua não materna, integrando perspectivas teóricas com os avanços tecnológicos que têm reformulado as práticas educativas contemporâneas. A revisão da literatura proposta busca realizar uma breve análise que não apenas contextualiza o português no cenário global, mas também investiga os desafios e oportunidades específicos associados ao seu ensino como língua não materna. Inicialmente, aborda-se a definição de língua não materna. A discussão segue para uma revisão dos métodos e abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas.

O segmento seguinte explora a evolução das tecnologias educacionais, desde os primeiros modelos de ensino à distância até as modernas plataformas de aprendizado *online*. São analisados os principais desafios enfrentados, assim como as vantagens oferecidas por essas modalidades, incluindo a flexibilidade, acessibilidade e personalização do aprendizado. Em seguida, o capítulo detalha o papel do Aprendizado de Línguas Assistido por Computador (CALL) e compara as modalidades de aprendizado síncrono e assíncrono de línguas. Este tópico discute tanto as vantagens quanto os desafios associados a cada modo, enfatizando como a tecnologia pode facilitar a eficácia pedagógica e promover a inclusão educacional.

Por fim, o foco se desloca rapidamente para o ensino específico do português no tópico "E o português?". A discussão inclui a importância do português como língua diplomática e inicia a análise do ensino do português como língua não materna, que terá melhor atenção em outro momento.

2.1 Ensino e Aprendizagem de Língua Não Materna

A aquisição de uma língua não materna (LNM) apresenta desafios e nuances particulares que diferenciam seu ensino do aprendizado da língua materna (LM). Esta seção explora o conceito de LNM, abrangendo as distinções entre língua segunda (LS), língua estrangeira (LE) e língua de herança (LH). A análise se estende à aplicação destes conceitos em contextos educacionais variados, como mostrado nos estudos sobre o uso do português em diferentes regiões e situações. Também serão apresentados alguns conceitos de metodologias e abordagens envolvidos com o ensino de línguas.

2.1.1 Língua Não Materna

A escolha para o uso de LNM é estratégica por ser um conceito amplo. Na área de estudo da didática de línguas, há discussão que busca conceitualizar o que não é LM. Na obra *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, é possível ler que

first language (sc. mother tongue) is distinguishable from second language (a language other than one's mother-tongue used for a special purpose, e.g. for education, government), distinguishable in turn from foreign language (where no such special status is implied) – though the distinction between the latter two is not universally recognized (Crystal, 2008, p. 266)

Segundo Madeira (2017), a distinção entre LS e LE baseia-se nos contextos em que essas línguas são usadas. LS refere-se a uma língua não-nativa utilizada em territórios onde possui uma função reconhecida, permitindo ao falante não-nativo interagir em múltiplas situações comunicativas. Por outro lado, a LE é aprendida em ambientes onde a exposição ocorre principalmente em situações estruturais e sequenciadas do ensino formal.

Por sua vez, Flores (2013) acrescenta o termo língua de herança (LH). Este seria o caso de filhos de emigrantes portugueses que falam o português como LM, mas em contexto restrito, normalmente em ambiente familiar, enquanto usam a língua do país de acolhimento de forma maioritária.

Na dissertação *A Sociolinguística e o Ensino do Português em Angola* (2018), Martins acrescenta que, em Angola, o português, sendo uma LS para gerações mais velhas, possui o estatuto de Língua Oficial e serve como o principal instrumento de comunicação. Martins argumenta que esta função primária do português em Angola refuta a ideia de que LS e LE são sempre instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares. Ele também nota que, para a nova geração de angolanos, o português frequentemente se torna a LM.

O conceito de Português Língua Não Materna (PLNM) engloba uma variedade de contextos de aquisição, aprendizagem e domínio da língua portuguesa. Para Madeira (2017, p.306), é frequente empregar o conceito de LNM para se referir a qualquer idioma adquirido ou aprendido após o idioma materno, sem levar em conta o contexto específico. Flores amplia ao informar que não há equivalente

no contexto anglo-saxónico, onde se diferencia entre conceitos como English as a Second Language (ESL), English as a Foreign Language (EFL) ou English as an Additional Language (EAL), sem que exista um termo mais vasto que abarque todos estes tipos de aquisição do inglês (*English as a non-native language). No entanto, devido a esta abrangência conceptual podemos estar a falar de falantes muito diferentes quando nos referimos a falantes de PLNM: ao português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressaram de um país de emigração, ao português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, ao português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para Estrangeiros ou ao português falado, por exemplo, por estudantes timorenses que aprendem a língua portuguesa no momento da escolarização. (Flores, 2013, p.1)

Este conceito abrangente também pode ser aplicado no caso angolano exemplificado por Martins. Compreender a LNM como uma língua aprendida ou adquirida após a LM, ou mesmo em contexto de língua de herança usada em contexto familiar, ajuda na proposta do projeto deste trabalho, que visa alcançar aprendentes de todo o mundo, que vivem diferentes contextos de contato com a língua portuguesa.

2.1.2 Ensino e Aprendizagem de Línguas

O ensino de línguas reflete uma busca constante por métodos e abordagens que otimizem o aprendizado e a proficiência linguística dos alunos. A seguir, serão brevemente citados alguns métodos e abordagens que já são bastante conhecidos na literatura. Métodos como a Gramática e Tradução, conforme descrito por Brown (2006) em *Principles of Language Learning and Teaching*, baseiam-se principalmente na tradução de textos do idioma alvo para a LM, enfatizando a memorização de regras gramaticais e vocabulário, geralmente sem aplicação prática em comunicação real. Por outro lado, a proposta de Larsen-Freeman e Anderson (2011) em *Techniques and Principles in Language Teaching*, além de focar na tradução bidirecional entre a LM e o idioma alvo, destaca-se pelo uso de exercícios analíticos para o aprendizado de gramática e pela ênfase na forma escrita da língua e na capacidade de traduzir literatura clássica.

Em contraste com esses métodos, o Método Direto promove a imersão total na língua-alvo, evitando o uso da LM na sala de aula e enfatizando o aprendizado através da exposição direta e do uso prático da língua em situações reais, conforme discutido por Brown (2006) e Larsen-Freeman e Anderson (2011). Este método prioriza a oralidade e a audição, buscando desenvolver habilidades linguísticas de maneira natural e intuitiva, semelhante à aquisição da LM. O Método Audiolingual, conforme descrito por Brown (2006) e Larsen-Freeman e Anderson (2011) baseia-se na teoria behaviorista e enfatiza a prática oral intensiva por meio de repetição e exercícios estruturados. Desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, este método busca a internalização de estruturas e padrões da língua através da repetição e imitação, com foco na audição e fala antes da leitura e escrita, evitando o uso da LM.

Por fim, a Abordagem Comunicativa, conforme descrita por Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Brown (2006), foca na habilidade de comunicar efetivamente em situações reais, valorizando a interação tanto como meio quanto como objetivo final do aprendizado de línguas. Esta abordagem enfatiza o uso autêntico e funcional da língua, promovendo competências linguísticas práticas e funcionais, e visa desenvolver todas as componentes da competência comunicativa, incluindo a competência pragmática e a fluência. Mais adiante, esta abordagem terá mais espaço neste trabalho.

As metodologias discutidas ilustram a diversidade e a evolução das técnicas de ensino de línguas ao longo do tempo, desde métodos tradicionais focados em gramática e tradução até abordagens modernas que enfatizam a competência comunicativa e a imersão linguística. Compreender essas possibilidades permite aos educadores selecionar e adaptar as estratégias mais adequadas para desenvolver as habilidades linguísticas dos aprendentes, visando uma aprendizagem mais eficaz e contextualizada.

2.2 Ensino e Aprendizagem à distância e online

O ensino e a aprendizagem à distância e *online* têm-se tornado cada vez mais relevantes na educação contemporânea, especialmente com os avanços tecnológicos e a necessidade de adaptação a novas realidades, principalmente como o aparecimento da pandemia de COVID-19. Este tópico explora o desenvolvimento histórico das tecnologias educacionais, as principais plataformas e ferramentas usadas no ensino *online*, os desafios enfrentados por essas modalidades e as vantagens do treinamento *online* e à distância.

2.2.1 História e Desenvolvimento das Tecnologias Educacionais

Sousa Rodrigues e Bandeira Andriola (2021) traçam um percurso histórico do ensino à distância (EaD) no Brasil e no mundo. Eles se inspiram em dois modelos distintos de organização: o primeiro de Maia e Mattar (2007), que apresenta o EaD em três gerações: cursos por correspondência; novas mídias e universidades abertas; EaD on-line. O segundo modelo que apresentam é o de Moore e Kearsley (2013), que organizam a evolução do EaD em cinco gerações: correspondência; transmissão por rádio e televisão; universidades abertas; teleconferência; *internet/web* (Sousa Rodrigues e Bandeira Andriola, 2021, p. 3).

Ambos os modelos de classificação iniciam com a geração de cursos por correspondência. Segundo Maia e Mattar (2007) citados por Sousa Rodrigues e Bandeira Andriola (2021, p. 3), essa fase é caracterizada pelo uso da correspondência como suporte para cursos ou treinamentos, com interação limitada entre educadores e aprendizes, geralmente reduzida à aplicação e correção de exames. Esta geração teve início em 1728 e perdurou até à década de 1970.

Moore e Kearsley (2013) também identificam a primeira geração como sendo baseada na correspondência, destacando o uso do texto como meio de transmissão de conteúdo. No Brasil, exemplificam com a criação do Instituto Monitor, em 1939, e do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, ambos oferecendo cursos por correspondência (Sousa Rodrigues e Bandeira Andriola, 2021, p. 7).

A segunda geração diverge significativamente entre as duas classificações. Para Maia e Mattar (2007), essa geração é denominada “novas mídias e universidades abertas”, e é marcada pelo uso de novos meios de comunicação e tecnologias, como rádio, televisão, fitas de áudio e vídeo, e telefones. Esta fase iniciou-se nos anos 1960 e teve como grande revolução o surgimento de universidades abertas como a *Open University* (Inglaterra) e *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) na Espanha, entre outras (Sousa Rodrigues e Bandeira Andriola, 2021, p. 5).

Moore e Kearsley (2013,) citados por Sousa Rodrigues e Bandeira Andriola (2021, p. 6-9), entretanto, subdividem essa fase em três gerações distintas:

1. Transmissão por rádio e televisão: caracterizada pela transmissão unidirecional de conteúdo educacional via rádio e televisão. No Brasil, a TV surgiu como ferramenta educativa influenciada pelo Código Brasileiro de Telecomunicações de 1967.
2. Universidades abertas: esta geração se destaca pelo estabelecimento de universidades abertas, proporcionando oportunidades de aprendizagem à distância para uma população maior. No Brasil, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi oficialmente estabelecido em 2006, embora uma tentativa anterior de criar um sistema semelhante tenha ocorrido em 1974.
3. Teleconferência: Marcada pelo uso de videoconferências e teleconferências para cursos de formação continuada, preparatórios e fins administrativos.

Por fim, Sousa Rodrigues e Bandeira Andriola (2021, p. 5, 10) escrevem sobre a mais recente geração, que está relacionada com a *internet*. Para Maia e Mattar (2007), a terceira geração é a “EaD *ON-LINE*”, que equivale à quinta geração de Moore e Kearsley (2013) “*internet/web*”. Esta etapa é caracterizada pelo uso de redes de computadores e da *internet* para a entrega de conteúdo e interação, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais flexível e acessível, com potencial para alcance global. Esta geração emergiu na década de 1990 e continua a evoluir com os avanços tecnológicos.

O ensino *online* ganhou destaque durante a pandemia de COVID-19, com várias plataformas e ferramentas facilitando o processo educacional. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como Moodle, Google Classroom e Microsoft Teams, destacam-se por sua eficácia na gestão de cursos e distribuição de materiais. Ferramentas de videoconferência, como Zoom e Google Meet, tornaram-se essenciais para aulas síncronas, apesar dos desafios técnicos iniciais.

Além disso, ferramentas de gravação de vídeo, como LOOM e Screencast-o-matic, permitiram que professores gravassem suas aulas, oferecendo flexibilidade aos alunos. A comunicação também se beneficiou de ferramentas como *chats*, *e-mails* e redes sociais, permitindo interações rápidas e eficientes. Quadros virtuais e ferramentas de colaboração,

como Padlet e Trello, facilitaram a organização de ideias e projetos, enriquecendo o processo de aprendizagem (Vieira & Seco, 2020; Sirazetdinova, 2024).

Essas inovações tecnológicas têm transformado o ambiente educacional, potencializando o ensino e a interação à distância de maneiras antes inimagináveis. No entanto, apesar desses avanços significativos, a implementação do EaD não está isenta de obstáculos. Diversos desafios permanecem, afetando tanto a entrega quanto a recepção do ensino nesses formatos, os quais serão explorados na próxima seção.

2.2.2 Desafios do EaD

Todas as modalidades de ensino têm pontos de melhora e desafios. Com o EaD não é diferente. A seguir, são apresentados alguns dos pontos que merecem atenção e um maior cuidado nos momentos da elaboração e da prática pedagógica *online*. Vale ressaltar que a pandemia de COVID-19 intensificou muitos desses desafios e introduziu novos obstáculos, alterando a dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Antes da pandemia, um dos principais desafios do EaD era o isolamento dos estudantes. Sem a interação face a face com colegas e professores, muitos alunos se sentiam desmotivados e desengajados (Kusmaryono, Jupriyanto, & Kusumaningsih, 2021, p. 65). A ausência de uma interação direta e contínua dificultava a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo. Durante a pandemia, esse isolamento foi amplificado, pois a suspensão das aulas presenciais forçou todos os alunos a depender exclusivamente das interações *online*. A perda total das interações presenciais aumentou ainda mais o sentimento de isolamento e desengajamento (Vieira & Seco, 2020).

A interação limitada e a baixa qualidade do *feedback* eram desafios presentes no EaD (Kusmaryono, Jupriyanto, & Kusumaningsih, 2021), mas não tão intensos como durante a pandemia. A crise sanitária reforçou o uso instrumental e transmissivo das tecnologias, limitando ainda mais a interação e a qualidade do *feedback* oferecido aos estudantes. Professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente a novos métodos de comunicação, muitas vezes sem a infraestrutura necessária para proporcionar um *feedback* eficiente e rápido, exacerbando as dificuldades de aprendizado (Vieira & Seco, 2020).

Problemas técnicos, como dificuldades com *download*, instalação, *login*, áudio e vídeo, sempre foram comuns no EaD (Dhawan, 2020; Affouneh, Salha, & Khlaif, 2020, citado em Kusmaryono, Jupriyanto, & Kusumaningsih, 2021, p. 65). A variedade na velocidade da *internet* e a qualidade do áudio e vídeo são obstáculos adicionais que comprometem a experiência educacional. Sirazetdinova (2024) identifica uma fadiga presente, tanto entre professores, quanto nos alunos de universidades russas durante a pandemia:

Teachers also suffered from digital fatigue. While traditional offline seminars are usually more spontaneous, online lessons take much more time to prepare materials, and teachers put in more effort to keep discipline. When tutors have just begun trying different platforms on their own, they have overwhelmed with computer work and looking at the screen. (Sirazetdinova, M.,2024, p. 266)

Antes da pandemia, a fadiga digital era menos pronunciada, pois o uso prolongado de tecnologias de videoconferência não era tão comum. Durante a pandemia, o uso contínuo dessas tecnologias levou ao fenômeno da fadiga digital, de acordo com Sirazetdinova (2024), diminuindo a participação ativa dos alunos nas aulas *online*. Esse cansaço digital resultou em uma presença passiva durante as aulas, prejudicando o aprendizado.

A falta da presença física exige que os aprendentes assumam maior responsabilidade pelo próprio aprendizado, o que requer um planejamento cuidadoso das atividades e materiais por parte dos docentes (Vendruscolo & Behar, 2016, p. 304). Durante a pandemia, a necessidade de autonomia se intensificou, pois muitos alunos tiveram que gerenciar seu aprendizado em casa, frequentemente sem a supervisão adequada. A falta de preparação para usar eficazmente os recursos tecnológicos tornou-se ainda mais evidente, destacando a necessidade de promover a inclusão digital e preparar os estudantes para o uso eficaz desses recursos. Somado à maior responsabilidade pelo aprendizado, estudantes de contextos socioeconômicos menos favorecidos enfrentam maiores obstáculos no acesso aos recursos necessários para o aprendizado *online* (Vieira & Seco, 2020, p. 1025). A pandemia mostrou essas desigualdades, revelando ainda mais a disparidade entre os estudantes.

Tendo os desafios anteriores em conta, a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para o formato *online* é um desafio contínuo, exigindo treinamento específico dos docentes. A pandemia forçou uma adaptação rápida e muitas vezes inadequada dessas práticas. Com a pandemia considerada terminada, resta buscar aprender com os desafios impostos pelo passado e criar novas práticas do EaD que possibilitem que as barreiras já enfrentadas sejam, no mínimo, diminuídas. Ter uma resposta aos desafios em combinação com as vantagens desde antes conhecidas será valioso para o projeto de ensino de português como língua não materna *online*.

2.2.3 Vantagens do EaD

O EaD tem-se consolidado como uma alternativa viável e tão eficiente quanto o ensino presencial tradicional. A adoção crescente de tecnologias digitais e a necessidade de adaptação a novos contextos, como a pandemia de COVID-19, impulsionaram essa modalidade educacional. Esta seção analisa comparativamente as vantagens e oportunidades do EaD incluindo o Sistema Personalizado de Ensino (PSI), com base nas

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

referências de Todorov et al. (2009), Pereira et al. (2007), Kusmaryono et al. (2021) e Newell-Jones et al. (2022).

Uma das principais vantagens do EaD é a flexibilidade oferecida aos alunos. Segundo Pereira et al. (2007), esta modalidade permite que os alunos acessem conteúdos e atividades sem restrições temporais ou geográficas, permitindo um aprendizado ao próprio ritmo. Essa flexibilidade é corroborada por Kusmaryono et al. (2021) e Newell-Jones et al. (2022), que destacam a acessibilidade do ensino em qualquer lugar e a qualquer momento, facilitando a conciliação dos estudos com outras atividades profissionais e pessoais. Newell-Jones et al. (2022) sugerem que:

the pandemic has demonstrated that remote learning has some benefits, including reducing the need for travel, enabling people to fit learning around their lives in more flexible ways, enabling people to meet together to learn from a wider range of locations and developing IT competencies which are applicable, and indeed possibly essential, in a wide range of contexts. (Newell-Jones et al., 2022, p. 17)

Apesar dos desafios na manutenção da interação, o ensino *online* tem evoluído para promover interações diversificadas e significativas. Sobre isso, Kusmaryono et al. (2021) afirmam que as plataformas *online* permitem a comunicação livre entre estudantes e professores, facilitando um ambiente colaborativo e interativo. Levar em consideração o potencial colaborativo entre docentes e estudantes pode tornar o ensino mais personalizado.

O EaD pode ser potencializado a partir dos princípios do Sistema Personalizado de Ensino (PSI). Todorov et al. (2009) apontam que o PSI, também conhecido como Plano Keller, foi desenvolvido nos anos 1960 por Fred Keller e seus colegas, e é uma metodologia de ensino que se diferencia dos modelos tradicionais ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. As principais características do PSI incluem cinco “características principais: domínio sequencial do conteúdo; ênfase na palavra escrita; ritmo próprio; papel indispensável do tutor; e aulas e demonstrações como veículo de motivação” (Todorov et al., 2009, p.292).

O EaD tem a oportunidade de compartilhar com o PSI a centralidade do aluno e a necessidade de um planejamento rigoroso e sistemático, utilizando tecnologias para superar barreiras geográficas e temporais. Essa integração pode potencializar essas metodologias ao combinar suas melhores características, como o uso de *internet* e *softwares* locais para disponibilizar conteúdos e avaliações, permitindo uma maior flexibilidade e individualização do processo educativo (Todorov et al., 2009, p. 293-294). Assim, a união de PSI e EaD se mostra uma estratégia eficaz para democratizar o acesso a uma educação de qualidade, baseada em evidências empíricas de eficácia.

A evolução das tecnologias educacionais e a crescente relevância do EaD têm transformado significativamente a educação contemporânea. Esta seção destacou a trajetória histórica das modalidades de EaD, desde os cursos por correspondência até ao uso avançado da *internet*, ressaltando as diversas gerações identificadas por estudiosos. As plataformas e ferramentas digitais têm proporcionado um ambiente de aprendizagem mais acessível e flexível, embora desafios persistam, como a falta de interação social e as dificuldades técnicas. No entanto, as vantagens, como a flexibilidade e a promoção da autonomia dos alunos, demonstram que o EaD é uma alternativa eficaz e viável.

O futuro do EaD é promissor, abrindo portas para inovações e melhorias constantes nas práticas educacionais. A adoção de novos modelos pedagógicos, como *tours* virtuais e o uso inovador de recursos *online*, pode enriquecer tremendamente a experiência de aprendizagem. Além disso, o suporte individualizado e a constante evolução dos métodos de ensino são fundamentais para atender às demandas educacionais específicas dos alunos. A adaptação e inovação em resposta às novas tecnologias e exigências sociais será essencial para moldar o futuro da educação. Essa capacidade de inovação é particularmente evidente no ensino e aprendizagem de línguas à distância, onde o uso crescente de tecnologias avançadas, conteúdo autêntico disponível na *internet* e combinação de ensino síncrono e assíncrono, tem transformado profundamente o campo, um tema que será explorado em detalhes na próxima seção.

2.3 Ensino e Aprendizagem de línguas à distância

O ensino e a aprendizagem de línguas à distância têm passado por uma transformação profunda, impulsionada pela evolução tecnológica e pela crescente necessidade de flexibilidade no aprendizado. Desde os primeiros usos de computadores no ensino de línguas até às tecnologias mais recentes, como a inteligência artificial e a realidade virtual, o campo tem-se expandido e diversificado continuamente (Chen et al., 2021). A pandemia de COVID-19 acelerou essa transição, obrigando educadores e instituições a adotarem rapidamente métodos de ensino remoto para garantir a continuidade educacional (Maican & Cocoradă, 2021). Métodos de ensino síncronos e assíncronos têm sido amplamente discutidos na literatura, cada um oferecendo benefícios distintos, como maior flexibilidade de tempo e interação em tempo real (Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva, 2023; Tanır, 2022). A implementação de ferramentas digitais, como aplicativos móveis e plataformas de gerenciamento de aprendizado, tem mostrado ser crucial para o sucesso do EaD, oferecendo novos caminhos para o engajamento e a participação dos aprendentes (Pratama et al., 2022; Sela, Azhar, & Samanhudi, 2022). Esta seção examina essas evoluções e práticas atuais,

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

explorando os impactos e as percepções de alunos e educadores em um ambiente de aprendizado de línguas *online*.

