

ARTIGO

Avaliação de Materiais Didáticos de Português como Língua Adicional em Face a Necessidades Específicas de Aprendizes Universitários

Evaluation of Teaching Material for Portuguese as an Additional Language Based on University Students' Specific Needs

Gilberto Pereira  *, Tania Regina de Souza Romero  

RESUMO: É crescente a demanda por materiais de Português como Língua Adicional (PLA) no contexto acadêmico devido à internacionalização das universidades (Figueiredo, Osório e Miranda, 2016). Visando ao preparo do professor (Almeida Filho, 2011), é relevante analisar, todavia, se os materiais disponíveis cumprem com as necessidades comunicativas dos aprendizes (Hall, 2005; Tomlinson, 2012). Assim, o propósito desse artigo é avaliar materiais didáticos de PLA mais usados no Brasil, tendo-se em vista necessidades específicas (Hutchinson e Waters, 1987) de um grupo de cinco estudantes estrangeiros em uma Universidade pública. Para tanto, esta pesquisa tem características quali-quantitativa porque se apoia na visão de apenas cinco estudantes, mas também quantifica ocorrências de situações comunicativas para que se possa comparar os seis materiais didáticos selecionados (Bortoni-Ricardo, 2008). Os resultados mostram que os materiais cumpriam com 30% das necessidades dos aprendizes, dado que reafirma a importância do levantamento de necessidades no ensino de PLA.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Adicional; Avaliação de Livro didático; Análise de Necessidades.


ABSTRACT: There is a growing demand for Portuguese as an Additional Language (PAL) teaching material in the academic context due to the internationalization of universities (Figueiredo, Osório e Miranda, 2016). Considering teacher preparation (Almeida Filho, 2011), it is relevant to consider whether the available materials meet the communication needs of learners (Hall, 2005; Tomlinson, 2012). Therefore, this paper aims at evaluating the most used teaching materials for PAL available in Brazil, taking into account the specific needs (Hutchinson e Waters, 1987) of a group of five foreign students at a public University. For such, this study has quali-quantitative characteristics because it considers the view of only five students, but it also quantifies the occurrence of communicative situations in order to enable the comparison of the six selected textbooks (Bortoni-Ricardo,

Linguagem em Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

* Doutorando em Linguística e Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação da Arizona State University (ASU), Arizona, E.U.A., gpe-reir4@asu.edu.

** Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras – MG. Email: taniaromero@ufla.br.

 10.46230/2674-8266-12-3119

Distribuído sobre



2008). Results show that the material met 30% of the learners needs, which points to the importance of learners' needs analysis.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language; Textbook Evaluation; Needs Analysis.

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa ocupa uma posição de destaque no cenário mundial, uma vez que conta com mais de 267 milhões de falantes espalhados em 10 países. É a quarta língua com maior número de falantes e a terceira língua mais usada na internet (*International Communication Union*, 2014). Os fatos e números supracitados apontam que a presença da língua portuguesa no cenário internacional é significativa e temos percebido que há um interesse considerável pelo seu estudo como língua estrangeira ou adicional.

Conforme historiam Figueiredo, Osório e Miranda (2016), embora a língua portuguesa venha sendo ensinada no Brasil como adicional desde a vinda dos jesuítas, interessados prioritariamente na catequização dos povos recém-conquistados, verdadeiro impulso acadêmico somente ocorreu em universidades nos anos que se seguiram a 1990, com maior afluxo de estudantes estrangeiros para nosso país. Na mesma década, a criação do MERCOSUL reafirmou necessidades de formação adequada e pesquisa para que nossa língua pudesse ocupar maiores espaços culturais e econômicos, principalmente em nosso continente. Coincidentemente também nesse período, Portugal, que tradicionalmente há séculos já vinha ensinando a língua ao redor do mundo em função de suas conquistas territoriais, busca suporte teórico na linguística aplicada para atender maiores demandas de ensino-aprendizagem advindos de uma inversão de corrente migratória. No caso europeu, a imigração de falantes de outras línguas e culturas exigiu que se preparasse os novos habitantes para se integrarem tanto em escolas quanto na cultura portuguesa.

Atenção para questões formativas e investigativas, conseqüentemente, se avivaram, embora ainda haja muito a se desenvolver para que o processo de ensino-aprendizagem seja consolidado (ALMEIDA FILHO, 2011).

A pesquisa enfocada nesse artigo se iniciou a partir de reflexão e dificuldades encontradas para ensinarmos Português como Língua Adicional (doravante PLA) a um grupo específico de estudantes estrangeiros em nossa Universidade. Poucos são os materiais disponíveis no mercado e os que existem pareciam pouco adequados para os objetivos pretendidos, a julgar pelo levantamento informal de necessidades dos aprendizes. No decorrer do curso, tornou-se necessário registrar essas necessidades de modo a verificar se os materiais didáticos encontrados tratavam de tais pontos comunicativos.

Portanto, o objetivo principal deste trabalho é analisar se materiais para aprendizado PLA atendem às necessidades comunicativas dos aprendizes foco. Para que se chegue até aí, é crucial primeiramente se ter conhecimento das necessidades daqueles estudantes. Sendo assim, iniciamos com esse levantamento.

