

## ESTUDAR PORTUGUÊS ONLINE: DESAFIOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS MOÇAMBICANOS

## STUDYING PORTUGUESE ONLINE: CHALLENGES FACED BY MOZAMBICAN UNIVERSITY STUDENTS

## ESTUDIAR PORTUGUÉS EN LÍNEA: RETOS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MOZAMBICANOS

Diocleciano Nhatuve [0000-0003-4749-1348]

<sup>1</sup>Universidade Aberta ISCED, djrnhatuve@gmail.com

### Resumo

O objetivo deste estudo é discutir os principais desafios enfrentados por estudantes universitários em disciplinas de língua portuguesa oferecidas em regime de ensino a distância e online. Os dados sobre esses desafios foram recolhidos através de um inquérito online que abrangeu 405 estudantes do primeiro ao quarto anos de formação como professores de língua portuguesa. O estudo ancora-se na teoria construtivista e considera os pressupostos de Piaget e Vygotsky. Quanto à metodologia, recorreu-se a uma abordagem quantitativa descritiva. Os resultados indicam que nos quatro níveis de formação, os estudantes debatem-se com as limitações no acesso aos materiais, a prevalência de materiais escritos em detrimento de outros tipos de materiais e conteúdos, a falta de mecanismos de interação eficazes que permitam colmatar os problemas de pronúncia e de formação de enunciados, a incapacidade de distinguir o português em vigor no país e as realizações certas e erradas. À luz da teoria construtivista, estes problemas podem/devem ser ultrapassados com recurso às tecnologias de informação e comunicação e às metodologias ativas. O estudante, entretanto, deve maximizar as vantagens da sua autonomia, do seu dinamismo e da sua proatividade na aprendizagem, não devendo, portanto, tornar-se refém de materiais e estratégias do tutor.

**Palavras chave:** Educação a Distância e Online; Língua Portuguesa; Formação de Professores; Estudantes Universitários; Principais Desafios.

### Abstract

The aim of this study is to discuss the main challenges faced by university students enrolled in Portuguese language courses offered through distance and online learning. Data on these challenges were collected through an online survey involving 405 students from the first to the fourth year of teacher education programmes in Portuguese. The study is grounded in constructivist theory and draws on the assumptions of Piaget and Vygotsky. From a methodological perspective, a descriptive quantitative approach was adopted. The results indicate that, across all four levels of training, students struggle with limited access to learning materials, the predominance of written materials to the detriment of other types of resources and content, the lack of effective interaction mechanisms to address problems related to pronunciation and sentence construction, and difficulties in distinguishing the variety of Portuguese used in the country from correct and incorrect language forms. In the light of constructivist theory, these problems can and should be overcome through the use of information and communication technologies and active methodologies. Students, in turn, should maximise the advantages of their autonomy, dynamism, and proactivity in learning, and should not become dependent on the tutor's materials and strategies.

**Keywords:** Distance and Online Education; Portuguese Language; Teachers' Training; University Students; Main Challenges.

## Resumen

El objetivo de este estudio es analizar los principales desafíos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios en las asignaturas de lengua portuguesa impartidas en modalidad de educación a distancia y en línea. Los datos sobre estos desafíos se recopilaron mediante una encuesta en línea en la que participaron 405 estudiantes del primer al cuarto año de formación como docentes de lengua portuguesa. El estudio se sustenta en la teoría constructivista y tiene en cuenta los planteamientos de Piaget y Vygotsky. Desde el punto de vista metodológico, se adoptó un enfoque cuantitativo descriptivo. Los resultados indican que, en los cuatro niveles de formación, los estudiantes se enfrentan a limitaciones en el acceso a los materiales, al predominio de materiales escritos en detrimento de otros tipos de recursos y contenidos, a la falta de mecanismos eficaces de interacción que permitan superar los problemas de pronunciación y de construcción de enunciados, así como a la dificultad para distinguir el portugués en uso en el país de las realizaciones correctas e incorrectas. A la luz de la teoría constructivista, estos problemas pueden y deben superarse mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de metodologías activas. El estudiante, por su parte, debe maximizar las ventajas de su autonomía, dinamismo y proactividad en el aprendizaje, y no convertirse en dependiente de los materiales y estrategias del tutor.

**Palabras clave:** Educación a distancia y en línea; Lengua portuguesa; Formación de profesores; Estudiantes universitarios; Principales retos.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, aumentou, em Moçambique, o número de instituições que oferecem o ensino a distância. Paralelamente, devido aos avanços na área da tecnologia, a educação a distância (EaD) é associada ao e-learning. Esta combinação torna a educação possível, mais fácil e abrangente, mas também desafiadora. Os desafios que caracterizam a EaD facilitada por estratégias e meios de educação digitais e online acentuam-se devido a vários aspetos: a falha no design instrucional, os preconceitos da sociedade em relação à EaD e ao e-learning e as condições socioeconómicas que caracterizam os países em desenvolvimento, como Moçambique.

Neste âmbito, o estudo tem como objetivo compreender os principais desafios enfrentados pelos estudantes universitários moçambicanos (em formação para a docência) em cadeiras da língua portuguesa oferecidas na modalidade de EaD e online. A compreensão de aspetos relacionados com a aprendizagem do português online em contextos onde este idioma não é língua materna e, por razões socioculturais, coexiste com outras línguas nativas para a maioria dos falantes, é fundamental para determinar o impacto das estratégias próprias do e-learning no desenvolvimento de competências linguísticas.

É, neste contexto, indispensável identificar e discutir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em cadeiras de língua portuguesa e avançar sugestões teórico-práticas que, tendo em conta a realidade do grupo alvo, maximizem e melhorem as experiências de aprendizagem do português em regime do e-learning. Esta abordagem é crucial para equacionar as vantagens e desvantagens da modalidade online na aprendizagem do português em sociedades multilingues com um perfil sociolinguístico como o de estudantes moçambicanos.

Um estudo que procura compreender os desafios que se registam no âmbito da formação de professores de português em Moçambique releva do facto de ser estratégico para perceber até que ponto o país implementa mecanismos de educação válidos e que se adequam à atual dinâmica social, económica e educativa. A descrição da realidade referente ao processo de formação de professores na modalidade de EaD e online é deveras importante na medida em que, por um lado, permite entender aspectos que, nas condições atuais, (des)favorecem uma formação

de qualidade dos estudantes e que podem relacionar-se com o design instrucional ou mesmo com a preparação e estratégias preferidas pelos formandos. Efetivamente, compreender os aspectos característicos da EaD na formação de professores é fundamental para melhor se adequar as práticas educativas e formativas à dinâmica social.