2.3.1 Aprendizado de Línguas Assistido por Computador (CALL)

A inspiração para o treinamento de português é o *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), ou aprendizado de línguas assistido por computador. O CALL foi inicialmente definido como “*the search for and study of the computer applications in language teaching and learning*” (Levy, 1997, p.1) conforme citado por Chen et al. (2021, p. 151). Com o tempo, à medida que a tecnologia avançava e se tornava mais integrada à vida cotidiana, a definição de CALL evoluiu. Chen et al. (2021, p.151) citam a redefinição de Levy & Hubbard (2005, p. 143) para CALL como “*the development and use of technology applications in language teaching and learning*”. Atualmente, inclui uma ampla gama de tecnologias, como dispositivos móveis, plataformas *online*, realidade virtual e realidade aumentada, entre outras. Essas tecnologias oferecem novas oportunidades para que os alunos de idiomas se envolvam com materiais linguísticos, pratiquem habilidades e interajam com outras pessoas de maneira significativa. O CALL passou por várias fases de desenvolvimento desde seu início, refletindo a integração de tecnologias em constante evolução na educação linguística.

O surgimento da *internet* em meados do século XX facilitou o desenvolvimento da Comunicação Mediada por Computador (CMC). Com a introdução de tecnologias multimídia nos anos 1990, o CALL expandiu para incluir lições interativas com texto, gráficos, áudio e vídeo. Essa evolução permitiu experiências de aprendizado mais envolventes e contextualmente ricas. (Chen et al., 2021, p. 164)

No início dos anos 2000, a proliferação de dispositivos móveis trouxe a *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL), ou Aprendizagem Assistida por Dispositivos Móveis. A fusão entre computadores pessoais bem estabelecidos e dispositivos móveis com acesso à *internet* permitiu o aprendizado de línguas a qualquer hora e em qualquer lugar pois já era possível compartilhar arquivos, acessar aplicativos móveis, enviar SMS e mensagens multimídia que desempenharam papéis significativos na educação linguística (Chen et al., 2021, p. 165).

Tecnologias *Web 2.0*, como *blogs*, *wikis* e redes sociais, transformaram ainda mais o CALL, fornecendo novos caminhos para aprimorar as habilidades/competências linguísticas (Chen et al., 2021, p. 153). Seguindo além, impulsionados pela necessidade de um aprendizado de línguas imersivo e autêntico, os mundos virtuais (MV) e a realidade virtual (RV) têm sido adotados para inserir os alunos em contextos significativos e aumentar o engajamento deles no aprendizado. Essas tecnologias eliminam as limitações das salas de

aula descontextualizadas, oferecendo oportunidades para melhorar habilidades linguísticas e desenvolver competências essenciais, como trabalho em equipe e pensamento crítico. Paralelamente, a Aprendizagem de Línguas Baseada em Jogos Digitais (DGBLL - *Digital Game-Based Language Learning*), proporciona exposição imersiva ao contexto da língua alvo, reduzindo barreiras afetivas e aumentando o uso da língua para interação. Apesar dos benefícios, desafios como a integração pedagógica da RV e o desenho de jogos educativos ainda precisam ser mais trabalhados para maximizar a eficácia dessas tecnologias (Chen et al., 2021, p. 167).

A aprendizagem contínua, que integra contextos formais e informais, e os modelos de aprendizagem híbrida tornaram-se populares. A integração da Inteligência Artificial (IA) e tecnologias de reconhecimento de fala, também conhecido como ASR (*Automatic Speech Recognition*) que já funcionam como sistemas tutores inteligentes, têm *feedback* automatizado e ambientes de aprendizado adaptativos (Chen et al., 2021, p. 165-169). Há, ainda, várias outras tecnologias e metodologias que valem um estudo extensivo próprio.

O CALL, desde as primeiras interações usando um computador até o atual momento com reconhecimento de fala, realidade virtual e inteligência artificial, continua a se adaptar e a inovar para personalizar a educação e atender às necessidades individuais dos estudantes. Essa evolução global no ensino de línguas não apenas torna o aprendizado mais acessível, mas também mais eficaz para uma variedade de populações que em outro contexto não teriam acesso ao aprendizado de línguas. Todos esses avanços podem ser combinados e adaptados para os modos de ensino síncronos e assíncronos, que serão discutidos a seguir.

2.3.2 Comparação entre Aprendizado Síncrono e Assíncrono: Vantagens e Desafios

Nos últimos anos, a evolução tecnológica e a crescente demanda por flexibilidade no aprendizado têm impulsionado a popularidade de diferentes modos de ensino, em especial os formatos assíncrono e síncrono. Estes modos apresentam características únicas que influenciam diretamente o processo de aprendizagem, oferecendo vantagens e desafios distintos. Esta seção aborda as perspectivas apresentadas por Tanır (2022) e Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva (2023) sobre as vantagens e desvantagens de ambos os tipos de aprendizagem. Ao analisar as opiniões desses autores, busca-se entender como cada método pode ser otimizado para maximizar os benefícios educacionais e minimizar os obstáculos enfrentados pelos alunos.

Tanır (2022) e Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva (2023) concordam que a aprendizagem assíncrona oferece flexibilidade e conveniência significativas. Ambos os trabalhos destacam que esse formato permite aos alunos acessar materiais de aprendizagem a qualquer hora e de qualquer lugar, promovendo a independência na aprendizagem. Tanır

(2022) enfatiza que essa flexibilidade pode encorajar alunos tímidos a se expressarem melhor, enquanto Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva (2023) detalham a variedade de fontes e formatos de material disponíveis, como *massive open online courses* (MOOC), vídeos e fóruns, que suportam um aprendizado autônomo. No entanto, Tanır foca mais no desenvolvimento da responsabilidade e autoexpressão, enquanto Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva enfatizam o desenvolvimento de habilidades comunicativas e psicomotoras, além da melhoria nos resultados educacionais através de ambientes de gestão de aprendizagem.

Ambos os trabalhos reconhecem os desafios inerentes à aprendizagem assíncrona, mas com ênfases diferentes. Tanır (2022) identifica a interferência retroativa, dificuldades de entendimento e a falta de *feedback* imediato como principais desvantagens, observando que esses fatores podem diminuir a motivação e a eficácia do aprendizado. Ele destaca problemas específicos relacionados ao aprendizado de línguas, onde a falta de interação síncrona pode causar confusão e desmotivação. Por outro lado, Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva (2023) enfatizam a necessidade de estratégias cuidadosamente elaboradas para manter o engajamento dos alunos, sugerindo que a falta dessas estratégias pode prejudicar a motivação e o interesse dos alunos. Ambas as perspectivas concordam que o engajamento contínuo dos alunos é um desafio, mas divergem nos detalhes das dificuldades e suas implicações.

As vantagens da aprendizagem síncrona são reconhecidas por ambos os autores, especialmente no que diz respeito à interação e *feedback* em tempo real. Tanır (2022) destaca que a interação face a face em ambientes virtuais aumenta o engajamento e a motivação dos alunos, além de melhorar a consciência metacognitiva. Ele observa que a participação ativa e igualitária dos alunos em aulas síncronas pode levar ao desenvolvimento de novas técnicas de aprendizagem. Em consonância, Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva (2023) enfatizam a independência de localização e a capacidade de comunicação global em tempo real como benefícios significativos. Além disso, mencionam a coleta oportuna de informações e a manutenção de um registro constante de interações. Ambos os autores concordam sobre os benefícios da comunicação em tempo real, mas Tanır (2022) foca mais na motivação e na metacognição, enquanto Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva destacam a globalidade da interação.

As desvantagens da aprendizagem síncrona são abordadas de maneira diferente pelos autores. Tanır (2022) menciona a potencial redução na qualidade da comunicação em tempo real, que pode levar a mal-entendidos e desempenho de aprendizado reduzido. Ele sugere que, mesmo com a interação imediata, a eficácia pode ser comprometida se a comunicação não for clara. Por outro lado, Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva (2023) apontam que a manutenção da interação de grupo pode ser desafiadora, especialmente se

regras claras não forem estabelecidas, além de mencionar a saturação de equipamentos e a necessidade de atualização tecnológica. Ambos os autores reconhecem problemas na interação síncrona, mas Tanır foca nas dificuldades de comunicação, enquanto Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva destacam desafios logísticos e organizacionais.

Para maximizar as vantagens do ensino de línguas à distância, a integração estratégica de aprendizado síncrono e assíncrono é essencial. Tanto Tanır (2022), quanto Nurmanaliyeva & Nurmanaliyeva (2023) concordam quanto a este ponto. A combinação dessas abordagens permite que os alunos aproveitem a interação imediata e o suporte comunitário dos ambientes síncronos, enquanto desfrutam da flexibilidade e autonomia que o aprendizado assíncrono oferece. Por exemplo, aulas ao vivo podem ser utilizadas para facilitar discussões em grupo, enquanto recursos assíncronos, como materiais de leitura e exercícios interativos, podem ser acessados pelos alunos em seus próprios tempos para reforçar o aprendizado e permitir a revisão contínua. Este modelo híbrido não apenas atende a uma gama diversa de estilos de aprendizado e necessidades individuais, mas também prepara os estudantes para um mundo cada vez mais digital e autodirigido, onde a capacidade de navegar entre interações síncronas e assíncronas é crucial. Assim, ao implementar um treinamento de línguas que equilibre esses dois componentes, pode ser possível criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, inclusivo e eficaz.

Vale citar brevemente algumas diferentes tecnologias aplicadas ao aprendizado e ensino de idiomas, destacando suas vantagens e desafios. Tangirbergen (2022) menciona alguns aplicativos móveis como Duolingo, Quizlet e Kahoot, que são valorizados por sua disponibilidade e capacidade de engajar os estudantes, embora enfrentem desafios como problemas de conexão à *internet* e falta de dispositivos adequados. Pratama et al. (2022) abordam a integração de ferramentas como Camtasia, YouTube e Google Classroom para criar ambientes de aprendizagem assíncronos, destacando a flexibilidade e a clareza dos materiais de aprendizado, que permitem aos estudantes acessar e revisar os conteúdos conforme necessário, superando dificuldades de acesso à *internet*. Sela, Azhar e Samanhudi (2022) também enfatizam o uso do Google Classroom no modelo de aprendizado assíncrono, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de autoaprendizagem e responsabilidade. Estes são apenas alguns exemplos citados na literatura recente.

O ensino e a aprendizagem de línguas à distância e *online* refletem mudanças tecnológicas rápidas e a necessidade crescente de flexibilidade educacional. Métodos síncronos e assíncronos oferecem vantagens que podem otimizar o ensino de línguas, destacando a importância de um *design* instrucional equilibrado. Ferramentas tecnológicas, como aplicativos móveis e plataformas de vídeo, são fundamentais para facilitar o ensino e promover o engajamento dos alunos. A pandemia de COVID-19 destacou o potencial das plataformas *online* e a necessidade de estratégias robustas para enfrentar

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

desafios técnicos e de engajamento. Estudos sugerem que a integração eficaz dessas ferramentas pode melhorar significativamente a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica e inclusiva. A contínua inovação e pesquisa são essenciais para aprimorar práticas pedagógicas e garantir um ensino de línguas *online* acessível e eficaz.

2.4 E o português?

O ensino e a aprendizagem do PLNM revelam-se de fundamental importância tendo em conta o contexto histórico e as possibilidades futuras da disseminação global da língua portuguesa. Iniciativas modernas, como o Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021-2026), o português busca reafirmar sua relevância no cenário internacional. Esta seção faz uma leve exploração sobre a evolução e a atualidade do PLNM, destacando a importância estratégica e pedagógica do ensino da língua portuguesa no mundo globalizado.

2.4.1 Uma língua global

O ano de 1498 representa um marco significativo na história da língua portuguesa, não apenas devido à descoberta do caminho para a Índia, desencadeando uma revolução econômica, política, cultural e social em Portugal, mas também pela influência no contato entre línguas e culturas. A língua portuguesa desempenhou um papel crucial na diplomacia ao longo de séculos, evidenciado por tratados holandeses e dinamarqueses na Ásia no início do século XVII, por exemplo (Cardoso, 2016). Além disso, o Tratado de Amizade e Comércio Siamês-Estadunidense foi escrito em quatro línguas, que seguem a ordem: tailandês, português, chinês e inglês. O português e o chinês eram as línguas compreendidas pelos dois lados (Cardeira, 2010, p.2). Essa perspectiva histórica de divulgação e disseminação da língua portuguesa ilustra a sua influência nas esferas do comércio e diplomacia, destacando a importância contínua dessa língua na história da expansão portuguesa e no contexto da globalização, resistindo e merecendo reconhecimento mesmo nos dias de hoje.

A difusão do português também tem implicações econômicas e políticas na atualidade. Como consta na Declaração de Princípios do Observatório da Língua Portuguesa, o português é considerado o quarto idioma mais falado no mundo e o terceiro europeu mais falado, depois do espanhol e do inglês (Observatório, 2023). O português é uma das línguas oficiais em organizações internacionais, como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o BRICS, o Mercosul e a União Europeia.

A importância da língua portuguesa nas relações internacionais contemporâneas, especialmente no âmbito da Diplomacia Cultural, tem sido objeto de crescente interesse acadêmico e político. Nesse contexto, o Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021-2026), elaborado pelo Secretariado Executivo da CPLP, tem desempenhado um papel fundamental na criação das estratégias utilizadas pelos países lusófonos para promover a língua e a cultura no cenário internacional. O plano estabelece quatro eixos principais para a promoção e difusão da língua portuguesa, abrangendo desde o ensino até a internacionalização da língua. No documento é possível ler que:

Tendo em conta a necessidade de implementação das orientações estratégicas emanadas dos órgãos competentes da Organização, e com base no enquadramento institucional acima apresentado, este Plano Operacional tem como objetivos gerais: i. Contribuir para a operacionalização da cooperação multilateral no domínio da Promoção e Difusão da Língua Portuguesa; ii. Fomentar a articulação institucional por meio da concertação entre o SECPLP, Instituições de ensino dos EM e o IILP; iii. Propor ações que visem contribuir para a implementação de estratégias globais para a promoção e a difusão da língua portuguesa explicitadas nos Planos de Ação de Brasília (2010); Lisboa (2013) e Díli (2016); e iv. Identificar ações consentâneas com a projeção da língua portuguesa no contexto global e da sua afirmação como língua oficial, de trabalho ou de documentação em organizações regionais e internacionais, através da mobilização de diversos atores institucionais. (CPLP, 2020, p.7)

Essa iniciativa reflete o reconhecimento da língua portuguesa como um recurso estratégico para a projeção internacional dos países que a adotam como Língua Oficial. Através de projetos como a futura Rede de Escolas Amigas da CPLP, buscar-se-á não apenas o ensino da língua, mas também a promoção de práticas linguísticas em português em diversas modalidades, incluindo LM, LS, LH e LE. Além disso, são incentivadas atividades que promovam a língua e as culturas lusófonas em diferentes contextos, como artes, indústrias culturais e científicas, visando à sua internacionalização e à valorização do patrimônio linguístico e cultural dos países lusófonos (CPLP, 2020, p. 10 - 13).

Nesse contexto, a diplomacia cultural emerge como uma estratégia fundamental para fortalecer as relações internacionais e promover a imagem e interesses dos países lusófonos. Através de iniciativas como o Instituto Camões e o Instituto Guimarães Rosa (que substituiu recentemente os Centros Culturais Brasileiros), países como Portugal e Brasil têm buscado disseminar sua cultura e língua no exterior, estabelecendo pontes de diálogo e cooperação com outras nações. Vale destacar a

Criação de Grupos de Trabalho para a implantação do Português como língua de trabalho e de documentação nas OI (Nações Unidas, União Africana e outras); - Disponibilização de informação aos EM sobre a existência de serviços de interpretação e de tradução no sistema das Nações Unidas e noutras organizações regionais e sub-regionais. (CPLP, 2020, p.28)

Ao examinar eventos históricos como a descoberta do caminho para a Índia em 1498 e tratados bilaterais que evidenciam a relevância do português como língua diplomática,

como o Tratado de Amizade e Comércio Siamês-Estadunidense, destaca-se a importância que já teve o uso da língua portuguesa como ferramenta de comunicação e cooperação entre diferentes nações e culturas. Além disso, a análise do Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021-2026) da CPLP revela o compromisso dos países lusófonos em promover novamente a língua portuguesa na construção de pontes de diálogo e cooperação com vista a estimular assim suas relações bilaterais e multilaterais. Considerando essa tendência, é possível antecipar um aumento significativo no interesse pelo estudo do português no futuro, o que representa não apenas uma oportunidade de expansão cultural, mas também um canal para o fortalecimento das relações internacionais entre os países lusófonos e o mundo globalizado. Nesse contexto, o ensino de PLNM ganha uma nova relevância.

2.4.2 Contexto do Ensino de PLNM

O ensino de PLNM é um campo complexo e diversificado que reflete a crescente globalização e a mobilidade das populações. À medida que o português se expande (novamente) como uma língua de comunicação internacional, aumenta a demanda por estratégias de ensino que atendam a diversos perfis de aprendizes, incluindo emigrantes, estudantes internacionais e indivíduos que adquirem o português em contextos multilíngues. Este cenário desafia educadores a desenvolverem abordagens pedagógicas flexíveis e adaptativas, capazes de lidar com as particularidades linguísticas e culturais dos aprendentes. A importância deste tema está refletida na literatura, que aponta para a necessidade de métodos de ensino inovadores e eficazes, adaptados às especificidades do PLNM.

Abordagens pedagógicas diversificadas e adaptativas são exigidas pelo ensino de PLNM, que engloba uma ampla variedade de aprendentes e contextos. Conforme Flores (2013), o PLNM abarca diferentes tipologias de aprendentes, desde filhos de emigrantes portugueses até estudantes internacionais em ambientes acadêmicos, evidenciando a amplitude do conceito. Esta categoria também inclui o português como língua de herança, envolvendo indivíduos que, embora cresçam em ambientes onde o português é falado, podem não ter adquirido a língua plenamente, além dos que aprendem português como segunda língua após se mudarem para um país lusófono.

O português também tem características que tornam os seus ensino e aprendizagem particulares. Madeira (2017) acredita que a complexa morfologia flexional do idioma, suas variadas formas verbais, e a possibilidade de omissão de sujeitos em contextos inferíveis podem ser um obstáculo para aprendentes quando comparado a línguas que sempre exigem sujeitos explícitos. A variabilidade fonológica e as diferenças regionais entre as variantes do português também adicionam camadas de complexidade à aprendizagem.

O exame histórico da influência da língua portuguesa e a análise do Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021-2026) da CPLP revelam o compromisso dos países lusófonos em promover o português como uma ferramenta de comunicação e cooperação global no passado e no presente. Este contexto reforça a relevância do ensino do PLNM, refletindo a crescente demanda por abordagens pedagógicas diversificadas e adaptativas. Espera-se que à medida que o interesse pelo estudo do português cresça, o PLNM se consolide como uma oportunidade vital para a expansão cultural e o fortalecimento das relações internacionais, evidenciando a importância de métodos inovadores e eficazes que atendam às especificidades dos aprendentes em um mundo cada vez mais interconectado.

Este capítulo oferece uma visão ampla sobre as dinâmicas e especificidades do ensino de português como língua não materna, abrangendo desde as bases teóricas e históricas até as inovações tecnológicas que reformulam o EaD por meio da revisão da literatura, foram destacados os principais desafios e oportunidades que moldam o campo da aprendizagem de línguas em ambientes digitais, sublinhando o papel crescente da tecnologia no suporte ao ensino.

A compreensão do português dentro de contextos globais e a sua relevância como língua diplomática foram exploradas, refletindo sobre como essas características influenciam as práticas pedagógicas e a promoção da língua. Além disso, discutiu-se a evolução dos métodos de ensino, das abordagens tradicionais às inovações como o CALL, ressaltando a transformação contínua e a necessidade de adaptação às novas realidades educacionais.

O EaD foi analisado tanto em seu desenvolvimento histórico quanto nas vantagens que proporciona, destacando-se pela acessibilidade, flexibilidade e personalização do aprendizado. Esses elementos são cruciais na educação moderna, especialmente em um contexto globalizado onde o português assume um papel significativo.

A partir da reflexão sobre a integração entre teoria e prática no ensino de línguas e a importância de continuar explorando e integrando novas tecnologias e metodologias para enfrentar os desafios da educação moderna é possível estabelecer-se uma base para a criação da proposta de treinamento *online* de PLNM que não só acompanhe as tendências globais, mas também atenda às necessidades específicas dos aprendentes de português.

3. Descrição da proposta

A demanda pelo aprendizado do português como língua não materna, provavelmente impulsionada pela expansão política, econômica e cultural dos países lusófonos, especialmente Brasil e Portugal, sustenta a proposta deste treinamento. A modalidade *online* oferece flexibilidade e acessibilidade, permitindo que um público global se beneficie do programa. O uso de tecnologias educacionais promove a aplicação de metodologias inovadoras e interativas, o que aumenta o engajamento e a eficiência do aprendizado.

O objetivo a longo prazo deste projeto é tornar o aprendizado de português acessível a um público diversificado em escala global e abrir portas para a difusão das culturas lusófonas. O treinamento tem como objetivo específico proporcionar um ambiente de aprendizado abrangente, que atenda diversas habilidades, tais como compreensão, gramática, pronúncia, criatividade, interação, escrita, audição e expressão oral.

Inicialmente, o público compreende pessoas que falam línguas românicas ou inglês, o que abre portas para o uso de intercompreensão; pessoas que gostam de aprender línguas por diversão e como atividade de tempo livre; pessoas que querem viajar para o (ou viver no) Brasil; e pessoas que têm familiares ou amigos brasileiros.

O treinamento combina atividades síncronas e assíncronas para uma experiência de aprendizado mais completa. A organização curricular do treinamento é distribuída em temas específicos, visando abranger uma ampla gama de interesses e necessidades dos aprendentes. A estrutura inclui 12 módulos temáticos, cada um cuidadosamente projetado para explorar diferentes aspectos da língua e cultura. A organização segue a seguinte ordem:

- Viagem (4 módulos): Estes módulos iniciais são dedicados ao tema da viagem, abordando desde a preparação para viagens até conhecimentos linguísticos para situações de viagem, incluindo informações básicas e frases curtas úteis no cotidiano. O objetivo é capacitar os aprendentes a se comunicarem efetivamente em situações simples como turistas.
- Autoconhecimento - Conhecendo-se Melhor (1 módulo): Este módulo foca no desenvolvimento pessoal e autoconhecimento, utilizando a língua portuguesa para promover introspecção e uma compreensão mais profunda de si mesmo, incentivando os aprendentes a refletir sobre suas próprias experiências e aspirações.
- Cuidando do Corpo e da Mente (1 módulo): Dedicado à saúde e bem-estar, este módulo integra a aprendizagem da língua com a conscientização sobre saúde física e mental, explorando temas relacionados à saúde, exercícios de bem-estar e discussões sobre práticas saudáveis.

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

- Relacionamentos e Comunicação (1 módulo): Focado nas habilidades de comunicação eficaz e no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, este módulo trata de como estabelecer e manter relações saudáveis, explorando o vocabulário e nuances culturais da comunicação em português.
- Relacionamentos Profissionais (1 módulo): Voltado para a comunicação no ambiente de trabalho, aborda linguagem específica e habilidades de interação profissional, incluindo etiqueta empresarial, *networking* e construção de relações profissionais.
- Relacionamento com o Mundo, a Natureza e a Sociedade (2 módulos): Estes módulos exploram a relação dos indivíduos com o meio ambiente e a sociedade em geral, abrangendo desde responsabilidade social e ambiental até a compreensão da interação entre cultura, sociedade e natureza, promovendo uma consciência global e sustentável.
- Culturas Geral, Lusófona e Brasileira (2 módulos): Dedicados ao estudo de aspectos culturais lusófonos (incluindo manifestações culturais, como arte, música, gastronomia, literatura e tradições) e comparação das diferenças linguísticas entre países lusófonos.