Para discutir a questão, este estudo discorre sobre alguns conceitos teóricos relevantes, a saber, língua adicional, abordagem comunicativa, levantamento de necessidades e avaliação de materiais didáticos. A

seguir, as perspectivas dos procedimentos metodológicos são explicitadas e a análise dos dados é discutida. Encerramos com considerações sobre alcances da pesquisa, especialmente, considerando o contexto investigado.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, justificamos brevemente o uso do termo língua adicional, explicitando seu uso nessa pesquisa para então fazermos uma breve retomada sobre a evolução das abordagens do ensino de língua, com foco na abordagem comunicativa. Por fim, há uma revisão teórica acerca do levantamento de necessidades de aprendizes de língua adicional e avaliação de material didático.

1.1. EVOLUÇÃO DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Pesquisas contemporâneas têm preferido o uso de Língua Adicional a Língua Estrangeira. Esta pesquisa se alinha a essa escolha, uma vez que o termo Língua Adicional se relaciona à concepção de que o aprendizado de qualquer língua adiciona, complementa a formação do aprendiz, visando a sua inserção no mundo em que participa. Schlatter e Garcez (2009, p. 134) entendem que, por exemplo, o inglês e o espanhol no contexto educacional brasileiro “[...] são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras”. Os autores destacam o tom convidativo do termo, de modo que o educando é convidado a uma nova perspectiva de mundo pelo meio da aprendizagem de outra língua, que, não sendo entendida como estrangeira e nem segunda, pode diminuir o distanciamento ou a hierarquia entre os idiomas, assim como não deveria haver entre as culturas que fazem emergir essas línguas.

Ao retomar as principais abordagens de ensino, Martinez (2009) explana que, no século XIX, pode-se destacar o Método da Gramática Tradução. O foco era a memorização de regras gramaticais, tradução de frases e textos da língua alvo para a língua materna e vice-versa. Havia o estudo de textos literários seguidos de explicações gramaticais e de vocabulário. A imitação de modelos tomava boa parte da aula. Um dos fatores limitantes era o desenvolvimento da oralidade.

No fim do século XIX, o Método Direto foca na expressão oral, evitando o uso de tradução. O centro da aula é o professor, que ensina exclusivamente por meio da língua-alvo com atenção à pronúncia. Trabalha-se com a compreensão de texto e exercícios para a prática de pontos gramaticais. Há um destaque para o uso da linguagem corporal, da intuição e da repetição. A abordagem se destaca pela sua dinamicidade. Contudo, a limitação de vocabulário era um empecilho para o desenvolvimento de assuntos mais complexos e abstratos.

A abordagem Áudio-Oral, ou Audio-lingual, no início do século XX, se desenvolve priorizando o oral por meio de repetição, *drills*, isto é, exercício de repetição de sentenças em coro, com o uso de gravadores e laboratórios de idiomas. Trabalham-se exercícios estruturais intensivos e vocabulário com o uso exclusivo da língua alvo. A abordagem inova, pois faz uso dos estudos de linguística aplicada ao considerar a interferência da língua materna. Porém, o método é criticado pela exaustiva repetição e

acepção limitada de linguagem.

O desenvolvimento de tecnologia de som e imagem corrobora para o surgimento das Metodologias Áudio Visuais, que se caracterizam pela primazia reservada ao oral, forte integração dos meios audiovisuais, relativa persistência nos estímulos para o aperfeiçoamento linguístico e uma abertura da comunicação para fins de práticas sociais.

A abordagem comunicativa ou abordagem nocional-funcional, refere-se à mesma perspectiva de ensino de línguas. Originada na década de 1970, cumpre com a demanda política da União Européia de estreitar a relação entre os países do continente. Hunter (2009) aponta a multidisciplinaridade do método:

She (Sandra Sauvignon) explains for example that CLT ‘can be seen to derive from a multi-disciplinary perspective that includes, at least, linguistics, psychology, philosophy, sociology, and educational research (HUNTER, 2009, p. 120).¹

Hutchinson e Waters (1987) apontam que o foco não era mais na estrutura frasal, mas no contexto, na situação em que a comunicação ocorre. As unidades mínimas da língua passam a ser os eventos enunciativos. A abordagem distancia-se das anteriores por ser uma pedagogia menos repetitiva e centrar-se no aprendente, de modo a desenvolver um agente autônomo. Assim, para os autores, as orientações da abordagem comunicativa são: (i) concepção de gramática nocional, gramática das noções, ideias e da organização do sentido; (ii) pedagogia menos repetitiva; (iii) centralização no aprendiz; (iv) aspectos sociais e pragmáticos da comunicação; (v) autenticidade, objetivos comunicativos claramente estabelecidos e expostos ao aprendiz; (vi) foco principal nas necessidades comunicativas e menor na gramática, portanto maior tolerância aos erros.

Richards e Rodgers (2005), por sua vez, explicam que se trata de uma abordagem comunicativa, e não um método, enquanto Thompson (1996) destaca que tem havido esforços direcionados a definir as características e identidade da CLT – *Communicative Language Teaching*-, ou abordagem comunicativa, porém sua conceituação não é unânime.

Tanto no Brasil, como em muitos outros países, a Abordagem Comunicativa se popularizou e ainda é a base da maioria dos materiais didáticos comercializados em várias línguas, tais como Francês, Espanhol, Alemão e notadamente em livros didáticos para o ensino de Inglês.

Por esse motivo, apesar de a orientação teórica da área reforçar a abordagem por gêneros textuais, a análise dos livros deste trabalho toma como base a abordagem comunicativa devido ao fato de ser ela ainda predominante nos livros didáticos de PLA disponíveis no mercado.

