PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM AMBIENTE DIGITAL NA COREIA DO SUL E NO JAPÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE CURSOS AUTOFORMATIVOS PARA FALANTES DE LÍNGUAS DISTANTES*

PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN DIGITAL ENVIRONMENTS IN SOUTH KOREA AND JAPAN: INSIGHTS ON SELF-PACED COURSES FOR SPEAKERS OF DISTANT LANGUAGES

Alexandre Ferreira Martins
Doutor em Linguística pela Universidade Montpellier III
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2516522051025240
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4664-9385
E-mail: alefemartins@hufs.ac.kr

Sora Lim
Doutora em Letras, Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: angelalim@hufs.ac.kr

Resumo: *Este estudo consiste em uma análise comparativa de cursos online de português como língua adicional (PLA) em nível básico na Coreia do Sul e no Japão. O objetivo é compreender o design desses cursos autoformativos para falantes de línguas distantes, contribuindo para a formação docente e o aprimoramento de iniciativas da mesma natureza. Foram analisados os cursos Português Pré-A1 e Português A1, desenvolvidos pela Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (HUFS), na Coreia do Sul, e o curso de português dos Módulos de Idiomas da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (TUFS), no Japão. A análise seguiu três dimensões principais: i) o design digital dos cursos; ii) os pressupostos teóricos; e iii) a adequação à modalidade a distância, conforme Bulla (2014) e Timboni (2018). Observou-se tentativas de contextualização, mesmo que sem documentos autênticos, por meio de funções comunicativas cotidianas e ênfase na compreensão oral e escrita de situações simuladas, além de estratégias didático-pedagógicas para lidar com as línguas de socialização dos aprendizes.*

Palavras-chave: *Português como Língua Adicional. Design de Cursos Online. Falantes de Línguas Distantes. Cursos Autoformativos. Formação de professores.*

Abstract: *This study presents a comparative analysis of online Portuguese as an Additional Language (PAL) courses at the basic level in South Korea and Japan. The aim is to understand the design of these self-paced courses for speakers of distant languages, contributing to teacher education and the development of similar initiatives. The analysis focused on the courses Portuguese Pre-A1 and Portuguese A1, developed by Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) in South Korea, and the Portuguese course from the Language Modules at the Tokyo University of Foreign Studies (TUFS) in Japan. Three main dimensions guided the analysis: i) the digital design of the courses; ii) their theoretical foundations; and iii) their suitability for distance learning, based on Bulla (2014) and Timboni (2018). The courses show efforts toward contextualization—albeit without authentic materials—through everyday communicative functions and a focus on oral and written comprehension of simulated situations, as well as didactic-pedagogical strategies to address learners' socialization languages.*

Keywords: *Portuguese as an Additional Language. Online Course Design. Speakers of Distant Languages. Self-Paced Courses. Teacher Education.*

*O presente estudo foi realizado com o apoio da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros em 2024.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar comparativamente o design de projetos autoformativos em língua portuguesa desenvolvidos para ambientes digitais na Coreia do Sul e no Japão, considerando seu potencial didático-pedagógico em Português como Língua Adicional (PLA) para falantes de línguas tipologicamente distantes. A escolha desse recorte se justifica por nossa experiência docente em contexto asiático e pela crescente demanda por práticas educacionais mais acessíveis a públicos diversos e alinhadas às transformações tecnológicas na contemporaneidade.

Buscamos, assim, compreender como são estruturados os cursos online Português Pré-A1 (포르투갈어 Pre-A1)[1] e Português A1 (포르투갈어 A1)[2] da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (doravante HUFS), desenvolvidos na Coreia do Sul, e os Módulos de Idiomas da TUFS (TUFS言語モジュール), desenvolvido pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (doravante TUFS)[3], no Japão. Essas iniciativas, que já representam esforços consolidados de ampliação do acesso ao ensino de línguas em seus contextos, permitem analisar aspectos teórico-metodológicos comuns a reflexões sobre ensino e aprendizagem destes espaços e a refletir sobre as especificidades do design instrucional em ambientes digitais voltados ao ensino de PLA para públicos específicos.

A proposta deste artigo está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela ONU em 2015, especialmente à meta de garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida. Nesse contexto, a educação linguística mediada por tecnologias digitais representa uma estratégia relevante para ampliar o alcance do ensino de línguas e atender públicos diversos em contextos linguísticos e geográficos afastados da língua portuguesa.

Além de beneficiar aprendizes, que encontram nesses cursos oportunidades mais acessíveis e autônomas de aprendizagem, essas iniciativas também favorecem a formação de professores. Ao incorporarem competências como criatividade, domínio técnico e pensamento crítico, elas fortalecem o preparo docente para os desafios contemporâneos. Estudos recentes, como os de Min (2021), Li e Zhang (2024) e Rachbauer, Graup e Rutter (2024), demonstram que a integração de práticas digitais na formação docente contribui para o desenvolvimento profissional, o aumento da autoconfiança e a aplicação pedagógica eficaz das tecnologias, sobretudo quando pautadas por referenciais como o DigCompEdu.

Reconhecemos que os cursos de licenciatura em Letras no Brasil ainda carecem de formação voltada ao PLA[4], devido à concentração no ensino do português como língua materna ou de socialização, com oferta formativa escassa enquanto língua adicional — sobretudo no que concerne a públicos-alvo específicos, como falantes de línguas distantes. Por essa razão, pretendemos contribuir, com as considerações feitas ao longo das análises empreendidas na segunda parte deste texto, para a formação de professores sensíveis às demandas de públicos diversos, considerando o contexto de uma sociedade cada vez mais conectada e mediada por tecnologias digitais.

Design de cursos de línguas adicionais em ambientes digitais

Nos últimos anos, aplicativos como Duolingo, Babbel, Memrise e Rosetta Stone se popularizaram como ferramentas para o aprendizado de línguas, baseando-se, em sua maioria, na repetição e memorização de conteúdos linguísticos, com o uso ocasional de suportes audiovisuais e textos que favorecem maior contextualização. Esses apps estruturam o ensino em etapas progressivas, semelhantes a fases de um jogo, adotando estratégias de gamificação para estimular a prática contínua, promover a resolução de problemas gramaticais e ampliar a autonomia do usuário (Botelho & Silva, 2020).

1 Curso disponível em: https://www.kmooc.kr/view/course/detail/2372. Acesso em: 29 jul. 2025.
2 Curso disponível em: https://www.kmooc.kr/view/course/detail/13991. Acesso em: 29 jul. 2025.
3 Curso disponível em: https://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/pt/. Acesso em: 29 jul. 2025.
4 Rodrigues, Cruz e Mendes (2020) discorrem que, embora diversas universidades brasileiras, como UFRGS, UFMG, UFPB, UFRN e UFCE, estejam planejando cursos de Licenciatura em PLA, apenas quatro instituições oferecem formação específica na área no Brasil: UnB, UFBA, UNICAMP e UNILA.

Apesar de muitas dessas ferramentas terem interfaces modernas e usarem gamificação para engajar o usuário, Della Rosa e Chagas (2021) observam que várias delas não adotam metodologias contemporâneas para o ensino de línguas adicionais. Com foco restrito em vocabulário e estruturas gramaticais, oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de interação e produção na língua-alvo, o que limita seu potencial pedagógico. Mesmo com elementos motivadores, sua ênfase estrutural dificulta o desenvolvimento da proficiência, que exige situações autênticas de uso e a capacidade de produzir enunciados adequados aos gêneros e contextos comunicativos (Schoffen, 2009, p. 102).

Os cursos que analisamos não se restringem a aplicativos, integrando um universo mais amplo de ofertas de formação em ambientes digitais. Esses cursos utilizam, por vezes, recursos didático-pedagógicos semelhantes aos de aplicativos, como a repetição e a memorização, que são estratégias frequentemente empregadas para facilitar a retenção de informações pelo aprendiz. Além disso, apresentam características comuns, como a redução da contextualização do ensino e uma ênfase acentuada no estudo de conteúdos gramaticais. Essa abordagem pode resultar em um aprendizado que, embora eficiente em termos de aquisição de conhecimento gramatical e de léxico, carece de exposição a práticas em situações sociais de uso da língua-alvo.

Em relação a ofertas de cursos que rompem com tais características, temos o exemplo, no ensino de PLA, do CEPI (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio) e do CAPI (Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio), baseados em uma *abordagem discursivo-dialógica* de ensino de língua. Nesse sentido, Timboni (2018) caracteriza cursos autoformativos como aqueles que "proporcionam a autoaprendizagem por meio de tarefas e dinâmicas variadas, mediando a interação dos cursistas com o conteúdo". Nessa perspectiva, esses cursos vão além da simples transposição de aulas presenciais para o digital, oferecendo atividades contextualizadas com propósitos de comunicação bem definidos. Isso se baseia na ideia de que "Participar em situações de comunicação que demandam o uso da língua portuguesa para agir no mundo requer vivenciar e, desse modo, aprender diferentes gêneros do discurso atualizados nessa língua" (Timboni, Rubert e Schlatter, 2019, p. 6). Tal princípio orienta o design instructional do CEPI e do CAPI.