Na componente assíncrona, os alunos terão acesso a uma gama de recursos educacionais no AVA chamado Hotmart, incluindo módulos de estudo em formato PDF, gravações de áudio e *links* para vídeos e textos autênticos que se relacionam com os temas abordados em cada módulo. As atividades de aprendizagem incluem:

- Português Natural: interação com materiais autênticos, tais como vídeos, podcasts, notícias, canções e blogs para fomentar uma imersão cultural.
- Compreensão: exercícios focados na compreensão escrita e oral.
- Expressão Escrita: prática de redação utilizando modelos de frases temáticas relacionadas a cada módulo.
- Gramática: atividades gramaticais extras destinadas a apoiar a escrita, embora não constituam o foco principal dos módulos.
- Imitação: atividades de reprodução de pronúncia, entonação e ritmo baseadas em áudios acompanhados de textos.
- Ditado: tarefas que requerem a escrita de palavras ou frases a partir de áudios.
- Adicionalmente, fora da plataforma Hotmart, o treinamento incorpora o uso de *flashcards* através do aplicativo Duocards, visando facilitar a memorização de frases e palavras de maior complexidade.

Já na parte síncrona, há as seguintes atividades:

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

- Aulas ao Vivo: sessões destinadas à prática de conversação e à realização de atividades em grupo que correspondem aos temas abordados nos módulos para prática de expressão oral.
- Sessões Individuais de Tutoria: encontros personalizados para orientar os aprendentes de forma individualizada no que precisam se dedicar mais, oferecer indicações de materiais com assuntos de interesse pessoal, além de técnicas de estudo e organização.
- Conversação Temática: encontros periódicos ao vivo que propiciam discussões em grupo sobre temas variados, escolhidos pelos participantes, que requerem preparação prévia para o debate.
- Comunidade e Interatividade: uma comunidade no Telegram para promover a interação contínua entre os alunos e os instrutores. Este espaço virtual é destinado a fomentar práticas colaborativas e a troca de experiências entre os participantes, enriquecendo o processo de aprendizagem e para dar avisos administrativos.

A estruturação deste treinamento *online* de PLNM reflete um compromisso com o fornecimento de suporte contínuo e proximidade entre os instrutores e os aprendentes, características que são distintivas e cruciais para o sucesso do programa. Com o que se acredita ser uma combinação eficaz de componentes assíncronos e síncronos, o treinamento está desenhado para ser uma experiência de aprendizado integrada e enriquecedora, promovendo não apenas competências linguísticas, mas também a autonomia do conhecimento cultural brasileiro e lusófono.

A proposta se destaca por integrar tecnologias atuais no ensino de língua portuguesa e interculturalidade, com a presença de tutores em diferentes fusos-horários, que podem auxiliar os aprendentes dos mais remotos sítios pelo mundo. A proposta mantém um equilíbrio entre os objetivos gerais e específicos, assegurando que cada módulo contribua tanto para o desenvolvimento de habilidades linguísticas quanto para a compreensão cultural, sempre buscando melhorar a entrega e a interação com aprendentes.

4. Metodologia

O treinamento será baseado em dois grandes paradigmas: a intercompreensão será utilizada principalmente na leitura de textos e na audição, durante a recepção da língua, enquanto a abordagem comunicativa estará presente constantemente para ajudar os aprendentes a se comunicarem em português.

A intercompreensão tem suas raízes na expansão do latim, impulsionada pelo Império Romano. Esse idioma se tornou predominante na administração, lei e educação durante a expansão imperial. Com o declínio romano, a influência do latim variou em diferentes regiões, mas a Igreja Católica Romana, ao adotá-lo em cerimônias e documentos, contribuiu para sua continuidade. O latim facilitou o comércio, o intercâmbio cultural e as atividades intelectuais, influenciando e assimilando elementos de outras línguas, dando origem a línguas românicas como catalão, italiano, sardo, francês, espanhol, galego, português e romeno.

Essas línguas influenciadas pelo latim formam um *continuum* linguístico. Isso significa que há uma transição gradual e uma sobreposição entre esses idiomas, em vez de fronteiras distintas. Os idiomas desse contínuo compartilham características comuns e têm um alto grau de inteligibilidade mútua, permitindo que os falantes de um idioma românico entendam e se comuniquem com os falantes de outro. O contínuo também reconhece a existência de variações dialetais dentro de cada idioma, estreitando ainda mais as linhas entre eles (Escudé & Janin, 2010, p. 37-40). O conceito de contínuo linguístico de Escudé e Janin (2010) é essencial para entender o funcionamento da intercompreensão.

No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o verbete 'intercompreensão' tem como significados a “compreensão recíproca” e “capacidade de compreender os enunciados de falantes de línguas diferentes.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021). A partir disso, a intercompreensão relaciona-se com a capacidade de entender e se comunicar em diferentes idiomas sem necessariamente tê-los aprendido formalmente. Ela envolve o uso das semelhanças entre os idiomas, como vocabulário e gramática compartilhados.

4.1 A Intercompreensão

A intercompreensão como abordagem inovadora no ensino de línguas propõe um método que explora as semelhanças entre idiomas aparentados, facilitando o aprendizado de uma nova língua através do conhecimento prévio de outra. Neste contexto, a aprendizagem do português pode ser significativamente otimizada utilizando-se as estratégias de intercompreensão, que não só promovem uma compreensão mais rápida e eficaz, mas também aumentam a motivação e o engajamento dos aprendentes. Esta seção explora como a intercompreensão pode ser aplicada no ensino do português, analisando estratégias de leitura e compreensão de textos, compreensão auditiva e experiências práticas no ensino desta língua, evidenciando os benefícios e desafios desta metodologia.

4.1.1 Estratégias de leitura e compreensão de textos

De acordo com Klein, Stegmann, Maeder e Giudicetti (2002, p. 148-150), a utilização de textos no aprendizado de novas línguas deve seguir estratégias específicas e uma progressão gradual. Eles destacam que a escolha de textos apropriados é crucial, sugerindo o uso de artigos de jornal disponíveis na *internet*, que oferecem uma ampla variedade de conteúdos, desde notícias curtas até artigos mais aprofundados. Textos específicos, como previsões do tempo, programas de TV, horóscopos, notícias de entretenimento ou esportes, anúncios comerciais e pessoais, ofertas turísticas e receitas, são particularmente recomendados por serem úteis e motivadores.

A progressão na dificuldade dos textos é outra recomendação importante. No início, deve-se optar por textos curtos e de fácil compreensão, como previsões do tempo e horóscopos. Em seguida, é aconselhável avançar para textos mais longos e variados, como notícias internacionais e artigos esportivos. Finalmente, para níveis mais avançados, incorporar textos mais complexos, como artigos especializados e literários, à medida que a competência de leitura melhora.

Além disso, o uso de textos especializados, como artigos de economia e notícias de bolsa, pode ser vantajoso especialmente se o leitor já estiver familiarizado com o tema. Textos paralelos, ou versões de um texto em línguas afins, são uma excelente ferramenta didática, permitindo comparações diretas entre as línguas e facilitando a compreensão.

A leitura em uma língua estrangeira deve equilibrar o interesse pelo conteúdo do texto com o interesse pelo aprendizado do sistema linguístico. Inicialmente, o interesse linguístico pode ser maior, mas a atratividade do conteúdo é essencial para manter a motivação e a persistência na leitura.

Os autores também destacam o papel da tradução, especialmente através de textos paralelos, que oferecem várias vantagens didáticas. Esses textos permitem familiaridade com o conteúdo, traduções diretas para palavras individuais e destacam as diferenças linguísticas entre os idiomas. No cotidiano, textos paralelos são comuns, aparecendo em embalagens de alimentos, instruções de uso de utensílios domésticos e textos que acompanham CDs, o que os torna atraentes para os interessados em várias línguas.

No contexto literário, edições bilíngues são altamente recomendadas para novos aprendentes, pois permitem superar rapidamente passagens e vocabulários difíceis sem a necessidade constante de consultar um dicionário. A releitura produtiva de livros conhecidos, como passagens da Bíblia ou obras literárias famosas, é especialmente útil, pois o conteúdo já familiar facilita a compreensão e o aprendizado na nova língua.

Os sete filtros

Os "Sete Campos de Transferência Linguística" ou "Sete Filtros", conforme delineados por Klein *et al.* (2002), representam áreas essenciais que facilitam o aprendizado e a intercompreensão entre as línguas românicas. Esta abordagem sistemática baseia-se em filtros que identificam e exploram semelhanças linguísticas para promover a compreensão e a comunicação eficiente entre esses idiomas.

O primeiro filtro, *Léxico Internacional*, foca em palavras de origem latino-românica que são amplamente reconhecidas internacionalmente. Esse léxico comum permite que muitas palavras sejam facilmente identificáveis entre diferentes línguas. O segundo filtro, *Léxico Panromânico*, examina palavras herdadas do latim que permanecem presentes nas línguas românicas, mostrando como o conhecimento de uma dessas línguas pode facilitar a compreensão das outras.

O terceiro filtro, *Correspondências Fonológico-Gráficas*, utiliza fórmulas sistemáticas para identificar parentescos lexicais com base em semelhanças na grafia e na pronúncia. Seguindo essa lógica, o quarto filtro, *Grafias e Pronúncias*, aborda padrões comuns na escrita e na fala, conscientizando os aprendentes sobre as divergências ortográficas e facilitando o reconhecimento de parentescos lexicais e semânticos.

As *Estruturas Sintáticas Panromânicas*, representando o quinto filtro, destacam as similaridades nas estruturas gramaticais fundamentais entre as línguas românicas. Esse conhecimento sintático é crucial para compreender e construir frases nessas línguas, identificando facilmente a posição de diferentes classes de palavras. O sexto filtro, *Elementos Morfossintáticos*, simplifica a gramática comum das línguas românicas, oferecendo fórmulas básicas para reconhecer elementos gramaticais frequentes.

Finalmente, o sétimo filtro, *Prefixos e Sufixos*, facilita a dedução de significados de palavras compostas ao separar prefixos e sufixos da raiz. O conhecimento de um pequeno

número de prefixos e sufixos latinos e gregos permite compreender um grande número de palavras em várias línguas românicas.

Esses sete filtros, juntos, proporcionam uma abordagem integrada e simultânea para o aprendizado das línguas românicas. Eles revelam a vastidão inesperada de conhecimentos que um aprendente já possui, tornando o método eficaz e econômico. Em contraste com abordagens tradicionais, esta metodologia evita a transição árdua de uma língua para outra, enfrentando simultaneamente todas as línguas de uma mesma família linguística.

4.1.2 Estratégias de compreensão de áudios

Assim como na compreensão escrita, a compreensão oral depende do léxico, mas a transparência observada no escrito não se transfere diretamente para o oral. Caddéo e Jamet (2013) enfatizam que é essencial reconhecer as dificuldades para desenvolver estratégias eficazes de remediação. As autoras compreendem que aprender a ouvir e escutar em uma língua estrangeira envolve a distinção entre ouvir, que se refere à percepção dos sons, e escutar, que é a fixação do significado. Estes processos nem sempre ocorrem simultaneamente; é possível ouvir sem escutar, ou escutar de forma ineficaz devido a fatores como ruído, distância, excesso de informações ou falta de interesse. As habilidades de compreensão oral na língua materna não são facilmente transferíveis para outras línguas, e os hábitos perceptivos na língua nativa podem criar filtros que dificultam a compreensão de sons específicos de outras línguas. Ter essa consciência pode ajudar na criação de mecanismos que minimizem esses desafios.

Os fenômenos fonéticos e prosódicos no discurso oral incluem a acentuação e a entonação, que variam entre as línguas e podem dificultar a compreensão. A pronúncia dos sons varia em frequências, complicando o acesso aos sistemas fonológicos de cada língua. Caddéo e Jamet (2013) destacam que os sons são produzidos com energias variáveis, medidas em hertz. A percepção de sons graves e agudos varia com a idade, o sexo e entre diferentes línguas, como por exemplo no caso do espanhol, que é uma língua mais grave comparada ao francês e italiano.

A acentuação e a entonação são cruciais na segmentação da cadeia sonora e na compreensão do significado. Em algumas línguas, como o italiano, a posição do acento tônico altera o significado das palavras, enquanto no francês, a acentuação pode variar dentro de uma frase, dificultando a segmentação. A entonação também auxilia na delimitação da cadeia verbal, mas suas modalidades variam entre as línguas.

Exercícios específicos, como trabalhar com palavras isoladas e pares mínimos, ajudam na percepção fonológica. O uso do escrito pode complementar o aprendizado oral, melhorando a previsão e a percepção sonora. Alternar vozes masculinas e femininas e utilizar escutas sem objetivo de compreensão também são estratégias eficazes. O apoio do

texto escrito nos primeiros momentos é essencial para facilitar a entrada na língua. Entender esses métodos pode levar a uma melhora significativa na compreensão auditiva em línguas estrangeiras, e no nosso caso, do português.

4.1.3 Experiências com o uso de intercompreensão

A intercompreensão no ensino de português como língua estrangeira tem se mostrado uma estratégia eficaz. Há dois casos interessantes recentes, um na França e outro na Romênia, conforme evidenciado pelos trabalhos de Nogueira-François (2019) e Ribeiro (2019). Ambas as experiências destacam as vantagens de utilizar semelhanças entre línguas românicas para facilitar a aprendizagem do português, mas também apresentam diferenças significativas em suas abordagens e contextos.

Tanto Nogueira-François quanto Ribeiro utilizaram a intercompreensão como um método central em suas abordagens de ensino. Ambas as educadoras reconheceram que a proximidade entre as línguas românicas (português, espanhol, francês, italiano e romeno) pode ser um recurso valioso para reduzir as barreiras linguísticas e tornar o português mais acessível aos aprendentes. A intercompreensão aumenta a motivação dos aprendentes, já que, ao perceberem as semelhanças entre as línguas, os alunos se sentem mais confiantes e menos intimidados pela nova língua, o que os encoraja a se comunicar mais desde o início do processo de aprendizagem. Também ambas mostraram que a intercompreensão ativa a consciência metalinguística dos alunos. Eles conseguem transferir conhecimentos de outras línguas românicas para o aprendizado do português, o que facilita a compreensão e o uso da nova língua.

Cada uma das experiências teve suas particularidades. A experiência de Nogueira-François na França, onde os aprendentes geralmente já têm algum conhecimento de espanhol e francês, permitiu uma abordagem pedagógica que enfatizava a comparação direta entre essas línguas e o português. Já na Romênia, como descrito por Ribeiro, os alunos tinham mais facilidade com italiano e francês, mas encontravam dificuldades maiores com o português, o que exigiu uma adaptação metodológica mais cuidadosa.

A partir de sua experiência na Romênia, Ribeiro entende que o ensino de português em um ambiente não-imersivo exige estratégias e métodos diferentes para maximizar o aproveitamento dos alunos. A preparação detalhada e antecipada das unidades didáticas foi essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente de segurança e interesse tanto para o professor quanto para os alunos. Ribeiro observou que, apesar das dificuldades iniciais, como o estranhamento do sotaque e a pronúncia do português, os alunos romenos conseguem atingir os objetivos propostos após um período de adaptação e estudo. O uso de ferramentas interativas, como jogos de Kahoot e listas de músicas e filmes, foi eficaz para aumentar o contato dos alunos com o português

Europeu. Ribeiro sugere a criação de um manual específico para alunos romenos, considerando as peculiaridades desse público-alvo. A autora desenvolveu materiais próprios e autênticos para complementar o manual adotado, ajustando-se às necessidades específicas dos alunos romenos. Esses materiais incluíam áudio, jogos didáticos e fichas de trabalho. Os alunos participaram de atividades orientadas para o desenvolvimento de competências de compreensão e produção oral e escrita, com ênfase na prática de situações cotidianas. Foram utilizados exercícios que focavam no reconhecimento de léxico comum e estruturas sintáticas similares entre as línguas românicas, promovendo uma aprendizagem mais intuitiva e menos dependente da memorização.

Com relação à metodologia didática, Nogueira-François (2019) estruturou suas aulas com exercícios comparativos e traduções entre o português, espanhol e francês, criando uma sensação de interconectividade linguística desde o início. Ribeiro (2019), por outro lado, utilizou o método EuroCom², que se baseia em campos linguísticos de transferência para ajudar os alunos a reconhecer palavras e estruturas em outras línguas românicas. Este método foi adaptado para um ritmo mais lento devido às dificuldades iniciais encontradas pelos alunos romenos com o português. Na França, a estratégia de Nogueira-François resultou em um aumento significativo na motivação e na percepção do português como uma língua "menos estrangeira". Os aprendentes começaram a ver o português como uma extensão de suas competências linguísticas existentes. Na Romênia, Ribeiro notou que, apesar das dificuldades iniciais, o uso da intercompreensão ajudou a reduzir barreiras interculturais e a promover a compreensão cultural, além de facilitar a aprendizagem linguística.

No exemplo francês, a decisão de integrar outras línguas no ensino do português surgiu da necessidade de revelar aos alunos a proximidade entre as línguas românicas (Nogueira-François, p.122). A autora percebeu que muitos alunos não compreendiam essa relação e, por isso, consideravam o português uma língua totalmente estrangeira. Com isso em mente, ela iniciou a primeira aula de português LE com o objetivo de fazer os alunos reconhecerem um sistema linguístico já familiar. Inspirou-se na abordagem intercompreensiva para conscientizar os alunos sobre os elementos compartilhados entre as línguas. Durante a primeira hora de aula, Nogueira-François introduziu rapidamente as diferenças e semelhanças macro entre as línguas em geral e, posteriormente, focou nas línguas românicas. No contexto francês, muitos alunos tinham experiência com várias outras línguas europeias, tornando essa parte da aula interessante e surpreendente.

² Eurocom refere-se a um método de intercompreensão dentro de famílias linguísticas, visando especificamente os idiomas europeus em três grupos principais: românico, eslavo e germânico. A abordagem foi criada para ajudar os aprendentes a desenvolver habilidades linguísticas receptivas, como leitura e compreensão auditiva, em idiomas relacionados usando um idioma de base que já conhecem.

A pesquisadora pediu aos alunos que anotassem no quadro as línguas que conheciam e explicou como essas línguas estavam correlacionadas por meio de padrões gerais, formando uma relação de familiaridade linguística. Para cada grupo, ela ilustrou brevemente algumas diferenças morfológicas e sintáticas macro entre as línguas e, em seguida, mostrou a estrutura básica da frase simples.

Nogueira-François adicionou a frase "A vaca come a grama" em português para comparar com o francês. O ambiente da sala de aula ficou descontraído, pois os alunos começaram a gostar de comparar a frase em português com espanhol, francês e outras línguas. Os alunos mais animados escreveram novas frases no quadro (p. 123).

No segundo momento da atividade, ela forneceu aos alunos um texto simples e curto, escrito em espanhol, português, italiano e romeno. Voluntários leram cada versão, ajudando a relaxar o ambiente. Em seguida, Nogueira-François pediu que traduzissem o texto para o francês, realizando a tarefa de forma lúdica e sem grandes dificuldades.

Na terceira etapa, os alunos lidaram diretamente com o português pela primeira vez, respondendo a perguntas simples sobre a língua, como "*Comment dit-on «langue» en portugais?*". Mesmo sem contato prévio com a língua, eles conseguiram inferir as respostas. Essa atividade desenvolveu um sentimento de eficácia pessoal, como afirma Nogueira-François (2019):

Thus, after this activity, the learners seem to develop what Bandura (1997) calls a Feeling of Personal Effectiveness, the fact that they have performed tasks involving a language still unknown reveals to them skills that they did not know they possessed. The aim consisting in generating motivation to learn the PFL seems to have worked. The next step, then, is the discovery of an authentic text in Portuguese. (p.129)

No último estágio, ainda no primeiro dia de aula, Nogueira-François forneceu um texto autêntico em português que descrevia a Castanha do Pará e o Cupuaçu. Ela pediu ao grupo que lesse o texto e tentasse traduzi-lo simultaneamente para o francês. (p. 125) Apesar da dificuldade inicial, os alunos perceberam a proximidade do português com outras línguas que conheciam, tornando o texto quase transparente lexicalmente. Nogueira-François apresentou o português como parte de um sistema linguístico interconectado, sendo uma língua praticamente familiar para os alunos.

As experiências de Nogueira-François (2019) e de Ribeiro (2019) demonstram que a intercompreensão é uma ferramenta poderosa no ensino de português como língua estrangeira. Embora o contexto e as metodologias específicas possam variar, os benefícios em termos de motivação, engajamento e consciência metalinguística são evidentes em ambos os casos. As diferenças nas abordagens refletem a necessidade de adaptar os métodos pedagógicos e abordagens às particularidades culturais e linguísticas de cada grupo de

aprendentes, destacando a flexibilidade e a eficácia da intercompreensão como estratégia educacional.

A intercompreensão se apresenta como um paradigma valioso e eficaz no aprendizado do português, especialmente para falantes de outras línguas românicas. Através de estratégias específicas de leitura e compreensão de textos, bem como técnicas voltadas para a compreensão auditiva, é possível acelerar significativamente o processo de aprendizagem, tornando-o mais intuitivo e motivador. As experiências práticas relatadas, tanto na França quanto na Romênia, demonstram que a intercompreensão não só facilita a aquisição linguística, mas também promove uma maior consciência metalinguística e cultural entre os alunos. Assim, adaptar os métodos pedagógicos às particularidades de cada grupo de aprendentes se mostra essencial para maximizar os benefícios dessa abordagem. A intercompreensão, ao valorizar o conhecimento prévio e as semelhanças entre as línguas, reafirma-se como uma estratégia educacional flexível e potente para o ensino de português como língua estrangeira.

4.2 A Abordagem Comunicativa e o desenvolvimento de aprendentes autorregulados e autônomos

A abordagem comunicativa é um método de ensino de línguas que se concentra no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ao contrário de abordagens tradicionais, que se concentram principalmente na gramática e no vocabulário, a abordagem comunicativa enfatiza a capacidade dos alunos de usar a língua de forma eficaz e adequada em situações reais de comunicação (Richards, 2006; Savignon, 2008). Esta prática “envolve o domínio, não só das competências gramatical e lexical, mas também de habilidades sociolinguísticas, discursivas e estratégicas” (Carrilho, 2015, p.5). A ênfase da abordagem comunicativa recai sobre a fluência e a espontaneidade na comunicação, motivando os alunos a participarem ativamente do uso da língua-alvo (Richards, 2006). A demonstração da competência gramatical deixa de ser um fim em si mesma para ser um meio, pois, como entende Savignon, “*One demonstrates grammatical competence not by stating a rule but by using a rule in the interpretation, expression, or negotiation of meaning.*” (Savignon, 2008, p.9). A partir disto, o papel do professor é mais de guia ou monitor, facilitando o acesso dos alunos a materiais autênticos (Carrilho, 2015; Sam, 2022). Isso ajuda a desenvolver as habilidades de expressão escrita e oral.

