**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

MOANA DE LIMA E SILVA LOBO

**O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS
NO *PROGRAMA MAIS MÉDICOS PARA O BRASIL***

VERSÃO CORRIGIDA

**São Paulo
2017**

MOANA DE LIMA E SILVA LOBO

**O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS
NO *PROGRAMA MAIS MÉDICOS PARA O BRASIL***

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane de Sá Amado (USP)

‘DE ACORDO’

Prof.^a Dr.^a Rosane de Sá Amado

**São Paulo
2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L799e Lima e Silva Lobo, Moana
 O ensino de português para Fins Específicos no
Programa Mais Médicos para o Brasil / Moana Lima e
Silva Lobo ; orientador Rosane Amado. - São Paulo,
2017.
 208 f.

 Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

 1. Português para Fins Específicos. 2. Análise de
Necessidades. 3. Material Didático de PLE. 4.
Programa Mais Médicos para o Brasil. 5. Gramatização
do PLE. I. Amado, Rosane , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Moana de Lima e Silva Lobo

O ensino de Português para Fins Específicos no *Programa Mais Médicos para o Brasil*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Letras

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada do Português

Aprovada em: 06/10/2017

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Rosane de Sá Amado (presidente)
Universidade de São Paulo (USP)

Rosane de Sá Amado
Presidente da Comissão Julgadora

Prof.^a Dr.^a Neide Tomiko Takahashi (titular)
Universidade de São Paulo (USP)

Neide Tomiko Takahashi

Prof.^a Dr.^a Ana Cecília Cossi Bizon (titular)
Universidade de Campinas (UNICAMP)

Ana Cecília Cossi Bizon

Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva (titular)
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Elias Ribeiro da Silva

Prof. Dr. Leandro Alves Diniz (titular)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Leandro Rodrigues Alves Diniz

O Prof.Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz participou por meio de videoconferência.

*Aos médicos cubanos,
que, a cada dia de nossa convivência,
me fizeram ver que ainda é possível acreditar na humanidade.*

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho e encerramento de mais uma etapa, sou acometida por uma sensação de felicidade e nostalgia que me remete às principais fases vividas durante este período, trazendo-me à memória pessoas e situações que marcaram esta trajetória.

Inicialmente, lembro-me de duas grandes amigas da época do mestrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): a Prof.^a Dr.^a Beatriz Protti Christino, que participou como suplente da minha banca de defesa de dissertação e incentivou a continuação dos meus estudos em um momento tão difícil e descrente, apresentando-me aos professores do Grupo de Estudo de Línguas em Contato (GELIC) da Universidade de São Paulo (USP), o que estreitou a minha relação com essa instituição; e também a Dr.^a Solange Aparecida Gonçalves, que desde a época de nossos estudos, em Campinas, acreditou em meu trabalho e nunca deixou que eu desistisse de concretizar esse sonho, fazendo-me ser eternamente grata pelas palavras de carinho, força e motivação.

À Prof.^a Dr.^a Márcia Santos Oliveira, que desde o nosso encontro no Congresso do GELIC, realizado em Vitória/ES, no ano de 2011, procurou mostrar como o meu trabalho de mestrado era relevante para a área de contato linguístico e estimulou a minha continuação com os estudos, tornando-se, também, uma querida amiga.

Em especial, à Prof.^a Dr.^a Rosane de Sá Amado, que, também nesse congresso do GELIC, se colocou à disposição para me instruir em trabalhos futuros, apresentando-me ao Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL), e, assim, direcionou os meus estudos para essa área, que, até o momento, era tão nova para mim, tornando-se minha orientadora e companheira por esses quatro anos de estudo – muito obrigada pela amizade, confiança e dedicação.

Num contexto mais amplo, agradeço ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, em seu mandato entre os anos de 2003 a 2011, proporcionou ao país, além de vários programas sociais destinados à população de baixa renda, um crescimento econômico significativo, promovendo o uso do português nas relações comerciais internacionais, contribuindo para o crescimento da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) no país.

Agradeço, também, à atual presidente eleita Dilma Vana Rousseff – que foi desposta injustamente de seu cargo pelo golpe parlamentar no ano de 2016 – por ter sancionado, em outubro de 2013, em seu primeiro mandato presidencial, a lei que autorizou a criação do

Programa Mais Médicos para o Brasil, que, coincidentemente, se tornou o meu novo trabalho e proporcionou o desenvolvimento dos meus estudos. E nesse contexto de estudo, agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou a minha pesquisa durante o período de 2015 até o presente momento.

Aos amigos, fruto dos estudos na USP, Ana, Ednalvo, Eduardo, Manuela, Raquel, Sheila e Thalita (GELIC), e também Luhema, Gustavo, Samira, Suzanna e Leilane (GE-PFOL), que fizeram esse momento ser tão prazeroso e inesquecível. E, em especial, à Neide Tomiko Takahashi, que, além da amizade, contribuiu de maneira singular para o desenvolvimento da minha pesquisa, seja com seus apontamentos na qualificação, seja com a sua participação na banca da defesa.

Aos amigos que o trabalho no Programa Mais Médicos para o Brasil presenteou, Marcela, Emily, Bruna, Márcia, Reinaldo, Simone, Ana, Natan, Silvana, Patrícia, Letícia, João, Júlio, Nelson, enfim, todos com os quais tive o privilégio de trabalhar e poder aprender durante as missões realizadas no Brasil e em Cuba – vocês são muito especiais!

À Prof.^a Dr.^a Fernanda Castellano, que foi a primeira intermediadora para a minha participação no curso de PLE para os médicos intercambistas; e também aos professores doutores Leandro Diniz e Ana Cecília Bizon, que, além da companhia e amizade no programa, também contribuíram significativamente para o meu trabalho de doutorado, fazendo parte da banca de avaliação.

Ao Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva, que, desde o nosso primeiro encontro no concurso realizado pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), me fez ver que o caminho do ensino de PLE é o qual eu, realmente, deveria seguir. Muito obrigada pelo apoio, que se estendeu em nosso trabalho no decorrer do Programa Mais Médicos para o Brasil, na segunda etapa realizada em Cuba, e também em sua participação na banca de defesa desta tese.

Aos grandes amigos que a vida me apresentou recentemente, Mariana Cestari e Martín Russo, que de alguma forma contribuíram muito para que a trajetória no período de conclusão deste trabalho fosse mais amena.

À minha família, que sempre me motivou e acreditou no meu trabalho, especialmente à minha querida mãe Maria Helena, que, com seu exemplo de superação e dedicação, ensinou-me a lutar sempre pelos meus sonhos, e ao meu pai José Sebastião (*in memoriam*), que através de minhas orações se faz sempre presente, protegendo e guiando os meus passos como um anjo.

Às minhas queridas irmãs Monia e Mayra, que, com todo o carinho e compreensão, se tornam o meu conforto e alento nas horas mais difíceis; e aos meus sobrinhos-afilhados Otávio e Gabriel, que, através do sorriso mais puro e verdadeiro, acalentam o meu coração, motivando-me a viver.

À minha prima-irmã Gisela, que está sempre presente sendo uma grande amiga e confidente, e à minha tia Marilza, que, pelo exemplo deixado pelos seus esforços com os estudos e trabalho, se tornou minha inspiração.

Ao meu querido irmão de coração Marcos Pires, que, por não ter palavras para manifestar a minha eterna gratidão e carinho, ousou apenas dizer “*so beautiful*”.

E, por fim, ao meu amado marido Rodrigo, que, coincidentemente, teve a sua história atrelada à minha vida desde o momento inicial dos meus estudos e participação no Programa Mais Médicos para o Brasil, vivendo diariamente as minhas alegrias e conquistas, mas também sendo cúmplice das minhas tristezas e frustrações. Muito obrigada pelo companheirismo, pelo carinho e pela paciência nos momentos em que foi necessária a minha ausência, pois sem a sua presença em minha vida e o seu amor, certamente essa etapa não teria sido concluída.

“(...) Vão para qualquer lugar do mundo como médicos, como abnegados portadores da saúde humana, para trabalhar nos locais e condições mais difíceis, para salvar vidas, preservar ou devolver o bem-estar da saúde e enaltecer e prestigiar a nobre profissão do médico, só isso; nossos médicos não vão se envolver em nenhum assunto de política interna por menor que seja, eles serão absolutamente respeitosos das leis, tradições e costumes dos países onde trabalharem, não têm como missão propagar ideologia (...).”

FIDEL CASTRO RUIZ

RESUMO

LIMA E SILVA, Moana. O ensino de Português para Fins Específicos no *Programa Mais Médicos para o Brasil*. 2017. 208p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Sabendo-se que a gramática e o dicionário são instrumentos linguísticos que contribuem para o processo de gramatização das línguas (AUROUX, 1992) e que no Brasil esse processo se desenvolveu em cinco momentos, quatro deles propostos por Orlandi & Guimarães (2001) e o quinto proposto por Zoppi-Fontana (2004, 2007), esta tese analisa o livro didático *Diga trinta e três... em português!* (aplicado no curso de Português como Língua Estrangeira do *Programa Mais Médicos para o Brasil*, nos Módulos de Acolhimento e Avaliação que ocorreram no Brasil e em Cuba), que pode ser considerado um instrumento linguístico norteador no processo de ensino-aprendizagem do PLE, corroborando para o quinto momento do processo de gramatização do português brasileiro. Tomando por base as características do pós-método ao propor uma atitude reflexiva na atitude do professor sobre a sua prática pedagógica, com o objetivo de um ensino que corresponda às reais necessidades do aluno, adotou-se o Ensino de Línguas para Fins Específicos, que assume a língua como instrumento/meio para um desempenho eficaz na situação-alvo, possibilitando a aprendizagem de língua para o cumprimento de tarefas em contextos específicos (RAMOS, 2005), como aporte teórico na análise do livro didático em questão. Assim, com o auxílio da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista, geraram-se os dados possíveis para o desenvolvimento dessa análise, que contou com o olhar da professora-pesquisadora sobre o livro didático, as contribuições de outros professores que atuaram nesse mesmo contexto, por meio de questionários, e as anotações do diário de pesquisa. Como conclusão desta pesquisa, é possível afirmar que o livro didático *Diga trinta e três... em Português!* configura-se como um instrumento linguístico desenvolvido para uma finalidade específica no que tange o ensino de Português como Língua Estrangeira aos médicos intercambistas, mas também que se situa na condição do pensamento desenvolvido na era do pós-método, ao permitir que o professor, em sua prática pedagógica, assuma um perfil reflexivo, priorizando o papel do aluno como agente na construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Línguas para Fins Específicos; Português como língua estrangeira; Material didático de PLE; Gramatização de línguas; Programa Mais Médicos para o Brasil.

ABSTRACT

LIMA E SILVA, Moana. The teaching of Portuguese for Specific Purposes in the *Programa Mais Médicos para o Brasil*. 2017. 208p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

It is known that grammar and the dictionary are linguistic instruments that contribute to the process of grammatization of languages (AUROUX, 1992) and that in Brazil this process has developed in five moments, four of them proposed by Orlandi & Guimarães (2001) and fifth proposed by Zoppi-Fontana (2004, 2007), this dissertation analyzes the textbook *Diga trinta e três... em português!* (applied in the course of Portuguese as a Foreign Language of the *Programa Mais Médicos para o Brasil*, in the Modules of Reception and Evaluation that took place in Brazil and Cuba), which can be considered a guiding linguistic instrument in the teaching-learning process of PFL, corroborating for the fifth moment of the process of grammatization of Brazilian Portuguese. Based on the characteristics of the post-method in proposing a reflexive attitude in the attitude of the teacher about his/her pedagogical practice, with the objective of a teaching that corresponds to the real needs of the student, it was adopted the Teaching of Languages for Specific Purposes, which assumes the language as an instrument/mean for an effective performance in the target situation, enabling language learning to fulfill tasks in specific contexts (RAMOS, 2005), as a theoretical contribution in the analysis of the textbook in question. Thus, with the aid of qualitative research of an ethnographic and interpretative nature, the available data for the development of the analysis were generated, which counted on the teacher-researcher's view on the didactic book, contributions of other teachers who acted in the same context, through questionnaires, and field diary. As a conclusion to this research, it is possible to state that the textbook *Diga trinta e três... em Português!* is configured as a linguistic instrument developed for a specific purpose in what concerns the teaching of Portuguese as a Foreign Language to the exchange doctors, but also that it is situated in the condition of the thought developed in the post-method era, by allowing the teacher, in his pedagogical practice, assume a reflexive profile, prioritizing the student's role as an agent in the construction of his knowledge.

Keywords: Teaching of Languages for Specific Purposes; Portuguese as a foreign language; PFL teaching material; Grammatization of languages; *Programa Mais Médicos para o Brasil*.

RESUMEN

LIMA E SILVA, Moana. La enseñanza de Portugués para Fines Específicos en el *Programa Mais Médicos para o Brasil*. 2017. 208p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Sabiéndose que la gramática y el diccionario son instrumentos lingüísticos que contribuyen en el proceso de Gramatización de las lenguas (AUROUX, 1992) y que en Brasil este proceso se desarrolló en cinco momentos, cuatro de ellos propuestos por Orlandi & Guimarães (2001) y el quinto propuesto por Zoppi-Fontana (2004-2007), esta tesis analiza el libro didáctico *Diga trinta em três... em português!* (aplicado en el curso de Portugués como Lengua Extranjera del *Programa Mais Médicos para o Brasil*, en las etapas del Módulo de Recepción y Evaluación que ocurrieron en Brasil y en Cuba) que puede ser considerado un instrumento lingüístico guía, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE, corroborando para el quinto momento del proceso de gramatización del portugués brasileño. Tomando como base las características del post-método al proponer una actitud reflexiva en la actitud del profesor sobre su práctica pedagógica, apuntando hacia una enseñanza que corresponda a las reales necesidades del aluno, se adoptó la Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos que asume la lengua como instrumento/medio para un desempeño eficaz en la situación-meta, posibilitando el aprendizaje de lenguas para el cumplimiento de tareas en contextos específicos (RAMOS, 2005), como aporte teórico en el análisis del libro didáctico en cuestión. Así, con la ayuda de la investigación cualitativa de carácter etnográfica e interpretativista, se generaron los datos posibles para el desarrollo de este análisis que contó con la mirada de la profesora-investigadora sobre el libro didáctico, las contribuciones de profesores que actuaron en este mismo contexto, por medio de cuestionarios y las anotaciones del diario de investigación. Como conclusión de este trabajo, fue posible afirmar que el libro didáctico *Diga trinta e três... em Português!* se configura como un instrumento lingüístico desarrollado para una finalidad específica en lo que concierne a la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera para los médicos de intercambio, pero que también se sitúa en la condición del pensamiento desarrollado en la era del post-método, al permitir que el profesor, en su práctica pedagógica, asuma un perfil reflexivo, priorizando el papel del alumno como agente en la construcción de su conocimiento.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos; Portugués como lengua extranjera; Material didáctico de PLE; Gramatización de lenguas; *Programa Mais Médicos para o Brasil*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>Mais Brasil</i>	30
Figura 2 – Capa do livro <i>Saúde!</i>	31
Figura 3 – Capa do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	31
Figura 4 – Capa do livro <i>Sou todo ouvidos!</i>	33
Figura 5 – Capa do livro <i>Isso mesmo!</i>	33
Figura 6 – Capa do livro atualizado <i>Diga trinta e três... em português!</i>	34
Figura 7 – Sumário do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	49
Figura 8 – Palavras Iniciais do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	50
Figura 9 – Hierarquia entre os termos conforme Anthony (1963)	55
Figura 10 – Concepção de método conforme Richards & Rodgers (1982)	57
Figura 11 – Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL)	58
Figura 12 – Atividade 2 – Unidade 1 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	109
Figura 13 – Atividade 3 – Unidade 1 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	110
Figura 14 – Atividades 11 e 12 – Unidade 2 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	110
Figura 15 – Atividade 5 – Unidade 1 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	112
Figura 16 – Atividade 7 – Unidade 1 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	114
Figura 17 – Atividade 10 – Unidade 1 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	116
Figura 18 – Atividades 1 e 2 – Unidade 2 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	120
Figura 19 – Atividade 10 – Unidade 2 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	124
Figura 20 – Atividades 17 e 18 – Unidade 2 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	127
Figura 21 – Atividades 21 e 22 – Unidade 2 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	131
Figura 22 – Atividade 23 – Unidade 2 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	136
Figura 23 – Atividades 7 e 8 – Unidade 3 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	139
Figura 24 – Atividades 14 e 15 – Unidade 3 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	145
Figura 25 – Atividade 17 – Unidade 3 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	148
Figura 26 – Atividades 1 e 2 – Unidade 7 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	152
Figura 27 – Atividades 3 e 5 – Unidade 7 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	153

Figura 28 – Atividade 13 – Unidade 7 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	157
Figura 29 – Atividade 1 – Unidade 8 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	160
Figura 30 – Atividade 4 – Unidade 8 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	161
Figura 31 – Atividades 7 e 8 – Unidade 8 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	164
Figura 32 – Atividade 4 – Unidade 9 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	168
Figura 33 – Atividade 16 – Unidade 9 do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia da publicação dos livros didáticos de PLE	43
Quadro 2 – Necessidades iniciais para a descrição de um curso de ELFE	76
Quadro 3 – Comparação entre os modelos de análise de necessidades	77
Quadro 4 – Síntese da primeira etapa do programa no Brasil	88
Quadro 5 – Síntese da segunda etapa do programa em Cuba	89
Quadro 6 – Contextualização dos professores que participaram diretamente da pesquisa	90
Quadro 7 – Síntese do cenário da pesquisa na primeira etapa do Programa Mais Médicos realizada no Brasil	98
Quadro 8 – Síntese do cenário da pesquisa na segunda etapa do Programa Mais Médicos realizada em Cuba	103
Quadro 9 – Distintas etapas no processo de ensino-aprendizagem do MAAv	106
Quadro 10 – Atividades da Unidade 1 divididas conforme as habilidades linguísticas	108
Quadro 11 – Atividades da Unidade 2 divididas conforme as habilidades linguísticas	119
Quadro 12 – Atividades da Unidade 3 divididas conforme as habilidades linguísticas	138
Quadro 13 – Atividades da Unidade 7 divididas conforme as habilidades linguísticas	151
Quadro 14 – Atividades da Unidade 8 divididas conforme as habilidades linguísticas	159
Quadro 15 – Atividades da Unidade 9 divididas conforme as habilidades linguísticas	167
Quadro 16 – Análise do livro didático	172
Quadro 17 – Contexto de uso do livro didático	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada
ASTP	<i>Army Specialized Training Program</i>
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Cenapet	Centro Nacional de Perfeccionamiento Técnico y Profesional de la Salud Dr. Fermín Valdés Domínguez
CEPESLI	Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais
CRM	Conselho Regional de Medicina
DCNT	Doenças Crônicas Não Transmissíveis
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ELFE	Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos
EOP	<i>English for Occupational Purposes</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FOS	<i>Français sur Objectifs Spécifiques</i>
GELIC	Grupo de Estudos de Línguas em Contato
GPFOL	Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas
L2	2ª Língua
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LSP	<i>Language for Specific Purposes</i>
MAAv	Módulo de Acolhimento e Avaliação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNAB	Política Nacional de Atenção Básica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SESC	Serviço Social do Comércio
SIAB	Sistema de Informação da Atenção Básica
SIPLE	Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira

SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	37
1.1 Gramatização da língua portuguesa no Brasil	38
1.1.1 Gramatização do português como língua estrangeira – 5º momento no processo de gramatização brasileira	41
1.2 Definição de material didático	45
1.2.1 O material didático de PLE do Programa Mais Médicos para o Brasil ..	47
1.3 Panorama sobre a Linguística Aplicada e o ensino de línguas	52
1.3.1 Abordagens e métodos de ensino de línguas	54
1.3.2 Metodologia do ensino de línguas	59
1.3.2.1 A abordagem tradicional	60
1.3.2.1.1 Método da Gramática e Tradução	60
1.3.2.1.2 Método Direto	61
1.3.2.1.3 Método Audiolingual	62
1.3.2.2 A abordagem humanista	63
1.3.2.3 A abordagem comunicativa	64
1.4 A perspectiva do pós-método	66
1.5 O ensino de línguas para fins específicos	70
1.5.1 Breve explicação sobre a análise de necessidades	75
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA	81
2.1 Estudo qualitativo de inspiração etnográfica	81
2.2 Análise de registros.....	83
2.3 Contextualização da pesquisa	86
2.4 Perfil dos alunos	87
2.4.1 Primeira etapa do programa no Brasil	87
2.4.2 Segunda etapa do programa em Cuba	88
2.5 Perfil dos professores	89
2.6 Perfil da professora-pesquisadora e cenário da pesquisa	91
2.6.1 Professora-pesquisadora	91
2.6.2 Cenário da pesquisa	92

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	105
3.1 Análise do livro <i>Diga trinta e três... em português!</i>	107
3.1.1 Apresentação e análise da “Unidade 1 – Muito prazer!”	107
3.1.2 Apresentação e análise das atividades da “Unidade 2 – Um pouco de anatomia”	119
3.1.3 Apresentação e análise das atividades da “Unidade 3 – Atenção Básica e Saúde da Família”	137
3.1.4 Apresentação e análise das atividades da “Unidade 7 – Prescrição”	151
3.1.5 Apresentação e análise das atividades da “Unidade 8 – Tabu e preconceito em saúde”	159
3.1.6 Apresentação e análise das atividades da “Unidade 9 – Saúde da gestante e da criança”	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	187
ANEXO A – Carta de anuência do Ministério da Saúde	187
ANEXO B – Capas dos materiais didáticos elaborados no <i>Programa Mais Médicos para o Brasil</i>	188
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido	194
ANEXO D – Questionários	196

INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos, o Brasil passou por um grande desenvolvimento econômico. As notícias veiculadas na imprensa afirmavam que os níveis de pobreza haviam diminuído e a sua credibilidade frente aos mercados internacionais havia crescido. Com todo esse prestígio exterior, o Brasil tornou-se um dos membros do BRIC (grupo que reúne os países emergentes no cenário atual – Brasil, Rússia, Índia e China) e, com toda essa visibilidade mundial, um grande número de estrangeiros passou a chegar semanalmente ao nosso país, vindos de várias partes do mundo.

O número de vistos de trabalho para estrangeiros cresceu mais de 140% entre os anos de 2006 a 2011 e, no terceiro semestre de 2012, houve um aumento de 5% no número de vistos de trabalhos concedidos aos estrangeiros em relação ao mesmo período de 2010.¹ Por viverem em um país diferente do seu, esses indivíduos entram em contato com a nossa língua oficial², necessitando aprendê-la para se adaptarem e integrarem à sociedade de que estão, agora, fazendo parte. Assim, o número de indivíduos que tem procurado aprender o português, mais precisamente o português como segunda língua, tem crescido a cada dia.

Além da expansão econômica, o Governo Federal no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2010-2014) criou vários programas sociais, dentre os quais o Programa Mais Médicos para o Brasil, lançado em 8 de julho de 2013. A criação desse programa motivou a presente pesquisa, que tem como ponto de partida a minha experiência como professora de português para estrangeiros no programa desde o seu lançamento no Brasil³, até a segunda etapa que ainda está em execução, compreendendo os períodos de 2013-2014 no Brasil e 2016-2017 em Cuba.

Segundo o Ministério da Saúde (2015), o programa tem por objetivo contratar médicos, brasileiros ou estrangeiros, para atuarem na rede pública de saúde de municípios do interior e das periferias das grandes cidades brasileiras, que são classificadas como prioritárias em função de um conjunto de critérios, tais como: áreas com percentual elevado de pobreza; baixo índice de desenvolvimento humano ou regiões muito pobres; semiárido e região

¹ Dados do Ministério do Trabalho e Emprego (disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>, acesso em 15 nov. 2015).

² Sabe-se que o Brasil é um país plurilíngue e que hoje contamos com aproximadamente 180 línguas indígenas em nosso território, por isso, nesse contexto, a adoção do termo “língua oficial” para se referir ao português foi necessária.

³ Sabe-se que antes do início dos Módulos de Acolhimento e Avaliação (MAAv) no Brasil, já estava ocorrendo uma formação prévia básica em Português como Língua Estrangeira (PLE) aos médicos cubanos em Havana.

amazônica; áreas com população indígena e quilombola; e locais com grande dificuldade de atrair e fixar profissionais.

Inicialmente, antes de serem abertas as vagas para os médicos se inscreverem no programa, abre-se um edital para que os municípios interessados possam aderir-lo, e, para isso, é feita a assinatura de um Termo de Compromisso, no qual ações são assumidas por parte das prefeituras inscritas, visando

a garantia de condições específicas de funcionamento das Unidades Básicas de Saúde (UBS); garantia, em casos previstos, de benefícios aos médicos como moradia, alimentação e deslocamento; comprometimento de inserção do médico para atuação em uma equipe de Atenção Básica dentre as modalidades previstas na Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) e no Programa, além de alimentar os sistemas de informação previstos; responsabilidade em garantir ao médico tempo para se dedicar às atividades de educação; compromisso com a implantação ou apoio à implantação dos Programas de Residência em Medicina Geral de Família e Comunidade; entre outros. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015, p. 43)

Após assinarem o Termo de Compromisso, os municípios solicitam vagas, que são definidas combinando-se três critérios:

a) necessidade da população; b) cobertura e oferta de serviços já disponíveis no município na Atenção Básica; c) composições de equipes e condições de infraestrutura da UBS para receber o profissional. É proibido que sejam substituídos médicos que já atuavam em equipes de Saúde da Família do município, pois o objetivo do Programa Mais Médicos para o Brasil é garantir a atenção permanente na saúde, expandindo a cobertura para a população. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015, p. 44)

Encerrado o processo de inscrição dos municípios, abre-se o processo de inscrição para os médicos, que na 1ª etapa do Programa Mais Médicos para o Brasil aconteceu no período de 2013-2014, desenvolvendo-se em três fases:

- (i) a primeira, destinada à inscrição de médicos brasileiros ou estrangeiros formados no Brasil, ou que já tinham autorização para atuar no país, através do diploma revalidado e com o registro feito junto ao Conselho Regional de Medicina (CRM);
- (ii) a segunda, destinada às inscrições de médicos brasileiros graduados no exterior, mas sem diploma revalidado e sem inscrição do CRM. No entanto, esses médicos só poderiam atuar com autorização profissional provisória, restrita à atenção básica e às regiões onde seriam alocados pelo programa;
- (iii) a terceira, destinada à inscrição dos médicos estrangeiros com habilitação para o exercício da medicina no exterior, mas sem diploma revalidado e sem registro no CRM.

Ainda conforme o Ministério da Saúde (2015, p. 45), no Programa Mais Médicos para o Brasil

não podem se inscrever médicos, brasileiros ou estrangeiros, que se formaram ou atuam em países com proporção de médicos por habitantes menor que a do Brasil [...]. É por esse motivo que não podem se inscrever médicos formados ou que atuam em países como a Bolívia, Paraguai, Equador e a maioria dos países vizinhos sul-americanos e centro-americanos.

O programa tem a validade de três anos, sendo prorrogável por mais três. A jornada de trabalho dos profissionais contratados é de 40 horas semanais, pelas quais é fornecida uma bolsa⁴ de R\$11.520,00⁵ paga pelo Ministério da Saúde. Além disso, os profissionais têm ajuda de custo para moradia e alimentação, sendo que esse benefício é de responsabilidade dos municípios que os recebem.

De acordo com o Ministério da Saúde, em 2013 inscreveram-se como estrangeiros médicos da Argentina, da Espanha, da França, de Portugal e de Cuba. Enquanto os médicos argentinos, espanhóis, franceses e portugueses inscreveram-se diretamente no programa, os médicos cubanos, por fazerem parte de um regime de contratação diferenciada, atuaram como prestadores de serviço de um acordo firmado entre o governo de Cuba e o Ministério da Saúde, sob intermediação da

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) ligada à Organização Mundial de Saúde (OMS) e que há décadas tem cooperado com o Brasil em temas como o desenvolvimento da atenção básica e a qualificação da gestão do trabalho e da educação na saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015, p. 45).

Sendo assim, a OPAS estabeleceu cooperação com o governo de Cuba e os médicos cubanos, que participam do programa pela Cooperação Internacional – logo, são chamados de médicos cooperados por não se inscreverem pelo edital do programa, mas através da OPAS.

A recepção de todos os médicos estrangeiros foi feita por meio de um curso ministrado por professores, com duração de 120 horas/aula, denominado Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv), que aconteceu nos estados do Ceará, Espírito Santo, São Paulo e no Distrito Federal. Mas antes de chegarem ao Brasil, os médicos cubanos, por terem sua inscrição diferenciada, também faziam um curso introdutório de Português como Língua

⁴ Uma das grandes polêmicas atribuídas ao Programa Mais Médicos para o Brasil foi o pagamento do valor da bolsa aos médicos intercambistas, pois alguns profissionais em regime de contratação diferenciada, como é o caso dos cubanos, não recebem o valor integral destinado à bolsa. Porém, como não busco fazer um trabalho sobre as questões sociais, bem como as visões políticas sobre o programa, apenas cito o valor destinado aos médicos, isentando-me de qualquer juízo de valor.

⁵ Valor reajustado pelo Governo Federal e publicado pelo Diário Oficial da União em 26 de setembro de 2016.

Estrangeira (PLE) de formação básica em língua portuguesa, que tinha a duração de 15 dias, com 8 horas/aula diárias.

Nessa primeira fase do programa foram elaborados materiais didáticos visando contribuir para a formação desses profissionais contratados. Para o curso introdutório em Cuba, que se iniciou em 26 de agosto de 2013⁶, foi adotado o material didático *Mais Brasil*⁷ (OLIVEIRA, 2013), cuja capa, para efeitos de ilustração, é apresentada abaixo na Figura 1.

Figura 1 – Capa do livro *Mais Brasil*
Fonte: Acervo da pesquisadora

Para os MAAVs realizados no Brasil, que se iniciaram em 10 de setembro de 2013 e foram desenvolvidos até 5 de abril de 2014, foram elaborados dois materiais didáticos, que serviam para nortear o curso de PLE; além desses materiais, durante as aulas os professores também contavam com o auxílio de vídeos e músicas para complementarem sua prática de ensino. O primeiro material a ser elaborado para esse curso foi o livro *Saúde!* (OLIVEIRA, MENDES, RODRIGUES, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA, 2013), como apresentado a seguir na Figura 2, que foi utilizado nos dois primeiros módulos do programa, compreendendo os meses de setembro e outubro de 2013.

⁶ Mais informações sobre o Programa Mais Médicos para o Brasil foram solicitadas ao Ministério da Educação, junto ao Ministério da Saúde, porém não foram disponibilizadas. Por isso, o número exato de MAAVs realizados, de alunos formados por missão e de professores participantes não é apresentado nesta tese, ficando restrita às informações que obtive durante minhas participações e também em pesquisas nos sites oficiais do programa.

⁷ O livro *Mais Brasil* é direcionado ao ensino de PLE para iniciantes em um curso básico.

Figura 2 – Capa do livro *Saúde!*
Fonte: Acervo da pesquisadora

Após esses primeiros módulos, alguns autores do material fizeram uma revisão do curso e decidiram elaborar um outro livro didático a ser utilizado nos três últimos módulos que foram desenvolvidos no período de novembro de 2013, janeiro e março de 2014, cujo título foi *Diga trinta e três... em português!*, conforme a Figura 3 abaixo.

Figura 3 – Capa do livro *Diga trinta e três... em português!*
Fonte: Acervo da pesquisadora

Até esse momento de 2013-2014, com o auxílio desses instrumentos, foram formados em PLE mais de treze mil⁸ médicos estrangeiros para atuarem no programa.

Em 13 de setembro de 2016, foi sancionada pela Presidência da República e publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.333/2016⁹, que prorrogou os prazos de atuação dos profissionais do Programa Mais Médicos contratados por meio de intercâmbio por mais três anos. Os prazos dos contratos, que acabariam em outubro de 2016, foram prorrogados até outubro de 2019. Contudo, os profissionais cubanos que vieram trabalhar no programa sob intermediação da OPAS/OMS não poderiam ter seus contratos prorrogados e precisariam regressar ao seu país após três anos de missão no Brasil, visto que essa é uma política do governo de Cuba com os médicos intercambistas que atuam em missões no mundo todo.

Nesse novo momento, no período de 2016-2017, o interesse da classe médica brasileira em atuar junto ao Programa Mais Médicos é maior e a procura pelas vagas cresceu significativamente. O Governo Federal definiu como meta chegar a 4 mil substituições de médicos estrangeiros cooperados por brasileiros, reduzindo de 11,4 mil para 7,4 mil participantes cubanos. A expectativa é chegar a 7,8 mil médicos brasileiros no Programa Mais Médicos, representando mais de 40% do total de profissionais.¹⁰

Para continuar com a parceria de contratação de médicos cubanos, o MAAv que foi oferecido no Brasil como pré-requisito à vinda dos médicos voltou a ser oferecido a partir de setembro de 2015, mas somente em Cuba e não mais no Brasil.

Para os MAAVs que estão sendo realizados em Cuba¹¹, foi adotado como material norteador para o curso o livro *Diga trinta e três ... português!*, que já havia sido utilizado nos últimos módulos da primeira etapa do programa no Brasil, além de atividades extras de compreensão oral e escrita, utilizadas durante as aulas, como complemento para o conteúdo e também como atividade extraclasse. Essas atividades foram compiladas dando origem a mais dois livros: *Sou todo ouvidos!* (BIZON, DINIZ & CARVALHO, 2017b, que é usado durante as aulas, e *Isso mesmo!* (BIZON, DINIZ & CARVALHO, 2017a), material de autoestudos que auxilia os alunos nas atividades extraclasse, apresentados a seguir nas Figuras 4 e 5, respectivamente.

⁸ Em junho de 2014, o número exato de médicos no Programa Mais Médicos para o Brasil era de 14.462. Apesar do o programa ter optado em restringir o número de falantes de PLE a 13.000, a sobretaxa é explicada pelo fato de que nessa somatória está incluída os médicos brasileiros formados fora país, que vieram integrar o programa. Para maiores detalhes, cf. o endereço eletrônico <<http://maismedicos.gov.br/linha-do-tempo>>.

⁹ Para acesso à lei na íntegra, cf. o endereço eletrônico <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13333.htm>.

¹⁰ Para maiores detalhes, cf. o endereço eletrônico <<https://www.unasus.gov.br>>.

¹¹ Até a finalização desta pesquisa, em julho de 2017, já haviam sido realizados, aproximadamente, dez MAAVs em Cuba, compreendidos entre os períodos de setembro de 2015 a junho de 2017.

Figura 4 – Capa do livro *Sou todo ouvidos!*

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 5 – Capa do livro *Isso mesmo!*

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em janeiro de 2017, o livro *Diga 33... em português!* (BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA, 2017), apresentado a seguir na Figura 6, foi oficializado, tendo agora sua impressão padronizada pela editora do Ministério da Saúde com número de ISBN¹², fato que contribuiu para a escolha desse livro didático como objeto de estudo que será apresentado nesta tese, pois o *Diga trinta e três... em português!* já havia sido selecionado preliminarmente devido ao seu caráter norteador dos

¹² Para conhecimento desse material online, cf. o endereço eletrônico
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicações/diga_trinta_tres.pdf>.

MAAvs desenvolvidos no Programa Mais Médicos para o Brasil, sendo que a sua oficialização corrobora a sua importância como instrumento linguístico.

Figura 6 – Capa do livro atualizado *Diga trinta e três... em português!*¹³

Fonte: Acervo da pesquisadora

É nesse contexto que essa pesquisa se encontra, buscando analisar o material norteador dos MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil, utilizado no ensino de PLE a um grupo de médicos estrangeiros, avaliando como se configura o livro *Diga trinta e três... em português!* a partir da perspectiva do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (ELFE), que “se aplica ao ensino de línguas, direcionado para lidar em determinada situação-alvo, em contextos educacionais de natureza específica” (GUIMARÃES, 2014, p. 1), e se a sua aplicação no curso desenvolvido pelo programa também corresponde a essa proposta.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Além dessas páginas introdutórias, em que foram apresentados o Programa Mais Médicos e o instrumento de análise da pesquisa, o livro didático *Diga trinta e três... em Português!*, a presente tese de doutorado é composta por três capítulos, seguidos pelas considerações finais.

¹³ As capas dos livros apresentadas nas Figuras de 1 a 6 encontram-se anexadas ao final deste trabalho.

No Capítulo 1, faz-se uma contextualização sobre o processo de gramatização das línguas, enfatizando o 5º momento proposto por Zoppi-Fontana (2004, 2007). Em continuidade, é apresentado o matéria de pesquisa *Diga trinta e três... em português!*, expondo-se as palavras dos autores e o sumário da obra, além dos objetivos do curso de PLE no Programa Mais Médicos para o Brasil, enfatizando que esse instrumento, devido à sua contribuição para o processo de formação dos médicos estrangeiros e devido à magnitude do programa, pode ser considerado um marco no processo de gramatização do português como língua estrangeira. Em seguida, um panorama sobre a Linguística Aplicada (LA) e sua relação com o ensino de línguas são apresentados, para, assim, conseguirmos compreender a evolução dessa área e as abordagens de ensino que surgiram no decorrer dos anos, para, desse modo, chegarmos ao Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) que conduz a análise do material didático deste estudo.

No Capítulo 2, a metodologia é apresentada situando-se os alunos do curso, os professores, a professora-pesquisadora e sua experiência no programa, que está denominada como cenário da pesquisa, seguida pelos dados que são desenvolvidos no Capítulo 3, em que se apresenta uma descrição do livro didático e as atividades selecionadas para a análise, bem como o questionário aplicado aos professores e as anotações do diário de viagem, que concluem a pesquisa.

Com isso, encerramos este estudo nas Considerações Finais com algumas reflexões sobre o livro didático analisado e o ensino de PLE no Programa Mais Médicos para o Brasil.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentada uma contextualização sobre o processo de gramatização das línguas. Para enfatizar o 5º momento proposto por Zoppi-Fontana (2004, 2007), é desenvolvida a caracterização do livro *Diga trinta e três... em português!*, na qual apresento as palavras dos autores e o sumário da obra, além dos objetivos do curso de PLE no Programa Mais Médicos para o Brasil, enfatizando que esse instrumento linguístico, devido à sua contribuição para o processo de formação dos médicos estrangeiros e, também, devido à magnitude do programa, pode ser pensado como um marco no processo de gramatização do português como Língua Estrangeira.

Em seguida, desenvolvo um panorama sobre a LA e sua relação com o ensino de línguas, para, assim, conseguirmos compreender a evolução dessa área e as abordagens de ensino que surgiram no decorrer dos anos, enfatizando que o pensamento desenvolvido na era do pós-método deva ser considerado como uma solução para o método, mas que ele sempre estará presente no contexto de ensino-aprendizagem, visto que os métodos e as abordagens são importantes para auxiliar, direcionar e fortalecer a pedagogia intuitiva (metodologia) dos professores de língua.

Por fim, distanciando-me um pouco da cronologia do surgimento das abordagens e métodos, apresento a metodologia do ELFE, que exhibe características que foram aprimoradas e fortalecidas com o surgimento da era do pós-método, principalmente no que tange o professor reflexivo, buscando, através da necessidade do aluno, desenvolver metodologias que supram suas dúvidas e dificuldades, podendo-se dizer que esse método também apresenta características do pensamento desenvolvido nessa nova era – o que, para isso, é necessário um processo chamado “Análise de Necessidades”, o qual serve para realizar o levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos e desenvolver o ensino de língua com uma finalidade específica dentro do seu real propósito.

1.1 GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Entende-se por gramatização¹ um processo de descrição e instrumentalização de uma língua com base em duas tecnologias que são consideradas, ainda hoje, os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. Sob o domínio da História das Ideias Linguísticas, esses instrumentos linguísticos são vistos com a função de ampliar a capacidade linguística dos sujeitos da linguagem (AUROUX, 1992, p. 65).

Auroux apresentou um estudo no qual é exposta a constituição histórica dos saberes sobre a linguagem no mundo ocidental, ressaltando pontos que são considerados fundamentais, tais como: (i) o aparecimento da escrita em finais do terceiro milênio antes de nossa era; e (ii) o processo de gramatização massiva das línguas operado a partir do Renascimento europeu, sendo esse último ponto considerado um processo que constitui uma das grandes revoluções tecnológicas, podendo ser comparado à Revolução Industrial do século XIX.

Discussões sobre as causas da gramatização relacionadas aos interesses práticos, ou seja, à necessidade de se aprender uma língua oferecida, também são desenvolvidas por esse autor. Pode-se dizer que essas necessidades práticas se relacionam ao acesso de uma língua de administração, a um *corpus* de textos sagrados e a uma língua de cultura em suas relações comerciais e políticas, mas também, à implantação e exportação de uma doutrina religiosa e colonização, que pode ser relacionada ao nosso processo de colonização e à catequização indígena, que é o marco inicial da gramatização da língua portuguesa no Brasil.

Considerando que o Brasil é um país de colonização portuguesa, a elaboração de instrumentos para as línguas indígenas é resultado de um movimento de transferência do modelo europeu. Essa elaboração fez parte desse processo generalizado de gramatização das línguas a partir do latim, em direção a outras línguas. Auroux afirma que esse processo pode-se dar de dois modos: a endotransferência, na qual os sujeitos que efetuam a transferência são locutores nativos da língua-alvo, e a exotransferência, na qual os sujeitos que efetuam a transferência não são locutores na língua-alvo (SANTOS, 2013, p. 30).

¹ Os estudos sobre gramatização das línguas demandam tempo e dedicação, desprendendo de anos a fio sobre essa temática. Por isso, a apresentação desse conceito neste trabalho deu-se de forma mais ilustrativa, visto que não é o objetivo desta tese fazer um estudo específico sobre o processo de gramatização do PLE inserido no contexto do Programa Mais Médicos. Porém, devido à magnitude do programa pelo número de livros didáticos produzidos e número de profissionais que se capacitaram em português, escolhi essa contextualização para tentar justificar que a contribuição do livro didático *Diga trinta e três... em português!*, visto como instrumento linguístico, e todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no programa corroboram para o processo de gramatização brasileira. Mas enfatizo que as conclusões acerca dessa afirmativa só poderão ser assertivas a partir de mais estudos desenvolvidos na área.

Colônia portuguesa de exploração, o Brasil, no século XVI, era uma sociedade dominada e dependente, cabendo a Portugal determinar o tipo de propriedade, a forma de produção, os tipos de produtos e ainda manter o controle de toda a produção do nosso país. Devido ao predomínio das línguas indígenas nesse período – estima-se que havia em torno de 1200 línguas (RODRIGUES, 2009) à época da chegada dos portugueses –, o uso da língua portuguesa é aplicado, inicialmente, com o propósito de evangelização, e a primeira iniciativa de análise linguística foi a gramatização de uma língua indígena, que se deu com a elaboração da primeira gramática, *Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil*, publicada sob a autoria do Pe. José de Anchieta em 1595, que serviu de instrumento de comunicação com os índios e de catequização (FERREIRA NETO, 2012).

A língua portuguesa, durante os primeiros anos de colonização do Brasil, era falada especialmente pelos senhores de engenho e poucos funcionários. No entanto, havia a supremacia da língua dos índios, da “língua geral”² falada pela maior parte da população. Devido à predominância dos índios e dos negros juntos aos europeus, foi se tornando cada vez mais difícil a caracterização de uma língua que distinguisse o português de origem. A indistinção do “*qual português é falado?*” é o primeiro indicio de historicização da Língua Portuguesa Brasileira (ORLANDI & GUIMARÃES, 2001, p. 23).

O uso do português como língua oficial em nosso país começou em 1757, com a publicação de um decreto pelo Marquês de Pombal. Nessa época, Portugal, como forma de fortalecer sua influência sobre sua colônia, o Brasil, tornou obrigatório, por meio da lei conhecida como “Diretório dos índios”, o ensino da língua portuguesa, proibindo o uso e o ensino das línguas indígenas bem como manifestações da cultura indígena, dando início ao processo de gramatização da Língua Portuguesa no Brasil, que se desencadearia, na segunda metade do século XIX, no ano de 1881, com a publicação da *Grammatica Portuguesa*, de Júlio Prestes, e também de dicionários do português brasileiro, criando no país uma memória do conhecimento científico sobre a língua que se falava no Brasil, como forma de legitimá-la e de reafirmá-la como unidade de um Estado nacional independente de Portugal (SANTOS, 2013, p. 31).

Orlandi & Guimarães (2001) realizam um estudo sobre o processo de gramatização no Brasil, dividindo-o em quatro momentos, que são sintetizados a seguir:

² A língua geral foi falada no Brasil entre o final do século XVII e o início do século XX. Formou-se a partir da evolução histórica do tupi antigo, sendo considerada extinta atualmente. Dividia-se em dois ramos: a língua geral setentrional (também chamada “língua geral amazônica”) e a língua geral meridional (também chamada “língua geral paulista”). A língua geral setentrional deu origem, no século XX, ao nheengatu, que ainda é falado no alto Rio Negro, na região fronteira entre Brasil, Venezuela e Colômbia.

(i) 1º momento: início da colonização do Brasil no ano de 1500 até o início da segunda metade do século XIX

Esse momento é caracterizado pelo debate entre brasileiros e portugueses sobre os usos linguísticos inadequados realizados por escritores ou gramáticos portugueses no final desse período. No entanto, o que caracteriza realmente esse momento é a falta de estudos realizados sobre a língua portuguesa no Brasil (GUIMARÃES, 1994).

(ii) 2º momento: início da segunda metade do século XIX até fins dos anos 30 do século XX

Os estudos sobre o português do Brasil, marcado pelos debates entre José de Alencar e Pinheiro Chagas, pode ser caracterizado como o início desse segundo momento. Também houve a publicação das primeiras gramáticas produzidas no Brasil, tais como: *Grammatica Portugueza*, de Júlio Ribeiro, em 1881; *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pacheco Silva e Lameira de Andrade, em 1887; e *Grammatica Analytica*, de Maximino Maciel, também em 1887. Esse momento também é caracterizado pela fundação da Academia Brasileira de Letras, em 1897, e pela criação dos primeiros cursos de Letras no Brasil, no final dos anos de 1930. Como os debates em relação às diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal adquirem uma posição de destaque, torna-se essencial que o Brasil tenha seus próprios instrumentos linguísticos, distanciando-se dos de Portugal (DINIZ, 2008).

Orlandi & Guimarães (2001, p. 24) argumentam que essa gramatização se dá pela ênfase nas diferenças entre a língua do Brasil e a língua de Portugal:

o que está em questão não é somente a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação. É neste sentido que será percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em Portugal. [...] Com relação à língua, não se trata somente de saber a língua que se fala, mas de construir um aparelho institucional (tecnologia científica e instituições) para que o Brasil saiba que ele sabe sua língua. É neste sentido que o processo de gramatização brasileira do português faz parte de um novo espaço de produção linguística.

(iii) 3º momento: final dos anos 30 até a década de 60 do século XX

A fundação das faculdades de Letras na década de 1930, permanecendo até meados da década de 1960, momento em que o Conselho Federal de Educação torna a Linguística uma disciplina obrigatória para os cursos de Letras do Brasil, é considerado o início desse terceiro momento da gramatização no Brasil (GUIMARÃES, 1994).

Nesse período há um grande crescimento no número de gramáticas, que tem características distintas umas das outras, mas não pelos seus ramos (filosófica, histórica etc.), como em momentos anteriores, mas por suas especificidades descritivas pouco significativas, fazendo com que as condições de produções sejam bem distintas das condições do segundo momento.

Em 1959, o Ministério da Educação elabora a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que limita a abundância de terminologias e nomenclaturas, exaurindo o papel do autor gramático, cabendo, agora, ao linguista a autoria do saber sobre a língua, visto que o linguista – e não o gramático – tem o conhecimento científico. Logo, há uma mudança de uma posição política e intelectual – observada nos gramáticos do século XIX – para uma posição científica nos estudos da linguagem. A relação nesse momento é entre teorias científicas, e não entre portugueses e brasileiros (ORLANDI, 2001).

(iv) 4º momento: meados dos anos 60 do século XX até os dias de hoje

Esse momento é marcado pela institucionalização da Linguística no Brasil através de sua introdução no currículo de todos os cursos de Graduação em Letras e também pela criação de cursos de Pós-Graduação em Linguística em nosso país. Zoppi-Fontana (2004, 2007) formula a hipótese, a partir dessa periodização proposta por Orlandi & Guimarães (2001), de que “as mudanças no estatuto do espaço de enunciação do brasileiro, desencadeadas, dentre outros fatores, pela assinatura dos Tratados do Mercosul em 26 de março de 1991, sinalizam um novo momento na gramatização do português brasileiro” (ZOPPI-FONTANA, 2004, 2007).

1.1.1 Gramatização do português como língua estrangeira – 5º momento no processo de gramatização brasileira

O processo de gramatização do PLE, proposto por Zoppi-Fontana (2004, 2007), pode ser considerado, dentro do 4º momento proposto por Orlandi & Guimarães (2001), como um 5º momento no processo de gramatização brasileira.

