

O Ensino de Português como Língua Estrangeira nos EUA: A oralidade na Perspectiva do Aluno

Leticia Cobbs

**Tese de Mestrado em
Português como Língua Segunda e Estrangeira**

Julho de 2017

Declarações

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 10 de Julho de 2017

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

Lisboa, 10 de Julho de 2017

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira realizada sob a orientação
científica das Professoras Carolina Maria Dias Gonçalves e
Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva

Agradecimentos

Sei que serei em parte injusta por citar nomes, pois posso me esquecer de alguns. Foram muitas pessoas parte desta jornada, algumas mais diretamente do que outras mas todas igualmente importantes.

Professora Carolina, Professora Maria do Carmo, muito obrigada por aceitarem o grande desafio de serem minhas orientadoras; pela disponibilidade constante, pelas palavras de incentivo e pela santa paciência, indispensáveis à realização deste trabalho.

Alessandra, Carla, Gisele, Bill, Johnny e meus queridos “sobrinhos” pela *home away from home*. Sem vocês, as constantes jornadas, as idas e vindas tão frequentes nestes dois últimos anos não teriam sido possíveis. Obrigada por abrirem as portas de suas casas e me fazerem sentir sempre tão bem-vinda!

Gui, Léo, meus “irmãozinhos”, companhias constantes durante meu primeiro ano, amigos queridos, companheiros de viagens e aventuras; obrigada pelo amor, carinho e amizade. Vocês moram em meu coração!

Gi, Higor, companheiros de “luta”, pela companhia carinhosa, pelas conversas, pelos cafés, pelas risadas. Obrigada por compartilharem momentos tão importantes comigo!

Lauren, papai, Byron, Marida, Míriam, Maria, e tantos outros que sempre se colocaram à disposição para ouvir meus lamentos, dúvidas, tristezas, novidades, alegrias, aventuras. Obrigada pelo amor de vocês e pela amizade de tantos anos, que guardo sempre em meu coração. Mesmo de longe sou grata pelo ombro amigo, pela força constante e pelas palavras de incentivo e carinho!

Aos colegas de curso, especialmente Maimuna e Hilton, pela amizade, e por me ensinarem tantas coisas. Me sinto muito mais “rica” por ter conhecido vocês!

Aos meus ex-alunos, obrigada pela experiência de aprender a ensinar e pela contribuição sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Resumo

O presente trabalho parte de um questionamento acerca da utilização do manual *Novo Avenida Brasil 1* (NAB1) como material didático principal usado no ensino/aprendizado de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos Estados Unidos.

Partindo do pressuposto que compreender e falar são as habilidades linguísticas mais significativas no contexto de interação comunicativa, e tendo os alunos como objeto principal de interesse, este estudo objetivou: verificar se os exercícios propostos pelo material trabalham, na visão do aluno, a oralidade e assinalar as maiores dificuldades encaradas pelos alunos, quanto à oralidade, ao trabalhar com a proposta de ensino/aprendizado do livro.

Com o propósito de apontar estes objetivos foi realizado um estudo de caso, onde os resultados aparentam apontar numa direção positiva quanto à abordagem do livro no tratamento da oralidade - na visão *do aluno*, uma abordagem favorável ao ensino/aprendizado de PLE.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira, ensino/aprendizado, material didático, oralidade

Summary

The present work rises from a question about the use of the book *Novo Avenida Brasil 1* (NAB1) as main teaching material used for teaching/learning Portuguese as a Foreign Language (PFL) in the United States.

Based on the assumption that understanding and speaking are the two most significant language skills in an interactive communication context, and having the students as the main object of interest, this study aimed the following: to verify if the exercises proposed by the book promote orality, and to point out the biggest difficulties faced by students, as to orality, when working with the book's proposal.

A case study was carried out in order to point out these objectives; the results appear to point in a positive direction regarding the book's approach in the exploitation of orality - from the *students'* view, a favorable approach to teaching/learning PFL.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language, teaching/learning, teaching material, orality

Índice

Introdução	xii
Capítulo I: A Língua Portuguesa no Contexto Global	15
1.1. De Portugal para o Mundo	15
1.2. O Ensino do Português como Língua Estrangeira nos Estados Unidos: um panorama	17
1.3. Falando Português: conceito, teoria e prática da oralidade	23
Capítulo II: O Material Didático no Ensino do PLE	28
2.1. Do surgimento à atualidade.....	28
2.2. O porquê da escolha do <i>Novo Avenida Brasil 1</i>	28
2.3. Apresentação geral do NAB 1	29
2.4. A concepção da oralidade no NAB1	31
2.5. Um olhar sobre as atividades de oralidade.....	33
Capítulo III: O Estudo Empírico	44
3.1. Metodologia	44
3.2. Caracterização dos Participantes	45
3.2.1. Participante A	45
3.2.2. Participante B	45
3.2.3. Participante C	46
3.3. Procedimentos e Instrumentos	46
3.4. Apresentação dos Resultados	47
3.5. Discussão dos Resultados.....	51
Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos	60

Lista de Tabelas

Tabela 1: Falantes da Língua Portuguesa pelo Mundo	15
Tabela 2: Estados norte-americanos com mais de 200 inscritos em aulas de PLE	19
Tabela 3: Relação do número de atividades que trabalham a compreensão e a conversação das lições 1 a 6	29
Tabela 4: Conveniências proporcionadas pelo NAB1 aos alunos no quesito comunicação enquanto no Brasil	45
Tabela 5: Respostas das perguntas 2 a 4	46
Tabela 6: Respostas 2 a 4 - percepção dos alunos ao trabalharem a compreensão do português através dos exercícios do NAB1	47
Tabela 7: Respostas das perguntas 5 a 7	47
Tabela 8: Respostas 5 a 7 - percepção dos alunos ao trabalharem a fala através de exercícios do NAB1	48
Tabela 9: Habilidades da Língua mais trabalhadas pelo livro, na opinião do aluno	48
Tabela 10: Aspectos positivos e negativos do NAB1, na opinião dos alunos participantes ..	49

Lista de Figuras

Figura 1: Amostra da População Lusófona nos EUA por País de Nascimento 1960-2010...	16
Figura 2: Projeção do crescimento do número de falantes de português nos EUA	17
Figura 3: Número de Inscrições em cursos universitários de Português de 1958 a 2013	18
Figura 4: pág. 2 do livro-texto; atividades A1 e A2	32
Figura 5: pág. 5 do livro-texto; atividade D2	32
Figura 6: pág. 12 do livro-texto; atividade C1	33
Figura 7: pág. 14 do livro-texto; atividade D2	34
Figura 8: pág. 16 do livro-texto; atividades A2 e A3	35
Figura 9: pág. 20 do livro-texto; atividade C	35
Figura 10: pág. 25 do livro-texto; atividade A5	36
Figura 11: pág. 32 do livro-texto; atividade D2	36
Figura 11: pág. 32 do livro-texto; atividade A1	36
Figura 12: pág. 34 do livro-texto; atividade A1	37
Figura 13: pág. 40 do livro-texto; atividade D1	37
Figura 14/1: pág. 44 do livro-texto; atividade A1	38
Figura 14/2: pág. 44 do livro-texto; atividade A1	38
Figura 15: pág. 49 do livro-texto; atividade B6	39
Figura 16: pág. 52 do livro-texto; atividade D1	39

Introdução¹

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo

Ludwig Wittgenstein

Entendida como a capacidade de compreender e produzir fala (e sons), a oralidade é uma condição fundamental no processo de comunicação entre os seres humanos. A interação oral e social é parte inerente de nossa natureza biológica.

O assunto principal desta dissertação é a oralidade na perspectiva de quem aprende uma língua estrangeira (LE), mais especificamente o Português como Língua Estrangeira (PLE). Nos dias de hoje, “há uma consciência de que a melhoria das habilidades em expressão oral e compreensão é um objetivo legítimo do ensino das línguas²” (Wilkins, 1972, p. 9), uma vez que oferece a um indivíduo a oportunidade de comunicar-se em outras línguas, com outras pessoas para além daquelas com quem convive no seu dia-a-dia.

Esta capacidade de interagir com o outro através do uso da língua, conhecida como competência comunicativa, para além do conhecimento da língua em si, “é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. [...] produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância” (Travaglia, s/d).

Como língua estrangeira, materna ou oficial, o português é falado em todo o planeta, inclusive na Antártica, onde há uma base de pesquisas da Marinha brasileira. Aprender a falar o idioma traz consigo, para além da imensa vantagem pessoal de comunicação, outras como o fortalecimento de relações políticas e a ampliação do território de negócios internacionais.

Diante do exposto, é importante conhecer os materiais didáticos usados no ensino de PLE e saber que devem ser capazes de proporcionar aos alunos a oportunidade de expandir seus conhecimentos sobre o uso da língua, através de atividades que propiciem o desenvolvimento e o aprimoramento da oralidade.

Sendo assim, e para fins deste trabalho, a compreensão e a fala são consideradas como as habilidades linguísticas mais significativas numa situação de comunicação. Tendo os

¹ Esta dissertação foi redigida no português do Brasil.

² Tradução própria.

alunos como motivo de interesse, este estudo teve como um de seus objetivos fazer o levantamento das opiniões dos alunos em relação à abordagem da oralidade no *Novo Avenida Brasil 1*; o outro objetivo foi levantar as centrais dificuldades enfrentadas pelos mesmos ao usarem este livro como material didático principal no aprendizado de PLE.

O presente trabalho está dividido em três etapas, estruturadas da seguinte maneira:

1. O primeiro capítulo conta uma breve versão da história da língua portuguesa, desde o seu “nascimento”, e sua jornada, narrando a sua trajetória de Portugal para o mundo, identificando os países que adotaram o português como idioma oficial. Este capítulo relata, ainda, a chegada da língua aos Estados Unidos (EUA) e apresenta um panorama do ensino de PLE no país.
Ainda neste capítulo, serão apresentados o conceito, a teoria e a prática do termo oralidade, bem como algumas abordagens e usos desta concepção.
2. No segundo capítulo será feita a descrição do livro *Novo Avenida Brasil 1* (NAB1), usado como material didático no ensino/aprendizado de PLE. Após a descrição do manual é feita uma análise em relação à oralidade. O foco são as atividades que o livro disponibiliza para trabalhar a oralidade dos alunos em sala de aula.
3. Por fim será apresentado um estudo empírico. A metodologia utilizada neste trabalho foi um estudo de caso realizado com ex-alunos de um curso de Português de uma escola de línguas situada em Charlotte, na Carolina do Norte, EUA. Neste capítulo será apresentada, ainda, a discussão dos resultados.

Capítulo I: A Língua Portuguesa no Contexto Global

1.1. De Portugal para o Mundo

Presente em quatro dos cinco continentes como língua materna e/ou oficial, o português foi uma das primeiras línguas a se tornar o que hoje damos o nome de *global*. Adotada como língua oficial da então *Côrte* de Portugal em 1297 (Pizarro, 2005), a língua portuguesa foi então levada a terras distantes e imposta aos povos estrangeiros que nelas habitavam.

Sendo o primeiro país da Europa a lançar-se ao mar, Portugal carregou a intenção de descobrir uma nova rota marítima para as Índias e também o desejo de encontrar novas terras. Para além destes, e mais importantemente, Portugal levou consigo, ao mundo, a língua portuguesa.

Os navegantes alcançaram a África com as conquistas da Madeira em 1418, dos Açores em 1427, de Cabo Verde em 1456 e do Cabo da Boa Esperança (hoje África do Sul) em 1488. Em seguida chegaram à América, mais precisamente ao Brasil em 1500, e à Ásia, mais especificamente à Índia (na região de Goa) em 1510, à China (no território de Macau) por volta de 1513 e ao Japão em 1543 (Mattoso, 1993). Com estes dados, é possível compreender como os portugueses garantiram o título de Potência Mundial à sua nação, fazendo-se presentes, em menos de 200 anos, em quatro continentes.

O português encontrou no Brasil um “mercado” de potenciais falantes da língua cinco vezes maior do que o existente na terra de origem, pois, em 1500, havia no país aproximadamente cinco milhões de pessoas, enquanto Portugal tinha uma população de cerca de um milhão (Ribeiro, 1995 *apud* Silva, 2013).

Diante do exposto, é interessante abordarmos a genealogia da língua portuguesa. Este idioma teve sua origem no galego-português falado no Reino da Galiza e no norte de Portugal. O português é, em princípio, derivado da mistura do latim, trazido por soldados, mercadores e colonos Romanos durante a invasão do Império Romano no ano de 218 A.C., e de inúmeras outras línguas já faladas pelos povos ibéricos habitantes daquela região. A esta mistura de latim e línguas locais ibéricas, juntam-se ainda, em meados de 475 D.C., diversas línguas adicionais, trazidas para a Península Ibérica pelos vários povos bárbaros de origem germânica que invadiram a região.

Entretanto, por volta de 711 D.C., a invasão islâmica da Península Ibérica (Mattoso, 1993) proporcionou, através do idioma árabe, mais uma onda de influências na língua portuguesa falada. As principais heranças deste período de dominação moura foram as palavras da língua árabe incorporadas ao léxico português, como alecrim, alface, azul, damasco, esmeralda, laranja, limão, citando apenas algumas.

A língua portuguesa foi assim se formando, entre constantes influências e interferências de diversas outras línguas. Após a expulsão dos árabes, em 1139, foi declarada a independência de Portugal, reconhecida pelo rei de Leão e Castela em 1143 (Mattoso, 1993). O (galego-) português seguiu, assim, se consolidando como idioma falado no recém-nascido Reino de Portucale.