Através da abordagem comunicativa, é possível incorporar tarefas ao processo de aprendizado. Uma tarefa, nesse contexto, é uma atividade que promove o uso comunicativo da língua, indo além do mero estudo de sua estrutura. Sua concepção visa ser motivadora e

significativa, estabelecendo uma ligação entre a língua adquirida em sala de aula e sua aplicação prática. Durante a execução de uma tarefa, o foco do aluno naturalmente se volta mais para o significado do que para a forma, permitindo a aplicação da língua em situações cotidianas e reais, tanto dentro (tarefa pedagógica) quanto fora (tarefa alvo) do ambiente de aprendizado (Carrilho, 2015, p.7). As tarefas incentivam a autonomia e o envolvimento do aluno (Carrilho, 2015; Sam, 2022; Richards, 2006). Isso ocorre porque, ao envolver os alunos em tarefas da vida real, eles se tornam participantes ativos em seu processo de aprendizagem, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento linguístico.

Um pouco por toda a investigação, é sustentado que a abordagem comunicativa é amplamente fortalecida por estratégias de autorregulação e autonomia no aprendizado de qualquer língua. Na presente proposta para treinamento do português, a aplicação de estratégias tanto nas componentes assíncronas quanto nas síncronas é fundamental para promover um aprendizado eficaz e independente. A inspiração se origina em diversos estudos que destacam a importância dessas estratégias em ambientes de aprendizagem, proporcionando uma base sólida para a aplicação prática dessas ideias.

A pesquisa sobre a autonomia no ensino de idiomas já não é uma novidade. David Nunan (2003), fundamentando-se nas contribuições de Henri Holec (1981) e Benson e Voller (1997), entende que “*Learners who are able to play the kind of active role in their own learning that is implied in the above quote could be said to be autonomous.*” (Nunan, 2003, p.193). Aqui, o autor refere-se a aprendentes que têm envolvimento direto com o planejamento, o monitoramento e a avaliação das próprias atividades de aprendizagem. Não se trata de uma característica estática, mas de um processo contínuo, no qual os aprendentes transitam progressivamente da dependência para uma maior independência e controle sobre sua trajetória educativa, alinhando-se à necessidade de promover um aprendizado mais eficaz e transformador.

Por isso, Nunan sugere alguns passos para promover a autonomia dos aprendentes. O primeiro passo é tornar os objetivos instrucionais claros, permitindo que os aprendentes compreendam as metas do processo de ensino. Em seguida, é essencial permitir que os próprios aprendentes criem suas metas de aprendizagem, promovendo o engajamento ativo. Incentivar o uso da língua fora da sala de aula também é fundamental para que se aplique em contextos reais o que foi estudado. Aumentar a conscientização sobre os processos de aprendizagem ajuda na reflexão sobre como aprendem melhor, enquanto identificar estilos e estratégias preferidos fortalece essa conscientização. Oferecer aos aprendentes a oportunidade de fazer escolhas e gerar suas próprias tarefas reforça a autonomia e a personalização do aprendizado. Por fim, estimular os aprendentes a atuarem como professores e pesquisadores potencializa ainda mais a autonomia, pois envolve a

criação de conhecimento e o ensino para outros, ampliando suas capacidades e responsabilidade sobre o processo educacional (2003, p. 195-203).

Tendo como plano de fundo os princípios de Nunan, é possível pôr em prática algumas sugestões já estudadas por pesquisas recentes. No que diz respeito à autonomia, Liu (2015) propõe encorajar um senso de responsabilidade, engajamento em atividades de aprendizagem e percepção de habilidade nos alunos. Isso pode ser alcançado através de tarefas que requerem autoavaliação e reflexões regulares sobre o progresso individual. Além disso, o uso de ferramentas para medir e aumentar a motivação dos alunos é recomendado, uma vez que a motivação está altamente correlacionada com a autonomia.

Reinders e Loewen (2013) destacam que permitir que os alunos iniciem tópicos e participem ativamente nas discussões pode aumentar significativamente sua autonomia e impactar positivamente o aprendizado. Em linha com essa abordagem, Chitashvili (2007) sugere a implementação de estratégias como diários de aprendizagem e contratos de aprendizado para promover a reflexão e a autoavaliação, desenvolvendo a capacidade dos alunos de gerenciar seu próprio processo de aprendizado.

Além disso, Errabo, Dela Rosa e Gonzales (2024) sugerem que o uso de *podcasts* personalizados para diferentes estilos de aprendizagem, como auditivo, visual e audiovisual, pode aprimorar a autorregulação. Essa abordagem permite que os alunos escolham a forma de conteúdo que melhor se adapte às suas necessidades. Os autores também destacam a importância de incorporar atividades interativas em *podcasts* e aulas síncronas para manter altos níveis de engajamento e motivação, fatores críticos para uma autorregulação eficaz.

Para a parte assíncrona do treinamento de português exposto no presente trabalho, a criação futura de *podcasts* diferenciados em formatos auditivos, visuais e audiovisuais será uma estratégia para atender a diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Cada *podcast* deverá seguir o modelo dos 3 Es (Engajamento, Explicação, Elaboração) propostos por Errabo, Dela Rosa e Gonzales (2024) para promover a autorregulação. Além disso, os alunos devem ser incentivados a manter diários de aprendizagem, registrando seus objetivos, estratégias utilizadas e reflexões sobre seu progresso. Para isso, será necessário criar questionários de autoavaliação e reflexões após cada módulo também é recomendada para fomentar a autorreflexão e o planejamento futuro.

Nas sessões de discussão interativas de conversação temática, os alunos poderão iniciar tópicos e participar ativamente das conversas relacionadas a um tópico inicial, sempre com a ajuda dos tutores para garantir um ambiente de aprendizagem colaborativa. Além disso, nas aulas ao vivo de prática oral, a criação de tarefas colaborativas (em duplas ou trios) que exijam colaboração síncrona, a partir de salas de videoconferência criadas pelos tutores, cumpra a prática que seria realizada em uma classe presencial, contanto que os tutores também promovam o *feedback* imediato sempre de maneira positiva.

A integração de estratégias de autorregulação e autonomia no treinamento de português, tanto em ambientes assíncronos quanto síncronos, é fundamental para promover um aprendizado mais autônomo e independente. As abordagens inspiradoras fornecem um quadro prático que guia a implementação dessas técnicas. Incentivar os aprendentes a gerenciar seu tempo, estabelecer metas, e autoavaliar seu progresso, enquanto se utiliza material disponível *online*, pode contribuir significativamente para o resultado esperado. Não se pode esquecer de garantir um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde os alunos possam iniciar tópicos e receber *feedback* imediato, pois isso reforça a autonomia e o engajamento, facilitando um desenvolvimento contínuo e autônomo no processo educativo.

Por último, no projeto de treinamento de português como língua não materna aqui apresentado, parte-se do princípio de que há um enorme benefício na adoção da intercompreensão e da abordagem comunicativa, ambas eficazes na facilitação do aprendizado. A intercompreensão, em particular, mostrou-se uma ferramenta poderosa e adaptável, promovendo motivação, engajamento e consciência metalinguística, conforme demonstrado nas experiências de Nogueira-François e Ribeiro. A flexibilidade dessa estratégia permite adaptações culturais e linguísticas, maximizando seus benefícios para diferentes grupos de aprendentes. Além disso, a abordagem comunicativa com a integração de estratégias de autorregulação e autonomia é crucial para um aprendizado mais independente e eficaz. Ao encorajar os aprendentes a gerir seu próprio processo de estudo, estabelecendo metas e avaliando seu progresso, e ao fornecer um ambiente de aprendizagem colaborativa, reforça-se a autonomia e o engajamento dos alunos. Assim, a combinação dessas abordagens pode não só acelerar a aquisição do português, mas também promover um desenvolvimento contínuo e autônomo, tornando o processo educativo mais intuitivo e motivador. Em suma, a intercompreensão e a abordagem comunicativa se reafirmam como pilares fundamentais para a criação deste projeto.

5. Implementação

A estrutura do treinamento é pensada como um complemento ao processo de aprendizagem formal, não se configurando como um curso preparatório de língua. Seu foco principal é proporcionar uma prática continuada e contextualizada, voltada para o desenvolvimento das competências linguísticas em situações cotidianas e reais. Essa abordagem permite que os aprendentes ampliem seus conhecimentos de forma mais autônoma e flexível, inserindo-se dentro do conceito de aprendizagem informal de uma língua. Ao oferecer atividades práticas sem a rigidez de avaliações formais, o treinamento incentiva a fluência e o uso natural do português, incentivando o aprendizado em um ambiente descontraído e interativo.

Nesse contexto de prática informal, o treinamento foca no desenvolvimento de competências que são essenciais para o uso do português em situações do dia a dia e durante viagens, abordando também a compreensão de assuntos familiares e de interesse pessoal. Os aprendentes são incentivados a lidar com interações rotineiras, como pedir informações, fazer compras e falar sobre a família ou o trabalho, seguindo as competências previstas para o nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001). Para situações de viagem, os alunos desenvolvem a capacidade de interagir em cenários comuns, como pedir direções ou fazer reservas, alinhando-se às exigências do nível B1, onde aprendem a lidar com imprevistos e manter conversas simples sobre assuntos conhecidos. Além disso, são trabalhadas competências de compreensão de pontos principais de notícias, vídeos e textos, com ênfase em temas atuais e de interesse pessoal, permitindo que os aprendentes acompanhem discussões básicas e compreendam informações essenciais de programas de rádio, televisão e textos simples.

Para testar e aprimorar essa abordagem, o treinamento foi inicialmente implementado com um grupo piloto de aprendentes, que permitiu observar o desenvolvimento das competências em um ambiente *online* controlado. O grupo do projeto-piloto foi composto por estudantes particulares que aceitaram o convite para participar desta fase experimental. Os aprendentes eram iniciantes que já estudavam com a Camila ou o Thiago. Dado o caráter piloto, optou-se por um grupo muito pequeno, com menos de 10 pessoas, para garantir um ambiente *online* mais eficiente e proveitoso. Como teríamos que desenvolver os conteúdos dos módulos, além de aprender a gestão de salas simultâneas, organizar as interações, oferecer assistência e atendimento individualizado, uma turma grande tornaria inviável o controle de qualidade. No final, cinco aprendentes concordaram em participar. O grupo era bem heterogêneo, com aprendentes de diversas origens e que vivem em vários países.

A fim de garantir uma progressão adequada no desenvolvimento das competências linguísticas, foi elaborado um calendário detalhado de atividades. Este calendário inclui tanto atividades assíncronas quanto síncronas, todas voltadas para consolidar as habilidades abordadas ao longo dos módulos. A seguir, apresentam-se o calendário de atividades para o treinamento, a lista de atividades assíncronas e síncronas acompanhadas de exemplos e o conteúdo programático de cada um dos módulos.

5.1 Calendário de atividades

Na primeira semana, o aprendente acessa a plataforma Hotmart, onde tem à disposição o módulo com o material principal em formato PDF, além de áudios, vídeos e a página “Português Natural”, que oferece conteúdo extra para aprofundamento. Durante essa fase, o estudo é autônomo e focado na compreensão do material proposto.

Ao final da segunda semana, após o período de estudo individual, acontece o primeiro encontro ao vivo em grupo. Essa sessão tem o objetivo de esclarecer dúvidas e praticar a oralidade, sempre sob a orientação de um dos tutores. Esses encontros são essenciais para consolidar o aprendizado e permitir a interação entre os aprendentes. Após a conclusão de dois módulos, há os Encontros de Conversação Temática, que ocorrem a cada cinco semanas, proporcionando uma oportunidade para discussões mais amplas e aplicadas sobre temas específicos.

Além dos encontros em grupo, os aprendentes também contam com as Sessões Individuais de Tutoria, que podem ser agendadas diretamente com o tutor em horários flexíveis. Essas sessões são personalizadas e focadas nas necessidades individuais, permitindo um acompanhamento mais direcionado ao progresso e aos desafios de cada participante. Para oferecer uma visão clara da organização das atividades ao longo do treinamento, segue o calendário detalhado, que abrange os módulos, encontros ao vivo, sessões de tutoria e conversações temáticas.

Tabela 1: Calendário de atividades do treinamento

Semana	Atividade
Semana 1	Módulo 1 liberado na plataforma
Semana 2	Aula ao vivo sobre o Módulo 1 + Sessão individual de tutoria
Semana 3	Módulo 2 liberado na plataforma
Semana 4	Aula ao vivo sobre o Módulo 2 + Sessão individual de tutoria
Semana 5	Conversação Temática 1

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

Semana 6	Módulo 3 liberado na plataforma
Semana 7	Aula ao vivo sobre o Módulo 3 + Sessão individual de tutoria
Semana 8	Módulo 4 liberado na plataforma
Semana 9	Aula ao vivo sobre o Módulo 4 + Sessão individual de tutoria
Semana 10	Conversação Temática 2
Semana 11	Módulo 5 liberado na plataforma
Semana 12	Aula ao vivo sobre o Módulo 5 + Sessão individual de tutoria
Semana 13	Módulo 6 liberado na plataforma
Semana 14	Aula ao vivo sobre o Módulo 6 + Sessão individual de tutoria
Semana 15	Conversação Temática 3
Semana 16	Módulo 7 liberado na plataforma
Semana 17	Aula ao vivo sobre o Módulo 7 + Sessão individual de tutoria
Semana 18	Módulo 8 liberado na plataforma
Semana 19	Aula ao vivo sobre o Módulo 8 + Sessão individual de tutoria
Semana 20	Conversação Temática 4
Semana 21	Módulo 9 liberado na plataforma
Semana 22	Aula ao vivo sobre o Módulo 9 + Sessão individual de tutoria
Semana 23	Módulo 10 liberado na plataforma
Semana 24	Aula ao vivo sobre o Módulo 10 + Sessão individual de tutoria
Semana 25	Conversação Temática 5
Semana 26	Módulo 11 liberado na plataforma
Semana 27	Aula ao vivo sobre o Módulo 11 + Sessão individual de tutoria
Semana 28	Módulo 12 liberado na plataforma
Semana 29	Aula ao vivo sobre o Módulo 12 + Sessão individual de tutoria
Semana 30	Conversação Temática 6

5.2 Atividades

5.2.1 Atividades Assíncronas

As atividades assíncronas permitiram que os aprendentes gerissem seu tempo de trabalho e contato com a língua portuguesa, oferecendo uma excelente oportunidade para o desenvolvimento da autonomia. Elaboradas com o objetivo de fortalecer competências específicas, essas tarefas foram projetadas para estimular o aprendizado de maneira independente. As tarefas estão detalhadas nas próximas linhas.

5.2.1.1 Compreensão

Tem como objetivo desenvolver as habilidades de escuta e leitura dos aprendentes, permitindo que eles compreendam informações transmitidas em português. A prática envolve a interpretação de textos com áudios ou vídeos legendados e a resposta a perguntas relacionadas ao conteúdo. Seguem os exemplos do Módulo 1 - Meu plano de viagem e do Módulo 12 - Sotaques do português.

Módulo 1

I - Leia e escute (*read and listen*)

Este exercício contém algumas questões de compreensão para você ler o texto focando em algumas informações. Leia as questões.

This exercise has some comprehension questions for you to read the text focusing on some information. Read the questions.

1. Onde estão as malas? *Where are the suitcases?*
2. Quem está desejando uma boa viagem à pessoa? *Who is wishing the person a good journey?*
3. Para onde a pessoa está viajando? *Where is the person travelling to?*
4. Qual é a nacionalidade da pessoa do texto? *What is the nationality of the person in the text?*
5. Qual é o nome do restaurante? *What is the name of the restaurant?*

II - Meu plano de viagem

Aqui está o meu plano de viagem. Tenho o meu passaporte e a minha carteira. As minhas malas já estão no avião. Meus amigos estão me desejando uma boa viagem pelo *Whatsapp*. Eu sou canadense e viajo para o Brasil hoje. Eu vou para São Paulo. Primeiro, eu encontro a senhora Silva. Ela é gerente de uma empresa internacional. Nós temos uma reunião às 10:00 (dez) horas. Depois, eu vou para o hotel e escrevo um artigo no meu blog. Eu trabalho para uma empresa de marketing, mas também sou escritor no tempo livre. Logo em seguida, eu vou para Minas Gerais. Eu encontro o meu amigo Paulo. A gente tem um almoço marcado no Restaurante MG às 13 (treze) horas. O almoço é em Belo Horizonte. O Paulo é mineiro. Ele é muito legal. Nós somos muito amigos. Ele

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

trabalha como escritor também, mas ele odeia escrever. Depois do almoço a gente vai para a academia fazer exercício físico. O Paulo não gosta de exercício físico, mas eu gosto.

Módulo 12

I - Lusofonia

Para introduzir o assunto da lusofonia, assista ao vídeo **“Conheça a língua portuguesa no mundo em 2 minutos”** e responda às questões.

1. De onde se originou a língua portuguesa?
2. Quais são algumas das línguas que possuem palavras de origem portuguesa?
3. Quais escritores em língua portuguesa são mencionados no vídeo?
4. Quais gêneros musicais são mencionados como utilizando a língua portuguesa?
5. Quais são as diferenças regionais mencionadas entre o português falado no Brasil, em Portugal e em Angola?

II - Conheça a língua portuguesa no mundo em 2 minutos

O português é falado por 250 milhões de pessoas em todo o mundo, e daqui a 30 anos devem ser pelo menos 400 milhões. Só no Brasil são 200 milhões de falantes. São Paulo é a cidade onde se usam mais palavras de português a cada minuto e onde se pode visitar o único Museu Interativo da Língua Portuguesa. Mas o português é oficial em muitos outros pontos do mundo.

A língua vem do latim, deriva da família das românicas e tem origem no galaico-português, que se falava na Galiza e no norte do que é hoje Portugal. Os descobrimentos, que levaram os portugueses até a África, às Américas e à Ásia, ajudaram a espalhar a língua que hoje tem raízes nos quatro cantos do planeta. Há palavras portuguesas no léxico de línguas como o japonês, o bahasa, o malaio e o suaíli, e no nosso dicionário continuam a entrar palavras de outras línguas que dão vida ao português.

Também ajuda que a nossa seja uma das línguas mais fáceis de aprender, certamente mais fácil que chinês ou árabe. O alfabeto é o romano e só tem uma letra esquisita: o “c” com cedilha. E a força do português continua a crescer, em parte por causa da *internet*, onde é uma das línguas em maior expansão, muito por causa da literatura, porque Camões, Pessoa e Machado de Assis escreveram em português. Também Jorge Amado, Veríssimo, Rúben Fonseca, Ondjaki, Agualusa, Mía Couto, Lobo Antunes, Agustina e, claro, José Saramago, o único Prémio Nobel da língua portuguesa.

Também por causa da música, a língua é usada no samba, na bossa nova, no fado, na morna e no kuduro que se ouve em todo o planeta. É o mesmo português a ser falado no mundo todo, mas isso não quer dizer que não seja precisa tradução, nem tente conversar com o açoriano, com o nordestino ou com o fogueense, porque vai ouvir uma língua muito estranha. E mesmo entre o português europeu, o brasileiro e o africano, há muitas diferenças. Ora veja: o ônibus que o pessoal apanha no Rio de Janeiro, em Lisboa, é autocarro, e em Luanda seria machimbombo. A favela do Rio de Janeiro é musseque em Maputo e bairro de lata em Lisboa. A aeromoça da TAM é hospedeira na TAP. E a bagunça desta língua tão rica não tem marca, porque é uma confusão mesmo muito boa!

Fonte: <https://observalinguaportuguesa.org/a-lingua-portuguesa-no-mundo/> .

5.2.1.2 Imitação

As atividades de imitação visam chamar a atenção do aprendente para a entonação, sotaque, pausas, expressões faciais e corporais do falante original do áudio ou vídeo. Não se trata de fazer uma repetição mecânica, mas divertida e que ajude o aprendente a refletir no contexto da comunicação para além do vocabulário ou estruturas. A seguir, o exemplo do Módulo 4:


I- Escute e repita a dupla de palavras. 

Listen and repeat the pair of words.

1. Laça, lança
2. Caçado, cansado
3. Seda, senda
4. Vedado, vendado
5. Sou, som
6. Dou, dom
7. Lida, linda
8. Mudo, mundo

Repare que na primeira palavra o ar sai apenas pela boca, já na segunda palavra, o ar sai tanto pela boca quanto pelo nariz. Tente escutar e repetir mais algumas vezes. Não se preocupe em produzir o som perfeito, isso vem com o tempo.

Notice that in the first word, the air comes out only through the mouth, while in the second word, the air comes out through both the mouth and the nose. Try listening and repeating a few more times. Don't worry about producing the perfect sound, it will come with time.

II- Repita as frases com atenção aos sons nasais em negrito. 

Repeat the sentences, paying attention to the nasal sounds in bold.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Chame a sua irmã.2. Fernando começou a cantar.3. Alexandre cansou logo.4. Ela tem um batom branco.5. Afonso comprou um pano marrom.6. Um gato roubou o atum.7. O mundo ficou mudo diante da tragédia.8. Estes tênis são muito bons. | <ol style="list-style-type: none">1. <i>Call your sister.</i>2. <i>Fernando began to sing.</i>3. <i>Alexandre soon got tired.</i>4. <i>She has white lipstick.</i>5. <i>Afonso bought a brown cloth.</i>6. <i>A cat stole the tuna</i>7. <i>The world is silent in the face of tragedy.</i>8. <i>These trainers are very good.</i> |
|---|---|

5.2.1.3 Expressão escrita

Trata-se da prática de escrita, permitindo que os aprendentes expressem ideias de forma clara, coerente e correta em português. A expressão escrita não pretende ser cansativa e extenuante, mas sim uma prática de estruturação mental de frases que possam ser usadas em situações cotidianas reais. Veja a seguir os exemplos dos Módulos 6 e 11:

Módulo 6

II - Reescreva as frases fazendo as alterações necessárias nos verbos ✎

Exemplo:

Eu estou sentindo muita dor de cabeça.	Elas: Elas estão sentindo muita dor de cabeça.
---	---

Eu estou tomando anti-inflamatório para dor nas articulações.	Margarida e João _____.
A minha tia não está comendo muita comida gordurosa.	Nós não _____.
Eu estou aplicando pomada para coceira na pele.	O meu vizinho _____.
A minha mãe está tomando xarope para a tosse seca.	Eu _____.
Eu não estou tomando bebidas alcoólicas.	O meu pai _____.
Os meus amigos não estão fumando.	Vocês _____.
Eu estou usando inalação para melhorar a dificuldade para respirar.	O meu irmão _____.
A minha avó não está fazendo exercícios intensos.	Eu não _____.
Eu estou fazendo fisioterapia para dor nas costas.	A minha irmã _____.
O meu primo não está consumindo cafeína.	Nós _____.
Eu não estou comendo alimentos com muito sal.	O meu tio _____.
A minha sobrinha está repousando para aliviar a fadiga constante?	Vocês _____?
Eu não estou ficando acordado até tarde.	O meu cunhado _____.
O meu avô não está ignorando os sinais do corpo.	Eu _____.

Módulo 11

III- Recomendações Culturais

Imagine que você está escrevendo uma pequena carta (ou um pequeno *e-mail*) para um colega estrangeiro que deseja aprender mais sobre a cultura do seu país. Na carta, você deve recomendar obras, livros, documentários, notícias ou vídeos que considere essenciais para uma compreensão mais profunda da sua cultura.

Objetivo:

Use expressões impessoais e o presente do subjuntivo para fazer suas recomendações. Certifique-se de incluir pelo menos quatro diferentes recursos culturais em sua carta.