Timboni (2018) afirma que alguns cursos a distância não são autoformativos, mas sim transposições do ensino tradicional para o meio digital. Contudo, adotamos uma definição mais ampla, considerando cursos autoformativos como experiências de autoformação a distância, nas quais o ritmo é definido pelo aprendiz e não há mediação docente. Assim, toda oportunidade de aprendizado em plataformas digitais sem a presença de um professor é vista como autoformativa. Esses cursos envolvem a interação do cursista com o material, podendo variar entre abordagens tradicionais e interacionais, conforme a perspectiva de quem os desenvolve ou encomenda.

Enquanto o autoaprendizado consiste na aprendizagem de forma mais ampla, compreendendo o aprendizado de conteúdos isolados ou de currículo ou partes de um currículo de forma autônoma, a autoformação é assumida neste texto como a possibilidade de autoaprendizado, aqui circunscrita a ambientes digitais, cumprindo-se currículos predefinidos através dos cursos cujos designs foram propostos para o fim de autoestudo. Sendo assim, não definiremos a autoformação como uma característica oportunizada apenas por uma perspectiva de ensino.

Min (2021) demonstra que a autoformação online pode ser eficaz, especialmente quando os cursos são percebidos como acessíveis, motivadores e compatíveis com o ritmo de cada aprendiz. Entre os fatores destacados pelos docentes participantes da pesquisa do autor estão a baixa carga psicológica, a possibilidade de retomada dos conteúdos e a flexibilidade no acesso, o que aponta para a importância de um design instrucional centrado na experiência do cursista.

Entendemos a importância de formações que proporcionem experiências de aprendizado centradas na experiência mais contextualizadas, fundamentadas em gêneros do discurso, para uma vivência mais autêntica do uso da língua-alvo. No entanto, essa orientação não é a única que oferece oportunidades de autoformação para aqueles que desejam aprender. O foco desta investigação é analisar como o design de diferentes opções de autoformação — especialmente aquelas que, à primeira vista, parecem ser transposições de aulas mais tradicionais para o ambiente digital —, operacionaliza seus pressupostos teóricos para o aprendizado de PLA por falantes de línguas distantes.

A transposição de materiais para o ambiente digital constitui um desafio significativo no design de cursos nesse formato. Nesse contexto, Bulla (2014), com base em Braga (1999), destaca

a dificuldade de lidar com a expansão do conteúdo originalmente concebido nos materiais. Essa ampliação, frequentemente facilitada pela experiência presencial — e, consequentemente, mais contextualizada —, confere maior flexibilidade para atender às necessidades específicas dos aprendizes. No entanto, em cursos digitais, especialmente os autoinstrucionais, essa flexibilidade pode ser limitada pela ausência da interação direta entre professor e aluno, o que dificulta, em alguns momentos, o atendimento personalizado às dificuldades dos aprendizes.

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a elaboração de cursos podem ser um caminho importante para a oferta de formações mais eficazes e que lidem com os desafios da adaptação ao ambiente digital. Bulla (2014) destaca que as concepções teóricas têm implicações diretas na organização e nas práticas pedagógicas adotadas em cursos de línguas. Na perspectiva da autora, quando um curso é estruturado com base na visão da língua como uma estrutura e na aprendizagem como um processo apenas individual, sua organização, objetivos, materiais didáticos e práticas pedagógicas diferem daqueles que são orientados por uma perspectiva que considera a língua como uma ação social, na medida em que estes darão ênfase à interação em práticas de uso da língua através de exercícios, atividades e, principalmente tarefas.

As abordagens teórico-metodológicas também impactam a forma como o sucesso da aprendizagem é avaliado. Cursos centrados em conteúdos gramaticais tendem a não engajar os cursistas em usos autênticos e situados da língua adicional, como por meio de tarefas (Laufer & Hulstijn, 2001), textos autênticos (Leurquin, Gondom & Silva, 2018) ou gamificação (Chen, Liu & Huang, 2019; Hashim, Rafiq & Yunus, 2019). Predominam ainda atividades como preenchimento de lacunas e múltipla escolha, que, embora ofereçam *feedback* imediato e otimizem o tempo, não favorecem o uso efetivo da língua, servindo mais à fixação de aspectos gramaticais e lexicais.

Nesse contexto, ainda para Bulla (2014), o principal desafio no design de cursos consiste em operacionalizar concepções de língua de maneira contextualizada e adaptada às necessidades de cada curso, como ocorre no caso do CEPI, que é objeto de estudo da autora em sua pesquisa. Essa ênfase na aplicação prática de pressupostos teóricos que contextualizam o ensino é retomada por Timboni (2018) no que se refere ao CAPI, uma vez que a autora enfatiza a importância de uma orientação teórico-metodológica que se baseie em gêneros do discurso, para a qual o uso da linguagem é entendido como uma ação social, visando à ênfase em práticas de sala de aula que estimulem a participação dos cursistas, futuros estudantes de intercâmbio, fora do ambiente digital. em uma variedade de contextos e propósitos comunicativos na relação com interlocutores prováveis em sua experiência de estudo fora do país de origem.

Abordagens contemporâneas em PLA: *acional* e *discursivo-dialógica*

Nesta seção, descrevemos brevemente duas abordagens reconhecidas no contexto brasileiro do ensino de PLA: a *abordagem acional*, vinculada ao QECR, e a *abordagem discursivo-dialógica*, ou *bakhtiniana*, cuja consolidação está fortemente associada ao surgimento do Celpe-Bras. Ao fazê-lo, buscamos explicitar o arcabouço teórico que fundamenta a análise aqui desenvolvida, ao retomarmos aspectos centrais das abordagens de ensino que orientam nossas reflexões.

Ying (2016) organiza a história do ensino de línguas pós-Segunda Guerra Mundial em três fases: a) 1940–1970, com o método áudio-oral nos países anglo-americanos e o estruturo-global audiovisual na Europa; b) 1970–1990, com a disseminação da *abordagem comunicativa*; e c) a partir dos anos 2000, com a consolidação da *abordagem acional* após o QECR. No Brasil, esse percurso inclui também a *abordagem discursivo-dialógica*, fortalecida institucionalmente pelas Propostas Curriculares do Itamaraty, publicadas a partir de 2020 para o ensino de português no exterior — especialmente aquelas voltadas para os países hispânicos e para os países africanos lusófonos.

Segundo Puren (2006), na perspectiva acional subjacente ao QECR, a comunicação não se restringe apenas aos atos de fala ou às funções comunicativas (apresentar-se, pedir, solicitar etc.), como ocorria na *abordagem comunicativa*. Para o autor, esta abordagem não valorizava suficientemente a autenticidade dos contextos sociais em que a língua é utilizada, enquanto na *abordagem acional* as tarefas deixam de se concentrar unicamente na reprodução de atos de fala ou funções comunicativas isoladas e passam a ser concebidas como oportunidades de engajamento em práticas de ação social. É essa dimensão da ação social que determina de que forma a comunicação

ocorrerá em um dado contexto e com determinado interlocutor. Em conformidade com Bento (2025), compreendemos a tarefa, nessa orientação teórico-metodológica, como um recurso didático-pedagógico orientado para a realização de um resultado concreto, promovendo, em sala de aula, situações autênticas de comunicação. Uma tarefa deve ser sempre acompanhada de uma compreensão gramatical tanto reflexiva quanto contextualizada, permitindo aos aprendentes mobilizar formas linguísticas em contextos de uso da língua.

Por sua vez, de acordo com Martins e Yonaha (2024), *a abordagem discursiva-dialógica*, de base bakhtiniana, concebe a linguagem como forma de interação verbal situada, intrinsecamente relacionada a sujeitos, contextos, propósitos e valores sociais. Assim como na *abordagem acional*, as tarefas são valorizadas por seu potencial de engajamento em práticas de uso da língua situadas socialmente; no entanto, a *abordagem discursiva-dialógica* se diferencia por considerar que o uso da língua é sempre mediado por gêneros discursivos, tendo importante foco no reconhecimento e produção destas formas relativamente estáveis de enunciados, socialmente construídas e situadas (Bakhtin, 2010). O ensino pautado nessa perspectiva visa a desenvolver a competência comunicativa a partir da produção e interpretação de textos em diferentes gêneros, preservando a sua autenticidade e promovendo a responsividade, o dialogismo e a construção de sentidos compartilhados no seio das interações sociais.

Embora apresentem pontos de convergência, tais orientações teórico-metodológicas expressam configurações epistemológicas distintas na área de PLA. A *abordagem acional*, amplamente difundida nos países do Norte global e até mesmo no Brasil, baseia-se em saberes co-construídos e sistematizados no QECR, refletindo um saber didático europeu. Em contraponto, a *abordagem discursiva-dialógica* emerge do campo da Linguística Aplicada brasileira e está vinculada à construção de um lugar epistemológico próprio, orientado pela valorização do uso social da língua, dos gêneros do discurso e das práticas de interação verbal situadas.

