

## Percepções discentes sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA): subsídios para a elaboração de livro didático no Vietnã

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa voltada à elaboração de um novo volume de livro didático de Português como Língua Adicional (PLA), destinado ao contexto universitário vietnamita. A investigação baseou-se na aplicação de um questionário estruturado a estudantes dos anos finais da graduação em Português na Universidade de Hanói, com o objetivo de identificar suas preferências, percepções e necessidades no processo de aprendizagem da língua. A metodologia adotada permitiu levantar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades priorizadas, tipos de atividades mais valorizadas e temas de maior interesse. Os resultados indicam forte demanda por práticas voltadas à oralidade, bem como por produção escrita guiada e aplicação funcional da gramática. Além disso, destacaram-se temas como saúde, turismo, felicidade e profissões, apontando para a importância de conteúdos socialmente relevantes e contextualizados. As informações obtidas oferecem subsídios concretos para o desenvolvimento de um material didático mais responsivo às expectativas do alunado, favorecendo abordagens mais comunicativas, interativas e culturalmente situadas no ensino de PLA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como Língua Adicional. Livro didático. Ensino superior. Análise de necessidades. Vietnã.

**Eric Chen**

[brchen.00@gmail.com](mailto:brchen.00@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-6639-2620>  
Leitorado Guimarães Rosa  
Universidade de Hanói (HANU),  
Hanói, Vietnã

**Ha Thu Vu Nguyen**

[habdn@hanu.edu.vn](mailto:habdn@hanu.edu.vn)  
<http://orcid.org/0009-0005-5100-4129>  
Universidade de Hanói (HANU), Hanói,  
Vietnã

**Loan Thu Nguyen**

[loanbndn@hanu.edu.vn](mailto:loanbndn@hanu.edu.vn)  
<http://orcid.org/0009-0007-2534-7392>  
Universidade de Hanói (HANU),  
Hanói, Vietnã

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, os autores compartilham parte do processo de desenvolvimento de um livro didático de Português Língua Adicional (PLA), destinado ao contexto universitário de falantes de língua distante no Vietnã. A proposta dá continuidade ao volume inicial, *Português no Vietname 1* (Nguyễn *et al.*, 2013), fruto de experiências acumuladas ao longo de anos de ensino-aprendizagem de PLA. A longo prazo, por meio da produção do volume dois, pretende-se cobrir a formação linguística básica completa dos estudantes da graduação em Português na capital vietnamita, Hanói.

A Universidade de Hanói (HANU), onde o material didático teria mais ampla aplicação, é uma instituição tradicionalmente associada à formação de profissionais do campo das línguas, como tradutores e intérpretes, e tem fornecido profissionais também para o governo da república, entre outras áreas. O Departamento de Português possui quase 21 anos de implementação e oferece um curso de graduação com duração estimada de quatro anos, o qual se poderia equivaler a um bacharelado em Letras Português-Vietnamita com ênfase em tradução e interpretação. Além disso, há alunos em cursos de créditos acadêmicos eletivos e também em cursos livres de língua. O departamento tem mantido o corpo discente regularmente na escala de 250 estudantes e essa população configura o público alvo para o material didático em elaboração nas discussões deste trabalho. Com novas turmas regulares anuais de cerca de 70 estudantes, há um público local que se objetiva apoiar com o desenvolvimento da pesquisa e do livro didático, porém se entende que os produtos deste trabalho são passíveis também de subsidiar outras pesquisas em educação e linguística aplicada.

O corpo discente visado nesta proposta de livro didático tem como primeira língua o vietnamita e, em geral, tem de razoável a excelente desenvoltura em língua inglesa, o que estabelece no processo de educação linguística um constante fluxo entre vietnamita-inglês-português. Em uma universidade altamente atratora de falantes de diferentes línguas, tal triangulação será acompanhada de cruzamentos com outras línguas popularmente estudadas, como o coreano e o mandarim. Em meio à uma paisagem multilíngue e de contato com superdiversidades (Blommaert, 2013; 2010; Vertovec, 2007), o projeto que aqui se anuncia baliza-se pela educação bilíngue/multilíngue e pela prática de translanguagem (Garcia; Wei, 2014; Garcia, 2008).

O contexto atendido por esta pesquisa pode ser categorizado como um caso de ensino de PLA para falantes de línguas distantes, uma vez que a língua vietnamita se distancia geográfica e culturalmente das regiões mundiais de maior impacto direto da língua portuguesa. Alinhamo-nos à máxima de que “pensar que um único material possa ser utilizado por falantes de línguas próximas e línguas distantes é pensar em um material genérico e corre-se o risco de *querer atender a todos e acabar não atendendo ninguém*” (Santos, 2017, p. 173, grifo nosso) — incluímos aqui as necessidades específicas de públicos alvo com características bilíngue/multilíngue, como é o caso neste contexto. Campos análogos de prática com línguas distantes têm sido mais bem assessorados pela literatura específica, como se vê, por exemplo, pela existência de materiais produzidos pelo governo

brasileiro, representado pelo Ministério de Relações Exteriores, para a rede internacional de ensino de PLA, tais quais a proposta curricular para falantes de língua castelhana/espanhola (Brasil, 2020) ou aquela para falantes de línguas de média distância, como o neerlandês/holandês e o finlandês (Brasil, 2021). Numa abordagem “tipológica” e “aproximativa”, esse segundo documento governamental localiza as “línguas de média distância” entre as “línguas próximas” e as “línguas de longa distância”, sendo o termo “línguas próximas” indicado para os “idiomas latinos” e para aplicação aos “aprendizes de língua espanhola e ao próprio PLS (Português Língua Segunda) em contextos de língua oficial” (*ibid.*, p. 22). Para as línguas distantes, vemos a caracterização de “idiomas orientais como o japonês, o árabe, o hebraico, o coreano, o vietnamita, o chinês e hindi, entre outros” (*ibid.*, grifo nosso). No entanto, não há até o momento, uma proposta curricular ou outro documento que direcione os docentes com falantes de línguas distantes no ensino de PLA. O campo de ensino de PLA para falantes de línguas distantes está ainda relativamente pouco atendido por materiais didáticos e outros subsídios aos professores ao redor do mundo.