Exemplo de Estrutura:

- Abertura:
 - "É importante que você comece com..."
 - "É necessário que você assista..."
 - "É fundamental que você leia..."
- Recomendações:
 - "É possível que você encontre em [nome da obra] uma visão abrangente sobre..."
 - "É indispensável que você assista ao documentário [nome do documentário], pois..."
 - "Convém que você leia o livro [nome do livro], já que ele aborda..."
- Conclusão:
 - "Espero que essas recomendações sejam úteis e que você possa aproveitar ao máximo para entender melhor a nossa cultura."
 - "Estou à disposição para discutir qualquer uma dessas obras com você."

Dica:

Tente abordar diferentes aspectos da cultura do seu país, como história, música, tradições populares, gastronomia, etc. Use o presente do subjuntivo para expressar a importância e a necessidade dessas recomendações.

5.2.1.4 Ditado

A atividade de ditado não tem como propósito melhorar a precisão ortográfica, mas a capacidade de escuta e consequente compreensão dos aprendentes. Segue o exemplo já respondido do Módulo 8:

Escute e complete com as palavras que faltam.

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

De acordo com o vídeo *Os Indígenas - Raízes do Brasil #1*, a vida dos indígenas no passado **era** organizada de forma comunitária e descentralizada, com subsistência baseada na caça, pesca e agricultura. As aldeias **eram** seminômades, mudando conforme os recursos naturais se **esgotavam**, permitindo a recuperação do solo. As habitações, chamadas de ocas, **variavam** entre as tribos e **eram** dispostas ao redor de um espaço cerimonial para atividades diárias e rituais. As tribos **mantinham** relações de comércio, cooperação, casamentos e alianças, além de conflitos. A vida sexual **era** livre de tabus, com famílias monogâmicas ou poligâmicas. Os homens **cuidavam** da guerra, caça e construção das aldeias, enquanto as mulheres **cuidavam** da colheita e preparo de alimentos. A educação das crianças **era** responsabilidade de toda a tribo, incentivando a autonomia.

Os indígenas **tinham** um conhecimento profundo na fabricação de bebidas fermentadas e deixaram um legado culinário significativo. Em celebrações, **usavam** pinturas, penas e plumas, e mantinham higiene rigorosa com o banho diário. Religiosamente, **praticavam** xamanismo, acreditando em um **universo** não-linear e sem um deus único, com xamãs como intermediários. A **arte** indígena integrava-se ao cotidiano, incluindo dança, cerâmica, tecelagem, cestaria, pintura corporal, arte plumária e **música**, sem uma figura específica do artista. Antes da chegada dos europeus, **havia** mais de 1.300 idiomas nativos, muitos dos quais influenciaram a língua portuguesa. A diversidade artística **era** vasta e **fazia** parte dos ritos diários das **comunidades**. Apesar das mudanças drásticas com a chegada dos europeus, o legado cultural indígena continua a **influenciar** a sociedade brasileira.

5.2.1.5 Português Natural

Tem como objetivo expor os aprendentes a conteúdos espontâneos e verdadeiros com o português falado e escrito em situações cotidianas. O aprendente pode ter a autonomia de acessar todas as opções ou as que mais lhe forem interessantes. Exemplo da seção de Português Natural do Módulo 5 - Amigos Trilheiros a seguir:

1. Vídeos com conteúdo autêntico

PSICOTERAPIA, MINHA EXPERIÊNCIA - FERRAMENTAS DE AUTOCONHECIMENTO #1 - <https://www.youtube.com/watch?v=luvRPTBQpYE> .

O MAIOR DEFEITO DE CADA SIGNO - https://www.youtube.com/watch?v=dgRomX5E7Fs&t=472s&ab_channel=DebocheAstra .

3 Pontos do Mapa Astral que revelam no que você é excepcional!! - <https://www.youtube.com/watch?v=Ql3F-YRHZCQ> .

2. Textos

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

Viagem e autoconhecimento: como viajar pode ser uma jornada para dentro de si - <https://www.carpemundi.com.br/viagem-e-autoconhecimento/> .

Viagem terapêutica: o autoconhecimento como destino - <https://vidasimples.co/vida-saudavel/viagem-terapeutica-o-autoconhecimento-como-destino/> .

“Conhece-te a ti mesmo”: como praticar o autoconhecimento no dia a dia - <https://www.pucrs.br/blog/como-praticar-o-autoconhecimento/> .

3. Testes de temperamento

Teste de Temperamento: Melancólico, Colérico, Sanguíneo ou Fleumático - <https://www.refletirpararefletir.com.br/testes/qual-o-seu-temperamento> .

Teste de temperamento - <https://take.quiz-maker.com/QUYHCFF7B> .

5.2.2 Atividades Síncronas

As atividades síncronas foram planejadas para promover a interação em tempo real entre os aprendentes e o instrutor, proporcionando um ambiente dinâmico e colaborativo. Durante essas sessões, realizadas por meio do Google Meet, os participantes puderam praticar a língua portuguesa de forma ativa, esclarecer dúvidas e receber *feedback* imediato. Além disso, as atividades síncronas foram estruturadas para complementar as tarefas assíncronas, incentivando a prática das competências trabalhadas e fomentando o desenvolvimento de habilidades comunicativas e culturais por meio de discussões, exercícios de conversação e atividades em grupo. Exemplos de tarefas síncronas são apresentados a seguir.

5.2.2.1 Aulas ao Vivo

Cada aula ao vivo é uma oportunidade para praticar com os colegas. Aqui está a estrutura da aula ao vivo do Módulo 2.

Aula ao Vivo - Planejar Viagens e Praticar Trava-línguas

Duração: Aproximadamente 60 minutos

1. Boas-vindas e *Feedback* (5 minutos)

- Acolhimento inicial dos aprendentes.
- Perguntas rápidas sobre como os aprendentes se sentem em relação ao módulo até o momento.
- Sugestões e comentários sobre o progresso dos aprendentes, abrindo espaço para que compartilhem dificuldades ou pontos que gostariam de revisar.

2. Prática de Trava-línguas (10 minutos)

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

Objetivo: praticar sons complexos em português de maneira divertida e interativa, ajudando na fluência e na confiança dos aprendentes em sua pronúncia. Esta atividade também serve de quebra-gelo e promove a descontração da turma.

Trava-línguas:

- “Minha cunhada ganhou um vinho de uma conhecida em Inhumas.”
- “A filha olhuda da Marília Carvalho trabalha na colheita com brilho nos olhos.”
- “O cachorro Chuchu bebe chá de chicória com a chinchila do chefe.”
- “Quem embaralhar um baralho bem embaralhado, bom embaralhador de baralho será.”
- “Se a aranha arranha a rã, e a rã arranha a aranha, como a aranha arranha a rã? Como a rã arranha a aranha?”

3. Atividade em dupla ou trio: Planejamento de Viagem (30 minutos)

Objetivo: criar um plano de viagem em dupla ou trio, utilizando o vocabulário aprendido até o momento. Os aprendentes discutirão opções, considerando diferentes fatores e finalizando com a apresentação do plano. O plano deve resultar em uma viagem divertida.

Instruções:

- dividir os aprendentes em duplas ou trios;
- dois países ou cidades;
- dois meios de transporte (por exemplo, avião, ônibus, barco, trem);
- duração da viagem (2 meses, 1 dia, 4 semanas);
- duas estações do ano (verão, inverno, etc.);
- duas atrações ou atividades (por exemplo, museus, parques, trilhas).

Direcionamento: O tutor pode fornecer sugestões, imagens ou deixar os aprendentes decidirem todos os detalhes para que pratiquem a autonomia.

Apresentação dos Planos de Viagem: cada grupo apresenta seu plano de viagem para o restante da turma.

Exemplo de plano divertido:

“A nossa viagem será para Bonito, por 2 meses, e vamos de submarino. Em Bonito, tomaremos café da manhã no hotel. Primeiro, vamos andar de moto pela cidade. Depois, visitaremos museus históricos. À tarde, vamos tomar guaraná Jesus vendo o pôr do sol, e à noite vamos dançar samba em um barzinho. Não visitaremos os rios cristalinos e nem a natureza.”

4. Exercício Final: Qual Meio de Transporte Você é? (5 minutos)

Atividade divertida com perguntas de sim ou não para que os aprendentes descubram qual meio de transporte os outros colegas são. Cada participante decide ser um meio de transporte e precisa responder às perguntas dos colegas com sim e não. Por exemplo: “Você prefere velocidade ou conforto?”, “Gosta de paisagens?” ou “Prefere viagens longas ou curtas?”.

5.2.2.2 Sessões Individuais de Tutoria: Orientação personalizada e *feedback*.

A primeira sessão individual de 50 minutos começa com um conteúdo de interesse pessoal do aprendente, utilizando informações do formulário e das aulas para criar uma conexão personalizada. Em seguida, é introduzida a criação de frases no Duocards, caso o aprendente já esteja familiarizado e usando a ferramenta. O tutor e o aprendente trabalham juntos para criar um plano de estudo, oferecendo direcionamento dentro do treinamento, dicas de aprofundamento e recursos extras. Ao longo da sessão, o aprendente é incentivado a desenvolver uma consciência de suas necessidades em comparação com seus interesses. Além disso, busca-se identificar e sugerir conteúdos autênticos e relevantes para o nível e interesse do aprendente. A sessão é concluída com a definição de um desafio pessoal, que será discutido na próxima sessão.

Nas sessões subsequentes de 50 minutos, a estrutura começa com as boas-vindas e uma breve interação para estabelecer *rapport*, onde o tutor pergunta sobre o bem-estar do aprendente e revisa brevemente a sessão anterior. O tutor também verifica se o aprendente completou o desafio pessoal definido anteriormente e compartilha essa experiência. A seguir, o *feedback* sobre o módulo atual é discutido, com o aprendente expressando como se sente em relação ao conteúdo, identificando partes mais fáceis ou desafiadoras e trazendo dúvidas que possam surgir. Depois, a sessão revisa o desafio da semana anterior, discutindo pontos principais e dificuldades que o aprendente encontrou ao completar a tarefa. Uma parte importante da sessão é a prática de conversação em português, durante a qual o tutor anota frases chave que o aprendente usa e cria cartões no Duocards para reforçar o aprendizado. O tutor também discute interesses pessoais do aprendente, oferecendo a chance de personalizar o conteúdo da próxima sessão com base em temas sugeridos pelo aprendente, seja por meio de textos ou vídeos. A sessão é concluída com um resumo dos pontos principais, o planejamento do novo desafio pessoal e o encorajamento para que o aprendente continue praticando e avançando em seu progresso.

5.2.2.3 Conversação Temática

As Conversações Temáticas são sessões de discussão em grupo que abordam uma variedade de temas sugeridos pelos próprios aprendentes, promovendo a prática de conversação com foco em autonomia, motivação e aspectos culturais. Essas sessões permitem que os participantes explorem tópicos relevantes, aprimorando suas habilidades de comunicação em situações reais e práticas. Dois dos temas já sugeridos pelos aprendentes são:

- Tema 1: Como Praticar para uma Entrevista de Emprego em Português
- Tema 2: Como é Ter um Relacionamento com Pessoas do Brasil

Esses temas são oportunidades valiosas para os aprendentes desenvolverem competências linguísticas em contextos que refletem situações do cotidiano e do mundo profissional. Durante essas sessões, os participantes não apenas discutem os temas propostos, mas também colaboram com os tutores na criação de um arquivo PDF ao final de cada encontro. Esse material, que inclui frases, vídeos e textos relacionados ao que foi discutido, serve como um recurso adicional para reforçar o aprendizado e garantir que os conteúdos praticados possam ser revistos e utilizados de forma contínua.

5.3 Conteúdo Programático

A escolha por um programa temático para o projeto apresentado permitiu não apenas organizar os conteúdos gramaticais e lexicais, mas também sistematizar a abordagem de conteúdos culturais. A seguir, apresenta-se a estrutura do conteúdo programático de cada bloco e seus respectivos módulos.

5.3.1 Módulo 0 - Aprendendo a aprender / Paisagem linguística do português

O Módulo apresenta estratégias voltadas à otimização do aprendizado do português como língua estrangeira, com a função de despertar o interesse dos estudantes para a autonomia, a motivação e a curiosidade em relação aos aspectos culturais lusófonos. Na primeira parte, "Aprendendo a Aprender", são abordadas técnicas como a identificação de palavras internacionais, a semelhança com outras línguas românicas e o uso do contexto para inferir o significado de termos desconhecidos. O módulo enfatiza a relevância da revisão regular dos conteúdos para fortalecer a retenção do conhecimento, além de sugerir o uso de ferramentas, como os *flashcards*, para organizar o estudo. Ademais, é feita a distinção entre vocabulário passivo e ativo, com vistas a promover a utilização prática de novas palavras e, assim, incentivar uma aprendizagem mais autônoma e personalizada.

Na segunda parte, intitulada "Paisagem Linguística do Português", é discutida a diversidade linguística e cultural do idioma. O conceito de "paisagem linguística" é empregado para ilustrar as variações de sotaque e pronúncia no português, especialmente no contexto brasileiro, e para comparar o processo de aprendizagem de uma nova língua à adaptação a um ambiente desconhecido. O módulo também aborda a "surdez fonológica", ou seja, a dificuldade de percepção de sons ausentes na língua materna, e propõe a prática constante de escuta e imitação como estratégia para melhorar a compreensão auditiva e a pronúncia. O foco em aspectos culturais e linguísticos da língua portuguesa amplia a compreensão do aprendente, oferecendo uma visão abrangente das diversas nuances do idioma. Além disso, este módulo serve como uma bússola, preparando o aprendente para

os módulos subsequentes, ao introduzir princípios fundamentais que guiarão o processo de aquisição da língua ao longo do treinamento.

5.3.2 Bloco 1 - viagem

Este primeiro bloco de módulos sobre viagem apresenta uma história fictícia nos textos e áudios de compreensão: Lucas, um canadense que viaja para o Brasil, compartilha suas experiências em diversos lugares do país. Começa por São Paulo, onde tem reuniões profissionais e explora pontos turísticos como o Parque Ibirapuera. Em Minas Gerais, ele se hospeda na casa do seu amigo Paulo, com quem desfruta da rica culinária mineira e participa de atividades como piqueniques e churrascos. Lucas também se prepara para uma trilha entre Petrópolis e Teresópolis, no Rio de Janeiro. A história continua nos módulos 5 e 6, quando o turista conhece novos amigos inspiradores, Ana, João e Tainá, que compartilham seus sonhos e ambições. Ao longo da viagem, Lucas reflete sobre as novas experiências e amizades, e vê sua jornada pelo Brasil como uma oportunidade de autodescoberta e crescimento pessoal.

Módulo 1: Meu Plano de Viagem

Neste módulo, os aprendentes vão se familiarizar com vocabulário e expressões relacionadas a viagens e informações pessoais, além de praticar a escrita e pronúncia de dados pessoais básicos. Eles responderão a perguntas simples, como: “O que é isto?”, “Quem é você?”, “De onde você é?” e “Para onde você vai viajar?”. Além disso, o módulo trabalha sons fechados de “eu” e “ou”, bem como a conjugação dos verbos “ser” e “estar”. As atividades incluem a compreensão auditiva e a leitura de textos sobre planos de viagem e diálogos em aeroportos. O planejamento de uma viagem pessoal e a prática de diálogos em contextos de imigração e aeroporto aumentam a relevância do conteúdo, conectando o aprendizado ao uso prático do idioma.

Módulo 2: Vou Pegar um Ônibus [00]

Este módulo prepara os aprendentes para navegar em ambientes urbanos, incentivando a prática de descrever localizações e fazer escolhas de transporte, elementos essenciais para a interação em situações cotidianas. Para isso, irão explorar vocabulário e expressões relacionadas a estações do ano, transporte e lugares na cidade. Eles também terão contato com palavras em português que terminam em “-ável” e praticarão os sons de “nh”, “ch” e “lh”. A conjugação de verbos da primeira conjugação, ou seja, aqueles que terminam em “-ar”, também será abordada.

Módulo 3: Meu Blog [OB]

O módulo oferece uma introdução aos costumes e tradições de Minas Gerais, como a culinária típica (pão de queijo, feijoada) e interações sociais, como o momento em que uma personagem fictícia compartilha momentos de interação com pessoas locais e faz comentários em seu blogue sobre tais interações. Os aprendentes descreverão características físicas e de personalidade, além de tipos de casas e apartamentos. Verbos da segunda conjugação serão apresentados. O módulo também abordará palavras em português que terminam em “-oso” e os sons de “ga”, “ca”, “ge”, “ji” e “qui”.

Módulo 4: Prefiro Fazer uma Trilha [OB]

No Módulo 4: Prefiro Fazer uma Trilha, o desafio dos estudantes é de planejar e descrever uma trilha ou aventura ao ar livre, utilizando vocabulário específico relacionado a ecoturismo, atividades na natureza e planejamento de viagens. Aprendem palavras que terminam em “-ura”, os sons nasais e a conjugação de verbos da terceira conjugação.

O desafio do Diário de Viagem envolve planejar e descrever uma viagem fictícia de três dias a um destino de escolha no país do aprendente, com um significado cultural ou pessoal. A inspiração e modelo é um planejamento feito por Lucas, a personagem fictícia já apresentada anteriormente. O aprendente deve escolher um local, como uma cidade ou parque natural, e organizar suas atividades diárias, descrevendo uma ou duas atividades por dia. As descrições devem incluir detalhes sobre visitas a pontos turísticos, refeições em restaurantes locais e atividades culturais, abrangendo o que será feito pela manhã, tarde e noite. É preciso usar o vocabulário e os verbos aprendidos nos últimos módulos, aplicando o conhecimento adquirido em contexto prático. O diário de viagem deve ser escrito e organizado para ser apresentado em uma aula ao vivo, onde cada aprendente poderá compartilhar seu plano de viagem e responder a perguntas que exploram o “por quê”, “como”, “onde”, “quanto”, “com quem”, “quando” e “o que” em relação à viagem planejada.

Os quatro módulos apresentados até o momento trabalham de maneira integrada, desenvolvendo competências linguísticas funcionais dos aprendentes, tentando promover a autonomia e a motivação por meio de cenários práticos próximos à realidade de um turista que visita o Brasil.

5.3.3 Bloco 2 - Autoconhecimento e Relacionamentos

O Bloco 2 explora a relação dos aprendentes consigo mesmos e com os outros, através dos módulos 5, 6, 7 e 8. Este bloco aborda o autoconhecimento e a saúde nos primeiros módulos, e foca nas amizades nos módulos subsequentes. Nos módulos de transição (5 e 6), os aprendentes mergulham em temas de relacionamento consigo mesmos, saúde e bem-

estar, enquanto nos módulos 7 e 8, a ênfase está na comunicação afetiva e nos vínculos com os outros. As histórias protagonizadas por personagens como Lucas e Bruna ajudam os aprendentes a conectar suas experiências pessoais com os temas abordados, permitindo a prática de vocabulário específico com o auxílio de estruturas gramaticais relevantes, como o pretérito perfeito e o imperfeito.

Módulo 5: Amigos Trilheiros

Neste módulo, os aprendentes irão se aprofundar na experiência de Lucas e Paulo ao fazerem a trilha entre Petrópolis e Teresópolis, no Rio de Janeiro, enquanto exploram vocabulário relacionado à natureza, ecoturismo e atividades ao ar livre. Novos personagens, como Ana, João e Tainá, também são apresentados, compartilhando suas histórias e sonhos com Lucas. Por isso, os aprendentes poderão praticar a expressão de acontecimentos passados, bem como de planos futuros. O módulo também apresentará os sons de “r” e “rr”.

Módulo 6: Saúde em Primeiro Lugar

Neste módulo, os aprendentes irão explorar vocabulário relacionado à saúde, sintomas, doenças e partes do corpo, além de aprender a dar sugestões de cuidados de saúde. Terão a oportunidade de ler um artigo sobre os benefícios da oxigenação do cérebro e dos exercícios físicos, assim como assistir um vídeo sobre como os exercícios físicos afetam o coração. Para complementar o aprendizado, serão ensinados a identificar a sílaba tônica em palavras e terão a oportunidade de praticar mais o pretérito perfeito ao falar sobre questões de saúde no passado.

Módulo 7: Um Café, um Abraço e um Cafuné

No Módulo 7, os aprendentes exploram os "Sete Filtros", que ajudam a reconhecer padrões e conexões entre o português e outras línguas, aprimorando a capacidade de compreensão auditiva e leitura. A prática é feita através de textos e vídeos sobre o tema dos relacionamentos e da comunicação no Brasil, destacando aspectos culturais específicos da forma como os brasileiros se comunicam e expressam afeto nas interações cotidianas. Isso permite que os aprendentes compreendam melhor o uso das expressões afetivas e da linguagem corporal na cultura brasileira.

Módulo 8: Relembrar é Viver

Os aprendentes têm contato com a estratégia de leitura *bottom-up*. Esta estratégia começa com a análise de pequenos elementos, como sons, palavras e estruturas gramaticais, para construir gradualmente a compreensão do todo. Esse processo de decodificação sequencial ajuda a fortalecer a compreensão detalhada do idioma.

O texto usado para essa prática é uma história intitulada “Quem tem um amigo, tem tudo!”, que retrata uma tarde em que a narradora recebe sua amiga Bruna, que havia retornado de um intercâmbio na Irlanda. Enquanto preparava uma lasanha, a narradora ouvia atentamente as histórias de Bruna, que compartilhava suas experiências de interação com diferentes culturas, aprendizado de uma nova língua e participação em atividades culturais e esportivas. Bruna falou sobre a rotina de dividir um quarto modesto e o gerenciamento da casa com outras colegas, onde todas colaboravam para manter o ambiente limpo e organizado. Elas conversaram tanto que acabaram deixando a lasanha esfriar.

Este texto também apresenta o pretérito imperfeito. Por isso, no momento de prática de escrita, os aprendentes têm a oportunidade de comparar as atividades que eram comuns e rotineiras no passado com o presente.

5.3.4 Bloco 3 - o Mundo e a Lusofonia

O Bloco 3 abrange os módulos 9, 10, 11 e 12 e tem como foco a relação dos aprendentes com o mundo e o universo lusófono. Este bloco aborda questões globais e locais, como mudanças climáticas e desigualdade, conectando o aprendizado da língua portuguesa com temas de relevância mundial. Cada módulo propõe um aprofundamento nos aspectos culturais e sociais, incentivando a autonomia dos aprendentes ao permitir que eles reflitam criticamente sobre os temas propostos. A motivação é estimulada pela atualidade dos tópicos, como questões ambientais e sociais, e pelo uso do português para discutir assuntos que afetam o mundo e o Brasil. Além disso, o bloco explora a diversidade linguística e cultural do mundo lusófono, permitindo aos aprendentes ampliar seu conhecimento sobre a língua portuguesa em diferentes contextos e sotaques.