O nascimento “oficial” da língua se deu no ano de 1214 com a lavratura do testamento de Dom Afonso II, terceiro rei de Portugal, considerado o mais antigo texto escrito em português. Mas foi somente em 1297, através de um decreto do rei Dinis I, que o então galego-português passou oficialmente a ser chamado português.

Com a publicação da coletânea de poemas do Cancioneiro Geral, em 1516, marca-se o fim da era do português arcaico. Em 1536 foi lançada a primeira *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* e poucos anos depois, em 1540, foi publicada a *Grammatica da Lingua Portuguesa*, considerada a primeira obra didática ilustrada do mundo. Os primeiros estudos ortográficos da língua foram a *Orthographia da Lingoa Portuguesa*, lançada em 1576.

Ao alcançar outras terras distantes, durante o período das Grandes Navegações, nos séculos XV e XVI, a língua portuguesa foi se transformando. Os mesmos navegantes que “exportaram” o idioma aos países onde aportavam, simultaneamente “importaram” para o léxico português palavras provenientes dessas várias línguas estrangeiras. Assim foi a nossa língua evoluindo, modernizando-se.

Hoje, com mais de 265 milhões de falantes nativos, a língua portuguesa ocupa o quinto lugar³ no *ranking* de línguas mais faladas no mundo. Segundo dados oficiais da CIA⁴, a estimativa da população mundial - por país - dos falantes nativos de português é a seguinte:

³ Diferentes fontes sugerem diferentes posições da língua portuguesa entre as mais faladas no Mundo. Há divergências entre o Português e o Árabe ocuparem a quinta posição deste *ranking* em número de falantes nativos.

⁴ Previsões estatísticas para julho de 2016.

Tabela 1: Falantes da língua portuguesa pelo mundo

País	População
Angola	19.625.353
Brasil	204.259.812
Cabo Verde	545.993
Guiné-Bissau	1.726.170
Guiné Equatorial	740.743
Macau	592.731
Moçambique	25.303.113
Portugal	10.825.309
São Tomé e Príncipe	194.006
Timor-Leste	1.231.116
TOTAL	265.004.346

Fonte: CIA Factbook, 2017

1.2. O Ensino do Português como Língua Estrangeira nos Estados Unidos: um panorama

Depois de rodar o mundo, a língua portuguesa chegou finalmente aos Estados Unidos. De acordo com o bibliotecário e arquivista especializado da Universidade Stanislaus, Robert Santos (s/d), o primeiro falante de português registrado a viver no país (mais precisamente em Maryland), ainda no período colonial, foi um judeu das ilhas dos Açores, Mathias de Sousa, no ano de 1634⁵.

Em 1654, foi registrada a chegada de outros 23 judeus portugueses onde hoje é a cidade de Nova York, fugindo da perseguição no Brasil. Em 1733, outro grupo com 40 judeus portugueses (e espanhóis) se instalaram em Savannah, na Geórgia e em Charleston, na Carolina do Sul. Outros inúmeros portugueses e açorianos seguiram em 1753, 1800 e 1812. De acordo com registros da época, o primeiro brasileiro a chegar nos Estados Unidos foi

⁵ Ainda de acordo com Santos, o navegador João Rodrigues Cabrillo aportou na baía de San Diego em 1542 e foi o primeiro europeu a explorar a terra que é hoje a Califórnia. Entretanto não foi registrado como morador.

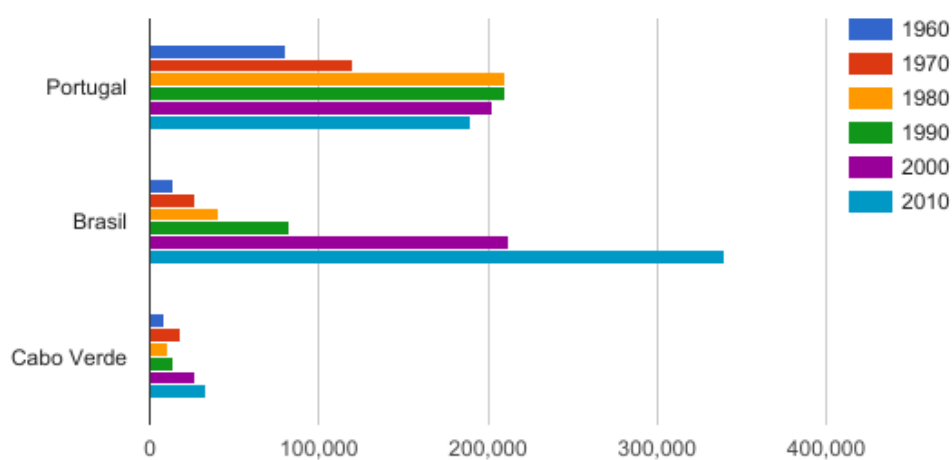
Manuel de Dios Pasos, em Monterrey, Califórnia, no ano de 1822. Em 1870, a região de São Leandro, na Califórnia, tinha cerca de 4 a 5 mil habitantes portugueses.

O período entre 1900 e 1910 constituiu o ápice da imigração europeia para os Estados Unidos. Durante este período acredita-se que cerca de 67 mil portugueses viviam no país⁶. A partir de 1965, com a abolição dos Atos de Alfabetização⁷ de 1917 e de Imigração⁸ de 1952 do governo americano, entre 11 e 12 mil portugueses ingressaram nos EUA anualmente - número este que se manteve relativamente estável até os anos 80, quando entrou em declínio⁹.

Os fortes fluxos de imigração para os Estados Unidos nos anos subsequentes, especialmente a imigração brasileira a partir de 2000, contribuíram para o aumento acelerado dos falantes nativos de português no país.

A tabela abaixo ilustra a evolução do número de falantes da língua portuguesa residentes nos EUA - nascidos em Portugal, Brasil e Cabo Verde - entre os anos de 1960 a 2010:

Figura 1: Amostra da População Lusófona nos EUA por País de Nascimento 1960-2010



Fonte: MPI Data Hub, 2017

⁶ Destes, 99% são de origens açoriana, cabo-verdiana e madeirense e apenas 1% portuguesa. <http://freepages.genealogy.rootsweb.ancestry.com/~klondike98/Exiles/bannick.htm>

⁷ O Ato de Alfabetização visava limitar o número de imigrantes autorizados a entrar nos EUA. Todos os “candidatos” acima de 16 anos deveriam passar por um teste para provar que possuíam um nível pelo menos básico de leitura e escrita para serem admitidos no país.

⁸ Este Ato de Imigração estipulava uma cota do número de imigrantes permitidos a entrar no país

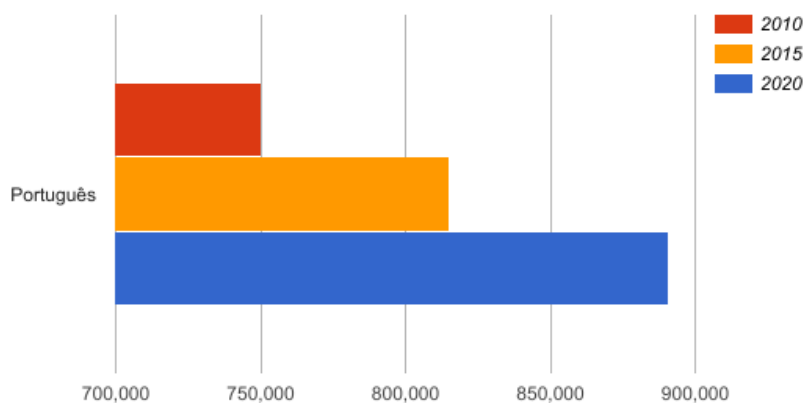
⁹ <http://www.everyculture.com/multi/Pa-Sp/Portuguese-Americans.html>

É relevante salientar a importância destas e outras comunidades de imigrantes lusófonos (e de seus descendentes) para a difusão e crescimento no ensino português como língua estrangeira, como veremos mais adiante neste capítulo, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países. Oliveira (2013) nos explica que as

bases geográficas são pontos de apoio e de criação de interesse para a manutenção e o ensino da língua de herança no exterior e importante razão para o intercâmbio comercial e cultural com aqueles países. [...] O português acompanha o intenso processo de emigração que faz com que hoje mais de 190 milhões de pessoas vivam fora dos seus países de origem

Hoje, mais de 800¹⁰ mil falantes de português vivem nos EUA. A pesquisa, feita pelo Censo Americano de 2008¹¹, teve dois objetivos principais: constatar o número de pessoas que falam português em casa (independente do país de nascimento) e fazer projeções do número de descendentes de lusófonos para os próximos anos - neste caso 2010, 2015 e 2020. O quadro abaixo ilustra esta projeção:

Figura 2: Projeção do crescimento do número de falantes de português nos EUA



Fonte: US Census Bureau, 2008

Apesar da forte presença lusófona nos Estados Unidos desde o início do século passado, muito tempo se passou até o português ser tratado enquanto matéria de estudo no país. De acordo com Ellison (1968), as primeiras tentativas de se ensinar a língua foram feitas no século dezanove mas estas tentativas não tiveram sucesso. Ainda de acordo com o autor, foi a colaboração entre Brasil e Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial que

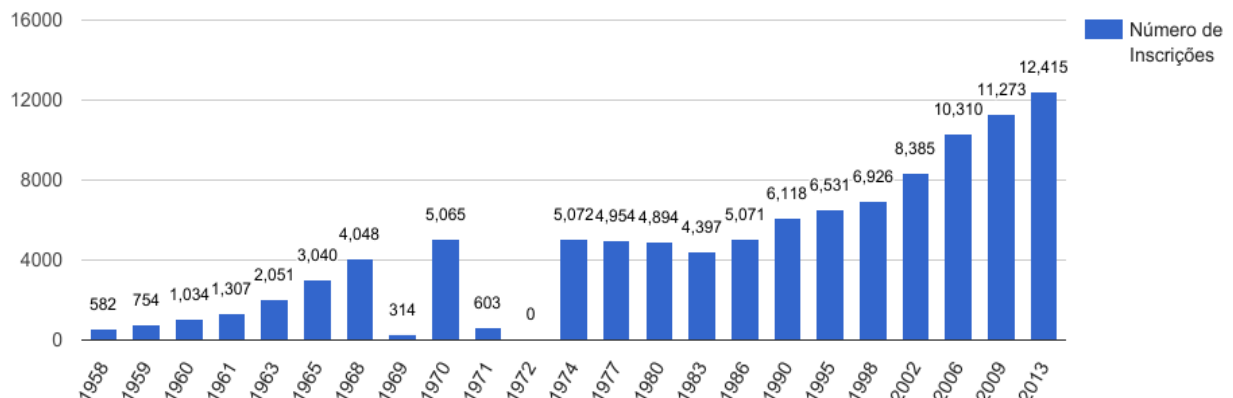
¹⁰ Estimativa do Censo Americano de 2008 para o ano de 2015.

¹¹ O Censo Americano é realizado a cada 10 anos.

impulsionou o interesse pela língua. De acordo com Igel (2012, *apud* Furtoso e Rivera, 2014), “o português foi introduzido por volta da década de 40 em alguns currículos universitários por estímulo político”.

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) ganha popularidade consistentemente de 1958¹² até 1968. Como podemos ver no gráfico abaixo, o número de inscritos caiu consideravelmente em 1969 e 1971, chegando a não haver sequer procura por aulas em universidades em 1972. Entretanto, a partir de 1983, pode-se observar o constante crescimento do número de inscrições em cursos de português a nível universitário.

Figura 3: Número de Inscrições em cursos universitários de Português de 1958 a 2013



Fonte: *Modern Language Association*, 2013

De acordo com a *Modern Language Association*¹³, a demanda por aulas de português viu um crescimento de 10% em universidades americanas entre 2009 e 2013 – isso num período onde a procura por línguas estrangeiras em geral sofreu uma queda de quase 7%. O Professor Doutor Pedro Meira Monteiro, da *Cornell University* explica que o programa Luso-Brasileiro sofreu um aumento explosivo nos primeiros anos de 2000 e vem crescendo consistentemente desde então.

É grande o número de instituições americanas que promovem não somente o ensino de PLE, mas também de culturas e literaturas de países falantes de português. São mais de 238¹⁴ universidade e *colleges* espalhados pelos 50 estados¹⁵. E este número tende a crescer. O

¹² Não foi possível encontrar dados referentes aos anos anteriores a 1958.

¹³ https://www.mla.org/content/download/31182/1452527/2013_enrollment_survey_pr.pdf

¹⁴ Dados da MLA de 2013.

¹⁵ O site da *Modern Language Association* não apresenta, até 2013, dados sobre a Universidade do Havai. Entretanto, esta universidade oferece cursos de PLE a níveis básico e intermediário.

estudo feito por Furtoso e Rivera (2013) aponta que o português foi a quinta língua que mais cresceu em popularidade, ficando atrás apenas do árabe, do chinês, da linguagem de sinal e do coreano. Isto mostra que “o interesse em aprender português não está apenas crescendo, mas está alcançando um lugar ao lado das línguas estrangeiras mais ensinadas nas universidades estadunidenses” (Furtoso e Rivera, 2013)

As universidades onde as inscrições são mais numerosas estão situadas nos estados da Califórnia, Massachusetts e Nova Iorque - estados esses onde as concentrações de imigrantes e/ou descendentes de lusófonos são as maiores.