Acompanhamos Silva *et al.* (2014) em sua definição de *materiais didáticos* (doravante MD): “artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem em contextos de formação” (p. 264). Ainda segundo os mesmos autores, assumimos a diferenciação com relação aos *recursos didáticos* (doravante RD), pois “os MD estariam centrados [...] sobretudo na sala de aula; e os RD — como material de auxílio ao processo de ensino — extrapolariam esse ambiente” (p. 265). Ainda que o desenvolvimento de uma coleção de *livros didáticos* (doravante LD) implique a mobilização de RD, neste trabalho concentramo-nos na produção de um LD e no contexto de educação formal de aplicação no ensino superior.

Na literatura específica, vemos o LD discutido como “caixa de pandora” (Gomes, 2017), “caixa preta” ou ainda “objeto complexo e multifacetado” (Bunzen, 2005, 2009), atestando sua complexidade como MD. Para este projeto de LD, para além de apenas pressupor outros artefatos de aprendizagem, propõe-se buscar potencializar essas interações, via recomendações ao docente integradas à publicação, no intuito de dar maior suporte a MD alternativos ou intermediários, a iniciativas autorais de docentes (Rojo, 2013) que produzam ou selecionem RD/MD para suas práticas educativas. Assume-se aqui uma concepção de MD como fonte, isto é, um material organizado de forma a “fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração as experiências construídas na própria interação” (Mendes, 2012, p. 357).

Quanto aos temas e outros eixos de organização: sem deixar de lidar com ampla gama de textos multimodais (Rojo; Barbosa, 2015), dentre outros, o LD tratado nesta pesquisa busca ocupar alguns espaços específicos de apoio ao trabalho docente, como o oferecimento de atividades e exercícios de fixação ou ainda a apresentação de glossários e outros materiais de consulta. Mantém-se e atribui-se ao LD a autoridade e centralidade necessárias para o atendimento das expectativas da cultura educacional de contexto vietnamita, de influência confucionista e, conseqüentemente mais hierárquica e de grande foco em autoridades centrais do saber. Dessa forma, as expectativas locais seriam em geral

mais rígidas do que as brasileiras nesses aspectos (Teixeira e Silva, 2023). Essa dedicação ao papel de material de referência, ou de consulta, se vê na construção do questionário, entre outros aspectos.

Nessa esteira, é importante conceber o MD como parte de um ecossistema educacional mais amplo e manter em mente que o “MD deve ser utilizado como meio e não como fim em si mesmo, por professores críticos no tocante à realidade em que atuam, possibilitando ao aprendiz a construção da autonomia e a ampliação da capacidade de observar o mundo que o rodeia” (Silva *et al.*, p. 264). Por meio da aplicação de questionários se faz um movimento em direção às preferências dos estudantes, em um processo de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem. Em termos de metodologia de desenvolvimento de materiais didáticos, tal etapa corresponde ao passo de análise, mais especificamente o exame das necessidades do alunado, como discutido por Leffa (2008). Para o autor, “as necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem” (*ibid.*, p. 16).

A dimensão intercultural no trato de interfaces linguísticas como o português e o vietnamita não deve escapar e aqui se lança mão da classificação de Walsh (2009; 2007) para elaborar uma abordagem intercultural adequada. Segundo a autora, haveria três concepções de interculturalidade, as quais seriam a interculturalidade relacional, a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. O primeiro e mais superficial dos tipos se daria no contato entre culturas e de suas mesclas possíveis, porém sem dar conta de observar as relações de poder ali imbricadas; a segunda espécie faria parte da onda multiculturalista muito disseminada no século XXI, num esforço de realizar a inclusão onde se reconhece haver exclusão, porém ainda sem questionar frontalmente a origem daquelas assimetrias; e, finalmente, o terceiro caminho que se trilha, a interculturalidade crítica, não toma a diversidade cultural como problema, mas sim as estruturas que centralizam a cultura em um monólito homogêneo, apoiando a pluralidade de perspectivas e a reconfiguração de relações de poder convencionais. Como caminho ainda pouco trilhado, entendemos que “a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo a se construir”<sup>12</sup> (Walsh, 2009, p. 9), mas é essa a abordagem intercultural que se busca assumir, integrando ao trabalho docente e ao LD uma forma mais pluralista e decolonial na relação com a tradição de MDs de língua adicional/estrangeira.