Esse período é caracterizado pela mudança dos papéis do gramático e do linguista, que se mostraram presentes em outros momentos da gramatização nacional, pelo papel do linguista aplicado, que surge protagonizando esse período.

A institucionalização da Linguística Aplicada (LA) nessa fase, mais especificamente da área de PLE, é notória e permite um reconhecimento dessa área em nosso país, podendo

ser vista através da fundação da Associação de Linguística Aplicada (ALAB), em 1990, da fundação da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), que se deu por ocasião do III Congresso da ALAB, em 1992, e também da institucionalização do exame Celpe-Bras, em 1998, pelo Ministério da Educação, que se mostra fortemente marcado pela atuação do linguista aplicado (DINIZ, 2008).

Ademais, Almeida Filho (2008) descreve o crescimento e fortalecimento de disciplinas nos cursos de Letras – além da Universidade de Brasília (UnB), que em 1997 criou o primeiro curso de Licenciatura em português do Brasil como segunda língua – e a criação de novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação nas seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), dentre outras (DINIZ, 2008). O crescimento no número de pesquisas acadêmicas na área também é significativo, sendo que, em apenas uma década, de 1993 a 2003, a Unicamp publicou 16 teses sobre o PLE, e outras instituições, como UnB, UFMG, UFPE, UFRJ, UFRGS, USP e PUC-SP, também apresentaram periodicamente trabalhos nessa área. Ademais, a criação de cursos dentro dessa nova área é relevante, visto que várias universidades, dentre elas USP, Unicamp, UnB, UFMG, UFRGS, UFRJ e UFF, também passaram a oferecer cursos, em nível de extensão, de PLE (ALMEIDA FILHO, 2008).

A gramatização do PLE no final do século XX e início do século XXI também abarcou vários projetos de elaboração de materiais didáticos e reedição de livros. Para Pacheco (2006), foi no ano de 1901 que o primeiro livro didático de PLE foi produzido no Brasil, por uma escola de imigrantes alemães, intitulado *Manual de Língua Portuguesa*; no entanto, Morita (1998) e Takahashi (2008) destacam que o primeiro livro didático de PLE publicado no Brasil é o de Mercedes Marchant, de 1954, intitulado *Português para Estrangeiros*, visto que esse não era direcionado para um público tão restrito (UETI, 2013, p. 36).

O número de materiais publicados em PLE começa a aumentar gradativamente a partir das décadas de 1960 e 1970, de modo que a partir de 1980 surgem os seguintes livros publicados por editoras brasileiras, conforme Diniz (2008, p. 73): *Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros* (1981), *Tudo bem – Português para a nova geração* (1984) e *Fala Brasil* (1989).

Contudo, ainda segundo Diniz (2008, p. 73), somente a partir da década de 1990 é que a produção de livros didáticos de PLE tem um aumento significativo e, com isso, são matizados os públicos-alvo dessas obras, surgindo os seguintes materiais:

para hispano-falantes (“Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol” e “Um português bem brasileiro”), crianças (“Português para estrangeiros infanto-juvenil”), adolescentes (“Sempre amigos: Fala Brasil para jovens”, “Tudo bem: português para a nova geração”), funcionários de empresas (“Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios”, “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros”) e candidatos ao exame Celpe-Bras (“Estação Brasil: português para estrangeiros”).

O crescimento da produção de materiais didáticos de PLE e a mudança pela qual passou a produção dos materiais em questão são significativos. Para continuar com a apresentação da publicação dessas obras, o Quadro 1 a seguir apresenta, cronologicamente, a publicação dos livros didáticos (LD) de PLE no Brasil, elaborada por Pacheco (2006), ampliada por Ueti (2012), Takahashi (2015) e atualizada³ para este estudo.

Quadro 1 – Cronologia da publicação dos livros didáticos de PLE

1901 – <i>Manual de língua portuguesa</i> , Rudolf Damm.
1954 – <i>Português para estrangeiros</i> , 1º Livro, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
1973 – <i>Português: conversação e gramática</i> . Haydée Magro e Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute/Livraria Pioneira Editora.
1974 – <i>Português para estrangeiros</i> , 2º Livro, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
1978 – <i>Português do Brasil para estrangeiros</i> . Vol. 1. S. Biazoli e Francisco G. Matos. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1978 – <i>Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade</i> . S. Biazoli e Francisco G. Matos. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda.
1978 – <i>Português do Brasil para estrangeiros</i> Vol. 2. S. Biazoli e Francisco G. Matos. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1980 – <i>Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros</i> . Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
1983 – <i>Português para falantes de espanhol</i> . Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.
1984 – <i>Tudo bem 1: português do Brasil</i> . Raquel Ramallete, Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
1985 – <i>Tudo bem 2: português do Brasil</i> . Raquel Ramallete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A.
1989 – <i>Fala Brasil: português para estrangeiros</i> . Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry. São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.
1989 – <i>Muito Prazer! Curso de português do Brasil para estrangeiros</i> . Ana Maria Flores. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Ed. Agir.33
1990 – <i>Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros</i> . Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler e Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
1990 – <i>Português como segunda língua</i> . Almeida, M. e Guimarães, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
1991 – <i>Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros</i> . Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
1992 – <i>Aprendendo português do Brasil</i> . Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara e Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.
1994 – <i>Português para estrangeiros: infanto-juvenil</i> . Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

³ Para deixar mais completa a atualização dos livros para ensino de PLE, tomei a liberdade de incluir, também, todos os livros produzidos no Programa Mais Médicos, mas é importante ressaltar que somente o *Diga trinta e três... em português!* está com a versão impressa oficialmente, tendo o número de ISBN e também sendo disponibilizado online.

- 1995** – *Avenida Brasil II*. Emma E. Lima, Cristián González e Tokiko Ishihara. São Paulo: EPU.
- 1997** – *Português para estrangeiros: nível avançado*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.
- 1998** – *Português para estrangeiros I e II*. MEYER, R. M et alii. Rio de Janeiro: PUCRio. (Edição experimental).
- 1999** – *Falar, ler e escrever português: um curso para estrangeiros*. (reelaboração de Falando, lendo, escrevendo português) de Emma E. O.F. Lima e Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.
- 1999** – *Bem-vindo! Maria Harumi Otuki de Ponce; Sílvia R.B. Andrade Burin e Susanna Florissi*. São Paulo, Editora SBS.
- 2000** – *Gramática de Português como Língua Estrangeira*. Vicente Masip. São Paulo: Ed. EPU
- 2000** – *Sempre amigos: fala Brasil para jovens*. Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2000** – *Sempre amigos: de professor para professor*. Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2001** – *Interagindo em português*. Eunice Ribeiro Henriques e Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.
- 2001** – *Português Básico para Estrangeiros*. Sylvio Monteiro. São Paulo: Ibrasa.
- 2001** – *Tudo bem? português para nova geração. Volume 2*. Maria Harumi Otuki de Ponce, Sílvia Regina. B. Andrade Burim e Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.
- 2002** – *Passagens: português do Brasil para estrangeiros com guia de respostas sugeridas*. Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.
- 2003** – *Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad Iunes e Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.
- 2004** – *Aquarela do Brasil: curso de português para falantes de espanhol*. Edileise Mendes Oliveira Santos (MD proposto em sua Tese de Doutorado, apresentada na UNICAMP, em 2004).
- 2005** – *Estação Brasil: português para estrangeiros*. BIZON, A C. Campinas, SP: Ed. Átomo.
- 2005** – *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler; Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
- 2006** – *Panorama Brasil. Ensino do Português do mundo dos negócios*. PONCE, M.H.O; BURIM, S.R.B.A & FLORISSI, S. São Paulo, SP: Ed. SBS.
- 2008** – *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil*. Telma De Lurdes São Bento Ferreira, Vera Lucia Ramos & Glaucia Roberta Rocha Fernandes. São Paulo: Disal Editora.
- 2008** – *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Maria Jose Aparecida de Almeida; Regina Lucia Peret Dell'isola. Minas Gerais: UFMG.
- 2008** – *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler; Samira A. Iunes. São Paulo: EPU
- 2009** – *Muito Prazer – fale o português do Brasil*. FERNANDES, G.R.R; FERRERIRA, T.L.S.B & RAMOS, V.L. São Paulo, SP: Ed. Disal.
- 2009** – *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler; Samira A. Iunes. São Paulo: EPU
- 2010** – *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler; Samira A. Iunes. São Paulo: EPU
- 2012** – *Celpe-bras sem segredos - conteúdo digital*. Graziela Forte. São Paulo: Hub editorial.
- 2013** – *Bons negócios: português do Brasil para o mundo do trabalho*. Denise Santos; Gláucia V. Silva. São Paulo: Disal.
- 2013** – *Diga trinta e três... em português! – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil, 1ª versão*. BIZON, Ana Cecília; OLIVEIRA, Cícero; RODRIGUES, Fernanda; MARTIN, Ivan; YERRO, Jorge; DINIZ, Leandro; ALVES-BEZERRA, Wilson. Brasília: Ministério da Saúde.
- 2013** – *Mais Brasil - Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. OLIVEIRA, Cícero Alberto Andrade. Brasília: Ministério da Saúde.
- 2013** – *Saúde! – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. OLIVEIRA, Cícero; MENDES, Edileise, RODRIGUES, Fernanda; MARTIN, Ivan; YERRO, Jorge; DINIZ, Leandro; ALVES-BEZERRA, Wilson. Brasília: Ministério da Saúde.
- 2014** – *Como Está o Seu Português? Gramática Para o Estudante de Português Como Língua Estrangeira*. Maria Harumi Otuki de Ponce. São Paulo: Hub Editorial
- 2015** – *Pode Entrar – Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*. AMARO, Talita; FEITOSA, Jaqueline; FASSON, Karina; MARIA, Juliana; MOREIRA, Nayara. São Paulo: ACNUR.
- 2017** – *Diga trinta e três... em português! – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil, 2ª versão*. BIZON, Ana Cecília; OLIVEIRA, Cícero; RODRIGUES, Fernanda; MARTIN, Ivan; YERRO, Jorge; DINIZ, Leandro; ALVES-BEZERRA, Wilson. Brasília: Ministério da Saúde.
- 2017** – *Isso mesmo! – Compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica*. BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro; CARVALHO, Simone. Brasília: Ministério da Saúde.
- 2017** – *Sou todo ouvidos! – Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica*. BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro; CARVALHO, Simone. Brasília: Ministério da Saúde.

Fonte: adaptado a partir de Pacheco (2006), Ueti (2012), Takahashi (2015).

Analisando essa crescente mudança na produção editorial brasileira e observando a grande produção dos instrumentos linguísticos, no caso os livros didáticos de PLE, somado ao crescimento de cursos na área e à institucionalização da área de LA, ousou pensar que um novo período no processo de gramatização brasileira do português está sendo consolidado.⁴

Pode-se pensar que o Programa Mais Médicos para o Brasil – criado pelo Governo Federal, sob a Portaria Interministerial nº 1.369, de 8 de julho de 2013⁵ –, que tem como propósito ampliar o número de médicos na rede pública de saúde brasileira, sendo, para isso, necessária a contratação de médicos estrangeiros para atender às necessidades de preenchimento das vagas existentes em postos de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS), também possa contribuir para esse processo de gramatização do PLE, pois devido à demanda de profissionais que não falam o português como língua materna, foi criado um curso de formação em PLE para os médicos, no qual eles se preparam para aprender o idioma e adotam materiais didáticos elaborados para esse curso, como é o caso do livro didático *Diga trinta e três... em português!*, que foi elaborado por um grupo de estudiosos da área e adotado como instrumento linguístico norteador para o curso de português nos MAAs.

Na tentativa de esclarecer ainda mais essa relação entre o 5º momento do processo de gramatização do português brasileiro e o Programa Mais Médicos para o Brasil, apresento o material didático usado como instrumento linguístico norteador do curso de PLE e que é o objeto de estudo dessa tese. Todavia, antes da apresentação, é necessária uma contextualização do que seja o material didático em si.

1.2 DEFINIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

A definição de material didático é de difícil consenso entre os pesquisadores no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por ser um fenômeno recente. Foi somente a partir dos anos 1990 que o ensino de línguas começou a dar relevância aos estudos desse material instrucional, com o aparecimento das primeiras publicações de livros sobre princípios e procedimentos de seu desenvolvimento (TOMLINSON, 1998).

⁴ Ressalto novamente que, para termos uma afirmativa contundente e categórica, é necessário um estudo mais aprofundado nessa área, o que não é o caso da tese apresentada.

⁵ Para conferir a portaria na íntegra, acessar o endereço eletrônico
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/pri1369_08_07_2013.html>.

Em Hutchinson & Waters (1987), já se apresentava uma preocupação com os materiais didáticos ao se afirmar a necessidade de uma análise que extrapole os itens linguísticos para confirmar se um texto é uma atividade realmente interessante ao contexto de ensino-aprendizagem (MASIN, 2013, p. 72).

A preocupação com o material didático, segundo Tomlinson (1998), ganhou importância porque favorece o desenvolvimento do professor, auxiliando-o em seu trabalho tanto na preparação de aulas quanto no entendimento de teorias de aprendizagem no ensino de línguas; em relação ao aluno, por ser muito útil, uma vez que lhe dá a sensação de consistência e continuidade, transmitindo um senso de sistematização, coesão e progressão. Mesmo que o termo “Material Didático para o Ensino de Línguas” esteja associado, diretamente, à noção de livros didáticos, este não deve ser entendido como único meio, visto que esse termo abrange qualquer ferramenta usada pelos professores e alunos para facilitar a sua aprendizagem.

Os materiais didáticos podem ser vídeos, áudios, dicionários, livros de gramática, de leitura, de exercícios (ou fotocópias de exercícios), além de embalagens de produtos, fotografias, instruções dadas por professores, atividades gravadas em cartões ou grupos de discussões formados pelos alunos, jornais, revista, enfim, qualquer material que seja usado no intuito de ajudar o aluno em seu aprendizado, aumentando o seu conhecimento e proporcionando a sua vivência na língua. Masin (2013, p. 73) apresenta a seguinte definição de materiais didáticos, ao esclarecer

que são ferramentas usadas em situações de aprendizagem, usualmente impressas (embora, sempre que possível, os professores façam uso de áudio ou vídeo, transparências, computadores e, ocasionalmente, outros equipamentos ou *realia*⁶). Ampliando sua definição apresentada em 1998, Tomlinson (2001) acrescenta que, quanto à sua natureza, os materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos e sinestésicos, afirmando que esses materiais podem ser *realia* e encenações em tempo real, gravações em DVDs, ou retirados da *internet*. Já, quanto à sua finalidade, podem ser instrucionais, experimentais, elucidativos e exploratórios.

O livro didático é apresentado por Ramos (2005) apenas como “uma das formas” de material didático e não como “o” material didático em si e, considerando o mercado de LDs de PLE hoje no Brasil, pode-se afirmar que há uma maior produção com foco geral para jovens e adultos. No entanto, essa característica ainda é insuficiente para atender a uma demanda que se apresenta cada vez mais específica (DINIZ, 2008).

⁶ *Realia* são objetos usados como auxiliares de ensino para estabelecer a ligação entre o trabalho escolar e a vida real.

Já no final do século XX, Morita (1998) aponta a urgente necessidade de produção de materiais mais específicos, que focalizem separadamente as quatro habilidades linguísticas/comunicativas: produção oral, compreensão auditiva, leitura e escrita em PLE, enfocando tarefas específicas de diferentes áreas do mundo profissional e acadêmico sob o ponto de vista da língua estrangeira que esta ou aquela atividade demanda.

Podemos citar como exemplo nessa produção de materiais para finalidades específicas, e que trabalha com as quatro habilidades comunicativas separadamente, o material elaborado para o ensino de PLE no Programa Mais Médicos para o Brasil *Diga trinta e três... em português!*, que foi apresentado em forma de livro para os alunos e está sendo utilizado nos MAAVs dos médicos intercambistas.

1.2.1 O material didático de PLE do Programa Mais Médicos para o Brasil

Pensando na necessidade de material com um fim específico para o ensino de PLE, equipes de especialistas do Programa Mais Médicos criaram livros para serem usados durante os MAAVs dos médicos intercambistas. Essa prática de ensino específico é muito necessária e, mesmo sendo um recurso pouco utilizado nos programas de ensino de PLE, não é exclusiva desse curso.

Outro exemplo de produção desse tipo são os materiais de PLE para agentes da polícia rodoviária do Uruguai e os materiais de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) para policiais rodoviários brasileiros (países que recebem anualmente milhares de turistas “vizinhos” que os acessam por via terrestre) elaborados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI). No entanto, devido à sua especificidade, esses materiais não estão disponíveis no mercado de livros brasileiros (RAMOS & MARCHESAN, 2013, p. 29).

Os materiais desenvolvidos para o Programa Mais Médicos para o Brasil foram os livros *Mais Brasil, Saúde!*, *Diga trinta e três... em português!*, *Sou todo ouvidos!* e *Isso Mesmo!*. Todavia, devido ao seu caráter oficial e à sua institucionalização como ferramenta linguística do programa, o livro *Diga trinta e três... em português!* (BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA, 2017), que teve seu registro no ISBN e sua disponibilização formalizada pelo Ministério da Saúde, foi o material didático selecionado para análise deste estudo, como já dito anteriormente.

Esse livro, direcionado para o público hispano-falante, contém 187 páginas e apresenta nove unidades temáticas, nas quais são desenvolvidas atividades que instruem o

profissional de medicina a desenvolver-se, em língua portuguesa, nos contextos brasileiros da sua prática diária. Além dessas unidades, é apresentado, no final do livro, um anexo intitulado “Para continuar aprendendo”, que serve como um guia da gramática do português, auxiliando o médico intercambista em seus estudos sobre fonologia do português, apresentando também algumas tabelas contrastivas do português/espanhol, uma relação dos pronomes de tratamento, uma tabela sobre colocação pronominal e, ainda, alguns exemplos de formas verbais regulares e irregulares conjugadas, alguns verbos no infinitivo pessoal e no futuro do subjuntivo – tudo isso de forma bem objetiva, fazendo com que o médico utilize esse conteúdo apenas como um auxílio para algumas colocações usuais da língua em estudo.

É possível afirmar que há uma certa preocupação dos autores desse material em desenvolvê-lo com um fim específico de contribuir para a formação dos médicos estrangeiros nos MAAVs de PLE e que o livro tem por objetivo fazer o profissional:

- (i) sensibilizar-se com respeito às variedades do português brasileiro;
- (ii) apresentar-se oralmente e por escrito em situações formais e informais;
- (iii) identificar e produzir de modo adequado os sons do português brasileiro;
- (iv) formular perguntas e compreender respostas sobre o funcionamento e a estrutura das Unidades Básicas de Saúde (UBS);
- (v) conhecer o vocabulário relacionado a campos lexicais frequentes em situações cotidianas da prática médica na Atenção Básica: partes do corpo humano, órgãos internos, doenças infectocontagiosas tropicais e crônicas, medicamentos, instrumentais e documentação;
- (vi) interagir oralmente em situações cotidianas da prática médica na Atenção Básica: consultas, preenchimento de fichas e formulários, exame físico, diagnóstico e prescrição;
- (vii) compreender e preencher fichas, formulários, relatórios e declarações presentes em situações cotidianas da prática médica na Atenção Básica;
- (viii) interpretar e reconhecer o Código de Ética Médica brasileiro.⁷

A forma como esses objetivos são contemplados nos livros didáticos pode ser observada na apresentação das unidades, bem como nas atividades de fixação e revisão de conteúdos que são desenvolvidas ao término das mesmas. Para se ter uma breve noção do material analisado, a seguir são apresentadas as Figuras 7 e 8, com o Sumário e as Palavras Iniciais dos autores, respectivamente.

⁷ Informações extraídas do meu acervo particular a partir do material que recebi durante a minha atuação em quatro MAAVs no Programa Mais Médicos para o Brasil, realizados em nosso país.

Sumário

Palavras iniciais	5
Unidade 1 – Muito prazer!	7
Unidade 2 – Um pouco de anatomia	17
Unidade 3 – Atenção Básica e Saúde da Família	40
Unidade 4 – Legislação e Ética em Saúde	64
Unidade 5 – Anamnese e exame físico	79
Unidade 6 – Diagnóstico	96
Unidade 7 – Prescrição	119
Unidade 8 – Tabu e preconceito em Saúde	134
Unidade 9 – Saúde da gestante e da criança	159
Para continuar aprendendo	173

Figura 7 – Sumário do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 8 – Palavras Iniciais do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao analisarmos a Figura 7, podemos observar sumarizadas a preocupação e a necessidade de atender à demanda desse curso, visto que pode ser constatado pelos temas das unidades desenvolvidas no livro a interação médico-paciente no contexto de apresentação, de conhecimento do local de trabalho, de interpretação e entendimento do código de ética médica e ainda o seu desempenho em situações cotidianas da prática médica da Atenção Básica no SUS. Da mesma forma, isso também é verificado nos objetivos apresentados na Figura 8, com as Palavras Iniciais do livro.

Para que essa análise seja mais efetiva, é necessário avaliar, além do material didático como ferramenta norteadora do curso, o contexto de aplicação desse material no curso de PLE do MAAv do Programa Mais Médicos. Para isso, segue-se o objetivo principal desse curso no programa, que tem o propósito de

contribuir para as ações de acolhimento dos profissionais que chegam ao Brasil, aproximando-os da língua e de seus usos em contextos situados e marcados culturalmente. A língua, nessa perspectiva, deve ser a ponte por meio da qual esses profissionais se aproximam da cultura brasileira e do modo como as pessoas vivem e interagem em português, sobretudo nas situações em que necessitam de cuidados.⁸

Além desse objetivo, o curso de PLE também conta com os seguintes objetivos específicos para o profissional desenvolver:

- I – Interagir em situações cotidianas da prática médica, compreendendo e expressando-se nos **gêneros orais** mais frequentes nas situações voltadas para a Atenção Básica no SUS, tais como consultas, discussões de casos complexos, entre outros;
- II – Compreender e expressar-se nos **gêneros escritos**, mais frequentes nas situações da prática médica em Atenção Básica no SUS, tais como fichas, relatórios, declarações do Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB);
- III – Conhecer vocabulário de **campos lexicais** vinculados às atividades e situações da prática médica em Atenção Básica no SUS;
- IV – Conhecer a diversidade linguística e cultural que caracteriza a variedade do português brasileiro, compreendendo a sua **multiplicidade de usos**, a depender dos contextos de interação, em situação de atendimento médico; e sobretudo
- V – Aproximar-se, através da língua, dos valores culturais e identitários que caracterizam o povo brasileiro e seus modos de interação através da língua (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, grifo meu).

Sendo assim, é possível afirmar que tanto o livro didático quanto o curso desenvolvido apresentam uma proposta visando contemplar as necessidades dos médicos

⁸ Informações extraídas do meu acervo particular a partir do material impresso elaborado pelos coordenadores do curso de PLE, que recebi durante a formação para atuar em quatro MAAVs no Programa Mais Médicos para o Brasil, realizados em nosso país.

intercambistas em um contexto de comunicação oral e escrita, aproximando-os cada vez mais das suas necessidades específicas em sua prática diária nos atendimentos ambulatoriais.

Com isso, levantou-se a questão que norteou a análise deste estudo: a partir da perspectiva do ELFE, como se configura o livro didático *Diga trinta e três... em português!?*

Se iniciarmos essa análise refletindo sobre o caráter norteador do curso que esse material didático assumiu, pois foi adotado no terceiro MAAv, realizado no Brasil em novembro de 2013, e tem sido utilizado até hoje, e a sua relevância na formação dos médicos, devido à finalidade específica que é apresentada por ele, percebemos a contribuição dessa ferramenta linguística na formação em PLE dos médicos intercambistas.

Somado a isso, não podemos deixar de pensar na dimensão de todo o Programa Mais Médicos. Além do número de médicos estrangeiros formados em PLE – mais de treze mil na 1ª fase do programa e, segundo a meta do Governo Federal, mais de sete mil na 2ª fase, totalizando mais de vinte mil profissionais da saúde formados em PLE –, é possível pensar que o ensino de PLE no Programa Mais Médicos para o Brasil possa ser visto como um marco que está contribuindo para a consolidação do 5º momento do processo de gramatização do português no Brasil.⁹

Para dar início, especificamente, à análise do livro didático *Diga trinta e três... em português!*, faço a apresentação, nas próximas seções, de um panorama sobre a LA e sua relação com o ensino de línguas, para, assim, compreendermos a evolução dessa área e as abordagens de ensino que surgiram no decorrer dos anos.

1.3 PANORAMA SOBRE A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS

A Linguística Aplicada (LA) tem como início de sua trajetória, no Brasil, os anos de 1960, e atualmente segue como área de investigação complexa e independente, com objetivo, metodologia, teorias e princípios próprios. Essa ciência aplicada, como é concebida hoje em nosso país, preocupa-se com questões e problemas reais de uso da linguagem, principalmente aqueles inseridos na prática social, dentro ou fora do contexto escolar (CELANI, 1992).

Mesmo apresentando grande diversidade de linhas de pesquisa em outras áreas que não o ensino de línguas, a LA se desenvolveu como área de conhecimento explícito em

⁹ Ressalto, mais uma vez, a necessidade de ampliar essa temática com mais estudos direcionados a essa área.

decorrência, principalmente, da demanda de métodos de ensino de línguas nos Estados Unidos e na Europa, após a II Guerra Mundial. Nesse período, a necessidade de se comunicar em outras línguas fez com que as conquistas da Linguística e da Psicologia fossem incorporadas aos manuais e métodos de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 19).

Os estudos behavioristas de linguistas como Skinner e de outros estruturalistas como Bloomfield e Sapir influenciaram o ensino de línguas através das áreas da Psicologia e da Linguística, que, devido à sua associação, resultou nos princípios e fundamentos do método audiolingual para o ensino de línguas, que dominou o cenário da LA por décadas (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 19). No entanto, a partir do final da década de 1950, novas ideias e atividades surgiram nos campos da Linguística e da Psicologia, opondo-se aos estudos apresentados por esses linguistas.

Na Linguística, devido aos influentes estudos de Chomsky, que defende a ideia de que possuímos uma “competência linguística” inata, surge a escola gerativo-transformacional, dando origem à abordagem gramatical de ensino de línguas, mas que já tem à sua história o método da gramática e da tradução que remontam à Idade Média. No entanto, foi mais precisamente a partir das contribuições dos estudos do sociolinguista Dell Hymes sobre a “competência comunicativa” (opondo-se à visão de Chomsky) que o ensino de línguas caminhou para o que é classificado hoje como movimento comunicativo de ensino de línguas, ou seja, um movimento antiestruturalista e antibehaviorista (BORGES, 2003, p. 67).

Já no campo da Psicologia, sobretudo com os estudos de Piaget, evidenciou-se o cognitivismo (Psicologia Cognitiva), permitindo o surgimento do movimento construtivista, que, devido às contribuições dos trabalhos de Vygotsky e de seus colaboradores, recebeu um viés sócio-histórico (BORGES, 2003, p.67).

Todos esses movimentos dos campos da Linguística e da Psicologia contribuíram para a constituição do que se pôde chamar uma “nova era” para a LA, pois influenciaram diretamente na criação de um novo paradigma no ensino de línguas, que se direcionou para uma transição natural à teoria cognitiva de aprendizagem, e, nesse contexto, a aprendizagem ocorre quando dá sentido ao que se vê, sente ou ouve.

As técnicas mais comuns associadas a esse tipo de aprendizagem são as atividades associadas à resolução de problemas, sendo bastante utilizadas no ensino de línguas para fins específicos, metodologia que será usada como parte das reflexões deste trabalho de pesquisa.

Para continuarmos com essa análise, será necessário fazer um maior detalhamento sobre as principais abordagens de ensino de línguas que surgiram no decorrer dos anos, bem como a diferenciação entre as terminologias “abordagens” x “métodos”, para assim tentarmos

esclarecer as diferenças entre as mesmas e situarmos em qual contexto o livro *Diga trinta em três... em português!* será analisado.

1.3.1 Abordagens e métodos de ensino de línguas

A história do ensino de línguas é narrada por vários estudiosos, como Richards & Rodgers (2001), sendo marcada não somente pelo desenvolvimento de suas “eras”, como as denominadas “era dos métodos”, “era das abordagens” e “era do pós-método”, mas também pelo crescimento de confusões nas interpretações e nos usos de conceitos importantes para essa área específica, como os termos *abordagem* e *método* (BORGES, 2010, p. 397).

A sistematização de procedimentos que pudessem evidenciar uma determinada visão de como se ensina e como se aprende uma língua é característica da *era dos métodos*, que se preocupa com as reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira/2ª língua (LE/L2) desde as épocas mais remotas. No entanto, pode-se dizer que o desenvolvimento dessa “era” deu-se através do empirismo e não de elaborações teóricas.

Foi a partir de pesquisas científicas no campo da Psicologia Comportamental e da Linguística Estruturalista que o termo “abordagem” surgiu efetivamente, nomeando o conhecido Método Audiolingual. Assim, pode-se afirmar que já há uma indicação para a diferença no conceito entre os termos *abordagem* (dentro de uma esfera teórica) e *método* (dentro de uma esfera prática). Porém, o termo *método* foi usado por muito tempo como sinônimo tanto para a teoria quanto para a prática (LEFFA, 1988).

No início dos anos 1960, é apresentada formalmente a necessidade de uma definição e realocação hierárquica precisa dos termos *abordagem* e *método*, e também dos limites para os seus usos, enfatizando que seria um esforço necessário para o avanço das discussões profissionais no campo do ensino de línguas, evitando maiores confusões terminológicas. Assim, uma *técnica* seria resultado de um *método* que deveria ser coerente com uma *abordagem*, dando início à *era das abordagens* (ANTHONY, 1963, p. 7).

Para Anthony (1963)¹⁰, a descrição de um método deve levar em conta uma abordagem, isto é, uma teoria acerca da concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem. Tendo como suporte uma abordagem, escolhe-se um método que utiliza, para sua execução, diferentes técnicas.

¹⁰ Edward Anthony é o teórico no qual me apoio para conceituar os termos “abordagem”, “método” e “técnica”, visto que a definição apresentada por esse autor em seu artigo, publicado em 1963, vem sendo utilizada até hoje em publicações que contemplam essa questão de abordagens e métodos.

Embora não tenha sido apresentada nenhuma ilustração para exemplificar essa hierarquia entre os termos, para uma melhor visualização desses conceitos, apresento o esquema a seguir na Figura 9 como forma de ilustrar essas definições, que são justificadas por Anthony (1963, p. 63-67) da seguinte forma:

A abordagem é um conjunto de pressupostos correlacionados que tratam da natureza da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas, ela é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado.

O método é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem, nenhuma parte dele contradiz e ele se baseia na abordagem escolhida. Uma abordagem é axiomática, um método é processual. Dentro de uma abordagem, podem existir muitos métodos.

A técnica é a implementação – o que de fato acontece em uma sala de aula. É um truque específico, estratégia ou um artifício usado para realizar um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem.¹¹

Figura 9 – Hierarquia entre os termos conforme Anthony (1963)

¹¹ Tradução minha do original: “An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. Within one approach, there can be many methods. A technique is implementation – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well”.

Embora tenha sido publicada em 1963, a conceituação sobre abordagem, método e técnica ainda é muito apresentada em diversos trabalhos que discutem as questões de métodos de ensino de línguas e, para mim, é a conceituação que melhor define a concepção de método, além de explicar a diferença entre esses termos. Segundo Anthony, é preciso que as terminologias sejam bem demarcadas e estejam claras para que as pesquisas avancem na área de LA, sendo que é necessário pensar em que momento os profissionais de ensino de línguas empregam os mesmos termos de forma diferente e onde usam diferentes terminologias no que são essencialmente as mesmas situações.

Após a definição apresentada por Anthony sobre abordagem, método e técnica, outras opiniões surgiram para complementar ou contrariar tal ideia. Quase duas décadas mais tarde, Richards & Rodgers (1982), atuantes no contexto do ensino de línguas, retomam o tema das terminologias, mas enfatizando outra definição, distanciando-a do conceito de *método* proposto por Anthony (1963). Segundo Richards & Rodgers (1982, p. 155),

todos os métodos de ensino de línguas operam explicitamente uma teoria de linguagem em crenças ou teorias sobre como a língua é aprendida. Teorias do nível de abordagem se relacionam diretamente ao nível do *design*, pois elas proporcionam as bases para determinar as metas e conteúdo de um planejamento de língua. Elas também se relacionam ao fundamento linguístico e psicolinguístico para a seleção de técnicas e atividades de ensino particular.

Essa nova definição se faz necessária devido à crescente proliferação de métodos que surgiram naqueles últimos anos, visando fornecer um arcabouço para a descrição e comparação sistemática de métodos. Richards & Rodgers (1982) apresentam a concepção de que método é formado por três combinações: a abordagem, o planejamento e os procedimentos, sendo assim, o método deixa de ter uma relação hierárquica e passa a ser a combinação desses fatores. Para maior clareza dessa nova concepção, apresento o esquema a seguir da Figura 10, desenvolvido a partir de Richards & Rodgers (1982, p. 164).

Figura 10 – Concepção de método conforme Richards & Rodgers (1982)

Analisando a Figura 10, é possível afirmar que método está num grau mais elevado e os termos abordagem, planejamento e procedimento estão num grau inferior, em um mesmo nível, subordinados ao método, contrariando a proposta de Anthony (1963), cujos termos abordagem, método e técnica são hierárquicos. O modelo apresentado por Richard & Rodgers (1982) é um sistema interdependente, porém, de certa forma, ainda mantém uma hierarquia ao se colocar o método acima dos demais. Segundo Richards & Rodgers (1982, p. 154),

metodologias podem se desenvolver a partir de qualquer uma dessas três categorias, deparando ou inventando um procedimento de ensino que pareça ter êxito de alguma forma”, seguindo a estrutura *abordagem + planejamento + procedimento* e, mais tarde, fazendo o procedimento estrutural inverso *procedimento + planejamento + abordagem*, desenvolvendo um planejamento e uma abordagem teórica que explique ou justifique os procedimentos adotados.

No entanto, Redondo (2015, p. 32), ao analisar os estudos Richards & Rodgers (1982), afirma que a proposta apresentada por esses autores

torna-se falha ao trazer à tona a seguinte questão: todo ensino deve ter como parâmetro uma concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem. Isso significa que tanto o método utilizado quanto a técnica aplicada em sala de aula serão baseados em uma abordagem. Sendo assim, não é possível o método estar acima da abordagem, uma vez que ele é guiado pelos princípios de uma determinada concepção de linguagem.

Por sua vez, Cunha (1991) tece algumas críticas sobre as modificações que Richards & Rodgers (1982) propuseram ao trabalho apresentado por Anthony (1963) acerca das terminologias e sua estrutura hierárquica, enfatizando que o problema está no fato desses autores não terem apresentado nenhuma justificativa para tal modificação na proposta de

Anthony e por eles não definirem o termo “método” adequadamente. Além dessas críticas, Cunha (1991) também acrescenta que a noção de abordagem em Richard & Rodgers (1982)

perde parte de sua força devido à ênfase que esse arcabouço coloca na natureza da língua e da aprendizagem da língua, sacrificando a importância da natureza do ensino da língua [...] os termos abordagem e método são usados quase que de modo permutável/intercambiável, até mesmo na literatura (CUNHA, 1991, p. 5).

Almeida Filho (2013) evidencia a importância da hierarquização anthoniana acerca dos conceitos abordagem, método e técnica, cujo esquema de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) pode ser acompanhado na Figura 11 a seguir. Segundo esse autor,

o modelo denominado [...] de OGEL desde o ano de 1982 [...] assume a hierarquia clássica de Anthony em dois grandes planos (o das ideias e o das ações) e a explicita focalizando o trabalho de professores de línguas em quatro materialidades ordenadas: planejamento de cursos em unidades, escolha e eventual produção de materiais, oferta de experiências na nova língua em aulas e nas extensões delas (a dimensão do método feito de técnicas ou procedimentos e apoiada por recursos eventuais) além de avaliação de progresso ou proficiência na língua-alvo. Para orientar a ação dos professores, pressuponho, acompanhando Anthony, uma filosofia ou abordagem no plano das ideias (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 29).

Figura 11 – Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL)

Fonte: Redondo (2015, p. 34)

Ao se analisar o modelo apresentado por Almeida Filho (2013), percebe-se que tal estudo é baseado na obra de Anthony (1963) e expõe a importância da abordagem em

qualquer ensino de língua estrangeira, visto que “o conceito de abordagem é crucial na descrição do como, na compreensão e explicação do por que um professor ensina como ensina” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 33).

Todo curso da língua parece um planejamento prévio – na elaboração de materiais, alguns optam por determinados métodos até chegar à avaliação de rendimento do aluno. Tudo isso será um ciclo do ensino-aprendizagem, ou seja, a abordagem (REDONDO, 2015). A esse respeito, Almeida Filho (2013, p. 33) afirma que

sem a reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento de base teórica que explica a prática não há também garantia de que a essência da abordagem mude de fato. Podem ocorrer apenas transições ou modificações superficiais. Mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões de uso) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender a ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores.

Assim, pode-se dizer que Almeida Filho toma como referência o contexto do século XXI e baseia-se em novas experiências e pesquisas em torno do ensino de línguas, aprofundando e ampliando os conceitos de Anthony (1963) a fim de atualizá-los de acordo com o contexto atual.

Para dar continuidade aos estudos sobre abordagem e método, apresento as principais abordagens que surgiram no decorrer dos anos e como são utilizadas para o ensino de línguas.

1.3.2 Metodologia do ensino de línguas

O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira que é construído em sala de aula – tomando por referência a metodologia, os materiais, a forma de avaliar e outros aspectos utilizados pelo professor – está intimamente ligado à abordagem que orienta a ação pedagógica do professor (AMADEU-SABINO, 1994, p. 30).

Como já foi apresentada, a questão da terminologia sempre foi problemática em relação à nomenclatura de método ou abordagem. Assim, é preciso esclarecer o que vem a ser o método propriamente dito e a abordagem de ensino.

Devido à grande abrangência com que se usava o termo método no passado, desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso, convencionou-se subdividi-lo em abordagem e método.

Abordagem é o termo mais abrangente, no qual são englobados os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem [...]. Já o método tem uma abrangência

mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem e línguas, mas de normas de aplicação dos mesmos. (LEFFA, 1988, p. 212).

Assim, buscando contextualizar uma revisão histórica sobre o método de ensino de línguas, apresento as três principais abordagens de ensino, a tradicional, a humanista e a comunicativa, descritas por Roberts (1982), e as metodologias surgidas nesses períodos apresentadas por Leffa (1988).

1.3.2.1 A abordagem tradicional

Segundo Roberts (1982), o termo abordagem *tradicional* deve conjugar uma abordagem que enfatiza as regras gramaticais da língua. Por isso, o autor apresenta métodos que, embora possam divergir quanto aos seus procedimentos específicos, fundamentam-se essencialmente no domínio das estruturas linguísticas. Fazem parte dessa abordagem o método Gramática e Tradução, o método Direto, o método Audiolingual e o método Código Cognitivo, que serão descritos a seguir, além das combinações ecléticas entre esses métodos, que surgiram até o final da década de 1960, aproximadamente (AMADEU-SABINO, 1994, p. 21).

1.3.2.1.1 Método da Gramática e Tradução

O método dedutivo no ensino de idiomas foi dominante durante toda a Idade Média, convivendo com o método indutivo depois do Humanismo e, a partir do século XIX, substituindo-o totalmente. Esse método de ensino ficou conhecido na literatura técnica como o Método de Gramática e Tradução e pode-se afirmar que a substituição do método indutivo pelo dedutivo deve-se ao pouco interesse pelo aprendizado de idiomas para seu uso efetivo à época, já que a maioria das pessoas, até o século XX, aprendia uma outra língua com interesse de ter acesso à sua literatura (VILAS BOAS, VIEIRA & COSTA, 2008, p. 3).

O Método da Gramática e Tradução tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história, consistindo, basicamente, no ensino da segunda língua através da primeira, sendo que as informações necessárias para a aquisição do conhecimento são dadas na língua materna do aluno (LEFFA, 1988).

Prator & Celce-Murcia (1979, p. 3) apresentam uma relação das principais características desse método, sendo elas:

1. As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e há pouco uso ativo da língua estrangeira; 2. O vocabulário é apre(e)ndido através de listas de palavras totalmente descontextualizadas; 3. São dadas explicações e análises detalhadas de minúcias da gramática; 4. Os alunos já fazem leitura de textos clássicos a partir dos estágios iniciais de aprendizagem; 5. Dá-se pouca atenção ao conteúdo dos textos, pois eles servem principalmente de exercício de análise gramatical; 6. Pouca ou nenhuma atenção é dispensada à pronúncia.

Acredita-se que, como consequência do objetivo final (de levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura na segunda língua) do Método Gramática e Tradução, o aprendiz acaba desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio, adquirindo um conhecimento mais profundo do idioma (LEFFA, 1988, p. 215).

1.3.2.1.2 Método Direto

Nas duas últimas décadas do século XIX, os trabalhos na área de fonética e fonologia realizados pelo inglês Henry Sweet tiveram forte impacto na comunidade de estudiosos e professores de língua estrangeira. Houve mais uma vez oscilação no pêndulo das diretrizes que guiam o trabalho dos profissionais da área. Aparecem então ataques contra a memorização de regras gramaticais e o emprego de traduções como método didático. No ano de 1890 ocorreu na Inglaterra um congresso de professores de línguas modernas onde se aprovou uma resolução que estabelecia a fonética como a base do ensino de línguas. A partir desse período surge o Método Direto (cf. VILAS BOAS, VIEIRA & COSTA, 2008).

Enquanto o Método da Gramática e Tradução sofreu severas críticas, sem nenhum nome importante ligado a ela, o Método Direto teve grandes defensores (Otto Jespersen, Emile de Sauzé etc.). A primeira escola de Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial dessa abordagem.

No Brasil, em 1932, foi quando se introduziu o Método Direto, no Colégio Pedro II, através de uma “reforma radical no método do ensino” (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.). Em se tratando de seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil), esse método sempre teve dificuldades em se expandir, ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias. Com isso, o professor, após o entusiasmo inicial com o Método Direto, acaba sistematicamente regredindo a uma versão metodológica do Método da Gramática e Tradução (LEFFA, 1988, p. 216-217).

De Saz (1980) e Brown (1991) concordam que o Método Direto era mais uma atitude em relação ao ensino de línguas do que uma abordagem de ensino, pois carecia de uma boa

base teórica. Embora alguns representantes desse método apresentassem diferenças na sua aplicação, todos eles concordavam quanto aos princípios básicos, que propunham o ensino da língua através da conversação e discussão sem a explicitação de regras gramaticais ou o uso da língua materna do aluno.

De acordo com Richards & Rodgers (1986, p. 9-10), os princípios do Método Direto podem ser resumidos da seguinte forma:

1. As aulas eram ministradas exclusivamente na língua estrangeira aprendida.
2. Apenas orações e vocabulário usado no cotidiano eram ensinados.
3. A gramática era ensinada indutivamente.
4. Ensinava-se principalmente a fala e a compreensão oral.
5. A pronúncia e o uso da gramática deviam ser corretos.
6. O vocabulário concreto era ensinado por meio de objetos, demonstração e desenhos; enquanto o abstrato era ensinado por meio de associação de ideias.

Por volta da metade do século XX, houve um grande declínio do Método Direto. Todavia, mudanças futuras no cenário político e evoluções no meio acadêmico trariam de volta características importantes dessa abordagem.

1.3.2.1.3 Método Audiolingual

O Método Audiolingual surgiu com o início da II Guerra Mundial devido a participação direta dos Estados Unidos, o que motivou uma das maiores revoluções já ocorridas no ensino de línguas. O contato iminente desse país com aliados e inimigos cujo idioma não era o inglês expôs a necessidade de parte da tropa tornar-se, em pouco tempo, fluente em línguas estrangeiras para fins de inteligência militar. Assim, em 1941, criou-se o *Army Specialized Training Program* (ASTP), que objetivava levar militares à proficiência em uma ou mais línguas estrangeiras em um curto espaço de tempo, tendo como consequência o sucesso no ensino de mais de 50 línguas ensinadas (VILAS BOAS, VIEIRA & COSTA, 2008, p. 5). Segundo Brown (1991, p. 57), as principais características do Método Audiolingual são:

1. Os tópicos a serem aprendidos são sempre introduzidos em forma de diálogo; 2. O aprendizado depende em grande parte de memorização de conjuntos de orações e repasse constante do assunto; 3. Padrões da estrutura da língua são ensinados através de exercícios de substituição estrutural; 4. Há pouca explicação gramatical e a gramática é ensinada preferencialmente por meio de analogias indutivas; 5. O vocabulário é extremamente limitado e restrito ao contexto; 6. Há uso de fitas, laboratórios de idiomas e recursos visuais; 7. Dá-se grande importância à correção da pronúncia; 8. É permitido pouquíssimo uso da língua materna do aluno; 9. Há reforço imediato das respostas corretas através de pontuação ou elogio; 10. Há grande esforço do aluno para produzir enunciados sem erros; 11. As estruturas são

sequenciadas e ensinadas uma de cada vez através de análise contrastiva; 12. Há uma forte tendência em manipular a língua e desconsiderar o conteúdo.

As aulas dentro dessa metodologia duravam de oito a doze horas em um período de oito a dez semanas e os soldados dedicavam-se integralmente ao aprendizado da língua. As salas de aula apresentavam em média doze alunos e a conversação era enfatizada em detrimento da prática da leitura e da escrita. O corpo docente era formado por professores nativos e, para o desenvolvimento das aulas, havia uma gama de materiais estimulantes, como filmes estrangeiros e emissões de rádio, e o grupo de alunos, para frequentar o curso, deveria apresentar alguma experiência com língua estrangeira e um alto nível de inteligência. Assim, pode-se dizer que sucesso do ASTP foi resultado das peculiaridades de sua aplicação (DE SAZ, 1980, p. 211).

Depois de ter tido grande popularidade no ensino de línguas nas décadas de 1950 e 1960, constatou-se que a repetição e a memorização eram extremamente limitadas no desenvolvimento da proficiência, pois a aquisição da língua não era apenas uma questão de formação de hábito. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua, logo, a competência linguística passou a ser considerada mais importante que o desempenho dos indivíduos e, na prática, os alunos que aprenderam pelo Método Audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes dos métodos anteriores, ou seja, no momento em que se defrontavam com um falante nativo, em uma situação real de comunicação, pareciam esquecer-se de tudo o que tinham aprendido na sala de aula. Com isso, o Método Audiolingual entra em crescente declínio no final da década de 1970 (VILAS BOAS, VIEIRA & COSTA, 2008, p. 6).

Destarte, o ensino de línguas entra em uma de suas piores crises, pois, ao rejeitar-se um método, os linguistas das escolas anteriores tinham outra supostamente melhor para oferecer. No entanto, com o Método Audiolingual não acontecia assim, pois havia a rejeição, mas os linguistas gerativo-transformacionais não propuseram nada (LEFFA, 1988, p. 220).

1.3.2.2 A abordagem humanista

A abordagem humanista, também chamada de humanista/psicológica ou do envolvimento total, agrupa uma variedade de métodos e técnicas, que compartilham de duas pressuposições significativas: “(i) que os aspectos afetivos da aprendizagem de línguas são tão importantes quanto os aspectos cognitivos; e (ii) que as respostas aos problemas de

aprendizagem são mais provavelmente encontradas na psicologia do que na linguística” (AMADEU-SABINO, 1994, p. 39).

No final dos anos 1970, com os trabalhos de Noam Chomsky despontando no campo do ensino de idiomas e com a generalização de um descrédito sobre a teoria da aprendizagem calcada no behaviorismo, muitos psicólogos inspirados por Carl Rogers começaram a perceber que o fator afetivo e as relações de natureza interpessoal têm um papel fundamental no processo de aprendizagem. Com isso, surgiram vários métodos de ensino com caráter inovador: alguns deles de caráter um tanto excêntricos, pois fazem experimentações bastante peculiares e possuem uma aura de esoterismo e misticismo típicos dos anos 1970. Leffa (2008, p. 16-18) classifica esse período como um período de transição, no qual descreve os seguintes métodos:

I – Método de Sugestologia de Lozanov: enfatiza que os fatores psicológicos da aprendizagem devem ser favorecidos até pelo espaço físico, sendo que a estrutura física do local de aprendizagem deve ser o mais agradável possível, e os alunos podem receber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade, a fim de reduzir a ansiedade. Sobre o aspecto linguístico, o desenvolvimento do vocabulário é mais enfatizado e as quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo.

II – Método Silencioso de Gattengno: a segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando alguns bastões coloridos e consultando um gráfico que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem. Neste método, o professor permanece calado a maior parte do tempo.

III – Método de Asher – Resposta física total: consiste, basicamente, no ensino da L2 através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. Inicialmente esses comandos são mais simples (levantar-se, sentar-se), mas vão tornando-se mais complexos à medida que o curso vai avançando (Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com o giz vermelho etc.).