Pode-se, então, concluir que a forte presença de um grupo imigratório é capaz de influenciar a criação e a divulgação de disciplinas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras - neste caso o português. Esclarece Estevão *et al.* (2014) que “a presença dos grupos linguísticos de herança é um fator promotor da oferta de línguas estrangeiras, de sustentabilidade da procura de língua estrangeira [...] e de promoção do sucesso escolar entre [estes] grupos [...]”.

Tabela 2: Estados norte-americanos com mais de 200 inscritos em PLE

Estado	Número de Instituições	Inscrições
Arizona	6	454
Califórnia	23	1.092
Colorado	3	270
Connecticut	5	216
Distrito de Columbia	4	286
Flórida	10	651
Massachusetts	17	1.116
Nova Jersey	8	484
Novo México	3	253
Nova Iorque	24	1.091
Carolina do Norte	12	708
Ohio	6	249
Pensilvânia	9	345

Rhode Island	6	434
Tennessee	4	291
Texas	12	597
Utah	6	825
Total	158	9.362

Fonte: *Modern Language Association*, 2013

Diante do exposto, é interessante considerar as seguintes questões: por que e quem são as pessoas que se dedicam a aprender a língua portuguesa?

São vários os motivos que levam os alunos a se matricularem em aulas de português nas universidades americanas. O principal deles é o *status* que a língua vem ganhando desde o começo da presente década. O *site* da revista *Language Magazine*¹⁶ aponta que a “explosão econômica” brasileira e os eventos esportivos, como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, foram alguns dos fatores que impulsionaram a procura por aulas de português. Além desses, o professor de português do *Dartmouth College*, Rodolfo Franconi, ressalta ainda que falar somente espanhol (e não português) limita o potencial de fazer negócios com a América Latina a apenas metade.

No estudo de Furtoso e Rivera (2013), sobre o ensino de português nos EUA, é citada uma pesquisa feita por Jouet-Pastre, em 2011, acerca da motivação que impulsiona os alunos a se inscreverem em aulas de PLE. A pesquisadora aponta que “dos aprendizes de português como língua estrangeira, os motivos mais notados foram: interesse em geral em aprender novas línguas (47.8%); possibilidade de viagem no futuro para um país lusófono (46%); e interesse pela cultura brasileira (38.5%)”.

Estes interessados nos cursos de língua portuguesa podem ser, como afirma Costas (2012), classificados em três grupos distintos: o primeiro é formado por jovens profissionais que têm vontade de trabalhar (ou procuram emprego) no Brasil. O mercado de trabalho brasileiro vem se mostrando cada vez mais atraente internacionalmente, graças ao crescimento econômico que o país vem sofrendo nas últimas décadas.

O segundo grupo é formado por funcionários de empresas internacionais que mantêm relações de negócios com os países de língua portuguesa. À grande maioria destes

¹⁶ <http://languagemagazine.com/u-s-demand-for-portuguese-increasing/>

funcionários, é oferecida a oportunidade de viajar a estes países, e ter (pelo menos alguma) fluência na língua apresenta vantagens não só pessoais, mas também dentro do ambiente de trabalho.

Por fim, o terceiro grupo é composto por descendentes dos imigrantes de países lusófonos. Como mencionado anteriormente, o número estimado de falantes de português nos EUA é de mais de 800 mil pessoas. Entretanto, grande parte destas pessoas escuta e fala a língua apenas em casa e não têm outras oportunidades de aprimorarem ou mesmo praticarem as suas habilidades linguísticas. Costa (2012) esclarece que “há uma preocupação crescente dos [...] expatriados em garantir que seus filhos também tenham um bom nível de português, falado e escrito”.

1.3. Falando Português: conceito, teoria e prática da oralidade

A oralidade desperta o interesse de muitos teóricos e estudiosos, não apenas da linguística, mas também de outras áreas como a comunicação, a literatura, a psicanálise e a antropologia, entre outras. Apesar desta diversidade, o seu conceito, ou conceitos, é basicamente o mesmo, independente da área de estudo ou das fontes consultadas.

O site *orality.imb*¹⁷ afirma que o termo oralidade se refere à dependência da palavra falada, ao invés da escrita, na comunicação. De acordo com o dicionário inglês *Oxford*¹⁸, oralidade significa a qualidade de ser verbalmente comunicado; preferência por ou tendência a usar as formas faladas da linguagem. Já o dicionário brasileiro da língua portuguesa, *Michaelis*¹⁹, define o termo como qualidade ou condição do que é oral; parte oral de um discurso, parte oral ou uso falado de uma língua.

Pode-se, então, numa primeira instância, definir a oralidade como a parte falada da língua, usada para expressar uma ideia verbalmente ou através de sons; um instrumento de comunicação não escrito usado por indivíduos para se comunicarem com o outro.

Entretanto, falar apenas confere à oralidade um sentido incompleto. A fala em si não compreende comunicação; ela deve ser acompanhada por outros atos subsequentes (ou simultâneos) para adquirir sentido total, como o da escuta e o da compreensão. Num contexto em que o objetivo do ato de falar é proporcionar continuação de uma situação de diálogo ou

¹⁷ <https://orality.imb.org/basic/>

¹⁸ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/orality>

¹⁹ <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=8aj7b>

conversa, a escuta e a compreensão são tão importantes quanto à fala; pois é “através da escuta [que] nós internalizamos informações linguísticas sem as quais nós não poderíamos produzir língua [falada] ” (Brown, 2007, p. 299). Assim sendo, para fins deste trabalho, a oralidade será definida como compreensão e fala.

A oralidade tem hoje um destaque fundamental no ensino de língua estrangeira mas nem sempre foi assim. Por muito tempo, o ensino de LE se viu focado apenas na língua escrita. Raramente se pensava em ensinar uma pessoa a falar uma língua estrangeira porque, “afinal de contas, as línguas não eram ensinadas para [...] comunicação oral, mas sim por uma questão de ser ‘acadêmico’ ou, em alguns casos, adquirir proficiência de leitura em uma língua estrangeira”²⁰ (Brown, 2007, p. 18).

O foco do ensino/aprendizado de LE foi passando da escrita para o oral à medida que a visão puramente acadêmica da mesma foi sendo influenciada por outros aspectos, como a comunicação pessoal. A língua estrangeira passou a ser ensinada, então, num ambiente em que as atividades orais são mais frequentes do que as escritas. Aprender por imersão e assimilação, perspectiva do método Direto, é uma tentativa de “recriar a exposição das crianças na aquisição de línguas” (Yule, 1985, p. 153) e fazer com que o aluno passe a pensar na língua-alvo, tornando o aprendizado *da fala* mais natural.

A partir dos anos 40, por motivos políticos²¹, e “fortemente influenciado pela crença de que o uso fluente de uma língua era essencialmente um conjunto de hábitos que poderiam ser desenvolvidos com muita prática” (Yule, 1985, p. 153), o ASTP²² foi desenvolvido para o governo americano por um grupo de linguistas a partir da necessidade de um processo de aprendizado *de fala* rápido e eficiente.

Entretanto, era a *fala* o foco do aprendizado. Os alunos aprendiam a produzir frases gramaticalmente corretas mas com pouco uso em situações reais fora da sala de aula. Ficou claro que, para fins de comunicação, era necessário mais do que simplesmente conhecer as regras gramaticais e saber pronunciar algumas frases soltas.

Neste sentido, Hymes desenvolveu, na década de 70, o conceito de competência comunicativa em que ser comunicativamente competente ia além do conhecimento

²⁰ Tradução própria.

²¹ Neste período, os EUA estavam envolvidos na Segunda Guerra Mundial e o governo Americano sentiu a necessidade de seus soldados se tornarem fluentes nas línguas de seus aliados (e também de seus inimigos).

²² *Army Specialized Training Program*.

linguístico. Silva (2004) esclarece que outros autores²³ também contribuíram para desenvolver este conceito; a partir desses contributos (práticos e teóricos), ficou definido que a competência comunicativa deve também abranger também outras competências: gramatical (domínio linguístico), sociolinguística (conhecimento de regras sociais que envolvem a língua), discursiva (saber conectar frases, formando um todo comunicativo) e estratégica (saber compensar qualquer as imperfeições). Ou seja, o contexto social, os costumes e regras da sociedade envolvidas no cenário de interação oral são considerados aspectos importantes para o ensino/aprendizado de uma LE. O conhecimento gramatical e lexical é essencial mas deve ser paralelamente colocado em prática no contexto em que a interação oral se apresenta.

A prática de interação oral tem como alguns de seus objetivos possibilitar a comunicação, discutir ideias, analisar fatos e acontecimentos, demonstrar sentimentos, expressar opiniões, entre tantas outras. Assim sendo, pode-se reconhecer que a oralidade se manifesta como efetivação da competência comunicativa.

De acordo com Almeida e El-Dash (2002)

Compreender linguagem é o processo de (re)construir sentidos a partir do discurso falado [...]. Através desse processo o ouvinte e o leitor geralmente vêm a adquirir informação ou conhecimento mediante linguagem ouvida [...]. Mas há também muita comunicação oral e escrita com a finalidade principal de estabelecer e/ou manter relações sociais, de instaurar interação com o intuito de entretenimento, sedução, prazer ou até de confundir ou ludibriar o outro, forjando uma dada compreensão (p.1).

A habilidade de compreensão é a primeira a ser desenvolvida nos seres humanos; antes de aprendermos a fazer qualquer coisa, aprendemos primeiro a escutar, a agir e reagir. De acordo com Brown (2007), a compreensão oral foi quase sempre deixada para segundo plano no que diz respeito ao domínio de uma LE, pois, quando se diz que alguém domina uma língua, sempre é dito que uma pessoa *fala* muito bem²⁴.

Krashen (1982) acredita que a melhor maneira de se aprender²⁵ uma LE deve ser através da compreensão de mensagens reais. Neste processo não é necessário o uso de

²³ Entre eles Savignon (1982), Canale e Swain (1980).

²⁴ Larson-Hall (2012), entretanto, discorre sobre os vários tipos de bilíngues, inclusive os receptivos, que são as pessoas que entendem uma LE perfeitamente mas conseguem falar muito pouco (ou nada). Entre eles, imigrantes nos Estados Unidos que entendem o inglês por convivência na sociedade mas falam somente espanhol. E, inversamente, os filhos destes imigrantes, que falam somente o inglês mas entendem o espanhol perfeitamente devido ao contato com a família.

²⁵ Novamente, não se pretende fazer distinção entre os conceitos de aprendizado e aquisição.

explícito de regras gramaticais ou exercícios de repetição exaustivos; a língua será “aprendida” de uma maneira natural, em que a compreensão se desenvolve antes da fala. É a partir da compreensão da oralidade que o aluno de LE vai ser capaz de desenvolver e produzir a sua habilidade de falar.

Nos dias de hoje, devido ao alto grau de exposição das pessoas aos meios de comunicação, especialmente à *Internet*, as pessoas têm acesso fácil e muito rápido a todo tipo de informação. É raro (talvez quase impossível) um aluno adulto chegar à sala de aula sem ter nenhuma exposição prévia à língua-alvo. Filmes, músicas, *podcasts*, conversas entre amigos e mesmo estranhos na rua trazem aos ouvintes pelo menos uma oportunidade de saber como a língua soa, como ela é falada em seu “*habitat* natural”.

As tecnologias criam as mais variadas oportunidades de aprendizado; as pessoas usam a *Internet* para terem acesso à informação, falar com amigos e família e estudar; “as pessoas em todo mundo estão transferindo a sua educação para fora da escola e para dentro de suas casas, bibliotecas, *Internet* cafés e locais de trabalho, onde elas podem decidir o que querem aprender, quando e como querem aprender²⁶” (Collins e Halverson, 2009, p. 3).

Isso quer dizer que o processo de compreensão do aluno pode se iniciar mesmo antes de começar a estudar em um ambiente sistemático e organizado de sala de aula. Os alunos não precisam de um conhecimento de estruturas da língua para compreender os falantes da LE. Krashen (2013) defende que as pessoas aprendem uma LE quando recebem *inputs* compreensíveis, ou seja, quando são capazes de entender o que lhes foi dito.

A fim de se trabalhar a compreensão oral em sala de aula, grande número dos livros didáticos de LE oferece atividades que se concentram em ouvir um áudio (CD ou *online*) e, em seguida, completar ou preencher algum tipo de exercício. Estas são atividades que trabalham a compreensão mas não demandam respostas orais imediatas; o aluno deve pensar e responder, sem entretanto ter que produzir resposta oral. Entretanto, a produção de resposta oral é, na visão deste trabalho, parte indivisível da oralidade.

Em sala de aula, as atividades que trabalham a fala em aulas de LE muitas vezes são as mesmas que trabalham a compreensão, através de um complemento de áudio (ou de texto), que sugere um tópico para diálogo - entre alunos ou entre aluno e professor. Apesar dos áudios às vezes não representarem realisticamente o nível de fala de falantes nativos, pois o conteúdo é mais simples e as palavras geralmente são pronunciadas mais lentamente, estes

²⁶ Tradução própria.

tipos de atividades são admiradas por estudantes e colocam em prática o seu conhecimento da língua com um falante nativo da língua, geralmente o professor.

Para muitos, falar é a parte mais difícil quando se aprende uma LE. Brown (2007) aponta algumas características da língua falada que fazem com que produção do discurso seja, por vezes, tão difícil de atingir: agrupamento de palavras, redundâncias, formas reduzidas, variantes de *performance*, linguagem coloquial, velocidade de fala, ritmo e entonação e interação. O autor esclarece ainda que estas mesmas características também fazem com que a produção oral seja atingida mais facilmente.