Procedimentos metodológicos

Português Pré-A1 (포르투갈어 Pre-A1) e Português A1 (포르투갈어 A1)

Os dois cursos produzidos na Coreia do Sul que analisamos, Português Pré-A1 (포르투갈어 Pre-A1) e Português A1 (포르투갈어 A1), foram desenvolvidos em colaboração com a HUFS e disponibilizados em 2021 e 2023 na plataforma K-MOOC (Korean Massive Open Online Course)5. Ambos os cursos foram concebidos em formato audiovisual e assíncrono, com lições conduzidas por uma instrutora, permitindo acesso flexível e autônomo ao conteúdo. Os vídeos incluem simulações de diálogos, leituras por nativos, explicações da instrutora (falante de coreano) e atividades como exercícios, quizzes de múltipla escolha e preenchimento de lacunas.

Esses cursos destinam-se principalmente a falantes de coreano sem familiaridade com línguas românicas e fazem parte do esforço sul-coreano, liderado pelo Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Educação Internacional (doravante denominado como NIIED), de promover o ensino de línguas adicionais, também chamadas de línguas estrangeiras estratégicas ou críticas. O NIIED coordena o Projeto de Promoção do Ensino de Línguas Estrangeiras Estratégicas (doravante denominado como CFL), que inclui a criação de currículos padronizados, sistemas de certificação de proficiência e cursos disponibilizados na K-MOOC[6].

Um marco importante desse movimento foi a promulgação, em agosto de 2016, da Lei de

5 A K-MOOC é a plataforma oficial de cursos online gratuitos da Coreia do Sul, criada em 2015. Oferece acesso aberto a diversas áreas do conhecimento, com certificação. É mantida pelo Instituto Nacional de Educação ao Longo da Vida (NILE) e utiliza o Open edX, sistema de código aberto desenvolvido por Harvard e MIT para ensino digital.

6 Do ponto de vista pedagógico, os cursos K-MOOC favorecem o aprendizado autodirigido: o estudante define objetivos, organiza a rotina, controla o ritmo e avalia seu desempenho. Embora a obtenção de créditos exija cumprir critérios formais (como carga horária e aprovação), o processo é essencialmente autônomo. O participante escolhe o curso conforme seus interesses, gerencia frequência e atividades online e, ao cumprir os requisitos, pode ter o curso reconhecido como crédito universitário, sem comprometer seu caráter autodirigido.

Promoção do Ensino de Línguas Estrangeiras Estratégicas pela Assembleia Nacional. A legislação consolida o compromisso do Estado com a valorização de idiomas anteriormente negligenciados, assegurando infraestrutura pública e suporte financeiro para sua implementação, em consonância com os objetivos de integração internacional e de promoção da cidadania por meio do conhecimento linguístico e cultural.[7]

O desenvolvimento de cursos como *Português Pré-A1* e *A1* na plataforma K-MOOC representa um marco significativo para a promoção das línguas estrangeiras estratégicas na Coreia do Sul, cumprindo três funções principais. Em primeiro lugar, amplia o acesso ao aprendizado de línguas e promove equidade de oportunidades, uma vez que anteriormente esse tipo de formação estava restrito a estudantes de universidades específicas ou a residentes de grandes centros urbanos. Por meio do K-MOOC, qualquer pessoa pode estudar de forma gratuita ou a baixo custo, em qualquer região do país e em horários flexíveis, favorecendo assim a autonomia do aprendiz e a autogestão de seu percurso formativo.

Em segundo lugar, esses cursos contribuem para a construção de uma infraestrutura educacional sustentável, pois reduzem a dependência de ofertas semestrais presenciais e da disponibilidade de professores especializados. Ao se transformarem em recursos digitais permanentes, ampliam a base de aprendizes e possibilitam o acúmulo de capital linguístico nacional, fortalecendo o ensino de línguas estratégicas de forma contínua e de longo prazo.

Por fim, desempenham um papel essencial na disseminação de línguas estratégicas em prol do interesse nacional. Ao difundir idiomas como português, vietnamita ou tailandês, o Estado cria condições para fortalecer relações diplomáticas, comerciais e culturais, além de apoiar políticas de internacionalização, projetos de cooperação internacional (ODA) e estratégias de integração multicultural. Dessa forma, os cursos contribuem para a formação de profissionais alinhados às demandas globais e às prioridades estratégicas do país.

Outro aspecto central desse modelo é que os cursos foram desenvolvidos por meio de uma colaboração entre o governo e universidades, o que lhes confere vantagens únicas. A participação de órgãos oficiais, como o NIIED, assegura credibilidade, padronização curricular e reconhecimento acadêmico, diferenciando-os de conteúdos produzidos por instituições privadas, muitas vezes sem possibilidade de certificação formal. Além disso, a integração entre a expertise acadêmica das universidades e os objetivos de política pública do governo resulta em cursos que funcionam como bens públicos, alinhados às metas nacionais de educação e política linguística. Essa abordagem também garante diferenciação em relação à educação privada, uma vez que cursos desenvolvidos apenas por instituições comerciais dificilmente oferecem reconhecimento oficial de créditos ou integração ao ecossistema educacional formal.

Em síntese, os cursos de *Português Pré-A1* e *A1* no K-MOOC exemplificam como a autoformação digital, quando ancorada em políticas públicas e colaboração institucional, promove a democratização do aprendizado de línguas, assegura a sustentabilidade do ensino de línguas estratégicas e contribui para a formação de competências linguísticas diretamente vinculadas ao interesse nacional.

Curso de português dos Módulos de Idiomas da Universidade de Tóquio

O curso de português em ambiente digital produzido no Japão que escolhemos para este estudo integra o projeto Módulos de Idiomas TUFS e que fez parte de uma iniciativa mais ampla, intitulada 21st Century COE Program: Language Informatics Based on Language Use (Programa COE do Século XXI: Informática Linguística com Base no Uso da Língua)[8]. Lançado no início dos anos 2000,

7 As transformações sociais e econômicas da Coreia do Sul na contemporaneidade impulsionam o ensino de línguas. Em 2023, estrangeiros representavam 4,8% da população, segundo o Ministério do Interior e Segurança do país, o que intensificou debates sobre políticas linguísticas. Além disso, a expansão econômica e novas parcerias com regiões da Ásia, África e América Latina tornaram idiomas como o português mais relevantes, além do foco tradicional em inglês, chinês e japonês.

8 O Programa COE do Século XXI: Informática Linguística com Base no Uso da Língua foi uma iniciativa da TUFS,

logo após a ampla difusão mundial da *abordagem comunicativa* no ensino de línguas, o projeto tinha como objetivo aplicar os avanços da Linguística Aplicada e das tecnologias educacionais à criação de materiais didáticos por módulos, acessíveis online e gratuitamente. Na época de sua concepção, a proposta buscava atender à crescente demanda por recursos de aprendizagem autônoma, especialmente entre estudantes universitários japoneses, e permanece acessível ao público.

A primeira série de módulos foi lançada em dezembro de 2003, abrangendo 17 idiomas, com enfoque na oralidade. Nos anos seguintes, a plataforma foi ampliada com novos conteúdos, como os módulos de pronúncia (2004), gramática e vocabulário (2006), entre outros. Em seus primeiros anos de disponibilização pública, acreditava-se que a estrutura modular do projeto permitia que os estudantes selecionassem os aspectos do idioma mais relevantes às suas necessidades, promovendo um aprendizado mais personalizado e autônomo, características essas que se mantém presentes, como veremos mais adiante.

Um dos diferenciais do projeto foi a atenção à diversidade sociolinguística, sobretudo em idiomas com ampla distribuição geográfica. Os materiais incluem variações dessas línguas, com registros em vídeo e áudio feitos com falantes de diferentes países. No caso da língua portuguesa, por exemplo, constatamos a presença de pelo menos duas variedades da língua portuguesa: o português brasileiro e o português de Portugal (ou Europeu).

Com o apoio de instituições como o Ministério da Educação do Japão e da Sociedade Japonesa para a Promoção da Ciência (JSPS), os *Módulos de Idiomas da TUFS* se expandiram ao longo dos anos, incluindo mais idiomas e introduzindo novos tipos de módulos, como alfabetos, escrita e recursos de pesquisa. A plataforma tornou-se uma referência no ensino de línguas mediado por tecnologia no Japão, sendo utilizada tanto por aprendizes japoneses quanto por estrangeiros interessados em aprender japonês ou explorar outras línguas com base na estrutura comparativa entre o japonês e outras línguas apresentada pela plataforma.

Todos os materiais disponíveis na plataforma foram elaborados com base em situações do cotidiano, com foco em funções comunicativas (como cumprimentar, agradecer, apresentar-se, entre outras). Embora os diálogos e exemplos não sejam espontâneos ou autênticos em sentido estrito, foram cuidadosamente roteirizados para simular contextos reais de uso da língua, funcionando como suporte para o desenvolvimento de competências linguísticas.

