

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

THAMIS LARISSA DOS SANTOS SILVEIRA

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E SAÚDE:
ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS

PORTO ALEGRE

2021

THAMIS LARISSA DOS SANTOS SILVEIRA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E SAÚDE:
ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Silveira, Thamís Larissa dos Santos
Português como Língua Adicional e Saúde: Análise de
materiais didáticos / Thamís Larissa dos Santos
Silveira. -- 2021.
210 f.
Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Português como Língua Adicional. 2. Materiais
didáticos para a área da saúde. 3. Ensino de línguas
para fins específicos . 4. Tarefas de compreensão oral
e leitura. I. Schlatter, Margarete, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

THAMIS LARISSA DOS SANTOS SILVEIRA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E SAÚDE:
ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 03 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Lia Schulz
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Pires de Freitas
Educação e Humanidades
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Prof. Dr. Alexandre do Nascimento Almeida
Educação e Humanidades
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

Audre Lorde escreve, no livro *Irmã Outsider* (2019, p. 51), que o que a ajudou a passar por uma experiência delicada de saúde foi compreender melhor o que sentia em relação à transformação do silêncio em linguagem e em ação. Refletindo sobre o trecho do ensaio “A transformação do silêncio em linguagem e em ação”, penso que o ano de 2020 levou todos nós a situações inimagináveis, devido à pandemia, que ocasionou em impactos em nossa saúde física e mental. Transformar o silêncio em linguagem e em ação, neste momento para mim, é poder verbalizar àqueles e àquelas que me acompanham nas estradas da vida, o valor que suas existências têm para mim e como suas presenças são oxigenação para o meu ser. Desse modo, eu agradeço...

À minha família, por serem o lugar para onde sempre poderei voltar. À minha mãe e ao meu pai, por terem feito tudo que era possível para que eu pudesse estar onde estou agora. À minha avó, por todo cuidado. À minha tia, por ser referência e ter sido a primeira na família a entrar na Federal e mostrar que era possível.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela excelência de ensino, políticas públicas para ingressantes por cotas e bolsas de pesquisa e extensão. Sem tamanho amparo, eu não estaria onde estou agora. Todo meu reconhecimento, valorização e luta pelo ensino público de qualidade para todos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida nos primeiros meses de mestrado que possibilitou que eu iniciasse os estudos e me mantivesse na universidade.

À Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), especialmente ao programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por ter me proporcionado um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional que inspirou a realização deste trabalho.

Ao Sistema Único de Saúde (SUS), por oferecer um serviço de qualidade gratuito para as pessoas residentes no Brasil há mais de 30 anos e hoje ter ainda mais importância para a sociedade brasileira no enfrentamento à pandemia do Coronavírus.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE - UFRGS), pela excelente formação docente que deixa contribuições para a vida de quem por lá passa. Obrigada em especial às professoras Margarete Schlatter, Gabriela Bulla e Juliana Schoffen, por atuarem diretamente

com a formação de professores e professoras de Português como Língua Adicional na UFRGS, influenciando em nossa constante busca por aperfeiçoamento na área. Além disso, agradeço aos tantos colegas que tive a oportunidade de conhecer, conviver e com quem aprendi muito, em especial à Camila Alexandrini, Janaína Viana, Caroline Scheuer, Everton Costa, Laura Fontana, Alexandre Martins Ferreira.

À minha orientadora Margarete Schlatter, toda minha admiração pela mulher, professora e pesquisadora que és. Obrigada por aceitar ser minha orientadora, por confiar no meu trabalho e me orientar nesta dissertação, especialmente neste momento difícil e corrido em um ano atípico e difícil.

À Lia Schulz, por compartilhar amor e força em tantos lugares pelos quais passa. Obrigada, Lia, por ensinar que não é pela dor que se aprende, mas pela troca. Obrigada pelas palavras, pelo carinho, por ser exemplo, por se fazer presente.

À Ana Luiza Freitas, pela alegria contagiante que chega e domina sala, universidade, qualquer espaço em que estiver. Obrigada pelas reuniões superprodutivas, pelo espaço criado entre o núcleo de inglês e o de português para que pudéssemos aprender mais umas com as outras, pela energia contagiante que nos motiva a buscarmos cada vez mais aperfeiçoamento.

Ao Alexandre Almeida, pelo voto de confiança depositado em mim e em minha atuação como professora de PLA na UFCSPA, auxiliando-me quando necessário, mas também deixando-me autônoma para criar e crescer com meus erros e acertos. Obrigada por todas as conversas e reuniões sempre pertinentes.

À Rita Cavalcante, pela amizade e pela parceria. Tua sensibilidade é o teu diferencial e eu aprendo muito contigo. Obrigada por abrir as portas da sala de aula do Colégio de Aplicação para mim. Para o futuro, espero mais risadas e mais parcerias de trabalho, de pesquisa, de estudos; juntas aprendemos, juntas crescemos.

Às minhas professoras do mestrado Karen Pupp Spinassé, Simone Sarmento, Gabriela Bulla, Ana Welp, Margarete Schlatter. Com vocês aprendi muito sobre a importância da pesquisa e da docência, levarei para sempre os ensinamentos que obtive com vocês.

Às minhas alunas e aos meus alunos, por me deixarem fazer parte de suas vidas e partilharem suas histórias, suas culturas, suas línguas, seus objetivos comigo. Vocês me ensinam, me motivam e me inspiram a buscar constantemente formação enquanto professora e, assim, reafirmar diariamente meu compromisso com a educação.

À Laura Mallmann, por ser a melhor amiga que eu poderia ter. Cuidado, dedicação, paciência são adjetivos que eu sempre renovo o conceito quando estou contigo. Te admiro e amo a nossa amizade. Não há distância que desfaça esse laço.

À Mariléia Torrel, pela amizade que já conta mais de 12 anos. De depoimentos no Orkut a páginas de agradecimentos de trabalhos acadêmicos, sempre no topo, sempre em destaque. Obrigada por permanecer na minha vida por tantos anos e ser sempre acolhimento e carinho.

Ao Vicente Cusin, por ser o príncipe da minha vida. Eu aprendo a ver a vida de forma mais leve e poética contigo. Obrigada por ser esse ser iluminado e único que eu me orgulho em chamar de amigo.

Ao Afonso Pellenz, por ter a risada mais contagiante que eu conheço. Por todas nossas histórias, por todo carinho e amor que dá mais cor e música para a minha vida. Agradeço ao universo que nos aproximou e a tudo que colaborou para que a nossa amizade fosse construída assim como ela foi, eu tenho maior orgulho de te ter como melhor amigo, obrigada por me deixar fazer parte da tua vida.

Ao Francisco Lovato, pelas aleatoriedades da vida. Foi preciso três encontros aleatórios para saber teu nome e um ano para saber que eu gosto muito de ter por perto. Obrigada pela amizade, pelas risadas e pela escuta ativa.

Às amigas que dividiram a casa e partilharam a vida comigo nos últimos três anos: Luísa Bittencourt; Luiza Gutterres; Fernanda Ávila; Renata Citadin; Kétina Timboni, obrigada pela amizade, companheirismo e afeto. As conversas e as parcerias vividas juntas no apartamento da Azenha serão sempre boas recordações para a vida.

Aos amigos Afonso Pellenz, John Meres, Kayuane Simões e Marina Griza, pela boa amizade construída ao longo dos últimos anos. Como em um quebra-cabeça, cada um de nós é peça importante para que o jogo seja completado. Eu celebro e agradeço a nossa amizade.

Aos Guaiecas: Carol Doré; Felipe Kampff; Juliana Beust; Laura Castilhos; Laura Mallmann; Thielle Gonçalves, meu muito obrigada. A experiência da graduação foi melhor porque vocês estavam lá, mas a experiência da vida depois da graduação com vocês, somente confirma que a nossa amizade vai além de qualquer lugar e tempo.

Às amigas Bianca Barreto, Carolina Schuch, Caroline Mello, Elisa Rodrigues, Fernanda Soldatelli, Marjorie Moraes, Mirvana Teixeira, Nicolle Ortiz, Rafaela Klein, Samanta Siqueira,

por serem acalanto, força e amor. Obrigada por serem tão maravilhosas e inspiradoras nas ações que desempenham na vida.

Aos meus amigos e colegas de mestrado André Trindade, Álvaro Didio, Bruna Oliveira, Dêner Ramos, Mariana Bulegon, pela nossa rede de apoio mútua. A nossa amizade, dedicação e carinho uns pelos outros é o que eu para sempre levarei de lembrança desse nosso estágio de vida. Obrigada por contribuírem para que o mestrado fosse uma ótima experiência.

*Escrever porque esta é,
sem sombra de dúvida,
a melhor hora
para escrever.*

*Não escrever porque esta,
verdade seja dita,
é a melhor época para não escrever.*

*Escrever porque esta,
convenhamos,
não é a melhor ocasião
para escrever.*

*Não escrever porque este,
antes e acima de tudo,
é o melhor turno
para não escrever.*

*Escrever porque este,
só um cego não vê,
é o melhor tempo
para escrever.*

*Não escrever porque este,
apesar dos pesares,
é o melhor mês
para não escrever.*

*Escrever porque esta,
até segunda ordem,
não é a melhor noite
para escrever.*

*Não escrever porque este,
em última instância,
não é a melhor noite
para escrever.*

*Não escrever porque este,
em última instância,
não é o melhor século
para não escrever*

Sobre escrever - Ricardo Aleixo

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar tarefas de compreensão oral e leitura em materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA) para profissionais da saúde à luz da concepção dialógica da linguagem e da noção de gêneros do discurso. Compreendendo que a comunicação ocorre em contextos sociais singulares, onde os sujeitos interagem por meio de enunciados concretos e únicos, busca-se verificar de que modo as tarefas pedagógicas propõem a compreensão de textos orais e escritos levando em conta suas condições de produção para promover interações com os textos conforme projetadas pelos gêneros do discurso em foco. Os materiais didáticos analisados são três livros didáticos: *Diga trinta e três... em português* (2017), *Sou todo ouvidos!* (2018), *Isso Mesmo!* (2019) — desenvolvidos pelo Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação no período de atividade do Programa Mais Médicos para o Brasil; e o curso online autoformativo *PORTOS - Português Online para a Saúde* (2018), criado pela UNA-SUS/UFCSPA em parceria com o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE - UFRGS), para profissionais da saúde que tenham interesse em atuar ou já estejam atuando em solo brasileiro. Para análise desses materiais, parte-se da abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1986), que compreende o ensino de línguas a partir da análise das necessidades dos estudantes tendo em vista sua participação em esferas de atuação específicas na língua adicional. Os materiais foram analisados quanto à pertinência dos temas e dos gêneros do discurso para a área de saúde, e as tarefas de compreensão oral e de leitura foram analisadas em relação à sua coerência com a expectativa de compreensão projetada pelos gêneros. Os resultados mostram que todos os livros propiciam a prática com temas e gêneros do discurso pertinentes e relevantes para o público-alvo. Em relação às tarefas de compreensão e de leitura, conclui-se que muitas propõem uma compreensão focada na recuperação de informações do texto e apenas algumas, com destaque para as do curso PORTOS, propõem experiências de participação coerentes com as condições de recepção dos textos orais e escritos focalizados nas unidades didáticas.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Materiais didáticos para a área da saúde. Ensino de Línguas para Fins Específicos. Tarefas de compreensão oral e leitura.

ABSTRACT

This work aims to analyze oral comprehension and reading tasks in teaching materials of Portuguese as an Additional Language (PLA) for health professionals in the light of the dialogical conception of language and the notion of discourse genres. Understanding that communication occurs in singular social contexts, where the subjects interact through concrete and unique utterances, we seek to verify how the pedagogical tasks propose the understanding of oral and written texts taking into account their production conditions in order to promote interactions with the texts as projected by the discourse genres focused. The didactic materials analyzed consist of three textbooks: *Diga trinta e três... em português* (2017), *Sou todos ouvidos!* (2018), *Isso mesmo!* (2019) - developed by the Ministry of Health in partnership with the Ministry of Education during the period of activity of the Mais Médicos para Brasil Program; and the self-study online course *PORTOS - Português Online Para a Saúde* (2018), created by UNA-SUS / UFCSPA in partnership with the UFRGS Portuguese as an Additional Language Center (PALC - UFRGS), for health professionals interested in working or who are already working in Brazil. The analysis of these materials is anchored in the Teaching of Languages for Specific Purposes approach (HUTCHINSON; WATERS, 1986), which comprises the teaching of languages based on students' needs analysis in view of their participation in specific spheres of activity in additional language. The materials were analyzed for the relevance of the themes and discourse genres for the health area, and the oral comprehension and reading tasks were analyzed in relation to their coherence with the oral and reading comprehension expectations projected by the genres. The results show that all books provide practice with themes and discourse genres pertinent and relevant to the target students. Regarding comprehension and reading tasks, there are various tasks that propose an understanding focused on the retrieval of information from the text and only a few, with emphasis on those in the PORTOS course, promote participation experiences consistent with the reception conditions of the oral and written texts focused in the lessons.

Keywords: Portuguese as an Additional Language. Didactic materials for the health area. Language Teaching for Specific Purposes. Listening and reading task.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo de livros didáticos de Língua Inglesa.....	33
Figura 2: Número de examinandos do Celpe-Bras	39
Figura 3: Postos Aplicadores do Celpe-Bras	40
Figura 4: Esquema de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	71
Figura 5: Fatores elementares para criação de cursos de.....	79
Figura 6: Fases fundamentais da análise de conteúdo	86
Figura 7: Capa Sou todo ouvidos! (2019).....	87
Figura 8: Capa Isso mesmo! (2018).....	88
Figura 9: Capa Diga trinta e três... em português! (2017)	89
Figura 10: Imagem de apresentação do PORTOS - Português Online para a Saúde (2017).....	89
Figura 11: Sumário do livro Sou todo ouvidos!.....	91
Figura 12: Sumário do livro Isso mesmo	94
Figura 13: Sumário do livro Diga trinta e três... em português!	97
Figura 14: Descrição do curso PORTOS - Português Online para a Saúde	99
Figura 15: Unidades didáticas do PORTOS - Português Online para a Saúde.....	100
Figura 16: Estrutura do curso.....	101
Figura 17: Seção de aquecimento (Unidade 1 - Artrose).....	114
Figura 18: Seção de compreensão oral (Unidade 1 - Artrose).....	115
Figura 19: Seção de expansão (Unidade 1 - Artrose)	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Vantagens e desvantagens de adotar livros didáticos	30
Quadro 2: Livros didáticos de PLE.....	41
Quadro 3: Etapas da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	45
Quadro 4: Resultados da pesquisa de teses e dissertações com o foco na análise de materiais didáticos em PLA.....	47
Quadro 5: Pesquisas selecionadas para análise.....	49
Quadro 6: Contribuições das Teses e Dissertações encontradas no Catálogo da Capes (ou repositório da universidade).....	50
Quadro 7: Questionamentos para análise de necessidades	78
Quadro 8: Número de unidades didáticas por material analisado.....	90
Quadro 9: Organização das unidades didáticas do livro Sou todo ouvidos!.....	92
Quadro 10: Orientações do livro Isso mesmo!	94
Quadro 11: Categorias de análise	102
Quadro 12: Temas e gêneros do discurso que compõem o livro Sou todo ouvidos!.....	105
Quadro 13: Visão geral do livro Isso mesmo!	107
Quadro 14: Temas e gêneros do discurso do livro Diga trinta e três!.....	109
Quadro 15: Visão geral do curso PORTOS	110
Quadro 16: Atividade 2 sobre os vídeos do caso de Darlene	174
Quadro 17: Atividade 3 sobre os vídeos do caso de Darlene	175
Quadro 18: Atividade 1 sobre os vídeos do caso de Samuel	179
Quadro 19: Atividade 3 sobre os vídeos do caso de Darlene	180
Quadro 20: Síntese dos resultados	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CCBs	Centros Culturais Brasileiros
CEL	Centro de Ensino de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a distância
EFE	Ensino para Fins Específicos
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
HQ	História em Quadrinhos
ISBN	International Standard Book Number
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LA	Língua Adicional
LD(s)	Livro(s) Didático(s)
MAAv	Módulo de Acolhimento e Avaliação

MD(s)	Material(is) Didático(s)
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PPFOL	Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLM	Português como Língua Materna
PPE - UFRGS	Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PMM	Programa Mais Médicos
PMMB	Projeto Mais Médicos para o Brasil
PORTOS	Português Online para a Saúde
PROPE	Programa de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira
ProPEEP	Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português
PSL	Português como Segunda Língua
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SD	Sequência Didática
SIPLE	Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UNB	Universidade de Brasília

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. MATERIAL DIDÁTICO	29
1.1 O uso de livros didáticos no ensino de línguas	32
1.2 Livros didáticos e pesquisas em PLA	37
1.2.1 O que dizem as pesquisas sobre materiais didáticos	45
1.3 Livros didáticos de PLA para fins específicos	56
2. A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E OS GÊNEROS DO DISCURSO	61
2.1 Concepção dialógica da linguagem	61
2.2 Gêneros do discurso	66
2.3 Ensino com base em gêneros do discurso	69
2.4 Ensino na área da saúde	73
2.5 Ensino de Línguas para Fins Específicos com base nos gêneros do discurso	76
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
3.1 Objetivo de pesquisa	82
3.2 Seleção dos materiais didáticos e as etapas de análise	82
3.3 Visão geral dos materiais didáticos analisados	87
3.3.1 Sou todo ouvidos! (2019)	90
3.3.2 Isso mesmo! (2018)	93
3.3.3 Diga trinta e três... em português! (2017)	96
3.3.4 PORTOS - Português online para a saúde (2017)	98
3.4 Procedimentos de análise das unidades didáticas e tarefas pedagógicas	101
4. ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	104
4.1 Os gêneros discursivos presentes nos materiais didáticos	104
4.1.1 Sou todo ouvidos! Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica (2019)	105
4.1.2 Isso mesmo! Compreensão oral e leitura em Português como Língua Estrangeira para a área médica (2018)	107
4.1.3 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 (2017)	109
4.1.4 PORTOS - Português online para a saúde (2017)	110

4.2	A transposição de gêneros do discurso nas propostas didáticas	112
4.2.1	Sou todo ouvidos!	113
4.2.2	Isso mesmo!	127
4.2.3	Diga trinta e três... em português!	139
4.2.4	PORTOS	167
	CONCLUSÃO	193
	REFERÊNCIAS	202

INTRODUÇÃO

O ano era 2013 e o Brasil estava passando por diversos momentos cruciais, como a crise política que estava emergindo, as preparações para a Copa do Mundo que estavam a todo vapor, os setores da área da saúde que estavam sofrendo com escassez de profissionais, a população em movimento organizada para as manifestações sociais contra aumento das passagens que marcaram o mês de junho, tudo estava em movimento e em estado de tensão. Contudo, nesse mesmo ano eu iniciei a Licenciatura em Letras e conheci o Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE - UFRGS).

Foi em uma atividade da disciplina de Inglês I que a professora pediu para que fôssemos para as imediações do prédio de sala de aulas da Letras para procurar os alunos estrangeiros do PPE, com uma lista de perguntas em inglês e com caderno e caneta, saímos eu e a minha colega para procurá-los. Nessa procura pelos alunos estrangeiros, encontramos uma turma de alunos do PPE realizando uma atividade na rua junto de sua professora, chegamos até eles e perguntamos para a professora se poderíamos fazer a atividade com os seus alunos. Com a autorização da professora, realizamos a tarefa de inglês e, depois, lembro-me de perguntar para a professora como funcionava o PPE, quem podia participar e se tinham pré-requisitos em relação à etapa do curso de graduação. Muito solícita, a professora disse que tinha um seminário de formação e uma disciplina que a professora Gabriela Bulla ministraria no próximo semestre, em 2013/2. Animada e curiosa para saber como seria essa experiência, aguardei o período de matrículas e me inscrevi na disciplina de “Planejamento e elaboração de projetos para o ensino de Língua Portuguesa: Interlocução na escola e a distância”, a qual foi uma grande oportunidade para saber mais sobre o ensino de língua portuguesa, os documentos que orientavam as práticas de ensino, conhecer as diversas possibilidades de atuação como professora e, principalmente, ser introduzida no universo do Português como Língua Adicional (PLA). De 2014 a 2017, fui professora bolsista do PPE e pude trabalhar com diversos grupos de alunos, de variados níveis de proficiência, aprendendo com eles e vivendo uma troca muito significativa para a minha trajetória docente.

Além da minha história com o PPE - UFRGS, que me proporcionou uma base sólida de formação como professora, os fatos que estavam acontecendo no Brasil e surgiam como temas de discussão no ambiente universitário ajudaram-me a despertar uma consciência social. Uma vez com consciência social, o modo como se percebe a vida, os estudos, a profissão, os alunos,

transforma-se, pois assim como não me enxergo como um ser passivo no mundo, também não buscarei ensinar meus alunos a reproduzirem isso. Acredito que a linguagem implica diretamente em nossos modos de vida, em como construímos as relações e em como atuamos na sociedade. Por isso, os acontecimentos que me trouxeram até o mestrado estão permeados pelos momentos da história que o país e as minhas experiências na universidade me proporcionaram.

Nesse sentido, destaco o ano de 2013 como um ano que trouxe impactos tanto para a vida em sociedade quanto para a minha vida pessoal. Nos últimos sete anos, o país tem passado por grandes movimentos sociopolíticos decorrentes de mudanças de governo e perspectivas ideológicas que resultaram em congelamentos ou alterações em programas na área da educação e da saúde. Entre eles, os programas Ciências sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras e Programa Mais Médicos, todos interligados ao Ensino Superior brasileiro e com impactos tanto na formação dos profissionais das áreas contempladas como na promoção de diversas parcerias internacionais em ensino, pesquisa e serviço. Não é novidade que as grandes bases da sociedade são a educação e a saúde, áreas fundamentais para o desenvolvimento de todos os povos e que, quando polarizadas negativamente, atingem outras áreas afetando possíveis avanços sociais e, em decorrência, também econômicos de uma nação.

No âmbito da educação, vivo a realidade de uma mulher negra periférica que somente conseguiu acessar o Ensino Superior devido às políticas públicas de cotas, tanto raciais quanto socioeconômicas. Com um histórico escolar de escola pública, ingressei na universidade federal, onde obtive assistência estudantil durante toda trajetória acadêmica e um ensino de qualidade que possibilitaram me formar como professora e pesquisadora. Quanto ao âmbito da saúde, como alguém de origem pobre, minha família e eu sempre dependemos do Sistema Único de Saúde (SUS) para atendimento médico. Mesmo antes de eu entender qual era a importância da existência do SUS para as famílias brasileiras, que em sua grande maioria são de origens pobres e, logo, dependentes do Sistema público e gratuito, eu sabia que sem ele a vida de todos poderia ser bem pior. Encaro, desse modo, educação e saúde como motores essenciais para a transformação da vida dos seres humanos, ainda mais quando públicas, gratuitas e para todos.

Educação e saúde surgiram como assuntos presentes na minha atuação profissional quando comecei a dar aulas de PLA no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) em 2018. A UFCSPA é uma universidade especializada na área da saúde, contando com 15 cursos de graduação e 12 programas de pós-

graduação, além de especialização, residência multiprofissional e residência médica. Por conseguinte, os alunos que vêm estudar PLA no IsF precisam ser estudantes de alguma dessas etapas na UFCSPA, o que faz com que o grupo discente tenha em comum a área de atuação e tenham objetivos próximos no aprendizado de português. Embora os meus alunos sejam de diversos cursos como nutrição, psicologia, biomedicina — e não exclusivamente da medicina, a reflexão sobre o ensino de PLA para esse público específico esteve presente em todo meu fazer pedagógico, o que incluiu a elaboração de materiais didáticos, o planejamento de cursos e a organização de outras atividades para que os alunos pudessem conhecer a cidade e o país em que estavam morando.

Enquanto professora do IsF - Português, tinha como demanda a elaboração de materiais didáticos para os cursos que eu ministraria, o que me proporcionou aprendizagens muito significativas para o meu amadurecimento como professora-autora de unidades didáticas e projetos didáticos que integrassem o universo do português em sua variação brasileira com o universo da área da saúde. Essa experiência me trouxe a necessidade de buscar conhecimentos sobre a área da saúde no Brasil e no exterior e de entrar em contato com os discursos que circulam nessa esfera de atuação, para poder interagir com os meus alunos. Assim, o processo de análise dos materiais didáticos nesta dissertação não se dá de forma mecanicista nem desvinculada à prática docente, pois acredito que, para se tornar uma melhor professora-autora é preciso aliar o ensino à pesquisa continuada; é preciso estudar aquilo que se propõe fazer, produzir conhecimentos a partir do analisado e, se preciso for, estar disposta a revisar e começar de novo.

Diante disso, no período de escrita de projeto de mestrado, que aconteceu alguns poucos meses depois do meu início na UFCSPA, eu tinha como intenção aliar o que estava vivendo como professora naquele novo contexto com um estudo mais aprofundado na área de PLA. Após conversas com a minha orientadora e com os meus coordenadores do IsF da UFCSPA, eu tive contato com materiais existentes de PLA para a área da saúde que haviam sido recentemente disponibilizados para a comunidade e vi neles uma possibilidade de aprimorar meu próprio exercício de professora-pesquisadora, bem como de contribuir para os estudos dedicados ao ensino específico de PLA na área da saúde.

Com base nesse percurso, esta dissertação tem como objetivo analisar cinco unidades de quatro materiais didáticos de PLA para a área da saúde, publicados entre 2017 e 2019, à luz da concepção dialógica da linguagem, para verificar como é proposto o trabalho com os textos usados

para o ensino de compreensão oral e leitura. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem está intrinsecamente relacionada com a sociedade e “é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2018, p. 65). A comunicação efetiva ocorre em contextos sociais singulares, onde os sujeitos se encontram e interagem por meio de enunciados concretos e únicos. Conforme Bakhtin (2014),

[...] a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. (BAKHTIN, 2014, p. 118)

Os enunciados são únicos porque dependem da situação em que serão proferidos, dependem de quem são os participantes e o propósito comunicativo; e são dialógicos, pois, na interação, os enunciados são ditos de um locutor para um interlocutor, ambos alternando suas posições frente ao que é enunciado. Nesse campo interacional, decorrente das atitudes responsivas que quem escuta tem em relação ao que foi proferido, concretiza-se o dialogismo, que são “relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2018, p. 22). Sendo assim, os enunciados são dialógicos e ocorrem nas interações entre sujeitos em determinadas esferas de atividade humana, possuindo um tema, um estilo e uma organização composicional que permitem que os participantes identifiquem o que é comunicado como tipos de textos relativamente estáveis, ou seja, como gêneros do discurso. Sabe-se reconhecer um e-mail, uma piada, uma palestra e um artigo científico, por exemplo, pelas marcas específicas do uso da língua que neles estão em evidência porque foram se estabilizando ao longo do tempo como características desses gêneros. São as experiências prévias dos participantes com tais textos que permitem reconhecê-los.

Os materiais didáticos analisados são compostos por três livros didáticos e um curso autoformativo online. Os três livros didáticos, *Diga trinta e três... em português!* (BIZON; RODRIGUES; DINIZ, 2017), *Sou todo ouvidos!* (BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019) e *Isso mesmo!* (BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2018), foram elaborados durante a realização do Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv) do Programa Mais Médicos (PMM), um programa do Governo Federal, sob a jurisdição do Ministério da Saúde e da Educação, no Projeto Mais Médicos

para o Brasil (PMMB), nas edições em Cuba e no Brasil. E o curso PORTOS - Português Online para a Saúde, um curso autoformativo online (DILLI, SCHLATTER, ALMEIDA, 2017), criado pela UNA-SUS/UFCSPA em parceria com o PPE-UFRGS, para profissionais da saúde que tenham interesse em atuar ou já estejam atuando em solo brasileiro.

Com a finalidade de oferecer recursos humanos na área médica para aprimoramento do atendimento do SUS, fortalecimento do estudo e da pesquisa dos estudos de Medicina, bem como atuação em regiões carentes de serviços médicos, o Programa Mais Médicos foi criado em 2013 com os seguintes objetivos:

- I - diminuir a carência de médicos nas regiões prioritárias para o SUS, a fim de reduzir as desigualdades regionais na área da saúde;
 - II - fortalecer a prestação de serviços de atenção básica em saúde no País;
 - III - aprimorar a formação médica no País e proporcionar maior experiência no campo de prática médica durante o processo de formação;
 - IV - ampliar a inserção do médico em formação nas unidades de atendimento do SUS, desenvolvendo seu conhecimento sobre a realidade da saúde da população brasileira;
 - V - fortalecer a política de educação permanente com a integração ensino-serviço, por meio da atuação das instituições de educação superior na supervisão acadêmica das atividades desempenhadas pelos médicos;
 - VI - promover a troca de conhecimentos e experiências entre profissionais da saúde brasileiros e médicos formados em instituições estrangeiras;
 - VII - aperfeiçoar médicos para atuação nas políticas públicas de saúde do País e na organização e no funcionamento do SUS; e
 - VIII - estimular a realização de pesquisas aplicadas ao SUS.
- (BRASIL, 2013)

O Programa¹ foi proposto, portanto, para estimular a atuação de médicos no SUS, especialmente em áreas de difícil acesso e com populações de maior vulnerabilidade social, onde o acesso à saúde encontrava-se deficitário. Para contemplar a inserção dos médicos estrangeiros,

¹ O Programa Mais Médicos para o Brasil segue atualmente em vigência, contando com sete editais abertos no ano de 2020. No presente ano, devido à pandemia do Coronavírus (COVID-19), o Ministério da Saúde lançou, em março, dois editais emergenciais do Programa Mais Médicos para preenchimento de 5,8 mil vagas médicas em 1.864 municípios. Contudo, diferentemente das exigências presentes nos primeiros editais do Programa, em que havia ordem de prioridade entre os grupos formados no Brasil e no exterior, podendo se inscrever, tanto profissionais com registro no Conselho Regional de Medicina (CRM) quanto médicos que ainda não o possuíam, agora é uma exigência ter registro no CRM. Isto é, os profissionais que desejam participar do PMMB precisam ter realizado o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (Revalida). Informações disponíveis em: <<http://maismedicos.gov.br/editais-abertos-antiores>>; <<http://maismedicos.gov.br/noticias/299-editais-emergenciais-do-mais-medicos-sao-lancados-para-enfrentamento-do-coronavirus>>. Acesso em: 14 de dez. 2020.

o programa previu no Capítulo IV da Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, o Projeto Mais Médicos para o Brasil (PMMB), direcionado aos “formados em instituições de educação superior brasileiras ou com diploma revalidado no País; e aos médicos formados em instituições de educação superior estrangeiras, por meio de intercâmbio médico internacional” (BRASIL, 2013). Nessa legislação relativa a médicos estrangeiros também constava a realização do Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv), com duração de quatro semanas, presencial e com carga horária de 160 horas, em que o médico deverá conhecer “legislação referente ao sistema de saúde brasileiro, ao funcionamento e às atribuições do SUS, notadamente da Atenção Básica em saúde, aos protocolos clínicos de atendimentos definidos pelo Ministério da Saúde, à língua portuguesa e ao código de ética médica” (BRASIL, 2013). Nesse contexto, o conhecimento de língua portuguesa era fator primordial para participação no Projeto e atuação em solo brasileiro.

Segundo Lobo (2017, p. 29), os médicos cubanos possuíam uma inscrição diferenciada e antes de chegarem ao Brasil, frequentavam um curso introdutório de português que tinha duração de 15 dias com 8 horas diárias. Para esse primeiro momento de aulas de português em Cuba, Lobo (2017, p. 30) relata que o primeiro material didático utilizado foi o *Mais Brasil* (OLIVEIRA, 2013), e que, na realização do curso no Brasil, foi utilizado o livro didático *Saúde!* (OLIVEIRA; MENDES; RODRIGUES; YERRO; DINIZ; ALVES-BEZERRA, 2013). Esses materiais foram utilizados na primeira etapa do MAAv no segundo semestre de 2013. Contudo, foi no ano de 2014 que os profissionais da área de Letras envolvidos com o PMM elaboraram o livro que serviria de carro chefe dos cursos de português tanto no Brasil quanto em Cuba, *Diga trinta e três... em português!*, acompanhado, em 2017, por outros dois materiais desenvolvidos com foco nas habilidades de compreensão oral e leitura, os livros *Sou todo ouvidos!* e *Isso mesmo!*. Os três livros — *Diga trinta e três... em português!*, *Sou todo ouvidos!* e *Isso mesmo!* —, mesmo tendo sido produzidos entre 2014 e 2017, só receberam o ISBN nos últimos três anos e, em seguida, foram disponibilizados na Biblioteca do Ministério da Saúde gratuitamente para acesso público.