Como já dito, não é possível dividir a oralidade em dois segmentos distintos. As duas metades - compreensão e fala - estão intrinsecamente ligadas uma à outra, são dependentes entre si, pois é a partir de um enunciado que uma pessoa atinge a compreensão e, conseqüentemente, a fala. Esta interação humana contínua que a língua proporciona é maior recompensa que se pode ter neste processo de ensino/aprendizado de uma LE; “aprender a produzir ondas de linguagem num vácuo - sem interlocutores - roubaria a habilidade da fala de seu mais rico componente: a criatividade da conversação²⁷” (Brown, 2007, p. 327).

Diante disto, é interessante ressaltar que o contato maior do aluno americano que aspira aprender o PLE será feito através da oralidade, em contato direto com falantes nativos da língua. Através das relações interpessoais no dia-a-dia, em situações de trabalho como reuniões de negócios e da convivência sociocultural do país, o aluno terá a oportunidade de colocar em prática as habilidades adquiridas em sala de aula.

²⁷ Tradução própria.

Capítulo II: O Material Didático no Ensino do PLE

2.1. Do surgimento à atualidade

Um dos primeiros materiais didáticos destinados ao ensino-aprendizado de PLE foi o *Spoken Brazilian Portuguese*, elaborado e lançado nos Estados Unidos, na década de 60, através de um projeto da *Modern Language Association* (Matos, 1997).

Na década de 70 foram lançados outros, como o *Português I*, da *Berlitz*, *Português Contemporâneo*, de Abreu e Rameh; nos anos 80 surgiram mais alguns como *Português: Conversação e Gramática*, de Magro e DePaula e nos anos 90 *Falar... Ler... Escrever... Um livro para Estrangeiros*, de Lima *et al.* A partir da primeira década de 2000, a produção de materiais didáticos aumentou consideravelmente para acompanhar o crescimento pela demanda de aulas de português, abordada no capítulo anterior.

Os materiais didáticos são imprescindíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira e no caso do português não poderia ser diferente. “Os livros didáticos são frequentemente empregados como principal ferramenta pedagógica empregada por professores e alunos em sala de aula” (Vilaça, 2012, p. 51) e, por isto, devem ser elaborados com o objetivo de atender a um público-alvo (mais ou menos) específico, seja ele qual for.

Vilaça (2010) afirma que, devido à grande variedade de fatores, é quase impossível que um material didático seja perfeito para um contexto e público-alvo específicos. Mas apesar de não existir um material perfeito, pode-se fazer uma adaptação a fim de melhor atender os objetivos de um certo grupo ou de um currículo.

O autor diz ainda que é frequente a necessidade de adaptação de materiais e que cabe ao professor esta tarefa. De acordo com ele, “a prática de elaboração de materiais didáticos não deve ser [...] restrita a materiais didáticos com fins de publicação comercial” (Vilaça, 2012). Isto significa que o professor pode elaborar materiais de apoio para serem usados em sala de aula ou como tarefas para casa.

2.2. O porquê da escolha do *Novo Avenida Brasil 1*

Analisar um livro didático destinado ao ensino de PLE não é uma escolha única. Entretanto, alguns motivos especiais levaram à escolha do livro NAB1. O primeiro motivo é

de natureza pessoal: este livro foi utilizado, por dois anos, como material didático principal para ensinar PLE a americanos nos EUA. Os outros motivos, apesar de bem menos pessoais, estão interligados.

O curso de PLE que adotou este livro é oferecido em uma escola de idiomas que se situa em Charlotte, na Carolina do Norte. Esta escola não segue nenhum método específico de ensino mas o objetivo principal das aulas é a conversação. O fundador da escola enfatiza a comunicação oral e defende que é importante que os alunos sintam que aprenderam algo concreto e de uso imediato e que é fundamental que eles saiam das aulas de LE sabendo falar pelo menos o básico.

O objetivo principal da escola aumentou o interesse pelo livro adotado. Afinal de contas, ensinar um adulto a falar uma língua estrangeira não é tarefa fácil. Curiosamente, o livro traz em sua apresentação a seguinte declaração: “Sem dúvida, o objetivo maior do Novo Avenida Brasil [...] é levar o aluno a compreender e falar [...] português para poderem se comunicar com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (Lima, 2008, p. iii).

Entretanto, com o uso constante do livro, percebeu-se que a oralidade, principalmente a fala, era explorada de forma limitada. Este fato, aliado aos demais anteriores, motivou a pesquisa que aqui se apresenta.

Sendo assim, e para fins deste trabalho, foi elaborado um guia de análise²⁸ do livro NAB1, em que alguns ângulos gerais, como aspectos gráficos, estrutura e didática, e específicos, como as atividades de oralidade, foram analisados.

2.3. Apresentação geral do NAB 1

O Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros foi lançado em 2008 pela Editora Universitária e Pedagógica LTDA de São Paulo. São cinco os autores do NAB1: Emma Eberlein Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes e Cristián González Bergweiler - todos com experiência no ensino de línguas estrangeiras.

O livro é destinado a um público adolescente e adulto e, de acordo com seus autores, o método utilizado é o comunicativo-estrutural. Assim sendo, o objetivo do livro é levar os alunos a se envolverem no processo de ensino-aprendizado através de suas experiências pessoais, assegurando a eles a compreensão e a estrutura da língua, tão necessários aos alunos

²⁸ Anexo 1.

adultos. O livro também proporciona ao aluno informações sobre o Brasil, suas culturas, gentes e costumes, incentivando o pensamento intercultural e proporcionando, ao mesmo tempo que o aluno aprende a língua, elementos e instrumentos para seja possível inteirar-se melhor com o Brasil e com os brasileiros.

O livro contém 138 páginas, divididas em seis lições que variam de quatro a seis páginas cada, e é composto de um livro-texto, um livro de exercícios e um CD²⁹ com as gravações dos áudios. O livro-texto é constituído de diálogos, poucas explicações de conteúdo gramatical, exemplos e exercícios para serem feitos em sala de aula – individualmente ou em grupo. O livro de exercícios contém apenas tarefas a serem completadas em casa, individualmente. O CD contém áudios das leituras de alguns textos, diálogos e até mesmo narrativas que visam auxiliar a complementação de exercícios em sala e as tarefas para casa.

No início de cada capítulo do livro-texto é disponibilizado um pequeno resumo dos objetivos comunicativos, em um segmento intitulado *O que vamos aprender?*, bem como alguns exemplos de exercícios. Os capítulos estão divididos em seções não especificadas de diálogos, textos, gramática, gravações, exercícios escritos e orais. As seções usam a nomenclatura A, B, C, D e E e em cada uma destas partes é exposto um conteúdo.

Na parte A é trabalhada a compreensão, através de pequenos diálogos, em que o aluno ouve o áudio mas pode também praticar leitura e repetição. A parte B introduz o conteúdo gramatical a ser aprendido no capítulo – verbos, preposições, e assim por diante, e contém alguns exercícios para fixação de conteúdo. Na parte D o livro apresenta temas de interesse geral, como música, artes, restaurantes, viagens, e trabalha as quatro habilidades da língua através de áudios, anúncios de jornal e outros. As partes C e E apresentam diferentes conteúdos mas trabalham a comunicação, oral e escrita, em sala de aula e reforçam exercícios de compreensão e repetição com diálogos e textos.

O livro de exercícios também é dividido em A, B, C, D e E e as atividades para casa correspondem aos conteúdos e às explicações previamente expostas no livro texto.

Para além das seis lições regulares e dos exercícios para casa, o livro conta com duas lições de revisão, uma após a lição 6 e a outra (em formato de jogo) após os exercícios. Há também um apêndice de fonética, contendo vários exercícios que podem ser feitos com ajuda do CD, e um apêndice gramatical, com tabelas de conjugações verbais e listas de preposições,

²⁹ Os áudios do CD não apresentam diálogos autênticos.

conjunções e advérbios. Após os apêndices vem a transcrição dos áudios gravados no CD e, em seguida, as soluções para as atividades do livro-texto e do caderno de atividades. Por fim, um índice alfabético com todas as palavras contidas nos diálogos, exercícios, textos e explicações gramaticais.

Por este ser um livro que visa ensinar o português como língua estrangeira, “diferenças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e religiosas tendem a ser padronizadas ou ignoradas” (Vilaça, 2012). Entretanto, as fotografias ilustrativas explicitam algumas diferenças de posição e condição sociais, revelando a diversidade coletiva brasileira.

2.4. A concepção da oralidade no NAB1

A ideia de oralidade é associada ao uso da variante oral da língua em práticas discursivas, referente a ambas compreensão e fala. A interação entre estas duas práticas, explica Brown (2007), aplica-se especialmente à conversação, a categoria de discurso mais comum e popular.

É importante aqui lembrar a citação inicial na apresentação do NAB1, feita pelos autores, que afirma que a intenção principal do livro é fazer o aluno compreender e falar para se tornar capaz de se comunicar com outros.

Como anteriormente mencionado, o livro divide-se em seis capítulos, que retratam temas relacionados a conhecer pessoas, encontros, comer e beber, hotel, cidade, moradia, corpo, trabalho, roupas, vida e família, artes, turismo e ecologia, todos relacionados com o dia-a-dia e a realidade dos brasileiros.

Notou-se, no entanto, que à medida que os capítulos avançam, o número de atividades de compreensão (com áudios) diminui consideravelmente; em contrapartida, as atividades de conversação aumentam como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 3: Relação do número de atividades que trabalham a compreensão e a conversação das lições 1 a 6

	Atividades por lição		
Lição	Nº Total	Compreensão	Conversação
1	18	10	1
2	18	8	3

3	22	7	3
4	24	6	3
5	24	4	4
6	30	3	4

Fonte: elaboração própria, a partir do NAB1

Se a intenção do livro é levar o aluno a compreender e falar, o número de áudios não deveria ser reduzido. Afinal de contas, “os alunos sempre escutam mais do que falam. A habilidade de escutar é universalmente ‘maior’ do que a habilidade de falar³⁰” (Brown, 2007, p. 299). O primeiro passo para a produção de um diálogo espontâneo é a compreensão; mesmo ao falarmos nossa língua materna, somente após compreendermos o sentido de algo é que podemos formular uma resposta que tenha sentido.

A oralidade no livro-texto é trabalhada através de áudios (gravações de diálogos e textos), que implicam descrever as situações ilustradas, conversas com colegas, entre outras. Através de um levantamento de todas as lições, foram identificados os seguintes tipos de atividades e exercícios que enfocam a oralidade:

Lição 1: ouça o diálogo, “bom dia”, “como é seu nome”, “qual é sua profissão”, ouça a gravação e preencha o bilhete/anote os números, fale com o colega.

Lição 2: ouça o diálogo, apresentar família e amigos, “Vamos almoçar?”, “Vamos ao cinema?”, ouça a gravação e marque a resposta correta, converse com o colega sobre o que vai fazer no fim de semana e dar sugestões de programas.

Lição 3: ouça o diálogo, “O que você vai comer e beber”, converse com o colega e o convide para almoçar ou jantar em casa, converse com o colega sobre o que vai fazer no fim de semana, fazer perguntas sobre o que vai almoçar ou jantar em determinadas situações, ouça a gravação e marque a resposta correta.

Lição 4: ouça o diálogo, “Fazer reserva em hotel”, “Reclamar se algo não está funcionando”, “Pedir direção”, converse com o colega sobre sua casa, trabalho, família, próxima viagem, pedir e dar direções, ouça o áudio e aponte o local.

³⁰ Tradução própria

Lição 5: ouça o diálogo, “Procurar e alugar casa/apartamento”, “Visitar os imóveis e dar sua opinião”, descreva as situações ilustradas, converse com o colega: como é sua casa/descrever a casa dos seus sonhos, ouça gravação e marque a resposta, leia o texto e dê sua opinião.

Lição 6: ouça o diálogo, “A vida de duas mulheres”, converse com o colega sobre o que fizeram no fim de semana, observe o calendário de feriados no Brasil e converse com o colega sobre feriados de seu país, ouça a música e complete as lacunas.

Após balanço da recorrência dos exercícios apresentados dentro dos seis capítulos, foram selecionados para análise três dos mais frequentes: *Ouçã o diálogo*, *Ouçã e marque a resposta* e *Converse com o colega*.

Apesar do livro estar dividido em duas partes - livro-texto e de exercícios - somente a primeira será analisada. O motivo desta escolha é simples e óbvio: como o livro de exercícios contém apenas tarefas a serem completadas em casa, individualmente, não seria possível para o aluno interagir consigo próprio num contexto de diálogo.

2.5. Um olhar sobre as atividades de oralidade

A análise das atividades de oralidade será feita por capítulo e tipo de exercício, não necessariamente por atividade individual. Assim sendo, foram escolhidos alguns exercícios/atividades (*Ouçã o diálogo*, *Ouçã e marque a resposta* e *Converse com o colega*) de cada capítulo, pois esta amostra reflete a totalidade das atividades, uma vez que eles seguem o mesmo modelo através do todo o material didático.

A Lição 1 tem o tema *Conhecer Pessoas* e como objetivo comunicativo cumprimentar, pedir e dar informações pessoais, soletrar, comunicar-se em sala de aula e despedir-se. A parte inicial da lição traz atividades orais de compreensão, em formato de diálogos, que vão desde formas de cumprimento até nacionalidades e profissões.