Nesse cenário, os *Módulos de Idiomas da TUFS* oferecem, além de oportunidades de autoprendizagem em línguas adicionais, contribuições relevantes para a formação de professores de línguas, ao disponibilizar uma plataforma didática fundamentada em funções comunicativas reais, em consonância com os princípios da *abordagem comunicativa*. Através de recursos que reproduzem interações cotidianas, o projeto forneceu modelos de linguagem que podem ser adaptados e aplicados em diversos contextos de ensino. Assim, considerando o momento histórico de sua criação, é possível afirmar que se tratou de uma iniciativa inovadora, sobretudo diante da predominância de abordagens tradicionais[9] no ensino de línguas no Japão (Martins & Yonaha, 2024).

Critérios de análise

A abordagem que adotamos é de natureza qualitativa e interpretativa, fundamentando-se na adaptação de critérios para a descrição geral dos cursos, conforme proposto por Timboni (2018), e em critérios voltados à análise segmentada e específica, com base nas reflexões teóricas de Bulla (2014) e Timboni (2018). Analisamos três cursos autoformativos de Português como Língua Adicional (PLA): (i) *Português Pré-A1* e sua continuação, o *Português A1*, ambos voltados a falantes

financiada pelo Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT), com o objetivo de integrar linguística aplicada, linguística computacional e tecnologia educacional. O programa buscou promover pesquisas inovadoras e desenvolvimento de recursos digitais para o ensino de línguas, com base no uso da linguagem, na acepção da época. O Módulo de Idiomas da TUFS foi um dos maiores resultados deste projeto.

9 Veremos adiante, no entanto, que o curso ainda conserva traços de uma abordagem mais tradicional de ensino sob uma nova roupagem.

de coreano; e (ii) o curso de português integrante dos *Módulos de Idiomas da TUFS*, destinado a falantes de japonês.

Inspiramo-nos na proposta de Timboni (2018) para delinear, de maneira geral, o design dos cursos analisados. A adaptação da estrutura originalmente proposta pela autora foi realizada por meio da incorporação dos critérios estabelecidos na análise segmentada, que será detalhada nas seções seguintes. Os aspectos considerados nesta etapa de análise foram os seguintes: título do curso (em português e na língua original), iniciativa responsável (instituição ou órgão promotor), plataforma de hospedagem, carga horária, público-alvo, objetivos formativos, forma de apresentação dos conteúdos (se síncronos, assíncronos, com ou sem mediação docente), língua de instrução, temas abordados, gêneros discursivos trabalhados, enfoque do curso (com predominância discursiva, comunicativa, gramatical, entre outras), tipos de exercícios, atividades ou tarefas propostas, habilidades linguísticas desenvolvidas e formas de avaliação adotadas.

Nossos critérios para uma análise mais específica dos cursos centram-se em três dimensões principais que encontram esteio nas reflexões teóricas dos trabalhos de Bulla (2014) e Timboni (2018): i) o design dos cursos, buscando descrever suas componentes didático-pedagógicas em ambiente digital para o aprendizado do português ; ii) os pressupostos teóricos subjacentes à sua concepção, entendendo a necessidade de filiação a tendências contemporâneas de uso da língua, como as evidenciadas na *abordagem discursiva-dialógica* de base bakhtiniana ou na *abordagem acional*; e iii) a adequação dos cursos à modalidade de ensino a distância, avaliando suas potencialidades e limitações. Além disso, buscamos identificar particularidades e desafios específicos relacionados ao ensino de português para falantes de línguas tipologicamente distantes, como o coreano e o japonês.

Timboni (2018) propõe uma perspectiva de curso autoformativo "que promova o uso (resolução de problemas a partir de atividades), reflexão (*feedbacks* com explicação de conteúdos) seguidos de nova prática", distanciando-se de cursos que apenas reproduzem a lógica "conteúdo-prática" como uma transposição de aulas tradicionais para o ambiente digital. Procuramos, assim, compreender como os designs dos cursos foram concebidos: se vinculados a uma perspectiva diferenciada, como proposta pela autora, ou se associados à lógica "conteúdo-prática" ou a outra abordagem.

As três dimensões de nosso estudo são analisadas a partir de diferentes perspectivas: o design dos cursos, a adequação desse design ao ambiente digital, a conformidade dos cursos com pressupostos teóricos relacionados à língua em uso (como as abordagens acional e discursiva/dialógica), e as especificidades didático-pedagógicas voltadas para falantes de línguas distantes do português. Para explorar esses aspectos, formulamos um conjunto de perguntas orientadoras para cada critério definido, como detalhado no quadro apresentado a seguir:

Tabela 1. Critérios e perguntas de análise

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS ORIENTADORAS
Design do curso	• Como está organizado o curso? i. Quais instituições estão envolvidas na organização e realização do curso? ii. Onde o curso é hospedado? iii. Há uma plataforma específica para atividades online? Se sim, qual? iv. Qual é a carga horária total? v. Quem é o público-alvo? vi. Quais são os principais objetivos? vii. Quais são os temas principais abordados? viii. Quais gêneros discursivos são contemplados? ix. Qual é a natureza dos textos utilizados (autênticos, adaptados ou fabricados)? x. Como é feita a avaliação dos participantes? xi. Qual é o enfoque dado a diferentes componentes do curso (exercícios, atividades, tarefas, explicações léxico-gramaticais, culturais, etc.)? xii. Quais tipos de exercícios, atividades ou tarefas são propostos, e quais habilidades (leitura, escrita, oralidade, compreensão auditiva, etc.) são priorizadas?
Adequação do design do curso ao ambiente digital	• Como o curso é adaptado ao ambiente digital? i. Os recursos disponíveis (como vídeos, áudios, gráficos e textos) estão devidamente adaptados às características e demandas do ambiente digital? ii. Quais ferramentas e estratégias são empregadas para promover a interatividade do aprendiz, como quizzes, fóruns, *chats* ou atividades gamificadas? iii. A interface do usuário é projetada de maneira a facilitar o aprendizado da língua, considerando aspectos como acessibilidade, clareza e navegação intuitiva?

Especificidades didático-pedagógicas para falantes de línguas distantes	• Os materiais estão alinhados com pressupostos contemporâneos sobre o uso da língua? i. A abordagem adotada reflete uma concepção de uso da língua em conformidade com perspectivas didáticas acionais ou discursivas/dialógicas? ii. O ensino é contextualizado e fundamentado em práticas sociais reais de uso da língua? iii. A seleção de gêneros discursivos é acompanhada por materiais autênticos que refletem situações reais de comunicação?
Adequação dos cursos a pressupostos teóricos de língua em uso (em relação a uma abordagem acional ou discursiva/dialógica)	• Os materiais incorporam estratégias didático-pedagógicas específicas para o aprendizado autônomo de falantes de línguas tipologicamente distantes? i. Quais estratégias são empregadas para facilitar o aprendizado de falantes de línguas distantes? ii. Em que etapas ou momentos do processo de aprendizagem essas estratégias são introduzidas e como são integradas ao material?

Fonte: elaborado pelos autores.

Resultados e discussão: aspectos gerais

No quadro abaixo, apresentamos os principais critérios utilizados para a análise descritiva do design de cursos, adaptados de Timboni (2018). Cada elemento destacado aborda aspectos essenciais para a compreensão das características e objetivos do curso analisado, proporcionando uma visão comparativa que busca facilitar a compreensão dos leitores sobre a segunda etapa de análise, detalhada na sequência.

Tabela 2. Descrição geral do design dos cursos

CURSO	PORTUGUÊS PRÉ-A1	PORTUGUÊS A1	MÓDULOS DE IDIOMAS DA TUFS
Iniciativa	Instituto Nacional de Educação ao Longo da Vida, CFL, HUFS	Instituto Nacional de Educação ao Longo da Vida, CFL, HUFS	TUFS, Escola de Pós-Graduação em Estudos Regionais e Culturais, Programa Informática Linguística Baseada no Uso
Hospedagem	Korean Massive Open Online Course (*website* com acesso mediante cadastro)	Korean Massive Open Online Course (*website* com acesso mediante cadastro)	Módulos de Língua da TUFS (*website* com acesso aberto)
Carga horária	12 horas	19 horas e 36 minutos	Não especificada.