1.2. LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES

Hutchinson e Waters (1987), enfocando o ensino de línguas para fins específicos, sugerem que o professor empenhe-se em: (i) basear-se nas necessidades do aprendiz foco; (ii) ter objetivos definidos, ou seja, ensinar a língua para que seu estudante desempenhe tarefas dentro de sua área de atuação; (iii) estar

¹ Ela (Sandra Savignon) explica, por exemplo, que o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) ‘pode ser considerado como originário de uma perspectiva multi-disciplinar que inclui, pelo mesmo, pesquisas da linguística, psicologia, filosofia, sociologia e educação. (HUNTER, 2009, p. 120).

centrado na linguagem apropriada às atividades específicas de atuação (léxico, gramática, habilidades, gênero); e (iv) apresentar conteúdos relacionados às atividades específicas. Entendemos, portanto, que essas características serão norteadoras para a avaliação dos materiais de PLA.

Continuando nessa linha, Hutchinson e Waters (1987), mostram ainda a importância de se considerar *needs*, *wants* e *lacks* no levantamento de necessidades. Especificamente, esses três itens referem-se a: (i) Necessidades (*needs*): determinadas pelas demandas das situações alvos. Exemplo: um médico saber redigir uma receita médica; (ii) Falta (*lack*): a lacuna entre a proficiência atual e a almejada. Exemplo: ler textos técnico em engenharia; e (iii) Desejo (*wants*): não pode ser desconsiderada para que não ocorra conflito entre as prioridades do professor e do aprendiz e também para incentivar a motivação. Exemplo: aluno foca na correção/exatidão gramatical e o professor na fluência.

Sendo assim, entendemos que o levantamento de necessidades sugerido por Hutchinson e Waters vai ao encontro do que se pretende nesta pesquisa para se entender o que os aprendentes necessitam e então avaliar o material didático de PLA, segundo esse prisma.

Deve-se frisar que, embora as elaborações de Hutchinson e Waters sobre análise de necessidades já tenham sido publicadas há mais de 30 anos, essa abordagem metodológica ainda embasa programas de ensino-aprendizagem de línguas e é amplamente valorizada igualmente para elaboração e avaliação de materiais didáticos, conforme constatamos em estudos e publicações mais recentes, como, por exemplo, em Ramos, Lima Lopes e Gazotti-Vallim (2004), Faria (2017) e Silva (2018).

Na sequência, vemos tal confirmação.

1.3. AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Hall (2005) defende quatro bases sobre as quais um material deve ser avaliado: (1) a necessidade de comunicação, (2) a necessidade de objetivos de longo prazo, (3) a necessidade de autenticidade e (4) a necessidade de um ensino centrado no aluno.

Ao discutir a primeira base, o autor acredita que “a maioria das pessoas que aprendem a se comunicar em uma língua que não a sua, fazem-no investindo muito tempo em situações nas quais eles terão que usar a língua para alguns propósitos reais de comunicação” (HALL, 2005, p. 230, tradução nossa). E, para que a comunicação real ocorra, é necessário i) ter algo para comunicar, ii) ter alguém com quem comunicar e iii) ter algum interesse acerca do que se vai comunicar.

Quanto à segunda base, para se avaliar um material, o autor aponta o uso do levantamento de necessidade para que se compreenda os objetivos a longo prazo dos alunos, que é, em última instância, atuar em uma situação real de comunicação com confiança e persistir apesar das eventuais e prováveis dificuldades, como a falta de fluência em determinado gênero da língua, por exemplo.

Apesar de salientar o valor da autenticidade do material que servirá de ponto de partida para o ensino, Hall entende que não é necessário, nem viável às vezes, o uso de material autêntico. Para ele, materiais autênticos nem sempre são os mais adequados para determinados pontos importantes para o ensino da língua alvo, porém, a resposta à prática proposta pelo professor deve ser autêntica. Desse modo, por exemplo, a leitura de um artigo de jornal, ainda que adaptado para alunos de menor fluência, deve se

aproximar ao máximo ao objetivo autêntico da atividade, que pode ser, por exemplo, o desenvolvimento do senso crítico do leitor. Assim, essa leitura não deve se limitar a completar a lacuna de um exercício que verifique a interpretação desse artigo, segundo a perspectiva de terceiros, pois esse tipo de atividade não é um objetivo autêntico de leitura.

A necessidade de centralização do estudante refere-se à ideia de se envolver o aluno na preparação do material, reforçando assim a importância do levantamento de necessidades, primeiro grande passo para que esse aprendiz verbalize suas expectativas e desejos e mostre suas lacunas de aprendizagem.

Portanto, conforme supracitado, o levantamento de necessidades é uma ferramenta crucial para a avaliação de materiais didáticos, pois a aprendizagem de uma língua adicional está intimamente relacionada ao atendimento de necessidades do aprendiz.