As atividades introdutórias da lição, A1 e A2, *Ouçã o Diálogo*, são convenientemente compatíveis com o nível de um aluno principiante. Apesar de um tanto artificial, os diálogos são curtos e de fácil compreensão.

Figura 4: pág. 2 do livro-texto; atividades A1 e A2³¹



A atividade A2 continua o tema de cumprimentar e conhecer pessoas mas acrescenta o soletramento de palavras. É interessante também nessa atividade o fato de que os autores mostraram uma forma alternativa de perguntar o nome de alguém - em A1 usou-se *Como é o seu nome?* e em A2 *Como o senhor se chama?* - além de dar um fechamento ao diálogo: *E a senhora, como se chama?* A3 e A4 são também diálogos e tratam de assuntos como nacionalidades e profissões.

O próximo exercício de oralidade desta lição é D2 - *Ouçã a gravação* -, que tem como foco escutar uma conversa telefônica e preencher uma folha de recado. No entanto, esta atividade não conduz com o nível gramatical do aluno até este ponto - verbos como estar e querer ainda não foram estudados e nem tampouco o passado simples. A foto-ilustração também pode causar confusão ao ouvinte pois mostra duas mulheres a falar ao telefone, enquanto o áudio é entre um homem e uma mulher.

Figura 5: pág. 5 do livro-texto; atividade D2³²



³¹ A1: <https://audioboom.com/posts/1909385-novo-avenida-brasil-1-faixa-02?t=0>

A2: <https://audioboom.com/posts/1909384-novo-avenida-brasil-1-faixa-03?t=0>

³² D2: <https://audioboom.com/posts/1909377-novo-avenida-brasil-1-faixa-08?t=0>

Os exercícios E1 e E2 apresentam os números - de um a cento e noventa e nove - e trabalham a compreensão através de áudios e exercícios de leitura entre os alunos.

A Lição 2 tem o tema *Encontros* e como objetivo comunicativo cumprimentar, propor alguma coisa, convidar, perguntar as horas e comunicar-se em sala de aula. Como a lição 1, a lição 2 inicia com atividades orais de compreensão (A1 e A2), através de diálogos, que abordam o verbo *ir* e maneiras de apresentar amigos e família. Na sequência (A3, A4 e A5) são ensinados as horas e o verbo *poder*, também através de diálogos, e, na parte B, alguns pronomes demonstrativos e possessivos e o futuro imediato.

O exercício C1 - *Converse com o Colega* - dá ao aluno a oportunidade de praticar o conteúdo gramatical desta lição. Logo após ouvir uma gravação, o aluno conversa com o colega sobre o que vai fazer. O livro oferece sugestões de atividades como ir ao cinema, jantar, entre outras.

Figura 6: pág. 12 do livro-texto; atividade C1

C1 Almoço

17

- Oi, Clarice, como vai?
- Bem. O que você vai fazer agora?
- Vou almoçar, já é meio-dia e meia.
- Eu também vou. Oi, Marina.
- Oi, Clarice. Oi, Beatriz.
- Vamos almoçar, Marina?
- Que pena, não posso. Tenho reunião à uma hora.
- Então, bom trabalho.
- Obrigada. Tchau.
- Tchau.

Converse com seus/suas colegas.

• O que você vai ...? • Vou ao cinema/jantar/tomar cafezinho/trabalhar/...

• + Eu também ...

- Que pena ...




No exercício *Ouçã e Marque a resposta* o aluno deve ouvir três telefonemas e indicar a sequência; depois devem ouvir o diálogo novamente e marcar C ou E para as opções apresentadas - entretanto, os termos *certo* e *errado* não são usados.

Figura 7: pág. 14 do livro-texto; atividade D2³³


D2 Telefonemas

1. Ouça os três diálogos e indique a sequência.

19



Sequência ____



Sequência ____



Sequência ____

© Foto gentilmente cedida pelo Professor Doutor Sérgio Mauro Gongri

2. Ouça cada um dos diálogos novamente. Depois responda.

Secretária eletrônica C E

a) Alberto tem mesa reservada no Stúdio 3.

b) Márcia não pode jantar com Alberto.

c) Alberto vai telefonar para Márcia à noite.

d) Alberto pode jantar no Stúdio 3 amanhã.

Teatro Municipal

a) O concerto começa às 6.

b) Você pode comprar a entrada na hora do concerto.

c) O concerto é amanhã.

d) Não há mais entradas para o concerto.

Dentista

a) Ele é dentista.

b) Ele só tem tempo no sábado para ir ao dentista.

c) O dentista só trabalha no sábado.

A Lição 3 tem o tema *Comer e Beber* e como objetivo pedir informações, pedir alguma coisa e agradecer. Como as duas anteriores, a lição 3 começa com atividades orais de compreensão, em formato de diálogos, que abordam situações variadas em um ambiente de restaurante.

A atividade *Ouça o diálogo* oferece ao aluno a chance de ouvir como as pessoas ordenam comidas e bebidas. Apesar das frases soarem mecânicas e artificiais, os diálogos são de fácil compreensão e os alunos podem praticar a repetição das frases através de um exercício oral de *roleplay*.

Figura 8/1: pág. 16 do livro-texto; atividades A2 e A3

A2 Vamos tomar um aperitivo?

21

- Vamos tomar um aperitivo antes do almoço?
- Vamos.
- Você gosta de caipirinha?
- Gosto.
- Garçom, duas caipirinhas de pinga, por favor!
- (...)
- Sua mesa está livre agora, senhor.
- Obrigado.



³³ D2 <https://audioboom.com/posts/1909363-novo-avenida-brasil-1-faixa-19?t=0>

Figura 8/2: pág. 16 do livro-texto; atividades A2 e A3

A3 O que a senhora vai pedir?

22

- O que a senhora vai pedir?
- Eu quero um filé grelhado com legumes.
- Malpassado ou bem passado?
- Ao ponto.
- E o senhor?
- Eu quero um espeto misto.
- E o que mais?
- Salada mista, farofa e batata frita para dois.
- E para beber?
- Uma cerveja bem gelada.
- Para mim, uma água mineral com gás.



A4 e A5 continuam a temática comer e beber, apresentando situações em lanchonetes e entre amigos se convidando para jantar em casa. A atividade *Converse com o Colega* pode apresentar situações interessantes, pois indica três situações distintas sobre o tema da lição.

Figura 9: pág. 20 do livro-texto; atividade C

C Observe as situações e imagine os diálogos.

<p>O vegetariano Você quer levar seu(sua) amigo(a) para almoçar. Você está com muita fome e gosta de pratos italianos. Seu(sua) amigo(a) come pouco e é vegetariano/a.</p>	<p>Não posso Você convida um(a) colega para um almoço de negócios, na quinta-feira ao meio-dia e meia. Ele(Ela) é muito ocupado(a). Vocês mudam o dia, a hora e marcam um jantar.</p>	<p>A espera Você chega muito cedo ao restaurante. Seu(Sua) amigo(a) só vai chegar dentro de meia hora. Você conversa com o garçom e pede um aperitivo, uma mesa para dois etc.</p>
---	--	---

Ainda nesta lição os alunos são obrigados a ouvir dois diálogos para marcar as respostas certas (D1) e também consultar um cardápio para dizerem o que vão ordenar em certas situações, como um almoço rápido e leve ou um jantar de aniversário (E1).

A Lição 4 tem o tema *Hotel e Cidade* e como objetivo expressar desejos, preferência e dúvida, pedir informações (localização, direção), confirmar algo, sugerir e reclamar. Como as anteriores, a lição 4 inicia com atividade orais de compreensão, em formato de diálogos, que abordam situações relacionadas à estadias em hotéis.

Nesta lição, grande ênfase é dada à oralidade, com variados diálogos ligados ao tema proposto. O exercício *Converse com o Colega* é semelhante ao da lição 2, em que é dada ao aluno a oportunidade de ouvir um diálogo para então usá-lo como modelo para praticar com o colega.

Figura 10: pág. 25 do livro-texto; atividade A5

A5 Siga em frente ...

1. Ouça os diálogos e organize outros diálogos semelhantes.

- Uma informação, por favor.
- Pois não.
- Onde é a Rodoviária?
- Siga em frente até o primeiro sinal. Depois vire à direita. A Rodoviária fica à esquerda.
- Pois não?
- Por favor, onde é o Correio?
- Não sei. Eu não sou daqui.
- Obrigado.

LEMBRE-SE

- * Pois não? (Posso ajudar?)
- * Pois não. (Claro!)

primeiro	sinal	
segundo	quarteirão	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
terceiro		
primeira	esquina	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
segunda		
terceira	quadra	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

O exercício *Ouçã e Aponte a resposta* sugere que os alunos olhem o mapa e ouçam a gravação para saberem onde Felipe vai encontrar Alcides. Apesar do exercício não requerer diálogo, esta seria uma boa oportunidade para se falar sobre mapas, direções e pontos de encontro.

Figura 11: pág. 32 do livro-texto; atividade D2³⁴

D2 Onde você está?

Examine a planta na página 26 e depois ouça a gravação.
Onde Felipe vai encontrar Alcides? Aponte o local no mapa.

A Lição 5 tem o tema *Moradia* e como objetivo descrever e identificar coisas, expressar contentamento e descontentamentos, comparar e localizar. Seguindo o modelo de abordagem do livro, a lição 5 começa com um áudio de um diálogo que trata de uma situação onde uma pessoa procura imóveis para alugar.

³⁴ D2: <https://audioboom.com/posts/1909340-novo-avenida-brasil-1-faixa-32?t=0>

Figura 12: pág. 34 do livro-texto; atividade A1

A1 Estou procurando uma casa para alugar

33

- Bom-dia. Posso ajudá-la?
- Vi o site e gostei de algumas casas. Estou procurando uma para alugar neste bairro.
- De quantos quartos?
- Dois ou três e, se possível, com jardim ou quintal pequeno.
- Aqui não vai ser fácil. Tem outra região de preferência?
- Nos bairros vizinhos, de preferência zona oeste.
- Estas são as fichas dos imóveis para alugar. São novas e não estão ainda no nosso site da internet. ...
- Então, já encontrou alguma coisa?
- Encontrei uma casa que parece interessante.
- Quer visitar?

compra vende aluga



Imobiliária Panema
CRECI 14442
www.imobiliariapanema.com.br
Tel.: (35)3721-1654

BROOKLIN VENDE-SE	SOBRADO	CASA TÉRREA	APARTAMENTO	KITCHENETTE
TRATAR 2241-5411	<p>1</p>  <p>Rua Roque Petrella, 188 - térreo: sala, cozinha, lavabo - andar superior: 2 dorms., banheiro. Quintal.</p>	<p>2</p>  <p>Rua Cabral, 520 living, sala de jantar, 2 quartos, 1 suite, armários embutidos, banheiro, cozinha área de serviço, jardim.</p>	<p>3</p>  <p>Rua Tutóia, 1350 ap. 93 frente, 3 dorms., 2 banheiros, sala em L, terraco, cozinha, quarto + WC de empregada.</p>	<p>4</p>  <p>Rua Voluntários da Pátria, 78, ap. 16 sala-quarto, arm. embutido, cozinha, banheiro.</p>

A parte B desta lição utiliza-se de alguns áudios (em forma de diálogo) para explicar a gramática - o pretérito perfeito de verbos regulares. Na parte C os alunos são encorajados a descrever a sua casa ou apartamento e compará-los com os de seus sonhos, e ainda fazer um *roleplay* de como gostariam de decorar a casa. Na parte D, exercício *Ouçã e Marque a resposta* segue a mesma linha dos anteriores.

Figura 13: pág. 40 do livro-texto; atividade D1

D1 Gostaria de colocar um anúncio no jornal ...

36

1. Ouça a gravação e escolha a alternativa correta.

a) A pessoa que ligou para o jornal

está procurando um apartamento para alugar.

tem um apartamento para alugar.

quer vender um apartamento.

b) Como é o apartamento?

2 quartos, uma sala, cozinha e banheiro.

2 quartos, 2 salas, cozinha e banheiro.

um quarto, uma sala grande, cozinha e banheiro.

c) O anúncio sai no jornal

na 2ª-feira.

no dia 15.

Ap. Centro. Alugo. Ótimo apto com 2 dorms., 1 sala, coz., banh., área de serv., mob., gar. Aluguel a combinar. Fone: 5262-5114

Aluga-se apto Rua Camões, 2 dorms., sala, coz., banh., arm. emb., acarp., op. tel., gar. Aluguel a combinar. Tratar fone: 6262-5164

Jd. Esplanada. Apto novo, 2 dorms., sala, coz., banh., área de serv., gar. Vende-se. Preço a combinar, tratar imob. Lia. Fone: 3262-5664

A Lição 6 tem o tema *O dia-a-dia* e como objetivo relatar atividades no passado, falar sobre atividades do dia-a-dia. Como todas as anteriores, a lição 6 inicia com uma atividade de compreensão oral. Dois áudios de textos que retratam as distintas realidades de duas mulheres brasileiras são seguidos por dois diálogos: um entre uma destas mulheres e seu marido e outro entre a outra mulher e uma amiga.

Figura 14: pág. 44 do livro-texto; atividade A1

A1 O dia-a-dia de duas brasileiras

Dona Cecília, 38 anos, professora e dona-de-casa, 4 filhos.