Público-alvo	Público geral falante de coreano	Público geral falante de coreano	Estudantes universitários (principalmente) e público geral
Objetivos	Este curso de preparação ao nível A1 tem como objetivo sensibilizar os alunos para a língua portuguesa, destacando sua complexidade estrutural e gramatical, especialmente em relação à distância linguística em comparação ao coreano. Busca-se proporcionar uma compreensão inicial das particularidades da língua portuguesa em contraste com a língua coreana.	Este curso tem como objetivo aprimorar a compreensão e a capacidade de expressão em diálogos básicos do português utilizados no dia a dia (através de simulações). O currículo foi desenvolvido como continuação do nível Pré-A1. O curso busca proporcionar uma ampliação das particularidades da língua portuguesa em contraste com a língua coreana do curso de preparação.	O projeto geral para o ensino de línguas adicionais objetiva atender às diferentes necessidades dos estudantes de línguas, como aprender a pronúncia rapidamente, priorizar, em teoria, a conversação em vez de gramática e focar no vocabulário. O curso de português, mais especificamente, disponibiliza módulos para o aprendizado com foco em pronúncia, conversação, gramática e vocabulário, norteado por funções comunicativas.
Apresentação dos conteúdos	Aulas assíncronas com instrutora. Interação do cursista com os materiais da plataforma	Aulas assíncronas com instrutora. Interação do cursista com os materiais da plataforma	Aulas sem instrutor(a). Interação do cursista com os materiais da plataforma
Língua de instrução	Coreano, com uso esporádico de português, principalmente em pontos culturais, acompanhado de legendas em coreano. Todo conteúdo apresentado em português é acompanhado de tradução.	Coreano, com uso esporádico de português, principalmente em pontos culturais, acompanhado de legendas em coreano. Todo conteúdo apresentado em português é acompanhado de tradução.	Japonês. Todo conteúdo apresentado em português é acompanhado de tradução.

Temas	O curso inicia com a lição “Bem-vindo!”, introduzindo a língua portuguesa e a diversidade cultural dos países lusófonos, com destaque para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Em “Vamos lá!”, explora-se a diversidade cultural e social do Brasil, incluindo aspectos gerais do país. “Olá, sou a Maria” foca na cultura digital e nas redes sociais brasileiras, além de práticas de introdução pessoal. Em “Eu amo a minha família!”, são abordadas as relações familiares e as formas de tratamento no Brasil. “Moramos num apartamento” trata da cultura de moradia e dos hábitos de vida dos universitários brasileiros. Por fim, “Que horas são?” apresenta as celebrações nacionais, feriados e as rotinas diárias no Brasil.	Os tópicos abordados incluem expressões sobre clima e tempo, em “Hoje faz sol!”; orientação e deslocamento, em “Como faço para chegar lá?”; alimentação e refeições, em “Estou com fome...”; interações comerciais de compra e venda, em “Vamos às compras?”; hobbies e atividades de lazer, em “O que você faz no tempo livre?”; e convites e planejamento de atividades sociais, em “Quer ir ao cinema comigo?”. Essa estrutura temática oferece aos alunos uma imersão prática e contextualizada, promovendo o aprendizado eficaz do idioma.	O módulo de conversação do curso de português abrange uma ampla variedade de temas, organizados por meio de diálogos encenados, incluindo: alimentação, aparência, apresentação, compra e venda, família, lazer, problemas pessoais, relações de trabalho, relações familiares, rotina, saúde, transporte, turismo, vestimenta, viagem e compromissos profissionais. Essa abordagem permite um contato inicial do aprendiz com situações cotidianas.
Gêneros do discurso	Postagem na internet, Apresentação pessoal e de onde mora, Apresentação da família, Conversa cotidiana, Animações. Os textos, em geral, são apenas lidos.	Diálogos do dia a dia (em diferentes contextos, com maior atenção à ambientação e cenários variados, de acordo com cada situação representada). Os diálogos são animados ou encenados.	Diálogos do dia a dia (em diferentes contextos, com menor atenção à ambientação e cenários variados, de acordo com cada situação representada).
Natureza dos textos utilizados (autêntico, adaptado ou fabricado)	Textos fabricados (diálogos).	Textos fabricados (diálogos e frases isoladas).	Texto autêntico (poema, apenas um) e textos fabricados (diálogos e frases isoladas).

Enfoque do curso	O curso foca nas explicações gramaticais de forma contrastiva (português e coreano) em língua coreana, integrando também aspectos culturais. Dá-se destaque aos contrastes entre o português e o coreano de forma a facilitar a compreensão das diferenças linguísticas entre os idiomas.	O curso foca nas explicações gramaticais de forma contrastiva (português e coreano) em língua coreana, integrando também aspectos culturais. Dá-se destaque aos contrastes entre o português e o coreano de forma a facilitar a compreensão das diferenças linguísticas entre os idiomas.	O curso foca na repetição, memorização e explicações gramaticais em língua japonesa, apesar de afirmar que o foco está no uso. Esse enfoque parece ser sustentado pelo uso de diálogos no módulo de conversação, embora as orientações aos alunos priorizem a memorização das estruturas. Não há integração de aspectos culturais.
Tipos de exercícios, atividades ou tarefas propostos	As atividades propostas abordam aspectos léxico-gramaticais, fonético-fonológicos e culturais, por meio de exercícios como preenchimento de lacunas e escolha de alternativas. Embora breves, permitem ao aluno obter *feedback* imediato ao realizá-las e consultar as respostas.	As atividades propostas abordam aspectos léxico-gramaticais, fonético-fonológicos e culturais, por meio de exercícios como preenchimento de lacunas e escolha de alternativas. Embora breves, permitem ao aluno obter *feedback* imediato ao realizá-las e consultar as respostas.	O curso inclui atividades como dramatizações (*role-plays*), leitura em voz alta, ditados e cópias, especialmente em aulas presenciais, onde pode complementar o aprendizado. No entanto, apresenta limitações por não oferecer recursos que possibilitem um *feedback*.
Habilidades desenvolvidas	Compreensão oral e escrita.	Compreensão oral e escrita.	Compreensão oral e escrita.
Avaliação	Ao final de cada lição, são oferecidos exercícios de preenchimento de lacunas ou de seleção da resposta correta, permitindo ao aluno praticar o conteúdo aprendido, mesmo que de forma não situada.	Ao final de cada lição, são oferecidos exercícios de preenchimento de lacunas ou de seleção da resposta correta, permitindo ao aluno praticar o conteúdo aprendido, mesmo que de forma não situada.	Não há recurso avaliativos.

Fonte: adaptado de Timboni (2018).

O foco dos três cursos está em situações cotidianas. Os textos selecionados contemplam temas variados, como relações familiares, moradia, alimentação, lazer, transporte, entre outros, promovendo o contato com ações diversas típicas de situações cotidianas, como, por exemplo, apresentar-se e apresentar o outro, pedir e dar informações, agradecer e desculpar-se e aceitar ou recusar uma afirmação ou indagação. Essa abordagem é reforçada por diálogos encenados de modo a facilitar o aprendizado ao conectar o uso da língua com cenários aproximados a situações reais.

O primeiro curso coreano consiste em textos monologais, lidos ao aluno, sem a definição de interlocutores, enquanto o segundo curso coreano já apresenta encenações com ambientações

que fazem recurso a animações ou efeitos visuais diversos, como fundo de tela que simula um dado ambiente, como uma loja de roupas, alinhando-se mais às situações proposta. O curso desenvolvido no Japão, por outro lado, utiliza materiais audiovisuais relativamente desatualizados, com vídeos de baixa qualidade visual e cuja ambientação não está associada às situações comunicativas — os personagens estão sempre no mesmo espaço, e é possível perceber a leitura do roteiro pelos atores durante a encenação. Além disso, os conteúdos de áudio apresentam qualidade inferior, possivelmente devido às limitações tecnológicas da época em que foram produzidos.

Os três cursos são ministrados predominantemente nas línguas de socialização ou maternas dos cursistas: japonês e coreano. Nas propostas coreanas, as explicações, especialmente as de cunho cultural, são esporadicamente apresentadas em língua portuguesa (com interações entre a instrutora do curso, professora coreana, e um falante nativo do português brasileiro), acompanhadas sempre de traduções para o coreano. Já o curso do Japão adota a mesma abordagem, utilizando traduções tanto nos exemplos quanto nas explicações de todos os módulos. Além disso, os diálogos disponibilizados podem ser assistidos pelos participantes com ou sem legendas em japonês, conforme a preferência.

Com relação à seleção e à apresentação de conteúdos, todos os cursos se centram em aspectos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos básicos para o estudo do vocabulário, pronúncia e conversação, utilizando, como afirmamos, situações cotidianas como ponto de partida para o aprendizado. A proposta geral do curso produzido no Japão salienta a necessidade de um ensino que não se concentre na gramática; no entanto, observa-se o recurso à repetição e à memorização de estruturas presentes nos diálogos do módulo de conversação, além de uma extensa explicação gramatical em língua japonesa nos demais módulos. Além disso, os cursos da Coreia focam predominantemente no português brasileiro, com menções ocasionais ao português europeu, enquanto o material japonês inclui áudios de ambas as variantes, sendo o português europeu também presente em exemplos fonético-fonológicos e léxico-gramaticais, embora a conversação se concentre no português brasileiro.