Em direção semelhante, Tomlinson (2012) levanta uma série de questões que são norteadoras no desenvolvimento de material didático e podem também orientar a sua avaliação. Os pontos destacados pelo autor são: i) a necessidade de adaptação de material para que seja relevante para o contexto do aprendiz; ii) o levantamento de critérios locais e universais para seleção de material de acordo com o perfil dos estudantes; iii) a autenticidade de conteúdo nos materiais de modo que o aprendiz seja preparado para a realidade da língua fora da sala de aula; iv) estruturação dos materiais para que haja uma recepção autêntica do conteúdo e uma produção significativa pelo aluno; v) humanização dos materiais tornando o de maior relevância pessoal e valor para os seres humanos; vi) a aceitabilidade, que trata da cautela ao incluir temas polêmicos e ao, mesmo tempo, da efetividade na aprendizagem por estimularem um engajamento afetivo; vii) a presença de uma ideologia, algo inerente a qualquer material didático; e viii) o uso de tecnologia CALL como apoio ao material didático. Todos esses pontos são considerados na avaliação dos materiais, foco de nosso estudo.

Passamos, na sequência, a explicitar as bases teórico-metodológicas da investigação.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa, por se apoiar na visão de apenas cinco aprendizes de PLA, e, em parte, também conta com métodos quantitativos, por quantificar informações para o levantamento de necessidades e consequente avaliação dos materiais. A vantagem do uso de pesquisa qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), é a possibilidade de se investigar e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto específico como o nosso, oferecendo, assim, possibilidade de uso da prática docente como campo de investigação. Todavia, foi feita, complementarmente, uma quantificação de ocorrências de situações comunicativas nos diferentes livros didáticos investigados para fins de comparação.

O desenvolvimento da investigação foi feito em três etapas. Na primeira etapa, coletaram-se as situações comunicativas presentes em doze materiais didáticos de PLA com propostas de abordagens comunicativas. Escolheu-se essa quantidade de materiais para que se pudesse coletar o maior número possível de situações comunicativas para que fossem posteriormente incluídas em questionário a ser respondido pelos estudantes alvo. A análise foi realizada nas páginas de sumário e nas unidades

propriamente ditas. Como resultado, obteve-se uma lista com 26 situações comunicativas, lugares e assuntos diferentes (ver Tabela 2, coluna “Situações Comunicativas”).

Os livros escolhidos foram aqueles que traziam a proposta de ensino comunicativa ou nomenclacional-funcional. A escolha por essa abordagem foi realizada pela predominância em PLA da concepção de ensino baseada em funções de linguagem. Foram analisados os índices e conteúdos dos seguintes livros: (1) Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros (Lima; Iunes, 1999); (2) *Colloquial Portuguese of Brazil* (Osborne; Sampaio; MacIntyre, 2002); (3) Navegar em Português (Departamento de Educação Básica e *North Westminster School of London*, 2001); (4) Novo Avenida Brasil 1 (Lima et al, 1999); (5) Novo Avenida Brasil 2 (Lima et al, 2009); (6) Novo Avenida Brasil 3 Lima et al, 2013); (7) Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação (Calles, Ponte e Florissi 2000); (8) Para a frente!: *an intermediate course of Portuguese* (King, 2000); (9) *Teach yourself Portuguese* (Smith, 2004); (10) Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira nível 1; (11) Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira nível 2; (12) Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira nível 3.

Dos doze materiais acima, seis foram selecionados para a análise de necessidades: Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3 e PPPL - Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira - 1, 2 e 3. A escolha por esses materiais se deve ao fato de a coleção Novo Avenida Brasil ser um dos materiais de PLA mais frequentemente mencionados pelos professores em blogs; e o site PPPL estar disponível gratuitamente e *online* estando, assim, ao alcance de um número grande de professores e alunos.

Na segunda etapa, aplicou-se um questionário de avaliação de necessidades comunicativas com questões fechadas aos cinco estrangeiros que são nossos estudantes: dois iranianos, dois americanos e um italiano. Todos têm curso superior e moravam no Brasil por pelo menos um ano à época da entrevista, uma vez que estavam realizando cursos de pós-graduação em nossa Universidade.

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados

Participante	Nacionalidade	Faixa Etária	Tempo no Brasil	Idiomas conhecidos
A	Iraniana	30-40	1 ano	Farsi e inglês
B	Iraniana	30-40	1 ano	Farsi e inglês
C	Americana	20-30	11 meses	Inglês e Espanhol
D	Americana	20-30	1 ano	Inglês
E	Italiana	20-30	8 meses	Inglês e Espanhol

Fonte: elaborado pelos autores

Os participantes A, D e E, no momento de responder ao questionário, podiam entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Podiam se comunicar de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas. Podiam descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde viviam e necessidades imediatas.

Os participantes B, C, no momento de responder ao questionário, podiam entender os pontos

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 12 n. 1	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

principais sobre assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer. Podiam lidar com situações cotidianas no país onde a língua é falada (viagem de turismo). Podiam produzir textos simples sobre áreas familiares e de interesse. Podiam ainda descrever experiências, eventos, sonhos, desejos e ambições. Além disso, podiam ainda opinar de maneira limitada sobre planos e discussões.

É necessário salientar que o nível de liberdade para esses expressarem suas necessidades comunicativas no início das aulas era baixo. Naturalmente, os aprendizes de PLA que tinham um domínio razoável de espanhol apresentavam necessidades comunicativas um pouco mais complexas do que aqueles que não tinham nenhum conhecimento desse idioma.

Cada aprendente respondeu a seis perguntas, para as quais se forneceu uma nota objetiva de zero a cinco avaliando a necessidade daquele item na comunicação de aprendizes enquanto estavam no Brasil. Ao final de cada pergunta, havia um espaço para que o entrevistado incluísse itens não citados ou comentários. Foram realizadas as seguintes perguntas em inglês:

1) Quão necessário e difícil foi/tem sido para você se comunicar nos lugares abaixo? Para esta pergunta, foram apresentados vários lugares para avaliação como “ir ao teatro”, “ir a estabelecimentos públicos como delegacia, prefeitura, etc.”.