Há ainda outros fundamentos para a elaboração desta pesquisa com o corpo discente. Além da contribuição para a coleção *Português no Vietname*, os autores têm atuado no desenvolvimento de materiais complementares, como sequências didáticas temáticas, atividades interativas e recursos digitais, elaborados ao longo dos últimos anos para o uso em sala de aula e oficinas de formação docente. Essa trajetória de produção pedagógica tem permitido uma compreensão aprofundada das necessidades dos aprendentes vietnamitas, oferecendo uma base sólida para a formulação do segundo volume da coleção. Tais experiências anteriores não apenas orientam as decisões metodológicas adotadas, mas também garantem a coerência entre os diferentes volumes da proposta didática.

No presente estudo debruçamo-nos especialmente sobre a aplicação de questionários com o alunado, ao mesmo tempo em que tecemos outras considerações pertinentes ao desenho do material didático. Ao fim, são apresentados os direcionamentos que se estabelecem nessa etapa intermediária da trajetória de produção do segundo volume da coleção *Português no Vietname*.

## QUESTÕES METODOLÓGICAS

Em se considerando o retorno dado pelo corpo discente como um dos subsídios na produção de materiais didáticos, o presente estudo concentra-se na aplicação de um questionário e na análise de seus resultados como uma etapa no quadro geral de elaboração do livro didático (Leffa, 2008). Um questionário pode ser entendido a partir da clássica definição de J. D. Brown: “qualquer instrumento escrito que apresenta aos respondentes uma série de perguntas ou afirmações para as quais eles devem reagir ou escrevendo suas respostas ou selecionando dentre respostas existentes”<sup>3</sup> (Brown, 2001, p. 6 *apud* Iwaniec, 2020; Coombe; Davidson, 2015; Dornyei; Taguchi, 2010; Dornyei, 2007). A opção pelo questionário como método de geração de materiais deste trabalho envolve uma série de fatores, como a uniformização das respostas obtidas, a redução de enviesamento, a familiaridade da população geral com o formato do instrumento, a praticidade de sua aplicação e sua flexibilidade (Coombe; Davidson, 2015, p. 218).

No presente estudo, o questionário foi construído para que se levantassem contribuições para aspectos de atratividade do material, considerando-se as preferências do alunado, mas também insumos sobre as faltas percebidas pelos estudantes em suas práticas linguísticas, respondendo assim às necessidades de aprendizagem que lhes parecessem menos correspondidas no curso. Dessa forma, no questionário elaborado predominam perguntas atitudinais e factuais, mas não comportamentais (Dornyei, 2007).

O questionário desta pesquisa apresenta nove questões em formato de formulário escrito em suporte digital e sua aplicação ocorreu durante o período letivo com alunos dos terceiro e quarto anos. Tomou-se a aplicação do questionário como etapa efetiva da pesquisa, visto que “há ampla evidência na literatura de aferição de que os procedimentos de aplicação de questionários têm papel significativo na qualidade das respostas levantadas”<sup>4</sup> (*ibid.*, p. 113). O questionário foi apresentado por uma das professoras do corpo docente do curso, uma das professoras regulares das disciplinas de *Práticas Linguísticas*, disciplinas presentes nos dois primeiros anos do bacharelado. Essas disciplinas enfocam o desenvolvimento de habilidades em português para completos iniciantes, isto é, alunos que, em geral, não detinham conhecimentos na língua anteriormente ao seu ingresso na instituição. Todos foram informados do propósito da pesquisa como um subsídio para a produção de novos livros didáticos dedicados ao seu contexto de educação linguística e, apesar de serem encorajados a contribuir, as respostas foram anônimas e não houve qualquer obrigatoriedade de participação. Assume-se assim que a participação dos estudantes foi de livre iniciativa e ocorreu em ambiente familiar, tendo por base relações de confiança já estabelecidas na comunidade acadêmica.

O momento de aplicação do questionário foi gerido como um intervalo nas atividades das aulas de graduação, período no qual os alunos usaram seus próprios aparelhos eletrônicos para responder ao formulário digitalmente. Os estudantes puderam usar esse intervalo de aula para ir ao banheiro, buscar água, enfim, como um período livre mesmo que optassem por não responder ao questionário ou caso o finalizassem antes de seus colegas. Os alunos puderam tomar o tempo que lhes fosse necessário para responder às questões, sem nenhum monitoramento, mas com a presença da professora para eventuais esclarecimentos. O questionário foi desenvolvido em vietnamita, a primeira língua de todos os participantes, favorecendo assim o entendimento de todos quanto ao que se perguntava e também quanto às opções de resposta disponíveis. Todas as questões apresentadas eram de múltipla escolha, facilitando o entendimento da questão, com apenas a última questão aceitando breves respostas por escrito em caráter de observações opcionais. Aponta-se aqui para a acessibilidade e segurança como valores que moldaram a construção dos questionários, assim possibilitando uma geração de materiais sem constrangimentos, pois entende-se que as perguntas em questionários “não têm respostas boas ou más; elas levantam informações sobre os participantes de maneira *não-avaliativa*, sem medir seu desempenho de acordo com um conjunto de critérios”<sup>5</sup> (*ibid.*, p. 103, grifo no original).

A elaboração das questões partiu também da análise dos objetivos formativos do curso, conforme definidos nos documentos institucionais da Universidade de Hanói, especialmente no que tange aos descritores de conhecimento, habilidades e autonomia previstos nos planos de ensino das disciplinas de base. Procurou-se, portanto, alinhar os itens do questionário com esses referenciais, de modo a obter um panorama coerente entre as demandas percebidas pelos discentes e os objetivos declarados da formação. A elaboração do instrumento foi também informada por experiências anteriores dos autores na formulação e aplicação de questionários em contextos de ensino de PLA.

## APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A primeira questão do questionário foi, em português, “Em que ano é que está?”<sup>6</sup>. Observe-se que a seção inicial do questionário responde a pelo menos dois propósitos: a contabilização de participantes e a aferição da proporção de alunos no terceiro e quarto anos do ensino superior que aderiram à pesquisa. A população total da pesquisa foi de 95 participantes, perfazendo a quase totalidade dos alunos nos últimos dois anos do curso de graduação em Português, estimados em 112. Quanto à proporção, temos um total de 41,9% alunos do terceiro ano e 58,1% alunos do quarto ano da graduação, todos tendo já completado sua formação básica na língua portuguesa (mesmo que eventualmente haja estudantes refazendo alguma disciplina com vistas à diplomação).

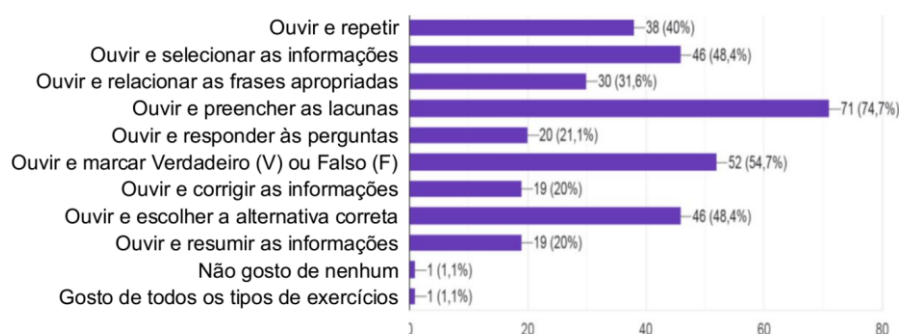
A seguir, as questões indagaram quais seriam as preferências dos alunos em termos de atividades para o desenvolvimento das habilidades de recepção e produção orais e escritas. As questões 3 e 4 trataram das habilidades orais, recepção e produção respectivamente. As questões 5 e 6 fizeram o mesmo e na mesma ordem para as habilidades escritas.

Para a questão de número 3 temos, em tradução, “Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de recepção oral” e as alternativas são onze. As opções foram (a) escutar e repetir; (b) escutar e selecionar informações; (c) escutar e relacionar as frases apropriadas; (d) escutar e preencher as lacunas; (e) escutar e responder às perguntas; (f) escutar e marcar Verdadeiro (V) ou Falso (F); (g) escutar e corrigir as informações; (h) escutar e escolher a alternativa correta; (i) escutar e resumir as informações; (j) não gosto de nenhuma das alternativas; e (k) gosto de todas as alternativas.

A alternativa de maior apoio dentre os participantes, com 71 escolhas e 74,7% do total, foi a (d) escutar e preencher as lacunas. O segundo maior apoio foi aglutinado pela opção (f) escutar e marcar Verdadeiro (V) ou Falso (F). A terceira colocação ficou com as alternativas (b) escutar e selecionar informações; e (h) escutar e escolher a alternativa correta, ambas com 48,4% de adesão da população participante.

**Figura 1** - Respostas para a questão 3

**3. Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de recepção oral**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

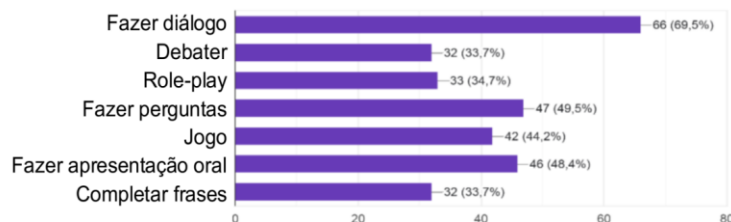
A questão 4 enuncia “Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de produção oral” e apresenta sete alternativas: (a) fazer diálogos; (b) debater; (c) simular interações (*role-playing* ou encenação); (d) fazer perguntas; (e) fazer jogos; (f) fazer apresentações orais; e (g) completar frases.

A primeira alternativa apresentada no questionário, (a) fazer diálogos, recebeu o maior apoio dos participantes com 69,5% das respostas. Outras respostas bastante selecionadas foram (d) fazer perguntas e (f) fazer apresentações orais, com 49,5% e 48,4% respectivamente. Em seguida, obteve-se apoio a (e) fazer jogos, com 44,2%, e as outras três escolhas flutuaram em uma mesma faixa, com cerca de um terço de apoio dos participantes.

**Figura 2** - Respostas para a questão 4



4. Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de produção oral



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a pergunta 5, temos “Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de compreensão escrita” e novamente há sete opções dentre as quais escolher, sendo elas: (a) ler e relacionar as frases apropriadas; (b) ler e preencher as lacunas; (c) ler e responder às perguntas; (d) ler e marcar Verdadeiro (V) ou Falso (F); (e) ler e corrigir as informações; (f) ler e escolher a alternativa correta; e (g) ler e resumir as informações.

As opções mais visadas foram (c) ler e responder às perguntas e (d) ler e marcar Verdadeiro (V) ou Falso (F), com quase a mesma adesão, em 74,7% e 75,8% dos votos respectivamente. A terceira alternativa mais indicada foi (f) ler e escolher a alternativa correta e teve 69,5% dos cliques.