IV – Método de Curran – Aprendizagem por Aconselhamento: o uso de técnicas de terapia de grupo é o que consiste este método. Os alunos são colocados em círculos, debatendo sobre algum assunto, enquanto o professor circula pelo lado de fora, apenas observando o desempenho da turma e auxiliando-os nos momentos de fala, pois quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor se aproxima e traduz em voz baixa, na L2, a frase para o aluno. Com o uso de um gravador, o aluno repete em voz alta a frase produzida pelo professor. Com o tempo, os alunos desenvolvem frases diretamente na L2 e podem trocar de papel com o professor.

V – Método Natural: visa aplicar, em sala de aula, a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input, buscando desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente de regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input linguístico compreensível quase em sua totalidade, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

1.3.2.3 A abordagem comunicativa

Nos anos de 1960, a abordagem comunicativa ganha terreno, fazendo com que o foco no acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas seja transferido para o desenvolvimento da competência comunicativa, pelo fato dos estudos

linguísticos, sobretudo no campo da LA, terem passado por experimentações e evoluções em relação a métodos e abordagens (TOSATTI, 2011, p. 2).

Em 1962, foram desenvolvidos os primeiros estudos acerca de uma etnografia da comunicação, e quatro anos depois, emerge o conceito de abordagem comunicativa, que é apresentado por Hymes (1966) como a necessidade de um conhecimento além da estrutura gramatical, sendo uma capacidade, mesmo que abstrata, de usar a linguagem em situação de interação.

Na década de 1970, surgem maneiras distintas de se compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A comunicação, a partir de então, designa de forma gradual um elenco de princípios, crenças, pressupostos e procedimentos que, ao término da década de 1980, ainda está muito longe de esgotar seu potencial para a pesquisa (MENDES, 2006).

Nos anos de 1980, desenvolveu-se o método comunicativo, no qual o aprendiz não só precisa saber o uso de formas e regras linguísticas, mas também tem de ser capaz de identificar, bem como utilizar as regras de comunicação. Esse período convida-nos a reconsiderar a língua não estritamente como objeto exterior ao aluno, mas sim como um processo construtivo e emergente de significações e identidades. O discurso comunicativo se distancia, portanto, do uso puro e simples de estrutura das frases em enunciados ou simulações artificiais como é, por exemplo, grande parte dos “diálogos” e textos contidos nos livros didáticos de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2005). Para Almeida Filho (2013, p. 67),

ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Esse momento é privilegiado por se fazer o uso da linguagem em situações reais de comunicação, o que extrapola o conhecimento sobre a língua. As habilidades linguísticas não mais podem ser apresentadas de forma desarticulada, elas passaram a ser consideradas enquanto habilidades combinadas e integradas (MENDES, 2006).

Assim, pode-se afirmar que a abordagem comunicativa permite que o aprendiz seja um sujeito agente em seu processo de formação por meio de uma nova língua, assumindo, através dessa proposta, um maior controle e responsabilidade em relação ao que aprende, desenvolvendo e selecionando estratégias para atingir seus objetivos, questionando,

problematizando, criticando e fazendo uso de seu conhecimento de mundo para compreender e agir nesse novo ambiente linguístico e cultural.

Nesse novo contexto, o professor passa a exercer a função que vai além de transmissão de conhecimento, ou seja, ele assume uma postura motivacional e facilitadora, tornando-se um orientador. Larsen-Freeman (1986, p. 131) define o papel do professor nessa situação, que é

um gestor de atividades em sala de aula. Neste papel, uma de suas principais responsabilidades é estabelecer situações apropriadas para promover a comunicação. Durante as atividades, ele atua como um conselheiro, respondendo às perguntas dos alunos e monitorando o desempenho deles.¹²

Segundo Martinez (2009), a abordagem comunicativa tem como finalidade envolver o aprendiz em uma comunicação orientada, no sentido de proporcionar ao aprendiz os meios para ele construir uma personalidade de sujeito falante na língua que ele está aprendendo, caso contrário essa língua ainda continuará sendo estrangeira para o aprendiz.

Enfim, não se pode negar que a vertente comunicativa trouxe uma visão nova para uma didática contemporânea muitas vezes ligada ao estruturalismo e ao behaviorismo e que se mantinha satisfeita com um conhecimento cumulativo. No entanto, assim como as abordagens anteriores, a abordagem comunicativa não está imune de críticas e também deu espaço a novas concepções acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (REDONDO, 2015).

1.4 A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO

O pós-método é marcado por questionamentos em relação ao termo e ao conceito de método, visto que a noção de método coloca os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto os professores se colocam como aplicadores desse conhecimento, mantendo uma certa obediência e dependência do método.

¹² Tradução minha do original: “*He is a manager of classroom activities. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an advisor, answering students questions and monitoring their performance.*”

Segundo Kumaravadivelu (2006), existem dois tipos de métodos: um proposto por teorizadores e outro praticado pelos professores, indicando que o método utilizado em sala de aula possa ser diferente do desenvolvido pelos teorizadores, mesmo que todo o planejamento do ensino seja preparado pelo professor, pautando-se nas teorias propostas a ele. Isso implica um distanciamento entre professor e teorizador, pois o professor aplica, apenas, os modelos prontos que lhe são ensinados, deixando de lado a sua memória discursiva adquirida pela experiência como profissional atuante e observador.

Na perspectiva do pós-método, o professor é considerado capaz de teorizar sua própria prática a partir do contexto em que está inserido, produzindo, dessa forma, seus próprios conhecimentos, além de ser reconhecido pelo seu potencial de ensinar, visando suprir as necessidades do aluno, e ao mesmo tempo sabendo como agir com autonomia e também conduzindo uma análise crítica de suas ações em sala de aula.

Segundo Moita Lopes (2003), é preciso que todo o profissional da educação, especialmente o professor, entenda o mundo em que vive e, portanto, os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos que estamos vivenciando, pois sem a compreensão do que está acontecendo ao nosso redor não há uma aprendizagem coerente e consistente. Assim, pode-se afirmar que o pós-método propõe uma compreensão de mundo em seus aspectos internos e externos, visando compreender, analisar, refletir e, a partir do contexto de ensino, encontrar recursos e meios que supram as reais necessidades do aprendiz.

Richards & Rodgers (2001) pontuam que o contexto cultural, político, institucional local, e o contexto constituído entre professores e alunos na sala de aula são critérios fundamentais a serem levados em consideração na decisão de uma política de ensino.

Sobre a importância do professor refletindo sobre o seu contexto de atuação, Redondo (2015, p. 51) afirma que

dentro dessa proposta denominada condição pós-método, o professor passa a levar em conta a situação de aprendizagem para, a partir do contexto, (re)construir as teorias acerca do ensino-aprendizagem. Nesse novo contexto de ensino, o professor passa a ser responsável por todo o processo de aprendizagem, deixando de ter uma participação como coadjuvante para se assumir como protagonista de sua própria ação pedagógica, ou seja, ele deixa de ser apenas transmissor de conhecimento para se tornar um orientador. Para isso, esse profissional apoiar-se-á em suas práticas de ensino e levará em conta toda a bagagem cultural, social, política e econômica de seus alunos.

Kumaravadivelu (1994) apresenta a era do pós-método sob uma concepção de pedagogia fundamentada na visão de educação libertária de Paulo Freire, utilizando-se da

perspectiva do pós-método como uma opção de insatisfação com o conceito convencional de método, enfatizando que

recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um deslocamento da concepção convencional do método para “uma condição de pós-método”, que pode potencialmente redesenhar a relação entre teorizadores e professores dotando professores de conhecimento, habilidade e autonomia. Em termos práticos, isso motiva uma investigação por uma estrutura coerente não-limitada, baseada em percepções teóricas, empíricas e pedagógicas correntes que possibilitarão aos professores teorizarem a prática e a praticarem o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27).

Com isso, a construção de uma pedagogia do pós-método deve concretizar-se no próprio contexto do exercício do ensino de línguas, considerando-se dimensões relativas aos ambientes de ensino, nesse caso, a particularidade (linguística, sociocultural e política), a praticabilidade (relação teoria-prática) e a possibilidade (consciência sócio-política) (BORGES, 2010, p. 407).

Kumaravadivelu (2003, 34-37) define essas dimensões relativas ao ambiente de ensino ao dizer que a perspectiva do pós-método é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros:

Parâmetro da Particularidade: requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular.

Parâmetro da Praticabilidade: solicita que do professor em sua prática, de posse de ferramentas de exploração adequadas, esteja apto a produzir sua teoria.

Parâmetro da Possibilidade: busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social.

Assim, pode-se afirmar que o “pós-método deve ser visto como uma alternativa para o método” (Kumaravadivelu, 2003), pois toda a pedagogia é local, ou seja, há de se observar o indivíduo local, os contextos institucionais, sociais e culturais. Também é necessário levar em conta o docente que desenvolve uma teoria pessoal sobre a prática realizada em sua vida profissional, permitindo interpretar que a concretização dessa pedagogia crítica seja uma pedagogia de possibilidades (BISSACO, 2015, p. 215).

O papel do professor passa por uma grande mudança na era do pós-método, nesse novo momento o professor é capaz de transformar sua própria prática a fim de alcançar um determinado objetivo pré-estabelecido, já que “o professor precisa estar preparado para se

enxergar como um pesquisador da própria prática, e a reflexão proporciona isso” (CELANI, 2009, p. 24).

Sobre a importância da reflexão do professor em sua prática, Schön (1987) apresenta as seguintes noções fundamentais para o que denomina “componentes da reflexão sobre a prática”: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, que são descritos por Bissaco (2015, p. 216) da seguinte forma:

O **conhecimento na ação** é o componente que orienta o saber fazer.

A **reflexão na ação** ocorre quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está fazendo, ajustando-se às situações novas que vão surgindo.

A **reflexão sobre a ação** é o momento de reflexão pós-aula, em que o professor pensa no significado que atribuiu às ações realizadas em sala.

A **reflexão sobre a reflexão na ação** é entendida como o momento que leva o professor a desenvolver novas formas de compreender, agir e buscar soluções para os problemas.

Com essas definições é possível afirmar que a reflexão leva o professor a compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir de sua experiência profissional, tendo como resultado a transformação de sua prática a fim de proporcionar uma aprendizagem mais coerente e uma atuação pedagógica em constante transformação. Pérez-Goméz (1995, p. 103) diz que refletir é um processo, e nesse sentido, a reflexão deve levar

à crítica e à autocrítica, fazendo com que os professores desenvolvam suas teorias à medida que refletem, individual e coletivamente. As situações do cotidiano não devem se restringir aos atos educativos, mas contemplar, também, o contexto social onde o professor atua.

Ao refletir, observar, analisar, questionar e reinterpretar a sua prática pedagógica, o professor caminha para uma transformação do seu fazer docente. Para que as mudanças em sua prática sejam significativas, é preciso que o professor aprenda a partilhar saberes e compreender que a reflexão é uma prática social que oportuniza o apoio e o estímulo mútuos. Assim, os professores, além de refletirem sobre a sua prática e o seu contexto de trabalho, precisam se comprometer com a formação de cidadãos ativos, críticos e também transformadores. Nesse sentido, o professor caminha para uma consciência crítica de suas ações pedagógicas, podendo impactar a sociedade através de seu ensino e da aprendizagem que gera nos aprendizes (MENEGAZZO & XAVIER, 2004).

É nesse contexto, de um professor reflexivo e atuante, que reflete sobre a sua prática e ao mesmo tempo tem como foco o aprendizado coerente do aluno à sua real necessidade da aquisição da L2, que se desenvolverá a análise do livro didático *Diga trinta e três... em*

português!. Além disso, o caráter de especificidade apresentado por esse material didático será levado em conta, tanto que uma metodologia de ensino será usada, também, para contribuir nas reflexões sobre as atividades e a temática desenvolvida no livro em questão.

Acredita-se que a perspectiva do pós-método não veio para acabar com os métodos. Nesse sentido, Bell (2003, p. 325-327 *apud* BORGES, 2010, p. 409) enfatiza que “gostem ou não- os pós-metodologistas, os métodos não deixaram de existir, nem provavelmente deixarão e, como princípios organizadores, os métodos são importantes para compreender o que os profissionais de ensino de línguas fazem.” E ainda segundo Borges (2010, p. 409), “os métodos e as abordagens são importantes para auxiliar, direcionar e fortalecer e, até, deixar fluir a pedagogia intuitiva (metodologia) de professores de línguas. Assim, professores e teorizadores, como parceiros, devem evoluir na compreensão de como se aprende e/ou se adquire línguas”.

Nesse sentido, distanciando-me um pouco da cronologia do surgimento das abordagens e métodos, apresento em seguida um método que expõe características que foram aprimoradas e fortalecidas com o surgimento da era do pós-método, principalmente no que tange o professor reflexivo, buscando, através da necessidade do aluno, desenvolver metodologias que supram suas dúvidas e dificuldades, podendo-se dizer que esse método também apresenta características do pensamento desenvolvido nessa nova era. Esse método se refere à visão de língua como instrumento/meio para um desempenho eficaz na situação-alvo, sendo assim, é possível denominá-lo como Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE). Isso implica assumir que o ensino de línguas com uma finalidade específica sempre caminha com um objetivo claro e bem definido, o que possibilitará a aprendizagem de uma língua para o cumprimento de tarefas específicas em contextos específicos (RAMOS, 2005).

1.5 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

O Ensino de Línguas para fins Específicos (ELFE), inicialmente conhecido como Ensino Instrumental, aplica-se ao ensino de línguas (materna ou estrangeira) direcionado para uma situação-alvo e estendendo-se ao ensino de línguas em contextos educacionais de natureza específica. Mangiante & Parpette (2004, p. 158) afirmam que se trata de um ensino fundamentado na “relação explícita entre as necessidades dos aprendizes e os objetivos do

curso”. O Ensino Instrumental e o ELFE podem ser considerados sinônimos¹³, apresentando-se como um ensino planejado para atender aos objetivos dos aprendizes, que pode ser a leitura de textos, mas também para atender outras necessidades específicas – assim, buscando esclarecer a ideia distorcida de que instrumental é apenas leitura, convencionou-se usar na literatura da área o termo Ensino de Línguas para fins Específicos (GUIMARÃES, 2014, p. 1).¹⁴

O ELFE é visto por muitos como algo recente no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, no entanto, isso não pode ser afirmado, visto que essa modalidade de ensino é apontada desde a Antiguidade greco-romana, quando os romanos aprendiam grego para fins acadêmicos (DUDLEY-EVANS & ST. JOHN, 1998). Os primeiros estudos efetivos sobre essa área indicam que foi no século XVI, com a chegada de refugiados protestantes à Inglaterra e devido às suas necessidades de aprenderem o inglês para uso comercial, que se deu o ensino de inglês como língua estrangeira com especificidade em negócios, ou seja, o ensino de inglês com uma finalidade específica (HOWATT, 1984).

Contudo, foi em 1945, no final da II Guerra Mundial, com a ascensão das duas superpotências Estados Unidos e a antiga União Soviética, que a demanda por cursos de inglês para fins específicos destacou-se. O poder econômico assumido no pós-guerra pelos Estados Unidos fez com que a língua inglesa adquirisse um papel de língua internacional, aumentando a procura de cursos voltados para o ensino de inglês. Também, neste mesmo período pós-guerra, houve uma grande necessidade de capacitar imigrantes de outros continentes que trabalhavam na reconstrução da Europa. Assim, foi na década de 1960, na Inglaterra, que o ELFE transformou-se em uma das mais importantes áreas de pesquisa e ensino, sendo transferido para outros países.

Novas ideias começam a surgir no cenário dos estudos linguísticos, simultaneamente ao aumento da demanda por cursos de inglês para finalidades específicas. Estudos novos desenvolveram uma visão diferente sobre as características formais da língua, enfatizando os recursos linguísticos em contextos de uso real. Assim, a língua começa a ser tratada a partir do ponto de vista de seu uso e de sua finalidade.

No entanto, foi nas décadas de 1960 e 1970, com o crescimento das áreas de ciência e tecnologia, com o aumento do uso do inglês como língua internacional nas ciências, nos

¹³ Ambos preocupam-se com as necessidades específicas dos alunos, embora o ELFE pareça ser o termo mais abrangente e ideal para este estudo.

¹⁴ Para Hutchinson & Waters (1987) e Ramos (2004, 2005), o ELFE deve ser considerado uma abordagem para a aprendizagem de uma língua que se fundamenta na necessidade do aluno, sendo, portanto, uma abordagem instrumental.

negócios e na tecnologia, com o crescimento da economia em países ricos em petróleo e com a crescente chegada de estudantes estrangeiros na Austrália, nos Estados Unidos e no Reino Unido, que houve um grande impulso para o ensino de língua para fins específicos em nível mundial (GUIMARÃES, 2014).

Como se pode notar, essa expansão está intimamente relacionada ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira, chamado por Dudley-Evans & St. John (1998) de “*ESP movement*” (do inglês, *English for Specific Purposes*). O ESP, entretanto, faz parte de um movimento mais geral de ensino de línguas para fins específicos (em inglês, *Language for Specific Purposes – LSP*), que tem focado no ensino de línguas como o francês e o alemão, usando abordagens muito semelhantes como as usadas no ESP (GONÇALVES RAMOS, 2015, p. 41). Segundo Hutchinson & Waters (1987), a emergência do ESP ocorre devido a três principais fatores: (i) aumento da demanda por cursos de inglês adequados às necessidades particulares; (ii) novos desenvolvimentos na área da Linguística; e (iii) novos desenvolvimentos na área de Psicologia Educacional.

Contribuindo para desenvolvimento do ELFE, a Psicologia Educacional também passa a destacar a ênfase dada ao aluno e as suas estratégias de aprendizagem. Com isso, os alunos, que passaram a ser respeitados como o sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem, começam a ser vistos como indivíduos ímpares, cada qual com suas necessidades e interesses, influenciando diretamente em sua motivação para aprender – justifica-se, dessa forma, o surgimento de uma abordagem que tem o foco nas necessidades do aluno como característica principal.

Analisando o desenvolvimento do ELFE, desde a sua “implantação” até o final da década de 1980, Hutchinson & Waters (1987) elencam cinco fases sucessivas, que acompanham esse desenvolvimento histórico, sendo elas:

- (i) **Análise de registro:** que tem como objetivo identificar as características gramaticais e lexicais dos registros produzidos pelos estudantes, tendo o foco, portanto, na gramática da sentença, buscando produzir um plano de curso que prioriza as formas linguísticas que serão utilizadas pelos estudantes;
- (ii) **Análise do discurso ou retórica:** visa analisar como as sentenças são usadas na produção dos diferentes atos comunicativos, ou seja, como as sentenças são combinadas no discurso para produzir significado;

- (iii) **Análise da situação-alvo:** preocupa-se em possibilitar ao aprendiz atuar de forma satisfatória na situação-alvo, isto é, a situação alvo na qual ele usará a língua que está aprendendo;
- (iv) **Habilidades e estratégias:** foca-se nas estratégias interpretativas subjacentes tais como: inferir o significado das palavras através do contexto; usar o *layout* para determinar o gênero textual; explorar cognatos; observar a incidência de palavras de conteúdo que aparecem de forma repetida (de modo a auxiliar o leitor na identificação do assunto do texto), entre outras;
- (v) **Abordagem centrada na aprendizagem:** foca-se, de forma direta, na aprendizagem, tendo como objetivo entender o processo de aquisição da língua no contexto de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Dudley-Evans & St. John (1998) elencam quatro fases sucessivas no desenvolvimento do ensino de Inglês para Fins Específicos: análise de registros, análise do discurso e da retórica, análise de competências de estudo e análise de necessidades de aprendizagem. Para eles, essas tendências se deram no âmbito do inglês para fins acadêmicos¹⁵ e também no âmbito do inglês para fins ocupacionais¹⁶. Gonçalves Ramos (2015, p. 43) chama a atenção para o fato de que,

atualmente, há uma aceitação de diferentes abordagens e uma disposição para misturar diferentes tipos de material e metodologias. A produção de materiais e análise de textos, tanto sobre a língua escrita, quanto sobre a língua falada, ainda predomina no ESP. Entretanto, a análise de textos escritos e orais vem recebendo grande influência da análise de gêneros, principalmente a partir dos anos de 1990, e assumiu uma importante posição no ESP.

Apesar da importância dessa ferramenta para a análise de textos, Dudley-Evans & St. John (1998) afirmam que seria um erro pensar a análise de gêneros como um “novo movimento no ESP”. Entretanto, segundo Carvalho (2008, p. 21), a tendência da análise de gênero pode sim ser considerada como “uma nova fase de desenvolvimento dessa metodologia”, visto que ela se desenvolveu e ganhou força a partir de estudos de Martin (1984, 2000), Swales (1990) e Bhatia (1993).

¹⁵ O *English for Academic Purposes* (EAP) integra o conhecimento da área específica do aprendiz através do treinamento intensivo em habilidades de estudo (*study skills*) para compreensão e produção de discurso acadêmico escrito e oral, tais como: exploração de estratégias de leitura, habilidade de anotação de palestras, redação de ensaios, participação em seminários etc.

¹⁶ O *English for Occupational Purposes* (EOP) é o inglês ensinado para alunos que não têm o inglês como sua primeira língua e que demonstram especial interesse no desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias à realização de tarefas inerentes à sua ocupação.

Em seus estudos sobre o Francês para Objetivos Específicos (FOS – do francês, *Français sur Objectifs Spécifiques*), Magiante & Parpette (2004) enfatizam que a prática dos gêneros é destinada a cobrir todas as situações, ancoradas ou não em uma especialidade, baseadas nas competências a adquirir e nas situações de comunicação previstas, com foco no discurso e parâmetros das situações de comunicação. E a adaptação pode ser considerada o “coração da problemática”, pois se trata de uma resposta a uma necessidade específica dentro de uma linguística e da diversidade de temáticas abordadas, do nível dos aprendizes, das possibilidades do meio e de outros elementos que implicam ser um ensino reflexivo por excelência. Ramos (2005) apresenta uma proposta de aplicação de gêneros textuais para fins específicos em cursos de ESP, que pode ser considerado um exemplo de trabalho nessa perspectiva.

No Brasil, na década de 1970, com o apoio do Conselho Britânico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi desenvolvido o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, sob a coordenação da professora Maria Antonieta Alba Celani, que disseminou essa nova metodologia para as cinco regiões brasileiras e, com isso, pode-se dizer que o ELFE introduziu-se, de fato, em nosso país.

A partir deste fato, algumas universidades direcionaram o ensino de outras línguas para o ELFE, focando a habilidade de leitura e assemelhando-se à prática de inglês. No entanto, essa abordagem não se restringe somente à habilidade de leitura, pois em seu fundamento está o princípio de atender às necessidades do aluno. A USP, por exemplo, fundou, em 1991, o Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que, no início, preparava os seus alunos para uma prática de leitura e compreensão textual, também mais voltada ao inglês. Porém hoje, com o crescimento pela procura do aprendizado de outras línguas, o Centro de Línguas tem ampliado cada vez mais sua proposta pedagógica e, atualmente, oferece cursos nas áreas de francês, inglês, japonês e português. Por apresentarem propostas diferenciadas, os cursos trazem como foco as necessidades do aluno, sejam essas o desenvolvimento de uma competência específica na língua – caso dos cursos voltados unicamente para a leitura, comunicação e produção escrita – ou a abordagem da língua a partir de uma área específica do conhecimento.¹⁷

Masin (2009) afirma que, já na década de 1970, o ESP passou a se preocupar com o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção

¹⁷ Para maiores informações sobre o Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, cf. o endereço eletrônico <<http://clinguas.fflch.usp.br/node/52>>.

oral e produção escrita), que foram sendo ampliadas e cada vez mais aceitas no ELFE com o passar dos anos.

Para Hutchinson & Waters (1987), o ESP é um método de ensino de línguas baseado na necessidade do aprendiz e não simplesmente em um tipo de linguagem, metodologia ou material de ensino. Segundo esses autores, a questão “*Por que o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?*” é a que fundamenta o ELFE, sendo que através dessa questão derivam outras tantas que se relacionam com o perfil do aprendiz, com a natureza da linguagem que o aprendiz precisará utilizar e com o contexto de aprendizagem, conforme salienta Gonçalves Ramos (2015, p. 1):

O ELFE, como o próprio nome indica, se aplica ao ensino de línguas [...] direcionado para lidar em determinada situação-alvo, e estendendo-se ao ensino de línguas em contextos educacionais de natureza específica, como por exemplo, as escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Assim, pode-se dizer que o ELFE baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem é centrada no aluno e um levantamento de suas necessidades é o ponto de partida para a elaboração de cursos e materiais didáticos para esse ensino. Entretanto, o aluno deve ser corresponsável pela aprendizagem, adotando atitudes autônomas na busca por sua capacitação.

Dessa forma, faz-se necessário um processo chamado “Análise de Necessidades”, o qual serve para realizar o levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos e desenvolver o ensino de língua com uma finalidade específica dentro do seu real propósito (VIAN JR., 2008).

1.5.1 Breve explicação sobre a análise de necessidades

A análise de necessidades é caracterizada por ser uma etapa inicial e obrigatória que precede a elaboração de um curso de línguas com uma finalidade específica. Ela consiste em uma tarefa prática e visa levantar as necessidades dos alunos que vão estudar uma língua estrangeira com uma finalidade específica. Hutchinson & Waters (1987) enfatizam que o primeiro questionamento a ser feito é: “*Por que esses aprendizes precisam da língua estrangeira?*”, pelo fato de considerarem que todo curso é baseado em algum tipo de necessidade conhecida.

Para Vian Jr. (2008, p. 142), a análise de necessidades deve “focar a eficiência”. Nesse sentido, diferentes autores apresentaram o que consideram primordial para uma análise de necessidades eficiente.

Munby (1978) foi o primeiro teórico a desenvolver um trabalho em análise de necessidades, no qual apresentou um conjunto detalhado de procedimentos, aos quais chama de Processador de Necessidades de Comunicação, para descobrir as necessidades da situação-alvo em que o aluno deve tornar-se competente (SANTOS, 2011, p. 78). O autor estava preocupado com um participante não nativo, cuja proficiência na segunda língua, nesse caso o inglês, deve ser específica para a situação na qual ele deseja usá-la. Munby (1978) acrescenta, ainda, que conhecer as particularidades das condições de comunicação ou de necessidades deve ser anterior à seleção das funções de fala ou dos atos comunicativos a serem ensinados (CAMARGO, 2012, p. 23).

No planejamento de um curso de ELFE, as decisões sobre a elaboração do conteúdo a ser trabalhado, para que os alunos consigam usar a língua para a sua necessidade de comunicação, decorre das necessidades relevantes ao processo de aprendizagem, que deverão ser levantadas através de uma análise de necessidades, que pode ser descrita como no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Necessidades iniciais para a descrição de um curso de ELFE

Demanda
Análise de necessidades
Coleta de dados
Análise de dados
Elaboração do programa do curso
Material didático

Segundo West (1994), foi na década de 1970 que a análise de necessidades tornou-se mais evidenciada e, a partir desse período, foi quando os elaboradores de cursos começaram a desenvolvê-la com o foco no estudante. Seguindo esse padrão, a análise de necessidades também revelará dados sobre o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisarão aprender para comunicar-se na situação-alvo.

Uma análise de necessidades deve constituir-se em um processo contínuo, que poderá se reaplicado diversas vezes, a fim de que o professor tenha condições de avaliar e identificar não somente os problemas que poderão surgir, mas também como uma forma de garantir a sua eficiência (ROBINSON, 1991, p. 16).

Mesmo sendo considerada um ponto essencial dentro do ELFE, a análise das necessidades apresenta, no termo *necessidades*, uma controvérsia entre vários autores, o que mostra, entre eles, uma dificuldade consensual de se definir tal termo. Hutchinson & Waters (1987, p. 55-56) definem:

- (i) *Necessidades*: como sendo o que o aluno tem que saber para desempenhar sua função na situação-alvo;
- (ii) *Lacuna*: como a *necessidade* constatada entre o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender da situação-alvo;
- (iii) *Desejo*: como a *necessidade* que o aluno considera importante para desempenhar sua função na situação-alvo, que pode ser conflitante com a percepção de empregados ou professores e influenciar na motivação do aluno.

Sobre a “situação-alvo”, esses mesmos autores, através da questão “*O que um usuário precisa saber para participar efetivamente desta situação?*”, informam que as respostas esperadas são: (a) Itens de linguagem; (b) Habilidades; (c) Estratégias; e (d) Conhecimento da disciplina – assim, o processo de ELFE está relacionado não ao saber ou ao fazer, mas sim ao aprender.

Hutchinson & Waters (1987, p. 58-63) também propuseram seus modelos de análise de necessidades, pautados pela distinção entre análise da situação-alvo e a análise das necessidades de aprendizagem, comparando a primeira análise com uma viagem, em que é preciso conhecer o ponto de partida (lacunas), o ponto de chegada (necessidades) e as diversas visões do destino onde se pretende chegar (desejos); já a segunda seria a rota a ser seguida, ou seja, o caminho a trilhar desde o ponto de partida até o destino.

Vian Jr. (2008, p. 145) sintetiza ambos os modelos de análise de necessidades conforme o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Comparação entre os modelos de análise de necessidades

	Modelo para análise da situação-alvo	Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
Por quê	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
Como	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
Qual	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
Quem	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
Onde	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
Quando	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Fonte: Vian Jr. (2008, p. 145)

A análise de necessidades, então, consiste em descobrir o que os alunos sabem ou podem fazer e o que eles precisam aprender ou fazer. Além disso, tal análise envolve

investigações e interpretações das informações coletadas sobre os alunos, a fim de que o curso a ser elaborado, ou mesmo reelaborado, vá ao encontro das necessidades apresentadas (CAMARGO, 2012, p. 25).

Diferenciando dos estudos apresentados por Hutchinson & Waters (1987), Long (2005) apresenta alguns aspectos metodológicos para a execução de uma análise de necessidades. Sugere, como ponto de partida, as tarefas¹⁸ como uma unidade de análise para avaliar as necessidades, ou seja, o objetivo principal a ser analisado em situação-alvo não é o léxico, a gramática ou as estruturas da língua, mas sim a tarefa, a situação em sua totalidade.

Com isso, cada tarefa exige habilidades linguísticas e competências específicas para realizá-las. Para Long, são as tarefas que motivam os textos, os recursos didáticos, e não o oposto. Com isso, pode-se afirmar que a língua deve estar em função da tarefa, sendo que a situação dará origem às formas linguísticas e, por isso, o foco deverá ser a tarefa.

Maciel (2005, p. 56) define a análise de necessidades como um “processo de coletar e interpretar informações para um direcionamento no planejamento de cursos para o ensino de línguas”, assim, os resultados da análise devem ser usados para definir os objetivos da aprendizagem e os conteúdos, auxiliando na definição de estratégias e métodos de ensino da avaliação, dos materiais e dos recursos.

Por fim, Dudley-Evans & St. John (1998) consideram a análise de necessidades um processo e, mais especificamente, um processo de estabelecer o “o quê” e o “como” de um curso, visando a sua eficiência. Também afirmam que os professores conduzem o processo de análise de necessidades, levando-se em consideração:

- (i) a *análise da situação-alvo*, que visa estabelecer informações pessoais e profissionais sobre os participantes, buscando, também, informações sobre a linguagem usada e as informações sobre a proficiência requerida na situação-alvo;
- (ii) a *análise das necessidades de aprendizagem*, que é baseada no processo de aprendizagem e derivada das situações em que isso ocorre;
- (iii) a *análise da situação atual*, que tem como foco o aprendiz e permite a identificação das lacunas.

¹⁸ *Tarefa* é uma unidade de análise em análise de necessidades que permite a coerência na elaboração de um curso centrado nas necessidades dos alunos (LONG, 2005, p. 22).

Portanto, pode-se afirmar que a aprendizagem deve ser sempre centrada no aluno e um levantamento de suas necessidades é fundamental para a elaboração de cursos e materiais didáticos adequados para o ELFE.

É nesse contexto de criação de materiais didáticos para cursos de ELFE que este estudo se fará presente, pois será analisado o material didático do Programa Mais Médicos para o Brasil, que foi criado para um público específico, em um curso modular, baseando-se nas necessidades específicas (que foram levantadas a partir de reuniões entre a equipe de especialistas que elaboraram o curso de PLE e a equipe médica do Ministério da Saúde) desse público, no caso, os médicos estrangeiros que vieram para trabalhar na saúde pública do Brasil.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

A atividade básica da ciência, na sua indagação e descoberta da realidade, é entendida como pesquisa, que pode ser considerada uma busca constante que define um processo intrinsecamente inacabado e também uma “atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p. 23). Pode-se afirmar, então, que a pesquisa busca compreender uma dada realidade ou um objeto de estudo, respaldada em pressupostos teóricos e epistemológicos, sendo isenta de neutralidade e sempre inacabada.

Partindo dessa concepção, serão apresentadas neste capítulo considerações sobre a pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso de cunho etnográfico e interpretativista como suporte metodológico para investigar o Ensino de Português como Língua Estrangeira no Programa Mais Médicos para o Brasil. O capítulo é organizado situando-se os alunos do curso, os professores, o meu papel como professora-pesquisadora e minha experiência no programa, que está denominada como cenário da pesquisa.

2.1 ESTUDO QUALITATIVO DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Considerando que toda investigação científica seja uma produção discursiva, baseada em “concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento” (SARMENTO, 2003, p. 141), a opção por um método de pesquisa orientado pelo paradigma qualitativo justifica-se pelo caráter subjetivo e interdependente entre sujeito e objeto do conhecimento.

O paradigma qualitativo, cujas origens apresentam-se no final do século XIX, entende que a realidade é construída por interpretações do real feitas pelos indivíduos nos contextos sociais que ocorrem, opondo-se ao paradigma positivista, que pressupõe uma distinção radical entre o sujeito e o objeto de conhecimento e utiliza fundamentalmente métodos quantitativos e experimentais em busca de uma verdade científica universal.

O posicionamento dentro do paradigma qualitativo leva em conta que “uma afirmação de conhecimento tem dimensões sociais” (HUGHES, 1983, p. 17), ou seja, que

nossas afirmações funcionam dentro de concepções coletivamente mantidas acerca do mundo e sobre o modo como nos relacionamos com ele. Assim, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13).

Tendo sua origem na Antropologia e na Sociologia, a abordagem qualitativa começou a ser muito utilizada, desde a década de 1980, em pesquisas educacionais, pois através dela é “permitida a compreensão dos significados que tecem as relações e o dinamismo interno das situações analisadas ao considerar os pontos de vista de todos os participantes em suas interações e influências recíprocas, geralmente inacessíveis ao observador externo” (PEDREIRA, 2006, p. 99).

A pesquisa qualitativa ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 23), e segundo André (2003, p. 52), esse tipo de pesquisa deve ser selecionado:

(1) quando se está numa instância em particular, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo de que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

O fato de assumir a pesquisa como prática interpretativa não retira do paradigma qualitativo a busca pela confiabilidade e rigor científico. Para isso, a pesquisa qualitativa se baseia em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado (MASON, 1998). Portanto, assumo a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista como metodologia que irá nortear a análise dos dados registrados para esse estudo. De acordo com De Grande (2011, p. 16),

para que a relação aprofundada com o contexto de pesquisa seja construída e dados de diferentes naturezas para a triangulação, que oferece rigor à pesquisa, sejam gerados, pesquisas inseridas no paradigma qualitativo têm adotado métodos etnográficos de geração de dados. Na Linguística Aplicada, as variadas técnicas de geração de dados que costumam ser de natureza etnográfica se caracterizam por promover a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, para compreender suas práticas, comportamentos, motivações, concepções, além dos significados atribuídos a tais práticas.

Neste trabalho, essa interação aconteceu através da minha atuação como professora-pesquisadora, o que possibilitou a criação de um diário de viagem, a elaboração de entrevistas realizadas com os alunos e a aplicação de questionários aos professores e aos alunos dos MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil.

A etnografia, enquanto abordagem naturalística à pesquisa social, procede por observações diretas de situações concretas (ERICKSON, 1988, p. 1082). Adotar uma perspectiva etnográfica é ter uma abordagem mais focada, mais local, para estudar aspectos particulares do cotidiano, práticas culturais e rotineiras de um grupo social (GREEN & BLOOME, 1997). Sendo assim, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista permite um estudo específico de um indivíduo, de uma instituição, de uma família ou de uma comunidade, “levando em consideração os pontos de vistas de todos os componentes, tendo por objetivo apreender e descrever a complexidade de uma situação concreta, não alcançado por uma análise estatística” (PEDREIRA, 2006, p. 100).

Por isso, a escolha desse tipo de pesquisa foi necessária, visto que será analisado o material didático *Diga trinta e três... em português!* e sua aplicabilidade durante os MAAVs no Programa Mais Médicos para o Brasil, dos quais participei atuando como professora-pesquisadora de PLE. Relato minha experiência em um diário de pesquisa, levando também em consideração a opinião dos professores de PLE atuantes no programa que responderam a um questionário em que era solicitada a opinião sobre esse instrumento linguístico, tanto pela forma como foi elaborado, quanto pela sua contribuição para a formação dos médicos estrangeiros. Além disso, será levada em consideração a opinião dos alunos que participaram das entrevistas e também responderam aos questionários. Embora não possa apresentar os questionários respondidos pelos alunos – por questões éticas do trabalho desenvolvido no Programa Mais Médicos –, a opinião deles sobre o material didático e o curso de PLE será considerada na descrição do diário de pesquisa.

2.2 ANÁLISE DE REGISTROS

Pode-se afirmar que nenhum pesquisador é capaz de coletar dados, visto que ele é, por si próprio, um sujeito ideológico tangido por questões de “linguagem, gênero, classe social, raça e etnia, não havendo nenhuma observação objetiva, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado” (BIZON, 2013, p. 136).

Assim, neste trabalho convencionou-se usar a expressão *geração de registros* e não *coleta de dados*. Os registros deste trabalho foram gerados com base em cinco instrumentos principais, a saber:

- (i) Observação participante, documentada em um diário de viagem, desenvolvida pela professora-pesquisadora no âmbito das aulas de PLE ministradas no curso de português nos MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil, realizados no Brasil e em Cuba;
- (ii) Análise do material didático, sob a luz do ELFE, elaborado especificamente para esse curso;
- (iii) Questionário aplicado aos professores de PLE participantes dos MAAVs no Programa Mais Médicos para o Brasil;
- (iv) Questionário aplicado aos alunos participantes do MAAVs no Programa Mais Médicos para o Brasil;
- (v) Entrevista realizada com os alunos durante os MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil na primeira etapa realizada no Brasil.

A observação participante foi registrada em um diário de pesquisa elaborado entre outubro de 2013 e janeiro de 2017, período em que participei do programa. Nesse diário, foram anotadas as minhas impressões, bem como o que era recorrente no que dizia respeito aos desafios do contexto da pesquisa. Com essa observação, foi possível identificar alguns pontos específicos, tais como: a necessidade de formação dos professores para atuarem na área de PLE do programa, a questão da pontualidade da entrega do material didático para a boa condução do curso, as diferenças entre os módulos desenvolvidos no Brasil e em Cuba, permitindo dizer que foram dois cursos distintos.

A análise do material didático do livro *Diga trinta e três... em português!* foi desenvolvida a partir do ELFE, buscando-se avaliar se o mesmo condiz com a necessidade dos alunos desse curso, apresentando, em suas unidades, conteúdos que contribuam para o desenvolvimento das quatro habilidades – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita –, que foram ampliadas e estão sendo cada vez mais aceitas nessa metodologia, visto que esse material foi desenvolvido para ser utilizado no curso de formação para os médicos estrangeiros.

A opção pela aplicação de questionários aos professores de PLE para a geração de registros deu-se por levar em consideração que a experiência de professores da área na condução de um curso e na utilização de materiais didáticos para a elaboração de sua prática

pedagógica é de extrema importância para o sucesso da aprendizagem dos alunos e da concretização dos objetivos dos MAAVs do Programa Mais Médicos. Para esse registro de dados, foram enviados, via *e-mail*, 40 questionários para os professores de PLE do programa, junto com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, obtive apenas 10 questionários respondidos, os quais serão apresentados juntamente com a análise do material didático, no intuito de também dar voz aos professores que participaram desse processo e, também, enfatizar a importância do professor-reflexivo que é tão necessário dentro um curso para uma finalidade específica. A caracterização dos professores que responderam ao questionário será apresentada na seção destinada a esse fim.

A entrevista com os alunos, realizada com gravação de áudio e registro fotográfico, ocorreu pelo fato de que através de nossas conversas era possível reconhecer qualitativamente suas motivações e expectativas por meio de suas histórias e vivências, tendo um panorama mais realista de suas experiências nos MAAVs. Essas entrevistas foram realizadas nos quatro módulos de que participei na primeira etapa do programa no Brasil. Pelo fato dos médicos estarem hospedados no mesmo local que a equipe de professores do curso PLE, como foi o caso dos módulos em Guarapari/ES, as realizações dessas entrevistas ocorreram tranquilamente, pois nos reuníamos no período da noite para gravação e retratação. Em São Paulo, nos dois módulos em que atuei, a realização de entrevistas também foi viável e de certa forma bem prática, pois os médicos estavam todos hospedados no mesmo hotel onde eram realizadas as aulas e assim foi possível agendar um horário com eles no período pós-aula.

Nos módulos realizados na segunda etapa do programa, não consegui agendar as entrevistas com os alunos devido à logística, pois eles não ficavam alojados em um hotel onde aconteciam as aulas. No primeiro módulo em Havana, os médicos dormiam em suas próprias residências e a maioria continuava com sua rotina de trabalho ao sair das aulas que eram realizadas em uma universidade. Em Camagüey, a situação foi semelhante, os médicos tinham as aulas e depois voltavam para suas casas, sendo que grande parte ainda trabalhava em plantões nos hospitais e policlínicas da cidade, fato que tornou inviável o registro de dados através dessa prática. A caracterização dos centros universitários onde ocorriam os cursos de PLE em Cuba será apresentada na subseção 2.6.2 adiante. Como em Camagüey tive a informação, por parte da coordenação cubana do MAAV, de que eu não poderia utilizar os dados registrados dos alunos cubanos, devido à falta de autorização por parte do governo cubano para a publicação desses dados em outro país, deixei de registrar os dados dos alunos em Cuba.

Dessa forma, serão apresentadas somente as análises correspondentes aos registros do diário de pesquisa, à aplicação do questionário aos professores e ao material didático sob a luz do ELFE.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa desenvolveu-se no curso de PLE realizado nos MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil, executados em duas etapas: a primeira etapa aconteceu nos anos de 2013 (outubro, novembro e dezembro) e 2014 (janeiro e março), nas cidades de Guarapari/ES e São Paulo/SP, e a segunda etapa aconteceu nos anos de 2016 (janeiro e outubro) e 2017 (janeiro), nas cidades de Havana e Camagüey, em Cuba, sendo que nesses períodos, em ambas as etapas, houve a minha atuação como professora-pesquisadora.¹

O MAAV é dividido em sete eixos temáticos, de modo que seis eixos são direcionados à área médica e um eixo é direcionado ao ensino de português, e tem a duração de 120 horas/aula, que são divididas entre a área médica e a área de PLE.

Na área médica, são estudados os seguintes eixos: Políticas de Saúde do Brasil, Organização de Sistemas de Saúde, Organização de Atenção à Saúde, Vigilância em Saúde e Trabalho em Equipe, Atenção às doenças mais prevalentes e Aspectos Éticos e Legais da Prática Médica.

Por sua vez, na área de PLE é estudado o eixo Ensino de Português para Estrangeiros, cujo objetivo é “contribuir para as ações de acolhimento dos profissionais que chegam ao Brasil, aproximando-os da língua e de seus usos em contextos situados e marcados culturalmente.”

As aulas eram ministradas tanto no Brasil quanto em Cuba, tendo a duração de oito horas diárias divididas nos períodos matutino e vespertino, sendo destinadas quatro horas para as aulas da área da saúde e quatro horas para as aulas de português, intercaladas e respeitando a sequência de revezamentos diários.

O curso tinha a duração de quinze dias e as aulas ocorriam no período de doze dias, sendo que os três últimos dias do curso eram dedicados às avaliações dos alunos. Ao final das avaliações, os alunos que conseguissem a aprovação nas duas áreas, Saúde e Português,

¹ Pode-se obter mais informações sobre o desenvolvimento do Programa Mais Médicos para o Brasil por meio do endereço eletrônico <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/pri1369_08_07_2013.html>.

estavam aptos para trabalhar no programa. Os alunos que reprovavam em apenas uma área (Saúde ou Português) podiam fazer uma recuperação que era oferecida na semana seguinte ao término do curso; já os alunos que não conseguiam a aprovação em nenhuma das áreas estavam retidos e não podiam atuar como médicos no programa. No entanto, esses alunos ainda podiam inscrever-se novamente quando houvesse a abertura de outro edital para o preenchimento das vagas de médicos, e fazer todo o curso para serem avaliados novamente.

2.4 PERFIL DOS ALUNOS

Como já mencionado, o curso de PLE é direcionado aos médicos estrangeiros que pretendem atuar no Programa Mais Médicos para o Brasil e, como já apresentado na Introdução, na primeira etapa do programa, foram formados mais de 13.000 médicos e, na 2ª etapa, estão sendo formados mais de 7.000 profissionais. Por isso, é difícil apresentar, com precisão, o perfil desses alunos. Assim, para facilitar essa contextualização, será apresentado o perfil de cada turma com as quais trabalhei, tanto nos módulos realizados no Brasil quanto nos módulos realizados em Cuba.

2.4.1 Primeira etapa do programa no Brasil

O primeiro curso em que atuei foi no ano de 2013, na cidade de Guarapari/ES. A turma tinha 50 alunos e era bem heterogênea em relação às nacionalidades: nessa turma havia alunos de Portugal, Espanha, França e Cuba, todos tinham uma vasta experiência em missões e falavam mais de uma língua. A faixa etária correspondente era dos 35 aos 50 anos, sendo que a maioria eram alunos com mais de 40 anos. Nessa turma só foi aplicada avaliação, visto que para as aulas outros professores já estavam atuando.

O segundo curso também foi no ano de 2013, mas na cidade de São Paulo/SP. A turma tinha 50 alunos e era mais homogênea em relação à nacionalidade: havia uma médica da França, uma médica brasileira que tinha se formado na Argentina e o restante da turma era composto por médicos cubanos. Esses alunos também apresentavam uma vasta experiência em missões e falavam mais de uma língua. A faixa etária correspondente era dos 30 aos 50 anos, sendo que a maioria dos alunos tinha entre 35 a 45 anos.

O terceiro curso também foi na cidade de São Paulo/SP, mas no ano de 2014. A sala tinha 50 alunos e era bem homogênea, com todos os alunos sendo cubanos. Essa turma podia ser considerada uma turma mais jovem, pois a idade dos alunos era entre 25 e 40 anos e, por serem mais novos, as experiências em missões eram menores, tendo os alunos participado, em média, de duas a três missões e poucos falavam mais de uma língua.

O quarto curso foi novamente na cidade de Guarapari/ES, no ano de 2014. A sala tinha 45 alunos e todos eram cubanos. Era uma turma com alunos mais velhos e a faixa etária era em torno de 40 a 65 anos. Todos esses alunos também tinham uma vasta experiência em missões e falavam mais de uma língua.

Para ficar mais fácil de visualizar o perfil dos alunos na primeira etapa do programa realizada no Brasil, apresento abaixo o Quadro 4 sintetizando essas informações.

Quadro 4 – Síntese da primeira etapa do programa no Brasil

Ano/sede	Alunos	Faixa etária	Nacionalidade	Domínio de línguas	Experiência em missões
2013 Guarapari	50 alunos	35 a 50 anos	Cuba, Espanha, França e Portugal	Mais de uma (vários)	Vasta experiência em missões
2013 São Paulo	50 alunos	35 a 45 anos	Brasil, Cuba e França	Mais de uma (vários)	Vasta experiência em missões
2014 São Paulo	50 alunos	25 a 40 anos	Cuba	Mais de uma (poucos)	Pouca experiência em missões
2014 Guarapari	45 alunos	40 a 65 anos	Cuba	Mais de uma (vários)	Vasta experiência em missões

2.4.2 Segunda etapa do programa em Cuba

O quinto curso em que atuei foi na cidade de Havana, Cuba, no ano de 2016. A sala tinha 52 alunos e a faixa etária correspondente era dos 25 aos 50 anos. Alguns alunos tinham experiência em missões, mas uma pequena parte ainda não; então, seria a primeira vez em que tais alunos estariam trabalhando fora do país e poucos falavam mais de uma língua.

O sexto curso foi na cidade de Camagüey, em Cuba, no ano de 2016. A sala tinha 35 alunos e a faixa etária correspondente era dos 28 aos 50 anos. Poucos alunos não tinham experiência em missões, sendo que a grande maioria tinha, pelo menos, uma experiência e falava mais de uma língua.

O sétimo curso foi na cidade de Havana novamente, mas no ano de 2017. A sala tinha 45 alunos e foi a turma mais jovem com quem trabalhei durante todo o Programa Mais Médicos, incluindo a primeira etapa do Brasil e a segunda etapa de Cuba. A faixa etária correspondente era dos 22 aos 40 anos, tendo apenas um aluno com 50 anos. Pouquíssimos alunos tinham experiência em missões e os que tinham era em apenas uma missão. Poucos alunos também não falavam outra língua que não fosse o espanhol.