Módulo 9: Mudanças Climáticas

No Módulo 9, a parte de compreensão começa com um vídeo que aborda as mudanças climáticas e suas consequências globais. Após o vídeo, os aprendentes respondem a questões de compreensão e, em seguida, a perguntas de reflexão que os incentivam a analisar a situação climática em seus países e a considerar ações possíveis para reduzir a pegada de carbono. Na parte de expressão escrita, aprendem a descrever ações que começaram no passado e continuam no presente (pretérito perfeito composto), como em “A poluição do ar tem piorado nas grandes cidades” ou “As campanhas de conscientização ambiental têm ganhado mais apoio”. Também entendem como relatar ações passadas que ocorreram antes de outras (pretérito mais-que-perfeito composto), com exemplos como “Antes da chegada das chuvas, a seca já tinha devastado grande parte da vegetação” ou

“Antes de iniciarmos o projeto de reflorestamento, a área já tinha sido completamente desmatada”.

Este módulo busca promover a autonomia ao encorajar os aprendentes a refletirem e discutirem sobre um tema global relevante, utilizando o português para expressar suas opiniões e participar de debates importantes. A motivação é intensificada pelo fato de o tema ser atual e urgente, conectando o conteúdo à realidade global e às preocupações ambientais contemporâneas.

Módulo 10: Sociedade e Desigualdade

No Módulo 10, os aprendentes irão explorar vocabulário e expressões relacionadas à desigualdade no Brasil, com foco em reflexões sobre justiça social e transformação por meio de políticas afirmativas. O futuro do pretérito (condicional) será praticado com exemplos que auxiliam na construção de hipóteses e discussões sobre temas complexos. O módulo inclui discussões sobre o sistema de cotas raciais, a distribuição de riqueza e feminismo indígena no Brasil.

Em termos de autonomia, o módulo estimula a reflexão crítica e o uso do português para debater questões de desigualdade e justiça social, desenvolvendo a capacidade dos aprendentes de argumentar e expressar ideias com clareza. A motivação surge do fato de a desigualdade ser uma realidade presente em muitas sociedades, o que torna o conteúdo relevante e significativo, incentivando o engajamento dos aprendentes nas discussões.

Módulo 11: Brasil, Meu Brasil Brasileiro

O conteúdo do Módulo 11 inclui análises em texto e vídeo sobre pensadores que refletiram sobre a cultura e a identidade brasileiras, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Os aprendentes irão praticar o uso de expressões impessoais, como “é necessário que...” e “é importante que...”, para formular necessidades, recomendações e obrigações. Por isso, o módulo também introduz a formação básica do modo subjuntivo.

Em termos de autonomia, o módulo provoca a discussão de temas profundos relacionados à sociedade e à identidade brasileiras. A motivação é ampliada pela conexão direta entre a língua e a rica cultura brasileira, incentivando-os a explorar obras e autores renomados que refletem sobre a identidade nacional. Além disso, há um desafio chamado “Recomendações Culturais”, em que o aprendente deve imaginar que está escrevendo uma pequena carta (ou um pequeno *e-mail*) para um colega estrangeiro que deseja aprender mais sobre a cultura do seu país. Na carta, deve recomendar obras, livros, documentários, notícias ou vídeos que considere essenciais para uma compreensão mais profunda de sua cultura. O ideal seria apresentar essas recomendações aos outros colegas do treinamento.

Módulo 12: Sotaques do Português

No Módulo 12, os aprendentes terão a oportunidade de escutar canções, uma interpretada por Cesária Évora e outra por Amália Rodrigues, e assistir a vídeos que exploram diferentes sotaques do português. O módulo também inclui atividades de compreensão auditiva, leitura e prática de entonação, com foco na expressão facial e corporal dos falantes. Ao longo do módulo, os aprendentes aprenderão a associar o presente do subjuntivo a conjunções e locuções que expressam concessão, condição, finalidade ou temporalidade.

Os aprendentes terão a tarefa de completar um texto com lacunas, cujo áudio é falado em português europeu, visando estimular a habilidade auditiva e a compreensão da diversidade do português em diferentes contextos culturais. Por fim, eles são convidados a refletir sobre o papel e a importância da língua portuguesa no mundo, bem como sobre o próprio aprendizado do idioma.

Esta é a estrutura do projeto-piloto. O próximo capítulo tratará da análise da pesquisa de percepção realizada com os cinco aprendentes que participaram do treinamento, oferecendo uma visão mais detalhada sobre o impacto e a eficácia do treinamento.

6. Análise da percepção e recepção do projeto-piloto

Este capítulo de análise tem como objetivo apresentar os principais aspectos observados na aplicação do questionário direcionado aos participantes do treinamento de PLNM. O questionário (Anexo, p.81), que faz parte do estudo de caso deste projeto, buscou coletar informações sobre a experiência de aprendizagem dos participantes, destacando aspectos relacionados à autonomia nos estudos, curiosidade cultural e o impacto da plataforma Hotmart no processo de ensino-aprendizagem. Com base nas respostas coletadas, será analisado como os participantes se engajaram no treinamento, as motivações para aprender a língua portuguesa e os desafios enfrentados durante o treinamento. Além disso, esta análise irá explorar a percepção dos alunos sobre a diversidade cultural do Brasil e de outros países de língua portuguesa, e como o treinamento contribuiu para a compreensão e a desconstrução de estereótipos.

Para coletar essas informações, a pesquisa foi conduzida por meio de um questionário estruturado no Google Forms, enviado aos cinco participantes do treinamento piloto, dos quais quatro responderam. A escolha do método qualitativo justifica-se não apenas pela natureza reduzida do grupo de participantes, mas também pelo interesse em captar percepções subjetivas e nuances das experiências individuais no treinamento. Para isso, o questionário incluiu perguntas fechadas, organizadas em uma escala Likert, que variava de “Concordo totalmente” a “Discordo totalmente”, além de questões de múltipla escolha, em que os participantes podiam selecionar mais de uma opção, e perguntas de resposta “sim” ou “não”. O instrumento também contou com perguntas abertas para explorar motivações e percepções culturais dos participantes.

Essas questões foram organizadas de maneira estruturada, de modo a cobrir diferentes aspectos da experiência dos participantes. As perguntas de 1 a 6 focam no perfil do participante, abordando informações pessoais como gênero, faixa etária, ocupação, cidade de residência, língua materna e segunda língua. Em seguida, as questões de 7 a 10 exploram a motivação para aprender português, permitindo que os respondentes expressem suas razões para participar do treinamento. As perguntas de 11 a 20 avaliam questões técnicas, incluindo a facilidade de uso e acessibilidade da plataforma Hotmart, além de desafios enfrentados em encontros síncronos, como problemas de conexão e compatibilidade de horários. A autonomia nos estudos é abordada nas questões de 21 a 30, com foco no uso de materiais extras, no estabelecimento de metas e em barreiras para o estudo independente. Finalmente, as questões de 31 a 43 analisam a curiosidade cultural e a percepção sobre a diversidade, avaliando o impacto do treinamento na visão cultural dos

participantes sobre o Brasil e outros países lusófonos. Com essa organização, as perguntas foram capazes de cobrir aspectos fundamentais da experiência dos participantes no treinamento, desde o perfil pessoal até suas percepções culturais e técnicas. A seguir, serão analisadas mais detalhadamente as respostas obtidas para cada uma dessas partes.

6.1 Perfil dos participantes

As questões 1 a 6 focam no perfil pessoal dos participantes, abordando informações demográficas e contextuais que ajudam a entender melhor o grupo de aprendentes do treinamento. Como se trata de um projeto-piloto, é conveniente que o número de participantes seja menor, facilitando o controle e o acompanhamento detalhado, o que permite uma análise mais próxima e eficaz do impacto do treinamento em cada indivíduo. Apesar do grupo reduzido, verifica-se uma diversidade significativa em termos de gênero, idade, ocupação, localização geográfica e línguas faladas. A predominância masculina foi uma característica marcante, com 75% dos respondentes identificando-se como do gênero masculino e 25% como do gênero feminino, indicando um leve desequilíbrio de gênero no grupo. A distribuição etária também foi diversificada, com 50% dos participantes na faixa de 26-35 anos, 25% entre 18-25 anos e os outros 25% na faixa de 46-55 anos, sugerindo uma população predominantemente jovem, com representação de adultos mais experientes.

No que diz respeito à ocupação, os participantes atuam em diferentes áreas profissionais, como bancário, técnico de informática, *coach* de aprendizado de línguas e aposentado autônomo. Essa variedade sugere que o interesse em aprender português não está limitado a um campo profissional específico, atraindo indivíduos de diferentes setores. A distribuição geográfica dos participantes foi igualmente diversa, com representantes que vivem na Noruega, no Reino Unido, na Suíça e nos Estados Unidos, evidenciando o alcance global do treinamento.

Os participantes indicaram diferentes línguas maternas, incluindo norueguês, inglês (com dois falantes nativos) e chinês, o que sugere que os alunos podem abordar o aprendizado de português de maneiras distintas, dependendo de suas origens linguísticas. Interessantemente, a maioria dos participantes não declarou uma segunda língua, exceto por um participante que indicou o inglês, sugerindo que, para muitos, o português pode ser a principal língua estrangeira que estão aprendendo.

6.2 Análise dos dados recolhidos

A seguir, é realizada uma análise qualitativa das respostas fornecidas pelos participantes às questões 7 a 43, cobrindo os principais aspectos de motivação, questões técnicas, autonomia nos estudos e curiosidade cultural.

A parte chamada “Motivação para aprender Português” compreendia da questão 7 a 10. As respostas à questão 7 “Qual é sua principal motivação para aprender português?” revelam que as motivações dos participantes para aprender português são bastante diversificadas, com destaque para a comunicação com falantes de português, que foi a opção mais mencionada, com 3 respostas. Esse dado indica que o interesse em interagir com falantes nativos desempenha um papel importante na decisão de estudar o idioma. Além disso, as motivações relacionadas a interesse cultural, viagens, relacionamento com alguém que fala português e gostar de aprender novas línguas foram igualmente significativas, cada uma com 2 respostas. A ausência de respostas para oportunidades de trabalho sugere que, para este grupo de participantes, o aprendizado de português está mais associado a aspectos pessoais e culturais do que a razões profissionais.

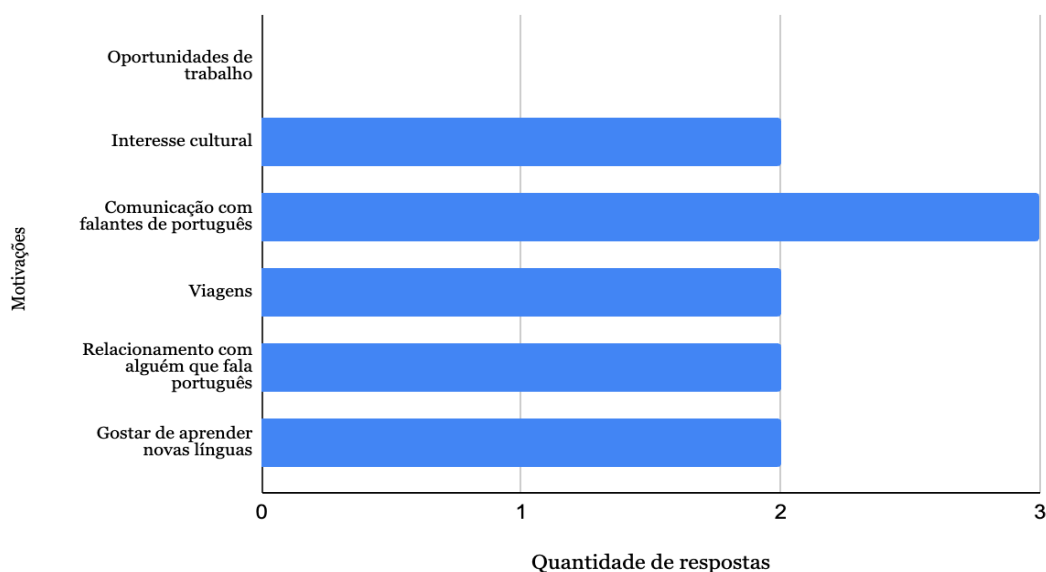


Gráfico 1 - Qual é sua principal motivação para aprender português?

Os participantes foram convidados, na questão 8 “Fale mais sobre a sua motivação em poucas palavras.”, a expressar suas motivações em poucas palavras, e as respostas reforçaram a predominância de motivações interpessoais. Dois participantes são casados com pessoas do Brasil, sendo que um destacou que viaja frequentemente ao Brasil, o que reforça o desejo de se comunicar com familiares. Outro fator relevante foi a influência dos

amigos: um participante mencionou que, ao perceber que seus amigos lusófonos estavam aprendendo inglês, decidiu aprender português para se conectar ainda mais com eles, demonstrando a importância das relações sociais e culturais. O participante que destacou o desejo de enfrentar desafios também reforçou que a motivação para aprender uma nova língua, especialmente uma língua considerada difícil, pode ser um elemento pessoal e intelectual importante. Este participante é justamente quem declarou ser *coach* de aprendizado de idiomas.

A questão 9 “Antes de iniciar o treinamento, você já havia tido contato com música, filmes, literatura, teatro ou outro aspecto cultural do mundo lusófono?” abordou a exposição cultural prévia às culturas lusófonas. Dois participantes relataram algum contato anterior com elementos culturais de países de língua portuguesa, enquanto outros dois indicaram não ter tido exposição prévia. Na questão 10 “Se sim, quais?”, os participantes que tiveram contato prévio com culturas lusófonas citaram principalmente a música como uma porta de entrada. Um participante mencionou seu interesse pela bossa nova e pelo trabalho do cantor Milton Nascimento, enquanto outro lembrou de músicas pop em inglês que foram traduzidas para o português, o que despertou sua curiosidade pela língua. Esses exemplos indicam que a música, muitas vezes, funciona como um ponto de conexão inicial entre os alunos e o universo lusófono, facilitando o aprendizado da língua ao criar uma familiaridade cultural.

As questões técnicas desempenham um papel central na experiência de ensino à distância, especialmente em um AVA como a Hotmart. Nesta seção, analisamos as respostas dos participantes sobre aspectos técnicos relacionados ao uso da plataforma, a facilidade de acesso, problemas técnicos e a participação nos encontros ao vivo. A análise aborda as respostas às questões 11 a 20, com foco nas experiências dos usuários.

Todos os participantes consideraram a plataforma Hotmart adequada para o treinamento na questão 11 “A plataforma Hotmart, utilizada para o treinamento, é adequada.”. Metade deles concordou totalmente, enquanto a outra metade apenas concordou, refletindo uma aceitação positiva da ferramenta. Embora a resposta seja majoritariamente favorável, o fato de nenhum participante discordar sugere que a Hotmart cumpre, pelo menos inicialmente, seu papel de suporte ao treinamento. Entretanto, a presença de respostas “Concordo” indica que, embora satisfatória, ainda existem áreas que poderiam ser otimizadas para aprimorar a experiência do usuário.

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

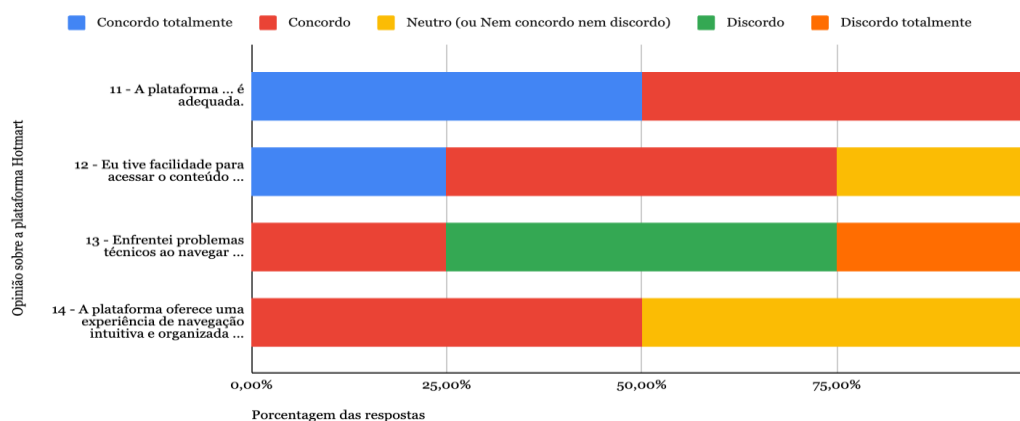


Gráfico 2 - Opinião sobre a plataforma Hotmart

A questão 12 “Eu tive facilidade para acessar o conteúdo do treinamento na plataforma Hotmart.” revelou que 75% dos participantes encontraram facilidade em acessar o conteúdo da Hotmart, com 25% concordando totalmente e 50% concordando. No entanto, 25% mantiveram-se neutros. Isto se relaciona às respostas da questão 14 “A plataforma Hotmart oferece uma experiência de navegação intuitiva e organizada para encontrar os materiais, áudios e vídeos do treinamento.” que indicam uma divisão nas percepções sobre a navegabilidade da plataforma. Enquanto 50% dos participantes consideraram a navegação intuitiva, os outros 50% se mantiveram neutros. Esse equilíbrio revela que, para alguns, a interface da Hotmart é funcional e fácil de usar, mas para outros, pode ser que a organização do AVA não seja suficientemente clara ou acessível.

Já na questão 13 “Enfrentei problemas técnicos ao navegar ou acessar as aulas na Hotmart.”, 75% dos participantes demonstraram não ter enfrentado problemas técnicos, enquanto 25% afirmaram ter encontrado dificuldades. Esse dado sugere que, embora a maioria tenha tido uma experiência sem maiores complicações técnicas, ainda há uma pequena parcela que encontrou obstáculos. Problemas desse tipo já foram relatados em experiências anteriores citadas neste projeto.

Na questão aberta 16 “Outras dificuldades técnicas que gostaria de mencionar?”, um participante mencionou problemas iniciais com a organização de seu tempo, mas destacou que a inclusão das aulas no calendário (através de um *link* de convite para o Calendário Google) resolveu essa dificuldade. Outro participante citou sua inexperiência inicial com a Hotmart como um obstáculo, mas não relatou outros problemas técnicos.

Todos os participantes (100%) confirmaram não ter tido dificuldades com a conectividade quando responderam à questão 15 “Enfrentei dificuldades com a estabilidade da *internet* para acessar os encontros ao vivo.”. Isso sugere que a infraestrutura de *internet*, tanto dos aprendentes quanto dos tutores, e a organização dos encontros ao vivo foram

adequadas para garantir uma participação sem interrupções, o que é um ponto positivo na experiência geral do treinamento.

A questão 17 “Você teve alguma dificuldade para participar dos encontros síncronos (ao vivo) do treinamento?” revelou que 75% dos participantes não tiveram dificuldades para participar dos encontros ao vivo, enquanto um participante relatou dificuldades. Na questão 18 “Quais foram os principais fatores que dificultaram sua participação nos encontros ao vivo?”, os participantes mencionaram viagens, eventos pessoais e razões emocionais. Essas respostas indicam que as dificuldades enfrentadas são mais de natureza pessoal e situacional do que relacionadas à estrutura do treinamento. No entanto, a importância da organização dos eventos no calendário foi destacada por um aprendente como um fator que facilitou a participação, mostrando que uma boa comunicação e planejamento são essenciais para o sucesso do treinamento. Como consequência, 75% dos participantes conseguiram participar frequentemente dos encontros ao vivo, enquanto 25% participaram apenas ocasionalmente, como respondido na questão 19 “Com que frequência você conseguiu participar dos encontros ao vivo?”.

Na questão 20 “O fuso horário em que você se encontra dificultou sua participação nos encontros ao vivo?”, todos os participantes afirmaram que o fuso horário não representou um problema para a participação nos encontros ao vivo. Isso indica que os horários das sessões, previamente decididos com os aprendentes, foram bem planejados para acomodar os diferentes fusos dos participantes, reforçando a organização eficiente do treinamento.

As questões 21 a 34 do questionário focam na autonomia dos participantes no aprendizado de português, investigando como eles gerenciam seus estudos de forma independente. As questões 21 a 30 examinam os hábitos de estudo autônomo, explorando o uso de materiais complementares, o estabelecimento de metas semanais ou mensais, e as principais barreiras enfrentadas, como a falta de tempo ou de motivação para estudar. Já as questões 31 a 34 avaliam a percepção dos participantes sobre sua autonomia, investigando o quanto acreditam que o treinamento contribuiu para o desenvolvimento dessa habilidade. Além disso, essas questões verificam se os participantes se sentem motivados a estudar por conta própria ou se preferem o acompanhamento frequente de um professor durante o processo de aprendizagem.

Na questão 21 “Você utiliza materiais extras para complementar o que é visto nas aulas?”, todos os participantes afirmaram utilizar materiais extras para complementar as aulas. Esse dado demonstra que os alunos estão adotando uma abordagem ativa em relação à aprendizagem, buscando expandir seus conhecimentos de forma autônoma. Os materiais extras mais mencionados foram vídeos, citados por três participantes, além de livros e aplicativos de estudo de idiomas, como o *Rosetta Stone*, conforme revelado na questão 22

“Se sim, quais tipos de materiais extras você utiliza?”. Quando perguntados sobre “Qual é a principal forma de contato com o português fora das aulas?” (questão 27), os participantes mencionaram música, leitura, filmes/séries e interação com familiares. O uso de materiais complementares é uma prática que reflete o desenvolvimento de autonomia, já que os aprendentes procuram ativamente recursos além do conteúdo fornecido no treinamento. O uso desses recursos reflete a adaptação às novas formas de aprendizagem, especialmente em contextos *online*, onde a tecnologia desempenha um papel central.



Gráfico 3 - Qual é a principal forma de contato com o português fora das aulas?

Conforme revelado nas questões 23 “Você estabelece metas semanais ou mensais para o seu estudo de português?” e 28 “Você utiliza ferramentas de autoverificação, como testes ou *quizzes online*, para monitorar seu progresso?”, nenhum dos participantes estabeleceu metas de estudo regulares e 75% dos participantes afirmaram não utilizar ferramentas de autoverificação. As metas pessoais e as ferramentas podem ser importantes para ter um ponto de partida e monitorar o progresso, além de identificar áreas que precisam de mais atenção.

Ainda assim, a questão 25 “Você dedica tempo para praticar além das aulas?” mostra que 75% dos participantes se dedicam ao estudo além das aulas, o que demonstra comprometimento com o aprendizado. Além disso, a questão 26 “Se sim, quanto tempo por semana você dedica ao estudo autônomo?” revela que 50% dos participantes dedicam de 1 a 2 horas por semana ao estudo autônomo, enquanto os outros mencionaram dificuldades com a consistência por questões de saúde ou com a gestão do tempo. Isso sugere que, embora a maioria dos aprendentes estude além das aulas, há os que ainda enfrentam desafios no estudo autônomo, seja por gestão ou por questões psicológicas.

As principais barreiras aparecem na questão 30 “Qual a principal barreira que você enfrenta ao estudar de forma autônoma?” incluem, predominantemente, a falta de tempo e de motivação, além de dificuldades relacionadas à organização e à falta de confiança. Um dos participantes, justamente a única pessoa que não mencionou qualquer relacionamento familiar ou de amizade com falantes de português, destacou a ausência de uma meta clara e de um “porquê” forte como fatores que afetam seu compromisso com o estudo, refletindo a importância de ter um objetivo bem definido para manter a motivação. Esse participante também mencionou que sua falta de urgência e de um propósito forte dificulta a organização dos estudos. Outro fator citado foi a carga de trabalho, que impacta diretamente a disponibilidade de tempo e a energia para os estudos. Além disso, a falta de confiança foi apontada como uma barreira emocional que impede um progresso mais eficaz, indicando que, além das questões de organização e planejamento, os aspectos psicológicos também desempenham um papel importante no processo de aprendizado autônomo.