O curso PORTOS - Português Online para a Saúde é um curso destinado aos profissionais de saúde falantes de espanhol e tem como objetivo desenvolver as habilidades de compreensão oral, leitura e escrita no campo de atuação da saúde pública. Elaborado para profissionais que já estavam atuando em Unidades Básicas de Saúde (UBS) no Brasil, foi proposto na modalidade de ensino a distância (EaD) como um curso autoformativo. De acordo com Timboni (2018, p. 15), cursos de natureza autoformativa, são cursos “para serem realizados a qualquer momento, em

qualquer aparelho conectado à internet, podendo ser certificado ou não, ser pago ou não e podendo haver a mediação de um instrutor para eventuais tarefas por pares, mas que são em geral sem mediação”. O PORTOS foi criado por especialistas da área de Português como Língua Adicional (PLA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) para a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA - SUS), tendo sua primeira oferta em 2017. Na modalidade de qualificação profissional, o curso já teve cinco edições no período de 2017 a 2019, com a oferta de 2.000 vagas na primeira edição, 5.000 vagas na segunda, terceira e quinta edições, e 10.000 vagas na quarta edição². O curso tem uma carga horária de 60 horas e seu acesso é gratuito e disponível para qualquer pessoa interessada em estudar português com esse fim específico.

Desse modo, os materiais selecionados como corpus de pesquisa enquadram-se no que Hutchinson e Waters (1983) chamam de abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), em que a partir do levantamento de necessidades dos alunos para aprendizagem de determinada língua, a organização de materiais didáticos, programas de ensino e cursos são desenvolvidos e direcionados para aquele determinado contexto de natureza específica. Nessa abordagem, portanto, o ensino deve ser pensado em proporcionar contato com práticas de uso da língua originadas de situações comunicativas que o aluno vive ou pretende viver, ou seja, os textos orais e escritos utilizados em aula devem ser pertinentes ao contexto no qual o aluno deseja atuar. Conforme exposto até aqui, me afilio a um ensino de PLA para fins específicos orientado pela noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011). Em diálogo com a proposta de Ramos (2004), o ensino de línguas para fins específicos a partir da utilização de gêneros textuais possibilita “ao professor acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias” (RAMOS, 2004, p. 116).

Os materiais didáticos fazem parte da vida de um professor e, dependendo do seu contexto de atuação, pode tornar-se uma realidade a utilização de materiais criados por outras pessoas ou a necessidade frequente de elaboração de materiais para as suas turmas. Seja usando materiais

² Dados obtidos na página do curso no site da UNA-SUS (ofertas encerradas): <https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/44967>, acesso em 5/1/21. Em relação ao número de inscritos, foi possível obter os números de inscritos diretamente com o núcleo de apoio da UNA - SUS/UFCSPA, o qual tem registrado 2000 inscritos, na primeira oferta; 2622, na segunda; 1257, na terceira; 3293, na quarta; 3142, na quinta. Cabe observar que o curso tem oferta universal, sem pré-requisitos.

prontos ou criando os seus próprios, para que o ensino de línguas possa ser desenvolvido da melhor forma possível, entendo que seja fundamental que o professor se engaje e reflita sobre suas práticas pedagógicas, bem como no aprimoramento delas. A intenção com a análise realizada neste trabalho não é a de valorizar possíveis lacunas nos materiais desenvolvidos em PLA para o fim específico da saúde e classificá-los negativamente; pelo contrário, é a de reconhecer que, por mais que tenha lacunas, eles fazem parte de um processo de consolidação de uma perspectiva teórica ainda recente no ensino e na elaboração de materiais didáticos de PLA e merecem todo o nosso reconhecimento.

Desde essa perspectiva, acredito que, por meio da análise de livros de PLA para a área da saúde que desenvolvo aqui, possa compreender melhor o processo de elaboração de materiais didáticos e desenvolver um olhar crítico para selecionar e desenvolver novos materiais, tarefas e projetos adequados aos propósitos dos alunos e coerentes com a concepção de língua que se busca colocar em prática. Compreende-se que o material didático é um instrumento de ensino muito importante para o desenvolvimento das aulas; porém, não é tudo. Como mediador do aprendizado dos alunos, cabe ao professor conhecer bem o material que seus alunos utilizarão e, frente às lacunas, complementar o que está proposto com a utilização de material extra.

A partir do exposto nesta introdução, este trabalho está organizado em quatro capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, discorro sobre o que são materiais didáticos, enfatizando o uso de livros didáticos no ensino de línguas e as abordagens de ensino subjacentes a propostas pedagógicas. A seguir discuto resultados de pesquisas sobre materiais didáticos e elaboro um levantamento de livros didáticos de PLA no Brasil, para contextualizar o meu corpus de pesquisa no cenário de ensino no país. No segundo capítulo, abordo a concepção teórica a qual este trabalho está filiado, tratando sobre a concepção dialógica da linguagem, a noção de gêneros do discurso, ensino com base em gêneros discursivos e o ensino de línguas para fins específicos. Embora já no primeiro capítulo traga resultados de etapas da pesquisa empreendida, no terceiro capítulo, explicito detalhadamente o percurso e os procedimentos metodológicos. Apresento o objetivo e a pergunta de pesquisa, faço uma apresentação geral dos materiais selecionados, seguida pela exposição de como procedi para delimitar o foco e os critérios de análise das unidades didáticas que compõem os materiais. O quarto capítulo é composto por duas seções: na primeira, apresento os temas e o conjunto de gêneros discursivos que compõem os materiais na íntegra; na segunda, desenvolvo a análise de uma unidade representativa de cada um dos materiais, para discutir de que modo as tarefas de compreensão oral e de leitura propõem o trabalho com os gêneros do discurso

presentes na unidade. Concluo o trabalho apresentando uma síntese dos resultados da análise empreendida, e levantando limitações e possíveis contribuições do trabalho para professores da área.

Para finalizar esta introdução, destaco que, embora desde o início do percurso de pesquisa tinha a intenção de analisar os materiais didáticos que são o meu corpus de pesquisa, percorri várias etapas para delimitar o objetivo da pesquisa e confirmar a seleção feita. Optei, assim, por apresentar os procedimentos de pesquisa e resultados da etapa de levantamento de materiais didáticos de PLA logo no primeiro capítulo, por entender que diziam respeito à discussão em foco e porque julguei que tanto os procedimentos de busca adotados quanto o inventário de livros didáticos reunido podem trazer contribuições relevantes para o campo de pesquisas de materiais didáticos de PLA. No capítulo 3, que trata de procedimentos metodológicos, portanto, me atenho ao foco principal do trabalho: a análise dos livros didáticos quanto aos gêneros do discurso e tarefas de compreensão oral e de leitura.

1. MATERIAL DIDÁTICO

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. (BAKHTIN, 2014, p. 31)

O objetivo deste trabalho é analisar as tarefas de compreensão oral e leitura em quatro materiais didáticos (MDs) de português com língua adicional para a área da saúde no intuito de verificar de que forma propõem o trabalho com os gêneros discursivos em questão. Materiais didáticos são instrumentos de grande importância no ensino, pois materializam conhecimentos, objetivos de aprendizagem e abordagens pedagógicas para os alunos, mas também para os professores. Para o propósito deste trabalho, entendo material didático como um conjunto de orientações didáticas, em formato de apostila, livro ou curso, que envolvem um repertório de conteúdos e propostas de prática desses conteúdos, organizado em uma sequência de ensino para fins específicos. Considero tarefa pedagógica, ou somente tarefa, uma proposta aos alunos sobre o que fazer, “um direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional [...] incluindo a explicitação, completa ou parcial, do contexto de uso da linguagem ao qual a tarefa alude” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95)³.

Para Tomlinson (2001, p. 66), o “desenvolvimento de materiais é um campo de estudo e uma tarefa prática”⁴. O autor compreende como um campo de estudo quando os materiais são utilizados como objetos de pesquisa, em que o pesquisador se dedica a estudar as concepções epistemológicas que o originaram, a sua aplicabilidade em sala de aula e a(s) avaliação(ões) de aprendizagem que pode(m) ser feita(s) a partir desses materiais. Como tarefa prática, Tomlinson (2001) refere-se, por um lado, ao professor que, ao dispor desses recursos em sala de aula, pode optar em utilizar o material didático na íntegra, adaptá-lo ou alterá-lo com outras atividades e, por outro, aos elaboradores que se dedicam à criação, à venda ou à disponibilização gratuita desses

³ Schlatter e Garcez (2012, p. 95) distinguem tarefa de atividade, sendo essa última a “realização [...] da tarefa (ou de variações dessa proposta), concretamente nas ações locais dos participantes envolvidos”. Nesta dissertação, usarei “tarefa” para o que é proposto no livro didático e “atividade” quando me refiro a (possíveis) ações a partir das tarefas. Contudo, também utilizo “atividade” em citações de outros autores e também quando nomeia partes de materiais didáticos analisados.

⁴ Tradução livre de “*Materials development is both a field of study and a practical undertaking.*” (TOMLISON, 2001, p. 66)

materiais. O material didático, associado geralmente com livros didáticos, na verdade pode ser “qualquer material que seja usado no intuito de ajudar o aluno em seu aprendizado” (LOBO, 2017, p. 46), ou seja, “eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, e podem ser apresentados na forma impressa, através de performance ao vivo ou exibição, ou em fita cassete, CD-ROM, DVD ou internet”⁵ (TOMLINSON, 2001, p. 66). Almeida Filho (2013) complementa:

[...] todo material, seja ele livro, apostila, folha avulsa usada como volante numa aula ou base oral de linguagem sobre a qual se farão atividades orquestradas pelos professores no andamento das aulas, todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16)

No cerne dessa definição, portanto, está o propósito de uso de diferentes recursos, que podem ser livros, sites, plataformas online, gravações em DVD, quadros artísticos, entre outros, para promover a aprendizagem.

A adoção pelo professor de materiais didáticos existentes envolve analisar vantagens e desvantagens de seu uso em determinado contexto de ensino, levando em conta concepções teóricas de língua(gem), de ensino e aprendizagem, adequação dos conteúdos apresentados e das abordagens propostas para a prática desses conteúdos ao tempo para aprender e às necessidades de aprendizagem. Ur (1995) apresenta alguns pontos essenciais que podem orientar a decisão sobre a adoção de livros didáticos, que sintetizo no quadro a seguir.

Quadro 1: Vantagens e desvantagens de adotar livros didáticos

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura: um livro didático que fornece uma estrutura clara orienta professores e estudantes sobre o percurso da aprendizagem e sua progressão. ● Programa de estudos: uma seleção planejada de repertórios linguísticos possibilita um programa de 	<ul style="list-style-type: none"> ● Necessidades de aprendizagem dos estudantes: nenhum livro didático pode atender às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes de forma satisfatória. ● Relevância e atualidade dos temas e textos: os assuntos em um livro didático podem não ser

⁵ Tradução livre para “*They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet*” (TOMLINSON, 2001, p. 66).

<p>estudos sistemático.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Textos prontos e tarefas: o livro didático fornece textos e tarefas para a aprendizagem que provavelmente serão de um nível apropriado para a maior parte dos estudantes. Isso economiza tempo para o professor que, de outra forma, teria que preparar o seu próprio material. ● Orientação: para professores que são inexperientes ou inseguros de seu conhecimento de língua ou habilidades de ensino, o livro didático pode fornecer orientação de grande ajuda e suporte. ● Autonomia: o estudante pode usar o livro didático para aprender novos materiais, revisar e monitorar seu próprio progresso autonomamente. Um estudante sem livro didático é mais dependente do professor. 	<p>relevantes ou interessantes para uma turma específica e podem ser desatualizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos culturais: o conteúdo de um livro didático pode ser culturalmente inapropriado, o que pode não se tornar apenas irrelevante ou desinteressante, mas pode causar também desconforto ou até ofensa. ● Autoria: o livro didático pode, por um lado, estimular uma mediação conteúdo-estudante pouco reflexiva por parte do professor e, por outro, desestimular a criação de seus próprios materiais.
---	---

Fonte: traduzido e elaborado pela autora com base em Ur (1995, p. 198).

Ao apresentar vantagens e desvantagens quanto à adoção e ao uso de livros didáticos — pontos com os quais a maioria dos professores, quiçá todos, já se depararam em algum momento da docência —, Ur (1995) diz que, no final, a decisão cabe ao professor e ao seu estilo de ensino. É recorrente na carreira de um professor iniciante buscar auxílio nos materiais didáticos utilizados no contexto de ensino que está adentrando e encontrar alento ou desespero. O desespero pode ocorrer porque o livro didático desenvolvido em determinado período histórico pode não mais corresponder às inquietações e às realidades dos alunos ou aos modos de ensinar e aprender dos participantes. O alento, por outro lado, pode acontecer quando o professor encontra no material uma base para aprender a ensinar naquele contexto uma estrutura e uma progressão de estudos que fortalece a sua confiança e a dos alunos, contribuindo para o sucesso da aprendizagem. De uma ou de outra forma, como diz Almeida Filho (2013, p. 19), é importante que o professor, que pode ser o criador dos materiais didáticos ou o utilizador de materiais didáticos criados por outra(s) pessoa(s), possa, a partir de sua “capacidade reflexiva e do conhecimento teórico relevante sobre os processos de aquisição e ensino de idiomas”, levar em conta as especificidades de seu contexto de ensino e refletir sobre a relevância e a adequação dos materiais didáticos que irá utilizar em suas aulas.

Buscando refletir sobre a adequação de materiais didáticos de português como língua adicional criados por outras pessoas para a área de saúde, contexto em que atuo, na próxima seção contextualizo historicamente o uso de livros didáticos no ensino de línguas para, então, apresentar

alguns estudos sobre livros didáticos de PLA por meio de um panorama de trabalhos de dissertações e teses encontradas em pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em Português como Língua Adicional, e suas outras nomenclaturas. Por fim, destaco os livros didáticos de PLA para fins específicos, em especial os que foram desenvolvidos para a área da saúde.

1.1 O uso de livros didáticos no ensino de línguas

A iniciativa de produção de livros didáticos (LDs), primeiramente em papel e atualmente também em arquivos em PDF disponibilizados via internet, materializam-se como uma reunião de textos orais e escritos com tarefas e atividades compiladas em unidades sobre uma temática ou diversas temáticas, amplamente divulgados e compartilhados ao redor do mundo. A difusão de materiais didáticos ocorreu historicamente a partir da invenção da imprensa no século XV por Johannes Gutenberg, o que possibilitou uma aceleração de produção de livros para as comunidades letradas. “Com isso, os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série” (PAIVA, 2009, p. 18), sendo que os primeiros materiais criados para serem utilizados de forma unificada em aula foram gramáticas de latim e grego, devido ao prestígio daquele tempo dessas línguas, seguidos por livros com conceitualizações dos termos e estruturas gramaticais da língua escrita (PAIVA, 2009, p. 19).

No Brasil, na década de 30 aconteceu uma reforma da educação nacional⁶, formalizada pelo Decreto nº 20.883, de 21 de dezembro de 1931, que instituiu o ensino de línguas vivas modernas (alemão, francês e inglês) na educação básica. Explícito no Decreto, constava o método de ensino a ser abordado no Colégio Pedro II e nos outros colégios que deveriam seguir o modelo desse: o método direto. Machado, Campos e Sauders (2007) escrevem que o método,

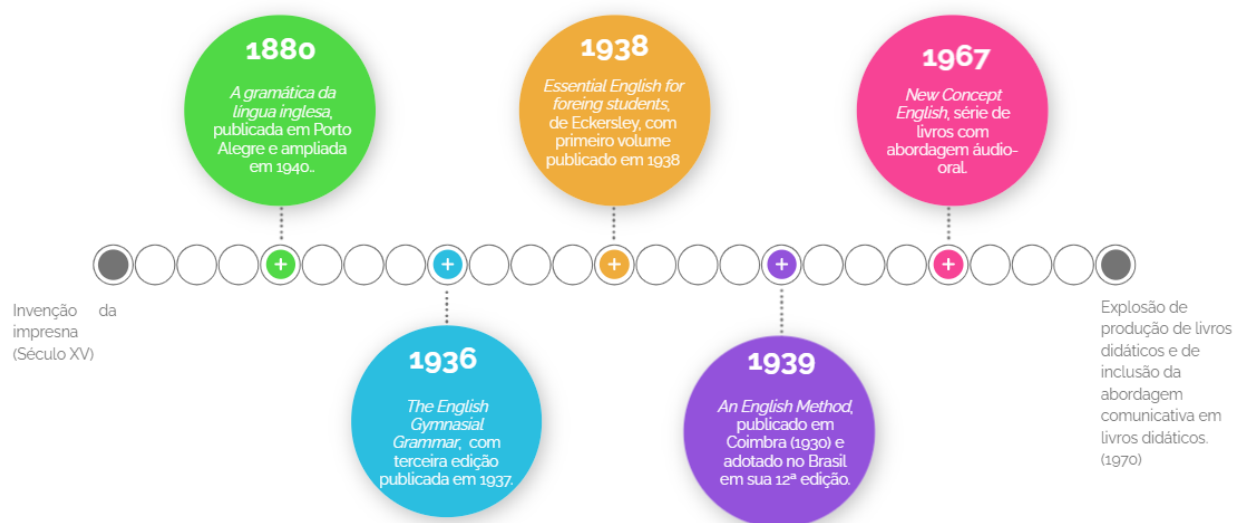
[...] utilizado por representar “um ensino pronunciadamente prático”, sendo acatado para os idiomas vivos estrangeiros, [tinha] os seguintes objetivos: “objetivos instrumentais” (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), “educativos” (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e “culturais” (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender

⁶ Reforma Francisco de Campos, nome do primeiro Ministro da Educação e Saúde, que foi responsável por estabelecer um currículo seriado e obrigatório exigível para ingresso no Ensino Superior. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&Itemid=2>. Acesso em 24 setembro de 2020.

tradições e ideais de outros povos). (MACHADO; CAMPOS; SAUDERS, 2007, s/n)

Todavia, por mais que o intuito fosse o de apresentar uma metodologia inovadora à época, com uma perspectiva de trabalho com as quatro habilidades e de reflexão social e cultural, o ensino era orientado ainda por uma abordagem gramatical e de tradução (ROCHA, 2019, p. 104). Em um levantamento sobre os livros didáticos utilizados para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, Paiva (2009) analisa as metodologias de ensino de línguas ao longo do tempo.

Figura 1: Linha do tempo de livros didáticos de Língua Inglesa



Fonte: elaborado pela autora com base em Paiva (2009).

Os títulos dos livros na linha do tempo acima mostram que, em um período de quase noventa anos, os livros didáticos produzidos e utilizados para o ensino de inglês no Brasil partilhavam de uma abordagem gramatical já indicada no próprio título do livro. De acordo com a autora, os conteúdos primam por lista de palavras, exercícios gramaticais a partir de nomenclaturas presentes nas gramáticas e atividades de tradução. Os anos de 1936, 1938 e 1939 marcam a adoção de séries de livros no contexto brasileiro após a Reforma Francisco de Campos, buscando-se uma consolidação dos novos moldes de ensino de línguas modernas. Segundo Paiva (2009, p. 23-25), o livro “The English Gymnasial Grammar”, adotado em quase todo território nacional, era organizado por uma visão estruturalista da língua, com regras gramaticais, listas de palavras e frases para serem traduzidas, inovando ao trazer transcrições fonéticas no vocabulário. O livro “An

English Method”, por outro lado, buscava aproximar o conteúdo gramatical para um conceito de língua como “veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética” (PAIVA, 2009, p. 24), o que resultava em apresentar uma estrutura agrupada por um léxico organizado por campos semânticos e pela inserção de gêneros nos livros. Ademais, a contribuição de “An English Method” para os estudos de materiais didáticos e livros didáticos dá-se de modo que “esse livro parece inaugurar, no Brasil, o uso de material gravado e é uma prova de que o material didático, muitas vezes, ultrapassava os pressupostos metodológicos da época” (PAIVA, 2009, p. 26).

Um ano antes de “An English Method” ser lançado no Brasil, o livro “Essential English for foreign students” é importado para cá, gerando comoção por focar no ensino do inglês falado, bem como do escrito e estabelecendo-se no mercado por volta de 30 anos. Enquanto nos outros livros primava-se pela linguagem escrita, este último introduziu uma nova perspectiva de ensino de línguas por aproximar a língua representada nas páginas que o compunham à manifestação da língua nas situações do dia a dia. Com esse livro, houve a inserção do recurso de imagens para incentivar a construção de sentidos que os aprendizes reproduziriam nas aulas. Em 1967, o livro “New Concept English” introduziu no mercado o método áudio-oral, com utilização de fitas gravadas e repetição de estruturas gramaticais. Esse livro originou uma série de outros livros compostos por livros dos estudantes e livros dos professores, com orientação de como poderiam colocar em prática os exercícios propostos.

A abordagem audiolingual predominou no ensino de línguas até meados da década de 70 e tinha como concepção de língua um “sistema de elementos (fonemas, morfemas, sintagmas, frases) estruturados linearmente, que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta (BRESSAN, 2002, p. 16)”. Embora a abordagem audiolingual estivesse ocupando o topo das referências de ensino de língua e fosse encontrada em todo livro didático da época, ela não ficou imune às críticas. Bressan (2002) escreve que

[...] o declínio do Audiolinguismo se deu, por um lado, em virtude das duras críticas dirigidas a seus postulados teóricos quanto à visão de linguagem pelo linguista norte-americano Noam Chomsky (1959) e, por outro, em virtude do fato de que já se havia constatado que apenas o domínio das formas e das estruturas da língua não preparava os alunos de maneira adequada, para usarem a língua que aprendiam na comunicação com outras pessoas. (BRESSAN, 2002, p. 16)

Neste processo de transição quanto à abordagem utilizada no ensino de língua estrangeira, em que propunham a necessidade de preparar os alunos para aprenderem a utilizar a língua para

se comunicar, além de novas reflexões acerca de questões como “papel do contexto social e cultura da comunicação” (BRESSAN, 2002, p. 17), surgiu a noção de competência comunicativa, a qual incluía em seu escopo a língua em uso dentro de ambientes sociais e interacionais. Assim, após um longo período cerceado por uma visão gramatical de ensino, na década de 70, se iniciava um movimento que hoje significa um marco em modos de se pensar o ensino e de se produzir livros didáticos: a abordagem comunicativa (AC). Diante disso, vale ressaltar a publicação do livro “Teaching of Language as Communication”, de Henry G. Widdowson, em 1978, que apresentava as bases dessa perspectiva comunicativa.

Leffa (2016, p. 36) explica que o objetivo da abordagem comunicativa no ensino de línguas, em comparação ao Audiolinguismo, “não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua”. Não obstante, foram cerca de noventa anos com livros didáticos estritamente produzidos sob a perspectiva gramatical, tempo suficiente para a construção de uma visão compartilhada sobre o que se esperava de livros didáticos e de como os conteúdos precisavam ser apresentados, o que os livros didáticos criados sob a perspectiva comunicativa precisaram reformular para explicitar a função comunicativa em foco. Segundo Leffa (2016),

[...] até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: “perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”, “perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias” etc. Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática, mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes linguísticos mais simples para os mais complexos; é a chamada abordagem espiral. (LEFFA, 2016, p. 36)

Essa mudança na abordagem de ensino simbolizou um marco, especialmente na década de 1980 e 1990, época em que se estabeleciam parâmetros de ensino e aprendizagem de língua que se mantêm até o presente. Lobo (2017, p. 65) classifica esse período como um momento que “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”. Leffa (1988, p. 226) destaca que “o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa”. Declarações que fazem jus aos materiais didáticos que foram desenvolvidos a partir dessas décadas, bem como nos exames de proficiência e nos estudos de currículo de ensino

de línguas. De acordo com Santos (2014), além de esse período marcar a mudança do foco estruturalista para o comunicativo, uma mudança visível foram as dos MDs:

[...] esses manuais passam a ter um número maior de ilustrações, tornando-se mais atrativos e trazem em suas seleções não somente textos literários (aliás, estes se tornaram minoria), mas textos variados, jornalísticos, publicitários, encontrados nas diversas práticas sociais. A linguagem oral passa a ser valorizada, assim como a linguagem não verbal. Ensinar gramática, naquele momento, era ultrapassado. (SANTOS, 2014, p. 14)

Como em todo processo de instauração de mudanças, é preciso lidar com os perigos de posições extremas em relação ao “velho” ou ao “novo”. Nesse caso, a Abordagem Comunicativa era a novidade, desprender-se de tanta gramática e incluir mais textos diversos era “libertador”, e isso resultou numa substituição da gramática por texto, como se fosse preciso escolher um ou outro. Todavia, a AC propõe um estudo contextualizado de recursos linguísticos, analisando-os em uso, isto é, defende “um processo de reflexão que traz uma proposta tanto de estudo das estruturas da língua quanto dos textos, um não exclui o outro, são complementares” (SANTOS, 2014, p. 15).

Soares (2002) afirma que a influência da linguística no debate sobre ensino de língua portuguesa no Brasil na década de 1980 resulta em

[...] uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas dessa utilização. (SOARES, 2002, p. 173).

Concomitante a isso, nesse mesmo período, as ideias do Círculo de Bakhtin aproximavam-se dos estudos da área de Linguística Aplicada no país. Rodrigues (2005) pondera que, apesar do Círculo não ter se dedicado aos estudos de ensino e aprendizagem de línguas, suas ideias presentes nos textos dialogavam com o que era debatido, o que deu início à incorporação das concepções de filosofia da linguagem no ensino de línguas. De acordo com a autora,

[...] como em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso.” (RODRIGUES, 2005, p. 153)

É essa perspectiva dialógica e a noção de gêneros do discurso que serão os pressupostos a partir dos quais analiso os materiais didáticos em foco neste trabalho. No próximo capítulo, discorro sobre os conceitos que fundamentam esse quadro teórico. Antes disso, na próxima seção discorro sobre o que tem sido discutido sobre materiais didáticos em PLA e, para contextualizar o escopo do meu trabalho, apresento um inventário de livros didáticos de PLA publicados no Brasil. Reitero que a proposição deste trabalho é apresentar um olhar reflexivo, crítico e avaliativo em relação a livros didáticos de PLA para a área de saúde buscando, assim, trazer subsídios para aperfeiçoar a prática docente. Nesse sentido, torna-se necessário compreender de que modo organizam os conteúdos e que propostas fazem para propiciar a aprendizagem.

1.2 Livros didáticos e pesquisas em PLA

Considerando o breve panorama acerca dos livros didáticos de inglês no Brasil, o qual pode ser relacionado com LDs de outras línguas adicionais, é necessário contextualizar os materiais didáticos de PLA nessa linha do tempo. Segundo Almeida Filho (2011, p. 93), é no século XX que se iniciou uma “consciência generalizada de que essa [o português para falantes de outras línguas] é uma área de atuação profissional acadêmico-científica”. Embora tenham sido elaborados outros livros de português para falantes de outras línguas antes, em geral, o livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE)⁷ considerado como marco na área é “Português para Estrangeiros: Primeiro livro”, de Mercedes Marchand (1954)⁸. Segundo Diniz (2008), somente após a década de 80, a produção começou a ser ampliada.

A partir da década 80, o número de materiais publicados passa a aumentar gradativamente. Dentre os livros que apareceram nessa década, estão “Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros” (1981), “Tudo bem - Português para a nova geração” (1984) e “Fala Brasil” (1989), todos publicados por editoras brasileiras. (DINIZ, 2008, p. 73)

Sabe-se, além disso, que se iniciava um período frutífero para os estudos de PLA no Brasil, na década de 1990, com a elaboração e aplicação do exame para a obtenção do Certificado de

⁷ Utilizarei PLE se os textos referidos utilizam tal termo, neste caso sem considerar que haja diferença em relação a Português como Língua Adicional (PLA).

⁸ O livro conta “com 20 lições, exercícios de gramática e pronúncia, acrescido de um apêndice com expressões e dizeres correntes, alguns verbos e regimes” (SCHLATTER, 2020, p. 490). Ainda de acordo com Schlatter (2020, p. 490), “[...] o livro de Mercedes Marchand continua disponível no mercado e talvez por isso segue sendo citado como precursor na área.”

Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), da fundação da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), da ampliação de oferta de cursos de PLE e desenvolvimento de projetos de pesquisa em universidades brasileiras e da criação do primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas, na Universidade de Brasília, UnB, em 1998 (DINIZ, 2008; ROCHA, 2019; SCHLATTER, 2020). Com a crescente institucionalização dos estudos de PLA, os investimentos na produção de LDs também se intensificaram no Brasil.

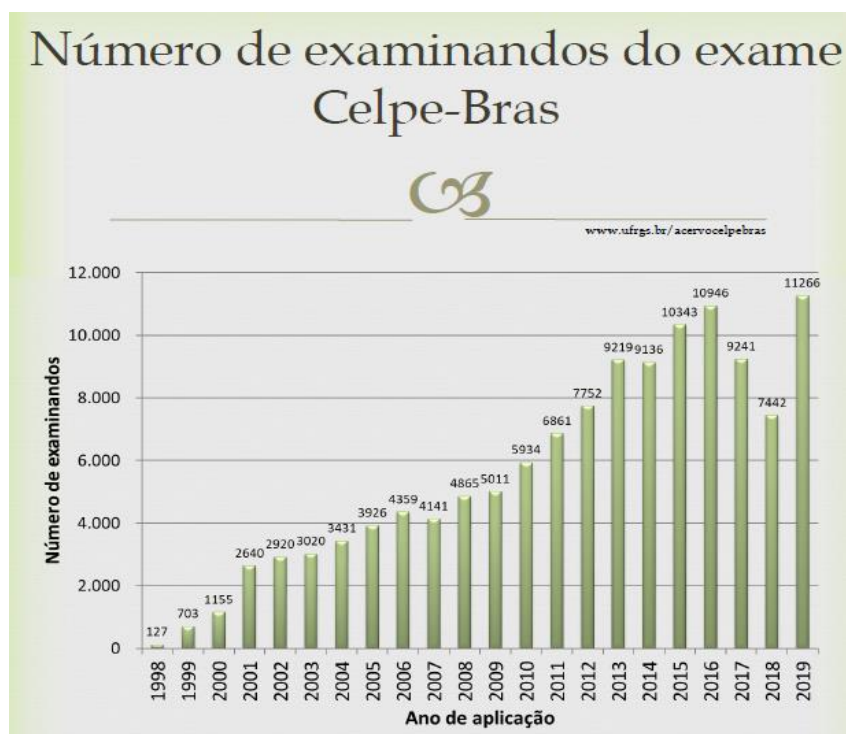
Além disso, destaco a ampliação e o fortalecimento do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), vigente desde 1965, dos Centros Culturais Brasileiros (CCBs), existentes desde a década de 1940, e do programa Leitorado, vigente desde a década de 1960, que hoje compõem a Rede Brasil Cultural⁹ e são vetores de difusão do ensino de PLE no Brasil no Exterior. Nesse mesmo período várias Instituições de Ensino Superior brasileiras iniciaram seus programas de ensino em PLA:

[...] na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é criado o Programa de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira (PROPE); na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Curso de Português para Estrangeiros é liderado por Lygia Trouche, Elza Rachid e Norimar Júdice; na Unicamp, os cursos são ofertados pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL) e é criado o projeto “Português para Estrangeiros: ensino de língua portuguesa e cultura brasileira”, coordenado por José Carlos Paes de Almeida Filho; na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), se constitui uma equipe de professores liderada por Maria Helena Curso Célia e, em 1993, é criado o Programa de Português para Estrangeiros sob minha liderança. Na Universidade de Brasília (UnB), Percília Santos e Maria Jandyra Cunha criam o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL); na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Iracema Luiza de Souza lidera o Curso de Português para Estrangeiros, mais tarde reunidos no Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português (ProPEEP); na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é criado curso de especialização em formação de professores e o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE); na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os cursos são ofertados pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras; na Universidade Federal do Paraná (UFPR), as ações de formação e oferta de cursos são coordenadas por Basílio Agostini e Odete Menon. (SCHLATTER, 2020, p. 491)

⁹ Para maiores informações, consultar o site oficial da Rede Brasil Cultural, disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>> Acesso em: 09 jan. 2021.