Para facilitar a visualização do perfil dos alunos na segunda etapa do programa realizada em Cuba, apresento abaixo, para sintetizar as informações novamente, o Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese da segunda etapa do programa em Cuba

Ano/sede	Alunos	Faixa etária	Nacionalidade	Domínio de línguas	Experiência em missões
2016 Havana	52 Alunos	25 a 50 anos	Cuba	Mais de uma (pouco)	Bastante experiência em missões
2016 Camagüey	35 alunos	28 a 50 anos	Cuba	Mais de uma (vários)	Vasta experiência em missões
2017 Havana	45 alunos	22 a 40 anos	Cuba	Mais de uma (poucos)	Pouca experiência em missões

2.5 PERFIL DOS PROFESSORES

A maioria dos professores contratados para atuarem na formação dos médicos estrangeiros no Programa Mais Médicos para o Brasil apresentam formação em cursos de Letras e grande parte apresenta experiência no ensino de PLE, atuando em universidades ou em colégios bilíngues ou, ainda, estando envolvidos na área através de seus estudos e começando a atuar como professor.

Em ambas as etapas, a preocupação com o corpo docente foi grande, visto que é necessário um grande número de professores por missão. Na primeira etapa, realizada no Brasil, a frequência dos professores em módulos consecutivos foi constante, visto que há uma maior facilidade para se comprometer com essa atividade sendo realizada no próprio país. No entanto, na segunda etapa, que ainda está sendo realizada em Cuba até o momento da conclusão desta pesquisa, devido à dificuldade para permanência em outro país, por causa das

datas em que são realizados os módulos, há uma troca constante no quadro de professores, sendo difícil ter um profissional que consiga participar de várias missões consecutivas.

Para cada missão em que atuei, no Brasil, foi contratada uma equipe de aproximadamente quinze professores, dependendo do número de médicos que chegavam nas cidades-sede para serem formados. Em Cuba, estão sendo contratados em média de vinte ou mais professores por missão, a depender, também, do número de médicos que deverão ser formados e avaliados nos MAAs.

Para contextualizar ainda mais os professores participantes do curso de PLE no programa, apresento abaixo o Quadro 6 com as características dos professores que participaram diretamente dessa pesquisa respondendo ao questionário para a análise do material didático *Diga trinta e três... em português!*. Os nomes dos professores serão omitidos devido à ética na pesquisa.

Quadro 6 – Contextualização dos professores que participaram diretamente da pesquisa

Nome	Idade	Participação nas etapas do programa	Experiência como professor	Formação/Especialidade
Professor 1	49 anos	Brasil	23 anos	Graduação em Letras – Ensino de Português para Estrangeiros
Professor 2	47 anos	Brasil e Cuba	5 anos como professor de português	Graduação em Letras – Ensino e Tradução de Espanhol/Português
Professor 3	30 anos	Cuba	12 anos	Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa – Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas
Professor 4	32 anos	Cuba	3 anos	Mestrado em andamento em Estudos Linguísticos – Ensino de Português para Estrangeiros
Professor 5	37 anos	Cuba	3 anos	Mestrado em andamento em Estudos da Linguagem – Ensino de Inglês e Ensino

				de Português para Estrangeiros
Professor 6	31 anos	Cuba	10 anos	Doutorado em Linguística – Teoria e Análise Linguística
Professor 7	28 anos	Cuba	8 anos	Mestrado em Estudos Linguísticos – Ensino de Português como Língua Adicional
Professor 8	30 anos	Cuba	6 anos	Mestrado em Linguística Aplicada – Ensino de Português para Estrangeiros/Português como Língua de Herança
Professor 9	31 anos	Cuba	10 anos	Doutorado em Linguística – Teoria e Análise Linguística
Professor 10	34 anos	Cuba	2 anos	Doutorado em Linguística – Análise do Discurso

2.6 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA E CENÁRIO DA PESQUISA

2.6.1 Professora-pesquisadora

Formei-me em Letras-Licenciatura (Português e Inglês) no ano de 2001 e, a partir de 2003, ingressei na carreira docente, lecionando na Educação Básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em escolas da rede privada dos estados de Minas Gerais e São Paulo. No ano de 2010, concluí o curso de especialização em Educação: Concepções e Conhecimento e, no ano seguinte, em 2011, terminei o mestrado na área de Linguística na Unicamp.

Durante todo esse período, atuei como professora de Língua Portuguesa e Redação nos colégios, mas também tive a oportunidade de trabalhar com as escolas indígenas do Rio

Grande do Sul em minha pesquisa de campo para o mestrado, cujo tema foi a análise da escrita em português de falantes nativos do Kaingang dessa região.

Após a conclusão do mestrado, tive a oportunidade de entrar em contato com o Grupo de Estudos de Línguas em Contato (GELIC) da USP e, a partir desse encontro, estreitei minhas relações com os professores dessa universidade e comecei a participar das reuniões desse grupo de estudo.

No ano de 2012, a convite de uma das professoras do GELIC, comecei a frequentar semanalmente as reuniões de um outro grupo de estudos, o Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GEPFOL), e, a partir de então, comecei a me envolver com a área de PLE e a ter mais participação nesse campo de estudos. Nesse mesmo ano apresentei o meu projeto de doutorado e, após a aprovação no processo seletivo, pude começar os meus estudos de doutoramento no departamento de Filologia e Língua Portuguesa, na área de Linguística Aplicada, da USP.

Em 2013, comecei, devido à participação no GE-PFOL e os estudos de doutorado, a participar do Programa Mais Médicos para o Brasil. Para relatar a minha experiência no programa, apresento na subseção a seguir o cenário em que a pesquisa se encontra para contextualizar o meu papel de professora-pesquisadora.

2.6.2 Cenário da pesquisa

No segundo semestre de 2013, o país e a mídia estavam com a atenção voltada para o Programa Mais Médicos para o Brasil criado pelo Governo Federal. Grande parte das informações apresentadas pela mídia era sobre a rejeição aos médicos estrangeiros e sobre as manifestações da classe médica para as necessidades de investimentos na saúde pública. Tudo isso me interessava muito e me deixava bem instigada com a situação. No entanto, quando as primeiras informações sobre um curso de capacitação (tanto na área médica, quanto na área de línguas) que os médicos intercambistas deveriam fazer para se qualificarem e poderem atuar no país começaram a ser divulgadas, foi o momento em que mais me envolvi com as informações apresentadas.

Coincidentemente, por frequentar o GE-PFOL da USP, tive a oportunidade de me relacionar com as pessoas envolvidas nesse curso de formação para os médicos intercambistas. Foi através de um *e-mail* enviado ao grupo pela equipe de coordenação do curso de português, convidando professores a se capacitarem em um curso que seria dado em

Guarapari/ES, que pude manifestar o meu interesse em conhecer melhor esse projeto e fazer a minha capacitação nessa área.

O curso teve a duração de quatro dias, de 6 a 9 de outubro de 2013, totalizando 20 horas de estudos e atividades práticas relacionadas ao ensino de PLE, e sua realização se deu no SESC de Guarapari/ES.

Como era uma experiência nova para mim, pois nunca havia feito nenhuma formação na área, o curso foi muito proveitoso. As aulas de formação trabalharam com teorias sobre as abordagens do ensino de línguas. Pesquisadores como Vilson Leffa e José Carlos Paes de Almeida Filho foram citados e seus materiais foram usados como embasamento teórico. Para a prática em sala de aula, um livro de língua portuguesa (material didático criado especialmente para o programa) foi estudado e analisado, e era evidenciada a necessidade de se priorizar as atividades que permitissem maior contextualização do médico em sua prática ambulatorial diária. Também houve o planejamento das aulas que foram ministradas para a própria turma, quando, em duplas, nós, professores em formação, simulamos uma aula de um tópico apresentado no material.

Certamente, essa experiência foi uma das mais importantes na minha trajetória até o momento, pois como já mencionei, nunca havia feito nenhum curso de formação na área de PLE e todas as informações que eu havia obtido até o momento eram de base teórica.

Com esse curso, além de rever algumas teorias já estudadas, pude ver como foi feita a seleção de materiais para a criação de um material didático específico para um curso de formação de médicos e também tive a oportunidade de, pela primeira vez, atuar como professora de PLE e ainda observar vários professores dessa área atuando, fatos que me proporcionaram um grande crescimento intelectual e profissional.

Passados alguns dias, recebi outro *e-mail* da equipe de coordenação perguntando se era de meu interesse começar a trabalhar no programa como avaliadora no final do II Módulo. Aceitei o convite e foi dessa forma que me envolvi com o Programa Mais Médicos para o Brasil, começando a integrar a equipe de professores da área de PLE.

As avaliações², nesse módulo, ocorreram em três dias, de 30 de outubro a 1º de novembro de 2013, e a sua realização também se deu no SESC em Guarapari/ES. Nós, professores, trabalhávamos em duplas, sendo que um professor fazia o papel de observador e o outro recebia um roteiro com algumas doenças comuns para o atendimento de um médico

² A descrição do processo avaliativo no Programa Mais Médicos para Brasil desenvolvido nas duas etapas, Brasil e Cuba, é necessária, porém, resalto que a presente pesquisa não tem por objetivo analisar esse aspecto do ensino de PLE no programa.

da família, simulando uma situação de consulta clínica. Para essa atividade, fazíamos um revezamento: num determinado período, um professor observava e outro simulava as consultas, colocando-se como paciente em várias situações comuns do que poderia acontecer em sua prática médica no Brasil. Encenávamos doenças como diabetes, hipertensão, entre outras doenças crônicas, e depois era feita a troca de papéis e ambos os professores atuavam nas duas funções.

Éramos instruídos a avaliar os médicos seguindo uma grade de correção elaborada para esse fim, que consistia nos seguintes critérios:³

(i) Gênero – São avaliadas as seguintes etapas do gênero **consulta**: 1) Saudação e Acolhimento; 2) Anamnese; 3) Explicação ao paciente do encaminhamento para o caso; 4) Despedida. Nesse critério, para o bom cumprimento da relação médico-paciente, é esperado que o médico consiga se desenvolver em seu contexto de trabalho, cumprindo bem as etapas da consulta, aproveitando bem os elementos da fala do interlocutor para dar prosseguimento à interação e causando uma boa impressão geral no interlocutor, que tende a se sentir à vontade e confiante ao longo da consulta.

(ii) Interação e Fluência – Nesse critério é observado se o médico comunica-se fluentemente, sem esforço aparente. Podendo apresentar eventuais pausas para organização do pensamento e/ou para resolução de problemas linguísticos, porém, exprimindo-se com clareza, resolvendo facilmente eventuais problemas quando o interlocutor não entender algo.

(iii) Compreensão Oral – É avaliado se o médico compreende facilmente o fluxo natural da fala, podendo apresentar dificuldades de compreensão, mas sendo capaz de resolvê-las facilmente.

(iv) Gramática, Vocabulário e Pronúncia – Nesse critério, a gramática, o vocabulário e a pronúncia são analisados, verificando se estão adequados em relação aos conteúdos do curso e se as inadequações comprometem a compreensão de sua fala por parte do interlocutor.

(v) Escrita – Critério destinado aos registros feitos no prontuário, verificando se são completos e coerentes com a interação oral e se as inadequações linguísticas não comprometem a compreensão do texto.

³ Informações extraídas do meu acervo particular dos materiais que adquiri no desenvolvimento dos MAAs.

E, para isso, o professor que estava na função de observador recebia uma ficha com uma grade de correção com os descritores correspondentes ao nível de nota alcançada pelo médico intercambista nessa situação, que podia variar de 0 a 2 pontos em cada critério.

Também avaliávamos a competência escrita em língua portuguesa, pois o profissional avaliado, ao terminar sua consulta simulada, era instruído a preencher um prontuário médico e, caso ele achasse necessária uma intervenção medicamentosa no paciente, uma receita médica. Esses prontuários e receitas eram avaliados seguindo o critério “Escrita” presente nessa mesma grade de correção. Ao final das avaliações, entregávamos as fichas de avaliação preenchidas com a soma das notas para a coordenação do programa.

Esse trabalho foi muito enriquecedor, pois, a partir dele, pude aprender na prática como funciona e se desenvolve uma avaliação de um curso de PLE com uma finalidade específica.

Foi no Módulo III do Programa Mais Médicos que eu efetivamente comecei a trabalhar como professora de PLE aos médicos intercambistas. Como o curso de acolhimento e avaliação dos médicos era oferecido em algumas cidades-sede no Brasil, optei por ficar na sede em São Paulo/SP, por ser mais próxima de onde eu morava e pela minha ligação com a USP, pois continuava com os meus estudos de doutorado e participando de alguns eventos.

O curso foi realizado no período de 18 de novembro a 3 de dezembro de 2013, no Hotel Excelsior de São Paulo/SP. O seu início contou com uma conferência de abertura presidida pelo Secretário de Saúde do Estado de São Paulo, por médicos envolvidos no programa e pelos professores coordenadores da área médica e da área de português.

Após a conferência, com duração de três horas, demos início ao curso de PLE, que foi desenvolvido em aulas com duração de 120 minutos para serem trabalhados os capítulos do livro desenvolvido para esse programa. Uma grande mudança entre esse módulo e os anteriores foi o próprio material didático de português, que passou por uma reformulação e revisão. Nos módulos I e II, foi utilizado o livro *Saúde!*, entretanto, desse módulo até o final do programa, passou-se a utilizar o livro *Diga trinta e três... em português!*.

As aulas foram ministradas para turmas que variaram de 50 a 75 alunos e, mesmo sendo turmas bem cheias, os alunos apresentaram um bom desempenho e o conteúdo fluiu com tranquilidade.

Contamos com recursos audiovisuais e um suporte técnico e pedagógico preparados para nos auxiliar durante todo o módulo. As aulas totalizaram 42 horas, distribuídas em quatro horas por dia, revezando com os cursos da área médica, que também foram ministrados nesses mesmos moldes.

Ao final do curso, como de costume, houve a avaliação dos médicos intercambistas seguindo o mesmo modelo da avaliação do módulo passado, mas nesse módulo passamos por uma mudança no contexto de avaliação. Em vez de dois professores de PLE avaliando o desempenho do médico, contamos com um profissional da área de saúde para avaliar a parte médica de forma específica e nós, professores de PLE, avaliamos a parte linguística, tanto oral quanto escrita, seguindo a grade de correção direcionada a esse fim.

Minha participação no Módulo IV, que foi realizado no período de 6 a 25 de fevereiro de 2014, novamente no Hotel Excelsior de São Paulo/SP, deu-se nos mesmos moldes do Módulo III, utilizando o livro didático *Diga trinta e três... em português!* e encerrando o curso com a avaliação que simula uma consulta médica e atuando nesse processo em parceria com o profissional da área de saúde para avaliar o desempenho do médico intercambista.

O Módulo V do curso de acolhimento e avaliação dos médicos intercambistas foi o último da primeira etapa do Programa Mais Médicos para o Brasil. Então, participar desse módulo, mais do que a sensação de missão cumprida, da nostalgia que nos acometia diariamente e até da tristeza de nos desligarmos dessa rotina, foi importante para a minha pesquisa. Lembrando que, como os módulos eram desenvolvidos em várias cidades-sede pelo país, nesse, alguns professores que atuaram em São Paulo foram direcionados para Guarapari/ES, o que foi o meu caso. Esse curso foi realizado de 20 de março a 5 de abril de 2014, novamente na sede do SESC em Guarapari/ES.

As aulas desenvolveram-se dentro dos mesmos moldes dos módulos anteriores e também contamos com recursos audiovisuais e uma equipe técnica e pedagógica para nos dar suporte. Havia reuniões com a equipe de Língua Portuguesa após as aulas e, pelo curso ser oferecido no SESC, que tinha um amplo espaço físico para as conferências e aulas e, ainda pelo fato de todos ficarem hospedados nessa instituição, o convívio entre professor-aluno era bem mais intenso.

Nesse módulo, o processo avaliativo sofreu mudanças e a avaliação de PLE desvinculou-se da avaliação da parte médica, assumindo um outro perfil. Nesse novo processo, a avaliação de português passou a ser aplicada da seguinte forma:

(i) Produção Escrita, correspondente a 10% da nota, na qual os alunos elaboraram uma produção escrita, em forma de tarefa, e entregaram ao professor no desenvolvimento do curso. Essa atividade consistiu na elaboração da produção textual proposta na atividade 17 da

Unidade 3 do livro *Diga trinta e três... em português!*, na qual os alunos desenvolveram uma notícia sobre a UBS Fluvial.

(ii) Avaliação Oral, correspondente a 40% da nota, na qual os alunos elaboraram uma apresentação oral, em duplas, com a duração de 3 a 4 minutos, apresentando um tema sobre a saúde no Brasil. Essa apresentação também deveria ser gravada e enviada ao professor usando os recursos de um *tablet*.⁴

(iii) Avaliação Escrita, correspondente a 40% da nota, era dividida em três partes, tendo a duração de duas horas, e, para resolvê-la, os alunos ouviram um *podcast* que retomava três notícias vinculadas em jornais impressos brasileiros, e responderam perguntas relacionadas ao conteúdo das gravações. Terminada essa parte da avaliação, os alunos assistiram a um vídeo sobre o programa *Melhor em Casa*⁵ e realizaram a prova de produção escrita, que consistia na elaboração de um texto do gênero panfleto, e, terminando essa atividade, os alunos ainda tinham que realizar a leitura de um texto com a temática da área médica e realizar uma interpretação, respondendo a três questões relacionadas ao texto.

Vale lembrar que para a correção da atividade de Avaliação Oral também seguíamos uma grade específica que avaliava o médico intercambista nos seguintes critérios: 1) informatividade, organização e clareza da apresentação; 2) naturalidade/espontaneidade; 3) fluência; 4) gramática, vocabulário e pronúncia.

A avaliação da parte médica manteve-se nos mesmos moldes e nós, professores de português, atuávamos apenas como auxiliares do médico avaliador, ajudando-o na condução dos alunos e no preenchimento do prontuário e do receituário médico, caso fosse necessário.

Para sintetizar essa etapa do programa no Brasil, apresento a seguir o Quadro 7 com as principais características desses MAAs.

⁴ É importante ressaltar que na primeira etapa do programa, os médicos, ao chegarem nos MAAs, recebiam um *tablet* junto com o material de Língua Portuguesa e de Saúde para os estudos.

⁵ O *Melhor em Casa* é um serviço indicado para pessoas que apresentam dificuldades temporárias ou definitivas de sair do espaço da casa para chegar até uma unidade de saúde, ou ainda para pessoas que estejam em situações nas quais a atenção domiciliar é a mais indicada para o seu tratamento.

Quadro 7 – Síntese do cenário da pesquisa na primeira etapa do Programa Mais Médicos realizada no Brasil

Módulo	Cidade-sede	Período	Material Didático	Avaliação
II	Guarapari/ES	6 a 9/10/2013 (formação) 30/10 a 1º/11/2013 (avaliação)	<i>Saúde!</i>	Simulação de uma consulta a partir de uma doença crônica pré-selecionada Avaliadores: Somente professores de PLE
III	São Paulo/SP	18/11 a 3/12/2013	<i>Diga trinta e três... em português!</i>	Simulação de uma consulta a partir de uma doença crônica pré-selecionada Avaliadores: Professores de PLE e de medicina
IV	São Paulo/SP	6 a 25/02/2014	<i>Diga trinta e três... em português!</i>	Simulação de uma consulta a partir de uma doença crônica pré-selecionada Avaliadores: Professores de PLE e de medicina
V	Guarapari/ES	20/03 a 5/04/2014	<i>Diga trinta e três... em português!</i>	PROVA DE PLE Prova oral: Simulação de uma entrevista sobre a UBS Fluvial Prova escrita estruturada em partes: 1) Compreensão oral 2) Produção escrita 3) Compreensão escrita Avaliadores: Somente professores de PLE

No final de 2015, recebi o convite para atuar novamente como professora de PLE na formação dos médicos estrangeiros para o Programa Mais Médicos. No entanto, nesse

momento, o trabalho não seria realizado aqui no Brasil, e sim em Cuba. Foi dessa forma que se deu a continuidade do meu trabalho como professora de PLE na segunda fase do Programa Mais Médicos para o Brasil.

A minha primeira participação na segunda etapa do Programa Mais Médicos foi no mês de janeiro de 2016. O curso foi realizado na *Escuela de Formación de Maestros Presidente Salvador Allende*, em Havana, e teve a duração de 15 dias, de 11 a 28 de janeiro de 2016, sendo que os dois últimos dias foram destinados às avaliações da área de português e da área médica.

Logo no início do curso, já houve uma grande diferença no desempenho dos alunos comparado ao que acontecia nas missões brasileiras. Como a minha turma era composta por alunos que moravam na província de La Habana, eles mantinham a rotina dos afazeres domésticos e do trabalho somada às aulas durante o período do curso, fato que não permitiu muita dedicação com os estudos extraclasse.

O contexto de não imersão também foi um fator agravante, pois os alunos, diferentemente do Brasil, conversavam em português apenas no contexto das aulas. Fora da universidade, a comunicação continuava em espanhol, por isso a prática oral não era tão exercida.

Para as aulas, havia uma boa estrutura pedagógica (projektor, computador e som), o que foi fundamental para o transcorrer do curso. Infelizmente, o livro didático *Diga trinta e três... em português!* foi entregue com atraso para os alunos e praticamente durante todo o curso esse material foi projetado no *Data Show*. Além disso, utilizamos o livro *Mais Brasil* (usado em Cuba, no curso introdutório, nos anos de 2013 e 2014), que foi entregue equivocadamente aos alunos no início das aulas, e também atividades orais do material “Saúde com Ciência”⁶, da UFMG, que eram levadas impressas do Brasil para Cuba, no intuito de enriquecer o contexto das aulas e auxiliar os alunos nas atividades de compreensão oral.

As avaliações ocorreram no dia 27 de janeiro de 2016, quarta-feira, e para esse módulo também contamos com mudanças no processo avaliativo. Após a desvinculação da prova de português da área médica, ocorrida desde o último módulo realizado no Brasil em 2014, o processo avaliativo assumiu um novo perfil. Nesse módulo, a prova consistiu de duas etapas:

⁶ O “Saúde com Ciência” é um programa de rádio que tem como proposta educar e formar hábitos que promovam a saúde e o bem-estar, além de orientar sobre como ter acesso aos serviços oferecidos pelo sistema público de saúde brasileiro. O programa vai ao ar todas as manhãs, às 5h e às 8h, e a cada semana é apresentado um novo tema.

(i) avaliação oral, correspondente a 40% da nota, na qual os alunos elaboraram uma apresentação oral, em duplas, com a duração de cinco a sete minutos, escolhendo um tema da saúde pública no Brasil, apresentando-o como se estivessem numa comunidade da região da UBS na qual atuariam.

(ii) avaliação escrita, correspondente a 60% da nota, que era dividida em três partes, tendo a duração de duas horas e quinze minutos. Primeiramente era entregue o 1º caderno, no qual o aluno deveria resolver a prova de compreensão oral. Essa prova tinha a duração de 30 minutos e os alunos ouviam dois áudios relacionados à temática da área médica e respondiam perguntas relacionadas ao conteúdo das gravações. Terminada essa parte da avaliação, era entregue o 2º caderno, no qual o aluno deveria realizar a prova de compreensão escrita, que consistia em um texto para leitura, e cinco questões de compreensão textual, e também a prova de produção escrita, que consistia na elaboração de um texto, baseado nos gêneros textuais trabalhados durante o curso, que deveria ser realizada no tempo restante destinado à avaliação.

Para a correção dessa atividade de avaliação oral, seguíamos a mesma grade específica utilizada no último MAAv do Brasil, que avaliava o médico intercambista nos seguintes critérios: 1) informatividade, organização e clareza da apresentação; 2) naturalidade/espontaneidade; 3) fluência; 4) gramática, vocabulário e pronúncia.

Para a correção da produção textual, usávamos uma outra grade específica que consiste em avaliar o texto produzido nos seguintes critérios: 1) gênero; 2) interlocutor; 3) propósito; 4) clareza e coesão; 5) adequação lexical e gramatical, que enquadrado dentro dos seus descritores permitem atribuir a variação de nota 0 a 10 para o texto.

Ao finalizar esse curso, foi possível concluir que, infelizmente, o resultado obtido não foi correspondente à expectativa inicial. Pode-se afirmar que o atraso na entrega do material norteador do curso foi um fator primordial para que os alunos não conseguissem se preparar da melhor forma, pois somente com as projeções do livro *Diga trinta e três... em português!*, os estudos ficaram menos coesos, visto que essa prática torna as aulas mais demoradas e as tarefas solicitadas para um estudo extraclasse ficaram comprometidas por não ser o livro impresso. Além disso, também é necessário levar em conta que a rotina dos alunos que estudaram na *Escuela de Formación de Maestros Presidente Salvador Allende* não permitiu que eles pudessem se dedicar intensamente aos estudos, além de estarem tendo contato pela primeira vez com a língua portuguesa e, talvez, estarem tendo muita dificuldade com o nível das atividades elaboradas para o curso. Da mesma forma, não podemos deixar de

ênfatizar que o contexto de não imersão apresentado, no qual os alunos comunicavam-se em português apenas durante as aulas, sem vivenciar a língua e a cultura do país, não corresponde ao que se espera de um contexto de imersão de um curso específico de língua estrangeira realizado no país em que ela é usada.

A minha segunda participação no MAAv dos médicos cubanos ocorreu de 17 de outubro a 3 de novembro de 2016, na *Universidad de Ciencias Médicas Carlos J. Finlay*, na cidade de Camagüey, capital da província oriental de Camagüey.

O desenvolvimento desse módulo foi muito tranquilo devido ao material ter sido entregue no primeiro dia de curso e também por poder contar com uma boa infraestrutura, que auxiliou muito no desenvolvimento das unidades da apostila, bem como no complemento das aulas com músicas e vídeos que ajudavam no processo de imersão cultural da turma. Para esse módulo, também utilizamos as atividades de áudio do programa “Saúde com Ciência”, e, como a condução do curso com o material *Diga trinta e três... em português!* estava dentro do cronograma, as atividades extras puderam ser bem aplicadas, fato que contribuiu muito para o aprendizado desses médicos.

Porém, como os alunos eram da cidade de Camagüey e continuavam com a rotina de afazeres domésticos e de trabalho, o problema de imersão linguística se repetiu, conforme aconteceu em Havana. Os alunos praticavam o português somente em aula, e quando terminavam o curso, voltavam para suas casas e seus trabalhos e a língua de comunicação voltava a ser o espanhol, logo, a prática oral também não foi fortalecida.

O processo avaliativo seguiu os mesmos moldes da avaliação anterior, no entanto foi feita uma adaptação na prova escrita, que deixou de ter três partes, passando a contar com as partes de compreensão oral e de produção escrita, pelo fato de ter sido diagnosticado pelos professores do curso que a prova de compreensão escrita não contemplava adequadamente o aspecto de interpretação textual, sendo apenas uma ferramenta que exigia do aluno a localização textual da pergunta apresentada.

A prova oral foi mantida seguindo o formato de Havana, em duplas com duração de cinco a sete minutos, com a única alteração de que o contexto da apresentação seria uma entrevista e não uma apresentação para a comunidade da UBS em que supostamente estivessem trabalhando.

Terminando esse curso, pude concluir que esse módulo foi mais satisfatório que o módulo realizado no mês de janeiro em Havana. Porém, as dificuldades de um bom aproveitamento das aulas e do desenvolvimento linguístico dos alunos eram as mesmas, e isso talvez tenha ocorrido pelo fato da rotina de estudos não ser a ideal, mas também pelo fato de

esses alunos estarem tendo contato pela primeira vez com a língua portuguesa e estarem tendo dificuldades de acompanhar o nível das atividades elaboradas.

A minha última participação no Programa Mais Médicos em Cuba ocorreu no período de 9 a 26 de janeiro de 2017, em Havana. Nesse módulo, ministrei aulas no *Centro Nacional de Perfeccionamiento Técnico y Profesional de la Salud Dr. Fermín Valdés Domínguez* (Cenapet) e posso afirmar que, de uma forma geral, o curso se desenvolveu dentro dos mesmos moldes que nas missões anteriores.

No Cenapet, não pude contar com uma infraestrutura tão boa quanto nos outros módulos e isso, certamente, atrapalhou um pouco o andamento do curso. Não tive projetor para as aulas e tanto o som quanto as projeções feitas na TV não foram satisfatórios, visto que os alunos tinham dificuldades para ler e enxergar as imagens.

O material didático também atrasou e não foi entregue no primeiro dia de aula; foi organizado um sistema de escalonamento e os livros iam sendo entregues conforme chegavam na instituição, dividindo-os para as turmas igualmente. Isso, sem dúvidas, também contribuiu para que o curso não se desenvolvesse como o esperado.

Nesse módulo, passamos a utilizar, além do *Diga trinta e três... em português!*, os livros *Isso Mesmo!*, para atividades extraclasse, e o *Sou todo ouvidos!*, como complemento para as aulas – esses dois últimos livros compilam as atividades orais do “Saúde com Ciência”.

Uma grande diferença desse módulo para os outros de que participei em Cuba foi o fato de os alunos de minha turma não serem da cidade onde o curso estava sendo realizado. Essa turma era da província oriental de Granma e, por isso, ficavam alojados na moradia estudantil do Cenapet, tendo todo o tempo destinado ao curso somente para os estudos, não precisando trabalhar ou voltar para os afazeres domésticos. Isso, sem dúvida, contribuiu muito para o aprendizado da turma, que, mesmo sofrendo com a falta dos materiais e com a falta de uma infraestrutura tecnológica adequada, comprometeu-se com o curso e fez o melhor que pôde para acompanhar as aulas.

O processo avaliativo ocorreu da mesma forma que a avaliação do módulo de Camagüey e a prova foi elaborada seguindo a mesma estrutura: prova oral e prova escrita (dividida em duas partes).

Ao final do curso e de toda a minha experiência em Cuba, foi possível afirmar que mesmo seguindo a mesma estrutura do MAAv do Brasil, o curso como um todo apresentou várias situações diversas. A necessidade de se adaptar à realidade de Cuba, à infraestrutura das unidades de ensino e à ausência de material didático no prazo estipulado permite-nos

dizer que são duas etapas totalmente distintas, ou seja, dois cursos diferentes, um realizado na primeira etapa no Brasil e outro realizado na segunda etapa em Cuba.

No Brasil, os alunos cubanos chegavam com uma formação básica preliminar, fato que contribuiu significativamente para o encaminhamento do módulo de acolhimento e para o aprendizado da língua, além, é claro, do contexto de imersão no país, que também colaborou para a sua formação. Contrariamente, em Cuba, os alunos ingressam no curso de português no Programa Mais Médicos sem conhecimento prévio da língua, sendo essa a sua primeira formação em língua portuguesa. Esse fato não pode ser apontado como um fator primordial para a diferença no aprendizado dos alunos, visto que a falta de proficiência não deve ser classificada como um fator relevante para o ELFE, mas, ao menos, deve ser levado em consideração, somado à falta da imersão linguística e cultural, que no contexto dessa prática de ensino é tão necessário.

Para sintetizar essa etapa do programa em Cuba, apresento o Quadro 8 com as principais características desses MAAVs.

Quadro 8 – Síntese do cenário da pesquisa na segunda etapa do Programa Mais Médicos realizada em Cuba

Módulo	Cidade-sede	Período	Material Didático	Avaliação
IV	Havana	11 a 28/01/2016	<i>Diga trinta e três... em português!</i> <i>Mais Brasil</i> <i>Saúde com Ciência</i> (material extra)	Prova oral: Simulação de uma palestra sobre uma doença crônica para a comunidade local Prova escrita estruturada em três partes: 1) Compreensão oral 2) Compreensão escrita 3) Produção escrita Avaliadores: Somente professores de PLE
VII	Camagüey	17/10 a 3/11/2016	<i>Diga trinta e três... em português!</i> <i>Saúde com Ciência</i> (material extra)	Prova oral: Simulação de uma entrevista sobre uma doença crônica para um programa local Prova escrita estruturada em duas partes: 1) Compreensão oral 2) Produção escrita

				Avaliadores: Somente professores de PLE
X	Havana	9 a 26/01/2017	<i>Diga trinta e três... em português!</i> <i>Isso Mesmo!</i> <i>Sou todo ouvidos!</i>	Prova oral: Simulação de uma entrevista sobre uma doença crônica para um programa local Prova escrita estruturada em duas partes: 1) Compreensão oral 2) Produção escrita Avaliadores: Somente professores de PLE

Pensando no cenário em que se desenvolveu o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Programa Mais Médicos para o Brasil, no qual o uso do livro *Diga trinta e três... em português!* é aplicado em contextos diversos, pode-se dizer que o mesmo material contribuiu, também, de forma distinta nas etapas do programa, corroborando para uma etapa de forma satisfatória e para outra de maneira não tão eficiente. Para esclarecer melhor essas questões, será apresentada no Capítulo 3 a análise dos dados registrados para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo os dados são desenvolvidos por meio da descrição do livro didático e das atividades selecionadas para a análise, e também com o uso dos questionários aplicados aos professores e as anotações do diário de viagem para concluir a pesquisa.

A descrição das unidades e a análise das atividades apresentadas ocorreu por meio da reflexão sobre a minha prática pedagógica como professora-pesquisadora com os meus alunos, tanto no Brasil quanto em Cuba. Essa análise foi conduzida pelo pensamento desenvolvido na era do pós-método, que coloca em evidência o papel do professor reflexivo, que através da sua compreensão de mundo em seus aspectos internos e externos, busca analisar, refletir, entender parte do contexto de ensino e encontrar recursos/meios que supram as reais necessidades dos alunos; mas também partiu dos pressupostos do ELFE, que se utiliza de várias metodologias para cumprir seu objetivo: fazer com que o aluno se desenvolva e consiga se comunicar dentro de suas necessidades específicas e, no caso desse curso, dentro das necessidades de seu contexto na prática médica.

A era do pós-método e o ELFE trazem características semelhantes e que muitas vezes se complementam: no pós-método, o professor espera que se faça uma análise das necessidades de seus aprendizes para que o seu curso seja conduzido de maneira que contemple as reais necessidades de sua turma; por sua vez, para o ELFE, a análise de necessidades é caracterizada por ser uma etapa inicial e obrigatória que precede a elaboração de um curso de línguas com uma finalidade específica. Assim, é possível afirmar que a análise de necessidades é fator primordial para o desenvolvimento do ensino de PLE nos MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil.

Ao se tratar do material didático *Diga trinta e três... em português!*, é necessário ressaltar que esse livro é elaborado para o público hispano-falante, sendo assim, um livro que busca se adequar inicialmente à realidade dos aprendizes, visto que a grande maioria dos alunos que se formou com o auxílio desse instrumento linguístico tem como língua materna o espanhol. Porém, ainda é necessário especificar as turmas com as quais trabalhei, pois um mesmo instrumento linguístico, direcionado para a grande maioria dos alunos (hispano-falante), foi aplicado de duas formas bem distintas, no Brasil e em Cuba.

Os alunos que participaram dos MAAVs nas turmas para as quais ministrei aulas no Brasil já tinham um conhecimento prévio/básico da língua portuguesa e viviam num contexto

de imersão¹. Os alunos espanhóis e franceses haviam feito um curso básico de português brasileiro *online*², o aluno português tinha domínio da língua, mas na variação de seu país, o português europeu, e todos os alunos cubanos tinham feito um curso de português em seu país antes de virem para o Brasil, como já apresentado na Introdução desse estudo, utilizando o livro *Mais Brasil*.

Porém, os alunos cubanos com os quais trabalhei na etapa oferecida em Cuba não tinham conhecimento da língua portuguesa e também não viviam num contexto de imersão. A grande maioria estava tendo contato pela primeira vez com o idioma e os poucos que tinham conhecimento eram os alunos que já haviam participado de alguma missão em países na África, como Angola, Moçambique ou Guiné-Bissau, e, por isso, conheciam o português falado nesses países.

Sendo o aluno o centro da elaboração de um curso que adota o ELFE, pode-se afirmar que o que seja básico para uma turma talvez não o seja para outra devido às suas necessidades linguísticas de aprendizagem, fato que pode ser uma das justificativas para a diferença entre os cursos realizados no Brasil e em Cuba, visto que os contextos desses cursos foram distintos, como sumariza o Quadro 9 abaixo.

Quadro 9 – Distintas etapas no processo de ensino-aprendizagem do MAAv

1ª etapa – Brasil	2ª etapa – Cuba
Contexto de imersão	Contexto de não imersão
Conhecimento prévio de português brasileiro	Desconhecimento prévio de português brasileiro

Também é importante ressaltar que o ELFE “não nasce de uma visão de linguagem de ensino-aprendizagem mais tradicional, mas sim de uma nova percepção do que é ensinar e aprender e de uma nova percepção de linguagem” (RAMOS, 2005, p. 115). E ainda, que a relevância dessa metodologia está na capacidade de “conversar” com diferentes contextos, priorizando as necessidades do aluno.

Devido à minha experiência como professora-pesquisadora no MAAv do Programa Mais Médicos em suas duas etapas, no Brasil e em Cuba, justifica-se a escolha das atividades para serem analisadas. As unidades do livro didático serão descritas, no intuito de apresentar o seu conteúdo dialogando com a necessidade de reflexão do professor ao aplicá-lo com sua

¹ É importante frisar a diferença entre os termos imersão e não imersão: pode-se dizer que imersão é quando o aluno aprende a LE num contexto no qual essa língua é usada como oficial; já a não imersão é quando o aluno aprende a LE em seu país de origem, ou em um contexto no qual o uso da LE ocorre, somente, durante as aulas.

² Essa informação foi obtida no contexto das aulas durante a apresentação pessoal realizada pelos alunos ao ser trabalhada a Unidade 1 do livro didático *Diga trinta e três... em português!*.

turma. E dentro das unidades, serão analisadas as atividades que julgo necessárias para contextualizar de forma mais ampla o processo de ensino-aprendizagem nos MAAVs das duas etapas, complementando a análise da unidade temática e permitindo uma reflexão mais pontual do material.

Para essa análise também serão utilizados os questionários dos professores, no intuito de dar voz à reflexão desses profissionais sobre o ensino de PLE no MAAV, e as anotações do diário de pesquisa para contextualizar os apontamentos e também dar voz, indiretamente, aos alunos participantes dos cursos realizados nas duas etapas, no Brasil e em Cuba.

Após essa breve justificativa, segue-se, na seção seguinte, a análise do livro *Diga trinta e três... português!*.

3.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *DIGA TRINTA EM TRÊS... EM PORTUGUÊS!*

Como já apresentado no Capítulo 1 desta tese, o livro didático *Diga trinta e três... em português!* foi desenvolvido para uma finalidade específica e um público específico, no caso, a formação dos médicos intercambistas. Para isso, o livro foi desenvolvido em unidades temáticas, visando explorar o contexto de saúde pública no Brasil, trazendo para o médico informações e situações que o aproximem de sua real necessidade na prática ambulatorial diária. Para começar com a análise desse livro didático, segue na próxima subseção a apresentação e análise da Unidade I.

3.1.1 Apresentação e análise da “Unidade 1 – Muito prazer!”

Como o início da comunicação geralmente é norteado pela função fática da linguagem, o título da unidade já nos indica qual a intenção do que será trabalhado no curso, permitindo-nos dizer que o uso da expressão “*Muito prazer!*” demonstra um caráter acolhedor ao aluno, denotando a cordialidade e a hospitalidade em recebê-los como médicos no Brasil, visto que alguns exercícios apresentados, já nessa unidade, fazem referências diretas ao contexto médico do SUS.

Nessa unidade são apresentadas 11 atividades³, que permitem o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas/comunicativas e na maioria das vezes são sequenciadas, sendo a segunda uma sequência da primeira e assim por diante. Essas atividades são estruturadas conforme o esquema do Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Atividades da Unidade 1 divididas conforme as habilidades linguísticas

Três atividades de compreensão de oral: 1, 2, 11
Sete atividades de compreensão escrita: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Nenhuma atividade de produção oral
Uma atividade de produção escrita: 10

Na Atividade 1, correspondente à habilidade de compreensão oral, pode-se observar a atividade inicial de um curso de PLE que propõe que seja ouvida a música “Meu nome é Gal”, na qual a cantora Gal Costa faz uma breve apresentação sua e descreve seu maior desejo, pedindo ao aluno que responda a duas questões interpretativas.

Em seguida, são apresentadas as Atividades 2 e 3, de compreensão oral e escrita, respectivamente, que são sequenciadas e também continuam abordando a temática da primeira atividade, pois é pedido ao aluno que ouça novamente a música “Meu nome é Gal” e responda a cinco questões relacionadas ao ensino de fonema *x* letra *e*, a partir disso, desenvolva a diferenciação entre os sons das letras **g-j**, **l-u**.

Na Atividade 3, é apresentado um quadro que propõe ao aluno que desenvolva palavras, a partir de seu repertório linguístico em língua portuguesa, nas quais a localização das letras **g** e **l** interfere diretamente no som das palavras (como em *baile*, *Gal*, por exemplo) e também é solicitado que o aluno desenvolva palavras nas quais a diferenciação das letras **g-j** ocorre somente na escrita, mantendo o mesmo som, como é o caso das palavras **Gil** e **Jorge**. Observe-se as atividades a seguir nas Figura 12 e 13.

³ É importante destacar que a classificação das atividades quanto às habilidades linguísticas/comunicativas foi feita através do enunciado dos exercícios. Porém, será apresentado, no decorrer da análise, que, em uma mesma atividade, pode ser desenvolvida mais de uma habilidade.

2. Ouça novamente a música, acompanhando sua letra. Em seguida, responda as questões propostas:

- a. A letra **l**, na palavra “Gal”, é pronunciada como som de [l]? Em caso negativo, com que som ela é pronunciada?
- b. Encontre, na letra da música, outras palavras em que a letra **l** é pronunciada com o mesmo som da letra final da palavra “Gal”.
- c. A letra **g** da palavra “Gal” tem o mesmo som da letra destacada em “Gil”? Em caso negativo, como a última palavra é pronunciada?
- d. Encontre, na letra da música, outras palavras em que a letra **g** é pronunciada da mesma forma em que “Gil”.
- e. A letra **j**, em português, tem sempre o mesmo som. Esse som corresponde ao da primeira letra da palavra “Gal” ou da palavra “Gil”? Encontre, na letra da música, um exemplo para justificar sua resposta.

Meu nome é Gal
 E desejo me corresponder
 Com um rapaz que seja o tal
 Meu nome é Gal
 E não faz mal
 Que ele não seja branco, não tenha cultura
 De qualquer altura
 Eu amo igual
 Meu nome é Gal
 E tanto faz que ele tenha defeito
 Ou traga no peito
 Crença ou tradição
 Meu nome é Gal
 Eu amo igual

Ah, meu nome é Gal
 Meu nome é Gal, tenho 24 anos
 Nasci na Barra Avenida, Bahia
 Todo dia eu sonho alguém pra mim
 Acredito em Deus, gosto de baile, cinema
 Admiro Caetano, Gil, Roberto, Erasmo,
 Macalé, Paulinho da Viola, Lanny,
 Rogério Sganzerla, Jorge Ben, Rogério Duprat,
 Waly, Dircinho, Nando,
 E o pessoal da pesada
 E se um dia eu tiver alguém com bastante amor pra me dar
 Não precisa sobrenome
 Pois é o amor que faz o homem.

Música disponível em: <<http://letras.mus.br/gal-costa/112527/>> Acesso em: 11 jan. 2014.

Figura 12 – Atividade 2 – Unidade 1 do livro *Diga trinta e três... em português!*
 Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

3. Com base nas suas respostas ao exercício anterior, complete o quadro abaixo, acrescentando outros exemplos de palavras em português que você já conhece.

LETRA SOM EXEMPLOS

Letra Som Exemplos

L	[l]	baile,
L	[ʊ]*	Gal,
g	[g]	Gal,
g	[ʒ]	Gil,
j	[ʒ]	Jorge,

* Em português brasileiro, a pronúncia mais frequente para a letra l em fim de sílaba é a de [ʊ]. Em certas regiões do Brasil, entretanto, principalmente no Sul e entre falantes mais idosos, também se observa a pronúncia como [l].

Figura 13 – Atividade 3 – Unidade 1 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Para os alunos que estavam tendo esse curso no Brasil, essas atividades foram aplicadas com facilidade e uma certa rapidez, visto que os mesmos já tinham uma formação básica da língua e o conhecimento do alfabeto não era uma necessidade para esse grupo. Para esclarecer esse contexto, apresento minhas anotações do diário de pesquisa.

Pude observar que a turma já tem um bom domínio do português. Nas atividades que exigiam a percepção da diferença entre fonema x letra, os alunos não apresentaram dificuldades e desenvolveram os exercícios com certa facilidade, fazendo relações de termos, em português, da área médica e instrumentos médicos que apresentam na escrita as **consoantes g, j, l e a vogal u**, contextualizando ainda mais a aula. Ao perguntar como eles tinham adquirido o conhecimento prévio do português, a maioria da turma disse que foi no curso realizado em Cuba e que o “profe” foi muito bom! Coincidentemente, o nome do professor a que se referiram também apresentava o uso de uma das consoantes e, a partir disso, incluí o seu nome como exemplo na aula (Anotações realizadas em 18/11/2014, São Paulo/SP).

Mas para os alunos em Cuba, as necessidades de sistematização dos conceitos linguísticos foram primordiais, visto que eles não haviam feito o curso introdutório de PLE como era realizado na primeira etapa do programa, e, para a realização dessa atividade, foi necessária a utilização das atividades 11 e 12 da Unidade 2, apresentadas abaixo na Figura 14, para que assim eles tivessem conhecimento das letras e sons do nosso alfabeto e, com isso, conseguissem executar com autonomia as respostas esperadas.

UM POUCO DA ANATOMIA DA LÍNGUA

11. Ouça o alfabeto do português e circule as letras cujos nomes são diferentes dos da sua língua.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

12. Ouça novamente o alfabeto, repetindo o nome de cada letra.

Figura 14 – Atividades 11 e 12 – Unidade 2 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Depois de reproduzir a música “Meu nome é Gal”, percebi que vários alunos apresentavam uma feição de incômodo... como não os conhecia direito e era a minha primeira vez dando aula em Cuba, fiquei sem saber ao certo como abordar essa questão. Continuei com os exercícios, repeti a música, mas parecia que a relação com a turma ainda estava com alguma coisa errada. Foi quando decidi perguntar para os alunos se havia algo de errado com o meu ritmo de fala, ou com a maneira como eu estava conduzindo a aula. Houve um silêncio inicial, mas logo a aluna Y. decidiu falar em nome da turma e disse que ela não estava entendendo nada... aí, vários também concordaram! Perguntei se eles já tinham um conhecimento do português, mas poucos disseram ter, a grande maioria estava tendo o primeiro contato com a língua portuguesa nessa aula. Com isso, disse que não faríamos esses exercícios ainda, e mudei a página do livro que estava sendo projetado. Assim, reiniciei a aula apresentando o alfabeto que se encontra na Unidade 2 (Anotações realizadas em 11/01/2017, Havana, Cuba).

Essa situação permite-nos refletir sobre a importância do papel do professor reflexivo sobre a sua prática pedagógica. Pois ao ser constatada a diferença de nível de proficiência apresentada pelas turmas das diferentes etapas do programa, busquei adequar a aula às necessidades dos alunos, situando o contexto de ensino-aprendizagem dentro do nível linguístico da turma, corroborando com a ideia de Bissaco (2015, p. 217), de que “ao professor que entende o papel de um pós-método é esperado que faça uma análise das necessidades de seus aprendizes”.

Porém, essa situação nos remete, também, a outra situação, pois ao se deparar com a realidade da diferença entre a proficiência dos alunos em ambas as etapas no programa, é possível pensar que uma nova análise de necessidades deveria ter sido feita para essa etapa realizada em Cuba, visto que em um curso de ELFE, “a análise de necessidades consiste em descobrir o que os alunos sabem ou podem fazer e o que eles precisam aprender ou fazer [...], a fim de que o curso a ser elaborado, ou mesmo reelaborado, vá ao encontro das necessidades apresentadas” (CAMARGO, 2012, p. 25).

Para complementar essa análise, apresento a fala do Professor 6, que participou somente das etapas do programa realizadas em Cuba, e, ao responder a questão 3 do questionário⁴, corrobora com essa análise.

Professor 6

3 – Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique. Sim, gostei bastante do material do curso, pois, na sua função de ensino de língua portuguesa para fins específicos (ou seja, para médicos cubanos que vão atuar no Brasil), ele apresenta, em quase sua total integralidade, vários aspectos específicos da saúde brasileira, como tópicos sobre doenças tropicais, atenção primária, como é estruturada uma UBS, assistência farmacêutica, necessidades especiais do povo brasileiro (...) *Mas um problema que tive ao ministrar as aulas foi notar que, ao se*

⁴ Todos os questionários estão anexados ao final desta tese.

ensinar determinados tópicos gramaticais, muitos conteúdos necessários para o entendimento de um assunto encontravam-se em outras unidades mais à frente; por exemplo, na apresentação dos nomes pessoais na Unidade 1, penso que era importante conhecer antes o alfabeto para poder soletrar o próprio nome, contudo o alfabeto da língua portuguesa encontrava-se apenas na Unidade 2.