Comparando as respostas das questões 31 “Sinto que a minha autonomia no estudo tem contribuído para melhorar o meu aprendizado.” e 32 “Acredito que o treinamento forneceu dicas ou estratégias suficientes para promover o meu estudo autônomo.”, nota-se que ambas refletem uma percepção positiva em relação à autonomia nos estudos, mas com algumas nuances. Na questão 31, 75% dos participantes concordam que sua autonomia tem contribuído para melhorar o aprendizado, enquanto 25% permanecem neutros, sugerindo que, para uma parte dos respondentes, o impacto da autonomia no aprendizado ainda não é completamente claro ou decisivo. Já na questão 32, que trata da eficácia do treinamento em fornecer dicas e estratégias para promover essa autonomia, 100% dos participantes expressam uma visão positiva: 75% concordam e 25% concordam totalmente que o treinamento ofereceu suporte adequado para o estudo independente.

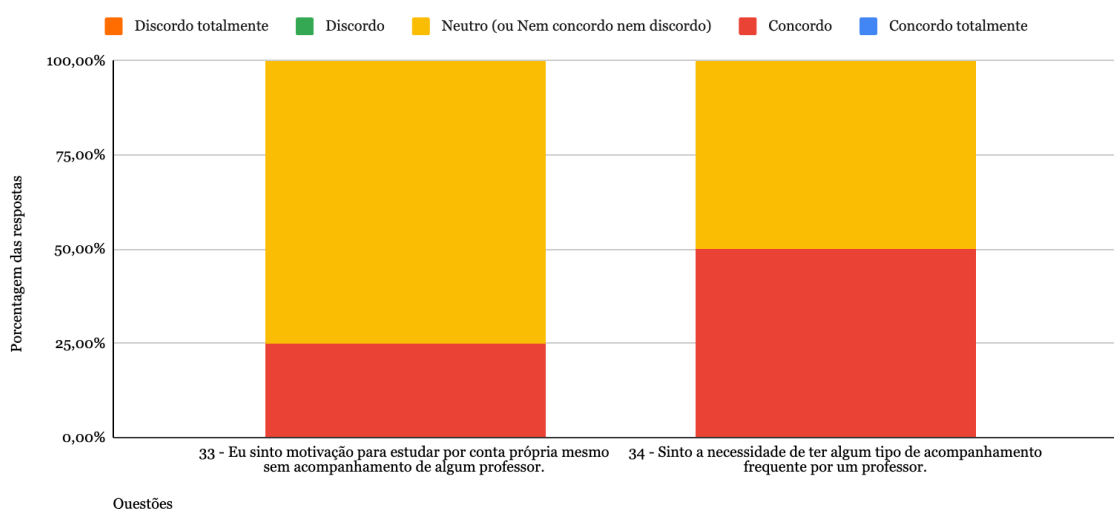


Gráfico 4 - Acompanhamento de professor

Analisando as respostas das questões 33 “Eu sinto motivação para estudar por conta própria mesmo sem acompanhamento de algum professor.” e 34 “Sinto a necessidade de ter algum tipo de acompanhamento frequente por um professor.”, é possível observar uma ambiguidade entre a motivação para estudar de forma autônoma e a necessidade de acompanhamento por um professor. Na questão 33, 75% dos participantes se posicionam de forma neutra quanto à motivação para estudar por conta própria, sem acompanhamento de um professor, enquanto 25% concordam que se sentem motivados a estudar de forma autônoma. Já na questão 34, 50% dos participantes concordam que precisam de acompanhamento, enquanto os outros 50% se mantêm neutros.

Este conjunto de questões revela que, embora todos os participantes reconheçam a utilidade do treinamento para desenvolver a autonomia, uma parte ainda parece incerta sobre o impacto dessa autonomia em seus resultados de aprendizagem. A unanimidade de respostas positivas na questão 32 indica que o treinamento forneceu as ferramentas necessárias para incentivar o estudo autônomo, embora seu impacto total sobre o aprendizado ainda esteja em avaliação para alguns participantes. Além disso, observa-se uma ambiguidade em relação à motivação para estudar sem acompanhamento e à necessidade de suporte contínuo de um professor, com uma parcela significativa dos participantes assumindo uma posição neutra em ambas as questões, o que pode sugerir que muitos estão em processo de adaptação ao aprendizado autônomo.

As questões 35 a 43 exploram a relação entre o estudo do português e o impacto na curiosidade e compreensão cultural dos participantes, revelando como o treinamento influenciou sua visão sobre o Brasil e o mundo lusófono. As questões 35 e 37 estão relacionadas à diversidade cultural do Brasil e à desconstrução e compreensão de estereótipos sobre o país. Na questão 35 “Estudar português aumentou a minha curiosidade sobre o Brasil e suas culturas.”, todos os participantes concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação. Esse dado evidencia o impacto positivo do treinamento em despertar um interesse cultural mais profundo nos aprendentes. Além disso, as respostas à questão 37 “O treinamento me ajudou a desconstruir e compreender estereótipos sobre o Brasil, mostrando a diversidade cultural brasileira.” foram igualmente positivas, o que reforça o objetivo do treinamento em promover uma visão mais ampla e diversa do país. O aumento da curiosidade funciona como um canal para uma compreensão mais profunda e abrangente da cultura brasileira, incentivando os aprendentes a explorarem aspectos que vão além da língua, como a história, os costumes, as dinâmicas sociais e a diversidade cultural do Brasil.

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

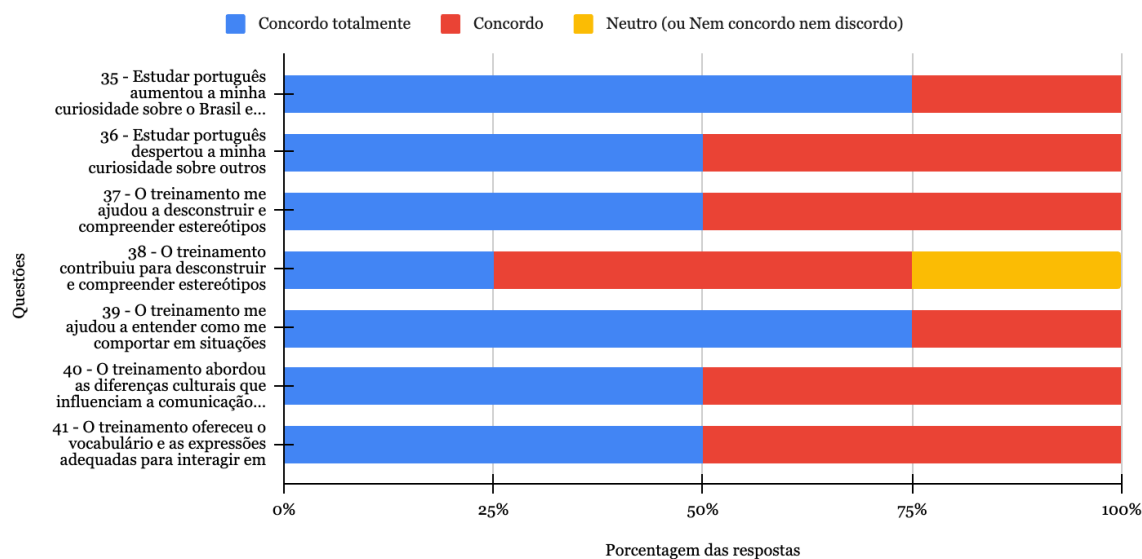


Gráfico 5 - Questões sobre cultura

As questões 36 e 38 abordam o impacto do aprendizado de português na curiosidade dos participantes sobre outros países lusófonos e na desconstrução de estereótipos relacionados a essas nações. A questão 36 “Estudar português despertou a minha curiosidade sobre outros países de língua portuguesa e suas culturas.” revelou que o interesse dos participantes foi além do Brasil, com 100% dos participantes respondendo positivamente. Na questão 38 “O treinamento contribuiu para desconstruir e compreender estereótipos sobre outros países lusófonos, ampliando a minha visão sobre a diversidade cultural no mundo lusófono.”, 75% dos participantes concordaram, enquanto 25% se mantiveram neutros. Essa neutralidade pode ser atribuída ao foco cultural do treinamento estar mais centrado no Brasil. Ainda assim, os resultados mostram que o treinamento conseguiu despertar o interesse pelos outros países lusófonos e ampliar a compreensão dos participantes sobre a diversidade no mundo de língua portuguesa.

Todas as respostas às questões 39, 40 e 41 foram positivas, evidenciando unanimidade entre os participantes quanto ao preparo linguístico e cultural proporcionado pelo treinamento para a interação em português. Na questão 41, “O treinamento ofereceu o vocabulário e as expressões adequadas para interagir em contextos formais e informais em português”, 100% dos participantes concordaram. Da mesma forma, na questão 39, “O treinamento me ajudou a entender como me comportar em situações sociais em que o português é falado”, houve consenso positivo entre os respondentes. Esse aprendizado foi reforçado pela questão 40, “O treinamento abordou as diferenças culturais que influenciam a comunicação nas relações sociais em português”, na qual todos os participantes concordaram que o treinamento abordou de maneira eficaz as diferenças culturais que impactam a comunicação em contextos sociais. Vale destacar que esse treinamento,

posicionado entre os níveis A2 e B1 do QECR, sugere que o nível e as questões de comunicação estão adequados tanto ao desenvolvimento linguístico quanto à preparação cultural dos participantes. As respostas positivas podem indicar, de acordo com a percepção dos aprendentes, que o treinamento não só reforçou o conhecimento da língua, mas também ampliou a capacidade dos participantes de navegar pelas nuances culturais nas interações em português.

Para entender melhor essas percepções, as questões 42 e 43 foram formuladas para que os participantes expressassem suas descobertas mais marcantes sobre o Brasil e o mundo lusófono, permitindo uma reflexão sobre os aspectos culturais que mais os impactaram durante o treinamento. Na questão 42 “Qual foi o aspecto mais interessante ou curioso que você descobriu sobre o Brasil?”, os participantes destacaram aspectos como a diversidade de pessoas e grupos dentro do Brasil, a receptividade e a abertura dos brasileiros como os elementos mais interessantes que descobriram sobre o país. Um dos participantes mencionou que ficou impressionado com o quanto as pessoas no Brasil têm cuidado em não desagradar os outros, enquanto outro comentou sobre como os brasileiros são abertos e dispostos a conversar em diversos contextos. A pluralidade cultural, juntamente com as diferenças regionais, também foi um ponto ressaltado, o que indica que o treinamento faz bem em apresentar a riqueza e a multiplicidade social do Brasil. Essa ênfase na receptividade e na abertura das pessoas reforça uma imagem positiva da cultura brasileira, promovendo uma conexão emocional dos aprendentes com o país e fortalecendo a motivação para continuar o estudo da língua e da cultura.

Ao passo que as descobertas sobre o Brasil reforçaram a compreensão da diversidade cultural interna do país, as respostas à questão 43, ‘Qual foi o aspecto mais interessante ou curioso que você descobriu sobre o mundo de língua portuguesa?’, ampliaram essa perspectiva para o cenário global, revelando curiosidades sobre a pluralidade cultural no mundo lusófono. Um dos respondentes mencionou a surpresa ao descobrir que há países de língua portuguesa em quase todos os continentes. Outro destacou as diferenças culturais entre o mundo lusófono e a cultura chinesa, enfatizando como esses contrastes são marcantes. Além disso, um participante apontou como a língua portuguesa pode variar significativamente, não apenas dentro do Brasil, mas também entre os diferentes grupos de falantes de português ao redor do mundo. Essas respostas refletem uma crescente compreensão sobre a diversidade cultural e linguística existente no mundo lusófono, reforçando o impacto do treinamento em ampliar o conhecimento sobre o português em contextos globais.

Após esta análise detalhada das respostas, que abrangem desde o perfil dos participantes até questões técnicas e suas percepções culturais, alguns desafios relacionados

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

ao treinamento foram evidenciados. Tais obstáculos, juntamente com sugestões de melhoria, serão apresentados a seguir.

6.3 Desafios e Sugestões

As dificuldades relacionadas à plataforma e questões técnicas revelaram-se como um obstáculo, principalmente no início, para parte dos participantes do treinamento. Especificamente, 25% dos aprendentes relataram enfrentar problemas técnicos ao utilizar a plataforma Hotmart. Além disso, 50% dos participantes mantiveram-se neutros em relação à navegação intuitiva da plataforma, sugerindo que a interface da Hotmart pode não ser suficientemente clara para todos os usuários, especialmente para aqueles que têm pouca experiência com AVA.

Para mitigar esses problemas, poderia ser interessante a criação de tutoriais em vídeo e uma seção de perguntas frequentes detalhada, com orientações sobre o uso da plataforma Hotmart. Essa abordagem pode ajudar novos aprendentes a navegar pela plataforma de forma mais intuitiva, minimizando as frustrações técnicas. Outra solução prática seria a oferta de uma sessão introdutória obrigatória ou recomendada para todos os novos participantes, na qual os usuários possam se familiarizar com a interface da plataforma e aprender a acessar os materiais disponíveis, como vídeos, áudios e PDFs. Mesmo sem a possibilidade de desenvolver uma plataforma própria, essas medidas seriam maneiras mais simples de ajudar os aprendentes.

Alguns aprendentes relataram que a sua participação nos encontros ao vivo síncronos foi impactada por compromissos pessoais ou emocionais. Ainda assim, no geral, os encontros tinham em média 3 ou 4 dos 5 participantes. Além disso, a divulgação do calendário foi apontada como um problema por um participante que valorizava uma estrutura clara e rígida, sugerindo que a comunicação sobre os eventos poderia ter sido mais eficiente e consistente.

Foi considerada a possibilidade de gravar as sessões ao vivo e disponibilizá-las posteriormente para aqueles que não puderam comparecer. No entanto, devido à natureza interativa e criativa das aulas, onde os aprendentes produzem conteúdos em tempo real, a gravação não se mostrou viável. Em vez disso, optou-se pelo compartilhamento das apresentações e documentos produzidos coletivamente durante as aulas. A comunicação foi reforçada por meio de múltiplos canais, além do Telegram, enviamos *e-mail* e mensagem direta no WhatsApp pessoal com o lembrete e *link* do próximo encontro.

Sobre a gestão autônoma do aprendizado, a ausência de definição de metas pessoais de estudo regulares e a baixa utilização de ferramentas de autoverificação, como *quizzes* ou testes *online*, destacaram-se como barreiras. Nenhum dos participantes estabeleceu metas

consistentes, e 75% deles não utilizaram ferramentas para monitorar seu progresso, o que reflete uma dificuldade em manter a organização e a disciplina necessárias para o estudo autônomo. Além disso, alguns participantes relataram falta de tempo e motivação, indicando que, sem um propósito claro e metas bem definidas, o comprometimento com o estudo torna-se mais difícil. A ausência de um “porquê” forte foi apontada por um participante como um fator que prejudica o engajamento, sublinhando a necessidade de maior clareza na definição de objetivos de aprendizado.

Para tentar solucionar essas questões, é viável a criação de um plano de estudo. Tal plano pode conter metas semanais e mensais, conteúdos a serem estudados e habilidades a serem alcançadas. Adicionalmente, a inclusão de uma aula em vídeo específica sobre o plano de estudos e definição de metas. Sobre a autoverificação, pode ser possível acrescentar ao final de cada módulo algum tipo de lista de verificação de habilidades do tipo “sou capaz de” que ajude cada aprendente a refletir sobre o próprio progresso.

Cerca de metade dos participantes do treinamento relatou a necessidade de um acompanhamento mais frequente por parte dos professores, revelando uma dependência do suporte docente para manter a motivação e o progresso no aprendizado. Essa demanda reflete o que Nunan (2003) sugeriu sobre ter algum tipo de acompanhamento próximo inicial. Com base na estrutura proposta para as Sessões Individuais de Tutoria, o acompanhamento estava previsto, com uma abordagem personalizada e focada em metas e *feedback* contínuo. No entanto, o fato de os aprendentes terem a autonomia de marcar as sessões pode ter contribuído para a falta de acompanhamento percebida. Muitos participantes podem não ter tomado a iniciativa, seja por falta de tempo, organização, ou até mesmo por não compreenderem a importância dessas sessões. Para melhorar esse aspecto, seria recomendável criar um calendário fixo de sessões individuais desde o início, garantindo um acompanhamento mais próximo e regular. Também será imperativo, em treinamentos futuros, seguir a sugestão de Nunan (2003) sobre os passos de transição progressiva da dependência até a independência dos aprendentes. Espera-se que isso aumente a percepção de acompanhamento por parte de futuros aprendentes.

Relativamente à diversidade cultural do mundo lusófono, 75% dos participantes relataram que a formação contribuiu positivamente para ampliar sua compreensão e desconstrução de estereótipos. No entanto, 25% dos participantes mantiveram-se neutros em relação a essa questão, o que pode estar relacionado ao fato de o foco cultural do treinamento estar centrado principalmente no Brasil. Essa concentração no contexto brasileiro pode ter limitado a exploração de aspectos culturais de outros países de língua portuguesa, impedindo que alguns aprendentes adquirissem uma visão mais abrangente da diversidade cultural do mundo lusófono. Esse cenário destaca a necessidade de ampliar o

conteúdo para abranger mais informações sobre esses países e suas particularidades culturais.

Embora o “Módulo 12: Sotaques do Português” ofereça uma introdução importante à diversidade linguística dentro do mundo lusófono, seu foco está predominantemente nos aspectos de entonação e sotaques de diferentes países. O módulo utiliza exemplos de vídeos e áudios, além de apresentar artistas como Cesária Évora e Amália Rodrigues, mas a abordagem permanece centrada nos traços linguísticos e menos nos elementos culturais e sociais de outros países lusófonos. Considerando que apenas um dos doze módulos foi dedicado à lusofonia, essa cobertura limitada pode não ser suficiente para proporcionar uma compreensão profunda e abrangente da diversidade cultural, deixando espaço para expandir a abordagem em outros módulos.

Para preencher essa lacuna, uma adaptação valiosa pode ser a expansão do conteúdo cultural do treinamento, de forma a incluir mais informações sobre os países lusófonos ao longo dos outros 11 módulos. Isso pode ser feito por meio de vídeos, leituras e atividades temáticas que explorem a diversidade cultural lusófona. Complementarmente, a oferta de sessões temáticas ao vivo, focadas em discutir a diversidade cultural do universo lusófono, seria uma maneira de enriquecer a experiência dos aprendentes. Nessas sessões, a interação com convidados nativos e atividades práticas que simulem situações sociais desses países ajudariam a promover uma imersão cultural mais profunda, garantindo uma visão mais ampla e realista da riqueza cultural e linguística do mundo lusófono.

6.4 Apreciação global dos dados recolhidos

A pesquisa revelou que este treinamento de PLNM proporcionou uma experiência de aprendizagem, em geral, positiva para a maioria dos participantes, com destaque para a diversidade de motivações, a curiosidade cultural despertada e a percepção de que o treinamento ajudou na desconstrução e compreensão de estereótipos sobre o Brasil. A maioria dos aprendentes demonstrou uma abordagem ativa em relação ao aprendizado, utilizando materiais complementares e participando das aulas ao vivo com regularidade. No entanto, as respostas também apontaram desafios, como dificuldades com o uso da plataforma Hotmart para uma parcela dos participantes e a necessidade de maior suporte para estimular a autonomia. A falta de exposição mais ampla à diversidade cultural dos países lusófonos, além do Brasil, foi outro aspecto que poderia ser melhorado.

Esses resultados indicam oportunidades claras para a evolução do treinamento. Para melhorar o engajamento e a autonomia dos aprendentes, seria benéfico incorporar planos de estudo personalizados com metas semanais, bem como ferramentas de autoverificação

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

que permitam aos participantes monitorar seu progresso. Além disso, a expansão do conteúdo cultural para incluir mais informações sobre outros países de língua portuguesa pode enriquecer ainda mais a experiência dos alunos. A criação de tutoriais técnicos e uma comunicação mais eficiente sobre os eventos também ajudariam a mitigar dificuldades encontradas com a plataforma. Por fim, o estabelecimento de um acompanhamento mais frequente e estruturado, como sessões individuais fixas, pode oferecer um suporte mais próximo, para que os aprendentes se sintam mais orientados e motivados ao longo do treinamento.

7. Considerações finais

As intenções deste treinamento se caracterizam pela flexibilidade e estão em constante evolução. Inicialmente, o objetivo era tornar o aprendizado de português acessível a um público global diversificado, promovendo a diversidade cultural do Brasil. Contudo, há agora uma percepção da necessidade de expandir esses horizontes e incluir outras culturas lusófonas. Especificamente, o treinamento busca criar um ambiente de aprendizado abrangente, que desenvolva diversas habilidades linguísticas e culturais. Assim, reforça-se a importância de atender a um público diversificado, oferecendo uma experiência de aprendizado completa, que não só ensina a língua, mas também incentiva um intercâmbio cultural significativo para aprendentes e docentes.

É fundamental reconhecer que o treinamento, por ter sido desenvolvido como um projeto-piloto, ainda não se encontra plenamente concluído, uma vez que revelou áreas onde persistem desafios que demandam aprimoramento. Cada um desses desafios pode ser interpretado como um fator interno, relacionado diretamente à metodologia e organização do treinamento, ou como um fator externo, resultante de influências fora do controle direto do treinamento, tais como a interface da plataforma utilizada e as questões pessoais dos aprendentes. A revisão de literatura já antecipava uma série de desafios recorrentes no EaD, alguns dos quais se confirmaram no contexto deste projeto-piloto, conforme será ilustrado a seguir.

A revisão de literatura já indicava que o isolamento dos estudantes, sem a interação face a face com colegas e professores, tenderia a levar à desmotivação e ao desengajamento. Neste projeto-piloto específico, o isolamento geográfico era uma condição inevitável, considerando que os aprendentes estão localizados em diferentes cidades e países. Os participantes não enfrentaram grandes dificuldades de acesso às sessões ao vivo, pois os horários foram definidos por meio de uma votação em grupo, de modo a acomodar os diferentes fusos horários. As dificuldades mencionadas por 25% dos participantes referiram-se mais a compromissos pessoais e emocionais como barreiras, fatores que se situam fora do controle da organização do treinamento e são comuns em qualquer ambiente de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, uma fraqueza interna que merece atenção refere-se à comunicação, que foi percebida como insuficiente por alguns participantes. Embora semanalmente fossem enviados avisos de calendário para as aulas ao vivo, bem como lembretes para a marcação de sessões individuais, a comunicação não foi suficientemente eficaz para todos. Um dos aprendentes sugeriu que uma divulgação mais ampla e estruturada do calendário de atividades poderia potencialmente otimizar a adesão às atividades programadas. Essa

necessidade de notificações mais frequentes, via mensagens no ambiente virtual e em outros canais, como *e-mail* ou WhatsApp, demonstra que um reforço na comunicação poderia assegurar que todos os participantes estejam bem-informados sobre os horários. No que diz respeito às sessões individuais, a fixação de horários preestabelecidos para os encontros pode ser uma estratégia eficaz para atenuar o isolamento e fortalecer a motivação dos aprendentes.