Os cursos apresentam abordagens distintas em relação aos exercícios propostos, à avaliação e à interação com os aprendizes através disso. Nos cursos coreanos, os exercícios, apresentados apenas no final de cada lição, são voltados para aspectos léxico-gramaticais, fonético-fonológicos e culturais, utilizando formatos como preenchimento de lacunas ou escolha da alternativa correta. Apesar de não serem extensivos e de comporem apenas a etapa final do processo de aprendizado, esses exercícios oferecem a oportunidade de *feedback* imediato, uma vez que as respostas podem ser consultadas após a realização. Em contraste, o curso desenvolvido no Japão não inclui exercícios específicos, sendo indicado para práticas como *role-plays*, leitura em voz alta, ditados e cópias, especialmente em aulas presenciais, onde funciona como um complemento ao aprendizado. No entanto, essa abordagem apresenta limitações para autoformação, já que não disponibiliza recursos que forneçam *feedback* direto ao estudante.

A maior diferença entre os cursos da Coreia e do Japão reside, sobretudo, no sistema de apoio à aprendizagem oferecido em ambientes online. Os cursos coreanos são assíncronos com instrutora, mas cada curso conta também com o apoio de um(a) monitor(a), financiado(a) por bolsa governamental, responsável por acompanhar a experiência do estudante na plataforma. A interação do cursista com os materiais da plataforma é mediada em dois níveis: as perguntas relacionadas à organização e funcionamento da disciplina, publicadas no fórum, são respondidas pelo(a) monitor(a), enquanto as dúvidas diretamente ligadas ao conteúdo e ao processo de aprendizagem são respondidas pela instrutora responsável pelo curso. Esse modelo garante suporte contínuo ao cursista, promovendo engajamento e autonomia no ambiente online.

Resultados e discussão: aspectos específicos

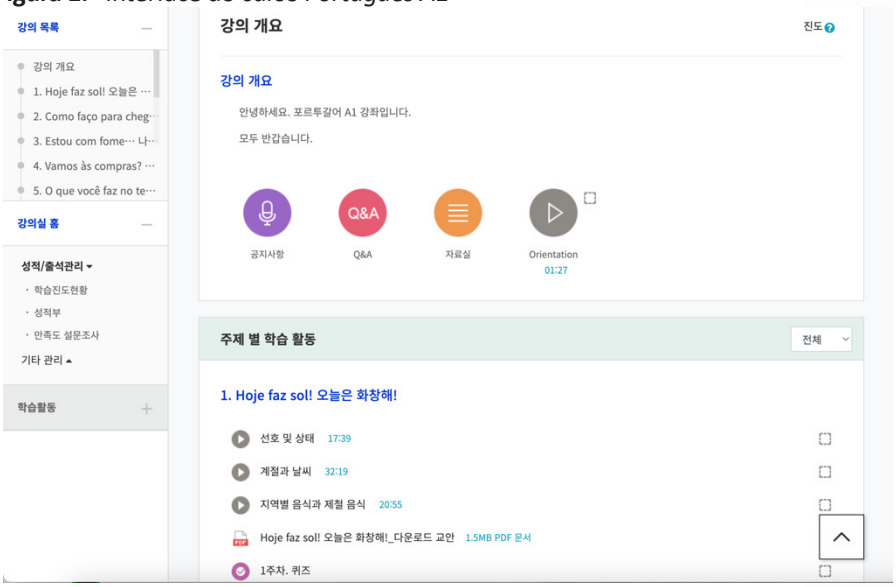
Adequação do design do curso ao ambiente digital

Para compreender como o design dos cursos de PLA adequa-se ao ambiente digital em ambos os contextos, esta seção descreve e apresenta os resultados da análise dos três cursos

online que compõem o corpus deste estudo. Tais cursos apresentam estruturas modulares, organizadas por meio de plataformas educacionais de acesso gratuito — o primeiro condicionado à inscrição na plataforma, enquanto o segundo é de acesso livre, sem necessidade de cadastro — que articulam recursos audiovisuais, gêneros do discurso fabricados e atividades e explicações mediadas predominantemente pelas línguas de socialização dos aprendizes, a saber, o coreano e o japonês. A seguir, analisamos as interfaces e estratégias didático-pedagógicas adotadas em cada curso, destacando semelhanças e especificidades quanto à organização dos conteúdos, à mediação linguística e à abordagem teórico-metodológica subjacente.

Em relação aos dois primeiros cursos, observamos que ambos seguem um mesmo padrão de interface. Na Figura 1, referente ao curso Português A1, identificamos três seções principais à esquerda da plataforma. A primeira, 강의 목록 (lista de módulos), permite acessar os seis módulos do curso. Apesar da numeração de 1 a 6 indicar uma sequência, o aluno pode começar por qualquer módulo. Dentro de cada módulo, também é possível escolher livremente o vídeo inicial, mas é necessário concluir os componentes (ou "destravá-los") para liberar a avaliação final. A segunda seção, 강의실 홈 (página inicial da sala de aula), mostra o progresso individual em cada módulo e os resultados das avaliações, realizadas por meio de um quiz ao final das unidades. Já a terceira, 학습활동 (atividade de aprendizagem), integra fóruns, perguntas e respostas, progresso geral e materiais complementares, como recursos audiovisuais.

Figura 1. Interface do curso *Português A1*



Fonte: Dos Autores

Ao acessar cada módulo, o aprendiz encontra ícones com avisos do curso, fórum de dúvidas, biblioteca pessoal para armazenar materiais e um vídeo de orientação geral. Em seguida, há três vídeos por módulo: dois com conteúdos gramaticais e temáticos, e um com explicações culturais em português e coreano sobre países lusófonos. Cada vídeo gramatical é acompanhado de um PDF utilizado pela instrutora e o módulo se encerra com um quiz. Nos vídeos gramaticais, encenações de situações cotidianas dão lugar a explicações de uma instrutora em coreano, detalhando os recursos léxico-gramaticais utilizados. Ela analisa frases, desmembra estruturas e antecipa conteúdos linguísticos para facilitar a compreensão, como ao explicar a conjugação do verbo "fazer" no contexto da resposta frase "Como está o tempo hoje?", "Hoje faz sol!".

Se, por um lado, o curso apresenta uma estrutura didática bem planejada, com recursos variados, como vídeos, PDF, fóruns e quizzes, que contribuem para uma aprendizagem dinâmica e facilitada, recorrendo frequentemente à língua coreana para garantir a compreensão total dos conteúdos, por outro, uma análise inicial pode sugerir que essa forte presença do idioma coreano nas explicações tende a limitar o desenvolvimento da autonomia linguística e a exposição do aprendiz ao novo idioma. No entanto, é preciso reconhecer que, tratando-se de uma língua tipologicamente distante do português e de um curso conduzido de forma autônoma pelo aluno, o

uso do coreano configura-se como uma estratégia didático-pedagógica em alguma medida válida, atuando como língua de mediação no processo de aquisição do português, ainda que, nessa fase inicial, a exposição à língua-alvo acabe por ser reduzida.

A esse respeito, em conformidade com Ahn (2014), argumentamos que, em contextos de aprendizagem autônoma com exposição limitada à língua adicional e/ou com maior distância linguística, a língua materna ou de socialização do aprendiz pode servir como suporte cognitivo importante, ajudando-o a construir pontes entre estruturas linguísticas conhecidas e novos elementos da língua-alvo. Essa mediação da língua materna ou de socialização não apenas facilita a compreensão de conteúdos complexos, mas também reduz a sobrecarga cognitiva nos estágios iniciais da aquisição.

Figura 2. curso de português dos *Módulos de Idiomas da TUFS*

Fonte: Dos Autores

A interface do curso apresentada na Figura 2 é organizada de forma intuitiva e categorizada, utilizando uma barra lateral à esquerda com um menu de navegação vertical. No topo, há um caminho de navegação (breadcrumb) indicando a localização atual dentro do sistema: 東外大言語モジュール (Módulo de Idiomas da TUFS > ポルトガル語 (Português), o que sugere que o curso faz parte de um sistema maior de módulos de idiomas. A seguir, aparece a seção モジュールを選ぶ (Escolher módulo), que serve como título para as categorias listadas abaixo.

A disposição visual assemelha-se às dos cursos sul-coreanos, embora conte com uma maior divisão dos conteúdos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos. Cada categoria de módulo é destacada com uma cor e ícone diferente, facilitando a identificação visual. Os módulos incluem: “発音モジュール” (Módulo de Pronúncia), “会話モジュール” (Módulo de Conversação), “文法モジュール” (Módulo de Gramática), “語彙モジュール” (Módulo de Vocabulário) e “研究モジュール” (Módulo de Pesquisa), este último marcado com um selo vermelho “New!” indicando novidade. Dentro de alguns módulos há subdivisões entre o português de Portugal (“ポルトガルポルトガル語”) e o português do Brasil (“ブラジルポルトガル語”), o que demonstra um cuidado em abordar as variações linguísticas do idioma. A interface é limpa, funcional e parece focada na navegação intuitiva para facilitar o acesso ao conteúdo de estudo.