É com esta bagagem que encontramos hoje em dia a área de PLA em constante expansão, com o “fortalecimento de disciplinas já existentes nos cursos de Letras e a criação de novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação *stricto-sensu*” (DINIZ, 2008, p. 62). O que aconteceu e acontece nas Universidades citadas por Schlatter (2020) simboliza o alcance e progresso institucional que a área vem trilhando no país. Da mesma forma, o aumento do número de inscritos no exame Celpe-Bras entre 1998 até o presente, como também dos postos aplicadores do exame (confira os gráficos a seguir) revelam por si só o crescente interesse pela aprendizagem e certificação em língua portuguesa, o que implica em um alastramento do ensino e, em consequência, da demanda por materiais didáticos de PLA.

Figura 2: Número de examinandos do Celpe-Bras



Adaptado de SCHLATTER ET AL (2009) e DAMAZO (2012) por Ellen Yurika Nagasawa. FONTE: MEC e INEP.

Atualizado em 31 out 2019.

Figura 3: Postos Aplicadores do Celpe-Bras



A primeira edição do Celpe-Bras em 1998 foi aplicada em 8 instituições. Atualmente, o exame conta com 125 Postos Aplicadores credenciados, sendo 48 deles no Brasil e 77 no exterior, dos quais 45 encontram-se em outros países do continente americano, 7 na África, 7 na Ásia e 18 na Europa.

Elaborado por Ellen Yurika Nagasawa. Dados disponíveis em: [portal.inep.gov.br/postos aplicadores](http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores). Atualizado em 27 jan. 2019.

Nesse contexto, a intensificação da produção de livros didáticos de PLA no mercado editorial também fica evidente. Para exemplificação, reproduzo o quadro elaborado por Moana (2017), com a cronologia dos LDs de 1901 a 2017, e atualizado por mim com as obras presentes no site “Foca no Português”¹⁰, bem como pelos últimos livros publicados no período posterior à defesa de tese da autora.

¹⁰ O site “Foca no Português para Estrangeiros”, foi criado pela UNICAMP com a finalidade de auxiliar pesquisas sobre materiais didáticos de PLA/PLE e apresenta na seção “Materiais didáticos”, títulos e resumos das obras organizadas cronologicamente para o público. Disponível em: <<https://www2.iel.unicamp.br/matilde/materiais-didaticos/>>. 15 dez. 2020.

Quadro 2: Livros didáticos de PLE

1901	Manual de língua portuguesa, Rudolf Damm.
1954	Português para Estrangeiros, 1º Livro, Mercedes Marchand, Porto Alegre: Sulina.
1973	Português: conversação e gramática. Haydée Magro e Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute/Livraria Pioneira Editora.
1974	Português para Estrangeiros, 2º Livro, Mercedes Marchand, Porto Alegre: Sulina.
1978	Português do Brasil para estrangeiros. Vol. 1. S. Biazoli e Francisco G. Matos. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1978	Português para estrangeiros I e II: conversação, cultura e criatividade. S. Biazoli e Francisco G. Matos. São Paulo: Difusão Nacional do Livro e Importadora Ltda.
1978	Português do Brasil para estrangeiros. Vol. 2. S. Biazoli e Francisco G. Matos. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1980	Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros. Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
1983	Português para falantes de espanhol. Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/ FUNCAMP/ MEC.
1984	Tudo bem 1: português do Brasil. Raquel Ramallete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
1985	Tudo bem 2: português do Brasil. Raquel Ramallete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A.
1989	Fala Brasil: português para estrangeiros. Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry. São Paulo, Campinas, Pontes Editoras Ltda.
1990	Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros. Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU.
1990	Português como segunda língua. Almeida, M. e Guimarães, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
1991	Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros. Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU.
1992	Aprendendo português do Brasil. Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara e Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editora Ltda.
1994	Português para estrangeiros: infanto-juvenil. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.
1995	Avenida Brasil II. Emma Eberlein O. F. Lima, Cristián González Bergweiler e Tokiko Ishihara, São Paulo: Ed. EPU.
1997	Português para estrangeiros: nível avançado. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.
1998	Português para estrangeiros I e II. Meyer, R. M. et al. Rio de Janeiro: PUCRio. (Edição experimental).
1999	Falar, ler e escrever português: um curso para estrangeiros. (reelaboração de Falando, lendo, escrevendo português) de Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU.

1999	Bem-vindo! Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia 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, Silvia 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 A. 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 Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e 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	Colloquial Portuguese of Brazil. Esmenia Simões Osborne & Barbara McIntyre. Abingdon: Editora Routledge.
2008	Muito prazer - Fale o português do Brasil. Telma de Lurdes São Bento Ferreira, Vera Lucia Ramos & Gláucia 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 e Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
2009	Muito Prazer - fale o português do Brasil. FERNADES, G.R.R; FERREIRA, 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 e Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
2010	Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros. Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.

2010	Learning Portuguese: conversation and grammar. Paulo Spurgeon Depaula. Lisboa: Editora Lidel.
2011	Bom Dia, Brasil: Português Básico Para Estrangeiros. Rejane de Oliveira Slade. Londres: Yale University Press.
2012	Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language. Clémence Jouët-Pastrè; Anna Klobucka; Patrícia Isabel Sobral; Maria Luci de Biaji Moreira. Londres: Editora Pearson.
2012	Celpe-Bras sem segredos - conteúdo digital. Graziela Forte. São Paulo: Hub editorial.
2013	Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros (Livro de exercícios Níveis 1 e 2). Aline Moreira; Cibele Nascente Barbosa; Gisele Nunes de Castro. Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil.
2013	Bons negócios: português do Brasil para o mundo do trabalho. Denise Santos; Gláucia V. Silva. São Paulo: Disal.
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.
2014	Diálogo Brasil – Curso Intensivo de Português para Estrangeiros – Livro Texto com CD-ROM. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira A. Iunes e Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.
2015	Oi, Brasil! – Livro Curso com Mp3-Cd Curso de Português para estrangeiros. Nair Nagamine Sommer; Odete Nagamine Weidmann. Editora Hueber.
2015	Nota 10 – Português do Brasil – nível elementar A1/A2. Ana Cristina Dias e Silvia Frota. Editora Lidel.
2015	Criatividade e Expressão – Exercícios de Português Para Estrangeiros. Tatiana Ribeiro. São Paulo: Disal.
2015	Pode entrar - Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados. AMARO, Talita; FEITOSA, Jaqueline; FASSON, Karina; MARIA, Juliana; MOREIRA, Nayara. São Paulo: ACNUR.
2017	Brasileirinho – Português para Crianças e Pré-Adolescentes. Claudenir Gonçalves. São Paulo: Ed. EPU.
2017	Portas abertas: Português para imigrantes. Marina Reinoldes; Paola de Souza Mandalá; Rosane de Sá Amado. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC).
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.
2018	Isso mesmo!: compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica: livro de autoestudos [recurso eletrônico]. BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro; CARVALHO, Simone. Brasília: Ministério da Saúde.
2019	Sou todo ouvidos!: Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica: livro do aluno. BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro; CARVALHO, Simone. Brasília: Ministério da

	Saúde.
2019	Sou todo ouvidos!: Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica: livro do professor. BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro; CARVALHO, Simone. Brasília: Ministério da Saúde.
2020	Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. Alessandra de Freitas; Bruna Faria Martins Francisco; Bruna Pupatto Ruano; Carla Cursino. Curitiba, PR. Editora Peregrina, 2020.
2020	Coleção Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e estudando (Livro do(a) estudante). Ana Cecília Cossi Bizon; Leandro Rodrigues Alves Diniz; Helena Regina Esteves de Camargo. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2020.

Fonte: elaborado e adaptado pela autora com base na pesquisa de Lobo (2017, p. 43).

Como mostra o quadro acima, foi possível reunir 62 livros didáticos de PLA desde a primeira referência encontrada. Ao longo desses 119 anos, os livros compartilharam das concepções de ensino de língua preponderantes em cada período e dirigiram-se a públicos diferentes, como o primeiro registro de livro didático de PLA, o “Manual de Língua Portuguesa” (1901), de Rudolf Damm, elaborado para as escolas de colônia alemã em Blumenau, Santa Catarina¹¹. O livro “Português para falantes de espanhol” (1983), de Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro; “Português para estrangeiros: infanto-juvenil” (1994), de Mercedes Marchand, “Sempre amigos: fala Brasil para jovens” (2000), de Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry, “Brasileirinho – Português para Crianças e Pré-Adolescentes” (2017), de Claudenir Gonçalves, elaborados para o público infanto-juvenil aprendiz de PLA. Ademais, os livros “Colloquial Portuguese of Brazil” (2008), de Esmenia Simões Osborne e Barbara McIntyre, “Learning Portuguese: conversation and grammar” (2010), de Paulo Spurgeon Depaula, elaborado para falantes de língua inglesa; “Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language” (2012), de Clèmence Jouët-Pastrè, Anna Klobucka, Patrícia Isabel Sobral, Maria Luci de Biaji Moreira, destinado tanto a aprendizes de português brasileiro quanto de português europeu.

Em resposta ao crescente número de publicações de LDs também se ampliam as pesquisas sobre tais instrumentos de ensino. No intuito de verificar o campo de pesquisa nessa área e, mais especificamente, o recorte que faço para analisar a presença da concepção dialógica de linguagem pautada pelos gêneros discursivos, realizei um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre 2000 e 2019, cujos resultados apresento na próxima seção.

¹¹ Maiores informações sobre o professor Rudolf Damm disponíveis em: <<http://www2.assis.unesp.br/zeluiz/damm.html>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

1.2.1O que dizem as pesquisas sobre materiais didáticos

Para proceder a uma revisão de literatura sobre análises de materiais didáticos e, mais especificamente, trabalhos que estivessem alinhados com a concepção dialógica da linguagem, orientada pela noção de gêneros discursivos, realizei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹² com vistas a uma metassíntese qualitativa (THORNE, 2008; GIVEN, 2008; SANDELOWSKI; BARROSO, 2003) das pesquisas na área. De acordo com Silva (2020, p. 80) tal análise “possibilita novas interpretações a partir da investigação de um conjunto extenso de pesquisas qualitativas publicadas sobre um assunto em determinado campo do conhecimento”. Seguindo os passos apresentados por Silva (2020), que apresento no quadro a seguir, busquei reunir e reinterpretar dados que já foram interpretados em outros trabalhos para construir um panorama sobre como os estudos previamente realizados analisaram materiais didáticos, com o objetivo de destacar suas contribuições para o presente trabalho.

Quadro 3: Etapas da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Etapa	Ação realizada
Etapa 1: Formular um problema de pesquisa claro	Formulação de problema de pesquisa: Quais são os trabalhos de Teses e Dissertações que dialogam com o estudo proposto na minha dissertação? Isto é, quais Teses e/ou Dissertações em PLA/PLE / Português como Segunda Língua (PSL) / Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) / Português como Língua de Acolhimento (PLAc) / Português para Fins Específicos, têm como objeto de estudo a análise de material/livro didático? E a partir da leitura dos resumos, quais partilham da visão dialógica (bakhtiniana) da linguagem?
Etapa 2: Fazer uma pesquisa abrangente da literatura	Identificação de palavras-chave: Levantamento de termos que sejam relacionados a Português como Língua Adicional, como Português como Língua Estrangeira, Português como Segunda Língua, Português para Falantes de Outras Línguas, Português como Língua de Acolhimento, Português para Fins Específicos. Após, levantamento de termos que sejam relacionados a material didático, como livro didático, sequência didática, unidade didática e mais uma vez com o cruzamento entre todas as combinações possíveis

¹² Disponível para pesquisa em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>. Acesso em 03 out. 2020.

	incluindo a palavra “análise” antes de material didático.
Etapa 3: Conduzir uma avaliação cuidadosa dos estudos para possível inclusão	Avaliação sobre os trabalhos encontrados: A partir da leitura dos resumos, seguida pela leitura na íntegra dos previamente selecionados (uma vez que somente pesquisas qualitativas podem entrar na metassíntese), foram criados os seguintes critérios de inclusão: a) o trabalho ser de PLA; b) a pesquisa se destinar à análise de material didático; c) a concepção de linguagem ser compatível com a perspectiva adotada na presente dissertação. Desse modo, foram automaticamente excluídos os trabalhos que não respondessem a tais critérios.
Etapa 4: Selecionar e administrar técnicas de metassíntese para integrar e analisar achados de pesquisa qualitativa	Sistematização dos trabalhos: Com a leitura dos trabalhos que estão de acordo com os critérios, foi possível identificar as possíveis contribuições para esta dissertação, integrando os resultados do que foi lido e avaliando de que modo as diferenças e semelhanças observadas podem contribuir para a pesquisa. A partir dessa identificação, um quadro foi criado para reunir os resultados dos trabalhos selecionados.
Etapa 5: Apresentar uma síntese dos achados entre os estudos	Elaboração de figura sobre os resultados de pesquisa: Representação gráfica para visualizar o entrelace entre os trabalhos encontrados e suas potencialidades para os estudos da área.
Etapa 6: Refletir no processo	Reflexão sobre a pesquisa: Durante todo processo de pesquisa no Catálogo da Capes, foi preciso parar, refletir e tentar novos métodos de pesquisa, ajustando as combinações e incluindo o asterisco e as aspas como recursos para filtrar a pesquisa, de modo com que mostrasse trabalhos realmente relacionados à pesquisa inserida na busca. Após a pesquisa realizada e a chegada ao número de 11 resultados finais, foi possível trazer ao plano da concretude dois fatos: 1) a área de PLA carece de mais trabalhos de análise de material didático frente a grande demanda e existência de livros didáticos existentes em nosso meio social; 2) os pesquisadores da área de PLA precisam apoiar-se mais em estudos de outras línguas adicionais para compor suas reflexões e gerar insumo para novos trabalhos que possam ser concebidos no ensino, aprendizagem e avaliação de PLA.

Fonte: elaborado e adaptado pela autora com base em Silva (2020, p. 82).

Conforme exposto no quadro acima, a metassíntese surge como uma possível solução ao problema de procurar pesquisas que dialoguem com o assunto de pesquisa do pesquisador; neste caso, auxiliando-o em uma sistematização de todo processo. A partir da formulação de problema de pesquisa, a qual “deve ser focada o suficiente para guiar a seleção e a análise da literatura a ser

sintetizada” (ERWIN; BROTHERSON; SUMMERS, 2011, p. 192; *apud* SILVA, 2020, p. 82), foram levantadas questões que levariam à pesquisa propriamente dita no site de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Sendo assim, durante os dias 2 e 6 de julho de 2020 foi realizada a pesquisa, utilizando combinações de palavras-chave, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4: Resultados da pesquisa de teses e dissertações com o foco na análise de materiais didáticos em PLA

Busca	Palavras-chave	Resultado	Trabalhos selecionados
1	“Português como língua adicional” AND livro didático*	4	1
2	“Português como língua adicional” AND material didático*	4	1
3	“Português como língua adicional” AND sequência didática*	0	0
4	“Português como língua adicional” AND unidade didática*	4	1
5	“Português como língua adicional” AND análise de material didático*	33	3
6	“Português como língua estrangeira” AND livro didático*	15	6
7	“Português como língua estrangeira” AND material didático*	33	3
8	“Português como língua estrangeira” AND sequência didática*	2	0
9	“Português como língua estrangeira” AND unidade didática*	6	1
10	“Português como língua estrangeira” AND análise de material didático*	101	6
11	“Português para falantes de outras línguas” AND livro didático*	4	0
12	“Português para falantes de outras línguas” AND material didático*	8	1
13	“Português para falantes de outras línguas” AND sequência didática*	1	0
14	“Português para falantes de outras línguas” AND unidade didática*	1	0
15	“Português para falantes de outras línguas” AND análise de material didático*	20	1
16	“Português como segunda língua” AND livro didático*	8	1
17	“Português como segunda língua” AND material didático*	23	2
18	“Português como segunda língua” AND sequência didática*	1	0
19	“Português como segunda língua” AND unidade didática*	2	0
20	“Português como segunda língua” AND análise de material didático*	110	1

21	“Português como língua de acolhimento” AND livro didático*	0	0
22	“Português como língua de acolhimento” AND material didático*	3	1
23	“Português como língua de acolhimento” AND sequência didática*	0	0
24	“Português como língua de acolhimento” AND unidade didática*	0	0
25	“Português como língua de acolhimento” AND análise de material didático*	0	0
26	“Português para fins específicos” AND livro didático*	1	1
27	“Português para fins específicos” AND material didático*	2	1
28	“Português para fins específicos” AND sequência didática*	1	0
29	“Português para fins específicos” AND unidade didática*	0	0
30	“Português para fins específicos” AND análise de livro didático	8	1

Fonte: elaborada pela autora.

A utilização de aspas e asterisco na pesquisa, acompanhada pelo comando *AND* foram artifícios utilizados para ajudar a filtrar os milhares de trabalhos que aparecem quando a pesquisa é feita sem esse recurso. Em conformidade com Silva (2020),

[...] é importante ressaltar as limitações desse procedimento de coleta. É possível que haja teses e dissertações publicadas no período estabelecido que não foram incluídas neste estudo por não fazerem parte do catálogo ou mesmo por problemas e arbitrariedades do sistema de busca. (SILVA, 2020, p. 93).

Considerando isso, a busca gerou um total de 395¹³ resultados a partir das combinações PLA, PLE, PFOL, PLAc, Português como segunda língua e Português para fins específicos sobre análise de material didático, dos quais 32 trabalhos foram selecionados para uma primeira análise e, desses, 11 foram considerados relevantes para este trabalho porque tratam de livros didáticos para fins específicos e/ou em uma perspectiva que dialoga com a adotada aqui. Apresento as pesquisas selecionadas no quadro a seguir, organizando-as em ordem cronológica e indicando autor, título e universidade onde foi desenvolvida.

¹³ Chamo a atenção que o tipo de busca realizado não monitora possíveis repetições de trabalhos nos resultados. Por exemplo, identifiquei que as pesquisas de Mendes (2006), Lobo (2017), Silva (2014) e Souza (2003) foram incluídas em duas das combinações de palavras-chave. Por isso, o número total de estudos sobre materiais didáticos pode ser um pouco inferior ao cômputo geral (395).

Quadro 5: Pesquisas selecionadas para análise

Trabalhos selecionados			
Ano	Autor	Título	Universidade
2003	Luiz Carlos Souza	Um olhar comunicativo sobre atividades de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua	UFF
2006	Kaline Araujo Mendes	Português língua estrangeira: uma análise do livro didático	UFBA
2009	Natália Moreira Tosatti	O Aspecto Funcional dos Gêneros Textuais em Livros Didáticos para Ensino de Português como Segunda Língua	UFMG
2010	José Gualberto Targino Praxedes	A concepção de escrita no livro didático Novo Avenida Brasil 1: um novo olhar sobre o ensino de português como língua estrangeira	UFPB
2013	Daniela Doneda Mittelstadt	Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional	UFRGS
2014	Rosana Souza Silva	Aplicação linguística ou Linguística Aplicada? Uma análise do livro didático de português como língua estrangeira	UESC
2017	Moana de Lima e Silva Lobo	O ensino de português para fins específicos no programa Mais Médicos para o Brasil	USP
2017	Ana Angélica Lima Gondim	Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira	UFC
2018	Cecília Souza Santos Sobrinha	Ensino de português como língua estrangeira: o discurso da interculturalidade nas atividades de produção escrita do livro didático Brasil intercultural	UESC
2018	Eletícia Elza Carneiro Podolak Strukoski	Análise de livro de português em contexto estrangeiro sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo	UNICENTRO
2018	Kétina Allen da Silva Timboni	Curso de português como língua adicional em ambiente digital: de um design com mediação para uma versão autoformativa	UFRGS

Fonte: elaborado pela autora.

Realizada a seleção das pesquisas, três trabalhos encontram-se indisponíveis na Plataforma Sucupira ou no repositório da respectiva universidade: Souza (2003), Silva (2014) e Strukoski

(2018). Sintetizo, no quadro a seguir, os oito trabalhos consultados, apresentando os materiais didáticos analisados e as contribuições para a área.

Quadro 6: Contribuições das Teses e Dissertações encontradas no Catálogo da Capes (ou repositório da universidade)

Dissertação / Tese	Objetivo da Dissertação / Tese	Contribuições para a área de análise de materiais didáticos de PLA
Português língua estrangeira: uma análise do livro didático (MENDES, 2006)	A dissertação tem como objetivo analisar os dois volumes de livros “Avenida Brasil” para o curso básico, incluindo o livro texto e de exercícios; os livros “Fala Brasil - Português para Estrangeiros”, livro texto e de exercícios; os livros “Falar... ler... escrever Português - Um curso para estrangeiros”, livro texto e de exercícios; e os livros “Aprendendo o Português do Brasil - Um curso para estrangeiros”, livro texto e de atividades. Com a análise desses livros, a autora buscou responder às questões de pesquisa: a) As atividades de produção e compreensão escrita refletem as concepções teóricas mais atuais sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira?; b) Qual é o espaço ocupado pelas atividades de produção e compreensão de textos nos materiais avaliados?; c) Existe correspondência entre as concepções teóricas sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira assumidas pelo material e as atividades de produção e compreensão escrita presentes no material? (MENDES, 2003, p. 37). Para realizar esta pesquisa, Mendes considerou a abordagem explícita nos prefácios dos livros sobre a concepção de linguagem e o que efetivamente aparece nos materiais, analisando as atividades de produção e compreensão escrita nos livros didáticos selecionados.	O trabalho reflete sobre uma preocupação constante de quem se dedica ao estudo de materiais didáticos no ensino de línguas: a coerência entre concepção de língua e abordagens contemporâneas de ensino de língua adicional (LA), considerando o que está escrito muitas vezes no prefácio ou apresentação da obra, com o que efetivamente está materializado no livro didático. Os resultados da análise apontam que as atividades dos livros não são trabalhadas de forma articulada com outras habilidades e que revelam uma predominância de concepções tradicionais de ensinar e aprender línguas (visão estruturalista da língua).
O Aspecto Funcional dos Gêneros Textuais em Livros Didáticos para Ensino de Português como Segunda Língua (TOSSATI, 2009)	A dissertação tem como objetivo analisar cinco livros didáticos, sendo eles: “Bem-vindo! A língua portuguesa pelo mundo da comunicação”; “Estação Brasil: português para estrangeiros”; “Terra Brasil – Curso de língua e cultura”; “Novo Avenida Brasil 1”; e “Muito Prazer – Fale o Português do Brasil”. Para responder à pergunta de pesquisa, “como são explorados os gêneros textuais nos livros de PLE publicados, no Brasil, na última década?” (TOSSATI, 2009, p. 15), a autora teve como	A contribuição do trabalho de Tossati (2009) dá-se de modo que a autora partindo da noção de gêneros discursivos, o trabalho analisa quais gêneros são utilizados nos livros, reunindo-os em dois grupos, os que são explorados e os que não são explorados, isto é, “embora integrem os livros didáticos, não são acompanhados de uma atividade específica, servindo apenas como ilustração ou sem objetivo explícito.” (TOSSATI, 2009, p. 53).

	<p>objetivo verificar a ocorrência de gêneros textuais nos livros e analisar a sua exploração por meio das atividades propostas, tendo em vista o aporte para uma comunicação eficiente.</p>	<p>Evidencia-se, com esse trabalho, a importância de prestar atenção às finalidades pedagógicas relacionadas à inclusão de textos nos LDs. Para além de incluir textos de gêneros variados, as razões para sua inclusão no material precisam estar bem definidas e relacionadas às práticas da linguagem focalizadas.</p>
<p>A concepção de escrita no livro didático Novo Avenida Brasil 1: um novo olhar sobre o ensino de português como língua estrangeira (PRAXEDES, 2010)</p>	<p>A dissertação tem como objetivo analisar o livro “Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros”, livro texto e livro de atividades, para avaliar a utilidade de sua adoção considerando sua intenção em aproximar-se do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e um contexto de ensino que tem o Celpe-Bras como instrumento de avaliação de proficiência. O foco de análise é o conjunto de atividades de escrita, buscando identificar as conformidades entre o esperado nas tarefas de escrita do Celpe-Bras e do QECR.</p>	<p>O trabalho analisa a coerência das atividades de escrita com os fins que se desejam alcançar ao término dos estudos: candidatar-se ao exame Celpe-Bras, que utiliza uma concepção de gêneros do discurso para as tarefas de escrita. Os resultados da análise mostram que as atividades de escrita solicitadas no LD não têm como objetivo a interação, o trabalho com o gênero, nem uma sequência de atividades (PRAXEDES, 2010, p. 110). Se o foco do ensino é a preparação para o Celpe-Bras, o livro didático escolhido deveria ter sua concepção de língua(gem) e de desenho de tarefas coerentes ao que é solicitado nesse exame.</p>
<p>Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional (MITTELSTADT, 2013)</p>	<p>A dissertação tem como objetivo analisar quatro materiais didáticos, sendo três livros didáticos e uma apostila: “Português para estrangeiros - Nível avançado”; “Português via Brasil”; “Panorama Brasil”; e a apostila de “Estudos avançados do texto”, do PPE - UFRGS. A análise dos materiais didáticos tem o propósito de entender como organizam o programa de ensino para o nível avançado.</p>	<p>A análise dos MDs mapeia diferentes concepções de linguagem e abordagens de ensino de PLA que resultam em um maior ou menor aprofundamento de tarefas que proponham situações relevantes para o uso da língua portuguesa. Os resultados sistematizam os conteúdos, objetivos e metodologias propostas para o ensino de PLA em nível avançado e propõem um currículo para o nível avançado alinhado à visão de língua como prática social e ao trabalho integrado das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir, falar. Além disso, o trabalho contribui com uma seleção de “critérios relevantes para pensar-se nos gêneros discursivos a serem escolhidos para níveis avançados”. (MITTELSTADT, 2013, p. 133).</p>

<p>O ensino de português para fins específicos no programa Mais Médicos para o Brasil (LOBO, 2017)</p>	<p>A tese tem como objetivo analisar o livro didático “Diga trinta e três... em português” e “sua aplicabilidade durante os Módulos de Acolhimento e Avaliação (MMAvs) no Programa mais Médicos para o Brasil” (LOBO, 2017, p. 83). Como professora-pesquisadora, Lobo faz uma análise do material didático, a partir de um diário de pesquisa, entrevistas com alunos e respostas de um questionário respondido por outros professores do Programa. O livro didático é analisado à luz da metodologia de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), a fim de verificar se o livro responde às necessidades dos alunos. Desse modo, Lobo (2017) busca verificar se as unidades favorecem o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) e inclui os registros do seu diário na análise para proporcionar uma visão mais completa do que está presente no livro, como ele foi desenvolvido em sala de aula e como foi recebido pelos alunos.</p>	<p>O trabalho é pioneiro em análise de material didático de PLA/PLE para fins específicos da área da saúde e contribui para os estudos da área ao aliar a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista na análise das unidades didáticas e possibilitar uma compreensão mais ampla da utilização do livro em Cuba e no Brasil. Segundo a autora, o livro “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” (LOBO, 2017, p. 175). Os resultados do trabalho apontam as diferenças de utilização do livro no Brasil e em Cuba e a implicação disso para se pensar em avaliação. No caso do Brasil, o livro foi utilizado quase em sua totalidade, uma vez que os alunos estavam em imersão, possuíam conhecimentos prévios de português e podiam dedicar-se diariamente aos estudos de língua. Em Cuba, por outro lado, os alunos não tinham conhecimentos prévios do português e, por não estarem em imersão e terem suas outras atividades rotineiras, utilizavam a língua apenas nos momentos de aula. Ademais, de acordo com as respostas dos professores em Cuba, esse contexto exigiria maior sistematização de conteúdo, mais tempo de imersão e menos atividades extras. A partir dos resultados, é proposta “uma nova análise de necessidades [...] para que seja feita uma readequação do curso” (LOBO, 2017, p. 178).</p>
<p>Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira (GONDIM, 2017)</p>	<p>A tese tem como objetivo principal “desenvolver um pensamento crítico com respeito à análise e à produção de materiais didáticos de PLE” (GONDIM, 2017, p. 102) por meio de análise e produção de material didático fundamentados pela perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo. Apoiada na metodologia de pesquisa-ação, a autora contou com a participação de seis professores do curso de Professorado de Português (Licenciatura em Português) para analisar como utilizavam o material produzido em sala de aula. Na modalidade de oficina, os</p>	<p>O trabalho apresenta detalhadamente a realização de uma pesquisa-ação com professores oriundos de um mesmo contexto de formação e de docência, ilustrando passo a passo o desenvolvimento de um trabalho em grupo. Por meio dos questionários, respondidos pelos professores, sobre quais materiais didáticos usavam e como os utilizavam nas aulas, pode-se conhecer o contexto de ensino de Rosario e a razão para a escolha dos livros: “Avenida Brasil”, “Bem-Vindo!”, “Falar... Ler...</p>

	<p>participantes foram convidados a responder questionários sobre os seus contextos, o público aprendiz de português na Argentina e, por último, as suas reflexões sobre a produção das unidades e a realização das aulas a partir delas.</p>	<p>Escrever... Português”, “Português via Brasil”, “Português dinâmico”, “Horizontes”, “Português bem brasileiro”, “Brasil intercultural”. O trabalho apresenta reflexões acerca dos livros didáticos orientados pela noção de gêneros discursivos e com foco na interação. Os professores participantes expressam suas insatisfações com os LDs com que têm contato, por observar muito foco em gramática e pouca relação com o uso da língua. Segundo os professores, “[...] se o objetivo é que o aluno possa se comunicar em língua estrangeira, talvez essa nova proposta baseada nos gêneros textuais seja boa, seja o caminho” (GONDIM, 2017, p. 264). Além disso, a formação de professores foi apontada como um momento essencial para perceber as lacunas e as inadequações nos modos de ensino, como o foco puramente gramatical e/ou o distanciamento das teorias aprendidas durante a formação acadêmica com a aplicação prática na sala de aula.</p>
<p>Ensino de português como língua estrangeira: o discurso da interculturalidade nas atividades de produção escrita do livro didático Brasil intercultural (SOBRINHA, 2018)</p>	<p>A dissertação tem como objetivo “compreender as filiações discursivas que atravessam e constituem o discurso do livro didático (LD) de PLE argentino, Brasil Intercultural (BI), sobre a proposta de ensino de produção escrita” (SOBRINHA, 2018, p. 9). Para tanto, a partir dos critérios abrangência do uso do LD em cursos de idiomas e universidades na Argentina e abordagem de ensino que apresenta a proposta didático-pedagógica (abordagem intercultural), é realizada uma análise das sequências discursivas no texto de apresentação e nas atividades de produção escrita do BI, a fim de responder quatro perguntas: “a) Como as atividades de produção escrita do BI representam a língua-cultura brasileira para hispano-falantes?; b) Que sentidos são atribuídos à interculturalidade e ao ensino intercultural na proposta de produção escrita?; c) Que concepção de língua/linguagem sustenta a proposta de produção escrita do LD?; d) Que concepção de escrita sustenta a proposta de ensino intercultural?” (SOBRINHA, 2018, p. 115).</p>	<p>O trabalho faz uma análise das propostas de produção escrita a partir da Linguística Aplicada Crítica alinhada às contribuições da Teoria da Análise do Discurso de linha francesa para verificar se a perspectiva intercultural constava de fato no LD “Brasil Intercultural”. A autora constatou que “o sentido de ‘interculturalidade’ inscrito no discurso do BI apresenta-se como a possibilidade de o estudante de PLE reconhecer a diversidade e a diferença cultural no encontro que se estabelece entre culturas” (SOBRINHA, 2018, p. 120). Entretanto, por mais que haja preocupação no LD de apresentar uma perspectiva intercultural e comunicativa, as propostas de produção escrita apresentam discursos fundados no ensino estruturalista da língua, demonstrando uma visão de língua-cultura “como a língua que pode ser dominada por meio de regras gramaticais, de exercícios de lacunas, de preencher espaços” (SOBRINHA, 2018, p. 140).</p>
<p>Curso de português como língua adicional em ambiente digital: de</p>	<p>A dissertação tem como objetivos: “a) descrever as alterações de design e de tarefas necessárias para transformar um curso de língua com mediação de professor em um</p>	<p>O trabalho apresenta contribuições para pensar a elaboração de materiais didáticos orientados pelos gêneros do discurso em contexto online e criação de cursos</p>

<p>um design com mediação para uma versão autoformativa (TIMBONI, 2018)</p>	<p>curso sem mediação; b) caracterizar como, em um curso autoformativo, pode ser proposta uma mediação entre o conteúdo e o cursista” (TIMBONI, 2018, p. 22). Para alcançar os objetivos da pesquisa, a autora apresenta alguns cursos autoformativos de PLA disponíveis na internet, os quais são: Curso de Português para Estrangeiros (CPE); Pluralidades em Português Brasileiro (PPB); Português como Língua Adicional partes 1 e 2 (PLA); Duolingo (versão de língua portuguesa); Português Online para a Saúde (PORTOS). Com a análise, a autora mapeia informações básicas dos cursos, como a iniciativa, carga horária, certificação, objetivos, mas também os temas, os gêneros do discurso, as habilidades, os recursos linguístico-discursivos, as tarefas e as avaliações que esses cursos apresentam. Além disso, Timboni (2018) analisa e compara os cursos “Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI)” e o “Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI)”, ambos desenvolvidos no âmbito do PPE - UFRGS para os alunos intercambistas falantes de espanhol da universidade, destacando que as diferenças de design entre eles decorrentes da presença (CEPI) ou ausência (CAPI) de professor(es) (TIMBONI, 2018, p. 91).</p>	<p>autoformativos de PLA, especialmente em um momento em que o ensino passa a ser remoto, além de estar mais presente na internet via aplicativos e plataformas. Com esta pesquisa, confirma-se a importância de utilizar textos orais e escritos autênticos nas tarefas, dar ênfase a recursos linguístico-discursivos relevantes para as práticas sociais que os alunos vivenciarão e apresentar um bom design de curso com enunciados claros e objetivos, além de sempre haver feedbacks sobre as atividades propostas, visto que a proposta é para cursos sem a mediação de professores. Além disso, a autora declara que “mesmo que não haja um professor presente, as tarefas e os [recursos] que as compõem (design, feedback, ícones, botões, pop-ups) são convites ao diálogo com o cursista” (TIMBONI, 2018, p. 171).</p>
---	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as várias questões levantadas nesses trabalhos, destaco resultados que seguem confirmando a forte presença de conteúdos gramaticais nos materiais analisados, o que reflete um longo período de tradição de ensino com uma abordagem estruturalista, a qual, mesmo sendo encarada por muitos autores como algo que carece de mudanças de perspectiva, permanece ocupando um grande espaço nos materiais didáticos atuais. Percebe-se como recorrente a importância de pensar e incluir uma reflexão contextualizada da gramática, valorizando a inclusão de textos que retratem a língua em uso para que os alunos possam aprender a desenvolver uma reflexão sobre por que e quando utilizar os recursos linguístico-discursivos em suas produções orais e escritas.