Sou professora, e mãe de 4 filhos. Três vezes por semana, dou aulas numa escola particular. Como nossa casa é grande e dá muito trabalho, tenho uma empregada e uma faxineira. As crianças almoçam em casa. Durante a semana, à tarde, elas têm aulas de inglês, de teclado, de judô e de ballet. Eu as levo para lá e para cá o tempo todo. E depois, vou buscá-las. É terrível, mas, o que posso fazer? À noite, geralmente, ficamos em casa; mas, de vez em quando, às 6^{as}-feiras, meu marido e eu saímos. Às vezes, quando o tempo está bom, vamos à praia no fim de semana. Temos uma casa lá.

Dona Conceição, 43 anos, empregada doméstica, 4 filhos adolescentes.

Moro na periferia, longe do meu emprego. Levanto muito cedo, dou café para minha família e vou trabalhar. Tomo dois ônibus. Chego às 8 horas na casa da minha patroa. Limpo a casa, lavo e passo roupa, faço o almoço e arrumo a cozinha. Às 4 horas, vou para casa. Mais dois ônibus! Em casa, eu tenho muito serviço, mas o que posso fazer? Meus filhos, graças a Deus, já estão trabalhando: dois na fábrica, os outros, num supermercado. O Zeca vai à escola à noite. Ele diz que gosta de estudar.

Dona Cecília conversando com o marido:

- Puxa! Ainda estou cansada hoje!
- Verdade? Cansada de quê? Ontem você passou o dia inteiro com as crianças.
- Por isso mesmo. Fomos à piscina de manhã, depois almoçamos. À tarde, eles quiseram ir ao cinema. Fomos. E fizemos compras. Depois ainda estivemos na casa da Mônica.
- Não diga. Tudo isso?
- Mas foi bom. Nossa! Como estou cansada!

Dona Conceição falando com uma amiga:

- A senhora não foi trabalhar ontem, Dona Conceição?
- Fui trabalhar sim, mas ontem foi um dia diferente. Dona Cecília saiu com as crianças logo de manhã, por isso, tive menos trabalho. Não fiz o almoço e fui para casa mais cedo. Foi muito bom! Finalmente, pude pôr minha casa em ordem.


Como já dito anteriormente, esta lição tem menos áudios que as outras. A parte B, de gramática, é bastante extensa e contém muitos exercícios de escrita. Nesta parte, há um exercício de *Converse com o Colega* que visa revisar e reforçar as regras gramaticais desta lição - alguns verbos irregulares no pretérito perfeito e pronomes pessoais do caso oblíquo.

Figura 15: pág. 49 do livro-texto; atividade B6

6. Fale com seu/sua colega.

Exemplo: Você escreveu a carta para Carlos?
 ontem Eu a escrevi ontem.
 amanhã Vou escrevê-la amanhã

a) semana passada Vocês já alugaram o apartamento?
 b) na próxima quinta-feira Você vai me visitar logo?
 c) daqui a uma hora Quando você pode me levar para casa?
 d) antes do almoço Quando você vai comprar as flores?
 e) segunda-feira passada Ela já recebeu a resposta?
 f) próximo fim de semana Vocês já venderam o carro?
 g) daqui a meia hora Eles já fizeram o almoço?



A parte C trabalha também a conversação através dos temas *o que você fez ontem?* e entrevistas entre colegas sobre o tópico festividades e feriados nacionais. D traz uma música que deve ser escutada e, então, se deve preencher as lacunas.

Figura 16: pág. 52 do livro-texto; atividade D1

D1 Sinal fechado

Você vai ouvir uma música de Paulinho da Viola. A letra da música é um diálogo entre duas pessoas.

1. Ouça a gravação e examine as fotos.

Em que situação as duas pessoas se encontram?



1.

Sinal fechado

Olá, como vai?

.....

Tudo bem, eu vou indo correndo
 Pegar meu lugar no futuro, e você?
, eu vou indo em busca

De um sono tranquilo, quem sabe?
 Quanto tempo... pois é...

Me perdoe a pressa
 É a alma dos nossos negócios
 Oh! Não tem de quê

Em E, última atividade da lição, os alunos devem trabalhar em duplas para formar palavras com as letras das palavras: brasileiro, secretária, musical e namorado - tarefa essa nada fácil; afinal de contas, esta atividade é para ser feita em sala e não deve ter mais do que minutos de duração. Até mesmo um falante nativo teria um pouco de dificuldades para encontrar mais do que algumas palavras.

Esta análise será concluída com um breve comentário acerca das atividades de

oralidade, destinadas a cada um dos tipos de atividades. Primeiramente, *Ouçá o diálogo*. Este tipo de atividade é extremamente importante para o aprendente de LE, pois desenvolve a habilidade da compreensão. Krashen (1982) ressaltou a importância dos *inputs* compreensíveis para a aprendizagem ou aquisição de uma língua, ou seja, é necessário primeiro entender o que se ouve para então poder falar.

Através dos diálogos, apesar de inicialmente um pouco mecânicos e artificiais, os alunos são expostos ao novo vocabulário. À medida que o aluno progride nas lições, os áudios se tornam menos forçados e mais naturais, mais próximos da maneira que as pessoas realmente falam. Os temas abordados nestas atividades são interessantes, variados e condizentes com o nível iniciante que é o alvo do NAB1. Por outro lado, há pouco uso de gírias e variedades linguísticas, que poderiam ser introduzidas nos diálogos pelo menos ao final do livro. Também há pouco incentivo aos alunos compartilharem seus pontos de vistas sobre os áudios.

Sobre a *Ouçá e Marque a Resposta*, não há muitas ocasiões em que o aluno tenha que ouvir um áudio para completar uma atividade; são apenas oito no livro-texto. Este tipo de atividade é importante e interessante pois incentiva o aluno a pensar e processar uma informação para só depois produzir uma resposta, não oral. Entretanto, entonação, ritmo, sotaques e variações regionais não são enfatizadas, nem mesmo abordadas.

A atividade *Converse com o Colega* é uma das poucas oportunidades dadas à produção oral. Esta atividade incentiva bastante os diálogos em duplas, pequenos grupos e em alguns momentos até a interação com a turma. Relativamente a exercícios que treinem a pronúncia, esta parte fica exclusivamente por conta do apêndice de fonética no fim do livro.

De acordo com o guia de análise, este é um material didático que cumpre com alguns requisitos importantes para o ensino de PLE: livro é todo escrito em português, estimulando constante contato com a língua; as ilustrações proporcionam informações adicionais sobre a vida do Brasil e os temas abordados nas lições são atuais e fazem referências à diversidade de nível social, cultura, idade, raça, religião, etc., promovendo a integração língua/cultura; os exercícios propostos pelo manual dão aos alunos a oportunidade de compartilharem suas opiniões e experiências pessoais; a gramática não é apresentada de uma forma fastidiosa; e, relativamente à oralidade, as atividades ajudam o aluno a desenvolver a compreensão, através dos áudios, e a fala, através da prática da conversação com os colegas. Infelizmente, o NAB1 não oferece um suporte informatizado; não há no livro indicação de pesquisa na internet,

consultas a *sites* ou nenhum tipo de interação virtual, tão importantes nos dias de hoje.

Capítulo III: O Estudo Empírico

3.1. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho foi um estudo de caso realizado com ex-alunos do curso de Português de uma escola de línguas situada em Charlotte, na Carolina do Norte, Estados Unidos, para fazer o levantamento das suas respectivas opiniões relativamente à abordagem da oralidade abordada pelo livro NAB1, apresentado no capítulo anterior. Para tal, foi aplicado um questionário³⁵ com um total de nove perguntas.

“Ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, [o questionário torna] possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa” (Tuckman, 2000, p.307). A partir dos dados obtidos foi feita uma análise de conteúdo (quantitativa) a fim de se verificar se o material trabalha, na visão do aluno, a perspectiva da oralidade através dos exercícios. Outro ponto a ser constatado são as centrais dificuldades enfrentadas pelos mesmos ao usarem este livro como material didático principal no aprendizado de PLE.

A análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p.38), ou seja, um grupo de métodos para retirar informações significativas de determinados tipos de documentos (questionários, entrevistas e outros) e estudá-los.

Denzin e Lincoln (2007) explicam que, neste conjunto de métodos, os pesquisadores empregam a semiótica, narrativa, conteúdo, discursos, análises de arquivos e fonemas, e até mesmo estatística, tabelas, gráficos e números. “Nenhum método ou prática específicos devem ser privilegiados” (Denzin e Lincoln, 2007, p.9)

“A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p.38). Pode dizer, ainda, que este tipo de análise tem como objetivo ir além das teorias e dúvidas, através de uma leitura interpretativa dos dados coletados.

³⁵ Anexo 2.

3.2. Caracterização dos Participantes

Foram aplicados questionários a três participantes que serão caracterizados A, B e C. Todos são nascidos nos Estados Unidos, têm como língua materna o inglês e estão numa faixa etária entre 31 e 43 anos de idade. A inscrição no curso de português deu-se por necessidades profissionais, pois ocupam lugares de alta responsabilidade em suas respectivas empresas - todas elas mantendo relações de negócios com o Brasil. Constantes viagens ao país resultaram num contato direto com a língua brasileira, ocasionando o interesse por outras características do país, como a cultura, história e mesmo a expansão de negócios para outras áreas do país (para além de Rio de Janeiro e São Paulo).

As principais diferenças entre os participantes se devem ao nível de conhecimento prévio da língua portuguesa ao se inscreverem no curso de PLE, tal como se especifica na seção seguinte.

3.2.1. Participante A

O participante A é americano e tem 43 anos de idade. Apesar de sua materna ser o inglês, ele tem um conhecimento básico de espanhol falado, adquirido nos Estados Unidos. Por este motivo, tem uma facilidade maior em aprender o português falado, devido à semelhança entre as duas línguas românticas, mas mistura muito os dois idiomas durante a conversação.

Este participante inscreveu-se no curso de português com intenção de melhorar o nível da língua falada pois viaja muitas vezes ao Brasil, além de fazer videoconferências entre colegas de trabalho dos dois países. “Não quero mais falar *portunhol*. Sei que todos me entendem mas quando falo coisas como *me gusta* [eu gosto], *computadora* [computador] e *oficina* [ao invés de escritório] eu percebo que ainda tenho muito que aprender”.

3.2.2. Participante B

O participante B é americano e tem 35 anos de idade. Ele não possuía conhecimento algum de português (ou de nenhuma outra língua estrangeira) antes de começar a frequentar as aulas, a não ser umas poucas palavras isoladas adquiridas durante os breves contatos que manteve com brasileiros durante visitas de negócios ao Brasil.

Este participante decidiu estudar o idioma porque estava a ser temporariamente realocado para o Brasil a negócios. “Eu não fui obrigado a aprender português. Eu achei que seria interessante ampliar meus conhecimentos sobre o país através da língua. Já havia visitado o Brasil duas vezes mas, apesar do inglês ser a língua obrigatória no local de trabalho, eu penso que deixei de entender muitas coisas porque não falava português fora da empresa”.

3.2.3. Participante C

Este participante é americano e tem 31 anos de idade. Tem como língua materna o inglês mas o pai era de descendência guatemalteca, por isso foi sempre exposto ao espanhol. O nível de conversação em espanhol é baixo mas apesar de não falar fluentemente a língua, entende muito e consegue ter uma conversa simples como pedir informações, ordenar comida em restaurantes e fazer compras, além de “falar com *mi abuela* [minha avó] ”.

O principal objetivo deste participante é o de poder comunicar em português no trabalho e na sua vida pessoal enquanto está viajando a negócios pelo Brasil. Aliada a esta necessidade de comunicação, existe também o interesse pela cultura e pela situação socioeconômica brasileira.

3.3. Procedimentos e Instrumentos

O questionário, composto de nove perguntas abertas e fechadas, foi elaborado com os objetivos de (1) verificar se os exercícios propostos pelo livro trabalham, na visão do aluno, a oralidade e (2) assinalar as maiores dificuldades encaradas pelos alunos, quanto à oralidade, ao trabalhar com a proposta de ensino/aprendizado do livro *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*.

A primeira pergunta é fechada/aberta e refere-se a um âmbito geral do uso do NAB1. Ela foi elaborada usando a expressão “a oportunidade de aprender português para poder se comunicar com os brasileiros e participar da vida cotidiana do Brasil” (Lima, 2008, s/n) pois a mesma foi usada pelos autores na apresentação do livro.

As seis perguntas seguintes (2 a 7), também fechadas/abertas, têm a intenção de examinar as duas categorias da oralidade (compreensão e fala) através do estudo das

subcategorias: *ouvir o diálogo, marcar a resposta e converse com o colega*, apresentadas no NAB1. As perguntas são fechadas (sim/não) com pedido de justificativa de opinião.

A penúltima pergunta (8) é fechada/aberta e refere-se ao desenvolvimento geral das quatro habilidades da língua (compreensão, fala, leitura e escrita). A última pergunta (9) é aberta e pede especificamente que os alunos indiquem os aspectos positivos e os negativos em relação ao uso do NAB1 como material didático no aprendizado de PLE.

3.4. Apresentação dos Resultados

Na primeira questão, que tinha como objetivo constatar se o NAB1 dá ao aluno a chance de aprender português para se comunicar com os brasileiros e participar de sua rotina, os alunos revelaram, num conjunto, que o livro lhes proporciona uma noção básica de português para se comunicarem o suficiente e serem capazes de se integrarem em atividades diárias do cotidiano brasileiro. Os participantes indicaram, entre as atividades do dia-a-dia, ir a uma loja, padaria, aeroporto e até mesmo viajar. É também interessante apontar que um dos participantes revela que, após estudar PLE usando o NAB1, ele já não usa “tanto o telemóvel”.