Figura 3 - Respostas para a questão 5

5. Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de compreensão escrita



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na sexta questão, “Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de produção escrita”, são oito as opções para os participantes: (a) fazer tempestade de ideias (*brainstorming*); (b) escrever frases; (c) escrever parágrafos; (d) escrever cartas; (e) redigir narrativas (contar histórias, relembrar memórias ou experiências); (f) dissertar (sobre diferentes temas); (g) escrever resumos; e (h) trocar textos para análise e correção entre estudantes.

Os exercícios com maior preferência seriam do tipo (c) escrever parágrafos e sua seleção ocorreu em 62,1% dos casos. Para a segunda colocação, tem-se (e) redigir narrativas (contar histórias, relembrar memórias ou experiências) como escolha de 55,8% dos participantes. O terceiro lugar é atribuído ao índice de 52,6% da alternativa (b) escrever frases.

Figura 4 - Respostas para a questão 6



**6. Escolha os tipos de exercícios e atividades de que mais gosta na habilidade de produção escrita**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A questão de número 7 buscou avaliar as preferências dos estudantes mais especificamente em termos de “exercícios gramaticais”. No enunciado temos “Escolha os tipos de exercícios gramaticais de que mais gosta” e são seis as opções: (a) ler e relacionar as frases apropriadas; (b) preencher as lacunas com as informações corretas; (c) marcar Verdadeiro (V) ou Falso (F); (d) corrigir os erros; (e) escolher a alternativa correta (múltipla escolha ou *multiple choice*); (f) reescrever as frases.

Concernente às atividades de cunho mais restritamente gramatical, as opções preferidas foram, em ordem, 69,5% para (b) preencher as lacunas com as informações corretas e 71,6% para (e) escolher a alternativa correta (múltipla escolha).

**Figura 5 - Respostas para a questão 7**

**7. Escolha os tipos de exercícios gramaticais de que mais gosta**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A questão 8 inquiriu sobre os temas que constariam como mais atraentes para os alunos e que poderiam ser levados às unidades do livro didático. Foram doze temas listados como alternativas: (a) profissões; (b) viagens / turismo; (c) clima e mudanças climáticas; (d) saúde (a importância da saúde, como ter uma boa saúde); (e) poluição ambiental (tipos de poluição, causas, consequências, medidas de proteção ambiental); (f) o papel da mulher na sociedade moderna e igualdade de gênero; (g) beleza (beleza natural, cirurgia estética); (h) hábitos e costumes; (i) juventude (hábitos, gostos, estilo de vida, escolha profissional); (j) tecnologia (novas tecnologias, aspectos positivos e negativos, redes sociais, etc.); (k) felicidade (definição de felicidade, fatores que trazem felicidade, o dinheiro pode trazer felicidade?); e (l) países de língua portuguesa. Observe-se que para alguns temas foram adicionadas informações complementares entre parênteses, o que se fez para auxiliar os participantes a visualizarem como tais temas poderiam ser discutidos em um livro didático. Há que se considerar que nem todos teriam um claro entendimento das possibilidades didáticas de cada tema, tendo em vista que

não se trata de um público especialista, portanto por vezes julgou-se relevante incluir algum detalhamento.

Os quatro temas que foram capazes de consolidar maior apoio entre os participantes, todos na faixa entre 70,5% e 65,3% de seleção, foram (d) saúde (a importância da saúde, como ter uma boa saúde), (b) viagens / turismo, (k) felicidade (definição de felicidade, fatores que trazem felicidade, o dinheiro pode trazer felicidade?) e, na quarta colocação, (a) profissões.

**Figura 6 - Respostas para a questão 8**  
**8. Os temas que constariam como mais atraentes para os alunos e que poderiam ser levados às unidades do livro didático**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A questão 9 investigou quais seriam as habilidades e conhecimentos que os alunos gostariam de desenvolver ou aperfeiçoar e foi a questão mais detalhadamente explorada. Após filtragem de respostas sem contribuição para a pesquisa, tais como “não tenho”, “x”, “sem opinião”, entre outras, obteve-se uma série de contribuições que seguem abaixo organizadas em subseções. Foi acrescida a indicação de quantas foram as menções para cada alternativa e também explicitadas as observações voluntárias deixadas pelos participantes. Eram 10 as alternativas selecionáveis e todas poderiam receber observações por escrito, caso o participante desejasse.

### **1. Compreensão oral (ouvir)**

**Número de menções:** 66

Observações frequentes:

Ouvir e responder perguntas

Ditado após ouvir

Escuta com apoio de palavras-chave

Desejo de melhorar a escuta devido à dificuldade

### **2. Produção oral (falar)**

**Número de menções:** 61

Observações frequentes:

Mais prática de conversação

Comunicação mais natural

Melhorar a fluência e entonação

Diálogos sobre temas reais

Apresentações orais

### **3. Produção escrita (escrever)**

**Número de menções:** 31

Observações frequentes:

Escrever parágrafos, cartas

Reescrever frases

Correção de erros gramaticais

Aumentar vocabulário para escrita

### **4. Compreensão escrita (ler)**

**Número de menções:** 9

Observações frequentes:

Leitura e interpretação

Resumo de textos

Uso de textos como base para outras atividades

### **5. Gramática (gramática)**

**Número de menções:** 14

Inclui:

Reforço de tempos verbais e sintaxe

Estudo de estruturas como o conjuntivo

Correção de erros gramaticais

### **6. Vocabulário (vocabulário)**

**Número de menções:** 8

Observações frequentes:

Vocabulário por temas (viagens, tecnologia, saúde...)