Sobrinha (2018, p. 140), por exemplo, conclui que, no livro “Brasil Intercultural” (BI), o impacto da concepção de língua presente implica em uma visão de “língua que pode ser dominada por meio de regras gramaticais, de exercícios de lacunas, de preencher espaços”. Segundo a autora,

(2018, p. 140) “o discurso de produção escrita do BI não permite que o estudante de PLE se insira nas relações sócio-histórico-culturais que afetam o seu discurso, a sua relação com o mundo e com outros sujeitos”. Por outro lado, Tossati (2018) buscou verificar como os gêneros textuais promoviam situações de compreensão e produção que fossem próximas ao uso real do português por meio do levantamento dos gêneros nos livros analisados. Em sua análise, ela constatou que, por mais que houvesse uma boa quantidade de gêneros diversos, a exploração dentro de “sua função sociocomunicativa” (TOSSATI, 2018, p. 87) ocorreu de forma mais qualificada em apenas duas das cinco obras selecionadas. Ambas as pesquisas apresentam críticas ao modo como a língua, os gêneros e a construção de enunciados de tarefas são explorados, reduzindo as potencialidades de aprimoramento das competências e habilidades linguísticas, assim como de desenvolvimento de autoria, criticidade e autonomia. Se, de um lado, há a compreensão de que o melhor modo de trabalhar com os aspectos linguístico-discursivos da língua é pela reflexão linguística; de outro lado, a compreensão de que, além de apresentar uma variedade de gêneros discursivos nos LDs é importante, o essencial é que eles sejam amparados por um trabalho de reflexão sobre seu contexto de produção, interlocução e objetivos sociointeracionais.

O que se percebe é que esses trabalhos refletem, assim como as demais pesquisas, que o livro didático é uma valorosa ferramenta que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua adicional, reforçando — ou direcionando para novas perspectivas — concepções historicamente sedimentadas no ensino de língua. Silva (2014, p. 89) afirma que, quando se pensa na seleção de um material didático, precisa-se levar em consideração o público-alvo ao qual se destina, “uma vez que será ele o principal aliado nesse processo, quando não o único”. Pode-se concluir, a partir das pesquisas realizadas, que há urgência em colocar em primeiro plano a investigação das necessidades dos alunos; de investir na inclusão de gêneros discursivos nas aulas de (P)LA; de vincular o trabalho entre os textos e a reflexão linguística, a fim de promover um ensino contextualizado de uso da língua que tenha em vista a participação em práticas sociais. Este trabalho pretende contribuir para essa discussão analisando, materiais de PLA para profissionais da saúde.

1.3 Livros didáticos de PLA para fins específicos

No que corresponde aos livros didáticos de PLA para fins específicos, podemos citar quatro campos que têm sido foco de materiais recentes: preparação para o exame Celpe-Bras, Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português para a área médica, Português para Negócios.

Nagasawa (2018) analisa brevemente três livros didáticos para preparação para o exame Celpe-Bras, os quais são: “Viva! língua portuguesa para estrangeiros” (ROMANICHEN, 2010); “Celpe-Bras sem segredos” (FORTE, 2012); “Exames de Português B2: preparação e modelos” (PASCOAL; OLIVEIRA, 2012), e apresenta uma proposta de um curso preparatório para o Celpe-Bras a partir da noção de gêneros do discurso. De acordo com a autora, os livros analisados, apesar de apresentarem aproximações com o exame e incluírem informações sobre a concepção de língua e de tarefas, não promovem práticas reflexivas sobre o uso da língua que são importantes para que os examinandos possam desenvolver as tarefas da parte escrita e da parte oral do Celpe-Bras. Frente a isso, Nagasawa (2018) propõe um material que vincule o aprofundamento teórico sobre a concepção dialógica da língua e de avaliação de proficiência materializada em sequências didáticas com tarefas que apresentam textos autênticos de variados gêneros discursivos para que o aluno possa ter contato com a língua em uso e fazer reflexão linguística contextualizada em tarefas coerentes com as solicitadas no exame.

Lopes (2016) situa seu objeto de pesquisa na proposição de princípios para subsidiar o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), considerando o contexto atual de migrações e deslocamentos forçados em massa de imigrantes e refugiados vindo para o Brasil. Por compreender a especificidade do ensino de português para esse público e suas demandas sociais, a autora aponta que “o PLAc é um campo que tem suas especificidades, ainda a serem identificadas e exploradas” (LOPES, 2016, p. 57), o que se relaciona à temporalidade dessa demanda em solo brasileiro, sendo muito recentes os trabalhos desenvolvidos no campo, bem como o desenvolvimento de material didático. Em consonância a isso, em 2015 a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) lançou a apostila “Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados”, elaborada pelo Cursinho Popular Mafalda, com o apoio da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, para ser disponibilizada gratuitamente em seu site na aba de publicações¹⁴.

¹⁴ Diversas publicações podem ser encontradas no site da ACNUR para consulta pública e gratuita em: <<https://www.acnur.org/portugues/publicacoes/>>. Acesso 04 out. 2020.

Oliveira (2017) realiza uma análise qualitativa da apostila didática “Pode Entrar”, abordando as três concepções presentes na apostila: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como forma de interação. A análise evidencia como as concepções de linguagem estão interligadas ao longo do material didático com tarefas que objetivam trabalhar a estrutura da língua, apoiadas em conhecimentos gramaticais — linguagem como expressão do pensamento; tarefas que trabalham a compreensão oral e a gramática e vocabulário em diálogos — linguagem como instrumento de comunicação; tarefas de leitura e produção textual com textos autênticos de variados gêneros discursivos — linguagem como forma de interação. Além disso, a análise mostra como as temáticas incitam a interação dos alunos com assuntos recorrentes no Brasil e com suas próprias realidades, como “Raça e etnia”, “Sociedade e educação”, “Direitos das crianças”, “Igualdade de gênero”, “Respeitar as diferenças”, “Liberdade de crença”. A autora, no entanto, chama atenção que

[...] seria interessante que as propostas das temáticas também pudessem introduzir além dos direitos, os deveres, abrindo discussão para que possam conhecer aspectos que complementem o exercício da cidadania e facilitem a vida deles no novo país. (OLIVEIRA, 2017, p. 32)

Além da apostila “Pode entrar”, em 2017, houve a publicação da cartilha “Portas Abertas: Português para Imigrantes”¹⁵, realização conjunta entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo; o livro “Entre nós: português com refugiados”, publicado pela Editora Cartolina, Rio de Janeiro, em 2019; e o livro “Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos”, produzido com o apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da ACNUR, lançado em homenagem ao Dia Mundial do Refugiado (20 de junho de 2020). Em especial, o livro “Passarela” corresponde a dois campos, o ensino específico de PLAc e o de fins acadêmicos.

Quanto ao ensino específico de português para negócios, o livro “Bons Negócios: Português do Brasil Para o Mundo do Trabalho”, publicado pela Disal Editora em 2013, destina-se a quem trabalha ou irá trabalhar no Brasil, preparando o aluno de nível básico a intermediário nessa esfera comunicativa. O livro “Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos

¹⁵ A cartilha encontra-se disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1DyGcSPvSAm2YjJESP6zoUbo1T1XUTLtF/view>>. Acesso em: 06 out. 2020.

negócios”, apresentado no quadro de livros didáticos de PLA também se encaixa nesse campo, com sua primeira edição em 2006, pela Editora Galpão.

Em relação aos livros destinados ao ensino de português para a área médica, como já vimos, há os livros desenvolvidos no âmbito do programa Mais Médicos, “Diga trinta e três... em português” (2017), “Isso mesmo!” (2018) e “Sou todo ouvidos” (2019)”, os quais são objetos de análise no presente trabalho. Na análise de Lobo (2017) do livro “Diga trinta e três... em português”, referida anteriormente, a autora verifica se o material responde às necessidades dos alunos, concluindo que o LD “deve ser considerado uma referência em produção didática para ensino de língua estrangeira com uma finalidade específica” (LOBO, 2017, p. 178), por ir ao encontro das necessidades dos alunos, tanto em questões de temáticas escolhidas quanto de recursos linguístico-discursivos relevantes para as práticas que eles, enquanto médicos em atuação, precisam ter contato. Como veremos mais adiante, a análise empreendida aqui tem como foco analisar uma unidade representativa de cada um dos quatro materiais didáticos de PLA para fins específicos da saúde, procurando averiguar como está sendo proposto o trabalho com textos orais e escritos e, nesse sentido, buscar aprofundar a questão de como as oportunidades de uso da língua projetadas são propostas no livro.

Ao se referir ao mercado de LDs de PLE, Ramos e Marchesan (2013) constatam que “hoje, no Brasil, há uma maior produção com foco geral para jovens e adultos. No entanto, essa característica é insuficiente para atender a uma demanda que se apresenta cada vez mais específica.” (RAMOS; MARCHESAN, 2013, p. 20). Por outro lado, sabe-se a partir de relatórios de pesquisa (monografias, dissertações e teses), bem como de contato com programas de ensino de PLA, que, na maior parte das vezes, os professores responsáveis por determinadas especificidades de atuação dos alunos, tornam-se elaboradores de materiais didáticos voltados para as áreas demandadas. De acordo com Ramos e Marchesan (2013),

[...] aqueles que se dedicam a esta tarefa baseando-se em pressupostos teóricos da área de línguas instrumentais, geralmente acabam se beneficiando, pois muitas vezes seus materiais atendem de forma mais próxima às necessidades de aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, aos objetivos do curso. (RAMOS & MARCHESAN, 2013, p. 30)

Isso pode ser verificado, por exemplo, nos trabalhos a seguir:

- Fontana (2019), que elabora dez unidades didáticas para compor as oficinas de PLAc no curso Conexão Português CIBAI;

- Nagasawa (2018), que apresenta o curso Preparatório Celpe-Bras (60h) para o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE - UFRGS);
- Kilner (2016), que cria quatro unidades didáticas para compor o “Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico”¹⁶, coordenado por Viviane Bagio Furtoso no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina;
- Rodrigues (2013), que propõe unidade didática de leitura e escrita para falantes de espanhol de Nível I do curso de português da instituição de ensino colombiana Fundación Universitaria Del Área Andina;
- Marchesan (2012), que apresenta a elaboração de materiais didáticos de PLE para agentes da polícia rodoviária do Uruguai, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Andrighetti (2009), que elabora quatro unidades didáticas para o curso de Compreensão Oral, do PPE - UFRGS.

A literatura de ensino para fins específicos (EFE) é vasta e possui uma história de visão instrumentalizada da língua, na qual o texto muitas vezes é tido como fonte de insumo lexical e gramatical na língua adicional. Nesse viés, a proposta de trabalho pedagógico de leitura e compreensão oral, por exemplo, em geral é focada na recuperação de informações do texto e na sistematização de recursos linguísticos a partir do texto. Porém, em minha perspectiva, a compreensão de trabalho com os textos é de que as práticas com o uso da língua devem embasar o trabalho do professor de EFE, e os usos da língua que compõem o programa devem resultar de uma análise das necessidades de atuação dos alunos. Nesse viés, as ações mediadas pelos textos são o foco principal, e os recursos linguísticos estão a serviço dessas ações. No caso de profissionais da Medicina, por exemplo, em determinadas situações (como em exames específicos da área), pode ser relevante repetir conhecimentos disciplinares em português; no entanto, para atuar no atendimento aos pacientes, o foco da aprendizagem da língua portuguesa está em aprender como usar os recursos linguístico-discursivos e culturais para atuar nas práticas envolvidas nessa atividade. No ensino, isso implica em possibilitar a interação com textos para além do foco

¹⁶ O material encontra-se disponível em: <http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/KILLNER_Mariana_Me_2016.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

linguístico, isto é, propiciar oportunidades de o aluno colocar-se no lugar do profissional e agir de acordo com as expectativas projetadas por esse texto. No capítulo 2, tratarei especificamente dos estudos de ensino de PLA para a área da saúde.

Para finalizar o presente capítulo, retomo a linha traçada nesta etapa da escrita. Para fazer uma análise de materiais didáticos para o ensino de PLA na área da saúde, foi preciso abordar o que se entende por material didático e compreender que qualquer proposta de ensino tem como base concepções de língua, de ensino e de aprendizagem. Busquei descrever brevemente três perspectivas teóricas que têm sustentado a elaboração de MDs: estruturalista, comunicativa e discursiva. Busquei, em seguida, trazer um panorama acerca da produção de LDs de PLA no Brasil e sobre a pesquisa realizada nos últimos 20 anos sobre esses livros e materiais didáticos. Como anteriormente mencionado, poucos foram os trabalhos que se detiveram nessa discussão, bem como poucos ainda são os LDs de PLA para fins específicos.

Com os resultados obtidos no Catálogo da Capes de Teses e Dissertações, assim como em outros trabalhos relacionados ao meu problema de pesquisa, percebo a necessidade de retomar questões teóricas quanto à concepção de língua(gem) como prática social, noção de gêneros do discurso, conhecimentos de base dos estudos de EFE (análise de necessidades) para a materialidade dos materiais didáticos. Por isso, minha preocupação concentra-se no que fazemos com o conhecimento que adquirimos, em como prezamos pela coerência epistemológica em nossas áreas de atuação e em como, por um processo constante de formação, podemos aprimorar o que fazemos com o que temos e com o que podemos criar.

É com esse pressuposto que escrevo este trabalho e que defendo a utilização de gêneros discursivos e uma concepção de linguagem como prática social para criar materiais que visem o uso da língua nos contextos sociodiscursivos relevantes para os alunos, focalizando objetivos de aprendizagem e conhecimentos linguístico-discursivos e culturais necessários para a atuação nesses contextos. No próximo capítulo apresento em mais detalhe os pressupostos teóricos que embasam a minha perspectiva de análise, que se sustenta na visão bakhtiniana de gêneros do discurso. Em seguida, discuto as pesquisas que tratam especificamente da análise de materiais didáticos de PLA para a área da saúde.

2. A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E OS GÊNEROS DO DISCURSO

[...] o signo e a situação social em que se insere estão indissolúvelmente ligados. (BAKHTIN, 2014, p. 63)

Parto do pressuposto de que o ensino de línguas tem como principal objetivo formar indivíduos capazes de se inserir na sociedade de modo que consigam interagir com outras pessoas, desempenhando ações em seus âmbitos de atuação e socialização. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), o espaço das aulas de Línguas Adicionais pode ser “um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37). Segundo os autores, esse encontro pode ser propiciado por meio do contato com textos que circulam em nossa sociedade, textos orais e escritos que estão presentes em diversas esferas de comunicação e que reproduzem os discursos presentes em determinadas esferas sociais das quais os alunos precisam ou querem participar.

Este capítulo apresenta, na primeira seção, a concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin¹⁷, salientando as noções de dialogicidade e de gêneros do discurso. Na segunda seção, será tratado o ensino de PLA com base na noção de gêneros do discurso para profissionais da saúde. Por fim, a última seção abordará as contribuições dos estudos já realizados na área de ensino de PLA para esse campo específico.

2.1 Concepção dialógica da linguagem

Conforme Bakhtin, todo discurso é formado por enunciados que respondem a outros enunciados em uma ação de “apreensão ativa do discurso de outrem que se manifesta nas formas da língua” (BAKHTIN, 2014, p. 152). A interação torna-se fundamental na compreensão dialógica da linguagem, pois sendo todo enunciado uma resposta a outro enunciado, entende-se que um

¹⁷ O Círculo de Bakhtin nomeia um grupo de intelectuais, formado por artistas e intelectuais na década de 1920 na Rússia, que se reuniam para debater os assuntos que mais lhes tocavam no que dizia respeito às questões sociais, linguísticas e artísticas. O grupo era composto por Mikhail Bakhtin, historiador e filólogo; o linguista Valentin Voloshinov; os especialistas em literatura Lev Pumpianski e Pavel Medvedev; a pianista Maria Yudina; o poeta, escultor e arqueólogo Bóris Zubakin, e pelo filósofo Matvei Isaevitch Kagan. Em um período após Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, o Círculo foi “um cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas (YAGUELLO, 2014, p.11).

sujeito localizado em um tempo, espaço e grupo social fala com um outro alguém que também possui suas próprias trajetórias de participação social, e ambos apreendem a enunciação que lhes é dirigida vinculando-a às suas experiências prévias e ao contexto social que estão vivenciando, avaliando-a e atribuindo sentido e respondendo a ela com base no que foi compreendido. Segundo Brait e Melo (2018, p. 68), “a enunciação vai sendo tecida, sempre numa dimensão discursiva, implicada num caráter interativo, social, histórico, cultural”.

Nessa perspectiva, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16). De natureza dialógica, os enunciados como “unidades reais de comunicação” (FIORIN, 2018, p. 23) são únicos, uma vez que a enunciação ocorre em um determinado espaço e tempo, para um determinado interlocutor, esse que apresentará uma atitude responsiva frente àquele enunciado localizado em um contexto específico. Segundo Machado (2018),

Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando, para isso, um código comum. (MACHADO, 2018, p. 156)

Dado que o contexto é fundamental para que a enunciação faça sentido e seja compreendida, separar os signos, os enunciados, do meio social em que a linguagem ocorre não faz sentido na concepção de linguagem como prática social. O uso da linguagem dá-se tanto de forma individual quanto conjunta, em cenários de linguagem falada e cenários escritos (CLARK, 2000). Ao discorrer sobre os cenários de linguagem, Clark destaca a importância dos atores dessas ações, o falante e o interlocutor destinatário. Ambos são essenciais para a ação conjunta de uso da linguagem, visto que “não se trata apenas de que eles executam ações levando em conta um ao outro, como também de que eles coordenam essas ações um com o outro” (CLARK, 2000, p. 64) em uma base comum. Bakhtin já aludia a esses atores e sua importância ao fazer a afirmação de que

[...] é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível, um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. (BAKHTIN, 2014, p. 72)

Ao estabelecer como indispensável os sujeitos interlocutores, localizados em um contexto social imediato, a língua concretiza-se como fato de linguagem (BAKHTIN, 2014, p. 73). Língua, portanto, não é compreendida como sistema, à luz dos estudos de Saussure, mas como um encadeamento de enunciados concretos e únicos dialógicos. Assim, “o sentido atribuído ao enunciado é sempre novo e irrepetível, porque o interlocutor nunca é o mesmo e o falante também está sempre assumindo um novo papel social” (SCHOFFEN, 2009, p. 77).

Na dialogicidade da língua, Bakhtin (2014) afirma: “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2014, p. 111). É isso que faz com que compreendamos que quando alguém começa a aprender uma língua, seu aprendizado inicia-se pelo contato com enunciados, aprende-se a partir do contato com a língua e da sua resposta aos enunciados que sempre serão respostas a enunciados anteriores. Isto é, “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2016, p. 23) por meio da prática viva da língua.

O sistema abstrato da língua, encontrado em gramáticas por meio da reunião de orações exemplificando os processos e categorias linguísticas, não diz respeito ao seu uso efetivo nas diversas atividades humanas, sendo impossível dimensionar suas possíveis potencialidades e adequações ao contexto e ao interlocutor. Oração e enunciado são contraposições que se circunscrevem em níveis diferentes de abordagem da língua, pois oração, para o Círculo, é a unidade da língua, e enunciado, a unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016, p. 31). Se a oração, tida apenas em sua natureza gramatical, é analisada sem o contexto do uso da linguagem, não encontramos um enunciado pleno, mas uma gramaticalização dele. Por isso, quando pensamos em ensino de línguas a partir da concepção dialógica da linguagem, queremos priorizar enunciados que circulam no mundo e a reflexão sobre esses enunciados que são realizados em determinado contexto, dirigidos a interlocutores específicos, em uma ação de atitude responsiva, logo avaliativa, acerca do que foi lido ou escutado. Isso não quer dizer que as orações — a gramaticalização dos enunciados — serão negligenciadas, mas sim, que serão tratadas como possibilidades que deverão ser ressignificadas sempre e de novo nas práticas sociais em que efetivamente ocorrem.

Embora, contemporaneamente, o uso do texto como centro da aula de língua seja discutido, e em muitos contextos solicitado, como vimos anteriormente, isso nem sempre foi assim. Vimos

que ainda hoje as perspectivas de língua como uma lista de conteúdos lexicais e gramaticais ou de funções comunicativas são bastante produtivas nos materiais didáticos de PLA. Esse também é o caso do ensino de língua portuguesa na escola, sendo que, quando se trata da opção pelo texto como central ao ensino, as trajetórias do ensino de português como língua materna e como língua adicional se interconectam¹⁸. Razzini (2000, p. 239) aborda o contexto de ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil em um marco temporário de 1838 a 1971, apontando que

[...] inicialmente, as aulas de Português no Colégio Pedro II, restritas ao primeiro ano do curso secundário, dedicavam-se apenas ao estudo da gramática. Aos poucos, elas foram absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de retórica. Primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua que, no entanto, continuava a não ultrapassar o primeiro ano. Depois da ascensão do Português nos Exames Preparatórios (responsável pela ampliação de carga horária), entraram no currículo de Português a redação e a composição (1870) e, depois da queda da Retórica e Poética, ainda veio a gramática histórica (1890). (RAZZINI, 2000, p. 238)

Como vimos anteriormente, a década de 1970 no Brasil foi determinante para as novas direções nas abordagens de ensino de língua, acompanhando o movimento global de abordagem comunicativa e, mais adiante, a inserção de gêneros de esferas jornalísticas e científicas. A esse respeito, Rojo (2007) afirma que

[...] essas mudanças sociais também determinar[am] mudanças no lugar, no papel e na natureza dos textos em circulação na escola. Ao se renominar Comunicação e Expressão a disciplina de LP, já se indica um deslocamento de interesse do estudo da língua (gramática) para o uso da língua em processos comunicativos, donde a denominação “virada pragmática ou comunicativa”. Interessa agora menos estudar a gramática da língua e mais formar, ainda que minimamente e de maneira acrítica, leitores e produtores de texto dentre os membros das camadas mais despossuídas, que possam lidar com textos de uma certa maneira, seja nos postos mais especializados de

¹⁸ Considerando minha experiência enquanto professora de português como língua materna (PLM), observo que as duas áreas podem se relacionar fortemente quando a visão de língua(gem) e de trabalho com base em gêneros discursivos é partilhada, bem como quando há uma preocupação comum em proporcionar uma experiência de ensino reflexiva, crítica e autônoma para os alunos. Nesses casos, tanto o ensino de PLM como o de PLA compartilham propostas pedagógicas semelhantes no desenho de tarefas, materiais didáticos e projetos pedagógicos. As diferenças em geral estão no conhecimento prévio pressuposto e nos objetivos de ensino: no caso do ensino de PLM, por exemplo, pode-se contar com um repertório amplo e consolidado na oralidade e concentrar-se na ampliação desse repertório tanto em textos orais como escritos. No caso de PLA, os repertórios precisam ser construídos na modalidade escrita e na oral. Muitas vezes, no contexto escolar, por exemplo, espera-se que, na aula de português, seja aprendida a metalinguagem necessária para a análise de diferentes aspectos do sistema linguístico.

trabalho, que passam a exigir maior escolaridade, seja no consumo de textos de informação e publicidade. (ROJO, 2007, p. 10)

Foi progressivamente nesse movimento de atualizações das abordagens de ensino que o texto passou a ocupar o espaço que ocupa hoje em dia no ensino de línguas. Rojo (2007) ainda aborda os momentos pelos quais a utilização do texto como objeto de ensino passou nas primeiras décadas de sua inserção no ambiente escolar e escreve que após momentos de gramaticalização do texto, reafirmou-se sua importância como objeto de ensino, expandindo suas potencialidades de trabalho na aula de língua portuguesa. O período ao qual a autora se refere é a década de 1990, em que surgiam mais propostas de trabalho com o texto em sala de aula e disseminavam-se as reflexões sobre educação linguística. Assim, estrutura e forma, acontecimento e singularidade, e a significação do texto passam a ser foco de ensino, e o texto passa a ser entendido como “veículo de ideologias; como instrumento de constituição de identidades, alteridades e subjetividades; como instrumento de luta contra-hegemônica.” (ROJO, 2007, p. 12).

É nesse movimento também que ocorre a transposição das ideias do Círculo de Bakhtin para o ensino de línguas, e a noção de gêneros do discurso surge como um exponencial artefato a ser utilizado para a melhoria do ensino e da aprendizagem de línguas. Cristovão (2009, p. 307) afirma que “o gênero, forma de articulação das práticas de linguagem, pode ser o eixo organizador das sequências didáticas, consideradas instrumentos de mediação”. Como eixo organizador de instrumentos pedagógicos, os materiais didáticos, as sequências ou unidades didáticas, as apostilas, os livros ou os cursos podem ser orientados por essa noção no conjunto de tarefas que propõem para os estudantes.

Destaca-se, então, como outro fator elementar para o ensino contemporâneo de línguas, pautado pela concepção dialógica da linguagem e pela noção de gêneros do discurso, a elaboração de tarefas, a qual é definida por Andrighetti (2009, p. 16) como “oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos”. Entendo, assim, como boas tarefas para o ensino de línguas as que propõem vivências com enunciados plenos pertinentes às práticas sociais relevantes aos alunos, o que nos remete a uma organização de conteúdos com base em gêneros do discurso.

2.2 Gêneros do discurso

Nas últimas décadas, especialmente no Brasil com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica, em 1998, a preocupação por um ensino e aprendizagem de línguas que estivesse alinhado às necessidades sociais contemporâneas, como exercício da cidadania e qualificação para atuação no mundo por meio do mercado de trabalho, foi propulsora de reformulações nos documentos orientadores do ensino em nível nacional. No texto inicial de ensino de Língua Portuguesa dos PCNs, há o destaque sobre a importância das práticas de linguagem, alegando que

[...] as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, p. 59)

A abordagem de textos orais e escritos, tendo em vista as práticas da linguagem e a organização dos discursos que circulam no cotidiano dos aprendizes, a fim de que eles possam identificá-los e avaliá-los criticamente, encaminha a adoção de gêneros do discurso como objeto de ensino. Isso acontece tanto no ensino de Português como Língua Materna, desde a publicação dos PCNs até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como nas propostas de ensino de PLA, respaldadas também pelo construto do Celpe-Bras, alinhado à visão bakhtiniana de uso da linguagem (SCHLATTER et al, 2009).

Como abordado na seção anterior, a concepção de linguagem a qual este trabalho filia-se é oriunda dos trabalhos do Círculo de Bakhtin. A partir do entendimento de linguagem como dialógica, de enunciado como manifestação da língua, e da indissociabilidade entre a língua e o seu contexto de enunciação, “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16). Do momento que acordamos ao momento que dormimos, estamos em contato constante com diversos textos, ao caminhar na rua, assistir à televisão, escutar rádio, mensagens via aplicativos, jornais que lemos. E nesse contato constante com textos, de uma boa parte deles, sabemos reconhecer o que faz com que eles sejam chamados de *chat*, e-mail, aula, notícia ou cartaz, pois nossas experiências anteriores com eles nas práticas sociais tornaram relativamente estáveis — e por isso reconhecíveis — determinados assuntos, propósitos, interlocução, formas e estilos de linguagem que os constituem.

Para Bakhtin, todo enunciado é composto por três elementos — conteúdo temático, estilo e construção composicional — e pode construir gêneros primários e secundários. Os gêneros secundários são tidos como de natureza complexa, pois “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016, p. 15); e os gêneros primários como de natureza simples, “que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Exemplos para gêneros de natureza complexa são, em sua maioria, os textos escritos, como romances e artigos científicos, enquanto os de natureza simples estão no âmbito da conversa cotidiana. Segundo Machado (2018, p. 155), “trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo”. Por serem de complexidades distintas, reconhecer as esferas de uso da linguagem em que eles ocorrem é um passo para compreender as suas finalidades, visto que não encontramos apenas gêneros de uma ou outra natureza no mundo, mas sim em uma “relação mútua” (BAKHTIN, 2016, p. 16) que se modifica e se complementa (MACHADO, 2018, p. 155).