O estudo adota uma metodologia quantitativa e ancora-se essencialmente na teoria construtivista piagetiana. Esta teoria de Piaget pressupõe que os indivíduos adquirem e desenvolvem o conhecimento através da experiência. Isto significa que, quanto mais rica for a experiência do indivíduo (no processo de aprendizagem), melhor será o conhecimento e as habilidades desenvolvidas. Ainda na perspetiva de Piaget, experiências ricas e eficazes pressupõem o envolvimento dos indivíduos na aprendizagem como sujeitos (pro)ativos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com a viragem de modelos tradicionais de ensino-aprendizagem e com a crescente proliferação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a sua autoimposição como recursos e estratégias para uma educação eficaz em sociedades digitais e online (Bates, 2017), os estudantes, finalmente, ocupam e desempenham papel central do processo de construção de conhecimento, enquanto, o professor, justamente, consolida o desiderato do seu ofício, o de facilitador da aprendizagem e da construção do conhecimento.

A centralidade da figura do estudante como agente do processo de aprendizagem e de construção de conhecimento alinha-se com a teoria construtivista de Piaget. Esta teoria postula, de uma forma resumida, que os indivíduos 'constroem' o conhecimento e significados/sentidos a partir das suas experiências (Bada, 2015). Em contexto de EaD e online, a perspetiva de Piaget releva do facto de defender a promoção da autonomia e (pro)atividade do indivíduo na construção do conhecimento e o papel do professor como orientador (Bretas & Santos, 2002).

[O conhecimento] é o resultado da experiência do indivíduo, pois através da experiência, da [ação] e do movimento, ele simultaneamente incorpora o mundo exterior, transformando-o e se transformando. No primeiro caso, assimilação do mundo exterior e no segundo, a acomodação ao mundo exterior, isto é, o indivíduo transforma-se e transforma (Bretas & Santos (2002, p. 90).

O aspecto importante a considerar tem que ver com a natureza das experiências que propiciam a construção de conhecimento e habilidades válidos e relevantes em cada contexto sociocultural (Vygotsky, 1991; 2001; Vygotsky; Luria & Leontiev, 2010; Rosa & Goi, 2024), tendo em conta cada área de conhecimento e as principais tendências da educação híbrida e online relevantes nas sociedades atuais. Aliás, para Vygotsky (2001, p. 59; 87), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica [...] os aspectos particulares da existência social [...] refletem-se na cognição humana". Conjugando Piaget e Vygotsky, entende-se que as melhores práticas e experiências, que devem permitir a apreensão da realidade e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades de certa natureza, ocorrem na sociedade e permitem uma aprendizagem eficaz. Embora o construtivismo tenha sido concebido com o foco no desenvolvimento cognitivo de crianças, os seus pressupostos revelam-se relevantes e aplicáveis no ensino superior (a distância e online), sobretudo em contextos cujos projetos educativos capitalizam o uso das metodologias ativas na aprendizagem.

No que tange ao ensino-aprendizagem das línguas, a literatura disponível indica que os indivíduos desenvolvem as atividades recorrendo a diversas estratégias. Os instrutores devem, por isso, estar psicológica e profissionalmente preparados para orientar esse processo de aprendizagem em que o estudante é autónomo, porém, precisa de motivação, sugestões e monitoria que respondam de forma positiva às diversas situações (dificuldade de encontrar materiais relevantes diante de várias sugestões de e-materiais; falhas na interação com colegas e docentes, abundância de informação sobre o mesmo tópico, entre outros) que possam surgir durante a realização das diferentes atividades (Rai & Rajeshwari, 2021; Sechene et al., 2025).

Neste contexto, as TIC desempenham um papel relevante na educação a distância e online. Uma das grandes vantagens desta modalidade é a personalização da matéria e de estratégias, permitindo que os estudantes estejam focados no seu interesse específico, sem se tornarem reféns das preferências do professor (Rai & Rajeshwari, 2021). No caso da aprendizagem do português a distância e online pelo grupo alvo deste estudo, embora todos tenham a mesma orientação por parte dos docentes, há espaço para cada estudante, considerando a sua própria realidade (o contexto social, a disponibilidade de recursos digitais, a experiência do dia a dia), adotar estratégias de aprendizagem que o permitam transformar a realidade e transformar-se (assimilação e acomodação) (Bretas & Santos, 2002), num contexto social particular (Vygotsky, 1991; 2001).

Os processos de assimilação e acomodação, conforme a prescrição de Piaget, ocorrem em simultâneo (Bretas & Santos, 2002, p. 90). É preciso que se esclareça que nem a assimilação, nem a acomodação ocorrem em um momento específico e predeterminado. Além disso, as experiências não são resultado de atividades que são ou devem ser executadas com recurso a estratégias rígidas e inalteráveis. Pelo contrário, as estratégias para a realização de cada atividade são adaptadas e recriadas em função da realidade, dando lugar a uma acomodação adequada do indivíduo à realidade, para uma experiência relevante que conduza ao desenvolvimento de um conhecimento útil em cada contexto social específico. Portanto, espera-se que, durante a execução das diversas tarefas de aprendizagem, os indivíduos identifiquem e desenvolvam estratégias que melhorem a sua experiência.

O ensino-aprendizagem das línguas, neste contexto, revela-se complexo e desafiador. Requer tempo, paciência e criatividade quer dos tutores, quer dos estudantes. Uma única estratégia, ferramenta ou plataforma de e-learning pode não satisfazer as expectativas ou necessidades específicas de cada indivíduo. Na verdade, “language demands more articulation at every level of imparting the expected knowledge to the [...] students. [For instance], when Grammar and composition are taken, the level of perception of the students may not be the same (Rai & Rajeshwari, 2021, p. 133).

Por isso, a literatura atual sobre o ensino-aprendizagem das línguas destaca a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo, promovendo o uso das diferentes estratégias arroladas nas metodologias ativas e no projeto construtivista. Existem, neste contexto, estratégias de ensino-aprendizagem que merecem destaque, em casos de EaD e online das línguas, nomeadamente: a Aprendizagem Colaborativa (AC), a Aprendizagem Baseada em Competências (ABC), a Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) e a Gamificação.

É preciso, entretanto, sublinhar o facto de haver unanimidade, entre diversos autores, no que diz respeito à indispensabilidade das TIC para viabilizar a aprendizagem das línguas no contexto de EaD e online (Sechene et al., 2025). Os ambientes virtuais representam espaços de troca de conhecimento e experiências necessários para o desenvolvimento de competências (Richards & Rodgers, 2021; Rocha et al., 2023; Tao & Gao, 2022; Santos et al, 2024; Meskill & Anthony, 2015; Can, 2009; Meskill, Anthony & Sadykova, 2022; Uschi, 2003).