2) Qual é o nível de dificuldade para se tratar dos assuntos abaixo? As opções envolviam falar sobre política, religião, literatura, dentre outras. Para esta pergunta, foi pedido para se considerar a experiência dos entrevistados ao conversar com brasileiros acerca de determinados tópicos e atribuir uma nota de zero a cinco, indicando o nível de dificuldade.

3) Com qual frequência você fala sobre os tópicos abaixo em português? Dentre os tópicos havia cultura, violência, diversidade sexual, esportes, etc.

4) Qual foi/tem sido a dificuldade de se comunicar em português nas situações abaixo? As opções envolviam “se apresentar academicamente”, “compreender anúncios publicitários”, “comprar pela internet”, dentre outras situações comunicativas.

5) Qual foi/tem sido o nível de dificuldade em relação aos aspectos linguísticos abaixo? Dentre os itens a serem avaliados havia “compreender a linguagem em redes sociais”, “compreender sotaques de diferentes regiões”, dentre outros.

6) Qual o seu grau de interesse pelos tópicos abaixo? Dentre os tópicos havia “Compreender diferenças culturais entre Brasil e Portugal”, “Compreender variações linguísticas no Brasil”, etc.

Essas perguntas foram realizadas por meio de um formulário eletrônico do *Google Docs*. O meio digital foi necessário devido à facilidade de contato com os aprendizes.

Na terceira e última etapa, compararam-se os resultados dos questionários com 2 materiais de PLA: Avenida Brasil 1, 2 e 3 e Portal do Professor de PLA nível 1, 2 e 3, esse último disponível em www.ppple.org.

3. RESULTADOS

Primeiramente, obteve-se a média das notas por meio da avaliação de cada entrevistado a cada item perguntado no questionário. Em seguida, avaliou-se o desempenho dos materiais didático de

duas maneiras: pelo desempenho dos materiais em cobrir cada situação comunicativa apontada pelos aprendizes (ver 4.1) e pelo desempenho global dos materiais em cobrir todas as situações comunicativas entendidas como essenciais no período que estavam no Brasil.

3.1. NECESSIDADES LEVANTADAS PELOS APRENDIZES DE PLA

Na sequência, encontram-se os resultados obtidos na entrevista com os cinco aprendizes. Na tabela 2, estão elencadas as situações consideradas mais desafiadoras para os aprendizes entrevistados, as respectivas notas e médias aritméticas obtidas das 5 notas.

Tabela 2 - Resultado do Levantamento das *Needs*, *Lacks* e *Wants* das Situações comunicativas consideradas desafiadoras pelos aprendizes de PLA.

Situações Comunicativas	Notas dos Entrevistados					Média da nota dos entrevistados
Falar sobre saúde, doenças, especialidades médicas	4	5	4	5	4	4,4
Brigar/discutir com alguém	4	5	3	3	4	3,8
Falar ao telefone (Cumprimentar-se, identificar-se, deixar uma mensagem, etc.)	5	5	2	3	4	3,8
Compreender gírias	4	5	4	3	3	3,8
Compreender letras de músicas brasileiras	4	5	3	3	4	3,8
Ir ao restaurante	4	4	2	4	4	3,6
Falar sobre a cultura de seu país	3	5	4	4	2	3,6
Falar sobre a história de seu país	4	4	4	3	3	3,6
Contar a história de um filme, livro	4	4	4	2	4	3,6
Pedir informações em estabelecimentos públicos do governo como delegacias, cartórios, etc.	4	4	4	2	4	3,6
Situações de aeroporto, como fazer <i>check-in</i> , pedir informações	2	4	4	4	3	3,4
Falar sobre tecnologia	0	5	4	5	3	3,4
Falar sobre sua vida profissional	4	4	3	4	2	3,4
Compreender diferenças entre Português do Brasil e de Portugal	3	5	1	4	4	3,4
Compreender e usar a entonação apropriada	5	3	2	3	4	3,4
Conhecer as variações linguísticas no Brasil (sotaques, vocabulário, etc.)	3	5	2	3	4	3,4
Ir ao médico	1	5	5	5	0	3,2
Frequentar aulas da universidade	0	4	5	4	3	3,2
Falar sobre sua infância, escolas que frequentou, etc.	4	3	1	4	4	3,2
Falar sobre literatura	4	4	4	0	4	3,2

Situações Comunicativas	Notas dos Entrevistados					Média da nota dos entrevistados
Falar em situações formais (palestra, apresentação, seminário, etc.)	4	4	4	0	4	3,2
Compreender variações de outros países que falam português	3	4	1	4	4	3,2
Falar sobre planos futuros (profissão, vida pessoal, etc.)	3	4	3	4	2	3,2
Falar sobre violência	3	5	5	0	3	3,2
Falar sobre música brasileira	3	3	5	2	3	3,2
Compreender e usar a entonação apropriada ao fazer perguntas, afirmações, etc.	5	2	2	3	4	3,2

Fonte: Entrevista realizada com os aprendizes de PLA na UFLA pelo autor.