Dando continuidade, a Atividade 4 apresenta uma atividade inicial que trabalha com a noção básica de apresentação (nome, sobrenome, cidade, nacionalidade, profissão), mais uma vez exigindo do aluno a compreensão escrita. O que podemos notar de positivo é que no texto apresentado nessa atividade, ao ser feita a apresentação de Washington Luiz Abreu de Jesus (personagem fictício), encontram-se elementos que farão parte da realidade cotidiana dos médicos intercambistas, pois ao descrever sua profissão, médico e professor com mestrado e doutorado em Saúde Pública/Saúde Coletiva na área de Políticas, Planejamento e Gestão em Saúde, apresenta relações interligadas à área de saúde, permitindo que os médicos estrangeiros comecem a se familiarizar com os vários contextos da medicina no Brasil.

É importante destacar que no texto da Atividade 4 aparecem sublinhadas as preposições, o que faz a Atividade 5 ser, também, uma atividade sequenciada, pois nessa atividade é apresentado um quadro com os artigos definidos (**o, a, os, as**) e as preposições (**a, de, em, por**), pedindo que os alunos preencham as lacunas com a contração adequada, como apresentado abaixo na Figura 15.

5. Os artigos definidos (o, a, os, as) do português se contraem com as preposições a, de, em e por. Tendo em vista as palavras sublinhadas no texto anterior, complete o quadro abaixo.

	O	A	OS	AS
A	ao	À		Às
DE				Das
EM		Na		
POR	pelo			

Figura 15 – Atividade 5 – Unidade 1 do livro *Diga trinta e três... em português!*
 Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

A realização dessa atividade no Brasil foi viável, nesse momento, devido ao conhecimento prévio que os alunos já tinham do português, e esse quadro foi visto como uma forma de revisão de conteúdos e sistematização gramatical, quando foi possível pedir a eles que explanassem sobre essas questões e relatassem a forma como havia sido aprendido.

Ao iniciar a Atividade 5 com a turma, percebi que eles tinham certo domínio do uso das preposições e suas contrações, mas que somente aplicar esses conceitos nessa

atividade não seria suficiente, visto que eram hispano-falantes, e os estudos sobre o uso das ocorrências das preposições nas frases nunca se esgotam. Aproveitei essa atividade e fiz uma revisão dessa classe gramatical, e também de outras (adjetivo, advérbio, pronome) conforme a turma solicitou. Foi perceptível a importância do curso introdutório de PLE que os alunos haviam feito em Cuba, antes de virem para o Brasil (Anotações realizadas em 06/01/2014, São Paulo/SP).

Em Cuba, no entanto, essa atividade não foi realizada nesse momento, visto que havia necessidade de uma explicação mais detalhada desse conteúdo gramatical, por isso, ela foi trabalhada em um momento posterior, quando foi feita uma sistematização do conteúdo de classes de palavras, enfatizando as preposições e sua colocação na frase.

Como decidi iniciar o curso com as apresentações pessoais dos alunos e depois a apresentação do alfabeto para a introdução da Unidade 1, visto que os alunos, na grande maioria, não têm um conhecimento prévio do português, essa atividade vai ser realizada somente a partir do 3º dia de aula, quando já terei sistematizado alguns conceitos gramaticais, dentre os quais o uso das preposições e suas contrações, para tentar desenvolver as aulas suprimindo as necessidades linguísticas da turma (Anotações realizadas em 17/10/2016, Camagüey, Cuba).

Nesse sentido, apoio-me, novamente, no papel do professor reflexivo que “não deve atuar como um mero transmissor de conteúdos, mas que em sua interação com os alunos seja capaz de pensar a sua prática, ficando evidente a necessidade de adequar as atividades utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Essa atividade também corrobora a hipótese de que a análise de necessidades elaborada para a criação desse curso nos módulos realizados no Brasil não deve ser a mesma adotada para a realização desse curso em Cuba, pois, ao se colocar o aluno como o centro da elaboração de um curso que adota o ELFE, pode-se afirmar que o que seja básico para um grupo não seja para outro, devido às suas necessidades linguísticas de aprendizagem.

Complementando essa análise, apresento a fala do Professor 10, que atuou somente em Cuba, que, ao responder o questionário nas questões 2 e 6, também apresenta uma reflexão sobre a falta de proficiência dos alunos cubanos na segunda etapa do programa.

Professor 10

2 – O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

O curso de Língua Portuguesa proporciona uma vivência intensa e de muito aprendizado aos alunos médicos. Creio que o curso corresponda às necessidades dos alunos se considerarmos que eles se familiarizam com o português, saem do curso capazes de perceber de forma mais sensível as diferenças e semelhanças entre o português brasileiro e o espanhol de Cuba, produzem textos escritos e orais em nível básico em temáticas relevantes para sua profissão e, principalmente com a mudança do perfil do curso com os materiais *Sou todo ouvidos* e *Isso mesmo!*, desenvolvem

uma boa compreensão oral do português. *Porém, considero que o curso é mais adequado aos alunos que já cursaram o nível básico do português ou então que estudaram de forma autônoma a língua.*

6 – Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!*? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Sinto falta de mais propostas de produção oral para serem realizadas pelos alunos – falta essa que foi enfrentada com a proposta do *role play*. Apesar de saber da dificuldade de infraestrutura em todas as instituições onde é realizado o curso, também sinto falta de materiais audiovisuais que apresentem aspectos culturais e linguísticos do Brasil, para além dos materiais de áudio inseridos no Diga 33...

Como mencionei anteriormente, o material poderia ser adequado aos alunos que nunca estudaram português e poderia apresentar mais sistematização de tópicos linguísticos e gramaticais(...).

Dando sequência ao exercício de apresentação pessoal iniciado na Atividade 4, apresenta-se uma tarefa de lacunas na Atividade 6, que solicita o preenchimento de frases curtas com os dados pessoais do aluno, como o nome, a idade, a naturalidade, a nacionalidade, a localização atual/cidade onde mora, e as localizações anteriores/cidade ou país onde o aluno já morou.

A Atividade 7, vista abaixo na Figura 16, é bem semelhante à Atividade 4, e é importante destacar que não há nenhum exercício de produção oral sistematizado na primeira unidade do livro, no entanto, essa tarefa é feita com a apresentação pessoal dos alunos, que seguem os exemplos dessas Atividades 4 e 7 em sua fala, incluindo outras questões como: quantas línguas falam, em quantas missões já atuaram, entre outras informações.

<p>7. Leia agora outra apresentação e responda:</p> <p>Meu nome é João Batista Cavalcante Filho. Nasci em Teresina, capital do Piauí, em 1977. Atualmente estou morando em Aracaju, Sergipe, mas já morei em sete dos nove estados do Nordeste. Sou médico e gosto de atuar tanto na assistência quanto na gestão e no ensino. Atuo como Professor da Universidade Federal de Sergipe, no Internato de Medicina Preventiva e Social (o “Internato” é a atuação prática dos estudantes nos dois últimos anos do curso de Medicina). Meus estudos e minhas ações são direcionados à Saúde Coletiva e Medicina de Família e Comunidade, áreas nas quais concluí especializações e mestrado. Sou defensor do Sistema Único de Saúde brasileiro e creio que um dia conseguiremos que a saúde seja realmente um direito de todos e um dever do Estado em nosso país.</p> <p>a. Qual o nome do médico que escreveu o texto anterior?</p> <p>b. Qual o seu sobrenome?</p> <p>c. Qual é, provavelmente, o sobrenome do seu pai?</p> <p>d. Em que cidade ele nasceu?</p> <p>e. Você considera este médico otimista? Por quê?</p>

Figura 16 – Atividade 7 – Unidade 1 do livro *Diga trinta e três... em português!*
Fonte: BIZON, OLIVERIA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Nessa atividade, a descrição da profissão de João, médico, professor e estudante de mestrado na área de Medicina Preventiva e Social, com estudos direcionados à Saúde Coletiva e Medicina da Família e Social, assemelha-se ao trabalho que será executado pelos estrangeiros que estão se preparando nesse módulo. Assim, a aproximação de elementos da realidade desses profissionais da área da saúde com o ensino da língua para uma finalidade específica faz-se presente desde as primeiras relações dos alunos com o português.

Essa atividade, assim como as outras dessa unidade, exige a compreensão leitora, mas também já começa a desenvolver a competência escrita em português, pois o aluno é levado a elaborar suas respostas ao texto com mais detalhes e informações, não só apresentando respostas curtas e objetivas como, por exemplo, *sim* ou *não*. Além disso, em perguntas como a da letra e., “*Você considera este médico otimista? Por quê?*”, espera-se que o aluno, ao respondê-la, faça associações com as atuais condições do país onde ele irá atuar, desenvolvendo uma resposta que apresente um certo conhecimento econômico e social, além do conhecimento linguístico.

Os alunos de ambas as etapas, Brasil e Cuba, gostaram muito dessa atividade, pois se identificaram com o contexto de apresentação e com a idealização sobre a saúde pública brasileira, identificando-se com o personagem João Batista, como apresentado abaixo nas anotações do diário de pesquisa.

Ao aplicar as Atividades 4 e 7 pude perceber o quanto os alunos se interessaram por elas. A associação com as personagens apresentadas no texto das atividades, com os aspectos pessoais e profissionais desses alunos foram notáveis. O aluno P. dizia: “Profe, eu penso igual ao João Batista (Atividade 7) e sonho com um SUS que atinja a todos!” E o aluno J. identificou-se até com a formação acadêmica dessa personagem e em sua apresentação oral usou esse texto como exemplo e falou com todo orgulho de sua atuação como professor na faculdade de Ciências Médicas em Havana (Anotações realizadas em 20/03/2014, Guarapari/ES).

A Atividade 7 permitiu com que os alunos se interagissem mais com a aula, pois a partir dessa atividade começamos a discutir sobre as situações políticas e econômicas do Brasil. Pelo fato de termos passado por um impeachment recentemente e isso estar em evidência nas discussões dos alunos, vários disseram estar muito tristes com a política brasileira, mas que ainda eram otimistas em relação ao SUS, igual ao João Batista, pois o país, apesar de tudo, ainda estava mantendo o Programa (Anotações realizadas em 17/10/2016, Camagüey, Cuba).

Celani & Magalhães (2002) ressaltam que os contextos sócio-históricos e culturais, levando em conta que o político, o ideológico e o teórico fazem parte da construção de representações enunciativas, são elementos que podemos associar a essas questões que exigem um posicionamento do aluno perante a problemática abordada, exigindo dos mesmos

uma opinião pessoal seja de cunho político, seja de cunho teórico. Essas autoras entendem essas representações como sendo uma

cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Assim, podemos afirmar que atividades como essa contribuem para um posicionamento crítico do aluno em relação ao meio no qual ele estará inserido, corroborando com a definição, conforme Marchesan (2012, p. 41), de que “o ensino das necessidades atuais percebidas e aquelas imaginadas no futuro no mundo do trabalho, estudo e vida cotidiana” são características do ELFE, sendo também características dessa atividade.

A Atividade 8, de compreensão escrita, reforça a contextualização dos perfis de nossos profissionais e sugere ao aluno que faça a tradução de uma sentença da apresentação da personagem João Batista, na Atividade 7, para a sua língua materna.

Continuando com a sequência de atividades que abordam o texto da Atividade 7, a Atividade 9 reproduz novamente o texto do João Batista, mas fazendo uma exploração da mudança da pessoa do discurso. É solicitado aos alunos que analisem o texto da apresentação, mas na 3ª pessoa do singular, **ele**. Para essa atividade, no texto aparecem reescritas as sentenças iniciais já com a troca da 1ª pessoa para a 3ª pessoa e são apresentadas lacunas a serem preenchidas com os verbos e pronomes situados na nova pessoa do discurso solicitada.

Na Atividade 10, representada abaixo na Figura 17, de produção escrita, temos a primeira atividade de gêneros textuais do curso. Os alunos, ao fazerem por escrito a sua apresentação, colocam em prática o gênero discursivo desenvolvido (Apresentação) nessa unidade, situando em sua produção textual os componentes linguísticos, sociais e culturais que esse gênero aborda. Para isso, é solicitado aos alunos que, tomando por base as apresentações pessoais das Atividades 4 e 7 como exemplos, desenvolvam a própria apresentação pessoal.

10. Tendo os textos de João e Washington como exemplos, escreva uma apresentação sua.

.....

.....

.....

.....

Figura 17 – Atividade 10 – Unidade 1 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Essa atividade, ao ser produzida no Brasil, resultou em uma boa reflexão social e cultural, pois os alunos contrastavam a apresentação das personagens na realidade brasileira com a sua realidade no país de origem, e também usavam dos componentes linguísticos adequados para essa construção em português, ressaltando o domínio da língua que já apresentavam.

Pedi a Atividade 10 de tarefa para “hotel” brincando com os alunos, pois nesse momento o hotel em que estão hospedados acaba sendo considerado a sua casa. Hoje, ao recolher essa atividade, percebi que os alunos estavam ansiosos para entregarem seus textos e apreensivos para saberem se o português que apresentaram está correto ou não. Como solicitei dois dias para correção, precisei pensar em algo para acalmar a ansiedade da turma, então pedi para que alguns alunos lessem o seu texto em voz alta para verem se estavam sendo compreendidos, tanto pelo que escreveram, quanto pela forma que estavam pronunciando o português. Essa experiência deu muito certo, porque os colegas, ao ouvirem a apresentação de quem estava lendo, buscavam corrigir os termos inadequados na fala e ao final aplaudiam o autor do texto. Devido ao sucesso dessa prática, decidi que vou adotá-la em todas as outras missões que irei participar (Anotações feitas em 19/11/2013, São Paulo/SP).

No entanto, em Cuba, a ausência de conhecimento prévio da língua que estava sendo estudada foi um fator agravante na produção textual dos alunos, pois poucos conseguiram cumprir a tarefa, e a grande maioria não entregou a atividade concluída ou, simplesmente, apresentou sua produção em sua língua materna, ou seja, o espanhol.

Ao recolher a atividade de casa, vi que pouquíssimos alunos entregaram a produção textual. Achei muito estranho, porque, para essa turma, como eles moram em Havana e não se dedicam exclusivamente ao curso, dei o prazo de três dias para entrega da tarefa. Alguns justificaram a falta de tempo, mas a grande maioria, disse ter muita dificuldade com a escrita do português. Devido a esses fatores, permiti com que os alunos fizessem em aula a atividade com o meu auxílio, e quem não quisesse escrever em português, poderia entregar o texto em espanhol. Ao terminar a aula e recolher todos os textos, a aluna M. veio me procurar e disse estar com muito medo do curso e de não conseguir acompanhar e ser aprovada, pois tem grandes dificuldades... e disse que a turma está achando o curso muito puxado, já que não sabem nada de português ainda. (Anotações feitas em 14/01/2016, Havana, Cuba).

Esse fato nos leva a refletir, mais uma vez, sobre a diferença das necessidades específicas desses dois grupos de alunos, ou seja, os alunos que fizeram o curso no Brasil e os alunos que fizeram o curso em Cuba, pois uma mesma atividade precisou ser aplicada de maneiras distintas para tentar atingir as necessidades dessas turmas.

Como o papel do professor reflexivo é colocar o seu aluno em evidência e direcionar o seu curso para a construção do conhecimento a partir da necessidade do aprendiz, o papel dos professores ao conduzir essas atividades é determinante para o bom desenvolvimento do

curso. Para apresentar a visão do professor sobre a falta de conhecimento prévio da língua portuguesa com os alunos da segunda etapa do programa, apresento o posicionamento do Professor 5, ao responder o questionário.

Professor 5

6 – Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!*? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Do meu ponto de vista, o problema nem sempre está com o material em questão. Percebo que o que, às vezes, pode dificultar o trabalho é a extensão do livro. Não é possível trabalhar todas as unidades completamente, também devido ao tempo de curso e aos outros exercícios de audição e escrita que devem ser realizados paralelamente. *Além disso, existe a questão de nível de proficiência de cada médico. A maioria, pelo menos nas duas edições a qual fiz parte, não apresentava conhecimento básico prévio da Língua Portuguesa, contando apenas com a vantagem da relativa proximidade entre o Espanhol e a LP. Neste sentido, talvez pudesse ser pensado um material didático para iniciantes, pois percebo que grande parte dos textos e exercícios do Diga 33... em Português! requerem um conhecimento maior de LP, ou nível intermediário. Ou, ainda, pensar em oferecer oportunidade aos alunos de fazer um curso prévio de LP, para então começar o curso em questão, como era feito nas primeiras edições em 2013 ou 2014...*

Assim, volto a enfatizar que a aprendizagem deve ser sempre centrada no aluno e um levantamento de suas necessidades é fundamental para a elaboração de cursos e materiais didáticos adequados para o ELFE.

A última atividade dessa unidade, a Atividade 11, é de compreensão oral e apresenta a Caderneta da Criança como proposta para que os alunos ouçam dois diálogos entre médico e paciente para verificação e, assim, possam preencher as lacunas apresentadas com as informações obtidas nos diálogos. Esse exercício é desenvolvido visando a necessidade específica do médico intercambista em ter domínio linguístico dentro dos instrumentos que serão utilizados em seu dia a dia. Ao ouvir os diálogos, o aluno pode compreender e familiarizar-se com uma situação que será frequente em seu cotidiano e o uso da caderneta para anotar os dados exigidos, permitindo com que o médico intercambista já utilize uma ferramenta de trabalho desde a primeira unidade estudada – assim, pensando no ELFE, que visa ao ensino de línguas correspondente às necessidades dos alunos, seja elas acadêmicas ou profissionais, esse exercício exemplifica essa metodologia.

Para continuar com as análises das unidades e de suas atividades, é necessário ressaltar que, até esse momento, não foram feitas referências ao contexto de imersão do aluno devido ao fato de a unidade analisada ser a primeira unidade do curso e, conseqüentemente, ter começado a ser desenvolvida no primeiro dia de aula. A partir da Unidade 2, essa questão

também se fará presente nos apontamentos das análises, visto que a permanência dos alunos em uma “possível imersão” será algo frequente e diário.

6.1.2 Apresentação e análise da “Unidade 2 – Um pouco de anatomia”

A partir da Unidade 2 é possível constatar a temática desenvolvida em cada uma das unidades do livro *Diga trinta e três... em português!*. Nessa unidade, o tema abordado é o corpo humano, e para desenvolver o conteúdo relacionado a essa temática, são apresentadas 23 atividades estruturadas consoante o Quadro 11 abaixo.

Quadro 11 – Atividades da Unidade 2 divididas conforme as habilidades linguísticas

Sete atividades de compreensão oral: 1, 2, 3, 11, 12, 13, 14
Treze atividades de compreensão escrita: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 22
Duas atividades de produção oral: 17, 18
Uma atividade de produção escrita: 23

Introduzindo o conteúdo nessa unidade, é apresentada uma contextualização inicial relacionando a composição do corpo humano com a complexidade da língua/idioma, convidando o aluno a refletir sobre as mudanças linguísticas relacionadas às transformações no corpo.

A composição do corpo humano é tão complexa quanto à de uma língua, como o português. Ambas podem apresentar muitas formas e variantes. Nosso corpo reage de forma diferente dependendo de aspectos relacionados às emoções, ao ambiente, ao clima, à alimentação e a tantos outros fatores. De maneira análoga, uma língua não é estável, mas multifacetada, por ser construída por diversas pessoas, em lugares e momentos diferentes. Vamos falar um pouco sobre isso? (BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA, 2017, p. 17).

Como atividade inicial, as Atividades 1 e 2, apresentadas a seguir na Figura 18, propõem ao aluno que ouça a música “O pulso”, da banda Titãs, que apresenta em sua letra várias doenças físicas e psicológicas e, em seguida, faça uma interpretação respondendo a cinco questões. Além disso, também é apresentado na questão f. um quadro no qual é solicitada uma análise de um grupo de doenças, apresentando a parte do corpo que é afetada por elas e qual especialidade médica é a responsável pelo tratamento dessas enfermidades.

1. Você vai ouvir uma música intitulada *O Pulso*. Qual você imagina ser seu assunto?

Música disponível em: <<http://letras.mus.br/titas/48989/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

2. Ouça novamente a música. Em pequenos grupos, responda as questões:

O Pulso (Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto)	
O pulso ainda pulsa O pulso ainda pulsa...	E o corpo ainda é pouco Assim...
Peste bubônica Câncer, pneumonia Raiva, rubéola Tuberculose e anemia Rancor, cisticercose Caxumba, difteria Encefalite, faringite Gripe e leucemia...	Reumatismo, raquitismo Cistite, disritmia Hérnia, pediculose Tétano, hipocrisia Brucelose, febre tifoide Arteriosclerose, miopia Catapora, culpa, cárie Cãibra, lepra, afasia...
E o pulso ainda pulsa E o pulso ainda pulsa	O pulso ainda pulsa E o corpo ainda é pouco Ainda pulsa Ainda é pouco
Hepatite, escarlatina Estupidez, paralisia Toxoplasmose, sarampo Esquizofrenia Úlcera, trombose Coqueluche, hipocondria Sífilis, ciúmes Asma, cleptomania... E o corpo ainda é pouco	Pulso Pulso Pulso Pulso Assim...

a. Embora a letra da música seja composta, essencialmente, por uma lista de doenças, “pulso” é a palavra que mais se destaca na canção. Como você explicaria isso?

b. Como você interpreta o enunciado “o pulso ainda pulsa”? Você considera que, na música, esse enunciado tem uma conotação positiva ou negativa? Justifique.

c. E os versos “O pulso ainda pulsa / E o corpo ainda é pouco”? Como você os interpreta?

d. Talvez você tenha percebido que, dentre as doenças mencionadas na letra, algumas se referem a patologias não físicas. Quais?

e. Algumas palavras da letra da canção fazem referência a sentimentos e características humanas. Quais? Como você interpreta a presença dessas palavras entre aquelas que dizem respeito a doenças?

f. No quadro abaixo, encontram-se listadas, na primeira coluna, algumas patologias mencionadas na música. Escreva, na segunda coluna, a(s) parte(s) do corpo mais afetada(s) por essas doenças, e, na terceira, a(s) especialidade(s) médicas que trata(m) essas enfermidades.

Doença	Parte(s) do corpo mais afetada(s)	Especialidade(s) médica(s)
peste bubônica		
pneumonia		
raiva		
rubéola		
tuberculose		
anemia		
cisticercose		
caxumba		
difteria		
encefalite		
faringite		
leucemia		
hepatite		
escarlatina		
paralisia		
toxoplasmose		
esquizofrenia		
úlceras		
sífilis		
asma		
cistite		
disritmia		
hérnia		
pediculose		
brucelose		

g. Quais das doenças mencionadas na música são crônicas? Quais são prevalentes no Brasil?

Figura 18 – Atividades 1 e 2 – Unidade 2 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Analisando essas atividades, que estão interligadas e abordam a compreensão oral na Atividade 1 e a compreensão escrita na Atividade 2, pode-se dizer que, além dessas duas habilidades, a produção escrita também está sendo desenvolvida, ao exigir do aluno, na elaboração das respostas, na Atividade 2, a produção de sentenças mais complexas e não respostas curtas e objetivas.

Ao ouvir a música, o aluno já se identifica com a temática de doenças apresentadas, sentindo-se confiante e, de certa forma, acolhido pelo contexto das atividades.

Na aula de hoje, pude observar o quanto a temática relacionada ao contexto médico ajuda no desenvolvimento das atividades. Na aula passada, ao ser aplicado o áudio do diálogo para preenchimento da Caderneta da Criança, a turma interagiu bem mais com a prática do exercício. Agora, ao ouvir a música *O Pulso* e fazer as atividades, os alunos pareceram mais confiantes, mesmo tendo certa dificuldade com o vocabulário. O aluno J. (delegado da turma) disse em voz alta: “Profe, vocês querem mesmo que a gente vá para o Brasil, né?! Porque estamos tendo duas aulas de medicina por dia, uma com o profe. N. (médico) e outra com você! (Anotações realizadas em 11/01/2017, Havana, Cuba).

As doenças apresentadas, bem como o título da canção – “O pulso” –, exigem do aluno uma análise física e psicológica desse contexto, aproximando-o cada vez mais de sua prática médica no Brasil, pois se sabe que o médico da família (especialidade exigida para a

atuação no Programa Mais Médicos para o Brasil), busca cuidar do paciente em suas enfermidades tanto físicas, quanto psicológicas, e também na prevenção das mesmas.

Para ser desenvolvida essa atividade, é necessário enfatizar novamente o papel do professor ao conduzir o seu curso, pois, ao se analisar as três questões iniciais **a.**, **b.** e **c.**, devido ao caráter abstrato das perguntas, é exigida uma reflexão mais complexa de conhecimento de mundo do que necessariamente os conceitos médicos. Assim, de acordo com a visão de Kumaravadivelu (2003, p. 34-37), as dimensões relativas ao ambiente de ensino é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros: a) particularidade – requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas, para ser relevante, precisa ser sensível a um grupo particular de professores; b) praticabilidade – solicita que o professor em sua prática, esteja apto a produzir sua teoria; c) possibilidade – busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula.

Além disso, ao responder as questões desenvolvidas para compreensão da letra da música, o aluno deve buscar em seu repertório médico informações para a elaboração das respostas, e também um certo conhecimento prévio de vocabulário, pois na questão **f.** deve-se relacionar essas doenças (algumas desconhecidas devido à mudança da língua em estudo) às partes do corpo afetadas e às especialidades médicas que tratam dessas enfermidades.

Sabe-se que, em um curso de línguas para fins específicos, a habilidade linguística/comunicativa evidenciada será aquela na qual o grupo de alunos necessitará desenvolver suas competências, por isso, nem sempre todas as habilidades são enfatizadas. Segundo, Leffa (2008, p. 28), as atividades propostas para o “ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (1) fala, (2) escuta, (3) leitura e (4) escrita. Os materiais podem ser preparados para cada uma dessas habilidades, em separado, ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades”, a depender da necessidade de sua elaboração.

No entanto, conforme Morita (1998), atualmente, há uma grande necessidade de se desenvolver materiais didáticos para cursos com finalidades específicas, que devem focar tarefas específicas de diferentes áreas do mundo profissional e acadêmico, apresentando as quatro habilidades linguísticas/comunicativas. Assim, pode-se dizer que essa atividade, em sua execução, também cumpriu com o que se espera, atualmente, do ensino de línguas para fins específicos, trabalhando em um mesmo exercício três habilidades (compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita) e, mais ainda, em sua execução, ao ser corrigida oralmente com a turma, exigiu a produção oral dos alunos que apresentavam, em português, suas respostas perante a classe.

As atividades de 3 a 9 têm, por referência, a música “A gruta da solidão”, da cantora Zélia Duncan. Inicialmente é trabalhada com a compreensão oral na Atividade 3, ao solicitar que os alunos ouçam a música e descrevam as partes do corpo que são mencionadas na canção, de modo que a compreensão escrita é abordada nas demais atividades. Na Atividade 4 é desenvolvida uma localização textual, pois é solicitado ao aluno que grife na letra da música expressões construídas com palavras que designam partes do corpo e, em seguida, pede-se que o aluno busque em seu repertório cultural expressões semelhantes da sua língua materna.

Dando continuidade às atividades que exploram as expressões com palavras que fazem referência ao corpo humano, são apresentadas na atividade 5 algumas expressões do português para que o aluno faça a relação com as definições adequadas, por exemplo: “estar cheio de dedos” com “estar indeciso/com muitos melindres”.

A Atividade 6 apresenta uma questão interpretativa, questionando ao aluno qual seria o “ânimo” do eu lírico na canção e o que poderia ter causado esse estado, devido ao uso das expressões apresentadas na música; e, na Atividade 7, encontram-se 12 orações nas quais constam sentenças com outras expressões relacionadas às partes do corpo e que também são usuais na língua portuguesa, solicitando ao aluno que infira os sentidos que possam ter.

Um exercício com o uso do plural em palavras com o sufixo **-ão** é desenvolvido na Atividade 8, propondo ao aluno que circule na letra da música palavras com essa terminação, para, em seguida, transcrevê-la em um quadro na coluna correspondente ao uso adequado do plural – **-ãos**, **-ões**, **-ães**. Para essa atividade é necessário ressaltar que não há nenhuma explicação ou sistematização desses conceitos gramaticais na língua portuguesa.

A Atividade 9, que é sequenciada ao exercício anterior, desenvolve a produção escrita, ao solicitar que o aluno continue apresentando palavras com o plural nessas terminações a partir do seu repertório linguístico, e também desenvolve a produção oral ao propor que seja feita a repetição dessas palavras, em voz alta, ao professor. Assim, encerram-se as atividades relacionadas à música “A gruta da solidão”.

A habilidade de compreensão escrita é desenvolvida novamente na Atividade 10, na qual é proposta a leitura do texto “Os trabalhos da mão”, de Alfredo Bosi, apresentando oito questões interpretativas para serem desenvolvidas em grupos. As cinco primeiras questões (**a.**, **b.**, **c.**, **d.(1)** e **d.(2)**), propõem que, através da leitura do texto, sejam formuladas respostas que permitam localização e interpretação textual. A questão **e.** aborda o aspecto gramatical das classes de palavras contextualizando o uso dos advérbios de lugar **aqui**, **aí**, **ali**, e a questão **f.** propõe que o aluno descubra a diferença dos advérbios **ali** e **lá**, desenvolvendo em seguida duas frases com a aplicação desses advérbios. Encerrando esse exercício de interpretação, é

proposta ao aluno uma atividade de produção textual na questão g., na qual é solicitada a elaboração de uma paródia do texto de Bosi, em um parágrafo, descrevendo as “funções diversíssimas” de outra parte do corpo que o aluno julgue importante, que não seja as mãos. Observe-se na Figura 19 abaixo.

10. O ser humano está, a todo momento, mobilizando o corpo para (se) significar. Leia o texto a seguir, em que Alfredo Bosi descreve, minuciosa e poeticamente, “os trabalhos da mão”.

OS TRABALHOS DA MÃO

Alfredo Bosi

Parece ser próprio do animal simbólico valer-se de uma só parte do seu organismo para exercer funções diversíssimas. A mão sirva de exemplo.

A mão arranca da terra a raiz e a erva, colhe da árvore o fruto, descasca-o, leva-o à boca. A mão apanha o objeto, remove-o, aconchega-o ao corpo, lança-o de si. A mão puxa e empurra, junta e espalha, arrocha e afrouxa, contrai e distende, enrola e desenrola; roça, toca, apalpa, acaricia, belisca, unha, aperta, esbofeteia, esmurra; depois, massageia o músculo dorido.

A mão tateia com as pontas dos dedos, apalpa e calca com a polpa, raspa, arranha, escarva, escarifica e escarafuncha com as unhas. Com o nó dos dedos, bate.

A mão abre a ferida e a pensa. Eriça o pelo e o alisa. Entrança e desentrança o cabelo. Enruga e desenruga o papel e o pano. Unge e esconjura, asperge e exorciza.

Acusa com o índice, aplaude com as palmas, protege com a concha. Faz viver alçando o polegar; baixando-o, manda matar.

Mede com o palmo, sopesa com a palma.

Aponta com gestos o eu, o tu, o ele; o aqui, o aí, o ali; o hoje, o ontem, o amanhã; o pouco, o muito, o mais ou menos; o um, o dois, o três, os números até dez e os seus múltiplos e quebrados. O não, o nunca, o nada.

É voz do mudo, é voz do surdo, é leitura do cego.

Faz levantar a voz, amaina o vozerio, impõe silêncio. Saúda o amigo balançando leve ao lado da cabeça e, no mesmo aceno, estira o braço e diz adeus. Urge e manda parar. Traz ao mundo a criança, esgana o inimigo.

Ensaboa a roupa, esfrega, torce, enxágua, estende-a ao sol, recolhe-a dos varais, desfaz-lhe as pregas, dobra-a, guarda-a.

A mão prepara o alimento. Debulha o grão, depela o legume, desfolha a verdura, descama o peixe, depena a ave e a desossa. Limpa. Espreme até extrair o suco. Piloa de punho fechado, corta em quina, mistura, amassa, sova, espalma, enrola, amacia, unta, recobre, enfarinha, entrouxa, enforma, desenforma, polvilha, guarnece, afeita, serve.

A mão joga a bola e apanha, apara e rebate. Soergue-a e deixa-a cair.

A mão faz som: bate na perna e no peito, marca o compasso, percute o tambor e o pandeiro, batuca, estala as

asas das castanholas, dedilha as cordas da harpa e do violão, dedilha as teclas do cravo e do piano, empunha o arco do violino e do violoncelo, empunha o tubo das madeiras e dos metais. Os dedos cerram e abrem o caminho do sopro que sai pelos furos da flauta, do clarim e do oboé. A mão rege a orquestra.

A mão, portadora do sagrado. As mãos postas oram, palma contra palma ou entrançados os dedos. Com a mão o fiel se persigna. A mão, doadora do sagrado. A mão mistura o sal à água do batismo e asperge o novo cristão; a mão unge de óleo no crisma, enquanto com a destra o padrinho toca no ombro do afilhado; os noivos estendem as mãos para celebrarem o sacramento do amor e dão-se mutuamente os anulares para receber o anel da aliança; a mão absolve o penitente; as mãos servem o pão da eucaristia ao comungante; as mãos consagram o novo sacerdote; as mãos levam a extrema-unção ao que vai morrer, e ao morto, a bênção e o voto da paz. *In manus tuas, Domine, commendo spiritum meum.*

Para perfazer tantíssimas ações basta-lhe uma breve mas dúctil anatomia: oito ossinhos no pulso, cinco no metacarpo e os dedos com as suas falanges, falanginhas e falangetas.

Mas seria um nunca acabar dizer tudo quanto a mão consegue fazer quando a prolongam e potenciam os instrumentos que o engenho humano foi inventando na sua contradança de precisões e desejos.

[...]

Na Idade da Máquina, a mão teria, por acaso, perdido as finíssimas articulações com que se casava às saliências e reentrâncias da matéria? O artesanato, por força, recua ou decai, e as mãos manobram nas linhas de montagem à distância de seus produtos. Pressionam botões, acionam manivelas, ligam e desligam chaves, puxam e empurram alavancas, controlam painéis, cedendo à máquina tarefas que outrora lhes cabiam. A máquina, dócil e por isso violenta, cumpre exata o que lhe mandam fazer; mas, se poupa o músculo do operário, também sabe cobrar exigindo que vele junto a ela sem cessar; se não, decepa dedos distraídos. Foram oito milhões os acidentes de trabalho só no Brasil de 1975."

Em pequenos grupos, responda as seguintes questões:

a. O texto destaca que, com as mãos, fazemos uma infinidade de coisas, inclusive gesticulamos. Identifique no texto as referências aos gestos que fazemos com as mãos. Como seriam esses gestos? Na sua cultura, há gestos semelhantes? Significam a mesma coisa que em português?

.....

.....

.....

.....

b. Localize no texto palavras ou expressões utilizadas para descrever a anatomia da mão.

.....

.....

.....

c. O texto apresenta uma crítica social bastante contundente. Qual?

.....

.....

.....

d. Bosi afirma que a mão “é voz do mudo, é voz do surdo, é leitura do cego”.

▪ Como se chama a língua que, segundo a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, é a “forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”?

.....

Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

- *Como se chama o sistema de leitura e escrita tátil utilizado por cegos?*
-

e. *Conforme o texto de Bosi, a mão “aponta com gestos o eu, o tu, o ele; o aqui, o aí, o ali [...]”. Coloque as palavras “aqui”, “aí” e “ali” nas linhas apropriadas do quadro abaixo. Em seguida, traduza-as para o espanhol e dê exemplos de frases empregando-as.*

Pronome	Advérbio em português	Advérbio em espanhol	Exemplo de frase em português empregando o advérbio
EU			
TU / VOCÊ			
ELE / ELA			

f. *Em português, também existe a palavra “lá”. Descubra a diferença entre ali e lá e escreva duas frases empregando tais palavras.*

.....

.....

g. *Escolha outra parte do corpo que exerce “funções diversíssimas” e escreva um parágrafo sobre ela, parodiando o texto de Alfredo Bosi.*

.....

.....

.....

Figura 19 – Atividade 10 – Unidade 2 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Devido ao caráter mais complexo desse texto e dos exercícios apresentados para resolução, alguns professores optaram por não trabalhar com essa atividade nas turmas dos MAAVs realizados em Cuba, pensando no nível linguístico da turma. Para exemplificar essa situação, apresento a resposta ao questionário do Professor 8, que trabalhou apenas na etapa realizada em Cuba.

Professor 8

3 – Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.
Parcialmente gostei. Na unidade 2, os autores decidiram trazer um texto do Bosi, *Os Trabalhos da Mão*, que não condiz com a proficiência dos aprendentes até então. Além disso, o Manual de Anatomia Cearense é interessante, mas registra apenas uma das variantes e traz mais confusão aos aprendentes ainda tão iniciantes na língua para poder contrastar com a norma dita como padrão...

Além disso, também éramos instruídos a evitar de trabalhar esse texto devido à sua complexidade e ao tempo destinado ao curso, que, em Cuba, como já descrito no Capítulo 2 de metodologia, tornou-se mais restrito por vários fatores.

Na reunião de hoje, a coordenadora A. sugeriu que na Unidade 2 do livro *Diga trinta e três... em português!* selecionássemos algumas atividades para não serem trabalhadas no desenvolvimento do curso, pois o tempo está restrito para tantas propostas extras e, por isso, ela pediu para priorizarmos as atividades do *role play*, as atividades de produção oral em duplas sobre as doenças crônicas e as listas de exercícios do Saúde com Ciência. Por isso, ela selecionou para não trabalharmos, nessa unidade, os textos “Os Trabalhos da Mão” e “Manual de anatomia cearense para médicos cubanos” (Anotações realizadas em 19/10/2016, Camagüey, Cuba).

Após o texto “Os trabalhos da mão” é apresentada uma seção intitulada “Um pouco da anatomia da língua”, na qual são sistematizados o alfabeto do português e os conceitos de acentuação gráfica. As Atividades 11 e 12, que já foram descritas na análise da Unidade 1, propõem a audição do alfabeto e, em seguida, nas atividades de 13 a 16 começa a sistematização de acentuação gráfica, que consiste na conceituação das vogais abertas e fechadas, das vogais nasais e dos acentos e diacríticos.

As Atividades 17 e 18, apresentadas abaixo na Figura 20, desenvolvem o contexto de pronúncia do alfabeto português e também são sequenciadas, sendo a mesma elaboração e execução, mudando apenas os nomes completos que devem ser soletrados pelos alunos. Para esse exercício é sugerido que o aluno desenvolva o seu trabalho de pronúncia e soletração através de um breve diálogo, que mostra a introdução de uma consulta médica, permitindo afirmar que se trata de uma atividade fundamentada “na relação explícita entre as necessidades dos aprendizes e os objetivos do curso” (MANGIANTE & PARPETTE, 2004, p. 158).

17. Em algumas situações, quando precisamos soletrar ou pedir que alguém soletre, é comum utilizar nomes de coisas e/ou objetos que se iniciem pelas letras em questão. Imagine, por exemplo, um médico que, ao preencher uma receita, tem dúvidas em relação à maneira como se escreve o nome de um paciente:

MÉDICO: – Bom dia. Qual o seu nome?

PACIENTE: – Elvécio Oliveira.

MÉDICO: – O senhor poderia soletrar seu nome, por favor?

PACIENTE: – Claro. E, de *escola*, L de *lápiz*, V de *vaca*, E de *escola* de novo, C de *casa*, I de *igreja* e O de *ovo*. Ah, o E é com acento, tá?

MÉDICO: – Ah, sim. Obrigado, Sr. Elvécio.

Em duplas, recrie oralmente o diálogo anterior, substituindo o nome do paciente pelos nomes a seguir. Um membro da dupla fará o papel do médico, devendo anotar o nome completo, a ser dito pelo colega que se colocará na posição do paciente. Ao terminar todos os nomes, compare o que ele(a) escreveu com a grafia correta e veja quantos acertou/errou.

- a. Etelvina dos Santos Amaral
- b. Marcella Alexandra Fazzolatto
- c. Genivaldo Diaz Mendonça
- d. João Helder da Silva Queiroz

18. Mude agora de papel. Coloque-se na posição do paciente e recrie o diálogo anteriormente apresentado. Desta vez, é seu colega quem anotar o nome completo do paciente.

- a. Wilson Hersh de Oliveira
- b. Genésia Antônia da Exaltação.
- c. Vanise Natália Andrade Pinto
- d. Marizete da Cunha Rodrigues

Figura 20 – Atividades 17 e 18 – Unidade 2 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Esses exercícios enfocam a habilidade de produção oral e foram bem trabalhados no Brasil, devido às questões de conhecimento prévio da língua e de imersão em que os alunos se encontravam, vivenciando a língua durante todo o momento, seja no curso com o professor, seja na sua rotina extraclasse.

Ainda é importante ressaltar que a avaliação de língua portuguesa da etapa brasileira, nos quatro primeiros módulos, visava ao contexto de atendimento ambulatorial, médico-paciente, e, dessa forma, atividades como essas, que exigem do aluno o desempenho na língua estrangeira aprendida dentro do contexto de sua necessidade específica, eram tão importantes.

Ao aplicar as atividades de diálogo com a turma, pude perceber que a simples condição de se colocarem como médicos e pacientes fez com que se sentissem mais interagidos com a sua prática diária no atendimento ambulatorial. “‘Profe’, podemos fazer como se fosse no ambulatório? Podemos aumentar o diálogo acrescentando informações? Quando vamos fazer uma consulta completa?” eram perguntas que eu ouvia, com frequência, no desenvolvimento das atividades 17 e 18 (Anotações realizadas em 08/02/2014, São Paulo/SP).

Ao contextualizar uma possível complicação no início do diálogo, quando o médico pede para o paciente soletrar o nome, permite-se que os alunos desenvolvam mais segurança ao se comunicarem, imaginando que essa situação também pode acontecer no contexto real.

“‘Profe’, eu posso pedir para o paciente repetir o nome dele assim? Não é feio?”. “Se eu fizer desse jeito, o paciente vai confiar em mim?”. “Posso fazer assim?” Essas perguntas feitas pelos alunos Y. e O. fizeram-me ver o quanto um exercício com o foco na comunicação em uma situação real é necessário para esses alunos (Anotações realizadas em 08/02/2014, São Paulo/SP).

Almeida Filho (2008, p. 221) explica que “a produção do conhecimento se faz mediante uso específico da língua”, assim, penso que atividades com esse contexto comunicativo são fundamentais para que um curso como o MAAv, que tem por objetivo principal a comunicação do médico em seu contexto de trabalho, seja desenvolvido de forma efetiva.

Os alunos da etapa brasileira do programa saíram-se muito bem e sentiram-se à vontade ao executar o que estava sendo proposto, pelo fato de que, antes desse exercício, havia sido feita uma atividade de áudio e leitura sobre o alfabeto, que serviu como uma revisão de um conteúdo que já era dominado por eles.

Em Cuba, essa atividade foi bem aceita pelos alunos e eles conseguiram cumprir com o propósito, devido à sistematização de conteúdos que foi feita inicialmente para introduzir os conceitos gramaticais apresentados na apostila. Porém, como o contexto das aulas era bem diferente e o ritmo do curso parecia ser mais lento, por causa das necessidades de se sistematizar cada vez mais conceitos, pela falta de um conhecimento prévio da língua e, também, pela falta de imersão, essa atividade dispôs de um tempo bem maior que o previsto.

Para desenvolver essas atividades de diálogos (17 e 18), precisei fazer uma revisão com os alunos que haviam visto o alfabeto e os sons das letras na primeira aula, por isso a aula de hoje concentrou-se, somente, nessa atividade e na apresentação das duplas com as doenças crônicas (Anotações realizadas em 12/01/2017, Havana, Cuba).

Devido ao fato do tempo ser mais escasso na etapa de Cuba, alguns professores optavam não dar ênfase em atividades como essas.

Após reunirmos para montar algumas aulas no quarto da M., as professoras disseram que não iriam ficar direcionando o tempo da aula para atividades como as de diálogos e simulações de atendimento que são apresentadas no *Diga trinta e três... em português!*, visto que teremos muitas coisas para serem trabalhadas durante o curso, como os livros *Isso Mesmo* e *Sou todo ouvidos!*, sem falar na atividade de produção oral em duplas que compromete diariamente quase metade do tempo destinado à aula. (Anotações realizadas em 11/01/2017, Havana, Cuba).

Para esclarecer ainda mais esse contexto, apresento a opinião do Professor 6, que atuou somente nos módulos em Cuba, para enfatizar o excesso de atividades para o pouco tempo de curso.

Professor 6

6 – Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!*? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Uma melhor adequação do tempo total do curso ao material didático e um apêndice (ou livro extra) com conteúdos linguísticos mais bem estruturado.

Mas, como desde o Brasil sempre éramos instruídos⁵ a valorizar o desenvolvimento comunicativo dos médicos em seu contexto de atendimento ambulatorial, priorizei atividades como essas no desenrolar do curso, por acreditar que “em relação ao professor que entende o papel de um pós-método, é esperado que ele priorize estratégias visando maximizar oportunidades de aprendizagem, facilitar a interação negociada e promover a autonomia do aprendiz” (Kumaravadeivelu, 2003).

As Atividades 21 e 22, apresentadas a seguir na Figura 21, de compreensão escrita, estão interligadas, e por isso são analisadas conjuntamente, como as demais já apresentadas nesse estudo, pois, como já dito anteriormente, é uma característica desse material desenvolver atividades temáticas e sequenciadas.

Pode-se dizer que essas atividades são as que permitem maior reflexão sobre a língua e suas variações, que trabalham a leitura do “Manual de anatomia cearense para médicos cubanos”, pois, além da habilidade de compreensão escrita exigida, uma atividade extra sobre variação linguística e contextos regionais pôde ser desenvolvida em aula para contextualização do assunto.

Inicialmente, é pedido ao aluno que leia o cordel apresentado e depois faça o preenchimento do quadro em que é solicitado que sejam elencadas as doenças apresentadas, as partes do corpo e os sintomas descritos no cordel.

⁵ Durante o curso de formação de professores para atuar no Programa Mais Médicos, realizado em Guarapari/ES, em 2013, fomos instruídos a valorizar e priorizar as atividades que reproduzem situações contextualizando a prática médica diária.

21. Leia agora o cordel.

**MANUAL DE ANATOMIA CEARENSE
PARA MÉDICOS CUBANOS**

Arievaldo Viana e Pedro Paulo Paulino

1
Vem gente de todo canto
No Brasil fazer de tudo.
Uns vêm para passear,
Outros, pra fazer estudo,
Uns atrás de namorada,
Outros pra não fazer nada,
É bastante o conteúdo.

2
Vem dos Estados Unidos,
Itália, China e Japão,
Da Coreia, da Espanha
E do Afeganistão.
De todo o globo terrestre
Aqui chega aluno e mestre
Chega até a mãe do cão.

[...]

6
Setecentos municípios
Desta nação brasileira
Não têm um médico sequer,

Muitos nem têm enfermeira.
Sem ter pra quem apelar
Muitos vão se consultar
Com raizeiro ou parteira.

[...]

10
Assim, vamos ajudar
Da maneira mais decente,
Informando aos novos médicos
Como aqui se fala a gente
Acerca de anatomia,
Conforme este nosso guia
Que segue daqui pra frente.

11
O crânio se chama quengo,
É onde fica a moleira,
O pau da venta e os beiços,
Caixa dos "zói", ou viseira.
Tudo em riba do pescoço
Que pode ser fino ou grosso
Em cima da "Cantareira".

12

A íris, bala dos zói,
A coluna é espinhela,
Tem o osso do vintém
Bem no final da canela;
O rádio é cana do braço,
Cervical é espinhaço
E abdômen, titela.

13

Tem o Tum-tum ou cangote
E mais abaixo as "apá".
A espinhela e as "cruz",
Mucumbú, o que será?
E o tal osso da bacia?
Faz parte da Anatomia
Do povo do Ceará.

14

Por aqui, o osso ilíaco
Tem o nome de "bacia",
A coluna é espinhela,
Virilha chamam "viria";
O osso do mucumbú,
Um pouco acima do c*,
Não diga que já sabia...

15

O calcâneo é mocotó,
O omoplata é a pá,
A bolacha do joelho
Fica dito onde ela está,
E o pomo-de-adão
Se chama nó do pirão,
Para nós do Ceará.

16

Atenção, doutor cubano,
É preciso que lhe diga:
Se o paciente queimar-se
De dor no pé da barriga,
Não tem o menor segredo
Pode receitar sem medo,
Remédio contra lombriga.

17

As doenças por aqui
No Ceará, nosso Estado,
Têm nomes peculiares:

Um "catarro amalinado"
É que chamam de virose
E tem a tal de "trombose"
Que deixa "desmastreado".

18

Pegar "ramo" é mesma coisa
Que sentir um AVC,
E a dor de estambo é cólica,
Por isso digo a você:
Quando estiver consultando
Vá se familiarizando
Com este nosso ABC.