O módulo de pronúncia apresenta um texto com áudio em português brasileiro ou europeu, conforme a escolha do aluno, seguido de explicações detalhadas sobre aspectos fonético-fonológicos. Como nos demais módulos, utiliza-se exclusivamente material em português, com mediação inteiramente em japonês — aspecto similar aos cursos sul-coreanos. O módulo de conversação traz vídeos com encenações de situações cotidianas, configurando documentos inautênticos com foco em funções comunicativas. A aba “Práticas de Sala de Aula” adota uma estrutura funcional voltada ao português brasileiro, com atividades de escuta, leitura, transcrição e simulação de diálogos. Essa abordagem evidencia forte influência de práticas tradicionais de repetição e memorização, priorizando exposição e reprodução em detrimento da construção

ativa de sentido ou improvisação. A segunda aba sistematiza os diálogos encenados, oferecendo transcrição e tradução em japonês. Todas as instruções são exclusivamente em japonês. O módulo de gramática é composto por 24 lições que abordam uma variedade de tópicos normativos, com foco na estrutura e no uso da língua. Já o de vocabulário, por fim, apresenta palavras do português brasileiro ou europeu, acompanhadas de significado, pronúncia em áudio e exemplos em frases isoladas, favorecendo a assimilação lexical.

Os cursos analisados apresentam estrutura modular, navegação intuitiva e uso frequente da língua materna ou de socialização dos alunos (coreano ou japonês) como elemento facilitador da autoaprendizagem. Embora compartilhem recursos visuais e estratégias linguísticas, diferem na abordagem didática: os cursos sul-coreanos combinam conteúdos gramaticais e culturais em uma sequência gradual, voltada à compreensão e uso funcional da língua, sem recorrer à repetição mecânica. Já o curso japonês segue uma organização mais sistemática, com foco em exercícios repetitivos e memorização. Todos, contudo, empregam formas de reprodução controlada de estruturas linguísticas.

Tanto nos casos coreanos quanto no japonês, observamos o predomínio de uso de gêneros discursivos elaborados pelos próprios autores dos cursos, o que pode, em certa medida, limitar a emergência de competências interacionais mais espontâneas. Isso também revela um controle mais rígido sobre o conteúdo gramatical a ser aprendido, evitando, por exemplo, a inclusão de diferentes tempos verbais em uma mesma situação comunicativa. Os cursos funcionam como uma base léxico-gramatical e fonético-fonológica da língua portuguesa — especialmente o segundo, que dá maior ênfase à pronúncia —, oferecendo fundamentos que podem ser ampliados fora do ambiente digital, em aulas presenciais.

Embora os alunos não sejam diretamente conduzidos à interação ou à produção autônoma, as encenações propostas, as explicações dos conteúdos e as oportunidades de aprendizado (sejam por meio de módulos de avaliação, como no caso coreano, sejam através de atividades de memorização, como ocorre no curso japonês) contemplam situações comunicativas essenciais para aprendizes cuja língua de origem é distante do português e que estão no início de seu processo de aquisição do novo idioma. Desse modo, a oferta dessas oportunidades de aprendizagem em ambiente digital configura-se como um recurso complementar relevante, podendo servir como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas em sala de aula e contribuindo para a superação das dificuldades iniciais na compreensão da língua-alvo, especialmente quando os aprendizes têm aulas com professores que não compartilham suas línguas maternas ou de socialização.

Adequação dos cursos a pressupostos teóricos de língua em uso

Os três cursos analisados buscam contextualizar o ensino, apresentando situações comunicativas encenadas com propósitos e interlocutores definidos. No entanto, essas situações se configuram apenas como representações exemplificativas dos conteúdos linguísticos estudados, no caso coreano, ou de estruturas linguísticas a serem memorizadas e repetidas, no caso japonês, sem proporcionar ao estudante a oportunidade de se envolver ativamente e de produzir suas próprias interações em possíveis tarefas pedagógicas. Na próxima seção deste artigo, discutiremos as possíveis razões para a escolha de materiais fabricados.

É importante ressaltar que, embora os cursos tentem se alinhar a uma perspectiva de uso da língua como prática social, eles não apresentam uma diversidade de gêneros discursivos, o que os afasta, em um primeiro momento, de uma *abordagem discursivo-dialógica*. Essa limitação de gêneros abrangidos resulta em uma escassez de situações, interlocutores e propósitos comunicativos, o que pode comprometer a eficácia do aprendizado a luz não apenas de uma perspectiva baseada em gêneros do discurso, mas também acional, em conformidade com o QECR.

A variedade de ações contempladas nos diálogos dos dois cursos reflete uma ênfase dada ao ensino de línguas antes do surgimento das abordagens que tomamos como referência na composição dos critérios de análise deste estudo. Os cursos em questão parecem se vincular mais à *abordagem comunicativa*, que rompia com a tradição de ensino baseada apenas na gramática e em itens lexicais para dar lugar a situações de uso em sala de aula — este fato é corroborado pela

própria apresentação do curso japonês, que sublinha o afastamento de uma orientação centrada apenas na gramática. A *abordagem comunicativa* é fortemente baseada em funções comunicativas e a tópicos da vida cotidiana, como salientamos na seção sobre as abordagens contemporâneas, aspecto este que vemos reforçado nos conteúdos previstos pelos três cursos, que, no sentido por essa orientação atribuído, seria uma forma de priorização da interação em sala de aula (Trentin, 2001).

No que diz respeito à concepção de língua e linguagem, os cursos não se alinham plenamente às abordagens *acional* e *discursivo-dialógica*. A predominância de textos fabricados, a ausência de tarefas que mobilizem o uso real da língua com aspectos interacionais claros e a escassez de gêneros discursivos variados e autênticos indicam uma orientação metodológica mais próxima da *abordagem comunicativa* do que nas demais abordagens. Contudo, é importante reconhecer que a escolha por materiais controlados e a mediação intensiva pela língua de socialização dos aprendizes são estratégias didático-pedagógicas compreensíveis, considerando-se o público-alvo dos cursos. A grande distância tipológica entre as línguas envolvidas e a modalidade autoformativa justificam, em parte, a ênfase em conteúdos linguísticos contrastivos, explicações metalinguísticas detalhadas e progressão lenta e sistemática. Nesse sentido, os cursos representam respostas pragmáticas a dificuldades reais, ainda que careçam de maior exploração de situações autênticas de uso da língua.

Schlatter (2009), com base na *abordagem discursivo-dialógica*, defende o uso de materiais autênticos no ensino de línguas adicionais para contextualizar a aprendizagem e preparar os alunos para a diversidade das interações dentro e fora de sala de aula. No entanto, Long (2015) argumenta que, em níveis iniciais, esses materiais devem ser adaptados para se adequar à capacidade de aquisição e processamento da nova língua. Tang (2021) reforça essa perspectiva ao argumentar que materiais adaptados ou semi-autênticos, por reduzirem as barreiras linguísticas sem perder características essenciais dos gêneros discursivos, mantêm um grau de autenticidade e se mostram mais eficazes na captação da atenção dos alunos, respeitando seus níveis de proficiência.

A autenticidade, frequentemente concebida como a preservação inalterada de um material disponível no mundo, também admite interpretações que flexibilizam essa noção, variando conforme a perspectiva teórica que fundamenta as práticas didático-pedagógicas. Essa flexibilidade do entendimento de autenticidade no contexto do ensino de línguas é abordada por Andrade e Silva (2017) no ensino de língua alemã. A autora argumenta sobre os benefícios da adaptação de materiais para fins didáticos, desde que características inerentes ao gênero discursivo (os interlocutores, a função comunicativa, os aspectos formais inerentes ao gênero etc.) e a possibilidade de desencadear situações comunicativas (expressão de sentimentos e opiniões) sejam mantidas e abordadas em sala de aula.

No que diz respeito aos diálogos criados para os cursos analisados, observamos que, embora as características do gênero sejam mantidas, a artificialidade dos textos não reflete os usos reais nas situações apresentadas. Isso se manifesta na utilização de recursos gramaticais que, embora corretos do ponto de vista normativo, podem ser inadequados para contextos comunicativos que variam entre o formal e o informal. Ademais, os diálogos propostos não promovem o desencadeamento de outras situações comunicativas em sala de aula, o que resulta em um baixo engajamento dos alunos em práticas comunicativas autênticas. Dessa forma, esses diálogos acabam servindo apenas como exemplos para a sistematização dos conteúdos linguísticos.