As seis metodologias ativas consideradas têm em comum o facto de colocarem o estudante na posição de protagonista do processo de aprendizagem, ora individualmente, ora em colaboração com colegas. É o estudante que executa as diferentes atividades que propiciam experiências que desencadeiam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competência, tal como postulado por Piaget e Vygotsky. Os pressupostos de cada método são relevantes para embasar a discussão sobre as dificuldades enfrentadas por estudantes na aprendizagem de disciplinas de português na modalidade de EaD e online.

### 3 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem essencialmente quantitativa descritiva. A descrição permite compreender as principais dificuldades experienciadas por estudantes universitários que se especializam em ensino de português na modalidade de EaD e online em Moçambique. Nesse âmbito, recorrendo a dados estatísticos, identificam-se, de entre várias arduidades, aquelas que se revelam críticas em relação às outras. Este tipo de conhecimento é fundamental para nortear a tomada de decisões sobre o design e a implementação de EaD e online da língua portuguesa.

A população é constituída por cerca de 4000 estudantes universitários em formação para a docência da língua portuguesa. As atividades de aprendizagem, à data da recolha de dados, ocorriam basicamente em Ambiente Virtual, através de uma plataforma de gestão de aprendizagem (Moodle 4.0). Dos cerca de 4000 estudantes, um total de 405 (Tabela 1) aceitou colaborar neste estudo, fornecendo informações sobre as dificuldades que enfrentava na aprendizagem das disciplinas de português.

**Tabela 1**

*Número de informantes*

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Total
109	59	35	202	405

A recolha de dados foi conduzida através de um inquérito sobre os desafios de aprendizagem do português online. Recorreu-se ao Google Forms para recolher as respostas dos informantes à pergunta *Quais são as dificuldades que enfrenta na aprendizagem do português online?*

Foram criadas 10 opções de resposta a esta pergunta. Essas opções resultaram da análise e síntese dos problemas dos estudantes registados numa planilha, durante dois anos letivos, pela coordenação do curso de licenciatura em ensino de português. Nessa planilha, em cada

coluna, registavam-se os problemas em função da sua natureza (acesso a materiais, dificuldades de escrita, falta de *input*, trabalhos copiados na internet, etc.). Por um lado, as preocupações (relacionadas com a aprendizagem) eram canalizadas à coordenação via fóruns de dúvidas, emails ou telefone. Por outro lado, eram registadas, nessa planilha, as dificuldades observadas em textos/trabalhos submetidos na plataforma de gestão de aprendizagem.

O inquérito foi enviado aos quatro grupos de estudantes separadamente e o respetivo acesso era/é possível através dos links abaixo:

## Quadro 1

### *Links de acesso ao inquérito*

Ano	Link
1º	<a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3rxbeWuXJ-Cwu9mHM66r9JNV7r6BVCTEy_a0vzhkTcZlm-Q/viewform?usp=preview">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3rxbeWuXJ-Cwu9mHM66r9JNV7r6BVCTEy_a0vzhkTcZlm-Q/viewform?usp=preview</a>
2º	<a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-Fd_8cqK-bod7cS4dFC1QPSM-cw-ueCK036cJtiEW7sPS7A/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-Fd_8cqK-bod7cS4dFC1QPSM-cw-ueCK036cJtiEW7sPS7A/viewform</a>
3º	<a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0eomc2pWsFeaQ8rZzNy6twNdPbdJeRp8r5nQWrV7ZgqnXw/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0eomc2pWsFeaQ8rZzNy6twNdPbdJeRp8r5nQWrV7ZgqnXw/viewform</a>
4º	<a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGL0dZ8_4hMFdNGIIZ6CfTCiPjrkLNJJ7WKHMGjbFqvEkig/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGL0dZ8_4hMFdNGIIZ6CfTCiPjrkLNJJ7WKHMGjbFqvEkig/viewform</a>

Efetivamente, as respostas à pergunta sobre os desafios da aprendizagem de aspetos de língua portuguesa colocada no inquérito aos estudantes constituem o objeto de estudo. O estudante tinha 10 opções das quais podia marcar mais de uma, dependendo da sua experiência no âmbito da sua formação.

Todos os participantes foram previamente informados sobre os fins para os quais se conduzia o inquérito e sobre o seu direito de participar por consentimento próprio, podendo prescindir do mesmo ou cancelar a sua contribuição a qualquer momento, sem nenhuma implicação contra si. Todos os inquiridos participaram na condição de anonimato.

Na análise dos dados, consideram-se os valores estatísticos para a identificação dos aspetos reais que inviabilizam experiências de qualidade aos formandos. Isto é, os valores numéricos elevados indicam que tais aspetos representam mais dificuldades para os estudantes, merecendo, por isso, a devida discussão neste estudo. Com efeito, é feita a descrição de cada dificuldade e são discutidos os mecanismos para minimizar o seu impacto. A discussão concentra-se apenas nas dificuldades que se revelam críticas na maioria dos quatro grupos. Assim, a comparação desses aspetos nos diferentes anos facilita a discussão detalhada dos problemas de aprendizagem que apoquentam grande número dos informantes e permite perceber até que ponto as dificuldades são ultrapassadas ou permanecem com o avanço na formação.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

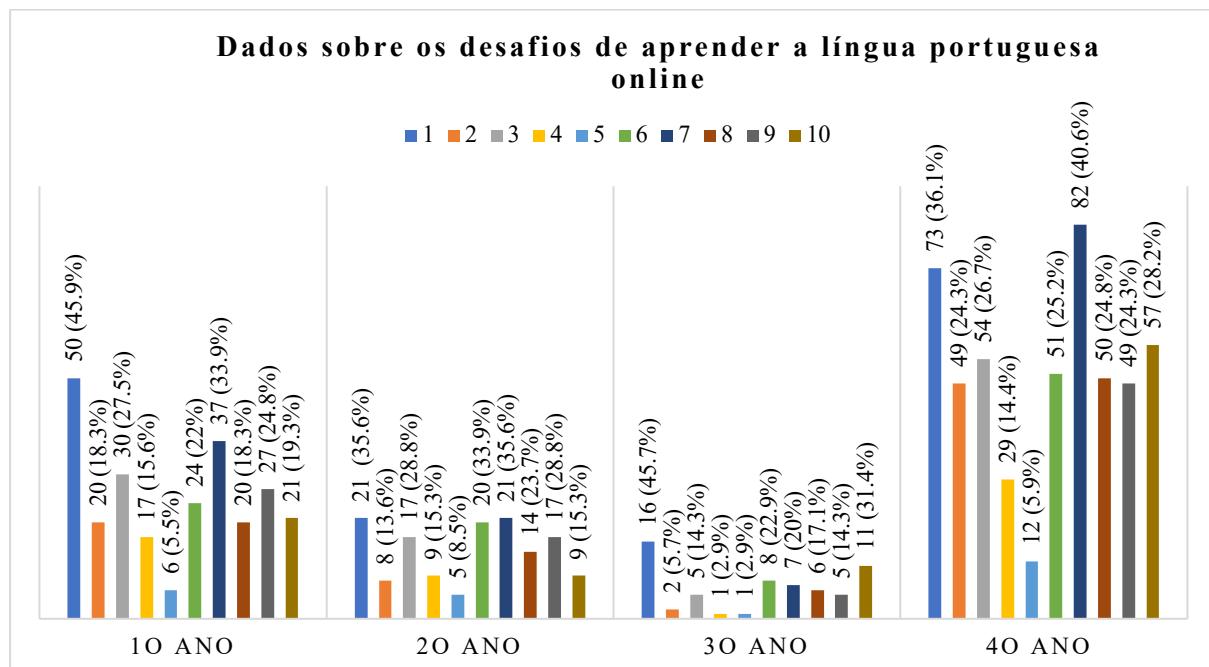
Os dados sobre as dificuldades de aprendizagem do português online são apresentados a seguir no gráfico 1. Neste gráfico, os aspetos que constituem dificuldades são representados por um