19

Tem cobreiro, tem curuba,
Tem pereba, tem coceira.
Uma micose entre os dedos
A gente chama é frieira.
O paciente, coitado,
Diz que tá "todo enchanhado"
Com tosse, lepra e "gafeira".

20

Dor nos rins, aqui o povo
Diz que é dor de veado.
Enxaqueca, se alguém tem,
Diz que tá meio enjoado.
E se sofrer de colite
E ficar sem apetite
Diz "rou cum enjô danado".

21

Uma doença venérea
Chamam "doença do mundo".
E toda a região glútea
A gente chama é de 'fundo'.
A genitália é "as parte",
Se o cabra "fizer um arte"
Sente um desgosto profundo.

22

As vezes chega um velha
Doente da "espinhela",
Se queixando de "puxado"
E forte dor na titela,
Se não for tuberculose,
Na certa é uma virose
Com inflamação na "guela".

23
*Quem morre, "bate a biela",
 O povo fica dizendo.
 Se melhorar da doença
 Diz logo: - Escapei fedendo!
 Panarício é "Panariso",
 Mas só dá em mão de liso
 Ou de quem vive devendo.*

24
*"Pano branco", as "russaras",
 Que são nomes de alergias.
 Muita gente aqui se cura
 Com mezinhas, simpatias.
 Se a mulher tá menstruada,
 E acaso for consultada,
 Diz que está "naqueles dias".*

25
*E se acaso o paciente
 Tem problema de pressão,
 Ao entrar no consultório
 Diz ao doutor de plantão:
 "Doutó, eu num tô dormindo,
 Pois de noite tô sentindo
 Baticum no coração".*

26
*Estalicição, morrinha,
 Tosse braba de lascar,
 Tudo isso aqui se diz
 E é bom também avisar
 Para os médicos de Cuba:
 Aqui se chama curuba
 Qualquer coisa que coçar.*

27
*Se o paciente disser:
 "Doutó, eu num presto mais,
 Eu tenbo toda certeza
 Que se acabou o meu gás",
 Está querendo dizer
 Que não pode mais fazer
 O que cabra novo faz.*

28
*Esse "não dá mais no couro"
 E já anda "embocado"...
 Se for receitar Viagra
 Precisa tomar cuidado
 Muito velho tem morrido
 Tomando o tal comprimido
 De um modo exagerado.*

29
*Um menino com remela
 E o bucho empanzinado
 Pereba por todo corpo
 Precisa tomar cuidado
 Na certa é muita lombriga
 Fervilhando na barriga
 E atrasando o coitado.*

30
*Meu caro médico cubano
 Me preste bem atenção
 Seguindo esse manual
 E tendo dedicação
 No trato com o doente
 Cura qualquer paciente
 Sem risco e sem exclusão.*

FIM

Disponível em: < <http://scordscordel.blogspot.com.br/2013/05/mais-modicos-no-casual.html> >. Acesso em: 11 jan. 2014.

22. Uma das dimensões relacionadas à variação linguística é a geográfica. O português falado no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, na Bahia, no Amazonas e em Goiás, por exemplo, tem, cada um, suas particularidades, o que explica, em certa medida, a diversidade do português do Brasil. O cordel que você leu explora palavras e expressões típicas do Ceará. Releia-o e complete o quadro a seguir. Quando necessário, coloque, entre parênteses, sinônimos para essas palavras e construções, também em português.

PARTES DO CORPO	SINTOMAS	DOENÇAS

Figura 21 – Atividades 21 e 22 – Unidade 2 do livro *Diga trinta e três... em português!*
 Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Se pensarmos no propósito do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (AMADO, 2013; BARBOSA & SÃO BERNARDO, 2014), que tem sido desenvolvido hoje em nosso país a grupos de refugiados e imigrantes, com a função de acolher o estrangeiro por meio da língua, esse cordel representa essa prática, que também faz parte do ELFE e é uma característica do professor reflexivo, ao situar o seu aluno como centro de suas aulas, priorizando suas necessidades. Pois, ao relatar o carinho e o reconhecimento da população cearense pelos médicos cubanos (que sofreram tantos preconceitos e discriminações em sua chegada no nosso país, no início desse programa)⁶, buscando, nesse cordel, fazer um manual de instrução/guia linguístico para auxiliar os médicos que irão atuar naquela região e também irão se deparar com esse regionalismo linguístico tão marcante, apresenta-se a nação receptora como acolhedora e receptiva.

Em se tratando do contexto de aplicação dessa atividade, pode-se dizer que, no Brasil, aconteceu de forma satisfatória, mesmo causando um certo estranhamento devido às diferenças linguísticas apresentadas, os alunos apreciaram a atividade. Devido ao contexto de imersão no qual os médicos que estavam se formando nessa etapa do programa se encontravam, eles começaram a associar termos apresentados no cordel à fala de algumas pessoas com as quais puderam ter contato até aquele momento, principalmente os alunos que estavam se formando nos módulos realizados em São Paulo, que começaram a associar os termos à fala de alguns funcionários do Hotel Excelsior, onde estavam hospedados e onde faziam o curso, e também pela facilidade de se locomoverem pelo centro de São Paulo, devido à localização do hotel ser numa região central, em que associavam alguns termos à

⁶ Para maiores informações sobre essa situação, cf. os endereços eletrônicos <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2013/08/manifestações-contra-cubanos-sao-imenso-preconceito-diz-dilma.html>> e <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/08/jornalista-diz-que-medicas-cubans-parecem-empregadas-domesticas.html>>.

fala de algumas pessoas (atendentes, vendedores, entre outros) com quem tinham tido contato até o momento.

Ao terminar de ler o cordel com a turma, um aluno já se posicionou: “‘Profe’, o moço do elevador falou hoje que eu tinha que subir pra *riba*”, disse o aluno J. Em seguida, a aluna M. também disse “mulher da lojinha, na rua de cima, falou que eu tenho um *beijo* grande”. E assim, alguns alunos foram associando os termos que apareciam no cordel à fala de algumas pessoas com as quais eles tiveram contato. (Anotações realizadas em 09/02/2014, São Paulo/SP).

Em Cuba, a aplicação desse cordel não teve a mesma receptividade por parte dos alunos, sendo que o estranhamento, devido à diferença linguística, causou certo temor nas turmas, principalmente devido à diferença entre os contextos de aplicação.

Nunca pensei que uma atividade pudesse causar tanto alvoroço com a turma... alguns me diziam: “‘Profe’! Não sei falar nem o português, quanto mais essa língua! Isso é português também?”. “Meu Deus, se eu for para essa região, não vou conseguir me comunicar com os pacientes!”. “Vocês vão cobrar isso na prova final? Vamos todos reprovar!!!” Mas ao dizer que o contexto dessa atividade era só para mostrar o quanto os cearenses estavam felizes com a ida deles para o Brasil, e que esse manual foi feito como uma forma de acolhê-los pela língua, a sala começou a se acalmar... (Anotações realizadas em 14/01/2016, Havana, Cuba).

Mesmo sendo sugerido para que não trabalhássemos essa atividade com a turma, conforme já apresentado na descrição do diário de viagem na Atividade 10, os alunos pediam para desenvolvê-la devido à curiosidade e ao estranhamento com os termos linguísticos apresentados. Para isso, apresento a opinião do Professor 9, que trabalhou somente em Cuba.

Professor 9

3 – Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique. (...) Sobre os capítulos do livro, acho que os 9 capítulos traziam conteúdos relevantes, porém há textos complexos de serem trabalhados. Um deles foi a música “O pulso”, na Unidade 2, devido à abstração. Lembro que os alunos questionaram muito as perguntas ‘a’ e ‘b’, pois não entendiam a relação com a proposta do capítulo. Acabei trabalhando mais com eles os nomes das patologias. *O cordel, que há no livro, foi um texto que os alunos pediram para ser trabalhado, apesar de ser sugerido que não trabalhássemos por questão de tempo.* Aliás, o problema do material era justamente a extensão, pois tínhamos pouco tempo e o material era extenso. Isso gerava uma agonia muito grande nos alunos. Não sei se tem relação com a memória educacional deles (o que é aprender, com o discurso do que é aprender lá), mas eles se sentiam incomodados pelo fato de, em pular partes, eu não trabalhar tudo.

Por isso, concordando com Nunan (1992), ao afirmar que “os objetivos do ensino de uma língua estrangeira devem estar relacionados ao desenvolvimento de estratégias de

aprendizagem”, procurei, nessa atividade, focar a questão do acolhimento através da língua aos futuros médicos cubanos no Brasil.

Na Figura 22 abaixo, é apresentada a Atividade 23, que encerra a Unidade 2. Ela exige a habilidade de produção escrita e apresenta como proposta a produção de outro gênero textual, para que assim o médico possa ir se familiarizando com a escrita, em português, desse gênero tão utilizado atualmente, o *e-mail*.

23. Imagine que você, médico não brasileiro, está trabalhando em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) de Muzambinho, no sul de Minas Gerais. Um conterrâneo seu se mudará para essa mesma cidade, onde também trabalhará como médico. Com base nas informações do vídeo a que você vai assistir, escreva-lhe um e-mail contando um pouco sobre o dialeto caipira falado na região. Em seu texto, explique as origens do dialeto e dê exemplos de sons, palavras e expressões típicas dessa variedade. Compartilhe com ele, ainda, as estratégias que você utilizou para se familiarizar mais rapidamente com o português falado por alguns dos seus pacientes.

Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Tt6pdnZP4Gs>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

Figura 22 – Atividade 23 – Unidade 2 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Essa atividade é muito importante, principalmente pela realidade que os médicos que atuarão no programa vivenciarão, pois deverão lançar mão desse gênero para se comunicarem com maior rapidez em sua prática diária em situações de trabalho, e também em toda a sua vivência no país. Tomando como base a definição de Ramos (2004, p. 115) sobre esse gênero, na qual ela afirma ser

um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido dos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sociocultural,

podemos dizer que atividades como essas são necessárias em um curso de ensino de línguas para fins específicos, pois, a produção de um e-mail é a parte do processo discursivo e sociocultural no qual o médico intercambista estará inserido.

Porém, o que não contribuiu para que essa atividade fosse bem aplicada foi o contexto de produção desse gênero. Tanto no Brasil quanto em Cuba, a proposta da atividade precisou ser reelaborada, visto que a situação de produção solicitada não condizia com a realidade do aluno nesse momento do curso e se tornou algo hipotético e abstrato.

Para o grupo dos alunos que estava se formando no Brasil, a criação de um perfil, dentro do contexto de análise do dialeto caipira apresentado no vídeo, que auxiliaria na

produção do texto, é algo complexo, pois a narrativa apresentada no vídeo-fonte é de difícil compreensão e a situação de análise está distante do contexto de imersão do aluno nesse momento do curso. Já para os alunos em Cuba, a situação era mais agravante, já que estávamos, apenas, no quinto dia de aula e o entendimento do vídeo e a transposição para essa situação imaginária, num contexto de não imersão, era impraticável.

Pensando em soluções para essa problemática, realizei adaptações, em comum acordo com os alunos, de manter esse gênero textual e reformular, apenas, a situação de produção, visto que, segundo Mangiante & Parpette (2004, p. 148), “a *Adaptação* trata-se de uma resposta a uma necessidade específica dentro da formação linguística e da diversidade de temáticas abordadas, do nível dos aprendizes, das possibilidades do meio e de outros elementos que implicam ser um ensino reflexivo por excelência”.

Para os alunos do Brasil, foi pedido que produzissem um e-mail para um parente em Cuba, relatando como havia sido a sua chegada no nosso país e como estava sendo a sua experiência no MAAv do Programa Mais Médicos, bem como suas conquistas e dificuldades no aprendizado da língua portuguesa; por seu turno, para os alunos de Cuba, a situação de produção foi semelhante, no entanto não era necessário relatar a sua vinda ao Brasil, pois ainda estávamos naquele país e, assim, foi sugerido que os alunos contextualizassem sua participação no MAAv do Programa Mais Médicos, bem como também relatassem suas conquistas e dificuldades no aprendizado da língua portuguesa – dessa forma, foi possível desenvolver essa atividade em ambas as etapas do programa, podendo afirmar que o trabalho com os gêneros textuais, contextualizados às reais necessidades dos alunos, é essencial para a consolidação do ELFE.

3.1.3 Apresentação e análise da “Unidade 3 – Atenção Básica e Saúde da Família”

Sabendo-se que um curso de ELFE é “destinado a cobrir situações, ancoradas ou não em uma especialidade; baseado nas competências a adquirir e nas situações de comunicação previstas” (MAGIANTE & PARPETTE, 2004, p. 19), nesse momento, é apresentada a temática da Atenção Básica e Saúde da Família para ser trabalhada com os alunos, mantendo o caráter específico desse material, através de atividades que também irão abordar as quatro habilidades linguísticas/comunicativas.

Essa unidade apresenta 17 atividades, divididas segundo o Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Atividades da Unidade 3 divididas conforme as habilidades linguísticas

Três atividades de compreensão de oral: 1, 14, 15
Doze atividades de compreensão escrita: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16
Uma atividades de produção oral: 8
Uma atividades de produção escrita: 17

Inicialmente é apresentada aos alunos a canção “Paratodos”, de Chico Buarque, cuja temática aborda a noção de família (pai, avô, bisavô), desenvolvendo a compreensão oral na Atividade 1, ao propor que os alunos ouçam a canção. Em seguida, mantendo a característica de sequenciamento das atividades, é apresentada a Atividade 2, baseada na mesma canção, que desenvolve a compreensão escrita através da interpretação textual da letra da música. Para essa atividade, são propostas sete questões que discutem a temática da música (questões **a.** e **b.**), trabalham a noção de gênero do substantivo (questão **c.**), do uso da pessoa do discurso (questão **d.**), apresenta a contextualização de parentescos em uma árvore genealógica (questão **e.**) e o uso do verbo no modo imperativo (questões **f.** e **g.**), pedindo que o aluno relacione os verbos da canção a possíveis recomendações em uma prescrição médica.

Encerrando essas atividades de compreensão oral e compreensão escrita, é apresentado um texto técnico sobre a “Atenção Básica e a Saúde da Família” para serem desenvolvidas as Atividades 3 e 4, que também exigem a habilidade de compreensão escrita.

Na Atividade 3 é apresentado um texto sobre a “Atenção Básica e a Saúde da Família”, o qual tece esclarecimentos sobre a “Diretriz Conceitual” e a “Gestão” do Departamento de Atenção Básica à Saúde, desenvolvendo uma interpretação textual que exige certa reflexão sobre as respostas, pois quando é proposto ao aluno que explique a um(a) leigo(a) o que é Atenção Básica, espera-se que seja feita uma reelaboração das ideias do texto e não, simplesmente, uma cópia do mesmo. Há também perguntas que mantêm um seguimento permitindo a localização textual, como por exemplo, a questão **b.** = 2º parágrafo e a questão **c.** = 3º parágrafo.

A Atividade 4 propõe ao aluno que leia a continuação do texto “Saúde da Família” e complete as lacunas apresentadas com os artigos definidos/indefinidos e as preposições em suas contrações com os artigos.

Mantendo essa mesma temática, a Atividade 5 propõe a releitura de dois fragmentos do texto de interpretação (Atividade 3) que apresentam sublinhados verbos no particípio, desenvolvendo a noção de “fato contínuo x fato concluído”. E a Atividade 6 apresenta outro texto para interpretação, o qual complementa os textos das Atividades 3 e 4, pois nesse texto é

descrito o papel das Equipes de Saúde e dos Agentes Comunitários, contextualizando como o papel dessas equipes é desenvolvido em nosso país. Assim, encerram-se esse conjunto de quatro atividades que desenvolvem a compreensão escrita abordando a temática da “Atenção Básica”.

As Atividades 7 e 8, apresentadas na Figura 23, também estão interligadas por esse assunto e apresentam como proposta o desenvolvimento comunicativo através de uma atividade de produção oral.

7. No texto anterior, você conheceu um pouco mais sobre o trabalho da Equipe de Saúde da Família, que se inicia com o mapeamento do território e o cadastramento da população adstrita. Tais ações possibilitam a realização de um diagnóstico de saúde na comunidade, a partir do qual se estabelecem o planejamento e as prioridades das ações desses profissionais. Um importante instrumento nesse trabalho inicial é a Ficha A, preenchida nas primeiras visitas feitas pelo Agente Comunitário de Saúde (ACS) às famílias de sua comunidade. Preenche-se uma ficha por família. Nas próximas páginas, você encontrará uma FICHA A. Observe-a e tire eventuais dúvidas de vocabulário com seu(sua) professor(a).

8. A classe deverá se organizar em duplas.

▪ Um membro da dupla fará o papel do Agente Comunitário de Saúde, devendo preencher a Ficha A, disponível nas próximas páginas, a partir das perguntas que fizer ao Sr. Nelson. Observação: não se preocupe com o preenchimento dos campos do início da ficha, que servem para identificação da família. Veja um exemplo de preenchimento desses campos a seguir:

FICHA A		SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE				UF [P B]	
SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA ATENÇÃO BÁSICA							
ENDEREÇO Praça do Rosário		NÚMERO [1 4]	BAIRRO Centro		CEP [4 6 1 9 0] - [5 0 0]		
MUNICÍPIO [1 1 4 2 0 6]	SEGMENTO [0 1]	ÁREA [0 0 1]		MICROÁREA [0 1]	FAMÍLIA [0 0 1]	DATA	

▪ O outro membro da dupla fará o papel do Sr. Nelson Souza. Com base nas informações constantes no quadro abaixo, responda as perguntas feitas pelo Agente Comunitário de Saúde.

INFORMAÇÕES PARA O ALUNO QUE FARÁ O PAPEL DO SR. NELSON SOUZA:

▪ Seu nome é Nelson de Jesus Souza. Você nasceu em 04 de maio de 1960 e é agricultor. Sabe escrever seu próprio nome e “ler uma coisinha ou outra”. Você sofre de tuberculose e toma cachaça ou pinga pelo menos três vezes por dia. Sua esposa se chama Maria de Fátima Souza. Ela é comerciária, nasceu em 02 de dezembro de 1975, é alfabetizada e está grávida. Vocês têm um filho, chamado Davidson Santos Souza. Nascido em 02 de setembro de 1982, ele não frequenta a escola e é agricultor. Ele tem epilepsia.

▪ Convide o agente a conhecer sua residência. Mostre-lhe que sua casa tem três quartos, uma sala (onde fica, a um canto, o fogão), um banheiro e um pátio na área externa. Você mesmo construiu sua casa, com a ajuda dos seus dois irmãos. Comente que as paredes são de taipa, sendo que apenas as da sala são revestidas com reboco. Diga-lhe que o banheiro acabou de ser construído e as paredes são de tijolo e não possuem reboco.

▪ Informe ao agente que sua casa é suprida por energia elétrica das 8 às 20 horas, e os moradores jogam o lixo em um terreno baldio vizinho. Diga-lhe que, de vez em quando, um caminhão da prefeitura coleta o lixo acumulado. A água consumida pelos moradores é originária de um poço situado no quintal. Vocês tomam água filtrada por um filtro de barro. O bairro não conta com rede de esgotos, mas há uma fossa na sua casa.

▪ Seu irmão mais velho o colocou como dependente no Plano de Saúde (Santa Casa de Misericórdia). Sempre que alguém da família adoece, procura o centro de saúde. Contudo, sua esposa vai frequentemente à benzedeira. A família ouve rádio e assiste televisão, mas não lê jornal.

▪ Você é membro da cooperativa de agricultores, e sua esposa, do Sindicato dos Comerciários. Quando

necessitam, utilizam ônibus e/ou carroça para locomoção.

Atividade feita com base em: <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/03_1543_M.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

FICHA A		SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE ATENÇÃO BÁSICA				UF <input type="text"/>	
ENDEREÇO			NÚMERO <input type="text"/>		BAIRRO		CEP <input type="text"/>
MUNICÍPIO <input type="text"/>	SEGMENTO <input type="text"/>	ÁREA <input type="text"/>	MICROÁREA <input type="text"/>	FAMÍLIA <input type="text"/>	DATA <input type="text"/>		

CADASTRO DA FAMÍLIA							
PESSOAS COM 15 ANOS E MAIS NOME	DATA NASC.	IDADE	SEXO	ALFABETIZADO		OCUPAÇÃO	DOENÇA OU CONDIÇÃO REFERIDA (sigla)
				sim	não		

PESSOAS DE 0 A 14 ANOS NOME	DATA NASC.	IDADE	SEXO	FREQUENTE A ESCOLA		OCUPAÇÃO	DOENÇA OU CONDIÇÃO REFERIDA (sigla)
				sim	não		

Siglas para a indicação das doenças e/ou condições referidas		
ALC - Alcoolismo	EPI - Epilepsia	HAN - Hanseníase
CHA - Chagas	GES - Gestação	MAL - Malária
DEF - Deficiência	HA - Hipertensão Arterial	
DIA - Diabetes	TB - Tuberculose	

Figura 23 – Atividades 7 e 8 – Unidade 3 do livro *Diga trinta e três... em português!*
Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

A Atividade 8 desenvolve a produção oral, mas também a compreensão escrita e produção escrita, exigindo do aluno a escrita no preenchimento da “FICHA A”, instrumento utilizado por um Agente Comunitário de Saúde no Brasil para fazer o cadastramento das pessoas da comunidade que será atendida por um médico intercambista.

Ao ser pedido que os alunos trabalhem em duplas e que um assuma o papel do Agente Comunitário e o outro assuma o perfil da personagem criada para essa situação, denota-se a preocupação que esse material tem em querer situar o aluno na realidade da qual ele fará parte nos próximos anos, corroborando com a afirmação de que um curso de ELFE é baseado na “demanda específica proveniente do mundo profissional ou universitário” (MANGIANTE & PARPETTE, 2004, p. 5).

As características do “Sr. Nelson”, que deverão ser assumidas pelo aluno que irá encená-lo, são muito semelhantes às características de moradores de algumas regiões que foram beneficiadas com a criação do Programa Mais Médicos no Brasil. Isso permite afirmar que o uso de atividades como essas, que permitem a prática tão contextualizada com a realidade da necessidade comunicativa específica dos alunos, está de acordo com o que o ELFE preconiza.

Na etapa brasileira, essa atividade foi bem desenvolvida, visto que o tempo para tal prática era viável e os alunos, devido ao contexto de imersão em que se encontravam e com o acesso fácil às informações brasileiras, já estavam se familiarizando com as situações apresentadas nas atividades do livro.

Na aula de hoje fiz a Atividade 8 de simulação do papel do Agente Comunitário e os alunos adoraram. Vários disseram gostar muito de atividades assim, pois eles conseguem “sentir/imaginar” como será a realidade nas comunidades onde trabalharão (Anotações realizadas em 25/03/2014, Guarapari/ES).

Na etapa cubana do curso, essa atividade não teve a mesma aplicação. Devido a fatores como a falta de imersão linguística e cultural dos alunos, ao tempo restrito para o desenvolvimento das atividades desse livro, já que outras atividades extras foram priorizadas no curso, e, ainda, pela ausência de material didático, que não foi entregue aos alunos dentro do prazo nos módulos de janeiro de 2016 e janeiro de 2017, essa atividade foi, apenas, projetada e comentada com a turma, sem ter tempo hábil para a execução como foi proposta.

Ao projetar a atividade de simulação do Agente de Saúde, percebi o quanto a falta de tempo e a ausência do livro para os alunos está sendo determinante para o bom uso do *Diga trinta e três... em português!* É muito difícil ver que atividades tão produtivas e que permitem com que o aluno desenvolva sua competência

comunicativa em um contexto “real” de aplicação da língua acabam sendo adaptadas, ou nem chegam a ser trabalhadas com as turmas (Anotações realizadas em 16/01/2017, Havana, Cuba).

Sobre essa questão da falta de tempo para trabalhar os conteúdos do livro didático, apresento a fala do Professor 3, que trabalhou em Cuba, como exemplificação.

Professor 3

2 – O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Ele corresponde às necessidades dos alunos, mas acho que deveríamos ter mais tempo para trabalhar determinados conteúdos.

Essa situação permite reafirmar que a diferença de contextos entre os módulos, como a mudança do caráter da avaliação, que exigiu a inclusão de atividades extras, e os fatores envolvendo os alunos (nível de proficiência baixo para acompanhar esse material e falta de imersão) e, ainda, as situações de âmbito administrativo, como o atraso na entrega do material em Cuba, faz com que esse instrumento linguístico fosse utilizado de maneiras tão distintas, por isso, cabendo ao professor adaptá-lo da melhor forma, tentando suprir as necessidades específicas da sua turma, visto que o papel do professor reflexivo é a capacidade de transformar a sua prática a fim de alcançar um determinado objetivo pré-estabelecido.

A Atividade 9, de compreensão escrita, apresenta um texto sobre as UBS, contextualizando-as como são no Brasil, e propõe aos alunos que discutam oralmente comparando com o funcionamento de unidades semelhantes em seu país, desenvolvendo, também, a produção oral. A Atividade 10, de compreensão escrita, apresenta uma relação de 14 categorias profissionais da área de saúde de nível superior no Brasil e solicita ao aluno que indique quais profissionais atuam numa UBS; e dando sequência à essa contextualização, a Atividade 11, que também desenvolve a compreensão escrita, apresenta outra relação de profissionais, mas que não são da área de saúde, solicitando que o aluno assinale quais também trabalham em uma UBS.

As Atividades 12 e 13, ambas de competência escrita, apresentam o espaço físico da UBS por meio de uma planta que consta num manual do Ministério da Saúde, na Atividade 12, e, em seguida, através de uma relação de mobiliários, equipamentos e instrumentais imprescindíveis para a UBS, solicitando que o aluno denomine os cômodos onde esses equipamentos deverão ser instalados.

As Atividades 14 e 15, esboçadas a seguir na Figura 24, também são interligadas e trabalham com a habilidade de compreensão oral e também a produção escrita na exigência da

elaboração de respostas. Inicialmente, é solicitado ao aluno que ouça um áudio, no qual é desenvolvido um diálogo entre uma médica e uma nova recepcionista que irá trabalhar em uma UBS, descrevendo a estrutura do local e o seu funcionamento, e propõe quatro questões referentes ao diálogo, questionando a maneira como a médica prefere ser tratada pela recepcionista, se a recepcionista já conhecia essa UBS e como é a estrutura física de local. Em seguida, é feita, novamente, a reprodução do áudio para que o aluno preencha lacunas no texto que apresenta o diálogo transcrito na Atividade 15, encerrando essa atividade de compreensão oral.

14. Escute o diálogo entre uma médica e a nova recepcionista de uma Unidade Básica de Saúde e responda:

- a. Como a médica pede para ser tratada pela nova recepcionista? Por que você acha que ela fez esse pedido?
- b. A nova recepcionista já conhecia essa UBS. Explique sua relação anterior com seu novo local de trabalho.
- c. Como é a estrutura física dessa UBS? Escreva o nome de alguns dos espaços citados no diálogo.
- d. O que se faz numa “copa”?
.....

15. Escute novamente o diálogo e complete as lacunas:

- Oi, bom dia.
- Bom dia.
- Meu nome é Kelly, _____ a doutora Claudia, eu sou a nova recepcionista.
- Aaahh, Kelly! Oi, _____! Sou eu, a Claudia. Tudo bem?
- Tudo bem, sim, senhora.
- Puxa, Kelly, “senhora” não, vai, por favor... Pode me chamar de “_____” ... Pode até ser “doutora Claudia”, mas “senhora” eu não gosto não!
- Desculpa, tudo bem, eu vou chamar a senhora de “_____” então.
- Isso! Vem cá, Kelly, senta aqui. Eu vou te contar um pouco sobre essa nossa UBS.
- Eu tô mesmo ansiosa para entender tudo...
- Mas fica tranquila, viu? Você vai aprendendo _____, não se preocupa... É muita informação mesmo, mas tenho certeza de que você vai aprender bem rápido.
- Eu vou sim. Eu _____ aqui pertinho e lembro até de quando essa UBS foi inaugurada... Eu sempre _____ meus filhos com o doutor Mauro... o que eu não _____ era que ia trabalhar aqui um dia!
- Que bom que você conseguiu trabalhar perto da sua casa, não é mesmo? Então você tem filhos?
- Tenho sim, tenho duas meninas.
- Ah, que legal! Bom, Kelly, então... Essa UBS é bem pequena. Não _____ muitas salas nem muitos médicos, mas _____ muito movimento. A UBS da cidade vizinha está em reforma tem seis meses e nós _____ aqui toda a população da região.
- Nossa! Deve ter muita gente vindo pra se consultar aqui... Quantos atendimentos _____ por dia?
- Muitos, Kelly, muuuuitos... mas nem vamos falar em quantidades que é para você não se assustar! Vamos lá! Vamos lá que eu quero te mostrar o nosso _____... Bom, aqui, você já viu, né? É a recepção. Esse é o _____ onde você vai ficar a maior parte do tempo. Aquela ali é a Fátima, logo você volta aqui pra conversar com ela.
- Ah, sim, sei sim.
- Nesse _____ à direita, ficam as salas de vacinação e de coleta de exames, além de dois consultórios odontológicos. Ah, ali ficam também os _____.
- Ahan.
- Naquele corredor à esquerda, tem quatro consultórios: três deles são usados pelos médicos e um é compartilhado entre a nossa psicóloga e a nossa assistente social. _____, fica a copa. O Mauro, pediatra das suas crianças, é quem faz o melhor café desta UBS! Pena que hoje ele _____ ...
- Ah, então ele vai ter concorrência, doutora, porque dizem que meu café é muito bom também!
- Hmmm, que boa notícia, Kelly! Bom, eu acho que _____ o básico da Unidade. Agora podíamos ir conversar com a Fátima para você começar a conhecer o trabalho da recepção, que tal?
- Tudo bem... mas... e se antes eu _____ um cafezinho pra gente?
- Ah, isso sim seria _____!!!

Figura 24 – Atividades 14 e 15 – Unidade 3 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Como o contexto do áudio é um diálogo entre uma médica e a recepcionista contratada para trabalhar na UBS, essa atividade foi muito interessante para os alunos que ficavam, após ouvir o áudio, repetindo o diálogo e enfatizando algumas palavras, como por exemplo, a expressão “**aos pouquinhos**” e o termo “**cafezinho**”. Essa situação foi semelhante nas duas etapas do programa e permitiu a mesma condução desses exercícios em momentos diferentes.

Ao trabalhar as Atividades 14 e 15 com a turma de Havana (2017), pude perceber que a mesma conduta usada no Brasil em novembro de 2013 repete-se até hoje. O interesse dos alunos por esse áudio é notável, a descrição da UBS e a contextualização do seu funcionamento faz com que eles se situem cada vez mais dentro do contexto de onde irão atuar. Além disso, aproveito esse áudio que apresenta substantivos no diminutivo e faço uma explicação sobre a variação dos graus dos substantivos, explicando que o diminutivo pode ter várias conotações e, ainda, contextualizando como essa variação diminutiva pode auxiliá-los na condução de uma consulta pediátrica, por exemplo (Anotações realizadas em 18/01/2017, Havana, Cuba).

Sabendo que o professor na sua prática, em posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir o seu próprio ensino e suas teorias, buscando facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e, baseando-se na compreensão real de particularidades locais, é possível dizer que uma atividade como essa permite uma aprendizagem catalisadora em busca permanente de formação de identidades, ao ser trabalhado com os alunos um conceito gramatical que não está sistematizado no exercício, mas vem apresentado no diálogo, no caso, o uso do diminutivo nos termos “pouquinhos” e “cafezinhos”, que, ao ser abordado na aula e sistematizado, pode auxiliá-los na concepção de uma interação com as crianças em uma consulta pediátrica, situá-los de que uma conversa carinhosa pode apresentar o uso de termos no diminutivo e que as crianças são receptivas a esse tipo de tratamento – isso enfatiza o papel do professor reflexivo, que se torna agente na construção do conhecimento junto aos seus alunos.

Além disso, retomo as ideias de Masin (2009) ao dizer da necessidade de se elaborar atividades que trabalhem com as quatro habilidades dentro de materiais de língua estrangeira e também com uma finalidade específica: pode-se dizer que essas atividades, tanto em sua contextualização quanto na sua execução, um áudio que envolve a temática de uma situação de apresentação do espaço físico de uma UBS através de um diálogo, estão de acordo com o ensino de línguas dentro de uma finalidade específica.

As Atividades 16 e 17 também são sequenciadas e trabalham o mesmo tema. Dando continuidade à contextualização da UBS, são apresentadas, inicialmente, na Atividade 16, que desenvolve a compreensão escrita, duas fotos de uma UBS fluvial e é proposta a interpretação da imagem, sugerindo uma reflexão sobre a sua importância. A Atividade 17, representada a seguir na Figura 25, é outra produção escrita e, como já apresentado na análise da Atividade 23 da Unidade 2, a produção de gêneros textuais são essenciais dentro de um curso de ensino de língua para uma finalidade específica, pois permite a relação entre o sujeito e o contexto social onde esse gênero rotineiramente acontece.

17. Imagine que você trabalha para um jornal local da cidade de Borba (AM). Com base no vídeo a que você vai assistir, bem como nos textos que você leu e nas discussões que fez, escreva uma notícia para ser publicada neste jornal, anunciando a inauguração da Unidade Básica de Saúde Fluvial – Igaraçu. Em seu texto, você deverá explicar o que é uma UBS, destacar a importância da inauguração da UBS – Igaraçu e descrever sua estrutura.

Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=PqZWckbosD0>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Figura 25 – Atividade 17 – Unidade 3 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Ao ser pedido ao aluno que assista a um vídeo sobre a UBS fluvial, apresentando sua estrutura, como deverá ser seu atendimento e a sua inauguração, contextualiza para ele mais situações com as quais poderá se deparar no Brasil em sua rotina de médico, a depender da região para onde ele será alocado.

Analisando essa atividade, podemos dizer que o que ela propõe é relevante, pois a contextualização da proposta, feita pelo vídeo já citado, é importante e traz esclarecimentos ao aluno. Porém, o que faz essa atividade parecer um pouco distante das necessidades específicas dos participantes dos MAAv do Programa Mais Médicos para o Brasil, tanto na etapa do Brasil quanto na etapa em Cuba, é o gênero notícia sugerido para tal produção.

Sabe-se que a notícia faz parte do cotidiano dos sujeitos e sua divulgação é bem democrática. Mas, se pensarmos num contexto ambulatorial e de atendimento médico-paciente, e também na sua rotina diária fora do contexto de trabalho, a produção de um texto que tenha por base o gênero notícia, parece ser algo desconexo com sua realidade de atuação médica.

A aplicação dessa atividade no Brasil ocorreu no terceiro e quarto módulos do programa, nos quais participei, mas, depois de reuniões entre os professores e a coordenação da cidade-sede para discutir os resultados dessas produções, pensando no porquê de eles não estarem sendo satisfatórios, optou-se por manter o mesmo tema de produção, mas trocando-se o gênero textual, tentando, assim, aproximar mais da realidade dos alunos e de suas necessidades.

Na reunião de hoje, os coordenadores F. e I. decidiram que irão adaptar o gênero textual proposto na Atividade 17 da Unidade 3. Optaram pela produção do *e-mail*, novamente, para reforçar a prática desse gênero textual. (Anotações realizadas em 15/02/2014, São Paulo/SP).

Para isso, foi acordado que seria feita uma adaptação na qual o aluno deveria escrever, nesse momento, novamente, um *e-mail* para reforçar a sua prática com esse gênero

textual, e nesse *e-mail*, direcionado a algum(a) amigo(a) da área médica, era solicitado que se descrevesse a estrutura da UBS, relatando como foi a sua inauguração e destacando a sua importância.

Nos cursos realizados em Cuba, a situação também foi semelhante e após a aplicação dessa mesma proposta no módulo de outubro de 2016, foi realizada uma adaptação e, novamente, ficou acordado que o gênero textual a ser desenvolvido seria o *e-mail*.

Hoje, a coordenadora A. propôs uma reunião com todos os professores para discutir o desempenho dos alunos após a entrega da produção textual notícia, visto que o grupo de alunos mostrou um não entendimento do gênero, falta de compreensão das informações transmitidas pelo vídeo e, também, uma certa dificuldade apresentada na elaboração das sentenças na construção textual. O resultado dessa atividade também não foi satisfatório, como nas turmas do Brasil, e causou um certo desequilíbrio com os alunos, que se mostraram menos confiantes e mais inseguros após o resultado dessa atividade (Anotações realizadas em 26/10/2016, Camagüey, Cuba).

Assim, é possível afirmar que cabe ao professor refletir sobre a sua prática, reformular o ensino sistematizado, transformando-o em um ensino que esteja em consonância com a real necessidade do grupo, sendo que um dos caminhos para se conseguir desempenhar bem essa função é estar atento às práticas pedagógicas, à conduta em sala de aula e promover o diálogo, visando estabelecer adaptações sempre que forem necessárias.

Essa situação permite-nos dizer que a prática de um gênero textual é fundamental para a consolidação do desempenho do aluno dentro de um curso de ensino de língua para fins específicos, mas ela só será significativa se esse gênero for uma prática relevante e próxima da realidade do sujeito que o está produzindo.

As Unidades 4 – Legislação e Ética em Saúde, 5 – Anamnese e Exame Físico e 6 – Diagnóstico não foram trabalhadas com os alunos dos módulos em Cuba, devido à falta de tempo para o cumprimento do cronograma de execução do curso pelos fatores já apresentados no decorrer desse estudo.

Pelo fato de nessas turmas, todas com as quais trabalhei aqui em Havana (2016 e agora), haver uma grande necessidade de se desenvolverem conceitos gramaticais para que eles pudessem acompanhar as propostas das atividades do livro *Diga trinta e três... em português!*, foi realizada uma aula de sistematização, na qual foram trabalhados os tempos e modos verbais e suas formas nominais, bem como classes de palavras, acentuação gráfica, pontuação e ortografia, dentro das necessidades apresentadas pelos alunos. Como essas turmas não viviam num contexto de imersão, a fixação desses conteúdos parecia ser um pouco mais lenta, bem como o desenrolar das atividades propostas pelos materiais didáticos elaborados para o curso (Anotações realizadas em 16/01/2017, Havana, Cuba).

Essa prática de adequar o material ao tempo destinado ao curso foi frequente nas missões realizadas na segunda etapa do programa e, para exemplificar mais esse contexto, apresento a fala dos professores, retomando algumas já apresentadas nesse estudo, que pontuam essa mesma questão.

Professor 3

(...) acho que deveríamos ter mais tempo para trabalhar determinados conteúdos.

Professor 4

(...) Contudo, acredito que o “problema” do material é que não temos tempo hábil para trabalhá-lo por completo. Acabamos selecionando o que é mais importante de acordo com a necessidade do grupo. Mas não vejo como um problema, pois não prejudica o aprendizado dos alunos.

Professor 5

Do meu ponto de vista, o problema nem sempre está com o material em questão. Percebo que o que, às vezes, pode dificultar o trabalho é a extensão do livro. Não é possível trabalhar todas as unidades (...).

Professor 6

(...) apesar de, na prática, o tempo para ministrar a grande quantidade de conteúdo seja insuficiente. (...) Uma melhor adequação do tempo total do curso ao material didático (...).

Professor 9

Aliás, o problema do material era justamente a extensão, pois tínhamos pouco tempo e o material era extenso. Isso gerava uma agonia muito grande nos alunos. (...) também acho que ele poderia ser um pouco menor, apresentar exercícios menores e textos mais curtos.

Professor 10

Eu gostei do material, apesar de achar que o curso é muito curto para a quantidade de unidades do livro Diga 33... ainda mais quando somado a outros materiais de apoio de uso obrigatório no curso (refiro-me ao Sou todo Ouvidos). Esse “excesso” faz com que o professor tenha que trabalhar seletivamente com o material, o que exige uma certa experiência como professor de português como língua adicional, um conhecimento sobre o perfil dos alunos cubanos e uma reflexão prévia sobre a necessidade de atuação/comunicação desses alunos. Com a necessidade de selecionar o que seria mais relevante do material, em minha experiência julguei a Unidade 4 menos produtiva do ponto de vista da comunicação. Essa afirmação considera que o tema da Ética em Saúde e a legislação brasileira é abordado nas aulas de Saúde. Também acabei “cortando” parte da Unidade 8, de doenças crônicas (...).

Por acreditar que o bom uso do material didático não seja, necessariamente, aplicá-lo em sua integralidade, mas sim, buscar utilizá-lo adequando-o às necessidades da turma, e por concordar com as ideias de Silva (2010, p. 41) ao definir o caráter do professor focado na prática reflexiva como sendo o que “examina, estrutura, sustenta e tenta resolver dilemas da prática em sala de aula, e não desconsidera os aspectos culturais, sociais, estruturais e políticos que estão envolvidos no ensino-aprendizagem”, em relação às unidades não abordadas, foi feito um acordo com os professores da área médica com os quais dividi o

trabalho nas mesmas turmas, e eles assumiram o desenvolvimento das temáticas referentes às Unidades 4, 5 e 6, visto que eram temas comuns às duas áreas e os alunos não deixariam de ampliar o seu conhecimento sobre essas temáticas.

3.1.4 Apresentação e análise da “Unidade 7 – Prescrição”

Uma prescrição (também conhecida informalmente como receita médica) é a indicação de medicamentos e medidas que um paciente deve tomar ou realizar. Para contextualizar o ensino de PLE nessa prática, é apresentada a Unidade 7, que desenvolve essa temática e é estruturada através de 13 atividades, segundo o Quadro 13 abaixo.

Quadro 13 – Atividades da Unidade 7 divididas conforme as habilidades linguísticas

Uma atividade de compreensão de oral: 12
Sete atividades de compreensão escrita: 1, 2, 6, 7, 8, 9, 13 (a,b)
Três atividades de produção oral: 3, 5, 11
Três atividades de produção escrita: 4, 10, 13(c)

As Atividades 1 e 2, que estão relacionadas e exigem a compreensão escrita, são atividades que propõem o uso de verbos no modo imperativo. Inicialmente, na Atividade 1, é sugerido aos alunos que discutam entre si quais são as melhores formas de conduzir uma boa prescrição médica para beneficiar os pacientes e, posteriormente a essa discussão, listem as três formas que eles, profissionais da área, julgam ser as melhores. A Atividade 2 continua com a mesma temática do exercício anterior e propõe ao aluno que faça o preenchimento das lacunas de um texto que apresenta os “princípios para uma prescrição mais racionalizada”, propondo que ele conjugue o verbo que está entre parênteses, colocando-o no modo imperativo e preenchendo a lacuna correspondente, e, também, em seguida, apresenta duas perguntas reflexivas sobre a temática abordada. Ambas as atividades são apresentadas a seguir na Figura 26.

1. A emissão de uma receita é um momento de muita responsabilidade para o médico. Que condutas você considera fundamentais ao prescrever medicamentos, de modo a beneficiar da melhor forma possível o seu paciente? Converse com seu colega e liste três delas.

2. Conheça, agora, algumas indicações para uma prescrição adequada e mais racionalizada, produzida por um site voltado à área médica.

a. Enquanto lê, complete as lacunas com verbos no IMPERATIVO.

PRINCÍPIOS PARA UMA PRESCRIÇÃO MAIS RACIONALIZADA

PENSE ALÉM DAS DROGAS	_____ (pensar) em alternativas não-medicamentosas no início do tratamento
	Não trate só os sintomas, trate a causa de base
PRESCREVA DE FORMA MAIS ESTRATÉGICA	Pense em oportunidades de prevenção, e não apenas em tratar sintomas e doenças já estabelecidas
	_____ (adiar) o início imediato de um tratamento sempre que possível
AUMENTE A VIGILÂNCIA PARA EFEITOS ADVERSOS	_____ (usar) poucas medicações, aprenda a usá-las bem
	_____ (evitar) troca de medicações sem ter razões baseadas em evidências
TENHA CAUTELA E CETICISMO SOBRE NOVAS DROGAS	_____ (ser) cético sobre "individualizar" terapias quando os estudos mostrarem pouca evidência de benefício
	_____ (ser) cauteloso quando prescrever por e-mail ou telefone
ENVOLVA O PACIENTE NA PRESCRIÇÃO	Sempre que possível, _____ (iniciar) uma medicação por vez
	_____ (manter) sempre a suspeita da possibilidade de efeitos adversos
PENSE EM EFEITOS AMPLOS E DURADOUROS	_____ (educar) o paciente sobre potenciais efeitos adversos ajuda em seu reconhecimento precocemente
	_____ (ficar) alerta para pistas de sintomas de abstinência de medicações que possam mascarar "recaídas" da doença
	Aprenda sobre novas drogas e indicações de uso de fontes sem viés e de colegas que sejam conservadores em sua forma de prescrever
	Não se apresse em usar novas drogas, pois novos eventos adversos surgem tardiamente
	_____ (estar) certo de que determinada droga modifica os resultados clínicos do paciente
	Não _____ (indicar) nada fora daquilo que está embasado em evidências
	Evite ser seduzido por mecanismos fisiológicos e farmacológicos mas que não tem impacto clínico
	Cuidado como determinados estudos são apresentados
	Não _____ (ceder) à necessidade do paciente de tomar medicações baseado em propagandas ou novidades de mercado
	Evite adicionar novas medicações para problemas "refratários" pelo risco de não aderência
	_____ (obter) um histórico médico acurado para evitar a prescrição de medicações que não funcionaram no passado
	Suspenda medicações que não estejam funcionando ou que sejam desnecessárias
	Desenvolva no paciente a vontade de ser tratado de forma mais racionalizada
	Pense além dos efeitos de curto prazo, considerando também os riscos e benefícios em longo prazo
	_____ (procurar) novas ferramentas e sistemas de prescrição (informatização, monitorização laboratorial) mais do que apenas inserir novas drogas para melhorar a farmacoterapia

Adaptado de: <http://www.medicinanet.com.br/conteudos/artigos/1623/como_prescrever_da_melhor_forma_possivel.htm>. Acesso em: 09 jan. 2014

b. Você concorda com todos esses princípios? Caso discorde de algum (ou alguns), aponte-o(s), apresentando justificativas.

c. As três condutas que você listou anteriormente com seu colega estão contempladas no texto acima? Se não estão, exponha-as aos colegas, justificando a importância de considerá-las.

Figura 26 – Atividades 1 e 2 – Unidade 7 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Essas duas atividades partem do conhecimento prévio do aluno sobre a prescrição médica, e pode-se dizer que elas “preocupam-se em possibilitar ao aprendiz atuar de forma satisfatória na situação-alvo, isto é, a situação na qual ele usará a língua que está aprendendo” (Hutchinson & Waters, 1987).

Sabendo-se que o ELFE é um ensino voltado aos contextos educacionais de natureza específica e, nesse caso, ao ensino de PLE aos médicos intercambistas, essas atividades, em sua aplicação, contribuíram para que os alunos desenvolvessem um conhecimento autônomo, partindo de seu conhecimento prévio para a construção do aprendizado na língua portuguesa.

“‘Profe’, posso não saber nada de imperativo, mas sei prescrever remédios e conduzir uma consulta”, disse o aluno N. “Agora eu sei que o imperativo é o verbo usado na prescrição! Sempre usei, mas não sabia que ele tinha nome”, disse a aluna Y. Essas foram algumas das falas dos alunos ao desenvolverem as Atividades 1 e 2 na aula de hoje (Anotações realizadas em 29/03/2014, Guarapari/ES).

Ao aplicar as Atividades 1 e 2 na aula dessa manhã, percebi o quanto os alunos desenvolveram rápido as questões, devido ao seu conhecimento prévio do assunto. É notável o quanto atividades assim contribuem para a turma ter confiança na língua que estão aprendendo. “‘Profe’, eu sempre usei esse tipo de fala nas minhas consultas, aqui o uso do imperativo é igual”, disse a aluna M. (Anotações realizada em 27/10/2016, Camagüey, Cuba).

As Atividades 3, 4 e 5 também são sequenciadas e desenvolvem as habilidades de produção oral ao solicitar que os alunos construam possíveis combinações entre elementos apresentados, formando sentenças orais que correspondam à prática de prescrição médica, como no caso de “tome dez gotas a cada 4 horas”, na Atividade 3. A produção escrita é desenvolvida na Atividade 4, quando é proposto ao aluno que construa sentenças prescrevendo medicamentos para pacientes que sofrem de doenças como diarreia, amigdalite e bronquite. E, novamente, a produção oral é desenvolvida ao propor uma encenação na Atividade 5, na qual deve ser simulada uma consulta médica de um pai, ou uma mãe, que levou o filho ao pediatra. As Atividades 3 e 5 são apresentadas na Figura 27.

3. O quadro a seguir reúne palavras e construções típicas de prescrições. Construa combinações possíveis usando um elemento de cada coluna e pratique oralmente com um colega.

Tome	dez gotas	comprimido	depois das refeições
Pingue	uma colher de sopa	gel	ao se deitar
Faça	5 ml	xarope	ao se levantar
Massageie	uma dose	compressas	a cada 4 horas
Inale	um	cápsula	quando sentir dor
Coloque	meio	supositório	3 vezes ao dia
Passe	um quarto		quando sentir necessidade
	Ø		se tiver dor na região

5. Leia o receituário abaixo:

Reúna-se com um colega e faça as atividades a seguir:

- Qual você imagina ser o problema do paciente? Justifique.
- Coloque-se na posição do (a) médico (a) que fez a prescrição anterior. Explique a seu colega, que fará o papel do pai/da mãe que levou o filho ao (à) pediatra, como utilizar os medicamentos e produtos indicados.