A tabela acima, embora mostre variações de um estudante estrangeiro para outro, pode indicar, quando nos pautamos pela média das respostas, situações comunicativas em que os estudantes encontram maior dificuldade. No topo dessas dificuldades, com a média de 4,4 está falar sobre saúde, doenças e especialidades médicas. É plausível que esta situação seja considerada pelos estrangeiros de alta importância, uma vez que devem entender a necessidade de se ser preciso a um médico para que haja diagnóstico acertado. O segundo lugar das situações mais desafiadoras (com média 3,8) é ocupado por um grupo de situações que podem exigir maior conhecimento cultural, aliado a habilidades linguísticas específicas: brigar ou discutir com alguém; falar ao telefone; compreender gírias e compreender letras de músicas brasileiras. No terceiro lugar (com média 3,6) estão: ir ao restaurante; falar sobre a cultura de seu país; falar sobre a história de seu país; contar a história de um filme ou livro; pedir informações em estabelecimentos públicos do governo. Esse conjunto de situações também insere conhecimentos linguístico-culturais de grande complexidade.

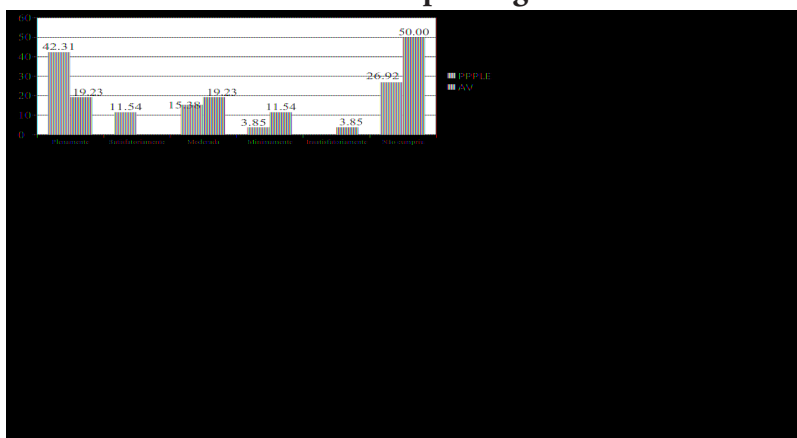
Deve-se, entretanto, apontar inconsistências na pontuação das situações. É estranho observar, por exemplo, que a situação “ir ao médico”, teve média 3,2, embora se aproxime da situação que indicou ser a mais desafiadora – “falar sobre saúde, doenças, especialidades médicas”, que obteve média 4,4. É admissível, entendemos, haver incoerências em pesquisas, especialmente quando os colaboradores não são profissionais da área. Mas, mesmo assim, acreditamos que, por serem os maiores interessados em se instrumentalizarem com situações comunicativas para agirem de forma adequada socialmente no país em que estão habitando naquele momento, esse levantamento se justifica.

Vale ressaltar que os aprendizes entrevistados já viviam ou viveram pelo menos um ano no Brasil e que os itens aos quais foram atribuídas notas altas podem ter sido situações comunicativas pelas quais eles passaram e enfrentaram dificuldades. Portanto, esses entrevistados não seriam capazes de relatar essas dificuldades e desafios logo no início do curso. Conclui-se que a avaliação de necessidades não pode se limitar a ser realizada no início do curso e deve ser, assim, periódica, sobretudo em casos de aprendizes que adquirem a língua imersos na cultura do falante nativo.

3.2. PPPLE E NOVO AVENIDA BRASIL: NECESSIDADES DOS APRENDIZES DE PLA

O gráfico seguinte responde ao objetivo principal desta pesquisa: o desempenho dos materiais de PLA em cobrir as situações comunicativas cujas notas atribuídas pelos inquiridos foram 3, 4 ou 5, que indicam situações comunicativas consideradas importantes ou essenciais enquanto moravam no Brasil. Observa-se que os materiais não cumpriram satisfatoriamente as necessidades dos aprendizes. Os percentuais abaixo se referem a ambos os materiais impressos e ao digital.

Gráfico 1 - Resultado do desempenho global de ambos os materiais.

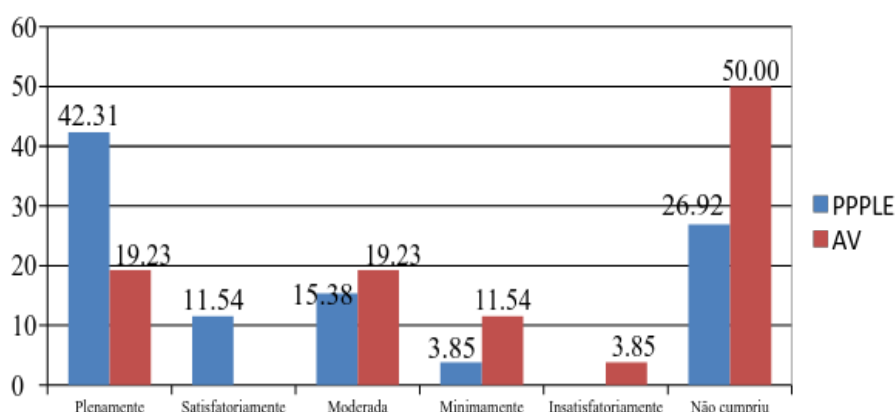


Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico acima evidencia que os seis materiais analisados cumpriram apenas com 30% das necessidades comunicativas que receberam até nota três, valor que foi estabelecido para critério de avaliação de relevância de uma situação comunicativa. Assim, situações cujas notas foram inferiores a três foram descartadas. Por outro lado, vemos que os livros deixaram de cumprir com 38% das situações comunicativas, somando 70% o índice de situações comunicativas que necessitariam de adaptação ou complementação para que se atinja as expectativas dos aprendizes.