Conteúdo temático, estilo e construção composicional são três elementos que compõem os gêneros e que fazem com que eles sejam reconhecidos como enunciados concretos e únicos, auxiliando no processo de investigação e reflexão de como a linguagem se organiza em determinadas esferas de comunicação. O conteúdo temático, conhecido como tema sobre o qual o enunciado trata, é “o conteúdo enfocado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO)¹⁹. Sendo assim, o conteúdo temático está diretamente atrelado à posição responsiva de quem está em interação, porque, a partir da enunciação proferida pelo sujeito do discurso “A”, o sujeito do discurso “B” “completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Quanto ao estilo, compreende-se como formas típicas com que os enunciados se apresentam a depender “da individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Nesse sentido, Bakhtin alerta que nem todos os gêneros apresentam a mesma possibilidade de individualização passível de reconhecimento de quem escreve ou fala, vide textos que “requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas

¹⁹ Definição retirada do Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG, disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>>. Acesso em 17 jan. 2021.

modalidades de documentos oficiais de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Ainda assim tais textos tratarão de uma situação específica, e os diferentes graus estilísticos demandam análise para sua percepção, compreensão e produção, sendo tarefa do professor “ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 43) que considere a relativa estabilidade dos gêneros e as possibilidades de interferir e transgredir.

O último elemento, a construção composicional, diz respeito “à forma de organização do texto e às informações que se fazem necessárias para a construção do sentido dentro das relações estabelecidas na interlocução configurada” (SCHOFFEN, 2009, p. 94). A forma de organização e as informações que serão selecionadas para comporem o discurso por meio dos enunciados únicos e concretos, correspondem ao contexto do discurso, à relação entre os sujeitos da interação e aos “limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Aprender a falar e a escrever em uma língua, seja ela materna ou adicional, significa reconhecer e reproduzir enunciados nessa língua, encontrando nessa materialização linguística as estabilidades dos enunciados por meio dos gêneros discursivos. Por essa razão, quando se aprende uma língua adicional, é primordial reconhecer os campos discursivos em que as pessoas falam e escrevem, e como falam e escrevem. Se em determinados contextos será preciso utilizar determinada estrutura sintática ou termos específicos, se será preciso curvar-se ou não frente a determinadas pessoas, se é adequado ou não se expressar na língua adicional com estilos semelhantes aos usados em sua língua materna, tudo isso está relacionado ao domínio de um sujeito em relação àquela língua, especificamente ao domínio das práticas sociais em que são solicitados determinados usos da língua(gem). Bakhtin (2016) explica que

[...] muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos. [...] Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação — em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 41)

Diante disso, para o ensino de línguas, torna-se fundamental a exposição a diversos gêneros do discurso nas esferas de comunicação mais relevantes para aquele grupo de estudantes, para que assim eles possam ter contato com a língua em uso, com enunciados em seu plano concreto, e responder ativamente aos enunciados com os quais entram em contato. Os gêneros estão intrinsecamente vinculados aos usos da linguagem humana, organizados em graus de complexidade, marcados por elementos fundamentais para seu reconhecimento, sempre dirigidos a alguém específico e passíveis de avaliação na ação responsiva dos enunciados. Eles estão em constante dinamicidade, tal como a língua é viva e utilizada de acordo com seu contexto temporal e espacial, e, por isso, o ensino de língua coerente com tal perspectiva implica num ensino contextualizado de práticas da linguagem relevantes para o público específico de aprendizes. Na seção seguinte, abordaremos a questão referente à participação social mediada por gêneros discursivos.

2.3 Ensino com base em gêneros do discurso

Desde a perspectiva adotada neste trabalho, portanto, “não é possível entender o uso da linguagem como algo isolado de seu contexto de produção e dos participantes nele envolvidos” (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012, p. 18). É nesse sentido que compreender o contexto da área da saúde e identificar os aprendizes de PLA como profissionais e estudantes formados em cursos como Medicina, por exemplo, tornam-se o ponto de partida para pensar o ensino a esse público específico. Tendo em vista suas necessidades, é necessário pensar nos usos da língua por meio de gêneros do discurso orais e escritos relevantes e buscar sua transposição para os materiais didáticos.

Assim, para o ensino de PLA na área da saúde, sustento uma abordagem por gêneros discursivos por entender que pode propiciar e organizar os percursos de aprendizagem do profissional da saúde em seu processo de adição da língua portuguesa ao seu repertório linguístico para participar dos discursos que são construídos na e que constituem a área. A considerar que os gêneros se manifestam em determinadas esferas de atividade humana, possuem elementos que os caracterizam (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e que se dirigem a públicos específicos e incitam a uma responsividade do seu interlocutor, são eles que deverão ser o ponto de partida para organizar um ensino que crie oportunidades para a apropriação das práticas de linguagem utilizadas para o desenvolvimento e a atuação desse profissional da saúde. Considerar

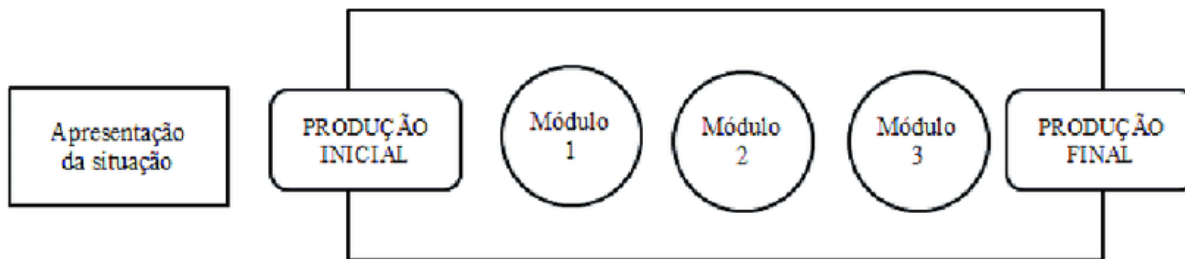
o que é relativamente estável nos gêneros discursivos como ponto de partida não prescinde as propostas pedagógicas de lidar com a diversidade e a construção situada:

[...] não é porque se exprimem por meio de gêneros que os sujeitos deixam de moldar os gêneros a partir do uso que lhes dão em situações específicas. Do contrário, em vez de princípios de organização, os gêneros seriam camisas de força. (SOBRAL, 2018, p. 24)

Para além de saber reconhecer os gêneros pelos seus nomes, saber seu nível de complexidade, visualizar o conteúdo temático, estilo e construção composicional, é fundamental levar em conta o contexto da situação de interação que está sendo posta. A estabilidade do gênero só ocorrerá quando a situação de comunicação for bem estabelecida frente a uma enunciação concreta, com contexto, interlocutor e finalidade de comunicação. Por isso, a importância de saber em qual esfera de comunicação o enunciado está sendo construído, para permitir uma reflexão acerca do uso da linguagem na constituição das práticas sociais.

Schneuwly e Dolz (2004), ao idealizarem uma proposta de ensino por meio de gêneros discursivos para aprimorar a qualidade do ensino de língua francesa nas escolas, sugerem um planejamento de sequências didáticas (SD), entendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Os autores propõem que a SD sirva para guiar as aprendizagens e ter como objetivo final o domínio pleno do gênero discursivo, o que envolve estar apto para utilizar a linguagem oral e escrita de modo adequado nas práticas sociais em que ocorrem. Toda SD serve para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), seguindo um percurso em que cada etapa do ensino serve para orientar o que pode ser trabalhado e como os níveis de complexidade dos usos da linguagem podem ir sendo costurados. A figura 4 apresenta o esquema de sequência didática desenvolvido pelos autores.

Figura 4: Esquema de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83

A apresentação da situação é a etapa em que os estudantes têm o primeiro contato com a situação de comunicação ou tema. Nesse momento, espera-se que, na aula, seja construída uma “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). A produção inicial, por sua vez, tem como objetivo incentivar os alunos a produzirem a um texto oral ou escrito para que seja verificado seu domínio em relação à situação previamente apresentada, servindo como diagnóstico e balizador do ensino do gênero discursivo. Com esse passo, “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Os módulos, tantos quantos forem necessários, tratarão de “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84, grifo dos autores). É nessa etapa do ensino que ocorre a análise do que já conseguem produzir e medidas são tomadas para auxiliar os estudantes a avançar. A depender dos problemas diagnosticados, o professor pode focalizar diferentes aspectos do gênero em distintos níveis de profundidade, ou seja, aprofundar ou apresentar estratégias para conhecimento da situação comunicativa, reconhecimento de interlocução, utilização de recursos linguísticos mais adequados àquela situação. É importante também variar as tarefas propostas para a apreensão do gênero que virá a ser produzido na etapa final, dando aos alunos a “possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Nessa trajetória dos diferentes módulos, busca-se capitalizar as

aquisições realizadas pela turma por meio da análise continuada dos componentes que constroem o gênero discursivo e sua realização nas práticas sociais, favorecendo “uma atitude reflexiva” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90) sobre o aprendido.

A última etapa da SD, a produção final, tem como finalidade reunir todos os conhecimentos adquiridos ao longo das etapas de trabalho, oportunizando um momento de pôr em prática o contato com aquele gênero discursivo dentro da situação comunicativa em foco. É nessa etapa também que o professor — e também os alunos — poderá avaliar o desempenho dos alunos e chegará à conclusão se houve ou não sucesso de aprendizagem.

No contexto de PLA, Kraemer (2012) propôs uma progressão curricular orientada por gêneros discursivos que correspondesse às necessidades dos alunos do PPE-UFRGS. Kraemer (2012) delimita três perguntas de pesquisa que guiam o desenvolvimento de seu trabalho:

- 1) Que temas e gêneros do discurso podem estruturar uma progressão curricular para o ensino de PLA?;
 - 2) Que projetos podem promover oportunidades de uso e de reflexão sobre a língua?;
 - 3) Que objetivos e conteúdos podem ser focalizados?
- (KRAEMER, 2012, p. 88)

Para responder a essas questões de pesquisa, a autora propõe gêneros discursivos que podem ser mobilizados para trabalhar determinadas temáticas, promovendo a “circulação dos alunos por contextos que tratam dos domínios em pauta” (KRAEMER, 2012, p. 91), por intermédio de projetos. Uma proposta curricular organizada por gêneros discursivos e projetos de aprendizagem implica em uma progressão de temáticas e de gêneros discursivos levando em conta as necessidades e desejos de participação dos aprendizes e uma prática de produções orais e escritas com vistas à sua participação ativa na aula e para além do espaço da sala de aula. Desde essa perspectiva, “o que define os recursos linguísticos focalizados são os textos selecionados, ou seja, os gêneros em estudo” (KRAEMER, 2012, p. 96): ao invés de uma progressão pautada por conteúdos gramaticais, ela é organizada tendo em vista: 1) as práticas sociais e temáticas relevantes para os aprendizes; 2) projetos de aprendizagem que demandem participações sociais por meio de gêneros do discurso; 3) tarefas de compreensão oral, leitura, produção oral e escrita coerentes com os gêneros; 4) recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para a compreensão e a produção dos gêneros selecionados (SCHLATTER et al., 2017). Sendo assim,

[...] privilegiar o texto como objeto de estudo das aulas de PLA não significa transformá-la em um plenário de discussão de variados temas. Um texto não é só assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância. Desse

modo, a gramática não fica abolida das aulas de PLA, mas apenas realocada e redimensionada. Portanto, uma forma de ampliar a competência discursiva dos alunos é por meio do ensino e da problematização dos aspectos linguísticos e discursivos que emergem nas atividades de produção, leitura e escuta de textos, realizadas em sala de aula, em função das necessidades apresentadas pelos alunos. (KRAMER, 2012, p. 98)

Tendo em vista tais pressupostos, enquanto professora-autora de materiais didáticos, considero importante que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos, por meio de uma seleção de gêneros do discurso pertencentes aos contextos de atuação vividos no campo da saúde e alinhados ao conceito de saúde da OMS; e, como analista dos materiais, cabe trazer à superfície o modo como os gêneros estão sendo abordados nos materiais didáticos voltados a esse público. A seguir, busco definir ensino na área da saúde, para contextualizar o público a quem se destinam os materiais didáticos analisados neste trabalho.

2.4 Ensino na área da saúde

O direito à saúde para todos é um dever do Estado, já outorgado pela Constituição Federal em 1988, artigo 196. Nessa realidade, o Sistema Único de Saúde (SUS) é inaugurado em território nacional e, aliado a tal declaração, anuncia três princípios: universalização, equidade, integralidade²⁰. A universalização diz respeito à saúde como direito para todas as pessoas, sem distinção de sexo, raça, ocupação ou outros fatores que poderiam discriminar sujeitos e limitar seu acesso a um atendimento público e de qualidade. Assim, pode-se compreender a universalização como um projeto para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

A equidade corresponde ao objetivo de diminuir as desigualdades sociais e econômicas por meio de ações e de serviços de saúde. Constata-se que, na sociedade brasileira, há grande disparidade de uma região para outra, de um grupo social para outro, e que a ausência de acesso à saúde implica diretamente na qualidade e na expectativa de vida de grupos marginalizados e em cuidados paliativos. Desse modo, torna-se importante destacar não somente o conceito de igualdade, mas também o da desigualdade: “tratar desigualmente os desiguais, investindo mais onde a carência é maior” (TEIXEIRA, 2020).

²⁰ Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 que dispõe sobre os princípios do SUS. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

A integralidade tem como premissa levar em consideração as necessidades específicas das pessoas ou de grupos de pessoas, por mais múltiplos que sejam os grupos encontrados na sociedade brasileira, agindo de acordo com as complexidades que cada um apresenta e integrando projetos e ações de saúde com políticas públicas. Entre os objetivos a partir desse princípio, encontra-se a ampliação de projetos e ações destinados à saúde do homem, dos negros, quilombolas e indígenas, das crianças e adolescentes, dos idosos, entre outros grupos que requerem cuidados específicos dos serviços da saúde. Nesse sentido, a integralidade corresponde à preocupação emergente de humanização na saúde por meio dos serviços ofertados à população.

Compreendidos como fundamentais à qualidade de vida do ser humano, os três princípios do SUS reafirmam o conceito de saúde promulgado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1948²¹, como “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não [...] apenas na ausência de doença ou de enfermidade”. Desde essa perspectiva, cabe a todos os profissionais que estão ligados ao ensino na saúde a atuarem em prol do mantimento e avanço da saúde como direito de toda população sem distinções, e encarando as diversidades existentes de forma humanizada.

Segundo Rangel (2009, p. 59), o elo entre educação e saúde existe no princípio basilar de que ambas são essencialmente importantes para a qualidade de vida do ser humano em sua totalidade, o que podemos depreender como a preocupação tanto pelo corpo biológico quanto pelo corpo social. Sendo uma das bases da sociedade, a educação nacional é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961²², a qual define e regulariza o sistema de educação brasileira em todos os graus, especificidades e cursos que as instituições de ensino ofertam nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Em relação aos cursos de saúde, em 2017 foi realizado o Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que expressa pressupostos, princípios e diretrizes comuns para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação da área da saúde. Entre eles, está, por exemplo, a prerrogativa constitucional do SUS na formação dos profissionais da saúde, o que indica a defesa da vida e a defesa do SUS, a formação em saúde comprometida com os princípios do SUS, a formação profissional voltada para

²¹ A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 1948, o conceito de saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade”. Para ler na íntegra, o documento está disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>>. Acesso em 15 out. 2019.

²² Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

o trabalho que contribua com o desenvolvimento social. As DCNs são parâmetros para a formação no ensino e na construção de projetos pedagógicos que envolvem os currículos dos sistemas de ensino brasileiros e, no caso de cursos da saúde, dirigem-se à formação dos profissionais no que tange às competências e às habilidades para as profissões que fazem parte dessa área. Magalhães, Zaneti e Azambuja (2018) ressaltam que as DCNs propõem que

[...] os cursos promovam o estímulo ao aluno para que esse possa refletir sobre e interagir com a realidade social, assegurando o aprender a fazer durante a formação, destacando-se desde os anos iniciais o protagonismo do aluno e a inserção/diálogo com os cenários da prática, futuro campo de atuação profissional do egresso. (MAGALHÃES; ZANETI; AZAMBUJA, 2018, p. 42)

Nesse contexto, a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), criada pelo Ministério da Saúde em 2010, é um exemplo de busca por uma qualidade formativa dos profissionais da saúde que atuam no SUS. Com cursos criados em parceria com Instituições de Ensino Superior brasileiras, a UNA-SUS escolhe cursos cujas

[...] ofertas sempre acompanham as necessidades da população e trazem as especificidades de cada público, além de buscar soluções para os problemas de saúde pública. A gama de ofertas inclui cursos abertos online, de extensão, aperfeiçoamento, especialização (voltadas aos programas de provimento) e mestrados profissionais, que abordam os mais diversos temas na área da saúde, desde assuntos específicos como diagnóstico e tratamento de doenças, até temáticas mais abrangentes como políticas públicas em saúde. (UNA-SUS)²³

A efetivação disso está visível na seleção de cursos escolhidos para comporem o acervo disponível no site, onde há a integração de assuntos relacionados a enfermidades com aqueles relacionados ao bem-estar físico, mental e social²⁴.

O compromisso que educadores firmam ao lidar com questões de ensino para profissionais da saúde, entrelaça-se com as demandas de consciência social. Segundo Rangel (2009),

²³ Descrição disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/institucional/unasus>>, acesso em 15 dez. 2020.

²⁴ Para exemplificar, cursos como Atenção à Saúde Mental do Homem, disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/45601>>, acesso em 17 out. 2020; Conhecendo a Realidade da Saúde Indígena no Brasil, disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/28644>>, acesso em 17 out. 2020; Para elas: atenção integral à saúde da mulher em situação de violência, disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/45008>>, acesso em 17 out. 2020; Política Nacional de Humanização, disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/45520>>, acesso em 17 out. 2020; PORTOS - Português Online para a Saúde, disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/44967>>, acesso em 17 out. 2020.

[...] quanto à finalidade do conhecimento que se ensina e produz no processo de formação educacional dos profissionais da saúde, observa-se a sua proposta, essencialmente humanizante, tanto na perspectiva de sua aplicação social, no interesse da qualidade de vida, como na perspectiva dos valores humanizantes que irão orientar a prática desses profissionais. (RANGEL, 2009, p. 61)

Assim, entendo que, ao aliar a concepção dialógica da linguagem e o ensino de línguas adicionais a práticas relevantes e aos valores humanizantes pretendidos na formação dos profissionais da saúde, pode-se construir uma interface que movimente a educação para promover um ensino que atente à formação cidadã crítica, consciente, situada e humana. Soldatelli (2019) corrobora para tal reflexão ao levantar a questão: “como podemos pensar promoção de saúde se não levamos em conta a diversidade de indivíduos e as adversidades dos espaços?” (SOLDATELLI, 2019, p. 16). Relacionar o impacto que uma boa formação na área da saúde pode ter na qualidade de vida das pessoas com a assunção e a compreensão da diversidade de indivíduos e com a noção de sujeito do Círculo de Bakhtin possibilita uma perspectiva interessante para buscar responder à questão:

[...] não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso. (SOBRAL, 2018, p. 23)

Ao pressupor, no ensino de línguas adicionais para fins específicos da saúde, uma visão de linguagem dialógica cuja manifestação ocorre em contexto social, me alinho também com Costa, Gomes, Magalhães (2018), quando afirmam que a educação em saúde

[...] é o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores de base da formação numa perspectiva integral e mais humana, com a responsabilização pela própria formação inicial, continuada e em serviço; a autonomia intelectual e a responsabilidade social, com a própria formação e com a formação das futuras gerações de profissionais de saúde, pautada no desenvolvimento de uma formação prático-reflexiva, autônoma e humanizada. (COSTA; GOMES; MAGALHÃES, 2018, p. 32)

2.5 Ensino de Línguas para Fins Específicos com base nos gêneros do discurso

Hutchinson e Waters (1987) explicam que o Ensino de Línguas para Fins Específicos, doravante ELFE, teve início após a Segunda Guerra, tendo em vista o progresso tecnológico e o

comercial. Naquela época, a língua inglesa mostrava-se como o caminho para dar conta das demandas de compra e venda de produtos internacionalmente, de leitura de manuais de instrução, de acompanhar os progressos nos estudos de medicina e outras ciências (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 6). No Brasil, foi na década de 1970 que o ELFE, inicialmente conhecido como “instrumental”, foi introduzido no contexto de ensino de línguas adicionais, com destaque para o ensino de língua inglesa e focalizando ensino de leitura (LEHMANN, 1993, p. 78), o que desencadeou em uma série de mitos e de considerações avaliativas negativas acerca dessa abordagem de ensino (RAMOS, 2005). Segundo Labella-Sánchez (2016, p. 52), na verdade, “o também chamado ensino instrumental pode estar voltado às diferentes habilidades linguísticas (compreensão e/ou produção oral e escrita), sempre definidas com base na análise de necessidades”.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 53), o que diferencia o ensino de línguas de modo geral deste para fins específicos “não é a existência de uma necessidade como tal, mas sim uma consciência das necessidades”²⁵. As necessidades envolvem as situações-alvo do estudante e suas necessidades de aprendizagem para participar delas. Compreende-se situação-alvo como as práticas sociais de uso da linguagem que aquela esfera demanda; por necessidade de aprendizagem, as habilidades que serão requisitadas para que o aprendiz faça uso da língua naquelas práticas sociais. A partir do quadro de questionamentos para as necessidades de situações-alvo e de aprendizagem, elaborado e traduzido por Nagasawa (2018) com base em Hutchinson e Waters (1987), é possível visualizar tal encaminhamento.

²⁵ Tradução livre de “what distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the needs.” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 53)

Quadro 7: Questionamentos para análise de necessidades

Necessidades da situação-alvo	Necessidades de aprendizagem
<p>Por que a língua é necessária?</p> <ul style="list-style-type: none"> estudo; trabalho; treinamento; status; exame; promoção etc. 	<p>Por que os estudantes participam do curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> compulsório ou opcional; necessidade aparente ou não; há promoção ou dinheiro envolvido; o que os estudantes esperam alcançar; qual a atitude dos estudantes perante o curso.
<p>Como a língua será usada?</p> <ul style="list-style-type: none"> meio: falar, escrever, ler, ouvir; suporte: por telefone, face a face etc.; tipo de texto: conversa, manual, catálogo etc. 	<p>Como os estudantes aprendem?</p> <ul style="list-style-type: none"> qual o histórico de aprendizagem; qual a visão de ensino e aprendizagem; qual metodologia os atrai; quais atividades os entediam;
<p>Quais serão as áreas de conteúdo?</p> <ul style="list-style-type: none"> tópicos: medicina, biologia, comércio etc.; nível: técnico, pós-graduação etc. 	<p>Quais recursos estão disponíveis?</p> <ul style="list-style-type: none"> qual o número e a experiência dos professores; qual a atitude dos professores perante o curso; qual o nível de conhecimento dos professores;
	<ul style="list-style-type: none"> material didático; auxílio; oportunidade de atividade extraclasse.
<p>Com quem o estudante utilizará a língua?</p> <ul style="list-style-type: none"> falante nativo, falante não-nativo³¹; nível de proficiência do interlocutor; relação: colega, professor, superior etc. 	<p>Quem são os estudantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> idade/sexo/nacionalidade; qual o conhecimento da língua; qual o conhecimento da situação-alvo; quais são seus interesses; qual o histórico sociocultural; com qual metodologia de ensino estão acostumados; qual a atitude perante o uso da língua.
<p>Onde a língua será utilizada?</p> <ul style="list-style-type: none"> espaço físico: escritório, hotel, biblioteca etc.; interação: sozinho, reuniões, telefone etc.; contexto: no próprio país, no exterior etc. 	<p>Onde o curso acontece?</p> <ul style="list-style-type: none"> o lugar é agradável, monótono, barulhento, frio etc.
<p>Quando a língua será usada?</p> <ul style="list-style-type: none"> durante o curso ou somente após o término; frequentemente, raramente, uma vez etc. 	<p>Quando o curso acontece?</p> <ul style="list-style-type: none"> horário do dia; todos os dias; uma vez por semana; o dia inteiro; meio turno; simultaneamente ao uso da língua na situação-alvo; antecede a situação-alvo.

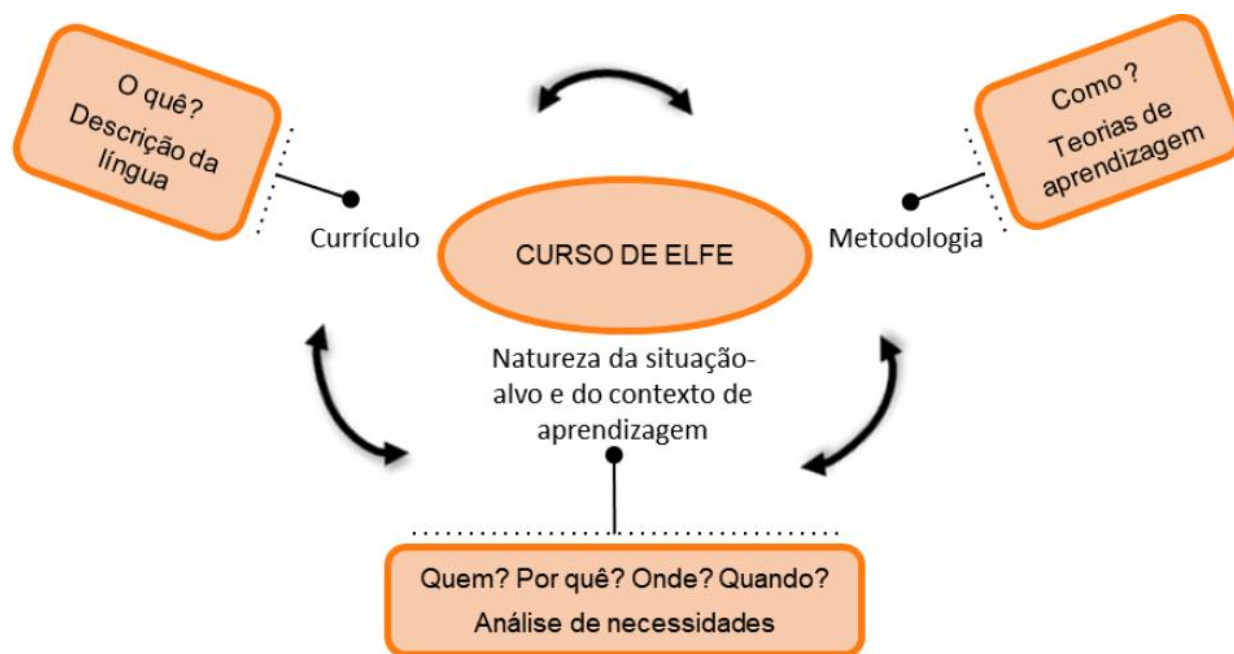
Fonte: Nagasawa (2018, p. 55) com base em Hutchinson e Waters (1987, p. 59 e 62)

A análise de necessidades da situação-alvo e das necessidades de aprendizagem, aliadas aos propósitos definidos e ao tempo delimitado para o estudo, serão as bases para o desenho de cursos. Dessa maneira, o ensino para fins específicos é uma abordagem fundamentada nas necessidades dos aprendizes e que demandará materiais didáticos elaborados a partir dessas necessidades.

Lobo (2017, p. 75) explica que “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”. Essa análise de necessidades pode ser feita e recebida de alguns modos, como no caso de turmas específicas de alunos que são da mesma profissão, como, por exemplo, mecânicos que precisam aprender a língua adicional para saber operar melhor as máquinas, ler os manuais que as acompanham e interagir com outras pessoas quando se depararem com problemas que somente eles poderão resolver; ou, quando um curso de nível superior tem o objetivo de formar turismólogos com proficiência em uma determinada língua para se adaptarem aos contextos solicitados pela profissão. Qualquer situação de ELFE, portanto, demandará do idealizador do curso um levantamento das necessidades específicas e das práticas sociais que os alunos precisarão dominar para conseguir produzir textos orais e escritos na língua adicional tendo em vista sua participação nessas práticas.

Hutchinson e Waters (1987), ao fazerem um consistente trabalho sobre a abordagem de ELFE com base nas necessidades dos alunos, propõem três questionamentos para auxiliar os professores de ELFE no momento em que podem vir a criar cursos específicos, os quais estão ilustrados na figura abaixo, elaborado e traduzido por Nagasawa (2018).

Figura 5: Fatores elementares para criação de cursos de



Fonte: Nagasawa (2018, p. 54), com base em Hutchinson e Waters (1987, p. 22)

Assim, segundo Nagasawa (2018),

[...] através desses três pilares (análise de necessidades, descrição da língua e teorias de aprendizagem), o professor seria capaz de desenhar o currículo do curso com o conteúdo apropriado e a metodologia mais propícia para que alunos atinjam suas necessidades de aprendizagem e sejam capazes de agir proficientemente nas práticas sociais previamente determinadas da situação-alvo da língua. (NAGASAWA, 2018, p. 54)

Dessa forma, diferentemente de contextos de ensino de língua em que há objetivos mais amplos, os alunos de ELFE vão à aula para alcançar um objetivo muito delimitado, e fica a cargo do professor se adaptar e, se não tiver conhecimentos daquelas práticas sociais de uso da linguagem que os alunos buscam, se inteirar delas para proporcionar um ensino adequado. Isso inclui, sempre que necessário, o contato com os profissionais da área da situação-alvo, para que haja maior coerência entre o que é buscado pelos alunos e o que é ofertado a eles. Vian Júnior (2015) descreve bem a atuação do professor de ELFE quando diz que

[...] é um profissional que deve desempenhar diversas tarefas relacionadas aos mais variados aspectos dos cursos que ministra, que não envolve apenas ministrar a aula em si, indo desde a pesquisa de linguagem requerida para a situação-alvo em que o aprendiz pretende atuar, bem como a análise, avaliação e preparação de materiais, até a sua avaliação, passando por todas as etapas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. (VAN JÚNIOR, 2015, p. 192)

Portanto, o reconhecimento das esferas de utilização da língua torna-se o ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento do trabalho. Ramos (2004) propõe a elaboração de materiais para ELFE baseados em gêneros e organizados por sequências didáticas, reconhecendo que, assim, podem ser trabalhados os pilares que fundamentam o desenho de cursos de ELFE: as necessidades dos alunos e o contato deles com a língua adicional em contextos determinados pelas esferas de atividades humanas projetadas. Nas sequências didáticas,

[...] a fase da apresentação leva em conta duas perspectivas: a contextualização e a familiarização do gênero. Na fase de contextualização, o contexto de situação e o de cultura são evidenciados, e aspectos como fonte, propósito, conteúdo, participantes, comunidade e contexto de produção são explorados. [...] A fase do detalhamento retoma o que já foi visto na fase anterior, mas seu foco está no trabalho com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais e tem como objetivos: favorecer a compreensão geral e detalhada do texto, explorar a função discursiva e os

componentes léxico-gramaticais relativos ao gênero em pauta, bem como compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação. [...] Na aplicação acontece a articulação das duas fases anteriores e apresenta duas sub-fases: a consolidação e a apropriação. A consolidação tem como objetivo a retomada do gênero como um todo, e a apropriação objetiva o uso do mesmo em situações da vida real. (CARVALHO, FURTADO e CARDOSO, 2015, p. 301, apud RAMOS, 2004)

Ramos e Marchesan (2014) destacam a produção ainda tímida de materiais didáticos de PLA para fins específicos. Como abordado no capítulo anterior, os livros didáticos criados neste âmbito ainda são muito recentes, assim como estudos na área de PLA sobre elaboração e análise de materiais didáticos para fins específicos.

Na área da saúde, como vimos, os aprendizes precisam aprender o português para atuar de forma eficiente no tratamento de pacientes brasileiros, saber conversar com eles quando forem aos postos, hospitais e outras unidades de saúde, bem como saber orientar os procedimentos em casos mais complexos de atendimento. Para cada situação em que os médicos encontrarão os pacientes brasileiros, eles precisarão ter recursos linguístico-discursivos e culturais para poderem se comunicar, ouvir e falar com seus pacientes. Frente a isso e em uma perspectiva bakhtiniana, torna-se necessário que as tarefas elaboradas e/ou presentes nos materiais didáticos oportunizem o exercício, mesmo que simulado, das práticas que os profissionais de saúde precisam saber em língua portuguesa, tais como o atendimento ao paciente no consultório, o preenchimento da ficha médica, a prescrição de uma receita, entre outras.