número que corresponde à resposta à pergunta *Quais são as dificuldades que enfrenta na aprendizagem do português online?*

1. Não tenho acesso a materiais relevantes como gramáticas, dicionários e outros materiais.
2. Dificilmente desenvolvo a habilidade de escrita (de textos coesos e coerentes), pois encontro tudo online e não faço a prática da escrita de diferentes textos.
3. Recebo apenas um *input* escrito e raras vezes tenho *input* oral na aprendizagem do português.
4. Sempre sou tentado a copiar a informação (escrita) da internet (que está sempre disponível).
5. Nunca leio e nunca faço interpretação de textos.
6. Fico confuso com o (PE) que encontro online. Não sei qual é o português europeu e qual é o português brasileiro (PB). Não sei o que considerar.
7. Quando tenho dificuldades de pronúncia ou de algumas estruturas, não tenho tido ninguém (professor) para me ajudar.
8. Não desenvolvo a expressão oral.
9. Não desenvolvo a habilidade de argumentação.
10. Na internet dificilmente identifico o que é certo e o que é errado.

**Gráfico 1**

*Dados sobre os desafios de aprender a língua portuguesa online (405 respostas)*



Os dados apresentados no gráfico 1 são referentes às multi-respostas indicadas pelos estudantes em cada ano. Neste âmbito, a descrição dos resultados considera, numa primeira fase, as incidências em cada ano. Em segundo plano, para a comparação e a discussão, são cruzados

os dados estatísticos referentes a cada uma das opções, nos quatro anos (triangulação). Ademais, recorre-se aos aportes da revisão da literatura para sustentar a discussão desencadeada.

## 4.1. INCIDÊNCIAS DOS DADOS EM CADA ANO

O gráfico 1 indica que, no primeiro ano, as principais dificuldades têm que ver com a) o acesso aos materiais, com 45,9% de ocorrências, b) deficiente interação com colegas e tutores em casos de dúvidas, com 33.9%, c) a prevalência de *input* escrito em detrimento de outros tipos, com 27,5%, d) o desenvolvimento deficitário de habilidades de argumentação, com 24,8% e e) a confusão na distinção entre o PE e o PB em ambientes digitais e online, com 22% de registos. As outras dificuldades apresentadas no gráfico têm uma representatividade abaixo de 20%.

As dificuldades registadas no primeiro ano (a), b), c), d) e e)) prevalecem no segundo, com os índices percentuais iguais a 35.6%, 35.6%, 28,8%, 28,8% e 33.9%, respetivamente. Esta última percentagem referente à dificuldade de distinguir o PE e o PB, no segundo ano, ultrapassa a que foi registada no primeiro ano. Aliás, no segundo ano, há que se destacar também a dificuldade no desenvolvimento da expressão oral, com uma percentagem igual a 23.7%.

No terceiro ano, por seu turno, a dificuldade de acesso aos materiais atinge índices percentuais iguais a 45.7%. Os estudantes deste nível colocam em segundo lugar as dificuldades de identificar o certo e o errado em ambientes digitais e online, com 31.4% de registos. Em seguida, destaca-se o problema de desenvolver habilidades de argumentação que representa 22.9% dos registos. Por sua vez, as dificuldades de interação com colegas e/ou tutores para ultrapassar certas dificuldades linguísticas perfazem 20% de ocorrências.

Já no quarto ano, a limitação no acesso aos materiais totaliza um valor percentual de 36.1% de registos. A interação deficitária em casos de dúvidas na aprendizagem atinge, neste nível, 40.6%, enquanto a prevalência de *input* escrito representa 26.7%. O problema no desenvolvimento da capacidade de argumentação, igualmente registado nos outros anos, apresenta uma percentagem igual a 24.3%. A distinção entre o PE e o PB prevalece com uma percentagem igual a 25.2%. Há que se registar o facto de, diferentemente dos outros níveis, no quarto, a maioria das opções apresentar percentagens acima de 20%.

## 4.2. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados estatísticos revelam uma maior aproximação/coincidência das respostas dadas sobre os desafios enfrentados na aprendizagem de aspectos de língua portuguesa por estudantes dos quatro grupos envolvidos no estudo. Isto é, de uma forma geral, as dificuldades relatadas por alunos do 1º ano persistem no 2º, 3º e 4º anos. A primeira dificuldade enfrentada pelos estudantes em formação para a docência, em cadeiras de língua portuguesa oferecidas na modalidade de EaD e online, prende-se com as limitações no acesso a “materiais relevantes como gramáticas, dicionários e outros [...]”. Esta dificuldade é reportada pela maioria dos estudantes inquiridos, sendo 45.9% de estudantes no 1º ano, 35.6% no 2º, 45,7% no 3º e 36.1% no 4º, último ano para a graduação.

Em segundo lugar, posiciona-se como problema que prejudica as experiências dos estudantes a falta de estratégias eficazes para a troca e discussão de ideias. Neste âmbito, os estudantes

reportam que “quando [têm] dificuldades de pronúncia ou de algumas estruturas, não [têm] tido ninguém (professor) para [os] ajudar”. Em conformidade com o gráfico, no 1º ano registam-se 33.9% de estudantes que censuram esta situação relacionada com as dificuldades de interação. Por sua vez, 35.6% no 2º ano, 20% no 3º e 40.6% no 4º ano reportam a mesma dificuldade.

Em terceiro lugar, o aspetto que mais prejudica as experiências dos estudantes de português diz respeito ao facto de o *input* consistir maioritariamente em textos escritos em detrimento de mensagens orais. Sobre esta dificuldade, os valores estatísticos apresentados no gráfico 1 revelam que, no 1º, 2º, 3º e 4º anos, registam-se 27.5%, 28.8%, 14.3% e 26.7% de estudantes que indicam que “[recebem] apenas um *input* escrito e raras vezes [têm] *input* oral na aprendizagem do português”.