Os resultados da pergunta um estão indicados na tabela abaixo:

Tabela 4: conveniências proporcionadas pelo NAB1 aos alunos no quesito comunicação enquanto no Brasil:

Indicadores	Frequência de Ocorrência (f.)
O livro proporcionou uma noção básica	3
Para fazer atividades do dia-a-dia	2
Para entender o suficiente	2
Para não usar tanto o telemóvel	1

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados

As três perguntas seguintes (2 a 4) questionam se os exercícios propostos pelo livro ajudam o aluno a desenvolver a sua compreensão do português. Foram selecionados três tipos de exercícios para este trabalho: *Ouçã o Diálogo, Marque a Resposta e Converse com o Colega*.

Na categoria *compreensão*, as respostas são como ilustradas no quadro abaixo:

Tabela 5: respostas das perguntas 2 a 4:

Estes tipos de exercício* te ajudam a compreender melhor o português?			
Categoria	Subcategorias	Sim (f.)	Não (f.)
Compreensão	*Ouça o diálogo	3	0
	*Marque a resposta	3	0
	*Converse com o colega	0	3

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados

Relativamente à questão dois, os participantes indicaram que o exercício *Ouça o Diálogo* promove a compreensão porque proporciona possibilidades de ouvir como as pessoas realmente falam na rua. Os participantes também revelaram que estes exercícios lhes possibilitam aprender como responder nestes contextos comunicativos.

As repostas da questão três revelaram que o exercício *Marque a Resposta* oferece ao aluno a oportunidade de compreender melhor o português, pois ao ouvirem o áudio os alunos aprendem [como ter] conversas e conhecem situações diárias do cotidiano brasileiro.

Na questão 4, os participantes responderam que o exercício *Converse com o Colega* não os ajuda a desenvolver a compreensão do português. As justificativas mais frequentes são que os alunos preferem um falante nativo pois eles “sabem mais” ou “falam mais corretamente” a língua portuguesa e, ao contrário dos colegas, são capazes de transmitir uma certa confiança a quem aprende. Ao conversarem entre si, os alunos não têm certeza se estão a escutar como as palavras devem ser corretamente pronunciadas. Houve uma circunstância em que um participante comentou que “este tipo de exercício parece ajudar mais o professor a monitorar o progresso da turma do que o aluno em si”.

Tabela 6: Respostas 2 a 4 - percepção dos alunos ao trabalharem a compreensão do português através dos exercícios do NAB1:

Categoria	Subcategorias	Indicadores	(f.)
Compreensão	Ouça o diálogo	Ouvir / Acostumar como as pessoas falam	3
		Saber como responder	2
	Marque a resposta	Aprender conversas reais	3
		Conhecer situações diárias comuns	3
	Converse com o colega	Prefiro um falante nativo	3
		Falantes nativos sabem mais	2
		Falantes nativos falam mais corretamente	2
		Não sei se o que escuto está certo	1

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados

As três perguntas seguintes (5 a 7) questionam se os exercícios propostos pelo livro ajudam o aluno a desenvolver a sua fala. Foram seleccionados os mesmos tipos de exercícios: *Ouça o Diálogo*, *Marque a Resposta* e *Converse com o Colega*.

Na categoria *fala*, as respostas são como ilustradas no quadro abaixo:

Tabela 7: respostas das perguntas 5 a 7:

Estes tipos de exercício* te ajudam a <i>falar</i> melhorar o português?			
Categoria	Subcategorias	Sim (f.)	Não (f.)
Fala	*Ouça o diálogo	3	0
	*Marque a resposta	3	0
	*Converse com o colega	0	3

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados

Relativamente à questão cinco, as respostas foram unânimes: os participantes A, B e C indicaram que os exercícios *Ouça o Diálogo* do NAB1 favorecem o falar porque dão ideias de assuntos interessantes para conversas cotidianas mas também apresentam ao aluno respostas variadas para estas conversas.

As respostas da questão seis revelaram que os exercícios *Marque a Resposta*

favorecem o desenvolvimento da fala porque proporcionam o aprendizado de frases reais, através de situações autênticas com o uso diário da língua.

Já acerca do exercício *Converse com o Colega*, os participantes marcaram que este tipo de exercício não ajuda a desenvolver a fala porque, ao conversarem com outra pessoa que também está a aprender português (e não um falante nativo), não podem ser ajudados e também não sabem se o que falam está certo ou errado.

Tabela 8: Respostas 5 a 7 - percepção dos alunos ao trabalharem a fala através de exercícios do NAB1:

Categoria	Subcategorias	Indicadores	(f.)
Fala	Ouça o diálogo	Oferecem respostas variadas	3
		Dar ideias de assuntos para conversas	2
	Marque a resposta	Aprender situações reais	3
		Aprender frases reais	2
		Ouvir o uso diário da língua	2
	Converse com o colega	Falantes nativos podem ajudar	3
		Não sei se o que falo está certo	2

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados

A pergunta oito questiona quais as habilidades da língua (compreensão, fala, leitura e escrita) o livro ajudou a desenvolver mais. As respostas foram: em primeiro lugar, conjuntamente, a compreensão e a leitura, em segundo lugar a escrita e por último, a fala.

Tabela 9: Habilidades da Língua mais trabalhadas pelo livro, na opinião do aluno

Habilidades da Língua	(f.)
Compreensão	3
Fala	1
Leitura	3
Escrita	2

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados

A última pergunta do questionário (9) revela os aspectos positivos e negativos do livro na opinião do utilizador. Os pontos positivos são: o CD que acompanha o livro, os variados

tipos de exercícios, os conteúdos dos diálogos, o apêndice de Fonética ao fim do livro e o “material é capaz de mostrar a vida do Brasil como ela é”.

Os pontos negativos são: o CD/o livro não oferece interação virtual, há poucas explicações gramaticais e poucos exercícios voltados para a prática da escrita, as expressões idiomáticas e gírias são escassas e o *design* do livro é um pouco “poluído” e um tanto infantil.

Tabela 10: Aspectos positivos e negativos do NAB1, na opinião dos alunos participantes:

Categorias	Indicadores	(f.)
Aspectos Positivos	O CD é bom	3
	Diferentes Tipos de Exercícios	3
	Diálogos Interessantes	1
	Mostra a Vida Real	1
	Apêndice de Fonética	1
Aspectos Negativos	Não Interativo	3
	Pouca Gramática	2
	Poucos Exercícios de Escrita	1
	Poucas Expressões Idiomáticas / Gírias	1
	<i>Design</i> “poluído” e infantil	1

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados

3.5. Discussão dos Resultados

O presente estudo de caso teve como um de seus objetivos verificar se os exercícios propostos pelo NAB1 trabalham a oralidade, na visão do aluno. Além disso, pretendeu-se também assinalar as maiores dificuldades encaradas pelos alunos, quanto à oralidade, ao trabalhar com a proposta de ensino do livro. Em outras palavras, pode-se dizer que esta pesquisa teve um foco duplo: a oralidade e o material didático, circulando em torno de um eixo principal, o aluno.

Considerando os objetivos traçados, as perguntas do questionário e os quadros acima apresentados, construídos a partir dos dados fornecidos pelos alunos participantes, foram traçadas algumas considerações. A nível geral, os participantes posicionam-se favoravelmente à afirmação dos autores, na apresentação do livro, de que o NAB1 oferece a oportunidade de “aprender Português para se comunicar com brasileiros e participar da vida

cotidiana do Brasil”.

Primeiramente, os alunos revelam que o NAB1 lhes proporcionou um conhecimento básico da língua portuguesa. Diante disto, se tornaram capazes de navegar mais facilmente através do dia-a-dia dos brasileiros. Atividades básicas como fazer compras e pedir informações se tornaram mais comuns e espontâneas e os diálogos mais fáceis de entender, mais fluídos e frequentes.

No entendimento do autor Brown (2007), os diálogos (atividades que envolvem duas ou mais pessoas) são trocas que promovem as relações sociais e também aquelas cujo propósito é transmitir informações proposicionais e fatuais. Ou seja, os diálogos incentivam as ligações interpessoais e transacionais; meta comum a todos os participantes e que os levaram a investir no aprendizado de PLE.

Relativamente aos exercícios propostos pelo NAB1 selecionados para este trabalho, podemos concluir que os participantes julgaram que tanto o exercício do tipo *Ouçã o Diálogo* quanto o *Ouçã e Marque a Resposta* são bem-sucedidos para trabalhar a compreensão do PLE. Os áudios procuram ser o mais claro possível na pronúncia dos diálogos, evitando agrupamentos de palavras e redundâncias da fala, o que faz com o processo de compreensão se desenvolva mais naturalmente e com menos bloqueios por parte do aprendente.

Os alunos acreditam que a compreensão foi otimizada através dos áudios que acompanham o livro, por intermédio de tarefas que os fazem “processar a fala e [...] imediatamente produzir uma resposta apropriada” (Brown, 2007, p. 309).

Este tipo de exercício também ajuda os alunos a desenvolver a fala porque, de acordo com os mesmos, os diálogos ajudam a dar ideias de como as pessoas realmente conversam entre si. Assim sendo, os alunos podem aperfeiçoar a sua própria maneira de falar, de acordo com seus ambientes de convivência, pessoais e de trabalho, adaptando o conteúdo aprendido durante as aulas de acordo com a natureza da situação em que se encontrarem e das pessoas com quem interagem, conforme suas “origens geográficas e de classe” (Wilkins, 1972, p. 135).

Entretanto, nos exercícios *Converse com o Colega*, os estudantes identificaram apenas aspectos negativos. Os participantes sugeriram que “ouvir e falar com falantes nativos é muito melhor”, pois os “falantes nativos podem ajudar” o diálogo a ser mais fluído. Os participantes também expressaram preocupações ao conversarem com os colegas de turma pois não sabem se o que escutam e o que falam está correto.

As afirmações dos participantes do estudo podem ser paralelamente relacionadas com outras de alunos de línguas estrangeiras, em diversas partes do mundo, conforme expõem Richards e Lockhart (1996): “não dá para aprender muito através dos outros alunos do grupo” e “a melhor maneira de aprender uma língua é se misturar com os falantes nativos”. Os autores ainda propõem que alguns alunos “preferem uma abordagem social de aprendizado” (Richards e Lockhart, 1996, p. 60), onde pode surgir a oportunidade de interagirem com os falantes nativos.

Apesar dos resultados acima terem demonstrado um bom desenvolvimento da oralidade nos participantes, o material didático apresenta alguns pontos negativos. Os principais problemas encarados pelos alunos ao trabalhar com a proposta do livro são, essencialmente, dois: há pouca quantidade de explicação gramatical e o livro não é interativo.

Embora tivessem conhecimento de que o curso se foca na oralidade mesmo antes do início das aulas, dois dos três participantes apontaram a pouca quantidade de explicação gramatical como um aspecto negativo do livro. Knowles (1982, *apud* Richards e Lockhart, 1996) esclarece que pessoas de natureza analítica e que gostam de resolver problemas tendem a preferir uma apresentação lógica e sistemática de conteúdos de aulas, ou seja, a gramática.

Por fim, relativamente à interatividade do NAB1, Tapscott (2009) explica que, a partir meados de 2000, os alunos que ingressavam nas universidades americanas esperavam que o aspecto interativo de aprendizado fizesse parte do processo de ensino. Como estes alunos, chamados geração Y³⁶, cresceram com o uso diário de tecnologia, eles presumiam que isto seria parte da vida acadêmica. Enquanto os participantes desta pesquisa não sejam todos desta geração³⁷, eles foram expostos a esta maneira de pensar pois ingressaram, ou retornaram, à universidade nos anos de 2001 e 2003.

Na visão de Tapscott (2009), essa geração assimilou a tecnologia porque foram criados com ela e se adaptaram a este estilo de vida tão conveniente. Nos últimos 15 anos a tecnologia tornou-se parte do cotidiano de (quase) todas as pessoas. Hoje em dia, com os *smartphones* em toda a parte, o acesso à informação através da *Internet* é cada vez mais comum e frequente e *sites* de “redes sociais como Facebook, permitem que [esta geração] monitore cada movimento de seus amigos” (Tapscott, 2009, p. 17). Por estes motivos, torna-se fácil perceber a necessidade que os alunos têm de interagir virtualmente.

³⁶ Geração Y são pessoas nascidas entre 1977 e 1997.

³⁷ Dois dos participantes são da Geração X (nascidos até 1976).

Considerações Finais

Como faces distintas de uma mesma moeda, a compreensão e a fala são trabalhadas simultaneamente mas desenvolvidas isoladamente. Como já mencionado no primeiro capítulo, é a partir da compreensão que o aluno de LE vai ser capaz de desenvolver e produzir a sua habilidade da fala para fins de comunicação.

Ao iniciar este trabalho procurei tentar entender se meus pré-conceitos sobre a abordagem da oralidade no livro NAB1 iam de encontro aos níveis de aprendizado alcançados pelos alunos. Não acreditava - e ainda não acredito - que livro algum seja capaz de promover o desenvolvimento da oralidade em quem decide aprender uma língua estrangeira; salvo num estágio bem inicial, em que os alunos estão a ser inicialmente expostos à uma estrutura mais organizada *de ensino*, quando o professor age como instigador e mediador entre eles e material didático.