Nesse viés, entendo que o ensino de línguas para fins específicos deva ter objetivos definidos de acordo com as práticas sociais relevantes para o público-alvo, com vistas a possibilitar a aprendizagem de uma língua para o cumprimento de tarefas específicas em contextos específicos (RAMOS, 2005). O objetivo deste trabalho é analisar o trabalho de compreensão oral e de leitura em cinco unidades de quatro materiais didáticos (MDs) de Português como Língua Adicional (PLA) para profissionais da saúde à luz da concepção dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin e da noção de gêneros do discurso. Partindo dos temas e dos gêneros do discurso propostos nos materiais, busca-se verificar de que modo esses conceitos são transpostos para as tarefas de compreensão oral e de leitura.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (BAKHTIN, 2014, p. 38)

Neste capítulo apresento a metodologia empregada na pesquisa em quatro seções: o objetivo de pesquisa; os procedimentos de pesquisa adotados; os critérios que adotei para a seleção de materiais didáticos analisados; e as categorias de análise.

3.1 Objetivo de pesquisa

Este trabalho tem como objetivo verificar de que modo materiais didáticos elaborados para o ensino de PLA a profissionais da saúde e organizados com base em gêneros discursivos materializam a concepção dialógica da linguagem em tarefas pedagógicas de compreensão oral e de leitura. Os materiais didáticos selecionados para análise são três livros de PLA para a área médica desenvolvidos pelo Ministério da Saúde no âmbito do Programa Mais Médicos, e os materiais do curso *Português Online para a Saúde (PORTOS)*, desenvolvido para o mesmo fim e disponibilizado pela Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) em parceria com a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Buscando compreender de que modo materiais elaborados com base na noção de gênero do discurso operacionalizam a perspectiva dialógica da linguagem em propostas didáticas de ELFE, a pergunta que orienta esta pesquisa é: De que modo os materiais didáticos de PLA para a área de saúde que estão organizados a partir de gêneros do discurso materializam a perspectiva dialógica de linguagem nas tarefas pedagógicas de compreensão oral e de leitura?

3.2 Seleção dos materiais didáticos e as etapas de análise

Segundo Godoy (1995, p. 21), “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Ao ser necessário uma análise integrada e contextualizada, cabe ao pesquisador desenvolver uma reflexão crítica acerca dos saberes aos quais entrará em contato, seja por meio de documentos, seja por

meio de observações ou entrevistas com participantes. Além disso, como Lüdke e André (1983) apontam:

[...] cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares. (LÜDKE; ANDRÉ, 1983, p. 68)

Lüdke e André (1983) se referem ao caráter interpretativo da pesquisa qualitativa, que demanda explicitação robusta tanto da perspectiva teórica pressuposta quanto dos parâmetros que serão utilizados para selecionar critérios de análise e sistematizar os resultados pertinentes e relevantes, de modo que esse estudo se torne confiável e válido. Como explicitado anteriormente, esta pesquisa está fundamentada em uma visão dialógica da linguagem, que pressupõe que usamos a linguagem para desempenhar ações em determinadas esferas sociais por meio dos gêneros do discurso. Assim, no que diz respeito à aprendizagem de línguas, de acordo com Schlatter e Garcez (2012), entendemos que:

- a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento;
- o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado;
- para construir aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição). (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14)

Logo, se a aprendizagem acontece na interação com o outro, o ensino de línguas deve propiciar oportunidades de prática para a participação social, contribuindo para que o aluno seja protagonista do seu processo de aprendizagem e o professor seja um mediador que o auxiliará a experienciar situações de prática e reflexão dos usos da língua em suas dimensões linguístico-discursivas e culturais.

A seleção de materiais didáticos para análise foi orientada por esses pressupostos na medida em que definiu como critério fundamental para a escolha um exame inicial das propostas pedagógicas dos livros para identificar, na sua apresentação e na sua organização, temas e situações de uso da língua (situações-alvo) pertinentes à área da saúde. Conforme Phillips (1974), como artefatos produzidos em tempo específico e usados em determinadas esferas sociais, os livros didáticos, entre outros documentos, são fontes para compreender modos de agir e valores sócio-

históricos, socioculturais e sociolinguísticos, que, no caso desta pesquisa, podem contribuir para a compreensão de visões de ensino de línguas que fundamentam materiais didáticos de PLA para fins específicos e para o ensino de línguas adicionais, de modo mais amplo.

A partir disso, considerar o contexto dos materiais analisados é outro fator indispensável para o exercício analítico. A análise documental inicial, que envolveu um levantamento de livros didáticos de PLA em geral e para fins específicos, resultado apresentado no quadro 2, no capítulo 1, encaminhou para a escolha de três livros desenvolvidos para o Programa Mais Médicos, módulo de acolhimento em português, promovido pelo Ministério da Saúde, e de um curso online ofertado pela UNA-SUS para profissionais da saúde falantes de espanhol que desejam atuar na área da saúde no Brasil:

- *Sou todo ouvidos! (2019);*
- *Isso mesmo! (2018);*
- *Diga trinta e três... em português! (2017);*
- *PORTOS - Português online para a saúde (2017).*

Os materiais publicados no período de 2017 a 2019 correspondem ao período de atividade do Programa Mais Médicos (2013 - 2018), em que especialistas em ensino de Português como Língua Adicional/Língua Estrangeira atuaram na elaboração de livros didáticos que pudessem ser usados nos cursos de Português para os médicos intercambistas tanto nos cursos realizados em Cuba, quanto nos realizados no Brasil. Embora apresentem datas de publicação posteriores (ISBN²⁶ em 2017, 2018 e 2019), os materiais já eram utilizados anteriormente nos cursos, como explica Lobo (2017):

[...] 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 Cuba, 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),

²⁶ International Standard Book Number (ISBN) é um sistema internacional de identificação de livros e softwares que utiliza números para classificá-los por título, autor, país, editora e edição.

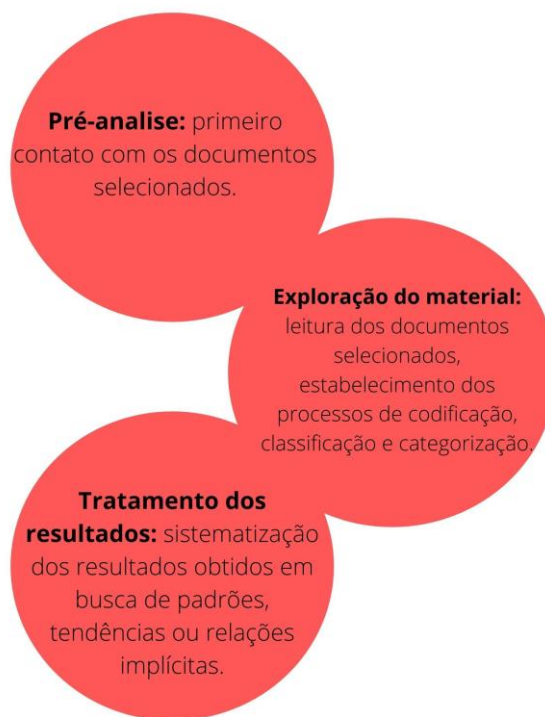
material de autoestudos que auxilia os alunos nas atividades extraclasse (LOBO, 2017, p. 32).

Quanto ao PORTOS, o curso online e autoformativo não foi criado como módulo requerido no programa Mais Médicos, mas como uma alternativa para o estudo da língua portuguesa dos profissionais que já estavam em atuação nas UBS. A sua realização foi concebida por um grupo de especialistas da área de PLA, e o curso foi disponibilizado pelo Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), que tem como objetivo “atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos profissionais que atuam no Sistema Único de Saúde (SUS)”²⁷. Considerando que os profissionais atuantes no Mais Médicos trabalhavam exclusivamente no SUS, o curso surgiu como forma de complementação aos estudos daqueles que já haviam estudado português pelo programa de acolhimento, ou também como primeiro contato com a língua para aqueles que tinham interesse em se candidatar à ação. Os conteúdos dos livros e do curso têm, assim, o objetivo de promover a aprendizagem da língua portuguesa atendendo diretamente às necessidades do público-alvo ao qual os materiais se destinam, apresentando situações de uso da língua relacionando-os a conhecimentos sociais, culturais, econômicos e políticos do país ao longo das unidades didáticas.

Seguindo o trajeto da pesquisa qualitativa, foi feita a análise de conteúdo, procedimento em que “o pesquisador busca compreender as características, estruturas e/ ou modelos que estão por trás dos fragmentos [...] tomados em consideração” (GODOY, 1995, p. 23), em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, como apresentadas na figura a seguir.

²⁷ Informações disponíveis em: <<https://www.unasus.gov.br/institucional/unasus>>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

Figura 6: Fases fundamentais da análise de conteúdo



Fonte: elaborado pela autora com base em Godoy (1995, p. 24).

Desse modo, para analisar os materiais selecionados, foi preciso pensar primeiro no que seria analisado e como. Durante a fase de pré-análise, foi feita a seleção do que seria analisado na dissertação. Nessa etapa, foi preciso observar todas as unidades de ensino presentes nos materiais, perceber sua linha organizacional, seus objetivos com as tarefas e as expectativas em relação à aprendizagem de português pelos alunos. Elaborei tabelas para registrar esses aspectos, que, ao final, permitiram uma visão geral de cada livro e a possibilidade de selecionar o que incluir e o que descartar como dado a ser analisado.

Já na segunda fase, a de exploração dos materiais, numa primeira leitura mais detalhada de cada um, as unidades didáticas foram organizadas na tabela de modo a deixar expostos os temas abordados, os gêneros do discurso utilizados, as tarefas centrais das unidades e os gêneros do discurso das produções finais. Feito isso, foi possível visualizar os materiais e retomar o objeto de análise para confirmar sua pertinência e relevância, entendendo que, para a análise proposta, era necessário que os livros efetivamente apresentassem temas e gêneros discursivos da esfera da saúde. Nesta etapa foram descartadas tarefas que não envolvessem compreensão oral e leitura,

como, por exemplo, explicações e exercícios de fixação de recursos linguísticos, tarefas de produção oral ou escrita.

Por fim, na terceira fase, para o tratamento dos resultados, foi preciso direcionar um olhar mais detalhado para as tarefas de compreensão oral e de leitura, foco deste trabalho, para decidir sobre índices que pudessem ser úteis para a análise da perspectiva dialógica da linguagem. Buscou-se verificar se a abordagem do texto propõe uma relação dialógica entre ouvinte ou leitor e o texto que possa ser reconhecido como projetado pelo gênero do discurso em questão e, assim, propiciar uma experiência de escuta ou de leitura próxima à historicamente constituída nas práticas sociais mediadas por esse texto. Vale destacar ainda que parto do pressuposto de que os materiais didáticos refletem a historicidade da época em que foram elaborados, e isso deverá ser levado em conta no momento de análise, no sentido de compreender a relevância dos temas abordados.

3.3 Visão geral dos materiais didáticos analisados

Nesta seção, apresento, de modo geral, os materiais didáticos analisados. Abaixo, encontram-se as capas dos materiais e, em seguida, discorro sobre a estrutura de cada um.

Figura 7: Capa Sou todo ouvidos! (2019)



Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019

Figura 8: Capa Isso mesmo! (2018)



Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2018.

Figura 9: Capa Diga trinta e três... em português! (2017)



Fonte: BIZON et al., 2017

Figura 10: Imagem de apresentação do PORTOS - Português Online para a Saúde (2017)



Fonte: Imagens Google

Ao todo, os materiais didáticos analisados reúnem 50 unidades didáticas. No quadro abaixo apresento o número de unidades em cada um.

Quadro 8: Número de unidades didáticas por material analisado

Material didático	Número de unidades didáticas
Sou todo ouvidos!	24
Isso mesmo!	12
Diga trinta e três... em português!	9
PORTOS - Português Online para a Saúde	5

Fonte: Elaboração própria.

Nas subseções que seguem, apresento a descrição de cada material analisado, seguido pelo seu sumário e informações contextuais.

3.3.1 Sou todo ouvidos! (2019)

O livro *Sou todo ouvidos! Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica* foi organizado por Ana Cecília Cossi Bizon, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Simone da Costa Carvalho, com a colaboração de outros profissionais da área de PLA. Composto por 24 unidades didáticas e criado para o contexto de ensino presencial, o livro foi publicado em versão digital e é disponibilizado gratuitamente no site do Ministério da Saúde, em versão para o aluno e em versão para o professor, sendo que a última traz as respostas para as atividades de compreensão oral e de conteúdos gramaticais, as orientações para a seção de aquecimento e de produção escrita ou oral, além das transcrições dos áudios.

O material foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar os médicos falantes de espanhol em seu processo de aprendizagem da habilidade de compreensão oral em português. Segundo Leandro Rodrigues Alves Diniz, um dos organizadores do livro, “No caso do Mais Médicos, além de possibilitar maior avanço na proficiência para o trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS), reconhecer essas especificidades favoreceu a criação de oportunidades que, no limite, contribuíram para a ampliação dos conhecimentos específicos dos próprios alunos na área médica”²⁸. As especificidades às quais o autor se refere dizem respeito aos temas que o livro aborda, os quais podem ser conferidos na figura a seguir.

²⁸ Notícia publicada na página de Medicina da UFMG, disponível em: <<https://www.medicina.ufmg.br/sou-todo-ouvidos-livro-utiliza-saude-com-ciencia-para-ensinar-portugues/>>. Acesso em 16 de julho de 2020.

Figura 11: Sumário do livro Sou todo ouvidos!

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	7
1	ARTROSE.....	9
2	FEBRE REUMÁTICA.....	20
3	PRÉ-NATAL.....	25
4	DOENÇAS CARDIOVASCULARES.....	32
5	ABORTO.....	40
6	APLICATIVOS.....	45
7	MEDICINA E O DIA A DIA DA INTERNET.....	55
8	PROBLEMAS COM A TIREOIDE.....	62
9	GASTRITE.....	69
10	ASMA X ALERGIA.....	74
11	GRIPE E RESFRIADO.....	80
12	TRANSPLANTES NO BRASIL.....	91
13	HIV/AIDS.....	97
14	CANDIDÍASE.....	105
15	POR QUE O HOMEM NÃO VAI AO MÉDICO?.....	112
16	CÂNCER DE PRÓSTATA.....	118
17	DERMATITE DE CONTATO.....	123
18	SÍNDROME DO PÂNICO.....	128
19	ALIMENTOS INTEGRAIS E PROCESSADOS.....	136
20	ORTOREXIA.....	143
21	VEGETARIANISMO E VEGANISMO.....	149
22	PERIGO NOS ENTULHOS.....	156
23	VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	164
24	CUIDADOS COM IDOSOS.....	171
	REFERÊNCIAS.....	178

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019, p. 6

Conforme mostra o sumário, a seleção de temas reúne assuntos da área médica relevantes na realidade brasileira do período de criação do material didático. Temas como *HIV/AIDS*, *Por que o homem não vai ao médico?*, *Síndrome do pânico*, *Vegetarianismo e veganismo* e *Violência contra a mulher*, para citar alguns, ocupavam o topo de diversos debates interseccionais com questões de gênero, raça e classe — categorias ainda fortemente presentes nas discussões atuais da realidade brasileira, assim como em interface com o conceito de saúde promulgado e defendido pela OMS e pelos princípios do SUS.

Sou todo ouvidos! apresenta 181 páginas distribuídas em 24 capítulos (as unidades didáticas), uma apresentação do livro e as referências bibliográficas. Cada capítulo está dividido em três seções: aquecimento, compreensão oral e expansão. De acordo com a apresentação, ao longo da unidade, os estudantes são convidados a realizar atividades em PLA “em torno de um tema específico na área médica, contribuindo para a inserção do aluno em práticas discursivas em que se engajará no Brasil, em seu trabalho como médico do Sistema Único de Saúde (SUS)” (BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019, p. 8). Em linhas gerais, cada unidade apresenta uma organização com início, meio e fim, apresentando-se coerentemente em seu projeto pedagógico com um design acessível tanto para o aluno quanto para o professor. No quadro abaixo, descrevo como cada seção desenvolve os conteúdos ao longo das 24 unidades.

Quadro 9: Organização das unidades didáticas do livro *Sou todo ouvidos!*

1	Aquecimento	Atividades de mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da aula. São perguntas ou pequenos textos com perguntas para estimular uma conversa inicial entre os alunos sobre o tema ou o registro do que já conhecem sobre o assunto. .
2	Compreensão oral	Atividades baseadas na escuta de reportagens do programa Saúde com Ciência. A compreensão é trabalhada a partir de questões sobre o conteúdo da reportagem por meio de perguntas abertas, preenchimento de lacunas ou de quadros.
3	Expansão	Atividades de leitura, produção escrita e/ou oral, assim como de uso de conhecimentos gramaticais, lexicais ou fonético-fonológicos.

Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, as unidades didáticas propõem, em um primeiro momento, o reconhecimento do tema por parte dos alunos, com atividades de exposição livre sobre o que já sabem sobre o assunto ou de relação do que é apresentado em um texto com a sua realidade ou, ainda, de discussão entre pares sobre o assunto. A segunda seção expande o tema a partir de reportagens audiovisuais e a prática de compreensão oral por meio de perguntas sobre o conteúdo da reportagem, e a terceira seção oportuniza práticas de leitura de textos, atividades para trabalhar os aspectos linguístico-discursivos e produção oral ou escrita.

3.3.2 Isso mesmo! (2018)

O livro *Isso mesmo! Compreensão oral e leitura em Português como Língua Estrangeira para a área médica*, elaborado por Ana Cecília Cossi Bizon, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Simone da Costa Carvalho, tem como objetivo auxiliar os médicos falantes de espanhol no aprimoramento das suas habilidades de compreensão oral e escrita. Concebido como um material para autoestudo, ele é organizado em quatro etapas de atividades a serem realizadas extraclasse. A primeira e a segunda parte apresentam, respectivamente, um conjunto de atividades de compreensão oral e de leitura; a terceira e a quarta parte são destinadas às respostas das atividades de leitura e de compreensão oral, acompanhadas das transcrições dos áudios. Na apresentação do livro, os autores explicam que o aluno pode fazer seu próprio percurso de estudo, sem necessitar seguir a ordem proposta para as unidades, além de apresentarem orientações de estudo para aprimorar as habilidades de compreensão oral e leitura. Abaixo encontra-se a apresentação do sumário do livro e, a seguir, um quadro com as orientações presentes no livro.

Figura 12: Sumário do livro Isso mesmo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL	11
UNIDADE 1.....	12
UNIDADE 2.....	18
UNIDADE 3.....	25
UNIDADE 4.....	31
UNIDADE 5.....	38
UNIDADE 6.....	45
ATIVIDADES DE LEITURA	51
UNIDADE 7.....	52
UNIDADE 8.....	58
UNIDADE 9.....	65
UNIDADE 10.....	70
UNIDADE 11.....	75
UNIDADE 12.....	80
RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL & TRANSCRIÇÕES	88
UNIDADE 1.....	89
UNIDADE 2.....	101
UNIDADE 3.....	111
UNIDADE 4.....	120
UNIDADE 5.....	129
UNIDADE 6.....	139
RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA	149
UNIDADE 7.....	150
UNIDADE 8.....	152
UNIDADE 9.....	152
UNIDADE 10.....	154
UNIDADE 11.....	155
UNIDADE 12.....	156
REFERÊNCIAS	159

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2018, p. 6

Quadro 10: Orientações do livro Isso mesmo!

Orientações para as atividades de compreensão oral	Orientações para as atividades de leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Ler a(s) atividade(s) proposta(s) antes de ouvir o áudio. Tente responder a questões como: Quem produziu o áudio? Quando? Para qual público-alvo? Qual o seu tema? • Sublinhar as palavras-chave de cada questão. Procure antecipar, mentalmente, possíveis respostas, com base em seus conhecimentos prévios. • Ouvir um determinado áudio e responder às atividades propostas. Em seguida, conferir as respostas no final do livro e ouvir novamente, prestando particular atenção às questões que você não havia podido responder adequadamente. No 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar, quando presentes, o título, o subtítulo e os elementos não verbais do texto, bem como suas referências, antes de prosseguir na leitura. Tente responder a questões como: Quem escreveu o texto? Para quem? Onde esse texto circula (circulou)? Qual o seu tema? Qual o seu possível objetivo? • Sublinhar as palavras-chave das atividades. Se houver perguntas, procure antecipar, mentalmente, possíveis respostas, com base em seus conhecimentos prévios. • Realizar uma primeira leitura do texto, objetivando construir uma ideia geral sobre ele. • Atentar-se para a forma de organização do texto.

<p>início do seu processo de aprendizagem, é natural que você sinta necessidade de ouvir o áudio algumas vezes para responder às atividades; com o avanço da sua proficiência em compreensão oral, procure responder às questões após ouvir duas vezes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ouvir um áudio e ler sua transcrição ao mesmo tempo. ● Estudar a transcrição do texto, atentando-se para elementos como: objetivos e organização do texto; relevância e qualidade das informações apresentadas; ● estruturas gramaticais e itens lexicais que você desconhece, ou que lhe causem alguma dificuldade; relação entre pronúncia e ortografia. ● Resumir, oralmente ou por escrito, o áudio, após compreendê-lo bem. ● Avaliar criticamente o áudio ouvido. Por exemplo, em que medida seu(s) objetivo(s) foram atingidos? ● Ouvir um áudio fazendo algumas pausas após pequenos trechos. Após uma determinada pausa, você poderá repetir, em voz alta, de maneira tão fiel quanto possível, o que você acabou de ouvir, seja lendo a transcrição, seja de memória. ● Você também poderá fazer pausas após trechos maiores, dizendo, em português, com suas próprias palavras, o que escutou. 	<p>Por exemplo, em alguns textos organizados em parágrafos, o parágrafo inicial pode dar importantes elementos para situar o leitor em relação à discussão feita e ao modo de organização textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O parágrafo de conclusão, por sua vez, faz, em alguns casos, uma síntese do que foi apresentado. Em caso de textos que contêm elementos não verbais, analise-os detalhadamente. Caso exista uma combinação de elementos verbais e não verbais, procure pensar nas relações entre eles. Trata-se, por exemplo, de uma relação de complementaridade ou de oposição? Qual o papel dos elementos não verbais na consecução do propósito do texto? ● Grifar as ideias centrais do texto e de suas partes. Por exemplo, em certos textos, o primeiro e o último enunciado de cada parágrafo podem conter elementos essenciais para a organização das informações ou dos argumentos. Em caso de textos que exploram aspectos multimodais, a exemplo de cartazes, aspectos como tamanho da fonte, cores e posição especial dos elementos podem dar pistas importantes sobre aspectos centrais do texto. ● Fazer anotações à margem dos textos organizados em parágrafos ou seções. ● Você pode, por exemplo, acrescentar algumas poucas palavras ao lado de cada parágrafo/seção, sintetizando as ideias principais. ● Buscar inferir o vocabulário desconhecido durante a leitura. Em um momento posterior, você pode procurar os itens lexicais novos, que considerar importantes, no dicionário. ● Conferir as respostas no final do livro, após realizar as atividades propostas. Caso elas não sejam próximas ao que você respondeu, questione-se sobre o motivo da diferença. Houve algum equívoco de interpretação do texto lido? ● Atentar-se para estruturas gramaticais que você desconhece, ou com que ainda tem pouca familiaridade. Quando sentir necessidade, faça comparações com a gramática da sua própria língua. ● Resumir, oralmente ou por escrito, o texto lido, evitando fazer cópias literais de trechos. Utilize, o tanto quanto possível, suas próprias palavras ao elaborar o resumo. ● Avaliar criticamente o texto. Em que medida ele cumpre seus objetivos? Ele é bem construído? Sua leitura é fluida?
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2018, p. 8 - 10.

Diferentemente da descrição do primeiro livro analisado nesta pesquisa, o *Isso mesmo!* não apresenta uma organização temática por unidade, sendo possível encontrar até mais de três

assuntos na mesma unidade, como ocorre na unidade 1 da etapa de compreensão oral, em que *natimortalidade*, *alcoolismo*, *exercícios físicos* e *obesidade infantil* compartilham o mesmo espaço por meio de reportagens sobre cada assunto. O mesmo acontece na unidade 7, a primeira da etapa de leitura, que reúne as temáticas de *aleitamento materno* e *atividade física*. Como veremos mais adiante, todos os temas tratam de questões da área médica, e a proposta é oferecer oportunidades de prática de compreensão oral e de leitura por meio de um conjunto de atividades que exploram aspectos dos textos em pauta.

3.3.3 Diga trinta e três... em português! (2017)

O livro *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*²⁹ foi coordenado por Ana Cecília Cossi Bizon, Fernanda Castelano Rodrigues e Leandro Rodrigues Alves Diniz, contando com a colaboração de professores da área de PLA. Diferentemente dos livros didáticos apresentados anteriormente, o presente livro é “resultado da reformulação e ampliação do material *Saúde!*³⁰” (BIZON; RODRIGUES; DINIZ, 2017, p. 5), tendo sido usado pela primeira vez em novembro de 2013 e permanecendo como material base do curso até a sua última edição em 2017.

Como os outros materiais, este livro destina-se aos profissionais falantes de espanhol participantes do programa Mais Médicos. Ao longo das 187 páginas, distribuídas em 9 unidades didáticas, mais as *Palavras iniciais* e o anexo final com título de *Para continuar aprendendo*, o aluno poderá desenvolver sua aprendizagem em língua portuguesa por meio das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) e do conhecimento gramatical e lexical com textos que circulam nas esferas de atuação de profissionais da saúde no Brasil. A figura a seguir apresenta o sumário do livro.

²⁹ O livro encontra-se disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diga_trinta_tres.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2020.

³⁰ Segundo Lobo (2017, p. 98), este foi o primeiro livro didático utilizado no Programa Mais Médicos, no período de outubro a novembro de 2013.

Figura 13: Sumário do livro Diga trinta e três... em português!

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

Fonte: BIZON et al., 2017, p. 4

Como pode-se observar no sumário, o livro apresenta uma seleção de temas relacionados à atuação do profissional da saúde do SUS. A unidade 1, além de promover que os participantes se apresentem e se conheçam, traz reflexões sobre recursos linguístico-discursivos relevantes às produções que os alunos deverão realizar ao longo da unidade, além de tarefas que abordam aspectos fonológicos presentes no texto que inicia a unidade, buscando desde o início contrastar diferenças sonoras das palavras em português e em espanhol. Ao longo das outras unidades, percebe-se uma progressão de temas relacionados aos saberes necessários para a atuação profissional no SUS em conformidade com os objetivos do projeto de acolhimento. Em um

panorama geral, as unidades apresentam atividades para desenvolver compreensão oral e escrita, assim como produção oral e escrita, além de, ao final de cada unidade, haver atividades de reflexão linguística e de sistematizações gramaticais intituladas “dando uma mãozinha”.

3.3.4 PORTOS - Português online para a saúde (2017)

O Curso *PORTOS - Português Online para a Saúde*³¹, é um curso online, autoformativo, gratuito, com carga horária de 60 horas e com certificação, elaborado em uma parceria entre a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS). Disponível na plataforma UNA-SUS/UFCSPA³² via Moodle, o curso teve o seu lançamento em julho de 2017 com inscrições até dezembro do mesmo ano; em maio de 2018 aconteceu a sua segunda edição com inscrições até julho. Em 2019, a primeira oferta teve início em fevereiro com prazo de realização do curso até junho de 2019. O curso foi idealizado para hispanofalantes que estejam atuando na área da saúde, principalmente nas UBS. Na figura abaixo encontra-se a descrição do curso no portal de cursos da UNA-SUS.

³¹ Participaram da criação e do desenho do curso: Alessandra Dhamer e Maria Eugenia Pinto (coordenação geral), Alexandre do Nascimento Almeida (coordenação da equipe de criação e revisão dos materiais didáticos), Camila Dilli e Margarete Schlatter (concepção do curso, elaboração dos materiais didáticos e revisão dos mesmos), Eduardo Zanatta, Fernando Schweig, Georgia Penha de Moura, Leonardo Slaviero Martins, Rafael Silveira Braga, Carlos Eduardo Wudich Borba e Camila Link (produção).

³² Para maiores informações sobre as ofertas do curso, acesse: <<https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/course/index.php?categoryid=4>>. Acesso em 22 de julho de 2020.

Figura 14: Descrição do curso PORTOS - Português Online para a Saúde

Qualificação Profissional
PORTOS - Português Online para a Saúde ←
 Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre



Carga horária: 60 horas

Público alvo:
Hispano falantes vinculados ao Sistema Único de Saúde

Formato: Ensino a Distância
Nível: Educação Profissional e Tecnológica
Modalidade: Qualificação Profissional





O curso PORTOS - Português Online para a Saúde é um curso de português a distância para falantes de espanhol que queiram aprender e praticar a língua portuguesa para atuar na área da saúde. O curso oferece oportunidades de prática através da leitura e da compreensão oral de textos autênticos que tenham relação com a área da saúde. As tarefas propostas visam a promover o uso da língua portuguesa para ler, ouvir, relacionar conhecimentos, analisar e refletir sobre a realidade que está sendo vivenciada. Visam também aguçar a percepção para as variedades linguísticas usadas nos diferentes contextos de atuação, trazendo explicações e comparações do português com o espanhol.

Fonte: <https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/44967>

O objetivo do curso é promover a aprendizagem da língua portuguesa por meio de práticas que integrem leitura e compreensão oral para que consigam desempenhar suas ações no contexto brasileiro em que precisarão utilizar a língua para comunicar-se com seus colegas nos postos de saúde, ou hospitais, e com os seus futuros pacientes. Margarete Schlatter, uma das conteudistas do curso, afirma em notícia disponibilizada no site da UNA-SUS³³:

A partir de atividades práticas que propõem o uso da língua portuguesa em situações relevantes aos profissionais da saúde, o cursista terá acesso a conteúdos linguístico-discursivos e culturais para participar com confiança e autonomia em interações cotidianas e profissionais em língua portuguesa, refletir sobre características do português falado e variedades escritas, refletir sobre o seu contexto de atuação e sobre modos de intervir. (SCHLATTER, 2017).

Desse modo, ao longo das cinco unidades que compõem o curso, os alunos podem estudar os conteúdos disponibilizados, acessando os vídeos, lendo os textos e praticando o uso da língua através das tarefas apresentadas. Abaixo encontra-se a disposição das unidades didáticas do curso.

³³ Notícia disponibilizada em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/una-susufcspa-lan%C3%A7a-novo-curso-de-portugu%C3%AAs-online-para-sa%C3%BAde>>. Acesso em 22 de julho de 2020.

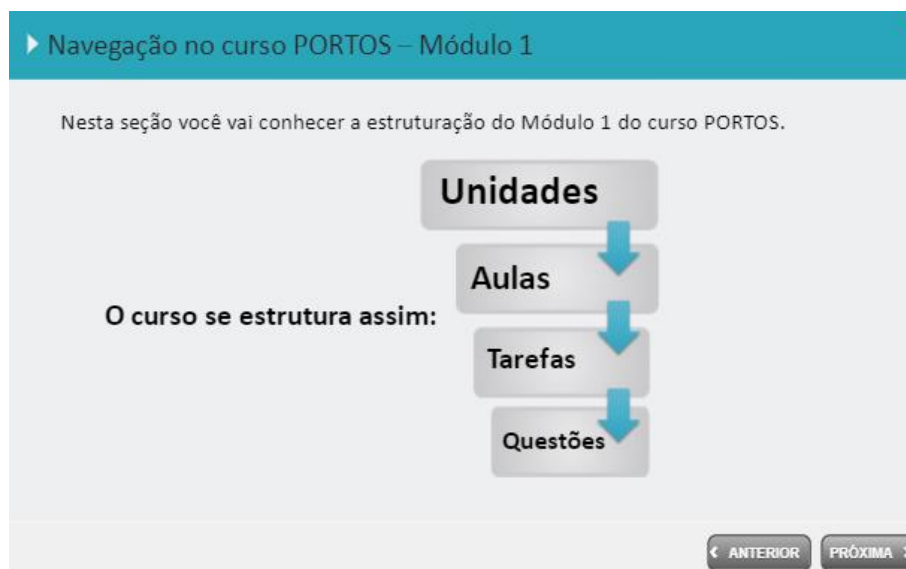
Figura 15: Unidades didáticas do PORTOS - Português Online para a Saúde



Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

O curso dispõe de múltiplas mídias em sua composição, propondo tarefas que envolvem as habilidades de leitura e compreensão oral. A primeira unidade é composta por três aulas; a segunda, por quatro aulas e uma autoavaliação; a terceira, por três aulas e uma autoavaliação; a quarta tem quatro aulas; a quinta, três aulas e uma autoavaliação, totalizando 17 aulas e três autoavaliações. Por fim, a avaliação final do curso. A figura a seguir explica a estrutura das unidades.