Figura 27 – Atividades 3 e 5 – Unidade 7 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

As Atividades 3 e 5 foram desenvolvidas conjuntamente, tanto nas turmas do Brasil quanto nas turmas de Cuba, pelo fato de ser permitida uma relação direta de prática oral, iniciando com a Atividade 3 e concluindo com a Atividade 5.

A relação de palavras e construções típicas de prescrições médicas, apresentada na Atividade 3, é muito interessante para os alunos, que se sentem parte do conteúdo aprendido nas aulas, visto que a prática da prescrição médica está sendo o tema dessa atividade e isso serve como um estímulo maior para o aprendizado da língua estrangeira. A solicitação para a construção de sentenças possíveis com a relação de palavras apresentadas foi muito apreciada pelos alunos que sentiram nesse exercício o apoio para esclarecer eventuais dúvidas em sua profissão.

Elementos homônimos perfeitos, como a palavra “**pinga**”, que, no Brasil e em Cuba, mantêm a mesma escrita e pronúncia, são trabalhados nessa atividade, contextualizando suas situações de uso. No Brasil, esse termo é frequente e usual quando se refere à cachaça (“tomar uma pinga”), ao leite com café (“tomar um pingado”), à ação de gotejar (“em minha casa tem

uma goteira e toda vez que chove, pinga água”), ou ainda em um contexto da área de saúde (“tenho que pingar o descongestionante em meu nariz”); porém, em Cuba tem uma conotação sexual pejorativa, fato que poderia vir a causar um certo desconforto nesse falante em nosso país.

Como a avaliação do programa em sua etapa realizada nos primeiros módulos no Brasil tinha outro foco, o de avaliar o médico em sua atuação profissional, em contexto de consulta, verificando a relação direta entre médico-paciente (situação já descrita neste estudo), atividades como essas eram fundamentais para um bom preparo do aluno, e sua aplicação fluía com mais tranquilidade, fazendo com que esses momentos no curso tornassem as aulas prazerosas e dinâmicas.

A Atividade 3 foi muito bem desenvolvida no Brasil, pois havia um tempo hábil maior para a sua produção. Quando terminavam essa etapa e os alunos encerravam os diálogos das possíveis construções apresentadas no exercício, era pedido, em seguida, que eles lessem a Atividade 5 e já iniciávamos o outro processo de encenações de consulta médica (Anotações realizadas em 02/02/2016, São Paulo/SP).

Em Cuba, essas atividades foram trabalhadas superficialmente devido à exiguidade do tempo, com o acréscimo das atividades extras, e à mudança no modelo de avaliação. Pode-se pensar que essa mudança alterou o objetivo central/inicial do curso em sua aplicação no Brasil, que era o de avaliar o médico em seu contexto de atuação, ou seja, em sua prática diária, contribuindo, assim, para a sustentação da hipótese de que uma nova análise de necessidades deveria ter sido elaborada para a adequação do MAAv do Programa Mais Médicos para o Brasil em Cuba.

Para exemplificar essa mudança no objetivo central/inicial do curso em sua aplicação no Brasil, para a forma como tem sido conduzido por alguns professores, nessa nova etapa apresento a opinião do Professor 5, que trabalhou somente em Cuba.

Professor 5

2 – O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Por ser um curso intensivo e de curta duração, considero um curso bem pensado, voltado especificamente para os médicos cubanos que pretendem exercer suas funções no Brasil. *Percebo que o curso consegue atingir seu objetivo, pois o nível de aprovação é grande. Nesse curto espaço de tempo, os alunos são literalmente treinados para alcançarem boas notas nas provas de audição, escrita e oral, por meio da realização de tarefas que simulam essas provas durante o curso. Neste sentido, o curso corresponde às necessidades imediatas dos alunos que é serem aprovados.* No entanto, estou ciente que a plena fluência da língua portuguesa só será atingida com a dedicação dos alunos e contato real com a língua após chegada no Brasil.

A Atividade 6, que desenvolve a compreensão escrita e também a produção oral, é denominada “Caligraf(e)ia” e retrata três prontuários com caligrafias ilegíveis, levantando questões para serem debatidas oralmente sobre as consequências de uma prescrição nessas condições. Em seguida, na Atividade 7, são apresentados três textos sobre a mesma temática, as prescrições ilegíveis, para que se desenvolva a compreensão escrita.

Uma atividade sobre conjugação verbal é desenvolvida na Atividade 8, novamente de compreensão escrita, ao solicitar que o aluno leia o enunciado retirado dos textos da atividade anterior – “(...) quando **houver** uma mudança mais efetiva dos pacientes (...)” –, justificando brevemente que o verbo destacado está no futuro do subjuntivo. Em seguida, é proposto ao aluno que responda a três questões sobre esse conceito, partindo da tradução da sentença para a língua materna do aluno (questão **a.**), reflexão sobre o tempo verbal empregado na língua traduzida (questão **b.**) e a releitura dos textos da Atividade 7, solicitando que sejam sublinhados os verbos que aparecem conjugados nesse tempo e modo.

A Atividade 9, também de compreensão escrita, propõe ao aluno que parafraseie algumas sentenças apresentadas utilizando os verbos no futuro do subjuntivo, mantendo o mesmo enfoque na conjugação verbal da atividade anterior.

Continuando com a mesma temática desenvolvida nos exercícios anteriores, a Atividade 10, de produção escrita, propõe aos alunos que produzam um texto abordando, novamente, o gênero *e-mail*. É solicitado que nessa produção o aluno desenvolva a temática da caligrafia ilegível ao ser definido como critério para elaboração o seguinte contexto: “o aluno deverá enviar o *e-mail* a um amigo que também está no Brasil e que está acostumado a escrever receitas com letra ilegível. Nesse e-mail, será necessário expor o problema, advertir o amigo sobre as consequências de seu ato e aconselhá-lo a mudar sua conduta” (BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA, 2017). Com esse texto, encerram-se nessa unidade as atividades relacionadas à temática da caligrafia ilegível.

A Atividade 11, produção oral, é introdutória para as Atividades 12 e 13, e todas abordam o tema da automedicação, que passará a conduzir a temática dos exercícios até o final da unidade. Inicialmente é proposto que os alunos se reúnam em grupos e discutam sobre o assunto apresentado, relatando se a prática da automedicação é comum em seu país e se, também, é possível comprar remédios sem receita médica.

Em seguida, a Atividade 12, de compreensão oral e escrita, apresenta um vídeo de uma reportagem sobre o controle de vendas de antibióticos e é solicitado que o aluno responda a quatro questões de compreensão oral do vídeo.

Para encerrar as atividades da Unidade 7 do livro *Diga trinta e três... em português!*, é apresentada a Atividade 13, de produção escrita, na qual é exigida do aluno a elaboração de um material para a conscientização da população em uma campanha contra a automedicação. Nessa atividade, mais uma vez o trabalho com os gêneros textuais é fundamental para a contextualização do aluno e uma sistematização de características e exemplos de textos produzidos seguindo esse gênero foi necessária. A atividade pode ser visualizada abaixo na Figura 28.

13. Veja a notícia a seguir, publicada em 2008, data em que Ministério da Saúde e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) lançaram uma forte campanha alertando contra os riscos da propaganda de medicamentos e da automedicação.

a. Leia o texto e entenda como a campanha foi planejada.

Campanha alerta para os riscos da automedicação

Brasília, 25 de setembro de 2008 - 8h10

“A informação é o melhor remédio”. Este é o slogan da campanha para esclarecer a população sobre os riscos da propaganda de medicamentos e da automedicação, lançada nesta terça-feira, em Brasília. O trabalho é fruto de uma parceria entre o Departamento de Assistência Farmacêutica do Ministério da Saúde e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

Durante a solenidade, o ministro José Gomes Temporão alertou para “os riscos da banalização do consumo e do acesso a medicamentos”. Temporão lembrou que, de acordo com o Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (Sinitox), da Fundação Oswaldo Cruz, 32.884 pessoas sofreram intoxicação por medicamentos em 2006. Destas, 24,1% foram crianças com menos de cinco anos de idade.

Já o diretor-presidente da Anvisa, Dirceu Raposo de Mello, destacou os projetos de educação para o uso racional de medicamentos, voltados para alunos dos ensinos médio e fundamental de todo país, desenvolvidos pela Gerência de Monitoramento e Fiscalização de Propaganda da Agência. Segundo ele o esforço de levar informação a todos os lugares e a toda população faz a diferença na promoção da melhoria da saúde.

Dirceu lembrou ainda a necessidade de ser ter uma publicidade mais equilibrada. “A propaganda sempre mostra os benefícios do produto. O medicamento não pode ser visto como um produto comum, ele tem uma finalidade específica. Por isso é preciso rever as regras e restringir alguns abusos que são perniciosos para população no sentido de promover o uso irracional”, destacou.

Campanha Ao todo, foram confeccionados dez mil kits contendo cinco cartazes, uma cartilha, vídeo e spots para rádio. O trabalho conta com a participação do médico Dráuzio Varella e da farmacêutica Maria Eugênia Cury, que doaram seus cachês para a campanha. O material será distribuído a partir desta semana para as unidades do Programa Farmácia Popular do Brasil, Núcleos de Apoio ao Saúde da Família, aos conselhos estaduais e municipais de saúde, Ministério da Educação e órgãos de defesa do consumidor. Os recursos para a campanha, R\$ 180 mil, são do Ministério da Saúde. A Anvisa, em parceria com a organização não governamental Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip), coordenou a produção dos dez mil kits.

Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br/divulga/noticias/2008/250908.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2014

a. Agora, leia uma página de uma das ações desenvolvidas pela campanha, a cartilha:

Farmácia não é

Os medicamentos, compostos de substâncias que podem causar intoxicação, têm sido anunciados como se fossem qualquer outro objeto de consumo. A indústria farmacêutica tornou-se um dos negócios mais rentáveis do mundo. Muito dinheiro é investido pelos grandes laboratórios em pesquisa e na fabricação de novos medicamentos. Mas a maior parte desse dinheiro vai para a publicidade, em campanhas globais.

supermercado

Um resultado disso é que as farmácias transformaram-se em lugares de consumo exagerado. Estimuladas pela publicidade, as pessoas compram na farmácia vitaminas que poderiam obter em frutas naturais. Outros produtos aparentemente inofensivos, se tomados sem orientação médica, podem não ter o efeito desejado, ou até agravar seu estado de saúde.

É por isso que a avaliação de um médico é importante. Ela serve para identificar a doença, indicar o medicamento adequado e a dosagem necessária - quantidade, horário, frequência. Todos esses dados devem estar claros na receita, mas só o especialista, que é o médico ou o farmacêutico, poderá orientar, em caso de dúvida.

Mesmo os medicamentos que podem ser comprados sem prescrição médica podem causar efeitos indesejáveis ao organismo. Por isso, o uso de qualquer medicamento exige a orientação de um médico ou de um farmacêutico.

Disponível em:
<<http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/f11ca0804928c057a89fbb14d16287af/o+que+vale+a+pena+saber+sobre+a+propaganda+e+o+uso+de+medicamentos.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em: 08 jan. 2014

c. Imagine que você faz parte da equipe responsável pela elaboração dos materiais da campanha “A informação é o melhor remédio”. Escolha uma das mídias que compõem a campanha (cartazes, cartilha, vídeos ou spots para rádios) e produza um material.

Figura 28 – Atividade 13 – Unidade 7 do livro *Diga trinta e três... em português!*
Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Desde a etapa do programa realizada no Brasil, a escolha pelo gênero cartilha para a elaboração dessa atividade se fez presente e, em Cuba, isso se repetiu pelo fato de essa produção nos ser colocada como um item para o cumprimento do cronograma.

Nessa atividade, os alunos desenvolviam o texto sobre a temática apresentada, visando apresentar instruções para o público-alvo sobre os perigos da automedicação, e a apresentação de instruções com o uso do verbo na sua forma imperativa era uma das exigências para essa produção textual.

Quando trabalhei a cartilha em ambas as etapas, Brasil e Cuba, aproveitei a sistematização elaborada sobre os gêneros textuais que desenvolvi na minha primeira participação no Programa, visto que no material não constam sistematizações que antecedam essas atividades. Com isso, esse gênero textual pôde ser bem desenvolvido e os alunos aproveitavam os conceitos desenvolvidos na unidade para a criação do texto (Anotações realizadas em 03/02/2017, Havana, Cuba).

O bom desenvolvimento dessa atividade nas turmas de ambas as etapas e a sua aplicação com ênfase na produção de um gênero que poderá fazer parte do contexto de trabalho, mas também pelo fato de exigir dos alunos, em sua produção, conceitos desenvolvidos nessa unidade, permite refletir sobre os resultados positivos obtidos da prática de gêneros textuais bem contextualizados no ensino de línguas para fins específicos.

3.1.5 Apresentação e análise da “Unidade 8 – Tabu e preconceito em saúde”

Nessa unidade é desenvolvida a temática sobre as Doenças Crônicas devido à relevância desse tema para a área médica, visto que elas são consideradas um sério problema de saúde pública, e já eram responsáveis por 63% das mortes no mundo, em 2008, segundo estimativas da OMS (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011). Para isso, são desenvolvidas 16 atividades estruturadas segundo o Quadro 14 abaixo.

Quadro 14 – Atividades da Unidade 8 divididas conforme as habilidades linguísticas

Quatro atividades de compreensão de oral: 11, 12, 13, 14
Oito atividades de compreensão escrita: 1, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16
Quatro atividades de produção oral: 2, 3, 7 e 8
Nenhuma atividade de produção escrita

Na Figura 29 a seguir, a Atividade 1, que exige a compreensão escrita e, de certa forma, também a produção escrita na elaboração das respostas para os questionamentos, parte do conhecimento prévio do aluno sobre as doenças crônicas, mostrando o caráter específico desse exercício. Ao ser pedido para os alunos uma definição de doenças crônicas e que apresentem uma lista com as doenças mais comuns, exige deles o conhecimento de sua área médica e a sua aplicação na língua estrangeira estudada. Nas questões **c.** e **d.**, ao ser proposto que o aluno opine sobre os maiores desafios no combate a essas doenças e que também apresente a diferença da frequência com que algumas das enfermidades crônicas são diagnosticadas entre o seu país de origem e o Brasil, faz com que o aluno assuma um posicionamento político sobre a questão, mostrando conhecimento sobre tais diferenças, podendo até apresentar questões de políticas públicas que são desenvolvidas para o controle dessas doenças.

1. Segundo dados disponíveis no Portal da Saúde, “hoje, as condições crônicas são responsáveis por 60% de todo o ônus decorrente de doenças no mundo. As doenças crônicas não transmissíveis constituem um problema de saúde de grande magnitude, correspondendo a 72% das causas de mortes”.

Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/doencas_cronicas.php>. Acesso em: 11 jan. 2014.

Responda, em pequenos grupos, as questões abaixo:

a. O que são doenças crônicas?

.....

b. Quais as doenças crônicas mais comuns? Liste-as no quadro abaixo:

c. Na sua opinião, quais os maiores desafios no combate às doenças crônicas?

.....

d. Há doenças crônicas comuns no Brasil, e pouco frequentes no seu país, ou vice-versa? Quais?

.....

Figura 29 – Atividade 1 – Unidade 8 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Na aula de hoje, ao desenvolver a Atividade 1 da Unidade 8, foi possível perceber a interação dos alunos e o bom desempenho em responder, em português, questões que fazem parte do contexto profissional deles, no caso dessa atividade as questões foram sobre as doenças crônicas (Anotações realizadas em 01/04/2014, Guarapari/ES).

Ao começar a correção das questões sobre a Atividade 1, na alternativa **d.**, quando é perguntado sobre a diferença das doenças crônicas do Brasil e de Cuba, os alunos aproveitaram esse contexto e falaram de outras doenças que são diferentes em ambos países. O aluno D. discorreu sobre o zika vírus, que está tão evidente na mídia brasileira, e falou também sobre a dengue e a febre chikungunya. Grande maioria da turma afirmou que atividades que partem de um conhecimento prévio da área médica “deixa mais fácil o conteúdo” e eles “aprendem mais a língua” (Anotações realizadas em 29/10/2016, Camagüey, Cuba).

Essas atividades foram bem desenvolvidas tanto no Brasil quanto em Cuba e os alunos, ao desenvolvê-las, manifestaram-se bem confiantes e tranquilos por se sentirem parte das questões apresentadas, vendo nesse tipo de metodologia uma forma de se expressarem com segurança devido à especificidade desse conteúdo.

As Atividades 2 e 3, produção oral, desenvolvem um debate sobre Antônio Francisco Lisboa e suas obras barrocas ao questionar o posicionamento dos alunos após interpretarem imagens sobre a pintura e escultura na Atividade 2, e também ao contextualizar o apelido Aleijadinho, propondo uma reflexão sobre esse termo.

Na Atividade 4, exposta a seguir na Figura 30, é apresentado um texto de caráter científico da revista *Galileu* no qual é trabalhada a compreensão escrita com os alunos.

4. Leia o texto a seguir, extraído da revista *Galileu*, e descubra por que o grande mestre do barroco brasileiro recebeu o apelido de Aleijadinho.

As dores de Aleijadinho

Cientistas lançam novas luzes sobre a doença do mestre do barroco

Por Cláudio Fragata Lopes

Se não fosse pelo esplendor das obras deixadas nos altares, adros e fachadas das igrejas de Minas Gerais, prova incontestável de sua existência, o mestre Antonio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, poderia muito bem passar por uma lenda. Até seu rosto permanece sob um véu de mistério, pois a autenticidade do único retrato atribuído a ele é posta em dúvida pelos especialistas. Ainda hoje existem controvérsias quanto à data de nascimento e à formação artística do escultor, bem como sobre suas andanças pelo interior mineiro. Uma das poucas facetas conhecidas de sua tão nebulosa quanto trágica biografia - e sobre a qual parecia haver consenso - era a de que sofria de hanseníase, a lepra, doença mutilante que o obrigava a trabalhar com o cinzel amarrado ao que lhe sobrava das mãos. Mas essa já não é mais a única explicação para a deformação física do escultor. Pesquisas recentes realizadas por uma equipe de cientistas liderada pelo dermatologista e hansenologista Geraldo Barroso de Carvalho, professor da Faculdade de Medicina de Barbacena (MG) e autor do recém-lançado *Doenças e Mistérios do Mestre Aleijadinho*, apontam na direção de outra enfermidade que afligia o mestre: a porfiria, uma rara doença metabólica ocasionada pelo excesso de ferro no organismo, que em algumas de suas manifestações se assemelha à hanseníase.

Essa hipótese não é exatamente nova. Numa exumação feita em 1971, o médico e bioquímico Paulo da Silva Lacaz, então professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), observou que os ossos do artista exibiam uma coloração castanho-avermelhada, típica dos portadores de porfiria. Lacaz morreu antes de concluir suas pesquisas. Foi inspirado nesse trabalho pioneiro que Barroso resolveu proceder a uma nova exumação dos despojos de Aleijadinho, só que, desta vez, contando com recursos técnicos impensáveis há 30 anos, entre eles, a possibilidade de submeter as amostras colhidas à análise de DNA para mapear doenças de origem genética, como é o caso da maior parte das porfírias.

Disponível em: <<http://galileu.globo.com/edic/93/conhecimento1.htm>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

Responda agora as questões a seguir:

- a. Por que o mestre Aleijadinho recebeu esse apelido?
- b. Você acredita que alguém que tenha essas mesmas doenças, hoje em dia, também poderia ser chamado por esse apelido? Justifique.
- c. Escreva quais são os sintomas e sinais mais frequentes em pacientes hansenianos.

Figura 30 – Atividade 4 – Unidade 8 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

A leitura desse texto permite ao aluno não só um aprimoramento do conhecimento da língua estrangeira estudada, mas um conhecimento cultural do Brasil. Ao apresentar as informações de Aleijadinho, o aluno é levado a uma breve contextualização de um dos maiores, se não o maior, artista barroco do Brasil e isso, somado a uma contextualização prévia desse período histórico, do estado de Minas Gerais, das obras desse artista e das cidades históricas mineiras, permitiu que os alunos pudessem ter uma bagagem cultural significativa.

Nas atividades sobre o Aleijadinho, da Unidade 8, fiz uma contextualização histórica sobre o Barroco em Minas Gerais, sobre a vida e obra do Aleijadinho, sobre a Inconfidência Mineira, projetando imagens que ilustrem esses momentos históricos. Os alunos adoraram e eu, como sou mineira, brinquei que saber sobre esses acontecimentos é de extrema importância para uma boa estada no Brasil. Após o resultado positivo dessa aula, decidi que vou adotar essa prática nas outras missões que eu trabalhar (Anotações realizadas em 28/11/2013, São Paulo/SP).

Ao ser pedido ao aluno que justifique o porquê do mestre Aleijadinho ter recebido esse apelido, a atividade exige que o mesmo apresente o seu conhecimento médico sobre as consequências da hanseníase, sem exigir, apenas, uma localização textual, sem a construção de conceitos.

Na alternativa **b.**, quando é sugerido ao aluno que discorra sobre a problemática do apelido “Aleijadinho”, propõe-se que o mesmo elabore uma justificativa que aborde o preconceito na sociedade, explicando como isso deve ser trabalhado hoje em dia. A alternativa **c.** propõe ao aluno uma sistematização dos sintomas e dos sinais físicos em pacientes hansenianos, permitindo que ele apresente o seu conhecimento clínico na área e, assim, use a língua portuguesa dentro da sua necessidade específica.

Atividades como essas, que possibilitam uma ampla contextualização e, posteriormente, até debates sobre as questões de preconceito e saúde pública, permitem que o ensino da língua/cultura seja concretizado de forma efetiva. Para exemplificar esse contexto, apresento a fala do Professor 1, que trabalhou no Brasil, e dos Professores 4 e 7, que trabalharam em Cuba, ao responderem à pergunta 4 do questionário.⁷

4 – O que mais chamou a sua atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique.

Professor 1

O aspecto cultural chamou mais a atenção dos alunos, pois era, e é, fundamental entenderem o contexto da sociedade onde irão atuar. Não vejo que haja uma divisão entre essas vertentes, ao contrário, ao meu ver o aspecto cultural foi bem inserido no aspecto gramatical e fonético. No meu entender, o ensino de PLE deve contemplar sempre o aspecto cultural, pois é imprescindível para o conhecimento de uma língua.

Professor 4

Sim, como disse anteriormente, acho muito interessante que o material, pensado para um curso tão rápido, preocupe-se com aspectos culturais. Nesse sentido, ele vai no caminho oposto a muitos materiais didáticos de PLE que temos no mercado. Acredito, no entanto, que o “Diga 33” esteja no caminho correto, sobretudo quando lembramos que língua e cultura são indissociáveis.

⁷ Essa apresenta um conceito de certa forma ‘problemático’, pois sabe-se que língua e cultura, no ensino de uma língua estrangeira, nunca é dissociado, visto que a língua é a cultura de um determinado povo que a fala e vice-versa. No entanto, nessa questão a separação desses dois conceitos foi feita, somente, para fins de análise.

Professor 7

Acredito que o ensino de uma língua adicional nunca é desassociado do aspecto cultural. A língua é pela e na cultura e vice-versa. Mas entendo que separamos os dois conceitos – língua e cultura – para fins de análise. Diante disso, acredito que gosto bastante da maneira como o livro ensina o idioma por meio de elementos culturais, textos autênticos da área médica, canções, reportagens, textos literários, dentre outros. Nesse livro o ensino da língua nunca é desassociado do aspecto cultural, ensinando o idioma para que o aluno consiga realizar tarefas (relevantes, em contextos discursivos coerentes e que eles terão que atuar quando chegarem ao Brasil) pela/na língua adicional. O material ainda tem um forte aspecto de letramento crítico, sempre problematizando questões e não apresentando a cultura brasileira como algo engessado, estereotipado e “pronto” (deixando margem para discussão de seus aspectos, mostrando que a cultura é algo sempre vivo).

A Atividade 5, também de compreensão escrita, desenvolve a interpretação de um artigo de opinião intitulado “Por que a terminologia ‘pessoas com deficiência’?”, produzido pela jornalista Maria Isabel da Silva, no qual são levantadas as questões sobre preconceito e discriminação social com essas pessoas. Essa atividade, desenvolvida através de seis questões interpretativas, permite um trabalho que, nas palavras do Professor 10, ao responder à pergunta 3 do questionário, “Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.”, é indicado como

relevante e muito produtivo sobre a deficiência e a terminologia utilizada. O trabalho com o texto permite uma discussão e reflexão profícuas da relação entre linguagem, preconceito, movimentos em defesa da saúde e grupos sociais oprimidos ou minoritários.

Iniciando as atividades que abordam o contexto de atendimento ambulatorial, a Atividade 6, de compreensão escrita, e também produção escrita ao exigir a construção de sentenças interrogativas, propõe ao aluno que imagine uma situação de trabalho na qual ele deverá ser o médico de uma UBS e receberá um paciente para ser consultado. Esse paciente apresentará sintomas e características de uma pessoa com hanseníase. A partir dessa contextualização, é solicitado que o aluno desenvolva seis perguntas que seriam formuladas na tentativa de diagnosticar se o paciente tem ou não hanseníase.

As Atividades 7 e 8, que desenvolvem a compreensão oral, apresentam a mesma proposta de execução, no caso, uma simulação de consulta entre médico e paciente, mas com contextos de produção diferentes. A Atividade 7 propõe a simulação de uma consulta para o tratamento da doença crônica hanseníase e tem como base o instrumento FICHA B, no qual os alunos já podem observar, através dessa ferramenta comum a uma futura prática diária, possíveis anotações que serão necessárias para a condução de seu atendimento,

familiarizando-os ainda mais com a realidade na qual estarão alocados. Já a simulação de outra consulta, mas com um contexto de produção diferente, é apresentada na Atividade 8, na qual é proposto o atendimento médico-paciente em que a doença crônica a ser tratada é a tuberculose. Para a execução desse atendimento, é apresentada uma situação-proposta para consulta e também um cartaz ilustrativo com a conscientização da higiene das mãos, que servirá de base para as instruções da conduta médica ao orientar a paciente em seu tratamento, sendo essa uma outra situação comum nesse contexto de atuação médica. Ambas as atividades são apresentadas na Figura 31.

7. Esta é a Ficha B – HAN de Seu Manuel, preenchida pelo agente comunitário de saúde de seu bairro. Reúna-se com um colega e simulem essa consulta: um será o seu Manuel, e outro, o médico/a.

FICHA B - HAN		SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE ATENÇÃO BÁSICA										ANO 2013				
MUNICÍPIO	SEGMENTO	UNIDADE	ÁREA	MICROÁREA	NOME DO ACS											
22419	01	003	002	01	Paula Martins											
ACOMPANHAMENTO DE PESSOAS COM Hanseníase																
Identificação	Sexo	Idade		Meses												Outras Informações
				Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Sep	Out	Nov	Dez	
Nome Manuel de Carvalho Endereço Avenida dos Bom-je-vos, 84	M	44	Data da visita do ACS	/	/	/	18	/	17	/	19	18	Nº de Comunicados		03	
			Toma medicação diária	/	/	/		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	18/4 - suspeitas			
			Data da última dose supervisionada	/	/	/		/	17	/	19	18	Encaminhada à			
			Faz auto-cuidado	/	/	/		/	Sim	Sim	Sim	Sim	consulta.			
			Data da última consulta	/	/	/		08	/	11	/			trabalha em		
			Comunicados examinados	/	/	/		03	/		03	/		indústria		
			Comunicados que receberam BCG	/	/	/		03	/		03	/		metalúrgica.		

Adaptado de: <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/03_1543_M.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

8. Algumas medidas simples podem colaborar muito para melhorar a saúde da população. Por isso, é importante que a Equipe de Saúde da Família saiba conversar com a comunidade de modo adequado para dar instruções sobre como prevenir certas doenças. Observe o seguinte cartaz:

Agora, imagine que você recebe em consulta para controle uma senhora de 66 anos que se chama Izolína de Jesus e é cozinheira numa casa de família. Ela tem tuberculose, está em tratamento há 2 meses. Dona Izolína mora numa casa com seus 2 filhos, 2 noras e 5 netos. Nenhum deles apresenta sintomas de tuberculose, ela diz. Após realizar anamnese e exame físico, você precisa transmitir a ela a mensagem do cartaz, usando palavras que lhe sejam mais acessíveis. Como você vai fazer isso?

Figura 31 – Atividades 7 e 8 – Unidade 8 do livro *Diga trinta e três... em português!*
 Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Atividades como essas, que permitem a encenação de uma consulta médica, possibilitando ao aluno, mesmo que hipoteticamente, situar-se dentro de seu futuro contexto profissional, são relevantes em um curso como esse, corroborando a afirmação de que o ensino de línguas para fins específicos é desenvolvido nesse livro didático, visto que os alunos são colocados como sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando suas necessidades e interesses, influenciando diretamente em sua motivação para aprender.

Essas atividades foram bem desenvolvidas nos módulos da etapa realizada no Brasil, pois havia tempo hábil para aplicação e ainda sempre nos era frisado, nas reuniões no decorrer do curso, que o objetivo central do programa deveria ser o da atuação médica, em contexto de consultas, na língua estrangeira aprendida, e a prova final, mesmo no último módulo ter sido modificada, foi mantida nesse modelo de encenação pela área médica, ou seja, o médico ainda era avaliado numa situação hipotética de atendimento.

Por saberem que na prova final serão avaliados através de uma encenação de consulta ambulatorial, atividades como essas ganham destaque entre os alunos, que pedem para nós deixarmos mais tempo da aula para esse tipo de exercício. “‘Profe’, podemos usar a segunda parte da aula para realizarmos as consultas?”, disse a aluna R. “Eu acho que o curso todo deveria ser realizado através de consultas, as atividades, quase todas, poderiam pedir uma encenação no final, porque é isso que

devemos fazer bem no dia a dia, não?!”, disse o aluno J. (Anotações realizadas em 27/11/2013, São Paulo/SP).

Em Cuba, sabendo-se de todas as situações adversas, mas principalmente pelo fato de a avaliação final ser outra, justifica-se que atividades como essas não sejam trabalhadas e sejam substituídas por outros exercícios extras. Por isso, essas atividades só foram lidas com as turmas, e era pedido para que os alunos, em um horário vago, fora da aula, fizessem a produção oral como forma de se prepararem para a realidade do Brasil.

Na aula de hoje, pedi que os alunos fizessem em outro momento as Atividades 7 e 8 da Unidade 8, porque não dá tempo de fazer esse tipo de exercício em sala. Estamos quase no final do curso e precisamos terminar as apresentações oral das duplas e ainda trabalhar mais com as atividades do Saúde com Ciência (Anotações realizadas em 20/10/2016, Camagüey, Cuba).

Esse fato permite afirmar novamente que uma nova análise de necessidades deveria ter sido feita para a realização do curso na segunda etapa do programa, visando manter o objetivo inicial do curso que é o de preparar e avaliar o médico intercambista em uma situação de prática diária, visto que uma “análise de necessidades deve constituir-se em um processo contínuo, que poderá ser reaplicado diversas vezes, a fim de que o professor tenha condições de avaliar e identificar não somente os problemas que poderão surgir, mas também como uma forma de garantir a sua eficiência” (ROBINSON, 1991, p. 16).

Essa unidade apresenta mais oito atividades sobre a temática das doenças crônicas brasileiras, totalizando 16 atividades. As Atividades 9 e 10, de compreensão escrita, desenvolvem uma reflexão sobre o registro de evolução clínica do paciente no método SOAP, ao ser proposto aos alunos que leiam um texto com as diretrizes desse método e que depois discutam se esse método de registro é semelhante ou se é diferente em outros países.

As Atividades 11 e 12 são sequenciadas e ambas desenvolvem a compreensão oral ao propor aos alunos que ouçam um áudio sobre uma agente de saúde e uma paciente diabética, na Atividade 11, e, em seguida, solicita que os alunos anotem o registro da situação dessa paciente na “Ficha B – DIA”, que segue o modelo próprio para esse tipo anotação. Após essa etapa, é proposto aos alunos que ouçam outro áudio, na Atividade 12, que relata o diálogo da mesma paciente diabética com o médico em uma consulta, solicitando que, ao terminarem de ouvir as falas do médico e da paciente, preencham um prontuário seguindo o histórico da paciente apresentada nos áudios.

Mantendo essa mesma estrutura, são apresentadas as Atividades 13 e 14, que também desenvolvem a competência oral, propondo aos alunos que ouçam dois áudios

parecidos com os áudios que foram apresentados nas atividades anteriores, mas com o contexto diferente. Nesse momento, os alunos farão dois exercícios semelhantes, mas com base no áudio de um paciente tuberculoso e uma agente de saúde, e, em seguida, com base no áudio desse paciente tuberculoso e o médico, solicitando que os alunos preencham a “Ficha B – TB” e depois o prontuário médico de forma semelhante às Atividades 11 e 12.

Encerrando essa unidade são apresentadas as Atividades 15 e 16, que desenvolvem a compreensão escrita ao propor aos alunos que leiam um texto sobre o “Plano de Ações Estratégicas para o Enfretamento da Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) no Brasil, 2011-2012” e depois realizem três exercícios na Atividade 15, que correspondem consecutivamente a: (i) preencher as lacunas do texto conjugando no presente do indicativo os verbos que estão entre parênteses e que são apresentados no infinitivo; (ii) preencher lacunas com palavras ou expressões, apresentadas num quadro, que correspondem às doenças crônicas não transmissíveis; e (iii) preencher lacunas com verbos no infinitivo, apresentados num quadro, de forma a completar as sentenças com as “metas nacionais propostas” para o combate às DCNT no Brasil.

A Atividade 16, que também desenvolve a produção escrita, propõe aos alunos que formulem frases a serem ditas num contexto de consulta médica a pacientes que devem ser instruídos sobre o tabaco, a alimentação saudável, a atividade física, o consumo de álcool, o sobrepeso e a obesidade, a hipertensão arterial e o colesterol, como forma de encerrar a unidade e a temática das DCNT.

3.1.6 Apresentação e análise da “Unidade 9 – Saúde da gestante e da criança”

Os cuidados na gravidez garantem a saúde do bebê e da mãe e, no Brasil, o SUS incentiva campanhas e ações para garantir o pré-natal a gestantes. Para refletir sobre essa temática é apresentada a Unidade 9, que é composta por 16 atividades estruturadas conforme o Quadro 15 abaixo.

Quadro 15 – Atividades da Unidade 9 divididas conforme as habilidades linguísticas

Três atividades de compreensão de oral: 2, 4, 7
Onze atividades de compreensão escrita: 1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15
Duas atividades de produção oral: 3(c), 10
Uma atividade de produção escrita: 16

Inicialmente é apresentada, na Atividade 1, de compreensão escrita, a parte da frente de um *folder* sobre o programa Rede Cegonha e é proposta uma reflexão sobre o nome do programa, sobre os seus principais objetivos e uma comparação com o país de origem do aluno, pedindo que ele descreva iniciativas semelhantes a essa. A Atividade 2, que desenvolve a compreensão oral, apresenta um vídeo sobre a Rede Cegonha para ser usado como base para o preenchimento do verso do *folder* da campanha, desenvolvendo também a produção escrita. As habilidades de compreensão escrita, produção escrita e produção oral são desenvolvidas na Atividade 3, que propõe, inicialmente, a leitura da FICHA B – GES, utilizada pelos Agentes Comunitários de Saúde, para cadastrar e acompanhar mensalmente o estado de saúde das gestantes. Em seguida, são apresentadas três questões: a primeira questão propõe que os alunos escrevam um parágrafo, explicando, objetivamente, como calcular a data provável do parto, que pudesse fazer parte de um manual de orientações para o preenchimento da FICHA B – GES, desenvolvendo a produção escrita; a segunda questão trabalha a compreensão escrita ao perguntar o significado de algumas siglas utilizadas no campo “resultado da gestação atual” presente na ficha; a produção oral é desenvolvida na terceira questão, ao ser proposta a simulação de uma consulta na qual um aluno fará o papel de uma gestante que apresenta um dos fatores de risco descritos na ficha, e o outro fará o papel do médico.

A Atividade 4, de compreensão oral, apresenta como proposta um vídeo, no qual a temática abordada é sobre a importância do pré-natal e em seguida é proposto aos alunos que respondam às perguntas relacionadas ao vídeo. O exercício é apresentado na Figura 32.

4. Você assistirá a um vídeo sobre a importância do pré-natal. Após vê-lo, responda as seguintes perguntas.

Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vsibtTJbGHY>>. Acesso em: 15 jan. 2014

a. No início da reportagem, a gestante Altina Carvalho é apresentada.

- Altina já sabe o sexo de seu bebê?
- De quantos meses ela está grávida?
- Quantas consultas de pré-natal Altina já fez? Você considera esse número baixo, ideal ou alto?.....
- Que exames Altina conta já ter feito em seu pré-natal?
- Com base em seus conhecimentos médicos, responda: que outros exames ela já deveria ter feito a essa altura de sua gestação?

b. Quantas consultas devem fazer as gestantes, durante o pré-natal, de acordo com o Ministério da Saúde? E em caso de gravidez de risco?

c. Qual é a maior importância do pré-natal, de acordo com o ginecologista Hemmerson Magioni?

d. O que opina Débora Randazzo, também ginecologista, sobre a atividade física durante a gravidez?

e. O médico Hemmerson Magioni elenca aspectos avaliados por um ginecologista que podem ajudar a mulher a iniciar sua gravidez com mais saúde. Liste-os.

Figura 32 – Atividade 4 – Unidade 9 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Pelo fato de a temática do vídeo e do exercício, na Atividade 4 da Unidade 9, ser de conhecimento dos alunos, visto que o atendimento a gestantes é uma prática comum, o desenvolvimento das respostas foi bem rápido e dinâmico, em ambas as etapas do programa, o que corrobora para a ideia de que exercícios bem contextualizados, pressupondo o conhecimento prévio do aluno, colocando-o como agente em seu desenvolvimento, são características fundamentais para o ensino de línguas com uma finalidade específica (Anotações realizadas em 10/02/2017, Havana, Cuba).

Essa atividade, tanto pelo seu tema quanto pela sua execução, proporcionou a contextualização do aluno, principalmente quando é apresentada a pergunta “Com base em seus conhecimentos médicos, responda: que outros exames ela já deveria ter feito a essa altura de sua gestação?”, evidenciando que o aluno faz parte do processo de aprendizado da língua estrangeira estudada.

‘Profe’, se em cada tema do livro tivesse uma pergunta como essa sobre como atuaríamos numa situação devido ao nosso conhecimento médico, já estaríamos praticando também uma “possível consulta”, não?!, disse o aluno O. após terminar a Atividade 4 da Unidade 9 (Anotações realizadas em 31/10/2016, Camagüey, Cuba).

As atividades de 5 a 7 abordam o aspecto gramatical da conjugação verbal, apresentando como proposta uma imagem sobre a linha de cuidado da gestante e do recém-nascido, na Atividade 5, de compreensão escrita, para ser analisada e a partir dessa análise preencher lacunas de sentenças relacionadas à atividade, fazendo o uso do futuro do subjuntivo. A música “Cria”, da cantora Maria Rita, é apresentada na Atividade 6, de compreensão escrita, para que seja feita a leitura e, após essa prática, ser definido o tema da canção. Em seguida, o áudio é reproduzido aos alunos, na Atividade 7, de compreensão oral, e é proposto que preencham as lacunas na letra da música com os verbos correspondentes, conjugados no presente ou pretérito perfeito do indicativo.

As atividades de 8 a 10 também estão interligadas e são sequenciadas, mantendo a característica desse livro didático, continuando com a análise e interpretação da música “Cria”. Um questionamento sobre uma palavra da música, que faz referência ao objeto que os pais dão para os bebês chuparem, é apresentado na Atividade 8 e desenvolve a compreensão escrita. A Atividade 9, novamente de compreensão escrita, traz uma foto de um berço, de uma fralda, de um ursinho de pelúcia e de uma mamadeira, propondo que o aluno escreva outros objetos típicos do universo de um bebê. Encerra essa temática de gestação – pré-natal – recém-nascido a Atividade 10, de compreensão escrita, que desenvolve também a produção oral ao propor que os alunos discutam com os colegas quais objetos mencionados nas atividades anteriores podem trazer algum risco para a saúde do bebê.

Iniciando um subtema nessa unidade, a Atividade 11, de compreensão escrita, propõe que os alunos, em pequenos grupos, respondam a quatro questões sobre o tema vacinação. Em seguida, a Atividade 12, também de compreensão escrita, apresenta um panfleto sobre o calendário de vacinação das crianças, adolescentes, gestantes e idosos, que será utilizado como base até a Atividade 14, também propondo que sejam respondidas três questões interpretativas.

A Atividade 13 aborda o conceito de plural nas palavras, propondo que seja feita a passagem de palavras como **situação, infecção, hospital, disponível** para o plural. Mantendo o aspecto gramatical, a Atividade 14 aborda o conceito dos pronomes possessivos **seu/sua** e na questão **a.** apresenta três frases, nas quais existem a ocorrência desse uso pronominal, para serem traduzidas para a língua materna do aluno. A questão **b.** questiona a quem os pronomes destacados nas frases da questão **a.** se remetem, e a questão **c.** propõe ao aluno que leia outra frase, também retirada do panfleto, que apresenta duas ocorrências de uso do pronome possessivo, questionando se os pronomes presentes na frase remetem à mesma pessoa/coisa. Ambas as Atividades 13 e 14 desenvolvem a compreensão escrita.

A Atividade 15 retrata a imagem de um cartaz sobre a Campanha de Vacinação, na qual o mascote das campanhas brasileiras, o Zé Gotinha, está presente, e levanta uma reflexão sobre esse personagem e o público-alvo a quem a campanha retrata faz alusão.

Para encerrar a descrição das unidades do livro *Diga trinta e três... em Português!* e a análise do *corpus* selecionado para este estudo, será apresentada a última atividade do livro, que propõe uma produção textual com base no gênero panfleto. A Atividade 16, representada abaixo na Figura 33, mais uma vez prioriza o trabalho com gêneros textuais e, como já foi apresentado nas análises anteriores, a produção de um gênero bem contextualizado, permitindo a reflexão sobre a prática social e sua função no contexto real do aluno é de extrema importância para o aprendizado da língua estrangeira em um curso de ensino de línguas para fins específicos.

16. Como funcionário do Ministério da Saúde brasileiro, você ficou encarregado de produzir um panfleto sobre a Campanha Nacional para Atualização da Caderneta de Vacinação Infantil, a ser distribuído nos postos de saúde do Brasil em julho e agosto de 2013. Com base no vídeo a que você vai assistir, escreva o texto que fará parte desse panfleto. Em seu texto, direcionado aos pais de crianças pequenas, dê detalhes sobre a campanha (público-alvo, período, abrangência, objetivos) e outras informações importantes para os pais.

Vídeo disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2013/08/campanha-de-atualizacao-da-caderneta-de-vacinacao-infantil-comeca-dia-24-de-agosto>>.

Figura 33 – Atividade 16 – Unidade 9 do livro *Diga trinta e três... em português!*

Fonte: BIZON, OLIVEIRA, RODRIGUES, MARTIN, YERRO, DINIZ & ALVES-BEZERRA (2017)

Nessa produção textual, é solicitado ao aluno que produza um panfleto sobre a campanha de vacinação infantil, que deverá ser direcionado aos pais de crianças pequenas, expondo as informações importantes e apresentando os propósitos, a saber, o público-alvo, o período, a abrangência e os objetivos. Além desse contexto de produção, foi apresentado no decorrer da unidade um panfleto como elemento-fonte para que o aluno também conseguisse desenvolvê-lo.

Essa atividade foi bem desenvolvida tanto no Brasil quanto em Cuba, mas vale ressaltar que a Unidade 9 foi em outro momento do curso realizado na segunda etapa, pois, devido à dificuldade do tempo e à importância da temática abordada, vi a necessidade de antecipar esse conteúdo para que as atividades pudessem ser desenvolvidas (Anotações realizadas em 10/02/2017, Havana, Cuba).

Os alunos gostaram muito da produção e do conhecimento da personagem Zé Gotinha, símbolo das campanhas de vacinação infantil no Brasil, corroborando a afirmativa de que o contexto cultural é uma das características dessa produção textual.

“‘Profe’, em Cuba não tem um mascote para a campanha de vacinação, as crianças devem adorar, né?! Ele é uma belezinha”, disse a aluna A. (Anotações realizadas em 01/04/2014, Guarapari/ES).

“‘Profe’, esse Zé Gotinha é muito bonito! Parece um mascote da Copa do Mundo ou das Olimpíadas! Aqui em Cuba devia ter uma campanha assim, é muito legal”, disse a aluna M. (Anotações realizadas em 22/01/2017, Havana, Cuba).

Uma questão que se repetiu nessa atividade de produção foi a falta de sistematização de uma explicação para o gênero, pois, da mesma forma que se fez necessário para o conteúdo gramatical, também se faz necessário para essa e demais atividades de produção textual que foram apresentadas no decorrer das atividades do livro didático.

Devido à importância da produção textual no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a elaboração do panfleto, assim como a da cartilha, do *e-mail* e das apresentações pessoais abordadas nessa análise é essencial para que um curso de ensino de línguas para uma finalidade específica seja realmente consolidado, pois, conforme Dell’Isola (2009, p. 99-100), “o trabalho com gêneros textuais certamente favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão auditiva e produção de textos orais e escritos na língua alvo” – assim, podemos afirmar que as atividades com os gêneros textuais não são apenas mais uma forma de se ensinar a língua estrangeira, mas sim, atividades que proporcionam êxito no aprendizado.

Concluídas as análises, que tiveram como objetivo descrever as unidades e discorrer sobre as atividades do livro didático *Diga trinta e três... em Português!*, selecionadas com base em minha experiência no Programa Mais Médicos para o Brasil, visando explicitar, através das discussões, dos excertos do diário de pesquisa e da opinião dos professores ao responderem ao questionário, posso dizer que o uso do livro didático nos MAAVs do programa deva ser visto dentro de duas esferas, uma do material didático e outra do contexto de uso desse instrumento linguístico. Para contextualizar essa divisão, apresento os Quadros 16 e 17, que sumarizam essas questões.

Quadro 16 – Análise do livro didático

Falta de sistematização de conceitos sobre os gêneros textuais
Falta de sistematização de conteúdos gramaticais
Material muito extenso para um curso modular de curta duração

Quadro 17 – Contexto de uso do livro didático

BRASIL	CUBA
Alunos que tiveram um curso introdutório de PLE (grande maioria)	Alunos que estavam tendo primeiro contato com o PLE (grande maioria)
Uso somente desse instrumento linguístico	Uso desse instrumento linguístico e necessidade de trabalhar atividades extras
Contexto de imersão	Contexto de não imersão
Prova que avaliava o desempenho comunicativo do aluno no contexto de atuação do profissional. <i>Simulação de uma consulta médica a partir de uma doença crônica.</i>	Prova que avaliava o desempenho do aluno através das quatro habilidades linguísticas/comunicativas com atividades de <i>produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita.</i>

Em se tratando da primeira esfera, que se refere ao material didático, é possível dizer que através da atuação do professor reflexivo é esperado que haja uma análise das necessidades de seus alunos e, ao evidenciar as necessidades específicas apresentadas, seja capaz de selecionar, aprimorar e adaptar o seu ensino para fazer com que o aprendizado dos alunos se desenvolva de forma efetiva, priorizando um ensino “centrado nas necessidades de

comunicação, com o desenvolvimento da competência comunicativa através da competência linguística [...] tratando a língua por meio das quatro habilidades linguísticas/comunicativas, dependendo das necessidades de comunicação dos alunos” (MAGIANTE & PARPETTE, 2004, p. 155-158), visto que, conforme Ramos (2005), o livro didático deva ser reconhecido com uma das formas do material didático e não como “o” material didático em si, e o bom uso dessa ferramenta se faz necessário para atingir ao objetivo do curso.

Sobre contexto de uso do livro didático *Diga trinta e três... em português!* em ambas as etapas do Programa Mais Médicos para o Brasil, é possível afirmar que através das diferenças apresentadas entre nível de conhecimento prévio da língua, ênfase no uso de um único material didático, contexto de imersão e mudança no processo avaliativo, o curso de PLE nos MAAVs transformou-se em um novo curso e que para a manutenção do seu objetivo central/inicial, que era o de desenvolver e avaliar o médico intercambista em um contexto comunicativo de sua prática médica diária, seria necessária uma nova análise de necessidades, que consiste em descobrir o que os alunos sabem ou podem fazer e o que eles precisam aprender ou fazer, sendo caracterizada por ser uma etapa inicial e obrigatória que precede a elaboração de um curso de línguas com uma finalidade específica.