Vocabulário útil para comunicação

### **7. Pensamento crítico e reflexão**

**Número de menções:** 6

Observações frequentes:

Reação rápida a perguntas

Habilidade de argumentação

Organização de ideias em português

### **8. Temas culturais / conteúdos aplicáveis**

**Número de menções:** 7

Exemplos de temas:

Cultura dos países lusófonos

Turismo

Tecnologia

Temas sociais e da atualidade

### **9. Competências integradas / as quatro habilidades**

**Número de menções:** 12

Respostas mencionando claramente o desejo de desenvolver todas as quatro competências ou melhorar a comunicação global

### **10. Outros / sugestões metodológicas**

**Número de menções:** 5

Inclui:

Prática com falantes nativos

Fornecimento de materiais complementares para escuta

Exercícios mais próximos dos exames

Atividades extracurriculares e dinâmicas em grupo

As menções mais numerosas estiveram nas subseções de compreensão e produção oral, as duas primeiras, com 66 e 61 menções respectivamente. A subseção de produção escrita obteve um índice mais alto do que as demais, 31 menções, embora tenha ficado muito abaixo das duas primeiras colocadas. As subseções seguintes alcançaram semelhantes indicações com flutuações, mas próximas das 10 menções.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam, de forma inequívoca, a centralidade da oralidade nas expectativas do alunado. A predominância de menções às habilidades de recepção e produção orais, isto é, à escuta e à fala, tanto nas questões objetivas quanto nas respostas abertas, pode sugerir que essas habilidades não têm recebido atenção proporcional nas práticas atuais de ensino durante o percurso formativo inicial dos alunos. Esses dados reforçam a necessidade de que o novo livro didático priorize atividades comunicativas orais, especialmente considerando que os estudantes apontam carências específicas nessa dimensão do uso da língua. Nota-se um interesse dos participantes para que se incentivem discussões, apresentações e debates pelos quais se pode desenvolver fluência e pensamento crítico, e também se entende que há desejo de que se ampliem as atividades com temas do cotidiano dos estudantes. Partindo desse diagnóstico de certo desequilíbrio entre os modos orais e escritos, esta pesquisa imprimirá ao novo LD um papel de catalisador de mudanças na cultura de ensino-aprendizagem da comunidade local, focalizando interação, fluência e contextualização temática, pois os LDs, como MD, seriam “instrumentos mediadores e facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento discente” (Silva *et al.*, 2014, p. 266, grifo nosso).

A presença significativa de sugestões voltadas à produção escrita, que pedagogicamente potencializaria a atenção à correção gramatical e à ampliação lexical, atenderia também aos estudantes que não buscam apenas falar, mas desejam comunicar-se com precisão e propriedade em português. As atividades mais valorizadas pelo corpo discente, como redação de parágrafos, narrativas e preenchimento de lacunas, apontam para uma preferência por tarefas estruturadas (de produtos finais bem delimitados nos enunciados), mas com sentido comunicativo claro. As futuras produções de material didático deverão se afastar de abordagens que consistam de “gramática pela gramática” ao mesmo tempo em que seguem a caminhada pelas abordagens comunicativas (Paiva, 2009) e pós-método (Kumaravadivelu, 2003; Brown, 2002; Richards; Rodgers, 2001) rumo a novos desdobramentos.

Quanto ao vocabulário que se pede em contextualização, os resultados da pesquisa podem sugerir que no primeiro LD havia um trabalho excessivo com listas ou outros materiais que se prestem à memorização, porém que em uma apresentação não contextualizada acabam por volver-se pouco úteis a um estudante interessado na prática da língua em interações verossímeis. Já quanto aos tipos de atividades didáticas de escuta, foi detectada uma necessidade de diversificação para que se inclua uma maior variedade de testagens da habilidade

(perguntas, preenchimento, escolha múltipla, entre outras), o que se observará na elaboração do segundo LD.

O levantamento de temas de interesse, com destaque para saúde, turismo, felicidade e profissões, descrevem estudantes que desejam aprender a língua por meio de conteúdos relevantes e aplicáveis ao seu cotidiano e projetos de vida. A inclusão desses temas no livro contribui não só para o engajamento, mas também para a construção de significados culturalmente situados no processo de aprendizagem. Dentre as diretrizes que se elaboram rumo a uma interculturalidade crítica (Walsh, 2009; 2007), destaca-se um maior entrelaçamento de atividades que discutam a realidade sociocultural vietnamita e não apenas de países da língua alvo. Na mesma toada, diferentemente do primeiro livro da coleção, haverá no segundo volume maior atenção para representar a ampla diversidade da língua portuguesa no mundo, afastando-se de um foco em Portugal e sua variante nacional da língua, com vistas a abarcar toda a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outras comunidades por meio do conceito de Português Língua Pluricêntrica (PLP) (CPLP, 2016). Não mais se tratando, por exemplo, de tratar o tema de turismo com foco no turismo em Portugal, mas se abrindo a discutir também o turismo no Brasil, no Vietnã etc. — e em como se concebe a atividade turística em diferentes lugares, para diferentes públicos.