Figura 16: Estrutura do curso



Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

De maneira ilustrativa, ícones que alertam para explicações gramaticais, reflexões linguísticas, questões fonéticas, outros conteúdos são exibidos no decorrer do curso para que o aluno fique a par do tipo de tarefa que está desenvolvendo. As tarefas propõem atividades de compreensão oral, leitura, análise linguística e exercícios lexicais e gramaticais, e ao desenvolvê-las, o cursista recebe um *feedback* com indicação da adequação de sua resposta, explicações, exemplos e informações e/ou links adicionais para ampliar seu conhecimento.

3.4 Procedimentos de análise das unidades didáticas e tarefas pedagógicas

Uma pesquisa que se destina a análise, seja de qualquer caráter, faz com que o pesquisador entre em contato com um corpus extenso, ocasionando, em muitos casos, no interesse por querer abraçar o mundo e investigar todos os continentes possíveis. Entretanto, para responder à pergunta específica deste trabalho, é necessário que se faça um recorte que permita uma análise mais detalhada do foco de pesquisa. Após os procedimentos de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, como apresentadas na figura 6, explicito as decisões tomadas em relação à análise das unidades e das tarefas pedagógicas, que descrevo no quadro a seguir.

Quadro 11: Categorias de análise

1	Pertinência dos temas	Verificação da relevância dos temas escolhidos para compor os materiais didáticos com as necessidades projetadas para o público-alvo.	Os temas são pertinentes às práticas sociais dos profissionais da saúde que atuam no SUS?
2	Relação entre gêneros do discurso e tarefas	Relação entre os textos selecionados e as ações de compreensão oral e leitura propostas pelos enunciados das tarefas.	Os textos constituem práticas sociais dos profissionais da saúde que atuam no SUS? As tarefas propõem ações pertinentes aos gêneros do discurso selecionados?

Fonte: autoria própria

O levantamento dos temas abordados nos materiais configura-se como parte fundamental do processo inicial de análise, considerando que eles têm de ser relevantes para os campos de atuação dos quais esses profissionais da saúde irão participar. Como vimos, desde uma perspectiva bakhtiniana, reconhecemos diferentes textos e seus possíveis usos a partir do que, ao longo da história e da nossa reiterada experiência com tais textos se tornou relativamente estável em determinada prática social. Aprender uma língua para fins específicos, portanto, pressupõe ter experiência com os gêneros discursivos pertinentes ao campo de atuação em foco, entendendo que esses textos tratarão de determinados assuntos e terão propósitos, interlocução, formas e estilos de linguagem pertinentes aos usos da linguagem demandados. Por isso, também se faz relevante a análise de quais são os gêneros do discurso que compõem os materiais e de como as tarefas pedagógicas propõem o trabalho com esses gêneros.

A análise dessas três dimensões (tema, gêneros do discurso e tarefa pedagógica) para verificar a coerência de materiais que se pretendem organizados por gêneros do discurso está também alicerçada na proposta de Bulla et al. (2012) para o estudo das unidades didáticas do Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI), elaborado com base na concepção de uso da linguagem. Com vistas a refletir sobre o design de tarefas pedagógicas para o ensino de PLA na modalidade online, as autoras elaboram critérios orientadores para o processo de elaboração de tais tarefas. Em conformidade com o que propõem as autoras para verificar a adequação de materiais didáticos aos objetivos propostos, é necessário perguntar se o tema de cada unidade é coerente com e relevante para os objetivos do curso, quais são os gêneros do discurso selecionados para trabalhar a compreensão e a produção e se as tarefas pedagógicas propõem atividades coerentes com os gêneros em pauta (BULLA et al. 2012, p. 112).

Conforme vimos, os temas dos materiais didáticos foram foco de uma análise preliminar para considerá-los como corpus deste trabalho. Pude constatar que, além de serem relevantes às práticas profissionais no SUS, por exemplo, *Atenção básica e saúde da família*, *Diagnóstico, Prescrição, Pré-natal, Transplantes no Brasil*, *Na Unidade Básica de Saúde*, também tratam de questões políticas e sociais mais amplas que também são pertinentes à profissão, tais como *Tabu e preconceito em saúde*, *Aborto*, *HIV/AIDS*, *Por que o homem não vai ao médico?*, *Violência contra a mulher*³⁴. Antes de proceder à análise das tarefas pedagógicas, farei um levantamento detalhado dos temas e dos gêneros do discurso presentes em cada livro, para explicitar o contexto em que são propostos os textos para a prática de compreensão oral e leitura.

A concepção de linguagem que fundamenta os materiais didáticos pode ser analisada a partir das atividades propostas nas tarefas pedagógicas em relação aos textos. Se a concepção de linguagem for de natureza social, espera-se que as tarefas proponham atividades de compreensão oral e de leitura coerentes com as práticas sociais das quais os textos fazem parte. Preza-se, então, pela utilização de textos autênticos que circulam no mundo dos profissionais da saúde, ou seja, textos que possam ser encontrados de fato no universo discursivo em questão, e que a tarefa proponha lidar com eles levando em conta suas condições de recepção, que incluem as expectativas de escuta e leitura projetadas, entendendo que, desse modo, os profissionais da saúde poderão se familiarizar com suas características relativamente estáveis e ter uma experiência com textos autênticos que lhes possa ser útil para aperfeiçoar sua participação em práticas profissionais em língua portuguesa.

Neste capítulo apresentei os procedimentos metodológicos adotados: retomei o objetivo de pesquisa, apresentei as razões para a escolha dos materiais didáticos, o foco e os critérios de análise. No capítulo a seguir, apresento os resultados da análise empreendida.

³⁴ A apresentação dos temas em dois blocos — práticas profissionais e questões políticas e sociais — se deve a razões pedagógicas. O primeiro bloco está mais focado em práticas, em geral, específicas da profissão; o segundo apresenta temas mais amplos que poderão ser encontrados também em outras esferas de atuação. É importante esclarecer, no entanto, que considero todas as práticas profissionais também políticas e sociais.

4. ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. (BAKHTIN, 2014, p. 137)

Este capítulo dedica-se à apresentação e discussão dos resultados da análise dos materiais didáticos selecionados em relação aos gêneros discursivos que os compõem e de que modo propõem o seu trabalho pedagógico. Tomlinson (2013) diferencia análise de avaliação de material didático, pois em uma avaliação o foco está nos estudantes que o estão utilizando, enquanto em uma análise o foco está no que está proposto e o que projeta como aprendizagem. Nesse sentido, cabe descrever o que os materiais contêm ou não em relação ao foco analisado e se o modo como propõem o trabalho pedagógico é adequado ao que se entende como desejável em termos de concepção de aprender e ensinar tendo em vista as necessidades do público-alvo.

Na primeira seção do capítulo, retomo os materiais didáticos, apresentados de modo geral anteriormente, para detalhar, em cada um deles, a totalidade dos temas e gêneros discursivos presentes. Na segunda seção apresento a análise de uma unidade didática representativa do conteúdo dos livros, discutindo de que modo é proposto o trabalho de compreensão oral e leitura.

4.1 Os gêneros discursivos presentes nos materiais didáticos

Como apresentado anteriormente, os quatro materiais didáticos analisados têm como objetivo o ensino de PLA para a área da saúde e, tendo sido concebidos em decorrência do *Programa Mais Médicos*, visam preparar profissionais para atuar no contexto no Sistema Único de Saúde (SUS). Conforme visto no capítulo anterior, a seleção de temas é adequada para esse propósito, na medida em que os conteúdos tratam de questões relevantes tanto à atuação dos profissionais no dia a dia do atendimento aos pacientes, quanto aos conhecimentos necessários em relação à organização do sistema de saúde e questões sociais e administrativas que dizem respeito à profissão, tais como *Doenças cardiovasculares, Asma x alergia, Legislação e ética em saúde, Prescrição, Saúde da família*. Como veremos mais adiante, no entanto, mesmo em se tratando de temas relacionados à área, o modo como os textos são trabalhados nem sempre promove uma interação com esses temas que vise o uso da língua para participar das atividades profissionais projetadas pelos materiais didáticos. Nesta seção apresento os gêneros selecionados em cada livro

para tratar dos temas propostos para, na seção seguinte, analisar de que modo são operacionalizados em propostas didáticas pelas tarefas de leitura e compreensão oral.

4.1.1 Sou todo ouvidos! Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica (2019)

Como vimos, o livro *Sou todo ouvidos! Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica* é composto por 24 unidades didáticas organizadas em três seções de estudo: aquecimento, compreensão oral e expansão. Neste livro, o título das unidades nomeia doenças e intercorrências médicas (*Artrose, Febre reumática, Doenças cardiovasculares*), formas de acompanhamento médico (*Pré-natal, Aplicativos, Medicina e o dia a dia da internet*) e questões relacionadas à saúde pública (*Por que o homem não vai ao médico? Alimentos integrais e processados, Ortorexia*). Apresento, a seguir, o quadro com os temas (títulos) das unidades e os gêneros do discurso que as compõem.

Quadro 12: Temas e gêneros do discurso que compõem o livro Sou todo ouvidos!

Unidades didáticas/Temas	Gêneros do discurso
1. Artrose	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre artrose; Texto de divulgação científica sobre mitos e verdades da Osteoartrose; Conselhos Gerais para Praticantes de Futebol; Conselhos Gerais para Praticantes de Caminhadas.
2. Febre reumática	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre febre reumática.
3. Pré-natal	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre gravidez; Notícia sobre microcefalia.
4. Doenças cardiovasculares	Folder de campanha para prevenção do infarto; Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre doenças cardiovasculares; Informativo para a prevenção de doenças cardiovasculares; Folder com pirâmide de atividade física.
5. Aborto	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre o aborto; Guia de saúde sobre método contraceptivo.
6. Aplicativos	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre aplicativos; Matéria sobre 5 aplicativos que podem melhorar a saúde.
7. Medicina e o dia a dia da internet	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre o dia a dia da internet e a Medicina; Reportagem da Revista Superinteressante sobre a utilização do Google como um recurso para buscar informações sobre sintomas e doenças no lugar de busca por um profissional da saúde.

8. Problemas com a tireoide	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre problemas com a tireoide; Informativo sobre 10 coisas que você precisa saber sobre a tireoide.
9. Gastrite	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre a gastrite.
10. Asma x alergia	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre a asma e a alergia; Notícia sobre surto de alergia.
11. Gripe e resfriado	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre gripe e resfriado; Cartuns; Informativo sobre Influenza A.
12. Transplantes no Brasil	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre os transplantes no Brasil; Folder explicativo para doação de órgãos e tecidos; Cartaz de campanha para doação de órgãos.
13. HIV/AIDS	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre o HIV/AIDS; Cartaz de campanha para combate ao preconceito de quem tem HIV/AIDS; Cartaz para incentivar o uso de camisinha.
14. Candidíase	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre a candidíase; Informativo sobre infecção por cândida na gravidez.
15. Por que o homem não vai ao médico?	Reportagem do programa Saúde com Ciência "por que o homem não vai ao médico?"; Cartaz de campanha para homens cuidarem da saúde; Notícia sobre as ações de saúde do homem.
16. Câncer de próstata	Reportagem do programa Saúde com Ciência "Câncer de próstata"; Cartum.
17. Dermatite de contato	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre a dermatite de contato.
18. Síndrome do pânico	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre a síndrome do pânico; Notícia sobre treinamento para profissionais do SUS em casos de atendimento a pacientes com síndrome do pânico.
19. Alimentos integrais e processados	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre alimentos integrais e processados; Pirâmide alimentar; Quadro explicativo dos alimentos.
20. Ortorexia	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre ortorexia; Cartum sobre dois perfis de pessoas: uma que pratica exercício físico diariamente, outra sobre uma pessoa que controla todas as calorias que ingere; Folder sobre sinais de ortorexia.
21. Vegetarianismo e veganismo	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre vegetarianismo e veganismo; Cartaz de campanha para ser vegano; Imagem retirada de texto para enfatizar a defesa por uma vida sem consumo animal.
22. Perigo nos entulhos	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre ataques de escorpião; Notícias sobre casos de picada de escorpião no Brasil; Folder explicativo sobre escorpião amarelo.
23. Violência contra a mulher	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre violência contra a mulher; Campanha educativa; Informativo sobre atendimento em casos de pacientes que sofreram violência contra a mulher.
24. Cuidados com idosos	Reportagem do programa Saúde com Ciência sobre cuidado com idosos; Folder informativo sobre cuidados para não escorregar, tropeçar ou cair.

Fonte: elaborado pela autora.

Como o livro tem como foco a habilidade de compreensão oral, em todas as unidades, na seção “Compreensão Oral”, há a presença de reportagens veiculadas oralmente no programa de rádio *Saúde com Ciência*, produzido pelo Centro de Comunicação Social da Faculdade de Medicina da UFMG, em parceria com a Rádio UFMG³⁵. Os outros gêneros discursivos estão ora na seção “Aquecimento”, ora na seção “Expansão”, com o intuito de colocar o aluno em contato com outros gêneros relacionado ao tema e, desse modo, contribuir “para a inserção do aluno em práticas discursivas em que se engajará no Brasil, em seu trabalho como médico do Sistema Único de Saúde (SUS)” (BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019, p. 8).

4.1.2 Isso mesmo! Compreensão oral e leitura em Português como Língua Estrangeira para a área médica (2018)

O livro *Isso mesmo! Compreensão oral e leitura em Português como Língua Estrangeira para a área médica*, como vimos, é composto por 12 unidades didáticas organizadas em quatro etapas de estudos para serem realizadas pelos alunos extraclasse. As duas primeiras etapas focalizam as habilidades de compreensão oral (com 6 unidades) e leitura (com 6 unidades). O sumário, como vimos anteriormente, nomeia as habilidades focalizadas em cada uma dessas etapas. Apresento no quadro a seguir os temas e os gêneros do discurso presentes em cada uma das unidades de compreensão oral e leitura.

Quadro 13: Visão geral do livro *Isso mesmo!*

Unidades Didáticas	Habilidades	Temas	Gêneros do discurso
1	Compreensão oral	Natimortalidade. Alcoolismo. Exercícios físicos. Obesidade infantil.	Reportagem.
2	Compreensão oral	Higiene do sono. Avaliação física e psicológica. Medicamentos. Dengue. Saúde do idoso.	Entrevista; Notícia de rádio; Podcast.
3	Compreensão oral	Tabaco. Cesariana. Obesidade infantil. Microcefalia. Plantas medicinais.	Notícia de rádio.
4	Compreensão	Ceratocone. Pneumonia. Doação de órgãos. HPV.	Notícia de rádio; Reportagem.

³⁵ <https://www.medicina.ufmg.br/radio/>

	oral	Mulheres com baixo nível de escolaridade.	
5	Compreensão oral	Chikungunya. Radiação solar. Parteiras. Febre amarela. Lactose em alimentos. Bactérias terapêuticas.	Notícia de rádio.
6	Compreensão oral	Doação de órgãos. Doença renal. Leishmaniose tegumentar. Anemia falciforme. Intolerância à lactose. Obesidade.	Notícia de rádio; Entrevista.
7	Leitura	Aleitamento materno. Atividade física.	Texto de divulgação científica da seção “Mitos e curiosidades” do site do Ministério da Saúde.
8	Leitura	Ações e programas do SUS. Ministério da Saúde.	Apresentação de programa; Apresentação do Ministério da Saúde.
9	Leitura	SUS.	Excerto da introdução do Cadernos de Atenção Básica.
10	Leitura	Mortalidade infantil.	Apresentação do programa Rede Cegonha.
11	Leitura	Filas e senhas do SUS.	Excerto de texto da seção Avaliação de risco e vulnerabilidade do Cadernos de Atenção Básica.
12	Leitura	Campanhas publicitárias do Ministério da Saúde.	Cartazes de campanhas promovidos pelo Ministério da Saúde.

Fonte: elaborado pela autora.

Diferentemente dos outros materiais didáticos analisados neste trabalho, o *Isso mesmo!* organiza as unidades a partir das habilidades: “Atividades de Compreensão Oral” e “Atividades de Leitura”. Concebido como um material de autoestudo e de apoio às aulas, o livro traz um repertório de textos orais e escritos sobre temas bastante variados, possibilitando que o profissional da saúde entre em contato com esses temas em língua portuguesa. Em relação aos gêneros, a grande maioria são reportagens e notícias de programas de rádio, matérias publicadas no Portal Saúde. Também há entrevistas e podcasts (gêneros orais), cartazes e excertos de textos presentes em documentos de referência do Ministério da Saúde, como o *Cadernos de Atenção Básica*. De acordo com os autores, o aluno pode “utilizar o material na ordem que julgar melhor, já que as unidades do livro são independentes entre si, não existindo uma progressão entre elas” (BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2018, p. 8). Assim, os alunos podem escolher como desejam lidar com o material

e praticar a compreensão oral e a leitura com os textos que julgarem mais relevantes para a sua participação profissional em português.

4.1.3 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 (2017)

O livro *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* é composto por 9 unidades didáticas e foi utilizado como material de base das aulas de Português como Língua Estrangeira do Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil. Como vimos anteriormente na figura do sumário do livro, os títulos das unidades nomeiam os temas tratados. Apresento a seguir o quadro com os temas e os gêneros do discurso que compõem cada unidade.

Quadro 14: Temas e gêneros do discurso do livro Diga trinta e três!

Unidades didáticas/Temas	Gêneros do discurso
1. Muito prazer!	Canção "Meu nome é Gal"; Apresentação pessoal; Diálogo; Caderneta da criança.
2. Um pouco de anatomia	Canção "Pulso"; Canção "A gruta da solidão"; Ensaio; Cordel.
3. Atenção básica e saúde da família	Canção "Paratodos"; Diretriz da atenção básica e saúde da família; Ficha de saúde; Apresentação do que é UBS; Planta de UBS; Diálogo.
4. Legislação e ética em saúde	Charge; Entrevista; Vídeo sobre o Código de Ética Médica; Código de ética médica.
5. Anamnese e exame físico	Vídeo sobre Anamnese; Prontuário; Ficha de inscrição; Questionário; Poesia; Conto.
6. Diagnóstico	Canções "Diagnóstico"; Tirinha; Teste; Comentários de site; Matéria sobre alcoolismo; Entrevista.
7. Prescrição	Princípios para uma prescrição; Receituário; Notícia; Reportagem; Cartilha.
8. Tabu e preconceito em saúde	Artigo de revista; Artigo de opinião; Cartaz; Prontuário médico; Diálogo; Fragmentos do Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT).
9. Saúde da gestante e da criança	Folder do Ministério da Saúde; Ficha de paciente; Reportagem; Canção "Cria"; Panfleto; Cartaz de campanha da vacinação.

Fonte: elaborado pela autora.

Em comparação com os dois primeiros livros analisados, cujas habilidades estavam focalizadas na compreensão oral e na leitura, o *Diga trinta e três* trabalha com as quatro habilidades. Como pode ser verificado no quadro acima, o material é composto por um repertório variado de gêneros discursivos, que, segundo os autores, visam a promover “a prática dos gêneros textuais orais e escritos mais frequentes no dia a dia do médico no contexto do SUS” (BIZON; RODRIGUES; DINIZ, 2017, p. 5). Em sua maioria, vemos que os gêneros trabalhados são coerentes com o campo temático, trazendo, por exemplo, fichas de cadastro da família, tal como são solicitadas em Unidades Básicas de Saúde, na unidade 3; preenchimento de formulário, para realizar o processo de anamnese, na unidade 5. Por outro lado, também há gêneros que não pertencem à esfera da saúde (canções, cordel, charge, poesia, conto, tirinha, ensaio), mas que permitem, de modo lúdico e criativo, o acesso ao léxico necessário para, por exemplo, uma apresentação pessoal-profissional (Muito prazer!) e práticas profissionais (Um pouco de anatomia) e a perspectivas culturais variadas sobre os temas.

4.1.4 PORTOS - Português online para a saúde (2017)

O curso online *PORTOS - Português Online para a Saúde* é composto por 5 unidades didáticas, cada uma delas com 3 ou 4 aulas. O curso está disponível no site da UNA-SUS e a plataforma utilizada para desenvolvimento das atividades é o Moodle. O quadro a seguir mostra o tema geral de cada unidade, seguido de seus objetivos, que apresentam os temas que as compõem, e os gêneros do discurso em cada uma delas.

Quadro 15: Visão geral do curso PORTOS

Unidade didática	Objetivos da unidade	Gêneros do discurso
1. O curso PORTOS – Português Online para a Saúde	Nesta unidade você conhecerá a Plataforma Moodle, onde está hospedado o curso, e poderá traçar suas metas de aprendizagem em relação à língua portuguesa.	Tutorial “Guia de navegação” de como usar o Moodle para realizar o curso; Questionário sobre o Guia de navegação; História em quadrinhos; Propaganda; Poema; Questionário de Metas de

		aprendizagem.
2. Meu perfil	Nesta unidade você conhecerá modos de apresentar-se, aprenderá como buscar referências de profissionais e de grupos de pesquisa brasileiros, construirá diferentes perfis para se apresentar em diferentes contextos e poderá refletir sobre o que dizem os jornais sobre a saúde no Brasil.	Perfil de currículo Lattes; Perfil pessoal; Plataforma Lattes; Perfil para o Moodle; Entrevista; Notícia; Autoavaliação; Palavras cruzadas.
3. A saúde na minha comunidade	Nesta unidade você aprenderá como buscar informações sobre os municípios brasileiros para poder conhecer a cidade em que atua e refletir sobre possíveis intervenções.	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM); Indicadores ODS dos estados e municípios brasileiros: mapas, gráficos, infográficos, tabelas e análises textuais; Historiografia e dados sociodemográficos de cidade; Índices para medir condições sociodemográficas.
4. Na Unidade Básica de Saúde	Nesta unidade você poderá acessar publicações de referência na área de saúde para compreender a organização do estabelecimento de saúde onde atua, acompanhar a chegada de pacientes na UBS e suas consultas para conhecer seu perfil e estado de saúde e refletir sobre estratégias para reunir informações sobre as famílias atendidas para planejar a saúde familiar.	Manual do Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde; Caso de pacientes (simulação em vídeo); Consulta médica; Ficha médica; Artigo acadêmico; Resumo (abstract); Planejamento de saúde familiar.
5. A comunicação com os pacientes	Nesta unidade você entrará em contato com características do português falado e variedades escritas para refletir sobre a comunicação com os pacientes no contato direto com eles e por meio de textos, em campanhas de saúde e artigos de jornal.	Casos de pacientes (simulação em vídeo); Consulta médica; Cartazes de campanha; Artigo de jornal sobre saúde da mulher.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos materiais do curso PORTOS no Moodle, acesso em 24 jan. 2021.

As unidades apresentam práticas de língua portuguesa através da leitura e da compreensão oral e audiovisual de textos que tenham relação com as possíveis atuações profissionais atuais ou futuras do cursista em contexto brasileiro, especificamente no trabalho com o SUS. Conforme mostra o quadro acima, o curso tem como objetivo propiciar que o profissional entre em contato com textos em português através dos quais poderá buscar informações para conhecer debates atuais sobre saúde, a sua cidade e o seu local de atuação, conhecimentos específicos da área de interesse

e as práticas profissionais no SUS. Os gêneros discursivos que compõem as unidades são pertinentes a essas esferas.

Conforme apresentado acima, todos os livros analisados apresentam temas e gêneros do discurso pertinentes às práticas de profissionais da área da saúde. Todos eles apresentam textos orais e escritos, na sua grande maioria autênticos, relevantes para os temas propostos e compoem uma variedade de gêneros discursivos que possibilita o contato e a prática de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais adequados para o público a que se destinam: profissionais da saúde estrangeiros que atuam ou irão atuar em contextos de saúde pública no Brasil.

4.2 A transposição de gêneros do discurso nas propostas didáticas

Nesta seção me dedico ao objetivo central do trabalho, que é verificar de que modo os materiais tratam os gêneros discursivos em suas tarefas pedagógicas. Em materiais didáticos, inevitavelmente os textos que os compõem são retirados de seus contextos de produção originais, em que são enunciados orais ou escritos únicos e cheios de significações marcadas pelo contexto sócio-histórico de sua produção. Por meio dos enunciados, quem fala, fala a partir da seleção de um assunto a um interlocutor específico com um propósito específico. Nesse processo, o autor configura o dito com um determinado estilo linguístico, elementos essenciais para a identificação do tipo de enunciado que está sendo proferido. Selecionar um repertório de textos autênticos, no entanto, não é garantia de que eles sejam tratados, no livro didático, como integrantes exemplares de práticas sociais que demandam conhecer e levar em conta mais do que o código linguístico para a atribuição de sentidos. Pinto e Pessoa (2009) observam que

[...] uma grande problemática, todavia, refere-se ao que acontece dentro do próprio LD [livro didático]: a grande contradição entre a ideologia proposta e o que é realizado. Se, por um lado, os autores do LD defendem a abordagem comunicativa — o ensino/aprendizagem de línguas centrados nos interesses e motivações do aluno e voltados para um tratamento deste como ser social, que interage e transmite experiências — por outro, os exercícios de compreensão presentes no LD terminam se resumindo à simples repetição ou cópia. (PINTO e PESSOA, 2009, p. 80)

Todos os materiais analisados aqui explicitam, em sua apresentação, a utilização de textos autênticos, a promoção do uso da língua portuguesa em situações cotidianas da área da saúde em práticas discursivas que os alunos precisarão se engajar no Brasil. Também se referem

explicitamente ao gênero discursivo como referência para a materialização das práticas de uso da língua. Frente a isso, busca-se verificar quais tarefas são propostas para os textos que compõem as unidades e, assim, buscar compreender de que modo os gêneros discursivos estão sendo mobilizados para promover a aprendizagem de PLA na área da saúde. Para tanto, apresento a seguir uma unidade representativa de cada um dos materiais, discutindo como propõe o trabalho com compreensão oral e leitura.

As unidades apresentadas são unidades que tratam especificamente de questões da profissão. Como vimos, todos os materiais apresentam temas relacionados à esfera de saúde. No entanto, dos quatro materiais didáticos, dois têm unidades introdutórias que tratam de apresentações pessoais-profissionais e de navegação no ambiente virtual de aprendizagem e conscientização da necessidade de aprender português. As unidades escolhidas para análise neste trabalho são as primeiras que tratam do tema de saúde nos materiais didáticos. Sendo assim, no livro *Sou todo ouvidos!* (2019), foi escolhida a unidade "Artrose"; no livro *Isso mesmo!*, foram escolhidas as primeiras unidades de cada parte do livro, "Unidade 1", da seção de compreensão oral, e "Unidade 7", da seção de leitura; no livro *Diga trinta e três... em português*, será apresentada a terceira unidade intitulada "Atenção Básica e Saúde da Família"; no PORTOS, a quarta unidade, "Na Unidade Básica de Saúde". Cada uma delas é representativa das demais, sendo que as características das tarefas relacionadas aos textos nessas unidades se repetem ao longo dos materiais.

4.2.1 Sou todo ouvidos!

Como vimos, o livro organiza-se em três seções, intituladas de aquecimento, compreensão oral e expansão. Essa estrutura é mantida em todas as 24 unidades didáticas. A seguir, apresento a primeira unidade, intitulada *Artrose*, para exemplificar como as seções e as tarefas se relacionam com os textos trabalhados.

Figura 17: Seção de aquecimento (Unidade 1 - Artrose)

 **AQUECIMENTO**

1) Em duplas, realize as atividades a seguir:

- a) Observe a palavra a seguir e escreva, ao redor dela, os termos relacionados ao tema que lhe vêm à mente (sintomas, partes do corpo, tratamentos etc.).

 **ARTROSE** 

- b) Articulando os elementos mencionados, escreva uma curta definição de **artrose**.

- c) De que modo essa doença afeta a vida das pessoas?

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019, p. 10

Figura 18: Seção de compreensão oral (Unidade 1 - Artrose)



COMPREENSÃO ORAL

Você ouvirá, a seguir, a uma reportagem do programa Saúde com Ciência sobre artrose¹. Com base nas informações do áudio, responda às questões:

1) Escute atentamente a definição de artrose presente no início do áudio e complete as lacunas:

"A artrose é uma doençacausadora de um processo na que recobre as – aquela que é a pela função de amortecer os sofridos nesses locais".

2) Sobre algumas das características da artrose, ouça o áudio e complete:

"Também conhecida como, ela é mais comume suas são ainda desconhecidas, embora o fator seja apontado como determinante para a ocorrência da doença".

3) Qual é o sintoma mais comum da artrose? Segundo a reumatologista Adriana Kakehasi, esse sintoma se aplica a todos os tipos de artrose?

.....

.....

.....

.....

¹ Programa veiculado em 29 jan. 2013. Disponível em: <<http://sites.medicina.ufmg.br/radio/2013/01/28/doencas-reumaticas/>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

4) Marque, a seguir, os casos de artrose indolor citados pela reumatologista:

joelhos	pontas dos dedos	"bico de papagaio"	quadril	cotovelos pés
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Complete o quadro com as partes do corpo mais afetadas por essa doença, de acordo com o sexo:

Mulheres	Homens

6) Quais são as duas recomendações de Adriana Kakehasi para prevenir o surgimento da artrose? Complete:

O que se deve fazer?	Por quê?

7) Qual a porcentagem de pessoas acima de 75 anos que apresentam o problema?

.....

.....

8) Em resposta à pergunta do ouvinte Gilvan Rodrigues, a entrevista cita algumas formas de tratamento da artrose. Cite duas delas:

-
-

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019, p. 11 - 12

Figura 19: Seção de expansão (Unidade 1 - Artrose)


EXPANSÃO

1) Você vai ler e seguir um texto chamado "Mitos e verdades da Osteoartrose".

- a) Após cada afirmação em negrito ("A artrose não possui cura definitiva", "A doença é presente apenas em regiões articulares do corpo" etc.), escreva, com base nas informações do texto, "Mito" ou "Verdade".
- b) Preencha cada lacuna com a contração (preposição + artigo) obrigatória adequada, conforme o quadro a seguir:

	a	o	as	os
em	na	no	nas	nos
de	da	do	das	dos
por	pela	pelo	pelas	pelos
a	à	ao	às	aos

Mitos e verdades da Osteoartrose

[...] A **artrose** é uma doença bastante popular Brasil, principalmente entre os idosos. As pesquisas para lidar com ela também são grandes. E até por isso, muitos mitos são criados. Vamos falar agora sobre alguns desses mitos.

A artrose não possui cura definitiva:

Realmente a **artrose** não possui cura definitiva, mas existem tratamentos que promovem uma melhora significativa bem-estar e qualidade de vida pacientes, ajudando a melhorar ou acabar totalmente com os sintomas patologia. Terapia medicamentosa, infiltrações joelho com corticoides

ou ácido hialurônico, e acupuntura podem ajudar tratamento conservador **artrose**, prevenção de suas complicações e melhora qualidade de vida. O essencial é procurar um especialista o mais rápido possível para ter logo um diagnóstico e saber qual o melhor tratamento.

A doença é presente apenas em regiões articulares do corpo:

.....

As articulações são os espaços ou zonas em que dois ou mais ossos se encontram, como quadril, joelho, ombro, cotovelo e tornozelo. A dor articular é a sensação de desconforto, podendo, dependendo intensidade, incapacitar o indivíduo para as atividades mais simples dia a dia. Acreditava-se antes que a artrose era específica cartilagem, que é uma estrutura que recobre a ponta ossos para permitir melhor deslizamento entre eles. Hoje, já se sabe que o acometimento é em toda a articulação, o que pode incluir ligamentos, ossos e o músculo.