Na sequência, o Gráfico 2 compara os materiais Portal do Professor de PLA e livro Novo Avenida Brasil. Observa-se que os materiais de PPPLE cumprem mais satisfatoriamente com as necessidades consideradas desafiadoras pelos entrevistados. O percentual de 69,23% das situações comunicacionais foram atendidas pelo PPPLE de maneira plena, satisfatória ou moderadamente. Por outro lado, os três livros do Novo Avenida Brasil incluíram apenas 38,46% dos itens do levantamento de necessidades de maneira plena, satisfatória ou moderada.

Gráfico 2. Resultado da média de desempenho dos materiais PPPLE (Portal do Professor de PLE) e AV (Novo Avenida Brasil)



Fonte: Elaborado pelos autores

Em suma, os gráficos mostram que ambos os materiais não revelam atender o perfil de necessidades dos cinco aprendizes. Contudo, o portal se propõe mais promissor, uma vez que ele cumpre plenamente com 42,31% das necessidades levantadas. Portanto, foi o índice de 50% no livro Novo Avenida Brasil em não cumprir com as situações comunicativas dos aprendizes o responsável pelo baixo desempenho apontado no gráfico 1. Assim, o uso do Novo Avenida Brasil necessita de adaptação e de materiais suplementares, ou mesmo ser usado como material suplementar do site.

3.3. AS SITUAÇÕES COMUNICATIVAS E O DESEMPENHO DOS LIVROS

A tabela 3 mostra o desempenho dos materiais ao cumprir com cada situação comunicativa individualmente. Os itens do levantamento foram ordenados da maior média obtida para a menor. Ao observarmos a tabela, percebe-se que itens cujas notas foram 5, 4 ou 3 necessitariam, respectivamente de nenhuma, pouca ou alguma adaptação caso os materiais fossem usados com os aprendentes entrevistados. Por outro lado, para tratar dos itens que obtiveram notas 0, 1 ou 2, o professor deveria considerar outras fontes para que se atenda o levantamento de necessidades dos alunos.

Tabela 3 - Resultado da análise de desempenho dos materiais ao cumprir com as necessidades dos aprendizes.

Situações comunicativas	Média de desempenho
Falar sobre a cultura de seu país	5
Falar sobre saúde, doenças, especialidades médicas	5
Falar sobre sua vida profissional	5
Falar sobre literatura	5
Falar sobre planos futuros (profissão, vida pessoal, etc.)	5
Ir ao teatro	4
Falar ao telefone (Cumprimentar-se, identificar-se, deixar uma mensagem, etc.)	4,5
Ir ao restaurante	4,5
Falar sobre sua infância, escolas que frequentou, etc.	4,5

Situações comunicativas	Média de desempenho
Falar sobre música brasileira	2,5
Compreender gírias	2,5
Compreender letras de músicas brasileiras	2,5
Contar a história de um filme, livro	2,5
Ir a escolas regulares de ensino (ensino básico, intermediário e médio)	1,5
Compreender e usar a entonação apropriada ao fazer perguntas, afirmações, etc.	1,5
Ir a estabelecimentos públicos do governo como delegacias, cartórios, etc.	1,5
Falar sobre tecnologia	1,5
Brigar/discutir com alguém (sim, é uma necessidade da vida real!)	1
Compreender e usar a entonação apropriada	1
Compreender outras variações de países que falam português	1
Ir ao aeroporto, fazer <i>check-in</i> , pedir informações	0
Brigar/discutir com alguém	0
Compreender diferenças entre Português do Brasil e de Portugal	0
Conhecer as variações linguísticas no Brasil (sotaques, vocabulário, etc.)	0
Falar em situações formais (palestra, apresentação, seminário, etc.)	0
Falar sobre violência	0

Fonte: Análise dos livros didáticos de PLA pelos autores.

Ao analisar a Tabela 3, observa-se que situações comunicativas que receberam nota cinco não necessitariam de adaptação ou complementação, pois os materiais traziam duas ou mais unidades didáticas acerca dos tópicos. Situações comunicativas que receberam três, dois ou um necessitariam de adaptações em menor, médio ou maior grau, respectivamente. Por fim, situações que receberam nota zero deveriam ser pesquisadas em outras fontes pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, conforme mostra a Tabela 3, o Portal dos Professores PLA cumpriu com 73,08% das necessidades, desejos ou lacunas dos aprendizes. Uma razão plausível para tal pode ser o fato de o portal poder ser atualizado muito mais facilmente do que o livro. Um portal na internet conta com a dinamicidade e rapidez dos gêneros que veiculam na rede. Um conteúdo pode ser editado, excluído e incluído muito facilmente no PPPLE a partir de um cadastro de usuário, uma vez que o portal é colaborativo. Por outro lado, o livro impresso, como o Novo Avenida Brasil, é menos dinâmico para atualizações devido ao alto custo implicado e restrito para colaborações. Desta maneira, o portal apresenta vantagens por se adaptar mais rapidamente às necessidades comunicativas dos aprendizes de PLA.