Em se considerando a chamada virada multilíngue (May, 2019; 2013) e o contexto, não apenas de língua distante, mas de ricos repertórios linguísticos que muitas vezes se estendem para além do nativo vietnamita, fará parte da concepção deste LD não apenas tolerar a pluralidade linguístico-cultural que o circunda, mas apreendê-la como parte do terreno fértil em que o repertório em português será promovido. A coleção de LDs deverá inaugurar um volume de manual docente direcionado a potencializar os conhecimentos linguísticos prévios do corpo discente junto ao exame e o uso da língua portuguesa. Esse manual conterá sugestões metodológicas de forma a incluir recursos provenientes de ditas outras línguas, amplamente desenvolvendo proficiência linguística e contribuindo para uma sinergia por meio de práticas de translinguagem (Garcia; Wei, 2014).

Por fim, a variedade de respostas e de sugestões evidencia a diversidade interna do corpo discente em termos de estilos de aprendizagem, expectativas e níveis de autonomia. A produção do novo livro didático, portanto, deve considerar não apenas a estrutura curricular e os objetivos formais do curso, mas também as vozes concretas dos estudantes, como revelado nesta pesquisa. Ao fazê-lo, o material poderá alcançar maior efetividade e pertinência pedagógica no contexto específico do ensino de português como língua adicional no Vietnã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados junto aos estudantes dos anos finais do curso de Português da Universidade de Hanói evidenciam, de forma consistente, a centralidade da oralidade nas demandas formativas atuais. A escuta (compreensão oral) e a fala (produção oral) foram as habilidades mais mencionadas nas questões abertas e mais valorizadas nas escolhas das atividades preferidas, o que aponta para uma lacuna percebida nesse aspecto da formação linguística compreendida

pelo primeiro LD da coleção. Tais resultados indicam que o novo volume do livro didático deve priorizar tarefas orais contextualizadas, com simulações, perguntas-respostas e apresentações, em linha com o desejo declarado por maior naturalidade e fluência na comunicação.

Além da oralidade, os alunos também demonstraram interesse relevante pela produção escrita, especialmente por atividades voltadas à redação de parágrafos e narrativas. No tocante aos conteúdos temáticos, os tópicos mais valorizados devem orientar a seleção dos eixos temáticos do novo material, respeitando a cultura educacional vietnamita e promovendo engajamento. O trabalho docente deverá seguir em intensas trocas com as pesquisas linguísticas de interface entre línguas distantes, como o português e o vietnamita (Anais da Conferência Científica Internacional Ensino e Pesquisa de Português, 2025), aliando avanços pedagógicos com a mais complexa demanda por apoio gramatical do contexto de ensino.

Em adição às preferências declaradas pelo corpo discente, preveem-se ainda outras atividades que mobilizem diferentes níveis cognitivos, incluindo nesse rol uma variedade de atividades e habilidades integradas de recepção, produção, pensamento crítico, comunicação intercultural, entre outras. Futuramente, novos inquéritos deverão ser realizados no contexto local e também a partir da articulação de redes acadêmicas de interesses afins. Para a efetiva construção do LD, poder-se-á avaliar o uso ou integração de métodos como os protótipos de ensino (Rojo, 2017, 2013), os projetos didático-autorais de material de ensino (PDAE) (Gomes, 2021), entre outros. Aponta-se também para o grande valor em engajar-se criticamente com exemplares já disponíveis de LD, como o premiado *Plural* (Fernandes; Oliveira Silva; Almeida; Mello, 2023).

Conclui-se, portanto, que a construção do segundo volume da coleção *Português no Vietname* deve considerar como eixos centrais: o fortalecimento das habilidades orais, a integração com a escrita e a gramática em contextos significativos, e a escolha de temas que reflitam os interesses reais dos estudantes. A consulta direta ao alunado mostrou-se uma estratégia eficaz de diagnóstico e seus resultados oferecem subsídios concretos para decisões didáticas coerentes com as necessidades locais.

# Student perceptions on the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL): subsidies for the development of a textbook in Vietnam

## ABSTRACT

This paper presents partial results of research in the development of a Portuguese as an Additional Language (PAL) textbook for the Vietnamese higher education environment. The inquiry is founded on the administration of a structured questionnaire to students on their final years of study in the Portuguese language degree at Hanoi University. The research tool aimed at identifying preferences, perceptions and needs in the language learning process. The methodology allowed for the generation of quantitative and qualitative data on prioritized skills, most appreciated task types and themes of major interest. The results point to a substantial demand for oral skills-focused practices, as well as guided written production and functional implementation of grammar knowledge. Furthermore, topics such as health care, tourism, happiness and professions were highlighted, indicating the importance given by students to socially relevant and well-contextualized contents. The data gathered offer concrete inputs for the production of learning materials that are more responsive to student expectations, favoring approaches that are more communicative, interactive and culturally situated in the teaching of PAL.

**KEYWORDS:** Portuguese as an Additional Language. Textbook. Higher education. Needs analysis. Vietnam.



# Percepciones de los estudiantes acerca de la enseñanza de Portugués como Lengua Adicional (PLA): apoyo al desarrollo de libro didáctico en Vietnam

## RESUMEN

Este documento académico presenta resultados parciales de una investigación direccionada a la elaboración de libro didáctico de Portugués como Lengua Adicional (PLA) que se destina al contexto universitario vietnamita. La investigación está basada en la aplicación de un cuestionario estructurado a estudiantes de los años finales del grado en Portugués a la Universidad de Hanói, teniendo por finalidad identificar preferencias, percepciones y necesidades en el proceso de aprendizaje de la lengua. La metodología adoptada hizo posible generar datos cuantitativos y cualitativos acerca de las competencias priorizadas, tipos de actividades más valoradas y sujetos de más grande interés. Los resultados indican fuerte demanda de prácticas centradas en la oralidad, así como en la producción escrita guiada y la aplicación funcional de la gramática. Además, se destacaron temas como la salud, el turismo, la felicidad y las profesiones, resaltando la importancia de contenidos socialmente relevantes y contextualizados. La información obtenida ofrece un apoyo concreto para el desarrollo de materiales de enseñanza que respondan mejor a las expectativas de los estudiantes, lo que favorece enfoques más comunicativas, interactivas y culturalmente situados en la enseñanza del PLA.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués como Lengua Adicional. Libro didáctico. Educación Superior. Análisis de necesidades. Vietnam.