Outro fator previsto na revisão de literatura é a ocorrência de problemas técnicos no EaD, como dificuldades de conexão, instalação de programas e questões de áudio e vídeo, que são frequentes e afetam a experiência educacional. Na implementação deste projeto-piloto, esses problemas foram evidentes, com alguns participantes relatando dificuldades técnicas na utilização da plataforma Hotmart, sendo que 25% enfrentaram obstáculos iniciais na navegação. Além disso, 50% dos participantes mostraram-se neutros quanto à navegabilidade intuitiva da plataforma, sugerindo que a interface pode não ser suficientemente clara para todos.

A navegabilidade e a experiência do usuário na Hotmart são fatores externos ao treinamento, relacionados ao design e às funcionalidades controladas pela própria plataforma. Embora a Hotmart seja usada para a distribuição de conteúdo, esses aspectos estão fora do controle direto da equipe do treinamento, o que torna a experiência do usuário vulnerável a dificuldades, especialmente sem suporte inicial adequado. Isso implica que os aprendentes precisem adaptar-se simultaneamente à plataforma e ao conteúdo do treinamento. Uma maneira de mitigar esse efeito seria oferecer um tutorial inicial para que os aprendentes se familiarizem com a plataforma antes de acessarem o conteúdo principal do treinamento. Dessa forma, o foco no aprendizado é mantido, evitando a sobrecarga de aprender a plataforma e o conteúdo ao mesmo tempo.

Por fim, a revisão de literatura previa a autonomia exigida como um dos principais desafios no EaD, uma vez que muitos aprendentes precisam gerenciar seu próprio aprendizado de forma independente. A motivação e o engajamento dos aprendentes, portanto, podem ser prejudicados nesse contexto, pois a autonomia exigida pelo ensino *online* representa uma dificuldade adicional, levando alguns a perderem o foco ao longo do tempo. No projeto-piloto, 50% dos participantes expressaram a necessidade de um acompanhamento mais frequente por parte dos professores para manter a motivação e garantir o progresso. Além disso, foi mencionado que, sem um propósito pessoal claro e metas definidas, torna-se difícil engajar-se plenamente no estudo. Contudo, todos os participantes concordaram que consomem conteúdos extras, como vídeos, livros e aplicativos de estudo de idiomas, o que sugere uma busca por recursos complementares para ampliar o aprendizado.

A dependência inicial de suporte demonstra que, embora o treinamento busque incentivar a autonomia, o engajamento pode ser comprometido sem um acompanhamento gradual que auxilie os aprendentes na transição para o estudo independente. A definição de metas pessoais e a criação de um calendário de estudos são ferramentas que podem ajudar os aprendentes a gerenciar seus estudos de forma independente ao longo do tempo. Assim, é importante que o treinamento ofereça um acompanhamento mais próximo no início, com uma progressão gradual para a autonomia, permitindo que os aprendentes desenvolvam confiança e independência em seu processo de aprendizado.

A disseminação da língua portuguesa e a valorização das culturas dos países de língua oficial portuguesa são elementos centrais do treinamento, que se apresenta como um caminho significativo para expandir o mundo lusófono e promover sua diversidade cultural. Este projeto reconhece as forças e oportunidades oferecidas pela flexibilidade do EaD e pelo foco na inclusão cultural, permitindo que aprendentes de diferentes origens participem e interajam. Além disso, o treinamento incorpora as possibilidades apresentadas pela evolução tecnológica, utilizando plataformas digitais e recursos multimídia para criar uma experiência educacional imersiva e envolvente. No contexto do século XXI, é fundamental estarmos preparados para os desafios impostos pela rápida evolução tecnológica e pelas novas formas de comunicação. Atendendo às expectativas de diferentes públicos que buscam aprender português, o projeto se posiciona como uma resposta moderna e inclusiva que não apenas ensina a língua, mas também faz o seu pequeno contributo para a promoção e o fortalecimento das culturas lusófonas no cenário global.

O treinamento proposto se beneficia amplamente das vantagens do EaD, cuja flexibilidade permite que os aprendentes acessem conteúdos e atividades sem restrições de tempo ou localização, facilitando a conciliação dos estudos com outras responsabilidades. Pereira et al. (2007) destacam essa flexibilidade como uma das principais forças do EaD, corroborada por Kusmaryono et al. (2021) e Newell-Jones et al. (2022), que enfatizam sua acessibilidade para aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento. No contexto deste treinamento, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) maximiza essa flexibilidade, beneficiando os participantes distribuídos em diferentes cidades e fusos horários. Com o uso de plataformas como Hotmart e Google Meet, e de ferramentas como Telegram e Duocards, a proposta vai ao encontro da integração tecnológica promovida por Chen et al. (2021), que evidenciam a criação de experiências de aprendizado mais envolventes por meio de multimídia. Essa combinação de recursos tecnológicos proporciona ao treinamento uma oportunidade promissora para oferecer uma experiência educacional inclusiva e responsiva.

Além disso, ao adotar princípios de intercompreensão, o treinamento alinha-se às diretrizes de Klein et al. (2002) e Caddéo e Jamet (2013) para facilitar o aprendizado por meio das similaridades entre idiomas românicos. Inspirado pelas experiências de Nogueira-

François (2019) e Ribeiro (2019), o treinamento explora o conhecimento prévio dos aprendentes em outras línguas românicas, e também inglês, acelerando e enriquecendo a compreensão do português. Essa abordagem inovadora não só favorece o engajamento e a motivação na aprendizagem do português.

No que se refere à autonomia, o projeto segue as recomendações de Nunan (2003), Liu (2015), e Reinders e Loewen (2013), que ressaltam a importância de fomentar o aprendizado independente. Nunan (2003) destaca a definição de objetivos claros e a criação de metas pelos próprios aprendentes como chave para o engajamento e a personalização do aprendizado. Liu (2015) complementa, sublinhando a importância de encorajar a responsabilidade e a autoavaliação como maneiras de manter a motivação dos aprendentes. Reinders e Loewen (2013), por sua vez, reforçam que a autonomia é desenvolvida quando os aprendentes têm a oportunidade de participar ativamente das discussões e iniciar tópicos. Essas estratégias são essenciais para um aprendizado mais independente, criando, assim, espaço para melhorias contínuas. Apesar dos desafios enfrentados no projeto-piloto, há uma grande oportunidade de aprimorar essas práticas com base no *feedback* de cada novo grupo. Ao adaptar e ajustar as metodologias e estratégias a cada nova turma, o treinamento pode evoluir continuamente, incorporando as recomendações e fazendo as devidas alterações para atender melhor às necessidades dos futuros participantes.

Outra força do treinamento é a integração entre língua e elementos culturais do Brasil e de outros países lusófonos, em sintonia com Valdes (1990), que destaca a inseparabilidade entre língua e cultura. Ao incorporar de forma consciente aspectos culturais nos módulos assíncronos e síncronos, o projeto não apenas ensina a língua, mas também imerge os aprendentes nas normas sociais e valores lusófonos. Por exemplo, o treinamento explora tradições como cumprimentar com abraços e beijos, marcar encontros sem a expectativa de pontualidade rigorosa, e a importância do toque físico em algumas regiões lusófonas. Os aprendentes também têm a oportunidade de conhecer costumes diários, receitas típicas, a geografia local, além de música e sotaques. Esses elementos enriquecem a experiência de aprendizado, proporcionando um entendimento mais profundo do idioma. Em consonância com a ênfase de Cortazzi (1990) sobre as expectativas culturais e educacionais, o treinamento se esforça para criar um ambiente inclusivo que valorize as diferenças culturais dos aprendentes. Ao promover atividades que respeitam a diversidade e encorajam o respeito mútuo, o treinamento cria um espaço onde os aprendentes se sentem acolhidos, reconhecidos e engajados, o que é fundamental para uma experiência educativa de qualidade.

Por fim, o treinamento proposto possui a oportunidade e o potencial de dar a sua pequena contribuição para o ensino de português, alinhando-se às estratégias delineadas no Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021-2026). Esse

plano visa ampliar a presença do português no cenário global e reforçar sua projeção como uma língua de comunicação e cooperação internacional. Ao oferecer uma abordagem que valoriza não apenas o aprendizado linguístico, mas também a imersão cultural, o treinamento pode fazer a sua parte para a promoção da língua e das culturas lusófonas.

Com base na experiência deste projeto-piloto, há diversos caminhos que podem ser seguidos para futuras pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas. O impacto da flexibilidade do EaD no aprendizado de línguas pode ser um tema promissor, especialmente em contextos multiculturais e multilinguísticos, pois permitiria mapear adaptações a diferentes perfis de aprendentes de variadas origens e línguas nativas. Quanto à relação entre línguas, um tópico seria a integração da intercompreensão no ensino do português como língua não materna, especialmente para falantes de outras línguas românicas. Nesse contexto, um desdobramento interessante poderia ser investigar as diferenças nas abordagens de ensino para aprendentes que utilizam línguas românicas ou o inglês como idioma de apoio, considerando como as estruturas linguísticas e culturais de cada grupo afetam a aprendizagem. A incorporação de elementos de variedade linguística e das diversas culturas lusófonas, sem centralizar exclusivamente no Brasil ou Portugal, no ensino do português como língua pluricêntrica não materna também pode ser algo valioso a ser investigado.

No que se refere à tecnologia, o uso de plataformas digitais e multimídia, como Hotmart, Google Meet e Telegram, pode ser explorado para entender melhor o impacto desses recursos na retenção de aprendentes, bem como identificar quais ferramentas proporcionam os melhores resultados. O desenvolvimento da autonomia dos aprendentes também constitui uma área oportuna para estudos futuros, especialmente em casos em que o objetivo do aprendizado é afetivo ou relacionado a laços familiares, mais do que econômico. E, claro, em um mundo cada vez mais globalizado, torna-se essencial estudar o papel da língua portuguesa como instrumento de diplomacia cultural, com o objetivo de promover o português em nível internacional e valorizar sua contribuição para as relações globais. Essa importância é reforçada por sua presença em organizações como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o BRICS, o Mercosul e a União Europeia, além do pleito para que se torne uma língua oficial da Organização das Nações Unidas.

Em conclusão, o treinamento possui um grande potencial para crescer e se adaptar continuamente, consolidando seu compromisso com a promoção da língua e da cultura lusófona. Reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, o treinamento evolui em sintonia com as transformações tecnológicas e sociais, mantendo-se relevante e atualizado. Acompanhando essas mudanças, assegura-se que a proposta continue inovadora e eficaz no ensino do português, uma língua que se caracteriza como

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

pluricêntrica e global. Ao responder às demandas de um mundo em constante transformação, o treinamento reafirma seu papel como um facilitador do conhecimento e da valorização das diversas culturas lusófonas. Isto porque, navegar pelas águas da lusofonia é uma contínua descoberta rumo ao conhecimento de si e do outro.

Referências bibliográficas

Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). Pearson Education (US).

Caddéo, S., & Jamet, M.-C. (2013). *Collection F - L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette Français Langue Etrangère. [Edição do Kindle]. EAN: 9782011559678

Cardeira, E. (2010). O Português no Oriente e o Oriente no Português. In VV.AA. (Ed. Valeria Tocco), *L'Oriente nella Lingua e nella Letteratura Portoghese* (pp. 81-93). Pisa: Edizioni ETS.

Cardoso, H. C. (2016). O português em contacto na Ásia e no Pacífico. In A. M. Martins & E. Carrilho (Eds.), *Manual de Linguística Portuguesa* (pp. 68-97). Berlim: Mouton de Gruyter.

Carrilho, A. R. S. A. (2015). *Aprendizagem estratégica de vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira* [Tese de Doutoramento]. Universidade da Beira Interior.

Chen, X. L., Zou, D., Xie, H. R., & Su, F. (2021). *Twenty-five years of computer-assisted language learning: A topic modeling analysis*. *Language Learning & Technology*, 25(3), 151–185. <http://hdl.handle.net/10125/73454>.

Chitashvili, N. (2007). The concept of autonomy in second language learning. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 2(11), 17-22.

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Secretariado Executivo. Direção de Ação Cultural e Língua Portuguesa. (2020). Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021 – 2026). Lisboa. Recuperado de https://www.cplp.org/Files/Filer/1_CPLP/Lingua/Livro-Plano-Operacional-Lingua-Portuguesa-vfinal.pdf. (Acesso em 10 de março de 2024).

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

Cortazzi, M. (1990). Cultural and educational expectations in the language classroom. In B. Harrison (Ed.), *Culture and the language classroom* (pp. 54-65). Modern English Publications / British Council.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2021). Verbete: *intercompreensão*. <https://dicionario.priberam.org/intercompreensao> (Acesso em 10/11/2022).

Errabo, D. D., Dela Rosa, A., & Gonzales, L. J. M. (2024). Optimizing differentiated podcasts to promote students' self-regulation and engagement, self-efficacy and performance in asynchronous learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 17(2), 368-390. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2024-0039>

Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé international.

Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.

Giudicetti, G. P., Klein, H. G., Maeder, C. C. M., & Stegmann, T. D., (2002). *EuroComRom - I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze*. Editiones EuroCom.

Kusmaryono, I., Jupriyanto, & Kusumaningsih, W. (2021). A systematic literature review on the effectiveness of distance learning: Problems, opportunities, challenges, and predictions. *International Journal of Education*, 14(1), 62-69. doi: 10.17509/ije.v14i1.29191.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.

Lintunen, P., Mutta, M., & Pelttari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EUROCALL Review*, 25(1), 61-75. DOI: 10.4995/eurocall.2017.7145.

Liu, H.-j. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174. <https://doi.org/10.17507/jltr.0606.02>

Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português (Textbooks in Language Sciences 3)*. Berlin: Language Science Press.

Makena, B., & Mpahla, N. E. (2022). Towards audio-visual resource implementation to enhance language-learning abilities. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 3(10), 424-432. DOI: 10.38159/ehass.20223101.

Maican, M. A., & Cocoradă, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>

Martins, J. (2018). *A sociolinguística e o ensino do português em Angola: Conceções e práticas docentes na cidade do Lubango* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior.

Newell-Jones, K., Cheffy, I., Fuller, S., Furlong, T., & Millora, C. (2022). Impact of COVID-19 on adult learning and education (ALE): UK case study. *Research and Practice in Adult Literacies Journal*, 105, 57-69.

Nogueira-François, C. (2019). The Intercomprehension between portuguese, spanish, and french as a strategy for teaching portuguese as a foreign language to french students at french universities. In F. T. Grazioli (Ed.), *A senda nos estudos da língua portuguesa* (15 pp.). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.9241924079>

Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium*, 11, 193-204. https://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf

Nurmanaliyeva, L., & Nurmanaliyeva, U. (2023). Benefits and challenges of synchronous and asynchronous learning in teaching English. *Scientific Collection «InterConf, (156)*, 95–

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

100. Recuperado de <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/3452> (Acesso em 17 de outubro de 2023).

Observatório da Língua Portuguesa. (s.d.). *Quem Somos*. Recuperado de <https://observalinguaportuguesa.org/quem-somos/> (Acesso em 17 de outubro de 2023).

Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reinders, H., & Loewen, S. (2013). Autonomy and language learning behavior: The role of student initiation and participation in L2 classrooms. *Study in English Language Teaching*, 1(1). <https://doi.org/10.22158/selt.v1n1p1>

Ribeiro, P. A. (2019). *Ensino-aprendizagem de Português na Roménia – uma experiência no nível A1* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Rodrigues, J., André, M., Miranda, R., & Mucharreira, P. R. (2021). Os desafios da pandemia COVID-19 para a docência no ensino básico em Portugal. *Humanidades & Inovação*, 8(61), 241-253. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/52619>

Sam, K. H. (2022). *A Abordagem Comunicativa no ensino da língua portuguesa nas escolas secundárias particulares em Macau* [Relatório de Estágio]. Universidade Católica Portuguesa.

Savignon, S. J. (2008). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). Yale University Press.

Sela, O., Azhar, F., & Samanhudi, U. (2022). Asynchronous learning model (Its implementation via Google Classroom). *ELT-Lectura: Studies and Perspectives in English Language Teaching*, 9(2). ISSN (Print): 2336-8560, ISSN (Online): 2550-0724.

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

Sirazetdinova, M. (2024). Learning and teaching amidst and beyond the COVID-19 pandemic: sustaining and enhancing students' solidarity. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 260-277. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9290638>. (Acesso em 17 de maio de 2024).

Sousa Rodrigues, E. F., & Bandeira Andriola, W. (2021). Educação à distância (EAD): retrospectiva histórica do seu desenvolvimento no Brasil e no mundo. *Revista Eletrônica ACTA SAPIENTIA*, 8(1). Recuperado de <https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/46> . (Acesso em 18 de outubro de 2023).

Tanır, A. (2022). Comparing synchronous and asynchronous learning environments during process of learning German as a third language in terms of enhancing students' metacognitive awareness. *Higher Education Studies*, 12(2). <https://doi.org/10.5539/hes.v12n2p168>.

Valdes, J. (1990). The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course. In B. Harrison (Ed.), *Culture and the language classroom* (pp. 20-30). Modern English Publications / British Council.

Vendruscolo, M. I., & Behar, P. A. (2016). Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. *Educação*, 39(3), 302–311. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20666>.

Vieira, M. F., & Seco, C. (2020). A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE*, 28, 1013-1031. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013.

Anexo

Questionário (aplicado *online* através da plataforma Google Forms)

Experiência no treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre as experiências de aprendizagem e as percepções culturais dos participantes no treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM). O estudo aborda temas como autonomia nos estudos, curiosidade cultural, e o impacto do aprendizado da língua portuguesa. A sua participação é voluntária e anónima. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, no âmbito deste projeto de Mestrado em Estudos Lusófonos de Thiago Cavalcante Lopes sob orientação da Doutora Ana Rita de Sousa Aguiar Carrilho. O tempo estimado de resposta é de 15 minutos. Agradecemos pela sua colaboração!

Declaro que aceito participar voluntariamente desta investigação. Confirmo que recebi informações suficientes e os devidos esclarecimentos para tomar minha decisão de forma consciente. Também consinto com a coleta, guarda e tratamento dos meus dados, que serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

- Sim

Informações Pessoais

1 - Género

- Masculino
- Feminino
- Outros: _____

2 - Faixa etária

- Menos de 18
- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- Mais de 55

3 - Ocupação/Profissão: _____

4 - Cidade de residência: _____

5 - Língua Materna (LM): _____

6 - Segunda língua (se houver): _____

Motivação para aprender Português

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

7 - Qual é sua principal motivação para aprender português?

- Oportunidades de trabalho
- Interesse cultural
- Comunicação com falantes de português
- Viagens
- Relacionamento com alguém que fala português
- Gostar de aprender novas línguas

Outros: _____

8 - Fale mais sobre a sua motivação em poucas palavras.

9 - Antes de iniciar o treinamento, você já havia tido contato com música, filmes, literatura, teatro ou outro aspecto cultural do mundo lusófono?

- Sim
- Não

10 - Se sim, quais? _____

Questões Técnicas

A seguir, você verá algumas afirmações e deverá escolher o grau de concordância, de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

11 - A plataforma Hotmart, utilizada para o treinamento, é adequada.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

12 - Eu tive facilidade para acessar o conteúdo do treinamento na plataforma Hotmart.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

13 - Enfrentei problemas técnicos ao navegar ou acessar as aulas na Hotmart.

- Discordo totalmente

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

14 - A plataforma Hotmart oferece uma experiência de navegação intuitiva e organizada para encontrar os materiais, áudios e vídeos do treinamento.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

15 - Enfrentei dificuldades com a estabilidade da *internet* para acessar os encontros ao vivo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

Questões Técnicas 2

16 - Outras dificuldades técnicas que gostaria de mencionar? _____

17 - Você teve alguma dificuldade para participar dos encontros síncronos (ao vivo) do treinamento?

- Sim
- Não

18 - Quais foram os principais fatores que dificultaram sua participação nos encontros ao vivo?

- Horários incompatíveis
- Problemas de conexão à *internet*
- Dificuldade de acesso ao Google Meet

Outros: _____

19 - Com que frequência você conseguiu participar dos encontros ao vivo?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

20 - O fuso horário em que você se encontra dificultou sua participação nos encontros ao vivo?

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

- Sim
- Não

Autonomia nos Estudos

21 - Você utiliza materiais extras para complementar o que é visto nas aulas?

- Sim
- Não

22 - Se sim, quais tipos de materiais extras você utiliza?

- Livros
- Vídeos
- *Podcasts*
- Aplicativos de estudo de idiomas

Outros: _____

23 - Você estabelece metas semanais ou mensais para o seu estudo de português?

- Sim
- Não

24 - Se sim, quais as suas metas? _____

25 - Você dedica tempo para praticar além das aulas?

- Sim
- Não

26 - Se sim, quanto tempo por semana você dedica ao estudo autônomo?

- Menos de 1 hora
- 1-2 horas
- 3-4 horas
- 5 horas ou mais

Outros: _____

27 - Qual é a principal forma de contato com o português fora das aulas?

- Leitura de textos
- Ouvir música em português
- Assistir a filmes ou séries
- Praticar conversação

Outros: _____

28 - Você utiliza ferramentas de autoverificação, como testes ou quizzes *online*, para monitorar seu progresso?

- Sim

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

- Não

29 - Se sim, quais? _____

30 - Qual a principal barreira que você enfrenta ao estudar de forma autônoma?

- Falta de tempo
- Dificuldade de organização
- Falta de motivação

Outros: _____

Autonomia nos Estudos 2

A seguir, você verá algumas afirmações e deverá escolher o grau de concordância, de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

31 - Sinto que a minha autonomia no estudo tem contribuído para melhorar o meu aprendizado.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

32 - Acredito que o treinamento forneceu dicas ou estratégias suficientes para promover o meu estudo autônomo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

33 - Eu sinto motivação para estudar por conta própria mesmo sem acompanhamento de algum professor.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

34 - Sinto a necessidade de ter algum tipo de acompanhamento frequente por um professor.

- Discordo totalmente
- Discordo

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

Curiosidade e Cultura

A seguir, você verá algumas afirmações e deverá escolher o grau de concordância, de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

35 - Estudar português aumentou a minha curiosidade sobre o Brasil e suas culturas.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

36 - Estudar português despertou a minha curiosidade sobre outros países de língua portuguesa e suas culturas.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

37 - O treinamento me ajudou a desconstruir e compreender estereótipos sobre o Brasil, mostrando a diversidade cultural brasileira.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

38 - O treinamento contribuiu para desconstruir e compreender estereótipos sobre outros países lusófonos, ampliando a minha visão sobre a diversidade cultural no mundo lusófono.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

39 - O treinamento me ajudou a entender como me comportar em situações sociais em que o português é falado.

- Discordo totalmente
- Discordo

Uma proposta de treinamento *online* de Português Língua Não Materna (PLNM)

- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

40 - O treinamento abordou as diferenças culturais que influenciam a comunicação nas relações sociais em português.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

41 - O treinamento ofereceu o vocabulário e as expressões adequadas para interagir em contextos formais e informais em português.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Neutro (ou Nem concordo nem discordo)
- Concordo
- Concordo totalmente

Curiosidade e Cultura 2

42 - Qual foi o aspecto mais interessante ou curioso que você descobriu sobre o Brasil?

43 - Qual foi o aspecto mais interessante ou curioso que você descobriu sobre o mundo de língua portuguesa?