Outra consideração é que os entrevistados eram estudantes de nível superior inseridos no contexto acadêmico e os materiais analisados não foram desenvolvidos especificamente para esse público. Portanto,

é compreensível que algumas situações apontadas na pesquisa não sejam satisfatoriamente cumpridas. A expectativa, afinal, é que o professor complemente os materiais segundo as necessidades interativas dos aprendizes. Mesmo assim, nossos dados apontam que é necessário investimento na pesquisa e desenvolvimento de materiais de PLA para fins acadêmicos, embora deva-se acentuar a necessidade de atenção diferenciada dos professores para cada grupo ou aprendizes específicos de modo a considerar seus propósitos de aprendizagem e interação na cultura alvo, conforme sugerido por Hall (2005) e Tomlison (2012).

Em outras palavras, os resultados convergem para sugestões de Hutchinson e Waters (1987), para que o professor levante as *needs, lacks and wants* dos aprendizes sob sua responsabilidade, uma vez que livros didáticos comercializados ou mesmo um portal como o usado para nossos dados naturalmente não conseguem prever questões prementes de um grupo específico de aprendizes. Entendemos que o uso dos materiais pesquisados sem prévio levantamento de necessidades pode acarretar em frustração, desmotivação, baixa produtividade ou mesmo desistência do curso por parte do estudante. Além disso, acreditamos ser necessário que se realize levantamentos periódicos. É bem verdade que testes costumeiramente programados para o início de cada curso, já visam informar os conhecimentos que o aprendiz tem sobre a língua. Porém, dificilmente se refaz a análise de necessidade e o diálogo acerca dos desejos dos alunos, o que é indicado por Hutchinson e Waters (1987). No caso dos materiais analisados, a depender do perfil de aprendizagem e objetivos dos alunos, haveria grande possibilidade de insucesso no uso dos materiais, sobretudo do Avenida Brasil.

Mesmo no caso do PPPLE, ainda verificamos haver necessidades comunicativas não atendidas. Logo, entendemos que há carência de mais pesquisas em materiais didáticos para PLA, especialmente PLA para fins específicos, o que converge para as considerações tecidas por Almeida Filho (2011). É desejável também que os professores compartilhem suas experiências e materiais produzidos para que os novos professores sintam-se mais apoiados e munidos de escolha ao planejarem suas aulas. A criação de um instrumento eletrônico para este fim, possivelmente, se sistematizado, poderia fornecer um recurso valioso para profissionais da área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, FILHO, J. C. **O Ensino de Português como Língua Não-Materna: Concepções e Contextos de Ensino**. Campinas: Museu da Língua Portuguesa, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p.

CALLES, D. C.; PONCE, M. H.; FLORISSI, S. **Bem Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: SBS, 2000.

COUNCIL OF EUROPE LANGUAGE POLICY PORTAL. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (cefr). Cambridge University Pres. Strasbourg. Council of Europe. Disponível em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

Acesso em: 03 jan.2018.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NORTH WESTMINSTER SCHOOL OF LONDON. Navegar em Português. Londres: Lidel, 2001.

FARIA, S. C. 7800 – **(Mis)Communication** – Ameaça à Segurança de Vôo sob o Olhar da Linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - PPGÉ, UFLA, 2017.

FIGUEIREDO, F. J. Q., OSÓRIO, P., MIRANDA, F. Contribuições da Linguística Aplicada para o Ensino e Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. In: FERREIRA M.C.D.D., REICHMANN, C.L., e ROMERO, T.R.S., (orgs.) **Construção Identitária de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

HALL, D. Material production: theory and practice. In: **Innovation in English Language Teaching: a reader**. New York: Routledge, 2005.

HUNTER, D. Communicative Language Teaching and the ELT Journal: a Corpus-Based Approach to the History of a Discourse. **Centre for Applied Linguistics**. University of Warwick, October 2009.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INTERNATIONAL COMMUNICATION UNION. Encourage the development of content and put in place technical conditions in order to facilitate the presence and use of all world languages on the internet. p. 288. Disponível em: https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/wsisreview2014/WSIS2014_review_target9.pdf. Acesso em 24 out. 2015.

KING, L. D. **Para a frente!**: an intermediate course of Portuguese. Carolina, USA: Lingua Text, 2000.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 1**. São Paulo: EPU, 1999.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 2**. São Paulo: EPU. 2009.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever...: um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1999.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 3**. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINEZ, P. **Didática de Língua Estrangeira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OSBORNE, E. S.; SAMPAIO, J; MCINTYRE, B. **Colloquial Portuguese of Brazil**. 2 ed. New York: Routledge, 2002.

RAMOS, R.C.G.; LIMA-LOPES, R.E.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. Análise de Necessidades – Identificando Gêneros Acadêmico em um curso de Leitura Instrumental. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 1-29, 2004.

RICHARDS, J.C.; T.S. RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 ed. Londres: Cambridge University Press, 2005. p. 223-227.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Referencial Curricular. Lições do Rio Grande. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna v.1. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p.127-172, 2009.

SILVA, R.C. Análise de Necessidades em Inglês – proposição e reflexões sobre um instrumento de coleta de informações. **The ESpecialist**, v. 39, n. 1, 2018.

SMITH, E. **Teach yourself Portuguese**. New York, 2004.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**. v.50, p. 9-15, 1996.

TOMLINSON, B. **Materials development for language learning and teaching**. Londres: Cambridge University Press, 2012.