Especificidades didático-pedagógicas para falantes de línguas distantes

Embora utilizem exclusivamente materiais fabricados, os cursos desenvolvidos na Coreia destacam-se pela adaptação do ensino às necessidades específicas dos estudantes falantes de coreano e de japonês. Essa abordagem permite estruturar uma progressão de conteúdos linguísticos alinhada às dificuldades típicas desses públicos. Documentos autênticos, por sua vez, apresentam usos variados do idioma sem restrições de complexidade gramatical — como a coexistência dos modos indicativo e subjuntivo em um único texto, modos usualmente separados por níveis de proficiência na maioria dos livros didáticos disponíveis no mercado. Esse nível de complexidade,

no entanto, pode representar uma barreira ao aprendizado de falantes de línguas distantes. Nesse sentido, a escolha por materiais fabricados oferece maior controle sobre os conteúdos trabalhados, facilitando o acompanhamento e o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Essa perspectiva não está plenamente alinhada com as discussões contemporâneas sobre a autenticidade dos materiais no ensino de línguas adicionais, conforme já mencionado. No entanto, nos três cursos analisados, observa-se que a apresentação contrastiva e o uso da língua de origem dos aprendizes, tanto na interface do curso quanto na introdução dos conteúdos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos em coreano/japonês e português, têm como objetivo abordar dificuldades ainda pouco exploradas do ponto de vista didático no ensino de PLA. Essas estratégias podem ser relevantes para facilitar a compreensão dos alunos, ao permitir uma comparação direta entre as estruturas das duas línguas, contribuindo assim para a redução das barreiras frequentemente enfrentadas por aprendizes no início do processo de aquisição de uma língua tipologicamente distante, como o português.

Ainda persiste uma considerável lacuna no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa no que se refere à aplicação de abordagens contemporâneas voltadas para falantes de línguas distantes. Tais abordagens priorizam o uso de textos autênticos e dispensam o controle rigoroso dos conteúdos a serem aprendidos, permitindo que diferentes tópicos emerjam de forma espontânea. Essa flexibilidade, no entanto, tende a beneficiar principalmente falantes de línguas próximas ao português. Para aprendizes cuja língua materna é, por exemplo, o coreano ou o japonês, essa mesma característica pode representar um obstáculo, uma vez que a ausência de uma base linguística compartilhada dificulta a compreensão e a transferência de conhecimento entre línguas. Nesses casos, a falta de uma língua intermediária que favoreça a transferência linguística cruzada exige um esforço cognitivo significativamente maior. Como consequência, o aluno pode não compreender adequadamente os conteúdos apresentados e, especialmente nos níveis iniciais, perder a motivação para o aprendizado do idioma.

Considerações finais

As análises empreendidas ao longo deste estudo revelam a complexidade envolvida na elaboração de cursos autoformativos de PLA para falantes de línguas tipologicamente distantes. Embora os três cursos analisados apresentem limitações quanto à variedade de gêneros discursivos e à espontaneidade das interações propostas, é importante reconhecer os esforços de adaptação pedagógica realizados, sobretudo por meio do uso das línguas de socialização dos aprendizes, de explicações contrastivas e de uma organização curricular que privilegia situações comunicativas do cotidiano, ainda que simuladas. Tais elementos revelam tentativas legítimas de tornar o aprendizado do português mais acessível a públicos que enfrentam barreiras linguísticas e culturais importantes, alinhados a concepções de língua que se aproximam também de uma visão de uso da língua como prática social.

A partir das evidências discutidas, observa-se que o ensino digital de PLA em contextos como Coreia do Sul e Japão ainda tende a se apoiar em abordagens mais tradicionais, centradas na memorização e na repetição, com poucos espaços para práticas dialógicas e produção autêntica de linguagem. Ainda assim, os cursos representam avanços relevantes ao proporcionarem acesso a materiais didáticos em língua portuguesa e ao buscarem formas de contextualizar minimamente os conteúdos trabalhados. Considerando-se os desafios enfrentados por falantes de línguas distantes, essas iniciativas podem ser vistas como etapas promissoras no processo de construção de uma base linguística que favoreça aprendizagens com menos barreiras em níveis iniciais.

Nesse cenário, marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pelas transformações nos modos de ensinar e aprender, destacamos a importância da formação de professores de línguas adicionais, com especial atenção ao ensino de PLA para públicos diversos e não apenas para línguas próximas do português ou para alunos em situação de imersão. A atuação docente contemporânea exige profissionais capazes de articular conhecimentos linguísticos, culturais e didático-pedagógicos, explorando diferentes recursos e estratégias para promover experiências (auto)formativas eficazes.

É preciso, portanto, que os cursos de Licenciatura em Letras que contemplam a formação

em PLA, nomeadamente no Brasil, mas também no exterior, incorporem de forma crescente em seus currículos propostas que reconheçam as dificuldades enfrentadas por aprendizes cujas línguas maternas ou de socialização se distanciam do português. Tal reconhecimento deve passar a orientar tanto o planejamento de aulas quanto a elaboração de materiais didáticos que favoreçam uma aprendizagem mais prática, contextualizada e sensível às especificidades desses públicos. Só assim será possível formar professores que, além de dominar fundamentos teóricos a respeito de orientações de ensino contemporâneas, desenvolvam sensibilidade para atuar em contextos educativos diversos, mediados também pelo avanço das novas tecnologias.

Referências

AHN, J. E. **Third language acquisition:** Korean and Japanese learners of Spanish. 2014. Tese (Doutorado) – University of Washington. ProQuest Dissertations Publishing.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANDRADE E SILVA, M. K. de. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira:** reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós- método e da aprendizagem como participação. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BENTO, M. **Approche actionnelle et outils numériques:** quelle adéquation pour l'apprentissage des langues? 2023. Université Paris Cité, EDA. Disponível em: https://hal.science/hal-04995300/document. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRAGA, M. A formação de professores e a educação a distância: desafios e possibilidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 45–60, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022019000100004. Acesso em: 31 jul. 2025.

BULLA, G. da S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHEN, C.; LIU, H.; HUANG, H. Effects of a mobile game-based English vocabulary learning app on learners' perceptions and learning performance: A case study of Taiwanese EFL learners. **ReCALL**, v. 31, n. 2, p. 170–188, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1017/s0958344018000228. Acesso em: 31 jul. 2025.

DELLA ROSA, S. F. P.; CHAGAS, D. Análise e comparação dos aplicativos Duolingo, Babbel e Memrise para aprendizagem de língua inglesa. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 3, p. 1235–1257, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.3.60488. Acesso em: 31 jul. 2025.

HASHIM, H.; RAFIQ, K. R. M.; YUNUS, M. M. Improving ESL learners' grammar with gamified-learning. **Arab World English Journal**, v. 5, p. 41–50, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24093/awej/call5.4. Acesso em: 31 jul. 2025.

LAUFER, B.; HULSTIJN, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 1, p. 1–26, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1. Acesso em: 31 jul. 2025.

LEURQUIN, E.; GONDIM, A. A.; SILVA, M. C. da. O espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna. In: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. da C. (org.). **Lugar da gramática na aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 17–43. (Coleção AILP, v. 1).

LI, M.; ZHANG, M. Embedding digital literacies in the language teacher education curriculum: Pre-service and in-service teachers' perspectives. **CALICO Journal**, v. 41, n. 2, p. 1–24, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1558/cj.25987. Acesso em: 31 jul. 2025.

LONG, M. H. **Second language acquisition and task-based language teaching**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015.

MARTINS, A. F.; YONAHA, T. Q. A perspectiva discursiva de base bakhtiniana em Português como Língua Adicional: relações entre o ensino e o exame Celpe-Bras. In: ROSSI, M. A. (org.). **Fare educazione linguistica in epoca contemporanea:** Approcci e metodologie per l'apprendimento significativo della lingua portoghese. Bracciano: Tuga Edizioni, 2024. p. 73–90.

PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le Français dans le Monde**, n. 347, p. 37–40, 2006.

RACHBAUER, T.; GRAUP, J.; RUTTER, E. Digital literacy and artificial intelligence literacy in teacher training: An integrative framework for future-oriented teacher education. **Frontiers in Education and Science**, v. 4, n. 2, p. 1–14, 2024. Disponível em: https://ojs.acad-pub.com/index.php/FES/article/view/1842. Acesso em: 31 jul. 2025.

RODRIGUES, L.; CRUZ, S. O. da; MENDES, E. O português língua estrangeira (PLE) / segunda língua (PL2) na UFBA: Institucionalização, desafios e prospecções. **Revista Linha Mestra**, n. 68, Edição Especial, p. 648–669, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ell.v0i68.41958. Acesso em: 31 jul. 2025.

TANG, Y. Desenvolvimento da compreensão oral em português língua segunda com recurso a materiais semi-autênticos. **Entretextos**, v. 21, n. 3 esp., p. 198, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n3esp.p198. Acesso em: 31 jul. 2025.

TIMBONI, K. A. da S. **Curso de Português como Língua Adicional em ambiente digital:** de um design com mediação para uma versão autoformativa. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TIMBONI, K. A. da S.; RUBERT, A. de. A.; SCHLATTER, M. Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI): materiais didáticos baseados nas noções de uso da linguagem e gênero do discurso. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-16, jan./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33348. Acesso em: 26 jul. 2025.

TRENTIN, C. I. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista De Letras**, n. 4, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.3895/rl.v0n4.2276. Acesso em: 31 jul. 2025.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.02. Acesso em: 26 jul. 2025.

YING, X. De l'approche communicative à une approche cognitive. **Synergies Chine**, n. 11, p. 189–198, 2016.

Recebido: 16 de maio de 2025
Aceite: 15 de julho de 2025