A outra dificuldade que merece destaque, em quarta posição, está relacionada à norma do português. Conforme indica o gráfico 1, há um número elevado de estudante em formação para a docência da língua portuguesa em escolas moçambicanas que, no âmbito da sua formação, tem dificuldades para distinguir o português que encontram online. Os inquiridos informam que “[ficam confusos e] não [sabem] qual é o PE e qual é o PB. Não [sabem] o que considerar”. Esta situação é reportada por 22%, 33.9%, 22.9% e 25.2% de estudantes, respetivamente, no 1º, 2º, 3º e 4º anos.

A quinta dificuldade que apoqua os formandos para a docência da língua portuguesa é o facto de, em ambientes virtuais e online (sites, blogs, vídeos, textos) que abundam na internet, terem dificuldades para distinguir o certo do errado. Em termos estatísticos, 19.3% de estudantes no 1º ano, 15.3% no 2º, 31.4% no 3º e 28.2% no 4º ano reportam que “na internet dificilmente [identificam] o que é certo e o que é errado”.

Finalmente, em sexto lugar, a dificuldade que se coloca e que inviabiliza a eficácia da aprendizagem do português online tem que ver com a dificuldade no desenvolvimento de aspectos retóricos e discursivos. Os estudantes envolvidos nesta pesquisa apontam que não desenvolvem as capacidades de argumentação. Efetivamente, 24.8%, 28.8%, 14.3% e 24.3% de estudantes, respetivamente do 1º, 2º, 3º e 4º anos denunciam que “não [desenvolvem] a habilidade de argumentação”.

## 4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira constatação que deve ser considerada é o facto de se observarem dificuldades semelhantes e persistentes do 1º ao 4º ano. Isto denuncia o facto de se tratar de dificuldades conjunturais, que não dependem simplesmente do nível de formação (avanço na aprendizagem) e que, por isso, requerem uma intervenção articulada, metódica, estratégica e urgente de entidades/sectores relevantes no âmbito da formação em docência da língua portuguesa (instituição de ensino acolhedora, ministério de educação, sector privado, sector familiar e o próprio estudante).

A prevalência de limitações no acesso aos materiais de aprendizagem do português numa situação de EaD e online no contexto sociolinguístico moçambicano despoleta questões e reflexão sobre a qualidade das experiências de aprendizagem (Bada, 2015; Vygotsky, 2001) a que se sujeitam os estudantes nessas condições e sobre quais as entidades que se devem responsabilizar pelo acesso aos materiais.

O ensino e a aprendizagem a distância e online requerem uma preparação prévia das instituições e dos estudantes. As instituições devem garantir que haja condições técnicas, políticas, profissionais e materiais que viabilizem a fluidez do processo educativo. À luz do construtivismo, é papel fundamental do professor orientar, facilitar e monitorar a aprendizagem (Bretas, & Santos, 2002). Por sua vez, os estudantes devem criar condições psicológicas, motivacionais e materiais que propiciem uma aprendizagem de qualidade. Na EaD e online, o estudante ocupa a posição central: decide sobre as estratégias de aprendizagem e redobra esforços para identificar e reunir materiais que catapultem o desenvolvimento de conhecimentos e competências.

É verdade que não se pode aprender, com sucesso, aspectos da língua portuguesa como língua não materna sem acesso aos materiais. Estes materiais são de diversos tipos e incluem livros, textos, artigos, vídeos, áudios, imagens que permitem ativar e mobilizar todos os sentidos dos indivíduos para a aprendizagem em causa (Ally, 2008). A claudicação no acesso a tais materiais, mesmo que se façam outros esforços, significa que as experiências vividas pelos estudantes limitarão as suas potencialidades no desenvolvimento de conhecimento e competências de que necessita a sociedade (na área de ensino de português). Consequentemente, abre-se espaço para que não se consuma a equivalência entre a aprendizagem em regime de EaD e online e em regime tradicional (Simonson, 1999).

Efetivamente, uma das hipóteses que se podem formular é que as limitações na identificação, acesso e partilha de matérias relevantes comprometem sobremaneira a aprendizagem de aspectos de língua portuguesa (e outras matérias) na modalidade de EaD e online. Ademais, parece que a baixa literacia em TIC e dificuldades (Sechene et al., 2025), por parte dos estudantes e tutores, de implementar estratégias ativas na perspectiva construtivista são fatores que prejudicam o acesso aos materiais. Naturalmente, estas são hipóteses que necessitam de estudos mais abrangentes e profundos para a sua validação.

A verdade é que do ponto de vista da teoria construtivista cultivada por Piaget e Vygotsky, a dificuldade de acesso a materiais de aprendizagem deve ser analisada em duas perspetivas. A primeira é aquela que responsabiliza o professor e a instituição como facilitadores da aprendizagem, sem colocar limites para as iniciativas e esforços do estudante (Rai & Rajeshwari, 2021). A segunda é a que concebe o estudante como ator autónomo e principal do processo de construção do conhecimento, que não deve estar refém das opções do professor.

Ainda à luz do construtivismo, no contexto social atual, a aprendizagem das línguas a distância e online não deve dispensar os valiosos préstimos das TIC. Os ambientes virtuais representam espaços de troca de conhecimento e experiências e podem facilitar sobremaneira o acesso aos materiais, bastando para tal que haja sintonia e colaboração entre os estudantes e entre este e os tutores (Richards & Rodgers, 2021; Rocha et al., 2023; Tao & Gao, 2022; Santos et al, 2024; Meskill & Anthony, 2015; Can, 2009; Meskill, Anthony & Sadykova, 2022; Uschi, 2003). Um material conseguido ou achado por um estudante pode estar acessível para todos os membros do grupo ou turma.

Os estudantes não devem depender de um único tipo de material nem de única forma de acesso a esse material. Aliás, as aprendizagens relevantes não resultam de atividades e ou materiais rígidos e únicos. Há, portanto, espaço para a diversificação e adaptação em função da realidade circundante. Os estudantes são encorajados a identificarem materiais e a desenvolverem estratégias que os permitam transformar a realidade e transformar-se (assimilação e

acomodação) (Bretas & Santos, 2002). O recurso à AC é, neste caso concreto, deveras importante. Aliás, a construção de comunidades online entre os estudantes em formação para a docência da língua português, tutores e outros sectores sociais, “para combinar os esforços de diferentes intervenientes para ultrapassar desafios” (Tao & Gao, 2022, p. 7) de acesso aos materiais é fundamental para uma aprendizagem eficaz dos diferentes aspetos da língua portuguesa.