Assim, percorridas essas reflexões, apresento as considerações finais levando em conta essas duas esferas, do livro didático e do uso desse instrumento linguístico em ambas as etapas do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Kumaravadivelu (1994), os métodos de ensino centrados na linguagem, no aprendiz e na aprendizagem não podem ser realizados de forma pura, pois não foram construídos com base na prática em sala de aula, e um único método considerado eficiente já não é mais suficiente para corresponder às necessidades de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas sim a de abordagens interacionais com propostas de construir caminhos para a aquisição e a aprendizagem, valorizando concepções que construam significados para o aluno e o professor, no intuito de desenvolver um ensino que corresponda às reais necessidades dos aprendizes.

Assim, é possível afirmar que o livro didático *Diga trinta e três... em Português!* configura-se como um instrumento linguístico desenvolvido para uma finalidade específica que não que tange o ensino de PLE aos médicos estrangeiros, mas também que se situa na condição do pensamento desenvolvido na era do pós-método, ao permitir que o professor, em sua prática pedagógica, assuma um perfil reflexivo, priorizando o papel do aluno como agente na construção do seu conhecimento.

Como o foco do ensino de Língua para Fins Específicos está centrado no aprendizado do aluno, também é possível dizer que esse livro didático apresenta preocupação com a aquisição e aprendizagem, devido às atividades que situam o aluno como o agente na produção de seus conhecimentos, associando a língua às atitudes concretas da situação na qual o médico estrangeiro passará a fazer parte, como foi visto, por exemplo, na Atividade 8 da Unidade 3 e nas Atividades 7 e 8 da Unidade 8, que propõem ao aluno a simulação de uma situação recorrente em sua prática, apresentando instrumentos dos quais ele deverá ter domínio no exercício de sua função. Além do mais, é possível citar como exemplo outra situação que ocorre na Atividade 4 da Unidade 8, que permite ao aluno um conhecimento reflexivo sobre nossos aspectos culturais, quando, ao ser trabalhado um texto sobre o Aleijadinho, o ensino da língua/cultura não é manifestado de maneira estanque ou estereotipada.

Assim, através de exemplos como esses e usando como aporte teórico o ELFE, podemos dizer que o objetivo de que “[...] o médico intercambista [...] se familiarize com o uso da Língua Portuguesa em algumas situações cotidianas da prática médica da Atenção Básica do SUS” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014) é alcançado através das atividades e das temáticas elaboradas pelo livro *Diga trinta e três... em português!*.

Como a era do pós-método e o ELFE trazem características semelhantes e que muitas vezes se complementam, do “professor que entende o papel de um pós-método é esperado que faça uma análise das necessidades de seus aprendizes” (BISSACO, 2015, p. 217) para que o seu curso seja conduzido de maneira que contemple às reais necessidades de sua turma. Já para o ELFE, a análise de necessidades é caracterizada por ser uma etapa inicial e obrigatória que precede a elaboração de um curso de línguas com uma finalidade específica. Com isso, é possível afirmar que a análise de necessidades é fator primordial para o desenvolvimento do ensino de PLE nos MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil e que, talvez, a ausência dessa prática tenha corroborado na ênfase dada ao uso do livro didático em ambas as etapas do programa.

Nas etapas realizadas no Brasil, esse livro foi usado em quase sua totalidade, visto que os alunos, na grande maioria, já chegavam ao país com um conhecimento prévio da língua, fato que contribuía no desenvolvimento das atividades, principalmente daquelas em que a leitura de textos científicos e de certa forma mais densos eram beneficiadas com tal conhecimento, e também pelo contexto de imersão no qual os médicos se encontravam e que contribuía para a sua evolução diariamente. Corroborando para isso, deve-se pensar também na avaliação que é entendida como parte de todo o processo educacional, sendo considerada um fator resultante do contexto de ensino-aprendizagem do curso.

No Brasil, o processo avaliativo, como descrito no Capítulo 2, desenvolvia-se como forma de encenação de uma consulta baseada numa doença crônica, avaliando-se o médico em seu contexto de atendimento e em sua proficiência ao preencher um prontuário e um receituário, baseados nos modelos apresentados pelo SUS. Para esse tipo de processo avaliativo, o uso do livro *Diga trinta e três... em português!* foi essencial, pois o número de atividades que trabalham com esse contexto é suficiente e permite ao aluno um bom preparo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, levando-nos a concluir que o livro didático desenvolvido para essa etapa do programa contribuiu para que o ensino de línguas para fins específicos seja feito de maneira efetiva, corroborando com o objetivo principal desse curso, já apresentado na introdução e que é retomado nessas considerações:

Contribuir para as ações de acolhimento dos profissionais que chegam ao Brasil, aproximando-os da língua e de seus usos em contextos situados e marcados culturalmente. A língua, nesta perspectiva, dever ser a ponte por meio da qual esses profissionais se aproximam da cultura brasileira e **do modo como as pessoas vivem e interagem em português, sobretudo nas situações em que necessitam de cuidados** (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, grifo meu).

Porém, o uso do livro didático *Diga trinta e três... em português!* nos MAAVs realizados em Cuba parece ter tido outra conotação, visto que o contexto de ensino-aprendizagem desenvolvido era bem distinto do contexto brasileiro. A situar-se, inicialmente, o nível de conhecimento básico da língua portuguesa dos alunos que não era o mesmo apresentado na etapa do Brasil, na qual os alunos já tinham um conhecimento prévio.

Isso permite refletir sobre uma primeira questão da análise de necessidades, que deveria ter sido desenvolvida para essa etapa do programa, para a elaboração de cursos e materiais didáticos adequados dentro da abordagem na qual o programa se enquadra. A ausência da análise da situação atual do curso, que, conforme Dudley-Evans & St. John (1998, p. 125), “tem como foco o aprendiz e permite a identificação de lacunas” a serem preenchidas se faz notar, pois o nível de proficiência apresentado no livro *Diga trinta e três... em português!* não condiz com a necessidade básica do aprendizado da língua dos alunos cubanos na segunda etapa do Programa Mais Médicos para o Brasil.

Outras questões que foram presentes nos cursos dos módulos realizados em Cuba e que também foram relatados pelos professores que contribuíram para esse estudo respondendo ao questionário foram (i) a falta de sistematização de conteúdo, que é um agravante nessa etapa, principalmente pelo baixo nível de conhecimento prévio dos alunos desses módulos, (ii) o excesso de atividades extras que foram incluídas no curso, (iii) a falta de tempo para trabalhar o livro didático e (iv) a falta do contexto de imersão dos médicos.

Pode-se dizer que essas questões estejam relacionadas e uma é consequência da outra, já que o tempo gasto com as sistematizações e com o desenvolvimento de atividades extras não permite com que o professor tenha tempo hábil para cumprir com o uso do livro didático, num contexto de não imersão. Sendo assim, um material desenvolvido para uma finalidade específica – a de formar o médico para que ele evolua bem na língua-alvo dentro da sua prática diária – e que era o “carro-chefe” do programa na etapa anterior, passa, agora, a ser apenas mais um instrumento para a formação dos médicos estrangeiros.

Para contextualizar ainda mais essa mudança no curso de português entre as duas etapas do Programa Mais Médicos para o Brasil, deve-se levar em conta um fator muito importante que é o processo avaliativo e que nesse novo contexto também passou por mudanças. Nessa nova etapa, a prova foi desenvolvida em um outro formato e passou a avaliar o aluno em suas habilidades linguísticas/comunicativas sob um outro contexto, de produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita, divergindo da prova da primeira etapa, que visava ao atendimento ambulatorial.

Assim, pode-se pensar que a mudança na avaliação do programa, iniciada na última etapa do Brasil, também interferiu na estrutura do curso de português, que passou a enfatizar atividades de compreensão/produção oral e compreensão/produção textual com o auxílio de outros materiais didáticos.

Por isso, volto a enfatizar que uma nova análise de necessidades é imprescindível para que seja feita uma readequação do curso, visando o uso do livro *Diga trinta e três... em Português!*, que foi elaborado para uma finalidade específica e que norteia as questões contextuais de prática médica do curso de PLE nos MAAVs do Programa Mais Médicos para o Brasil.

Assim, ao analisar o livro didático *Diga trinta e três... em português!* e constatar a sua importância como instrumento linguístico norteador no processo de ensino-aprendizagem do PLE, formando mais de treze mil médicos estrangeiros na 1ª fase do programa e, segundo a meta do Governo Federal, mais de sete mil na 2ª fase, totalizando mais de vinte mil profissionais da saúde formados em PLE –, é possível afirmar que o mesmo deve ser considerado uma referência em produção didática para ensino de língua estrangeira com uma finalidade específica, devido à sua contribuição nesse processo de formação, e que o ensino de PLE no Programa Mais Médicos para o Brasil possa ser visto como um marco que está contribuindo para a consolidação do 5º momento do processo de gramatização do português no Brasil.

Como esta pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros dentro do Programa Mais Médicos para o Brasil é uma das primeiras apresentadas na área, essas reflexões são desenvolvidas sob a minha ótica como professora-pesquisadora, com respaldo nas respostas apresentadas nos questionários e minha documentação no diário de pesquisa. Assim, peço para não serem consideradas como taxativas ou categóricas, mas iniciais, num processo de discernimento sobre o ensino de Línguas para Fins Específicos.

Espero que, com esses apontamentos, mais reflexões sobre o uso de material didático, de análise de necessidades, de contexto de ensino-aprendizagem e do processo avaliativo em cursos de português como Língua Estrangeira para Fins Específicos se desenvolvam, contribuindo para o crescimento e fortalecimento dessa área nos cursos de Linguística Aplicada em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão*. Porto: Porto, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____ (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes; ArteLíngua, 2005.
- _____. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Ms., Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/ple-jose-carlos-paes.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7.ed. Campinas: Pontes, 2013.
- AMADEU-SABINO, Marlei. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/ Universidade de Campinas, Campinas, 1994.
- AMADO, Rosane. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*, ano 4, n. 2, 2013.
- ANTHONY, Edward. Approach, method, and technique. *English Teaching Forum*, v. 3, n. 1, p. 7-10, 1963.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARBOSA, Lúcia; SÃO BERNARDO, Mirelle. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, Darcília; FIGUEIREDO, Francisco (Orgs.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2014, p. 269-278.
- BHATIA, Vijay. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman Publishing, 1993.
- BISSACO, Cristiane. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. *Travessias*, v. 9, n. 1, p. 210-223, 2015.
- BIZON, Ana Cecília. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro; CARVALHO, Simone. *Isso mesmo!* – Compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica. Brasília: Ministério da Saúde, 2017a.

BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro; CARVALHO, Simone (Orgs.). *Sou todo ouvidos!* – Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica. Brasília: Ministério da Saúde, 2017b.

BIZON, Ana Cecília; OLIVEIRA, Cícero; RODRIGUES, Fernanda; MARTIN, Ivan; YERRO, Jorge; DINIZ, Leandro; ALVES-BEZERRA, Wilson. *Diga trinta e três... em português!* – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto *Mais Médicos para o Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BORGES, Elaine. *Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira* – Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1991.

CAMARGO, Regiane. *Análise de necessidades para um curso de espanhol no Ensino Superior Tecnológico*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Keila. *Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de Letras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CELANI, Maria Antonieta. Afinal, o que é Lingüística Aplicada?. In: PASCHOAL, Mara; CELANI, Maria Antonieta (Orgs.). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

_____. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. *Nova Escola*, v. 222, p. 40-44, 2009.

CELANI, Maria Antonieta; MAGALHÃES, Maria Cecília. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 319-37.

CUNHA, Maria. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1991.

- DE GRANDE, Paula. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, vol. 23, n. 23, dez. 2011.
- DELL'ISOLA, Regina. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 99-120.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DE SAZ, Sara. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Empeño, 1980.
- DINIZ, Leandro. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- DUDLEY-EVANS, Tony; ST. JOHN, Maggie. *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ERICKSON, F. Ethnographic description. In: AMMON, Ulrich *et al.* (Eds.). *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin: Walter de Gruyter, 1988.
- FERREIRA NETO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guaraní de Ribeirão Silveira*. São Paulo: Paulistana, 2012.
- GONÇALVES RAMOS, André. *Falantes de português uruguaio aprendendo português brasileiro: análise de necessidades de agentes penitenciários uruguaio*. Dissertação (Mestrados em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, James; HEATH, Shirley; LAPP, Diane (Eds.). *A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. v. II. London: Routledge, 1997, p. 181-202.
- GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil. *Relatos* (Publicação do Projeto Hil Unicamp), n. 1, Campinas, p. 3-20, 1994.
- GUIMARÃES, Renata. O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. *Revista HELBE*, ano 8, n. 8, 1/2014.
- HOWATT, Anthony. *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HUGHES, John. *A filosofia da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- HYMES, Dell. Two types of linguistic relativity. In: BRIGHT, William (Ed.). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 1966, p. 114-158.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.
- _____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- _____. *Understanding language teaching: from method to portmethod*. New Jersey: LEA, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-32.
- _____. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- LIMA, Emma; IUNES, Samira. *Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1981.
- LONG, Michael. A rationale for learner needs analysis. In: _____ (Ed.). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 1-16.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACIEL, Ruberval. Análise das necessidades: implicações para o planejamento de cursos de língua inglesa. In: ANASTÁCIO, Elismar; MALHEIROS, Márcia; FIGLIOLINI, Márcia (Orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 115-126.
- MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette Français Langue Etrangère, 2004.
- MARCHESAN, Maria Tereza. Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e ELE para policiais. In: STURZA, Eliana; FERNANDES, Ivani; IRALA, Valesca (Orgs.). *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios*. Santa Maria: PPGL, 2012, p. 171-196.
- MARTIN, James. Language, register, and genre. In: CHRISTIE, Frances (Ed.). *Language studies: children's writing reader*. Geelong: Deakin University Press, 1984, p. 21-30.
- _____. Grammar meets genre: reflections on the Sidney School. Inaugural lecture at Sydney University Arts Association, *Arts*, n. 22, p. 91, 2000.

- MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MASIN, Maria Angela. *Análise de necessidades na disciplina de Inglês em um curso superior de Tecnologia em Automação Industrial*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- _____. Análise de material didático em uso: *Welcome to Brazil*, Level 1. *The ESPECIALIST*, vol. 34, n. 1, p. 69-90, 2013.
- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: England: SAGE, 1998.
- MENDES, Kaline Araújo. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Instituto Federal da Bahia, 2006.
- MENEGAZZO, Rosana; XAVIER, Rosely. Do método à autonomia do fazer crítico. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 43, p. 115-126, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Programa de Ensino do Projeto Mais Médicos para o Brasil – Eixo temático de Língua Portuguesa*, 2013.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MORITA, Marisa. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, Regina (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MUNBY, John. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- NUNAN, David. *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, Cícero. *Mais Brasil – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- OLIVEIRA, Cícero; MENDES, Edileise, RODRIGUES, Fernanda; MARTIN, Ivan; YERRO, Jorge; DINIZ, Leandro; ALVES-BEZERRA, Wilson. *Saúde! – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- ORLANDI, Eni. Apresentação. In: _____ (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes/Cáceres: Unemat, 2001, p. 7-20.
- ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni (Org.). *História das idéias lingüísticas:*

construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes/Cáceres: Unemat, 2001, p. 21-3.

PACHECO, Denise. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEDREIRA, Silvia. *Porque a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PRATOR, Clifford; CELCE-MURCIA, Marianne. An outline of language teaching approaches. In: CELCE-MURCIA, Marianne; MCINTOSH, Lois (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley: Newbury House, 1979.

RAMOS, Rosinda. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em curso de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 105-129, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria (Orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Campinas: Pontes, 2005, p. 109-123.

RAMOS, André; MARCHESAN, Maria Tereza. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 15-35, 2013.

REDONDO, Diego. *De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas/Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. [1982]

ROBERTS, John. Recent development in ELT. *Language Teaching*, v. 15, n. 2, p. 94-110, 1982.

ROBINSON, Pauline. *ESP today: a practitioner's guide*. Phoenix: Hemel Hempstead, 1991.

RODRIGUES, Aryon. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

- SANTOS, Gleide. *Regras e acréscimos nas gramáticas de Júlio Ribeiro, Said Ali e Evanildo Bechara*. In: 5º Encontro Nacional de Linguística, História e Cultura, 2011, Cáceres/MT. Caderno de Resumos. Cáceres: Editora da Unemat, 2011, p. 57-57.
- _____. *Os efeitos de sentidos da formulação das regras e os acréscimos nas gramáticas de Júlio Ribeiro, Said Ali e Evanildo Bechara*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- SARMENTO, Manuel. Imaginário e culturas infantis. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 21, p. 51-59, jul./dez. 2003.
- SILVA, Paulo. *A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- SWALES, John. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1990.
- TAKAHASHI, Neide. *Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- _____. *Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- TOMLINSON, Brian. (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- TOSATTI, Natália Moreira. Gêneros textuais e o propósito da comunicação em livro didático de PLE. *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, v. 3, p. 62-75, dez. 2011.
- UETI, Luhema. *O léxico da cultura brasileira no livro didático “Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros”*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- VIAN JR., Orlando. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. *The ESPecialist*, v. 29, n. 2, p. 139-158, 2008.
- VILAS BOAS, Carlos; VIEIRA, Dark; COSTA, Ivana. *Métodos e abordagens: um breve histórico do ensino da língua estrangeira*. Escola de Administração do Exército. Salvador, 2008.
- WEST, Richard. Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, v. 27, n. 1, p. 1-19, 1994.
- ZOPPI-FONTANA, Monica. *A língua brasileira no Mercosul. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados*. Projeto de pesquisa referente à solicitação de Bolsa PQ/CNPq, Edital CA 10/2004. Campinas, 2004.

_____. *Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional.*
In: Seminário da Análise do Discurso, 4., 2007, Salvador.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de anuência do Ministério da Saúde

12/02/2017

:: SEI / MEC - 0523385 - Anexo ::

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANEXO Nº 0523385/2017/CGEGES/DDES/SESU/SESU

PROCESSO Nº 23000.002344/2017-13

INTERESSADO: MOANA LIMA E SILVA LOBO

TERMO DE ANUÊNCIA

A Coordenação-Geral de Expansão e Gestão da Educação em Saúde da Diretoria de Desenvolvimento da Educação em Saúde deste Ministério está de acordo com o uso do material didático publicado com finalidade de subsidiar as aulas de Português - Língua Estrangeira (PLE), as quais compõem o conteúdo programático do Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil, regulamentado na Portaria Conjunta MEC/MS nº 31/2015, para fins de estudo e pesquisas a serem desenvolvidos pela pesquisadora **Moana Lima e Silva Lobo**, sob orientação da Profª Drª Rosane de Sá Amado, Programa de Pós-Graduação, em nível de Doutorado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ressaltamos que o referido material seja usado exclusivamente para a realização de estudos e pesquisas, respeitados os princípios éticos em acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, recomendando que o nome desta Instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações originadas do estudo em questão.

Brasília, 19 de janeiro de 2016.

Silvio José Cecchi

Coordenador-geral de Expansão e Gestão da Educação em Saúde

Documento assinado eletronicamente por **Silvio José Cecchi**, **Coordenador(a) Geral**, em 23/01/2017, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0523385** e o código CRC **20A30917**.

Referência: Processo nº 23000.002344/2017-13

SEI nº 0523385

ANEXO B – Capas dos materiais didáticos elaborados para o Programa Mais Médicos para o Brasil

Livro didático *Mais Brasil*, utilizado nos cursos introdutórios de PLE realizados em Cuba (2013/2014).

Saúde!

Português Língua Estrangeira para o Módulo
de Acolhimento e Avaliação do Projeto *Mais
Médicos para o Brasil*

Cícero Alberto de Andrade Oliveira
Edleise Mendes
Fernanda Castelano Rodrigues
Jorge Hernán Yerro
Leandro Rodrigues Alves Diniz
Wilson Alves-Bezerra

Livro didático *Saúde!*, utilizado nos dois primeiros MAAVs realizados na 1ª etapa do programa no Brasil (2013).

Livro didático *Diga trinta e três... em português!*, utilizado nos últimos MAAVs realizados na 1ª etapa do programa no Brasil (2013/2014) e nos módulos da 2ª etapa realizada em Cuba (2015 a 2017).

Livro didático *Sou todo ouvidos!*, utilizado nos MAAVs realizados na 2ª etapa do programa em Cuba (2017).

Livro didático *Isso mesmo!*, utilizado nos MAAVs realizados na 2ª etapa do programa em Cuba (2017).

Livro didático *Diga trinta e três... em português!*, oficializado pelo Ministério da Saúde e utilizado no programa na 2ª etapa realizada em Cuba (2017).

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O ensino de Português para Fins Específicos no programa *Mais Médicos para o Brasil*”, desenvolvida pela pesquisadora Moana de Lima e Silva Lobo, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – Filologia e Língua Portuguesa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosane de Sá Amado, da Faculdade Filosofia, Ciência e Letras Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). A pesquisa tem o objetivo de analisar o livro elaborado para esse programa “Diga trinta e três... em Português!”, verificando se o material didático do programa Mais Médicos, em sua intenção de ser específico para médicos, seguiu o que o Ensino de Línguas para uma Finalidade Específica (ELFE) preconiza. Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitirão obter um maior entendimento a respeito do contexto de ensino de português para fins específicos, sobretudo dentro do programa Mais Médicos.

Você será convidado(a) a responder a um questionário sobre sua experiência com o ensino de língua portuguesa para fins específicos dentro do programa, bem como sobre suas aceções acerca desse contexto específico de ensino-aprendizagem. Você poderá ser convidado a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias.

Informamos, ainda, que todos os dados do questionário serão analisados qualitativamente pelos pesquisadores para refletirmos sobre as demandas e especificidades desse campo de ensino, sob o ponto de vista e experiência dos professores desse tipo de curso. Salientamos que as observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você.

Sua participação é voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos

acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com a doutoranda Moana de Lima e Silva Lobo pelo e-mail moanalima@gmail.com, ou com o Prof.^a Dr.^a Rosane de Sá Amado, pesquisadora responsável, pelo e-mail ro.amado@gmail.com.

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo
estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

.....
Assinatura do(a) participante de pesquisa

.....
Assinatura do Pesquisador

ANEXO D – Questionários

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 1

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 1

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Em geral gostei, mas achei um tempo muito curto e salas muito populosas para uma melhor apreensão e prática do idioma.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

O material foi bem elaborado, com conteúdo desenvolvido de acordo ao público a que se destinou. Considero bastante prático, focado, abordando simultaneamente fonética, gramática e aspectos culturais, em suma, bem equilibrado. Os temas de cada unidade são bem pertinentes para o universo onde o profissional irá atuar.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

O aspecto cultural chamou mais a atenção dos alunos, pois era, e é, fundamental entenderem o contexto da sociedade onde irão atuar. Não vejo que haja uma divisão entre essas vertentes, ao contrário, ao meu ver o aspecto cultural foi bem inserido no aspecto gramatical e fonético. No meu entender, o ensino de PLE deve contemplar sempre o aspecto cultural, pois é imprescindível para o conhecimento de uma língua.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Faltam abordagens mais demoradas, mais exercícios de repetição, a fim de possibilitar melhor assimilação e interiorização de certos aspectos da língua, principalmente daqueles que diferem extremamente da língua espanhola, que era a língua materna desse público alvo.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Sugiro exercícios complementares, mais áudios e vídeos.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 2

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 2

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Sim, considerando que os alunos têm pouco tempo hábil de assimilação e prática, o curso se mostrou satisfatório para esse propósito.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

De forma geral, gostei. Sempre há alguma coisa ou outra que poderia ser muda a, melhorada ou ampliada. Mas, isso também cabe ao professor, pois é no dia a dia que o processo de aprendizagem vai sendo construído junto aos alunos. Acho que todos os capítulos apresentam conteúdos pertinentes às necessidades iniciais dos alunos-alvo.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

A separação dos componentes citados, no material avaliado, mostrou-se pertinente também. Toda separação ou divisão é arbitrária e, no caso, entendo que o foco foi apontar para duas ‘grandezas’ necessárias para o aluno cubano que estava prestes a chegar ao país. Também entendo que essa divisão tornou mais amena a tarefa dos envolvidos, seja no ensino como na assimilação (e integração) dos conteúdos. Afinal, uma língua não é apenas linguística nem apenas literatura/poesia/música.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Eu acho que Diga 33 segue, de forma geral, o formato e o sequenciamento didático esperado num livro de ensino de uma L2. Há apresentação de temas, desenvolvimento dos mesmos, com apoio gramatical, lexical, cultural, variedade de gêneros discursivos, ampliação do conteúdo, etc.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

A única questão que eu apontaria foi a não atualização do material a partir do primeiro período de uso, nos anos 2013-2014. Entendo que seu uso e o feedback dado pelos professores que o utilizaram poderiam ter sido aproveitados para uma atualização do conteúdo e do sequenciamento.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 3

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 3

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Ele corresponde às necessidades dos alunos, mas acho que deveríamos ter mais tempo para trabalhar determinados conteúdos

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

Acredito que todos os capítulos são necessários, mas alguns textos e temas devem ser atualizados, como formulários que não são mais utilizados, as nomenclaturas das pessoas com necessidades especiais.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

Acredito que não há muito uma divisão entre o linguístico e o cultural, os aspectos culturais vão surgindo ao longo das aulas, das explicações e das demonstrações de como proceder no Brasil. Mas o aspecto cultural me chama mais a atenção e costumo focar muito em situações do cotidiano com os alunos.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Não acredito que dê para avaliar e comparar os materiais utilizados, pois o do curso é para um fim específico e para este propósito acredito que ele seja muito bom. O que falta é uma atualização, que talvez já tenha acontecido, mas que os alunos ainda não têm acesso.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Acho que seria necessário incluir textos sobre assédio sexual, principalmente relacionado a ética profissional dos médicos.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 4

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 4

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Acredito que o curso de Língua Portuguesa seja uma sensibilização ao português brasileiro e um grande apoio linguísticos às questões médicas que os alunos encontrarão em seu dia a dia de trabalho no Brasil. Todo o material é voltado à área médica, então, sim, ele corresponde às necessidades básicas dos alunos no momento em que o curso é a eles ofertado.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

Sim, eu gosto do material do curso. Acho que todos os capítulos são importantes e tocam em questões fundamentais para o bom desempenho dos médicos no Brasil. Gosto muito do fato de o livro não se limitar à gramática. Ele traz aspectos culturais bem importantes para os médicos que logo chegarão ao Brasil. Não sei apontar um capítulo que eu julgue desnecessário dentro do contexto do qual falamos aqui. Contudo, acredito que o “problema” do material é que não temos tempo hábil para trabalhá-lo por completo. Acabamos selecionando o que é mais importante de acordo com a necessidade do grupo. Mas não vejo isso como um problema, pois não prejudica o aprendizado dos alunos.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

Sim, como disse anteriormente, acho muito interessante que o material, pensado para um curso tão rápido, preocupe-se com aspectos culturais. Nesse sentido, ele vai no caminho oposto a muitos materiais didáticos de PLE que temos no mercado. Acredito, no entanto, que o “Diga 33” esteja no caminho correto, sobretudo quando lembramos que língua e cultura são indissociáveis.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Eu o avaliaria como um material muito completo, voltado para fins específicos e construído dentro de uma perspectiva teórica muito importante: justamente a que compreende língua e cultura como conceitos inseparáveis (algo que, infelizmente, fica, muitas vezes, apenas nos muros da academia). Como disse na pergunta anterior, o material usado no “Diga 33” está no caminho oposto do da grande maioria de MD de PLE. Ainda bem!

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Pode parecer um detalhe, mas acho que impressão colorida faz bem à organização do próprio aluno. Também sinto falta de um handout para o professor indicando o que podemos “pular”, caso não dê tempo de trabalhar todo conteúdo de uma unidade (embora façamos este acordo com a coordenação do módulo). Ao mesmo tempo, não ter um handout nesses moldes confere mais liberdade ao professor...

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 5

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 5

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Por ser um curso intensivo e de curta duração, considero um curso bem pensado, voltado especificamente para os médicos cubanos que pretendem exercer suas funções no Brasil. Percebo que o curso consegue atingir seu objetivo, pois o nível de aprovação é grande. Nesse curto espaço de tempo, os alunos são literalmente treinados para alcançarem boas notas nas provas de audição, escrita e oral, por meio da realização de tarefas que simulam essas provas durante o curso. Neste sentido, o curso corresponde às necessidades imediatas dos alunos que é serem aprovados. No entanto, estou ciente que a plena fluência da língua portuguesa só será atingida com a dedicação dos alunos e contato real com a língua após chegada no Brasil.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

Gostei do material, em geral. O que mais me agradou foi o fato de apresentar textos e insumo de língua de acordo com a área de conhecimento médico dos alunos e o contexto de atuação deles. Acho que todos os capítulos condizem com a necessidade de atuação dos alunos, porém, como o curso apresenta aulas de *Saúde* com professores médicos brasileiros, considero o capítulo 4: *Legislação e Ética em Saúde*, cansativo e repetitivo, pois é um tema já trabalhado nas aulas de Saúde. Claro que no nosso caso a ênfase é na língua escrita e oral. Poderia ser um capítulo a menos ou abordar outro tema que não gerasse repetição.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique.

O aspecto linguístico me chamou mais atenção. Considero coerente o ensino do aspecto linguístico e cultural no material didático utilizado. No entanto, percebo que o aspecto linguístico é mais trabalhado, por motivos óbvios, de acordo com os objetivos do curso. Como língua e cultura são indissociáveis, é impossível trabalhar um aspecto sem o outro, mas o material utilizado poderia explorar mais aspectos culturais das cinco regiões do país, à medida que os capítulos fossem abordados. É dever também do professor estar preparado para compartilhar esses conhecimentos culturais de acordo com a necessidade do grupo. O material didático é apenas um suporte a mais.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Sim, eu já trabalhei com outros materiais didáticos em outros cursos e para outros contextos. Porém, acho difícil comparar com esse material específico, voltado aos médicos cubanos, porque o público alvo e o contexto eram outros. Logo, em minha

opinião, como material específico aos médicos, considero o livro em questão útil e dentro da proposta a qual foi elaborado.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Do meu ponto de vista, o problema nem sempre está com o material em questão. Percebo que o que, às vezes, pode dificultar o trabalho é a extensão do livro. Não é possível trabalhar todas as unidades completamente, também devido ao tempo de curso e aos outros exercícios de audição e escrita que devem ser realizados paralelamente. Além disso, existe a questão de nível de proficiência de cada médico. A maioria, pelo menos nas duas edições a qual fiz parte, não apresentava conhecimento básico prévio da Língua Portuguesa, contando apenas com a vantagem da relativa proximidade entre o Espanhol e a LP. Neste sentido, talvez pudesse ser pensado um material didático para iniciantes, pois percebo que grande parte dos textos e exercícios do *Diga 33...em Português!* requerem um conhecimento maior de LP, ou nível intermediário. Ou, ainda, pensar em oferecer oportunidade aos alunos de fazer um curso prévio de LP, para então começar o curso em questão, como era feito nas primeiras edições em 2013 ou 2014, segundo relatos de colegas que participaram no início das missões.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 6

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

QUESTIONÁRIO PROFESSOR 6

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Penso que o curso apresenta conteúdos muito importantes e fundamentados para as necessidades dos alunos, com conteúdos e práticas específicas do âmbito da medicina, saúde pública, cuidados básicos, realidade da saúde primária no Brasil etc. Porém, o tempo de curso é muito curto para o integral ensino e aprendizagem necessários para o pleno ensino de uma língua estrangeira.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

Sim, gostei bastante do material do curso, pois, na sua função de ensino de língua portuguesa para fins específicos (ou seja, para médicos cubanos que vão atuar no Brasil), ele apresenta, em quase sua total integralidade, vários aspectos específicos da saúde brasileira, como tópicos sobre doenças tropicais, atenção primária, como é estruturada uma UBS, assistência farmacêutica, necessidades especiais do povo brasileiro, enfim, aspectos que ajudam especificamente na apreensão da língua portuguesa, de seus aspectos formais, suas idiosincrasias...

Apesar de ser um conteúdo abordado pelos professores da área da Saúde (imagino eu!), penso que os capítulos onde são apresentados receitas médicas, prontuários, preenchimento de formulários são muito importante para os alunos, para eles confrontarem com a realidade de seu país e a realidade do Brasil.

No geral, acho que todas as unidades são bem elaboradas, apesar de, na prática, o tempo para ministrar a grande quantidade de conteúdo seja insuficiente. Mas um problema que tive ao ministrar as aulas foi notar que, ao se ensinar determinados tópicos gramaticais, muitos conteúdos necessários para o entendimento de um assunto encontravam-se em outras unidades mais à frente; por exemplo, na apresentação dos nomes pessoais na Unidade 1, penso que era importante conhecer antes o alfabeto para poder soletrar o próprio nome, contudo o alfabeto da língua portuguesa encontrava-se apenas na Unidade 2.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique.

Com certeza, o ensino do aspecto cultural, já que o aspecto linguístico é sempre o mesmo, não importa qual seja a língua materna dos alunos. Ministrar aulas sobre doenças, saúde pública, administração hospitalar etc., enfim, dar aula de língua com base nesses aspectos específicos da realidade brasileira foi muito interessante. Mas, para se alcançar o entendimento pleno de determinados assuntos, a todo momento era necessário recorrer a aspectos formais da língua, ao que os alunos falavam que “a gramática é chata, ‘profe’!”

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc.) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Senti que o livro “Diga 33...” valoriza muito mais o aspecto cultural, portanto a todo momento recorria a outros materiais (livros didáticos, material de internet etc.) para ajudar no ensino, principalmente àqueles de maior enfoque linguístico, estrutural. Portanto, penso que o “Diga 33...” possui um fim específico no ensino de língua portuguesa, o que justifica um enfoque maior nos aspectos culturais, específicos de determinado grupo que está aprendendo a língua-alvo naquele momento.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Uma melhor adequação do tempo total do curso ao material didático e um apêndice (ou livro extra) com conteúdos linguísticos mais bem estruturado.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 7

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 7

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Acho que sim. O curso é de curta duração e faz um bom trabalho.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

Adoro o Diga 33. Acho o livro muito condizente com as necessidades dos alunos e com os objetivos do curso (prepara-los para atuação médica no contexto brasileiro). Acho que o livro aborda questões importantes que podem causar estranhamento ou dificuldades dos médicos cubanos no Brasil, como por exemplo a questão do aborto (que não é legalizado no Brasil), questões que envolvem a diversidade como pessoas LGBT ou com síndrome de Down, cujo tratamento é diferente em Cuba.

Não acho que haja nenhum capítulo que não condiga com a necessidade de atuação ou comunicação dos alunos.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

Acredito que o ensino de uma língua adicional nunca é desassociado do aspecto cultural. A língua é pela e na cultura e vice-versa. Mas entendo que separamos os dois conceitos – língua e cultura – para fins de análise.

Diante disso, acredito que gosto bastante da maneira como o livro ensina o idioma por meio de elementos culturais, textos autênticos da área médica, canções, reportagens, textos literários, dentre outros. Nesse livro o ensino da língua nunca é desassociado do aspecto cultural, ensinando o idioma para que o aluno consiga realizar tarefas (relevantes, em contextos discursivos coerentes e que eles terão que atuar quando chegarem ao Brasil) pela/na língua adicional. O material ainda tem um forte aspecto de letramento crítico, sempre problematizando questões e não apresentando a cultura brasileira como algo engessado, estereotipado e “pronto” (deixando margem para discussão de seus aspectos, mostrando que a cultura é algo sempre vivo).

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

É exatamente o que mencionei na questão anterior. Acho que o diferencial do Diga 33 é a maneira como trata a língua associada aos aspectos culturais, com textos autênticos e exercícios não apenas gramaticais e isolados de uma realidade ou um contexto relevante para o seu público-alvo. Além disso, apresenta tudo de uma maneira problematizadora, procurando promover o letramento crítico dos alunos.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Não consigo pensar em sugestões ou críticas. Acho que os autores do livro são muito lúcidos quanto à necessidade dos público-alvo e estão constantemente melhorando o material, revisando-o, atualizando-o e incluindo novos temas e abordagens. Adoro o material e inclusive utilizo algumas atividades dele para outras aulas de PLA/PLE que ofereço, principalmente quando estou ensinando para hispanofalantes.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 8

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 8

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

Acredito que o curso tenha cumprido parcialmente com os objetivos propostos, haja vista que o material contempla muito mais recursos estruturais da língua do que os comunicativos e, em tese, os médicos e médicas precisarão essencialmente comunica-se a partir da oralidade com seus futuros pacientes. Apesar de o material ser apenas um apoio no decorrer do curso, acredito que é preciso atualizá-lo de acordo com as necessidades observadas ao longo das edições do Projeto.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

Parcialmente gostei.

Na unidade 2 – Um pouco de Anatomia- os autores decidiram trazer um texto do Bosi, Os Trabalhos da Mão, que não condizem com a proficiência dos aprendentes até então. Além disso, o Manual de Anatomia Cearense é interessante, mas registra apenas uma das variantes e traz mais confusão aos aprendentes ainda tão iniciantes na língua para poder contrastar com a norma dita como padrão. Em todas as unidades encontramos Fichas da Secretaria Municipal de Saúde desatualizadas.

Acredito que a unidade 4 – Legislação e Ética em Saúde – poderia trazer mais dinâmicas de interculturalidade.

Na unidade 6 – diagnóstico- a escolha da música interpretada pela cubana Celia Cruz sempre gera polêmica, uma vez que é uma cubana erradicada em outro país e os aprendentes acham um tanto estranho esse tipo de mídia no material didático para cubanos.

O texto sobre o House também está desconexo e vejo que muitos professores e coordenadores optam por não trabalhar com ele.

Na unidade 9, como em outras, há tarefas de tradução e acredito que não sejam adequadas para o propósito do curso.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

Não dissocio língua de cultura seja em PLE ou qualquer outra língua, mas a abordagem do material é essencialmente estruturalista com pinceladas culturais e temáticas da área da saúde e, portanto, acho a suposta divisão uma das fragilidades do material. O que mais me chamou atenção, e ainda chama, é a maneira pela qual cada professor e professora abordam as diversas culturas brasileiras. Acredito que a pluralidade cultural poderia ser melhor desenvolvida no material e abordada pela equipe docente de maneira crítica nas diferentes situações sociais do nosso país.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Se partirmos do pressuposto da avaliação de material didático para obtenção satisfatória dos objetivos do programa, creio que o material possa ser reformulado às necessidades comunicativas e culturais esperadas na atuação do(a) médico(a) com a população brasileira. O material não é muito diferente do que encontramos no mercado, pois são materiais, em sua maioria, gramaticais com tendência à comunicativização e podem não cumprir com o propósito determinado pelo programa. É comum o desenvolvimento de materiais complementares para suprir as carências de comunicação na língua alvo em situações reais de fala.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Sugeriria que os responsáveis recolhessem mais formulários como esse de todos os professores e professoras que atuaram nos módulos e, a partir dessas devolutivas, comessem a reformulação do material. Além disso, seria interessante ouvir de alunos pré e pós Brasil sobre suas necessidades quanto à língua-cultura, pois muitas vezes restringimos a participação de aprendentes e acreditamos saber de antemão do que precisarão e, assim, inviabilizamos um material didático bem elaborado e que seja uma ferramenta profícua do processo ensino-aprendizagem de PLE. Na minha prática, busco sempre ouvir do aprendente suas expectativas e necessidades e, juntos, estabelecemos a proposta do curso.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 9

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 9

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

O curso de Português, módulo de acolhimento, tem uma proposta bem interessante, pois o material e toda a metodologia é voltada para um público específico: médicos falantes de espanhol que virão para o Brasil para trabalhar no Programa “Mais Médicos”. Antes de dar o curso, analisei o material enviado para mim (livro, áudios e atividades sobre os áudios), para eu ter uma ideia de como poderia trabalhar com os alunos. O material me pareceu bem completo, o que contribuiria para o curso. Tendo em mente a necessidade do curso, por meio do qual os alunos deveriam aprender português básico com um vocabulário médico para auxiliá-los no Brasil, no início, achei que correspondia às suas necessidades. Quando fui dar aula de fato, percebi que muitos textos e atividades eram muito complexos para os alunos. Apesar de ser espanofalantes, eles tinham dificuldade em compreender alguns textos e era necessário trabalhar muito vocabulário, principalmente um texto de cordel, que trazia regionalismo. Esse texto foi aconselhado a não ser trabalhado, mas os meus alunos pediram muito, pois viram que ali poderia ter um vocabulário que eles poderiam ouvir de seus pacientes. Uma reclamação constante, mas acho que vem da história dos alunos como aprendizes de língua, era a falta de gramática. Na verdade, para os alunos, o problema do curso era esse: não era centrado

em gramática, porém a necessidade deles não ia ser sanada aprendendo as leis gramaticais, mas sim no oral. O livro propunha um trabalho com alguns fonemas que poderiam causar problema entre o português e o espanhol e salientei isto nas atividades de apresentação oral.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

O material do curso é rico no que diz respeito aos aspectos da medicina, de alguns vocabulários, mas as atividades orais contribuíam muito para a complementação do material didático, no que diz respeito à cultura e aos aspectos linguísticos. Os alunos sempre comparavam a situação do Brasil com a de Cuba e era interessante eles pensarem sobre a alimentação do Brasil, que acaba divergindo da de Cuba pela grande oferta de fast food e refrigerante (em algumas regiões do Brasil), o que acaba causando alguns problemas de saúde. Percebi que nas minhas aulas, por meio do material, e também dos áudios, havia a construção de uma relação entre questões médicas do Brasil e de Cuba.

Sobre os capítulos do livro, acho que os 9 capítulos traziam conteúdos relevantes, porém há textos complexos de serem trabalhados. Um deles foi a música pulso, na unidade 2, devido à abstração. Lembro que os alunos questionaram muito as perguntas 'a' e 'b', pois não entendiam a relação com a proposta do capítulo. Acabei trabalhando mais com eles os nomes das patologias. O cordel, que há no livro, foi um texto que os alunos pediram para ser trabalhado, apesar de ser sugerido que não trabalhássemos por questão de tempo. Aliás, o problema do material era justamente a extensão, pois tínhamos pouco tempo e o material era extenso. Isso gerava uma agonia muito grande nos alunos. Não sei se tem relação com a memória educacional deles (o que é aprender, com o discurso do que é aprender lá), mas eles se sentiam incomodados pelo fato de, em pular partes, eu não trabalhar tudo.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

O livro apresentava os dois pontos: tanto aspectos linguísticos quanto aspectos culturais, que eram intercalados, porém, sempre precisava fazer a ressalva de alguns pontos relacionados à variação linguística, inclusive dos diversos falares do Brasil. Expliquei para eles que há partes do Brasil que eles iriam ouvir a palavra 'forfo', 'corgo', assim como 'caganeira' ao invés de 'diarreia', mas que isso também era português, mas era falado, geralmente, por pessoas que não tiveram oportunidade de estudos ou de prosseguir os estudos. Acho importante eles compreenderem isso, porque diferencia a cultura deles, onde todos têm oportunidade de uma boa escolarização. Um fato que me pegou em sala foi a correção de palavras como 'oitho' e 'muitho'. No início, corrigia os alunos, dizendo que isso era do Espanhol, porém me toquei que no nordeste, em Alagoas, por exemplo, inclusive a classe média e classe média alta também falam dessa maneira. Aí comecei a me tocar que o modo de falar marcado no livro era do sudeste e acaba silenciando outros falares possíveis que os alunos teriam contato, apesar de marcar, ao longo do material que há variação. Talvez seria interessante acrescentar alguns pontos a mais sobre a variação.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Os livros com os quais já trabalhei eram focados em um público geral e justamente por isso no decorrer do curso, precisava desenvolver meus próprios materiais ou usar outros que colegas já haviam construídos para complementar e dar prosseguimento ao curso para que este fizesse sentido para os alunos. O *Diga 33* era um material específico, para um objetivo e público específicos e acho que é a sua qualidade em relação aos materiais que são gerais. Ele busca focar as primeiras necessidades do aluno enquanto médico, mas não foca na vida do aluno, justamente porque ele tem um objetivo específico. Eu lembro que eu buscava marcar isso na aula, pois os alunos se sentiam frustrados quando conseguiam desenvolver mais o vocabulário. Dizia que no Brasil iriam aprender muito.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Bom, acho que ao longo das respostas fui apresentando algumas sugestões, como um trabalho maior com o regionalismo (pensando nas regiões para onde os alunos vão), apesar de apresentar esse ponto no material. Também acho que ele poderia ser um pouco menor, apresentar exercícios menores e textos mais curtos.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 10

1 – Complete com seus dados pessoais: (esta pergunta será apenas para controle da pesquisadora, no trabalho final serão omitidos os nomes dos participantes).

PROFESSOR 10

2- O que você achou do curso de Língua Portuguesa? Ele tem correspondido às necessidades dos alunos?

O curso de Língua Portuguesa proporciona uma vivência intensa e de muito aprendizado aos alunos médicos. Creio que o curso corresponda às necessidades dos alunos se considerarmos que eles se familiarizam com o português, saem do curso capazes de perceber de forma mais sensível as diferenças e semelhanças entre o português brasileiro e o espanhol de Cuba, produzem textos escritos e orais em nível básico em temáticas relevantes para sua profissão e, principalmente com a mudança do perfil do curso com os materiais *Sou todo ouvidos e Isso mesmo!*, desenvolvem uma boa compreensão oral do português. Porém, considero que o curso é mais adequado aos alunos que já cursaram o nível básico do português ou então que estudaram de forma autônoma a língua.

3- Você gostou do material do curso? O que mais o agradou? Há algum capítulo que você julga não condizer com a necessidade de atuação/comunicação dos alunos? Se houver, diga qual é essa parte e justifique.

Eu gostei do material, apesar de achar que o curso é muito curto para a quantidade de unidades do livro *Diga 33...* ainda mais quando somado a outros materiais de apoio de uso obrigatório no curso (refiro-me ao “*Sou todo Ouvidos*”). Esse “excesso” faz com que

o professor tenha que trabalhar seletivamente com o material, o que exige uma certa experiência como professor de português como língua adicional, um conhecimento sobre o perfil dos alunos cubanos e uma reflexão prévia sobre a necessidade de atuação/comunicação desses alunos. Com a necessidade de selecionar o que seria mais relevante do material, em minha experiência julguei a Unidade 4 menos produtiva do ponto de vista da comunicação. Essa afirmação considera que o tema da Ética em Saúde e a legislação brasileira é abordado nas aulas de Saúde. Também acabei “cortando” parte da Unidade 8, de doenças crônicas. Desse capítulo, julgo relevante e muito produtivo o texto sobre deficiência e a terminologia utilizada. O trabalho com o texto permite uma discussão e reflexão profícuas da relação entre linguagem, preconceito, movimentos em defesa da saúde e grupos sociais oprimidos ou minoritários.

4- O que mais chamou a atenção nas suas aulas, o ensino do aspecto linguístico ou do aspecto cultural do nosso país? Você acha que a divisão dessas duas vertentes linguística e cultural, no material didático utilizado, é coerente ao ensino de PLE? Explique:

Senti que os alunos gostariam de ter mais informações sobre aspectos culturais do que aqueles previstos no curso, assim como gostariam de ter mais sistematizada a parte de aprendizado gramatical que a abordagem comunicativa não prioriza. Por conta dessas necessidades, procurei complementar o material com material extra. Penso que o ideal é articular as vertentes linguística e cultural, entretanto, deve-se considerar as experiências prévias com o ensino de línguas que têm esses alunos e que fazem com que estejam mais familiarizados com o estudo gramatical e menos acostumados com propostas de gêneros discursivos em situações de comunicação situadas.

5- Em sua experiência como professor você já deve ter usado alguns materiais didáticos (livros, apostilas etc) que auxiliaram em seu trabalho. Comparando esse material aos já utilizados, como você o avaliaria? Por quê?

Eu avalio que o material é muito bom para seus objetivos e cumpre com a noção do ensino de língua para fins específicos, por ser calcado em situações de comunicação ligadas à prática da medicina no contexto brasileiro. Não faria sentido um curso concentrado em duas semanas com materiais de apoio direcionados ao turista ou ao trabalhador de multinacionais, para mencionar alguns dos públicos de materiais didáticos de PLE.

6- Quais sugestões ou críticas você faria ao material *Diga 33... em Português!* ? Escreva relacionando à sua experiência profissional no programa e em outros contextos de atuação.

Sinto falta de mais propostas de produção oral para serem realizadas pelos alunos – falta essa que foi enfrentada com a proposta do “role play”. Apesar de saber da dificuldade de infraestrutura em todas as instituições onde é realizado o curso, também sinto falta de materiais audiovisuais que apresentem aspectos culturais e linguísticos do Brasil, para além dos materiais de áudio inseridos no Diga 33...

Como mencionei anteriormente, o material poderia ser adequado aos alunos que nunca estudaram português e poderia apresentar mais sistematização de tópicos linguísticos e gramaticais.

É interessante notar que os alunos gostam bastante do trabalho com as músicas brasileiras proposto pelo livro, apesar de, de forma geral, gostarem de um perfil de MPB distinto daquele das músicas selecionadas para compor o material didático. Penso que o material poderia explorar um pouco mais as músicas e artistas brasileiros que fazem sucesso entre os cubanos. Além disso, a diagramação do material poderia ser aprimorada.