## NOTAS

1 “La interculturalidad entendida críticamente aun no existe, es algo por construir”.

2 Todas as traduções de espanhol ou inglês para português foram feitas e revisadas pelos autores, estando o texto original disponível em notas.

3 “Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers”.

4 “there is ample evidence in the measurement literature that questionnaire administration procedures play a significant role in affecting the quality of the elicited responses”.

5 “do not have good or bad answers; they elicit information about the respondents in a non-evaluative manner, without gauging their performance against a set of criteria”.

6 Todas as perguntas do questionário, assim como suas traduções do vietnamita para o português foram feitas pelas autoras.

## REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes**. Bristol, RU: Multilingual Matters, 2013.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Nova Iorque, EUA: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília: FUNAG, 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância**. Brasília: FUNAG, 2021.

BROWN, H. D. English language teaching in the “Post-Method” era: towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Nova Iorque, EUA: Cambridge University Press, 2002.

BROWN, J. D. **Using surveys in language programs**. Cambridge, RU: Cambridge University Press, 2001.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CONFERÊNCIA CIENTÍFICA INTERNACIONAL ENSINO E PESQUISA EM PORTUGUÊS: Teoria e Prática, 2024, Hanói. **Anais [...]**. Hanói: Editora Internacional; MaiHa Books, 2025.

COOMBE, C.; DAVIDSON, P. Constructing questionnaires. In: BROWN, J. D.; COOMBE, C. (eds.). **The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning**. Cambridge, RU: Cambridge University Press, 2015.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). Resolução sobre o Plano de Ação de Díli. Díli, 2016. In: **XXII Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Brasília, 20 jul. 2017.

DORNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford, RU: Oxford University Press, 2007.

DORNYEI, Z.; TAGUCHI, T. **Questionnaires in Second Language Research**: construction, administration, and processing. 2 ed. Nova Iorque, EUA: Routledge, 2010.

FERNANDES, E.; OLIVEIRA SILVA, L. de.; ALMEIDA, C.; MELLO, T. **Plural**: português pluricêntrico. 2 ed. Roosevelt, EUA: Boavista Press, 2023.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Nova Iorque, EUA: Wiley-Blackwell, 2008.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke, RU: Palgrave Macmillan, 2014.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GOMES, R. Planificação de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa: produção e análise de um projeto autoral de livro digital. In: OLIVEIRA, M. A.; SANCHES, R. (Org.). **Práticas de ensino de línguas e suas literaturas na Amazônia**: homenagem à Lílian Latties. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 97-120.

IWANIEC, J. Questionnaires: implications for effective implementation. In: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (eds.). **The Routledge handbook of research methods in applied linguistics**. Nova Iorque, EUA: Routledge, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven, EUA: Yale University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.

MAY, S. Negotiating the multilingual turn in SLA. **The Modern Language Journal**, v. 103, 2019. p. 122-129.

MAY, S. (ed.). **The multilingual turn**: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education. Nova Iorque, EUA: Routledge, 2013.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

NGUYỄN, V. T. H.; SEBASTIÃO, P.; MASTRO, C.; KAJITA, A. **Português no Vietname**. Hanói: Editora de Educação do Vietnã, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. e. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Nova Iorque, EUA: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, A. F. **Letramentos e multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. Da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo/SP: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013. p. 163-195.

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 189-216.

SANTOS, J. M. P. Análise de uma unidade didática para estudantes iniciantes do curso de PLE do Celin - UFPR. **Revista X**, v. 12, n. 2, 2017. p. 171-191.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de; SILVA, C. da; STURIALE, D.; OLIVEIRA, E. de J.; MELO, L. C. de; LIMA, M. D. de; AQUINO, N. R. M.; CASTRO, N. M. de; HERÊNIO, K. K. P.; SILVA, C. R. da; GOMES, E. K. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de. **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TEIXEIRA E SILVA, R. Línguas “próximas” e “distantes” em tempos de globalização, inter/transculturalismo e superdiversidade: entre a voz e o silêncio. In: **II Encontro de Professores de Língua, Literaturas e Culturas Lusófonas na Coreia do Sul**. Seul: 2023.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, 2007. p. 1024-1054.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía. Universidade de Antioquia**, v. XIX, n. 48, mai.-ago., Medellín, Colômbia, 2007, p. 25-35.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

**Recebido:** 30 jul. 2025

**Aprovado:** 18 dez. 2025

**DOI:** 10.3895/rtr.v10n0.20628

**Como citar:** CHEN, E.; NGUYEN, H. T. V; NGUYEN, I. T.. Percepções discentes sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA): subsídios para a elaboração de livro didático no Vietnã. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20628, p. 1-20, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Eric Chen

[brchen.00@gmail.com](mailto:brchen.00@gmail.com)

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