A prevalência do *input* (materiais) escrito em detrimento de mensagens orais pode ser um dos fatores que promovem a dificuldade na pronúncia. Esta tendência favorece a frustração da maioria dos objetivos definidos. Nem todos os indivíduos aprendem da mesma maneira. É preciso diversificar estratégias e materiais (Ally, 2008) como forma de oferecer experiências relevantes a todos os estudantes.

O material exclusivamente escrito limita as possibilidades de aprendizagem e promove o desenvolvimento desequilibrado de competências linguísticas. As que são relacionadas com a escrita se sobrepõem àquelas que se relacionam com a oralidade. Embora os estudantes não devam depender apenas dos materiais preparados pelos tutores, estes têm o dever de preparar ou selecionar e disponibilizar aos estudantes materiais escritos (livros, artigos), vídeos (podcasts, vídeo-aulas, vídeo explicativos, etc.), áudios e imagens e/ou gráficos que favorecem a aprendizagem. Estes materiais são partilhados com facilidade usando as TIC (Rai & Rajeshwari, 2021, Vianini, 2024).

É certo que, hoje em dia, a EaD e online é suportada por plataformas online que permitem a gestão do processo de aprendizagem. Os sistemas de gestão da aprendizagem eletrónicos (SGAE), para além de viabilizarem com eficácia o acompanhamento dos alunos, possuem todos os recursos necessários para desenvolver, partilhar e gerir os conteúdos (em texto, em vídeo, em imagem e em áudio, etc.) em diversos formatos úteis para o desenvolvimento das competências linguísticas na sua plenitude. Com estas plataformas, portanto, é possível promover-se a interação entre todos os membros (estudantes, professores e dirigentes) através dos fóruns de discussão e de dúvidas.

Usando os SGAE, com o intuito de fazer face à prevalência de *input* escrito, pode recorrer-se à ABT que consiste em atribuir, aos estudantes, tarefas estratégicas que permitam o desenvolvimento de competências, sejam de oralidade, sejam de escrita, sejam de reflexão e ação. É importante que as tarefas sejam suficientemente claras, diversificadas e relevantes em função dos problemas detetados. Há espaço para que tais tarefas sejam individuais e individualizadas ou coletivas. A apresentação das instruções em texto, áudios ou mesmo vídeos demonstrativos aumenta a possibilidade de sucesso de todos os estudantes (Meskill & Anthony, 2015).

Outrossim, a falta de alguém que dê um *feedback* construtivo, oportuno e relevante (Alface et al., 2025) em relação a aspetos de pronúncia ou algumas estruturas gramaticais, quando os estudantes enfrentam dificuldades, está relacionada com a deficiência dos mecanismos de interação entre estudantes e entre estes e os seus tutores. Entretanto, considerando a dinâmica linguística moçambicana, em que o português é língua segunda e oficial, cultivada na escola, é fundamental que não se relegue a análise das realizações linguísticas dos estudantes, como forma de garantir que se minimize a distância entre o uso da língua por moçambicanos e o padrão europeu, oficialmente ensinado nas escolas.

Há necessidade de maximizar as vantagens da EaD e online, garantindo que não propicie que o estudante se sinta isolado. Recorrendo às TIC, é possível ultrapassar em tempo útil quer dificuldades de pronúncia, quer de gramática (Rai & Rajeshwari, 2021). Por exemplo, recorrendo a ferramentas digitais de vídeo-aula (zoom, teams, googlemeet, entre outras), os estudantes podem apresentar as suas dificuldades e o tutor pode dar um *feedback* imediato (Alface et al., 2025). Este *feedback*, dependendo das opções quer do estudante quer do tutor, pode ser individualizado (Nhacarize et al., 2025) ou coletivo. A questão está relacionada com a autonomia, a criatividade, bem como a colaboração entre os agentes (Pascon & Peres, 2023; Rodrigues & Coutinhos, 2025).

Nenhum estudante deve, em contextos de EaD e online, enfrentar dificuldades de aprendizagem e manter-se no silêncio e dar-se por vencido. Existem pelo menos quatro alternativas para buscar satisfações sobre os aspetos da língua portuguesa: os materiais disponibilizados pela instituição, o professor, os colegas e a sociedade em geral e os aplicativos digitais e online que podem dar uma variedade de soluções.

Para o caso específico das dificuldades de pronúncia e de estruturas gramaticais, por exemplo, o estudante pode recorrer a aplicativos como:

1. INFOPÉDIA (Dicionário Infopédia da Porto Editora): trata-se de um dicionário online de acesso gratuito em cujos verbetes inclui a entrada (inserida pelo utente para a busca), a pronúncia, a transcrição fonética, o significado, a classe gramatical e dados etimológicos (veja-se também o Forvo).
2. DEEPL Write (verificador de textos com a ajuda da inteligência artificial): é um aplicativo que, recorrendo à inteligência artificial, verifica o texto escrito, corrige os erros de ortografia e gramática e apresenta várias sugestões possíveis. Este dispositivo existe em versões gratuita e comercial (veja-se também o LanguageTool e o ChatGPT, este último dependente da instrução dada).

Parece que, de facto, as dificuldades relacionadas com a pronúncia e estruturas gramaticais, mais do que pela ineficiência dos materiais e estratégias sugeridas a nível institucional, estão relacionadas com o facto de o estudante não saber 'como encontrar as soluções' para os seus problemas. Trata-se, na verdade, de um problema relacionado com a sua autonomia e protagonismo na aprendizagem. Esta hipótese ecoa na medida em que o sucesso na EaD e online requer que o estudante seja curioso e procure sempre o que não sabe. As instituições e os tutores devem ensinar o aluno a procurar e encontrar o conhecimento e a aprender (Richards & Rodgers, 2021; Rocha et al., 2023; Tao & Gao, 2022; Santos et al, 2024; Meskill & Anthony, 2015; Can, 2009; Meskill, Anthony & Sadykova, 2022; Uschi, 2003; Correa & Cordeiro da Silva, 2022).

Para além da AC, como descrito anteriormente, das várias estratégias que se destacam no projeto construtivista (Bada, 2015; Vygotsky, 2021), a gamificação pode catalisar as aprendizagens da pronúncia bem como de estruturas gramaticais. Aliás, a gamificação tem duas vantagens neste âmbito. A primeira diz respeito à motivação desencadeada pelo lúdico e pela competição, enquanto a segunda tem que ver com aprendizagens efetivas propiciadas por *feedbacks* imediatos e de diversa natureza (Fardo, 2013; Krath, Schürmann & von Korflesch, 2021; Dicheva et al., 2015; Nhacarize et al., 2025). Isto tudo é fundamental para minimizar as dificuldades enfrentadas na aprendizagem da língua.