Ao longo do processo de análise do NAB1, tornou-se claro que o livro carece de atividades de oralidade que sejam mais interativas e capazes de proporcionar ao aluno um contato autêntico com a língua quando o aluno não estiver num ambiente de sala de aula. Esta interação com o idioma fora do ambiente formal de aprendizado pode estimular o processo de compreensão, pois, muitas vezes, a única situação de interação oral com a qual o aluno de LE tem contato é nas aulas, com o professor e os colegas.

Entretanto, os questionários feitos com os ex-alunos do curso de PLE mostraram, pessoalmente, uma perspectiva inusitada relativamente ao ensino/aprendizado da língua tendo o NAB1 como material didático principal. Os resultados do estudo de caso apresentado parecem apontar numa direção positiva quanto à abordagem que o livro adota no tratamento da oralidade - na visão *do aluno*, uma abordagem bem-sucedida, capaz de fazer com que as metas pessoais de aprendizado de cada um se convertam com o objetivo principal do livro: “levar o aluno a compreender e falar [...] português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (Lima *et al*, 2009, p. iii).

Porém, a análise realizada neste trabalho foi feita através de apenas parte de um prisma muito mais elaborado, que é a oralidade. Não se deve encarar esta prática como algo limitado a uma sala de aula ou a algumas atividades de um único material didático; a oralidade pode estar ao alcance de todos que a têm como um objetivo maior de aprendizado.

Devido às limitações deste estudo, sugere-se que seja feito um paralelo entre este e outros materiais didáticos de PLE; materiais que optem pelo mesmo método comunicativo e que tenham objetivos de ensino semelhantes aos do NAB1. Através deste paralelo talvez possa ser feita uma análise mais comparativa e profunda acerca da oralidade.

Referências Bibliográficas

Abramson, L. (2013). *Sputnik Left Legacy for US science education*. Disponível em <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=14829195>. Acesso em 24 de abril, 2017.

Almeida, J. & Dash, L. (2002). *Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, LET/UnB, vol. 01, nº 01 (p. 19-37). Brasília.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brown, D. (2007). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, New York: Pearson Education.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Collins, A., & Halverson, A. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York: Teachers College Press.

Costas, R. (2012). *Brasil em alta impulsiona o ensino de português no mundo*. Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml. Acesso em 5 de abril, 2017.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2007). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Ellison, F. (1968). *The teaching of Portuguese in the United States*. In: Sayers (ed). *Portugal and Brazil in Transition*. Minneapolis: Universidade de Minnesota.

Estevão, P. et al (2014). *O ensino da Língua Portuguesa nos Estados Unidos*. Disponível em <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Portugu%C3%AAs-nos-EUA-FINAL2.pdf>. Acesso em 8 de abril, 2017.

Furtoso, V. & Rivera, S. (2013). *Ensino de Português nos Estados Unidos: uma compilação*. Disponível em <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Ensino-de-Portugu%C3%AAs-nos-Estados-Unidos-uma-compila%C3%A7%C3%A3o-Brasil-USA.pdf>. Acesso em 2 de Abril, 2017.

Grammatica da Lingoagem Portuguesa. Disponível em <http://purl.pt/369/1/ficha-obra->

[gramatica.html](#). Acesso em 13 de abril, 2017.

Hymes, D. (1992). *The Concept of Communicative Competence Revisited*. In Dirven, R., & Pütz, M. (orgs). *Thirty years of linguistic evolution*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

Kott, R. (2011). *The Origins of Writing*. Disponível em http://magazine.uchicago.edu/1102/features/the_origins_of_writing.shtml. Acesso em 1 de Maio, 2017.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon Press.

Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kunzendorff, J. (1997) *Considerações quanto ao ensino de Português para estrangeiros adultos*. In Almeida Filho, J. & Lombello, L. *O Ensino de Português para Estrangeiros - pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Fontes.

Language Projections. Disponível em https://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/Shin_Ortman_FFC2011_paper.pdf. Acesso em 10 de Abril, 2017.

Larson-Hall, J., & Brown, S. (2012). *Second Language Acquisition Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan: The University of Michigan Press.

Lima, E.; et al. (2008). *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. São Paulo: EPU.

Martins, M. (s/d). *A Língua Latina: Sua Origem, Variedades e Desdobramentos*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/36/02.htm>. Acesso em 27 de março, 2017.

Matos, F. (1997). *Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE*. In Almeida Filho, J. & Lombello, L. (orgs). *O ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.

Mattoso, J. (1993). *História de Portugal*. Lisbon: Editorial Estampa.

Meyer, R. (2016). *Português para Americano Entender*. In Turazza, J. & Butti, C. (orgs). *Estudos em Português Língua Estrangeira*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.

Moirand, S. (1982). *S. Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

- Nunan, D. (1991). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587464/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.pt&purchase_site_license=LICENSE_EXPIRED. Acesso em 22 de novembro, 2016.
- Oliveira, G. (2013). *Política Linguística e Internalização: A Língua Portuguesa no Mundo Globalizado do Século XXI*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010. Acesso em 5 de Novembro, 2016.
- Pizarro, J. (2005). *D. Dinis*. Portugal: Círculo de Leitores.
- Ramos, J. M. (1997) *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Santos, R. (s/d) *Azoreans to California*. Disponível em <http://www.portugueseancestry.com/genealogy/html/azoreans.cfm>. Acesso em 10 de Abril, 2017.
- Silva, D. B. (2013). *De flor do Lácio a língua global*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial.
- Silva, V. L. (2004). *Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?)*. *Revista Solettras*, no. 8, p. 7-17.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing the world*. New York: McGraw-Hill.
- The World Factbook*. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2119.html>. Acesso em 11 de novembro, 2016.
- Travaglia, L. C. (s/d). *Competência Comunicativa*. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>. Acesso em 28 de abril, 2017.

Tuckman, B., Cruz, M., Antunes, M., & Lopes, A. (2000). *Manual de Investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

United States Immigrant Population by Country of Birth. Disponível em chrome-extension://bpmcpldpdmajfigpchkicefoigmkfalx/views/app.html. Acesso em 11 de Abril, 2017.

US Trade in Goods by Country. Disponível em <https://www.census.gov/foreigntrade/balance/c7643.html>. Acesso em 5 de Abril, 2017.

Vilaça, M. (2010). *Materiais Didáticos de Língua Estrangeira: Aspectos de Análise, Adaptação e Avaliação*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol VIII, p. 67-78.

——— (2012). *A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: Autoria, princípios e abordagens*. Cadernos do CNLF. Vol XVI, no. 4, t.1. p. 51-60.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press.

Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Guia de Análise

1. ASPECTOS GERAIS

1.1

Título: *Novo Avenida Brasil 1 – Curso Básico de Português para Estrangeiros*

Autor: E. Lima, L. Rohrmann, T. Ishihara, S. Iunes e C. Bergweiler

Data da Publicação: 2008 Editora/Localidade: São Paulo, Brasil

1.2. O manual será analisado:

em sua totalidade em parte: *livro-texto*

1.3. O manual possui outros componentes (CD, livros de apoio, *website*, etc.)

sim *CD com áudio* não

1.3.1. O material de apoio é opcional?

sim não

1.3.2. O material de apoio é condizente com o livro?

sim *Os áudios refletem exatamente o que está escrito no livro* não

1.4 O manual está dividido em:

unidades didáticas temas projetos/objetivos de trabalho

1.5. O manual possui:

índice objetivos de aprendizagem exercícios em sala

atividades interativas revisão tarefas de casa

outros _____ (especificar)

1.6. O manual é dirigido para:

alunos professores ambos

1.7. O público alvo do manual é:

crianças (até 12 anos) jovens (12-18 anos) adultos (acima de 18 anos)

1.8. O nível de aprendizagem é:

básico (A1-A2) intermediário (B1-B2) avançado (C1-C2)

1.9. O manual pretende ser usado para o ensino de português como língua:

materna não materna/segunda estrangeira

1.10. Em qual língua está escrito o manual:

português português e _____

1.11. Em que país pretende-se utilizar o manual? *Estados Unidos*

2. ASPECTOS GRÁFICOS

2.1 A fonte/tamanho do texto é adequado e facilita a visualização para o aluno?

sim não _____ (especificar)

2.2 O manual tem ilustrações?

sim não

2.3 Qual tipo de ilustrações?

desenhos fotografias tabelas/quadros gráficos

2.4 A quantidade de ilustrações é:

adequada insuficiente excessiva

2.5 As imagens usadas no manual:

2.5.1 Apresentam diversidade de nível social, cultura, raça, religião, idade, etc.:

sim não

2.5.2 Auxiliam na assimilação do conteúdo:

sim não

2.5.3 Sugerem informações complementares:

sim não

3. ESTRUTURA

3.1. O conteúdo do texto é atual?

sim não **O livro é atual para 2008, não 2016** (especificar)

3.2. Os textos apresentam linguagem adequada à idade do aluno?

sim não _____ (especificar)

3.3. Os textos apresentam linguagem adequada ao nível de aprendizagem do aluno?

sim não **No começo é um pouco avançada** (especificar)

3.4. Os temas abordados são atuais?

sim não

3.5. Os temas fazem referências à diversidade de nível social, cultura, idade, raça, religião, etc.?

sim não

3.6. O manual faz referência de outras disciplinas como cidadania, saúde, meio ambiente, etc.?

sim não

3.7. A estrutura (gramatical, oral, textual, etc.) do manual é:

linear/sequencial não linear/não sequencial

4. DIDÁTICA - Geral

4.1. O tempo de ensino do conteúdo:
 é estabelecido pelo manual pode ser regulado pelo professor

4.2. O manual potencia flexibilidade (pode ser modificado e/ou corrigido) durante as aulas?
 sim não

4.3. As atividades/exercícios propostos pelo manual:

4.3.1. Oferecem oportunidades de expressão pessoal?
 sim não

4.3.2. Incentivam o professor a apelar para as experiências dos alunos?
 sim não

4.3.3. São coerentes com o conteúdo ensinado?
 sim não

4.3.4. Atingem os objetivos pré-estabelecidos no início das lições?
 sim não

5. ATIVIDADES

5.1. As atividades do tipo Ouça o Diálogo ajudam a desenvolver a *compreensão* do português?
 sim não *A partir dos áudios, os alunos têm a oportunidade de ouvir falantes nativos e aprender vocabulário novo*

5.2. As atividades do tipo Ouça e Marque a Resposta ajudam a desenvolver a *compreensão* do português?
 sim não *Os alunos têm que entender o áudio para depois marcar a resposta*

5.3. As atividades do tipo Converse com o Colega ajudam a desenvolver a *compreensão* do português?
 sim não *Os alunos têm a oportunidade de praticar o conteúdo aprendido com a turma; em duplas ou grupo*

5.4. As atividades do tipo Ouça o Diálogo ajudam a desenvolver a *fala*?
 sim não *Os alunos não têm a oportunidade de se expressar, apenas ouvir*

5.5. As atividades do tipo Ouça e Marque a Resposta ajudam a desenvolver a *fala*?
 sim não *As atividades são interessantes, pois o aluno ouve o áudio para depois responder; entretanto, as respostas são escritas*

5.6. As atividades do tipo Converse com o Colega ajudam a desenvolver a *fala*?
 sim não *Os alunos têm a oportunidade de praticar o conteúdo aprendido com a turma, em duplas ou grupo, a partir das sugestões dadas no livro*

Questionário

Caro participante,

Elaborado no âmbito do Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa, o seguinte questionário tem como objetivos (1) verificar se os exercícios propostos pelo livro trabalham a oralidade e (2) assinalar as maiores dificuldades encaradas, quanto à oralidade, ao trabalhar com a proposta do livro *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros* (NAB1).

Agradeço antecipadamente a sua participação.

Atenciosamente,

Leticia Cobbs

Questionário

1. Você vai muitas (ou algumas) vezes ao Brasil por ano. Você acha que o livro NAB1 oferece ao aluno a oportunidade de aprender português para poder se comunicar com os brasileiros e participar da vida cotidiana do Brasil? sim não

Por favor justifique a sua resposta.

2. Os exercícios de *ouça o diálogo* (como A1 a A4, pág. 2 e A1 e A2, pág. 8) ajudam a melhorar a sua compreensão do português? sim não

Por favor justifique a sua resposta.

3. Os exercícios de *ouvir e marcar a resposta* (como D2, pág. 14 e D1, pág. 21) ajudam a melhorar a sua compreensão do português? sim não

Por favor justifique a sua resposta.

4. Os exercícios de *converse com o colega* (como B2, pág. 27 e C2, pág. 39) ajudam a melhorar a sua compreensão do português? () sim () não

Por favor justifique a sua resposta.

5. Os exercícios de *ouça o diálogo* (como A1 a A3, pág. 16 e A1 a A3, pág. 24) ajudam você a falar melhor o português? () sim () não

Por favor justifique a sua resposta.

6. Os exercícios de *ouvir e marcar a resposta* (como D1, pág. 40 e D1, pág. 52) ajudam você a falar melhor o português? () sim () não

Por favor justifique a sua resposta.

7. Os exercícios de *converse com o colega* (como C1, pág. 12 e B4, pág. 47) ajudam você a falar melhor o português? () sim () não

Por favor justifique a sua resposta.

8. Quais as áreas o livro ajudou você a desenvolver melhor? (pode ser mais de uma)

() compreensão () fala () leitura () escrita

Por favor justifique a sua resposta.

9. Por favor indique aspectos positivos E negativos em relação ao uso do livro NAB1 como material didático no aprendizado de PLE.