Finalmente, a dificuldade de distinguir o PE do PB, bem como enunciados linguísticos errados dos corretos (por aspirantes a professores de português) representa uma preocupação que requer uma análise profunda de toda a sociedade moçambicana. Por um lado, a distinção entre as duas variedades é necessária e prioritária em Moçambique, sobretudo por indivíduos que se formam para viabilizar a aprendizagem do português.

Aliás, no território multilingue moçambicano, “o português é a língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico bem como de comunicação entre os moçambicanos e o mundo” (Lei n.º 18, 2018, Artigo 5). O país, tendo adotado o português como língua oficial e de instrução, legitima a norma europeia (Timbane & Berlinck, 2012). Ademais, devido à globalização e aos avanços nos meios de comunicação, os moçambicanos têm acesso ao PB. Nesse âmbito, os falantes das línguas bantu moçambicanas têm acesso (ainda que em níveis, frequências e situações diferentes) às duas variedades, o que propicia a ocorrência do contato e de fenómenos de interferência e/ou transferência. Portanto, mesmo que o português de Moçambique apresente características próprias que o distanciam do PE (e do PB) (Timbane, 2017), a distinção das duas variedades torna-se relevante se se considerar que o país ensina oficialmente o PE e é esta variedade que se reconhece (Timbane, 2014).

É verdade que o que interessa é o português. No entanto, é muito mais verdade que, no contexto moçambicano, o padrão europeu é o que mais interessa, sobretudo no contexto de educação. Não se pode ensinar português ignorando a norma vigente. O professor que não consegue fazer esta distinção das duas normas do português favorece a instabilidade do falar moçambicano e da definição clara do português de Moçambique.

Por outro lado, distinguir as realizações certas e erradas é fundamental para os professores de português. De princípio, nenhum indivíduo deve ensinar a língua portuguesa nas escolas moçambicanas sem saber distinguir realizações linguísticas aceitáveis e não aceitáveis, certas e erradas. O papel do professor, se se considerarem as tendências pedagógicas atuais (Bada, 2015; Novello & Robina, 2020), consiste em facilitar, monitorar e avaliar as aprendizagens. Facilitar, monitorar e avaliar com eficácia aspectos de língua portuguesa por um indivíduo que não consegue distinguir as variedades do português, nem distinguir enunciados certos e errados tendo em conta uma determinada norma, é contra os princípios científicos, académicos, didáticos e pedagógicos. Só indivíduos competentes em uma determinada matéria ou atividade podem orientar a aprendizagem com sucesso.

Em situação de ensino presencial os docentes podiam resolver com facilidade os problemas específicos dos estudantes. No entanto, não se pode considerar o problema de distinção do PE e do PB ou de estruturas certas e erradas como sendo propiciado pelo facto de os estudantes estarem a aprender à distância e online. O grupo alvo está a frequentar o ensino superior, isto é, tem um mínimo de 12 anos de escolarização em Moçambique e de aprendizagem do português, tempo suficiente para dominar, pelo menos, o PE, o que facilitaria a identificação de realizações à margem desta norma. Trata-se, na verdade, de um problema que se arrasta desde o ensino primário até à universidade.

Com efeito, pode considerar-se que as dificuldades de distinguir as variedades do português e também os enunciados errados e certos procedem das vicissitudes e experiências vividas em todo o processo de aprendizagem do português no contexto moçambicano, desde os primeiros anos de escolarização até ao nível superior. Considerando o contexto sociolinguístico

moçambicano, tal como descrito por Timbane (2017), há, efetivamente, necessidade de estudos que permitam compreender aspectos práticos específicos que propiciam/propiciaram tais dificuldades.

A ABP e a ABC são algumas das estratégias que podem acelerar a resolução dos problemas de distinção das duas normas do português e de estruturas que divergem de realizações normativas em Moçambique. Para este caso concreto, a ABP pode consistir em identificar e aplicar conteúdos, estratégias e atividades que permitam que, depois de um determinado período de aprendizagem, os estudantes tenham desenvolvido competências relevantes que os permitam distinguir o PE do PB e as realizações certas e erradas tendo em consideração a norma em vigor no país (Mello, Baggio & Pinto, 2022; Rodrigues & Coutinhos, 2025). O recurso a ABC, implicaria necessariamente a conjugação de esforço para que todos os graduados tenham, como uma das competências, a capacidade de distinguir as duas variedades e as realizações certas das erradas. Isto passaria pelo desenvolvimento de atividades ou execução de tarefas, em contextos reais, que comprovem as competências dos estudantes (Richards & Rodgers, 2021). A ABP e a ABC podem igualmente ser úteis para os problemas no desenvolvimento de habilidades de argumentação e de uso da língua em geral.

## 5 CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa revelaram que os estudantes enfrentam várias dificuldades que põem em causa as suas experiências de aprendizagem de diferentes aspectos da língua portuguesa em regime de EaD e online. O facto de as tendências de dificuldades serem semelhantes, em termos quantitativos, do primeiro ao quarto ano, revela tratar-se de problemas que não se ultrapassam com a experiência no ensino superior. Parece que tais problemas são propiciados por fatores conjunturais que devem merecer a aplicação das instituições, dos professores, do Estado, do sector privado, da sociedade e dos próprios estudantes para a sua resolução, tendo em conta que a EaD e online é uma modalidade relativamente nova no país.

Os principais problemas incluem limitações no acesso a materiais de ensino-aprendizagem, a ineficácia de estratégias para a troca e discussão de ideias, o que faz com que, quando os estudantes têm dificuldades de pronúncia ou estruturas da língua, eles não encontrem alguém que os ajude, a prevalência do *input* ou materiais escritos em detrimento de outros tipos de materiais igualmente relevantes para a aprendizagem da língua. Para além destas dificuldades, os estudantes queixam-se da incapacidade para distinguir, em ambientes virtuais, o PE do PB e enunciados certos dos errados. Queixam-se também do défice no desenvolvimento de competências de argumentação.

Os problemas apresentados pelos estudantes, à luz do princípio de centralidade do estudante prevista no funcionamento das metodologias ativas, parecem ser propiciados pelo baixo exercício da sua autonomia, criatividade e proatividade na aprendizagem. Com o uso adequado das TIC, os estudantes podem/devem encontrar vários materiais disponíveis sobre a língua (livros, artigos, vídeos, áudios, etc.) que podem ser úteis para resolver-lhes os problemas de pronúncias, de estruturas gramaticais, de identificação das variedades normativas do português, de estruturas aceitáveis e não aceitáveis em função do PE. É óbvio que a interação síncrona e assíncrona (Sechene et al., 2025) com os colegas e tutores é fundamental para permitir experiências de

aprendizagem de qualidade. As estratégias de AC, ABC, ABT, ABP, ABPJ e a gamificação, para o caso específico de estudantes em regime de EaD e online, devem ser privilegiadas.

Portanto, os estudantes em regime de EaD e online devem ser proativos e dinâmicos para melhorar as suas experiências de aprendizagem dos diferentes aspetos da língua portuguesa. Hoje em dia, existe uma variedade de recursos/materiais digitais e online que podem viabilizar, com sucesso, a aprendizagem. Ademais, considerando a atual dinâmica social marcada pelo domínio das TIC, as estratégias de aprendizagem dos aspetos da língua portuguesa não devem dispensar o uso responsável dos recursos digitais e online. É preciso que os currículos de EaD contemplam, logo no primeiro ano, uma cadeira e atividades que fortaleçam a competência dos estudantes em matérias de aprendizagem a distância e online (as suas características, as atitudes dos estudantes, e o que esperar da instituição, dos tutores, da sociedade, etc.). Isto vai permitir que os estudantes desenvolvam competências necessárias para aprender a distância e online.

As hipóteses formuladas a partir da discussão dos resultados apontam para a necessidade de estudos que permitam compreender o impacto e as causas das limitações na identificação, acesso e partilha de materiais de aprendizagem de aspetos de língua portuguesa (e outras matérias) na modalidade de EaD e online, num mundo atual em que as TIC revolucionam e facilitam o acesso à informação e à educação. Ademais, o estudo sugere o investimento na compreensão dos níveis de preparação dos estudantes, sob o ponto de vista de estratégias e práticas, para maximizar as vantagens da sua autonomia e do seu protagonismo no âmbito da aprendizagem a distância e online. Finalmente, propõem-se igualmente pesquisas que favoreçam o entendimento dos fatores sociolinguísticos e educativos práticos e específicos que propiciam as dificuldades de distinção das variedades do português e de enunciados certos e errados, por estudantes do ensino superior em Moçambique.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alface, P. A.; Mandacane, C.; Uane, D. & Nhatuve, D. (2025). Estudo de práticas de produção e partilha de feedback numa universidade moçambicana. *Revista Africana de Pesquisa e Desenvolvimento Sustentável*, v. 2, n. 1, p. 46-60. <https://revista.unisced.edu.mz/index.php/unisced/article/view/30/13>
- Bada, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, v. 5, n. 6, p. 66-70.
- Bretas, J. R. S.; Santos, F. Q. (2002). Aspetos da teoria piagetiana: da biologia à cognição. *Acta Paul. Enf.*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 87-96.
- Can, T. (2009). Learning and teaching languages online: a constructivist approach. *Novitas-ROYAL*, v. 3, n. 1, p. 60-74.
- Correa, C. B. & Cordeiro S., D. (2022). Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL). In Luchesi, B. M.; Lara, E. M. O & Santos, M. A. (org.). *Guia Prático de Introdução às Metodologias Ativas de Aprendizagem*. Campo Grande MS: Editora UFMS, p. 19-25.
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, v.18, n. 3, p. 75-88.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, n. 1, p. 1-9.
- Lei n.º18, de 28 de Dezembro de 2018. Boletim da República, I SÉRIE – Número 254.

Melo, B. R. S., Baggio, M. R. V. & Pinto, S. (2022). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABL). In Luchesi, B. M.; Lara, E. M. O. & Santos, M. A. (org.). *Guia Prático de Introdução às Metodologias Ativas de Aprendizagem*. Campo Grande MS: Editora UFMS, p. 33-39.

Meskill, C. & Anthony, N. (2015). *Teaching Languages Online*. Bristol: Multilingual Matters.

Meskill, C., Anthony, N., & Sadykova, G. (2022). Learning how to teach languages online: Voices from the field. *Online Learning*, v. 26, n. 4, p. 494-518. <https://10.24059/olj.v26i4.2964>

Nhacarize, O., Teixeira, W. & Nhatuve, D. (2025). Feedback Individualizado e Escrito: Configuração e Funcionalidade. *RE@D-Revista de Educação a Distância e Elearning*, v. 8, n. 2, p. 1-21. <https://doi.org/10.34627/redvol8iss2e202512>

Novello, C. A. & Robina, J. V. L. (2020). Aprendizagem baseada em problemas com viés da aprendizagem significativa em educação matemática. In Costa, G. M. Cabral (org.). *Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. Quirinópolis, GO: Editora IGM, p. 263-177.

Pascon D. M & Peres H. H. C. (2023). Aprendizagem baseada em projetos. In: Melaragno A. L. P., Fonseca, A. S., Assoni, M. A. S. & Mandelbaum, M. H. S. (org.). *Educação Permanente em Saúde*. Brasília, DF: Editora ABen, p. 47-53. <https://doi.org/10.51234/aben.23.e25.c05>

Rai, B. S. & Rajeshwari, M. (2021). Online Language Teaching: Methods and Strategies, Possibilities and Opportunities. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS)*, v. 6, n. 1, p. 128-141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4606936>

Richards, J. C. & Rodgers, Theodore S. (2021). *Approaches and methods in languages teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rocha, E. P. S.; Pezarino, M. X. V.; Silva, L. E. P. & Luquett, E. C. F. (2023). Língua portuguesa online: Possibilidades no ensino híbrido. In Cristina L. D.; Mônica, M. S. & Santos P. S. A. (orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Estige Editorial.

Rodrigues, S. & Coutinho, A. D. G. (2025). Metodologias ativas da educação: aprendizagem baseada em problemas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 11, n. 3. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18557/10800>

Rosa, A. P. M.; Goi, M. E. J. (2024). Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky>

Sechene, C., Primeiro, U., Amade, S., & Nhatuve, D. (2025). Distance and online education in Mozambique: challenges faced by students in higher education. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, v.18, n. 4, p. 1387-1404. <https://doi.org/10.14571/brajets.v18.n4.1387-1404>

Timbane, A. A. & Berlinck, R. A. (2012). A Norma-Padrão Europeia e a Mudança Linguística na Escola Moçambicana. *Gragotá* Niterói, n. 32, p. 207-226.

Timbane, A. A. (2014). O ensino da língua portuguesa em moçambique e a problemática da formação de professores primários. *Revista do Difere-* ISSN 2179 6505, v. 4, n. 7, p. 1-21.

Timbane, A. A. (2017). A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n. 32, p. 19-38. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.rilp2017.32/pp.19-38>

Uschi, f. (2003). Teaching languages online: deconstructing the myths. *Australian journal of educational technology*, v.19, n. 1, p. 118-138.

Vianini, C. (2024). Aprendizagem de línguas baseada em projetos na modalidade a distância: Uma experiência colaborativa. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 10, n. esp. 1.. <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18798>

Vigotskii, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição - São Paulo: Ícone.

Vygotski, L. S. (1991). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Edição Electrónica: Ridendo Castigat Morais (Ebook).