Excesso de peso agrava os sintomas da artrose:

Quem tem artrose e ainda está acima peso tem o problema piorado. Por conta excesso de peso, as articulações acabam sofrendo uma sobrecarga maior, agravando os sintomas artrose. Isso acontece principalmente articulações joelho e quadril, que são responsáveis sustentação natural corpo. O joelho costuma ser a articulação mais afetada, chegando a atingir 80% pessoas acima 41 anos.

A incidência de artrose em homens e mulheres é igual:

.....

Estudos provam que há mais mulheres afetadas doença. Segundo a Sociedade Brasileira de Estudo Dor (SBED), elas representam 61% pacientes que sofrem com a patologia.

Somente idosos são acometidos pela artrose:

A artrose ainda é muito lembrada como um problema que surge exclusivamente com o envelhecimento; no entanto, embora a maioria casos de artrose de fato acometa pessoas acima 60 anos, essa doença não se restringe apenas idosos, podendo afetar crianças, jovens e adultos também. Essa sobrecarga acontece por traumatismos, por acidentes ou obesidade, atividades físicas feitas de forma exagerada e descuidada entre outras causas, que podem acontecer precocemente.

Prática de esporte podem gerar lesões:

Os esportes que oferecem mais riscos são aqueles que exigem maior amplitude e movimento quadril, rotações ou aqueles com 'ações explosivas', ou seja, ações que exigem aceleração e desaceleração bruscas, como futebol, tênis, golfe, artes marciais, danças, ballet, ginástica olímpica e atletismo. A prática inadequadaexercícios é a principal causa problemas. Vários estudos já provaram que exercícios físicos realizados com o acompanhamento profissionais de saúde amenizam os sintomas artrose em longo prazo. Isso ocorre porque esses exercícios auxiliam no fortalecimento dos músculos e dos ossos, reduzindo os sintomas artrose. Quando os músculos estão fortes e alongados conseguem diminuir a pressão e absorvem uma parte sobrecarga que vai para as articulações.

Quem carregou muito peso durante a vida desenvolve sintomas da artrose:

Ao carregar excesso de peso, você sobrecarrega suas articulações. Essa é uma principais causas início artrose. A **artrose** pode ter origem em determinados hábitos, tais como má-postura recorrente, levantamento de peso em excesso, esforços repetitivos, entre outros. Segundo a Sociedade Brasileira de Ortopedia e Traumatologia, 20% adultos brasileiros já são acometidos doença e o excesso de exercícios físicos será a causa casos futuro.

Quem tem dores nas juntas tem artrose:

A artrose realmente causa dores juntas. Mas existem outras doenças que podem resultar mesmo sintoma. É o caso de algumas doenças infecciosas e traumáticas que podem iniciar os mesmos sintomas [...] (CLÍNICA DR. HONG JIN PAI & ASSOCIADOS, 2016).

2) Você encontrará, a seguir, conselhos para que pessoas idosas praticantes de esportes evitem a artrose. Preencha as lacunas com os verbos (no infinitivo) que estão na caixa:

Conselhos Gerais para Praticantes de Futebol²

alimentar	evitar	jogar	deitar-se	fazer
hidratar-se	andar	evitar	fazer	usar

² Adaptado de: <<https://www.osteoartrose.com.br/editorial/141/dicas/conselhos-gerais-para-praticantes-de-futebol>>. Acesso em 30 mar. 2017.

1. Sempre alongamentos e exercícios de aquecimento antes de iniciar sua prática esportiva.
2. calçados, meias e camisetas que permitam a transpiração ou que tenham predominância de tecido natural.
3. jogar sob sol forte.
4. calçado convenientemente, preferindo calçados flexíveis e com palmilhas que amortecem os impactos.
5.-se convenientemente, pelo menos duas a três horas antes, evitando frituras, gorduras, condimentos fortes ou qualquer alimento de difícil digestão.
6. exercícios físicos intensos na véspera.
7. No intervalo,de costas com as pernas um pouco elevadas, por alguns minutos.
8. Nãomassagem antes do jogo.
9. sempre com água ou líquidos isotônicos.
10. Nãodescalço nos vestiários.

Conselhos Gerais para Praticantes de Caminhadas³

diminuir	orientar	procurar	usar	evitar
usar	fazer	caminhar	fazer	
evitar	comer	deixar	andar	

1. Jamais de fazer alongamentos e exercícios de aquecimento antes de iniciar sua prática esportiva.
2. Usar calçados, meias e camisetas que permitam a transpiração ou que tenham predominância de tecido natural.
3. Evitar sob sol forte.
4. tênis apropriado, preferindo os flexíveis, e com palmilhas que amortizem os impactos.
5. Evitar em jejum.
6. Não alimentos de difícil digestão.
7. caminhadas em ritmo forte quando em subidas ou descidas.
8. Ao primeiro sinal de dor muscular, o ritmo.
9. uma progressão gradual da distância percorrida.
10. pisos duros.

³ Adaptado de: <<https://www.osteartrose.com.br/editoria/143/dicas/conselhos-gerais-para-praticantes-de-caminhadas>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

11.-se com seu médico sobre os limites de seu batimento cardíaco durante o exercício.
12. Ao primeiro sinal de qualquer problema, o seu médico.
13. Procurar ao menos uma avaliação cardiológica anual, para determinar os seus limites.

3) A turma deverá se organizar em grupos de até três pessoas. A equipe da UBS na qual você trabalha decidiu fazer uma campanha para informar sobre algumas doenças que são comuns na comunidade. Você ficou responsável por escrever um folheto sobre artrose, destinado ao público da terceira idade. Em seu folheto, você deverá:

- Informar o que é a artrose e quais são as principais partes do corpo afetadas.
- Indicar algumas ações para prevenir o surgimento da artrose.
- Indicar formas de tratamento da doença.

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019, p. 13 - 19.

O aquecimento é a etapa de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema que será estudado. Nesta unidade, isso é proposto a partir de uma palavra-chave para desencadear um campo semântico e de conhecimento que poderá ser mobilizado ao longo da

unidade. Na maioria das unidades, esse procedimento é feito por meio de perguntas abertas para registro escrito das respostas ou para uma conversa inicial com os colegas sobre o assunto, algumas vezes provocada por charges, imagens ou cartazes de campanhas, conforme ilustrado nas duas figuras a seguir, nas unidades 4 e 16, respectivamente. Nos casos em que há textos, as perguntas exploram os sentidos do texto e possíveis relações entre o tema e a vida do estudante. Chamo a atenção, no entanto, que as questões não provocam explicitamente o que seria uma resposta projetada pelo gênero, como, por exemplo, para a campanha de prevenção do infarto: A partir dessa campanha, o que você vai mudar em sua rotina? O cartaz motiva você a tomar uma atitude em relação à sua rotina?, ou em relação à charge, você achou engraçada essa charge? Qual é a graça dessa charge?

Figura 20: Aquecimento da unidade 4 - Doenças cardiovasculares

  **AQUECIMENTO**

1) Observe o texto a seguir e discuta com seus colegas as questões propostas:



Fonte: Disponível em: <<http://www.jb.com.br/ciencia-e-tecnologia/noticia/2014/09/03/campanha-afina-para-alto-numero-de-mortes-por-doencas-cardiovasculares-2/>>. Acesso em 6 out. 2016.

- a) Qual o objetivo do texto?
- b) Você acha essa uma boa campanha? Teria alguma sugestão para aprimorá-la?
- c) Explique por que cada uma das recomendações feitas na campanha pode ser importante para a prevenção do infarto.
- d) O texto aponta hábitos recomendáveis para prevenir o infarto. Quais hábitos, por outro lado, aumentam os riscos de infarto?
- e) Uma pessoa que tenha algum tipo de cardiopatia deve ter algum cuidado especial em relação à prática de atividades físicas? Comente.

Figura 21: Aquecimento da unidade 16 - Doenças cardiovasculares

AQUECIMENTO

1) Leia o cartum a seguir e responda às perguntas:

EXAME DE PRÓSTATA DESMISTIFICADO



Fonte: Disponível em: <<http://biogitorنالobrega.blogspot.com.br/2014/03/o-onca-apresenta-o-exame-de-prostata-e-hemio.html>>. Acesso em: 12 out. 2016. (o link não funciona)

- a) Como estão vestidos os dois homens que estão conversando? Por que estão se vestindo assim?

- b) Do que pode estar desconfiada a esposa do personagem que está com a vara de pescar?

- c) Analisando a fisionomia dos personagens que estão conversando, bem como suas falas, como você diria que eles se sentem? Por que eles se sentem assim?

- d) De que forma se constrói o humor no cartum?

- e) Além do exame de toque retal, que outros exames podem ser importantes para o diagnóstico do câncer de próstata? Descreva brevemente cada um deles.

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2019, p 119-120

Na seção compreensão oral, foco do livro, é utilizada uma reportagem do programa de rádio Saúde com Ciência sobre a artrose. Verifica-se que, a partir da escuta da reportagem, o aluno é solicitado a preencher lacunas de trechos do texto transcrito e a responder perguntas e selecionar alternativas para demonstrar sua compreensão sobre o conteúdo. Ao passo que a primeira tarefa (preencher lacunas) lida com a definição de artrose, as perguntas focalizam na ampliação de informações sobre a doença. Nesse sentido, ambas as tarefas propõem respostas coerentes com o gênero, se entendermos que, a partir da escuta de uma reportagem, o ouvinte interessado em aprender sobre a doença presta atenção e pode inclusive tomar notas sobre as características, especificidades e prevenção da doença. No entanto, se levarmos em conta que o público-alvo do livro são médicos, que, pode-se pressupor, têm esse conhecimento prévio, ao invés de simplesmente recuperar informações conhecidas do texto, poderia se propor que se posicionassem frente ao que está sendo considerado relevante para uma divulgação científica sobre a doença para o público geral. Uma tarefa que levasse em conta a identidade profissional do aluno e uma interação com o texto projetada nessa interlocução poderia propor, por exemplo, perguntas como: A reportagem trouxe algo de novo sobre a doença, que você não sabia? Você considera que a seleção de informações da reportagem é útil para o público em geral? Quais informações você ajustaria/tiraria/acrescentaria? Quem mais você consideraria relevante entrevistar? Por quê? Tais perguntas dirigiriam a atenção do aluno para os mesmos focos informacionais da tarefa proposta originalmente, mas, ao assumir sua identidade profissional para interagir com o texto, para além da informação em si, pode simular uma atividade que pode vir a realizar na sua atuação como médico no Brasil: posicionar-se como médico em relação ao que é divulgado sobre doenças em diferentes sites sobre saúde, por exemplo.

Conforme dito anteriormente, a última seção do livro, expansão, propõe atividades de leitura, produção escrita e/ou oral e de fixação de aspectos gramaticais, lexicais e fonético-fonológicos. Esta etapa das unidades apresenta outros gêneros do discurso para leitura, além de sempre haver a solicitação de uma produção final para encerrar a discussão sobre o tópico. A unidade 1 inclui o texto de divulgação científica “Mitos e verdades da Osteoartrose”³⁶, que foi adaptado para que, em vez de ler a resposta, o aluno responda “Mito” ou “Verdade” para cada asserção. Nesse sentido, a tarefa transpõe para a proposta didática não a reação de

³⁶ Texto disponível em: <<https://www.hong.com.br/osteoartrose-mitos-e-verdades/>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

(dis)concordância com o que afirma o autor, mas mantém o jogo proposto pelo autor de pensar no que é mito ou verdade e, em seguida, conferir a resposta. Novamente, para tornar essa leitura ainda mais coerente com a expectativa criada pelo gênero, bem como levando em conta a identidade profissional do aluno, poderia se perguntar ao final: O texto (des)confirmou seus conhecimentos sobre a doença? Você refutaria alguns mitos ou verdades? O texto trouxe algo de novo sobre a doença, que você não sabia? Você acrescentaria mais outro mito ou verdade ao texto?

Já a outra tarefa, de preenchimento de lacunas com as preposições retiradas do texto tem como foco um exercício gramatical. Também tem foco em recursos linguísticos os textos “Conselhos Gerais para Praticantes de Futebol” e “Conselhos Gerais para Praticantes de Caminhadas”, com tarefas de preenchimento das lacunas com os verbos no imperativo que foram retirados dos textos. Por meio desse exercício, o aluno poderá praticar o uso contextualizado de verbos no imperativo, ampliando seus recursos lexicais, gramaticais e discursivos para usá-los na produção escrita proposta a seguir: um folheto com informações sobre o que é, como prevenir e como tratar artrose, destinado ao público da terceira idade.

Conclui-se que, nesta unidade, as tarefas de compreensão oral e de leitura, por um lado, mobilizam reações do ouvinte/leitor condizentes com os gêneros em pauta (reportagem e texto de divulgação científica em site de clínica médica), ao proporem perspectivas de leitura e perguntas que colocam o ouvinte/leitor na posição de interlocutores dos textos. Por outro lado, perguntas que propusessem uma reação global aos textos e que assumissem a identidade profissional do aluno (reportagem e texto de divulgação científica: o que trazem de novo? você concorda com a seleção das informações?; charge: você achou engraçado?; cartaz da campanha: você mudaria a sua rotina?) poderiam orientar o ouvinte/leitor de modo mais explícito para os propósitos dos textos e as reações responsivas historicamente projetadas na configuração de interlocução desses gêneros e de sua interlocução, como médico, com esses gêneros. Cabe observar também que a tarefa de produção textual apresenta uma situação discursiva na qual o aluno terá de se colocar como integrante de uma equipe da UBS onde trabalha para realizar a ação de escrever um folheto sobre artrose para um interlocutor definido, o público da terceira idade. A unidade possibilita trabalhar conhecimentos e aspectos lexicais e gramaticais necessários e pertinentes a tal gênero, pressupondo que os alunos conheçam o gênero folheto na esfera de campanhas publicitárias na área da saúde.

4.2.2 Isso mesmo!

Como vimos, nas duas primeiras partes do livro, compreensão oral e escrita, há, ao todo, 12 unidades didáticas. A estrutura mantida para as seis unidades da etapa de compreensão oral é a escuta do áudio, que pode ser uma reportagem, notícia ou podcast, seguida por perguntas referentes ao que foi escutado. Nas seis unidades de leitura, as tarefas de compreensão textual são mais diversificadas. Para a análise e discussão, seleciono a primeira unidade de cada parte para exemplificar como as seções e as tarefas propõem a transposição didática dos textos trabalhados.

Figura 22: Unidade 1 do livro Isso mesmo!

UNIDADE 1

Nesta unidade, você ouvirá alguns programas de rádio Saúde com Ciência, produzidos pelo Centro de Comunicação Social da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Rádio UFMG Educativa. A seguir, você encontra mais informações sobre o programa, para que possa, inclusive, ouvir outras reportagens e praticar seu português.

Programa de Rádio Saúde com Ciência

Centro de Comunicação Social

Faculdade de Medicina – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Diretor: Tarcizo Afonso Nunes | Vice-Diretor: Humberto Alves

Coordenador: Gilberto Boaventura | Coordenador de Rádio: Lucas Rodrigues

Homepage: <http://sites.medicina.ufmg.br/radio/>

Redes sociais: twitter.com/saudecomciencia

facebook.com/medicinaufmgoficial

Atividade 1 – Ouça, duas vezes, uma reportagem sobre a natimortalidade¹, do programa de rádio Saúde com Ciência, e responda às questões propostas:

- a) A psicoterapeuta Ana Maria Lana menciona algumas características do luto na natimortalidade. Cite duas.

¹ Reportagem veiculada em 17 fev. 2016. Disponível em: <<http://sites.medicina.ufmg.br/radio/2016/02/12/natimortalidade-como-evitar/>> (faixa 3). Acesso em: 18 abr. 2017.

- b) Cite três consequências comuns, para os pais, da perda de um bebê no final da gestação.

- c) Além do suporte psicológico de profissionais, da família e da sociedade, que outra fonte de apoio é mencionada?

- d) A psicoterapeuta aponta alguma diferença entre o luto para o homem e para a mulher? Explique.

Atividade 2 – Ouça, duas vezes, um trecho de uma reportagem sobre o alcoolismo², do programa de rádio Saúde com Ciência, e responda às questões propostas:

- a) Segundo a reportagem, há dois tipos de consumo do álcool. Quais são e como se caracterizam?

b) A professora Luciana Diniz cita duas comorbidades psiquiátricas frequentemente associadas à dependência do álcool. Quais?

c) A ingestão do álcool durante a gestação pode trazer consequências para o feto. Cite duas delas.

d) Qual é a quantidade diária de álcool capaz de causar cirrose hepática em um homem, se consumida ao longo de cinco anos?

e) Cite dois comportamentos frequentemente relacionados ao alcoolismo que podem levar o dependente a desenvolver doenças como hepatites B e C e HIV.

f) Cite duas razões pelas quais a professora Luciana Diniz considera o álcool mais prejudicial nas mulheres do que nos homens.

- g) Segundo a médica, em quanto tempo o homem pode desenvolver a cirrose hepática? E a mulher?
-
-

Atividade 3 – Ouça, duas vezes, uma reportagem do programa de rádio Saúde com Ciência sobre exercícios físicos³ e responda às questões propostas:

- a) Ouça com atenção o trecho a seguir e preencha as lacunas com as palavras utilizadas na reportagem:

*Praticar exercícios é fundamental para a de doenças e a de um bom

- b) Qual a porcentagem da população de Belo Horizonte que se exercita regularmente, conforme estudo da Faculdade de Medicina da UFMG?
-
-

- c) Sublinhe na caixa a seguir os motivos pelos quais poucas pessoas se exercitam em Belo Horizonte:

Falta de tempo
Falta de incentivo
Doenças
Não saber por onde começar
Não saber que atividades fazer
Falta de dinheiro
Preguiça

- d) Preencha o quadro a seguir com informações sobre atividades aeróbias e anaeróbias:

	Atividades aeróbias	Atividades anaeróbias
Fonte de energia		
Exemplos de atividade/situações		
Indicadas para quais objetivos?		

- e) Por que praticantes de atividades físicas devem ser orientados por um nutricionista?

- f) Preencha o quadro a seguir com as recomendações do especialista Cássio Vasconcelos quanto à caminhada e à frequência dos exercícios físicos:

Caminhada	
Frequência dos exercícios físicos	

Atividade 4 – Ouça, duas vezes, uma reportagem do programa de rádio Saúde com Ciência sobre a obesidade infantil* e responda às questões propostas:

a) Preencha as lacunas com as estatísticas corretas:

A obesidade infantil é um dos desafios da saúde pública no século XXI. recente realizada pelo IBGE mostrou que cerca de das crianças com idade entre 5 e 9 anos estavam acima do peso recomendado, índice superior aos da faixa etária dos 10 aos 19 anos.

b) Segundo o pediatra Paulo Pimenta Filho, quais mudanças ocorreram na alimentação em Minas Gerais?

.....

.....

.....

c) De acordo com o pediatra, quais profissionais devem fazer parte de uma equipe que trata da obesidade infantil?

.....

.....

.....

d) Segundo o áudio, é mais fácil tratar da obesidade em crianças ou adultos? Por quê?

.....

.....

.....

e) Segundo o pediatra entrevistado, é recomendável que certos alimentos sejam totalmente abolidos de uma dieta? Justifique.

.....

.....

.....

f) De acordo com o médico, quais seriam os riscos de fazer dietas sem orientação médica? Marque uma ou mais opções:

- Perda da massa magra ()
- Raquitismo ()
- Baixa imunidade ()
- Falta de nutrientes importantes ()
- Perda de cabelo ()
- Interrupção do crescimento ()

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2018, p. 12 - 18

A unidade 1 é composta por quatro tarefas de compreensão oral a partir de reportagens do programa de rádio “Saúde com Ciência”. Em cada reportagem, há um tema sendo apresentado: natimortalidade, alcoolismo, exercícios físicos e obesidade infantil. De acordo com os enunciados

das tarefas, o aluno deve escutar duas vezes as reportagens para responder as perguntas sobre o conteúdo do texto. As perguntas são abertas ou de preenchimento de quadros, marcação das respostas certas e preenchimento de lacunas. Da mesma forma que discutido na seção anterior, as perguntas mobilizam o ouvinte para prestar atenção a informações relevantes do texto e, portanto, provocam uma reação do ouvinte condizente com o gênero em pauta (reportagem), mas não propõem explicitamente uma reação global às reportagens na perspectiva de quem os está escutando (o que trazem de novo? as informações selecionadas são relevantes para a divulgação dessas doenças para o público em geral?), o que poderia orientar o ouvinte de modo mais explícito para os propósitos dos textos e para o seu lugar de escuta na interação com o texto.

Cabe salientar que as orientações para desenvolver a habilidade de compreensão oral, reproduzidas no capítulo 3, apresentam procedimentos importantes e úteis para o aluno aprimorar sua escuta. Entre eles, “Ler a(s) atividade(s) proposta(s) antes de ouvir o áudio. Tente responder a questões como: Quem produziu o áudio? Quando? Para qual público-alvo? Qual o seu tema?” e “Avaliar criticamente o áudio ouvido. Por exemplo, em que medida seu(s) objetivo(s) foram atingidos?” parecem justamente indicar essa posição de interlocução projetada pelos gêneros; seria desejável, pois, que houvesse uma pergunta explícita nesse sentido na tarefa. Além disso, o ponto que orienta a avaliação crítica do que foi escutado é uma prática relevante e importante para que o aluno possa questionar, refletir e criticar de fato o conteúdo que está recebendo por meio dos materiais.

Agora vamos ver como a unidade 7, que abre a parte de leitura, está trabalhando essa habilidade.

Figura 23: Unidade 7 do livro Isso mesmo!

UNIDADE 7

Atividade 1 – O texto a seguir, retirado do *site* do Ministério da Saúde do Brasil, foi publicado em uma seção chamada "Mitos e Curiosidades" e, por meio de perguntas e respostas, procura tirar dúvidas sobre o tema "aleitamento materno". Ao lê-lo, indique, no quadro, o lugar adequado de cada pergunta. O lugar da primeira pergunta já está indicado para você.

Pergunta	Localização
A mãe deve sempre oferecer os dois seios na mesma mamada?	3
Nos primeiros seis meses do bebê, se necessário, deve-se oferecer água ou chazinhos caseiros?	
Na fase da introdução do ovo na alimentação da criança, deve-se oferecer primeiro a gema e depois a clara?	
Após o parto, para emagrecer, a gestante deve fazer dieta?	
Para ficarem bem alimentados, os bebês devem mamar de 3 em 3 horas?	
Amamentar dói?	
E se a mulher tiver um "leite fraco"?	
A mulher que está amamentando deve comer derivados de milho, cerveja preta, caldo de cana entre outros alimentos calóricos para produzir mais leite?	

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Dicas de Saúde

Mitos e curiosidades sobre aleitamento materno



Fonte: Disponível em <<http://portal.saude.gov.br/dicas-de-saude/sobre-aleitamento-materno.htm>>. Acesso em: 19 abr 2017.

1.

De jeito nenhum. A melhor coisa é a amamentação. Estudos comprovam que amamentar emagrece porque a produção de leite promove a queima de uma grande quantidade de calorias. Além disso, quando o bebê suga o seio, o corpo da mulher libera ocitocina, um hormônio que age na contração uterina, fazendo com que o útero volte ao tamanho normal, o que ajuda no retorno do organismo ao estado anterior à gravidez. Mulheres que praticam a amamentação exclusiva até os seis meses tendem a emagrecer mais rápido. Além disso, a recomendação do Ministério da Saúde é que a mulher mantenha uma alimentação saudável, mas nada de dieta ou medicamentos para perda rápida de peso. Isso só trará prejuízos para a mãe e o bebê.

2.

Não necessariamente. A recomendação do Ministério da Saúde é a livre demanda, ou seja, que o bebê possa mamar na hora em que desejar, sem limite de vezes ou do tempo da mamada, tendo por referência o seu apetite.

3. A mãe deve sempre oferecer os dois seios na mesma mamada?

Não. O recomendado é que se ofereça uma mama até esvaziar. Se o bebê quiser mamar mais, ofereça a outra mama. Se ele não quiser, não tem problema, ofereça a outra mama na próxima mamada. Isso porque, durante a mamada, o primeiro leite que sai é o leite anterior, rico em água e importante para a imunidade do bebê. Mata a sede, porém, sozinho esse leite não supre as necessidades da criança. Já o leite posterior, que vem no final da mamada, é rico em proteína e gordura. É o leite posterior que mata a fome e é essencial para o ganho de peso do bebê. O recomendado é que o bebê mame pelo menos 15 minutos na mesma mama até atingir o leite posterior. Esse tempo, no entanto, só poderá ser avaliado adequadamente por um profissional de saúde especializado. Se o bebê só mamar um pouco em uma mama e mudar para a outra, ele estará consumindo somente o leite anterior e não ficará bem alimentado.

4.

Não, amamentar não dói. Se doer, é porque há algo de errado. Procure um profissional de saúde especializado para orientação.

5.

Não. Até os seis meses de vida, tudo de que o bebê precisa é do leite materno. Fome e sede são saciados com a amamentação. A introdução de novos alimentos antes dos seis meses de vida pode aumentar o risco de uma série de doenças para o bebê.

6.

Não existe "leite fraco". Estudos comprovam que as mulheres produzem leite de ótima qualidade mesmo tendo uma alimentação pouco nutritiva.

7. Não. A mulher precisa se nutrir adequadamente, mas o que faz aumentar a produção do leite materno é a sucção do bebê ou a extração manual ou por bombinha. Quanto maior a demanda pelo leite, maior a sua produção.
8. Até alguns anos atrás, acreditava-se que sim, mas hoje os estudos comprovam que a forma adequada de se oferecer ovo para a criança no início da introdução alimentar é da forma completa, ou seja, com clara e gema ao mesmo tempo, sem a necessidade de separação das duas partes.

Atividade 2 – O texto a seguir, também retirado do site do Ministério da Saúde do Brasil, foi publicado em uma seção chamada "Mitos e Curiosidades" e, por meio de perguntas e respostas, procura tirar dúvidas sobre o tema "atividade física". Observe que algumas perguntas e palavras foram retiradas do texto.

- a) Para cada um dos parágrafos abaixo, escreva uma pergunta coerente com a resposta dada no texto. A primeira pergunta já está indicada para você.
- b) Complete as lacunas de cada resposta adequadamente com as palavras do quadro a seguir.

grávidas – leveza – benéfica – fraqueza – balança –
 impactos – devem – moderada – eliminar – nítida – além disso –
 acelerar – diminuir – suar – no entanto

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Dicas de Saúde
GOVERNO FEDERAL

Mitos e curiosidades sobre atividade física



Fonte: Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/dicas-de-saude/sobre-atividade-fisica.html>>. Acesso em: 29 out. 2016.

É verdade que exercícios físicos fazem bem a quem tem depressão?

Sim. Exercícios físicos regulares são recomendados para pessoas com depressão leve ou porque aumentam os níveis de serotonina produzida no corpo. A serotonina é uma substância capaz de provocar sensação de prazer e bom humor., um bom condicionamento físico contribui para a autoestima e o bem-estar da pessoa em geral.

.....?

Depende. A musculação auxilia no aumento da massa muscular (massa magra), contribui para o metabolismo e o percentual de gordura no organismo. No entanto, como os músculos são mais pesados que a gordura, é comum a apontar um peso maior mesmo que a pessoa tenha a sensação de que emagreceu. Isso não é problema, pois a substituição da gordura por massa magra é para a saúde.

.....?

Não. Treinar em jejum não ajuda a emagrecer, nem traz qualquer outro benefício. Ficar muito tempo sem comer diminui a energia do corpo, provoca e ainda aumenta a perda de massa muscular. Antes da prática de atividades físicas, o ideal é uma alimentação saudável e leve.

.....?

Não. não queima calorias, somente aumenta a perda de água e sais minerais do corpo. Ao a água do corpo, é possível sentir uma sensação de, afinal os líquidos corporais também compõem o nosso peso total, pois fazem parte da nossa massa magra., ao beber água e repor a hidratação, o peso corporal continuará o mesmo.

.....?

Sim. não somente podem como incluir atividades físicas em sua rotina durante a gestação. Isso porque exercícios podem trazer benefícios para a gravidez, como o melhor preparo cardiopulmonar, por exemplo. É importante consultar um médico antes de realizar atividades físicas mais intensas, tendo sempre cuidado com, principalmente nos primeiros meses da gestação.

Fonte: BIZON; DINIZ; CARVALHO, 2018, p. 52 - 57.

A unidade 7 é composta por dois textos do mesmo gênero discursivo: texto de divulgação científica de uma seção chamada “Mitos e Curiosidades”, do site do Ministério da Saúde do Brasil. A tarefa referente ao primeiro texto é relacionar as perguntas retiradas do texto com os parágrafos das respostas correspondentes. As tarefas referentes ao segundo texto solicitam que o aluno leia as

respostas para criar o que seriam as perguntas correspondentes e preencher lacunas com palavras retiradas do texto. As tarefas seguem a mesma linha já discutida acima, estimulando uma perspectiva de leitura coerente com o que a expectativa do gênero, que, neste caso, é (des)confirmar mitos e verdades sobre as questões tratadas. Novamente o foco proposto das tarefas é a compreensão das informações e da organização interacional do texto: perguntas e respostas, mas não há um convite explícito para uma leitura de reação ao texto na perspectiva de um profissional da saúde. Encaixar e criar perguntas para os textos também dirige o olhar do aluno para o modo de construir perguntas em português.

A linha adotada para as tarefas propostas responde a algumas das orientações levantadas para a leitura, reproduzidas a seguir. Aqui também seria desejável que houvesse tarefas que orientassem uma perspectiva de interação com o texto projetada pelo gênero e pela sua recepção por profissionais da saúde, com perguntas como as seguintes, sugeridas nas orientações: “Observar, quando presentes, o título, o subtítulo e os elementos não verbais do texto, bem como suas referências, antes de prosseguir na leitura. Tente responder a questões como: Quem escreveu o texto? Para quem? Onde esse texto circula (circulou)? Qual o seu tema? Qual o seu possível objetivo?” e “Avaliar criticamente o texto. Em que medida ele cumpre seus objetivos? Ele é bem construído? Sua leitura é fluida?”. Essas questões podem auxiliar no reconhecimento do gênero discursivo do texto e na assunção, desde o início da leitura, de que, ao ler, se parte de uma determinada posição interlocutora para lidar com o texto.

4.2.3 Diga trinta e três... em português!

Como já vimos, o “Diga trinta e três... em português!” foi o livro utilizado como base para as aulas do curso de português do Programa Mais Médicos e apresenta um trabalho com as quatro habilidades da língua: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Para a análise e discussão, seleciono a primeira unidade que trata diretamente da saúde, intitulada *Atenção básica e saúde da família*, para exemplificar como são as tarefas e a utilização dos gêneros discursivos ao longo do livro.

Figura 24: Unidade 3 do livro Diga trinta e três... em português!



1. Escute a canção “Paratodos”, de Chico Buarque de Hollanda. O que ela evoca em você?

2. Leia agora a letra da música e responda às questões propostas:

Paratodos

(Chico Buarque de Hollanda)

*O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro*

*Foi Antonio Brasileiro
Quem soprou esta toada
Que cobri de redondilhas
Pra seguir minha jornada
E com a vista enevoada
Ver o inferno e maravilhas*

*Nessas tortuosas trilhas
A viola me redime
Cria, ilustre cavalheiro
Contra fel, moléstia, crime
Use Dorival Caymmi
Vá de Jackson do Pandeiro*

*Vi cidades, vi dinheiro
Bandoleiros, vi hospícios
Moças feito passarinho*

*Avoando de edifícios
Fume Ari, cheire Vinícius
Beba Nelson Cavaquinho*

*Para um coração mesquinho
Contra a solidão agreste
Luiz Gonzaga é tiro certo
Pixinguinha é inconteste
Tome Noel, Cartola, Orestes
Caetano e João Gilberto*

*Viva Erasmo, Ben, Roberto
Gil e Hermeto, palmas para
Todos os instrumentistas
Salve Edu, Bituca, Nara
Gal, Bethania, Rita, Clara Evoé,
jovens à vista*

*O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Vou na estrada há muitos anos
Sou um artista brasileiro*



Curso de Português como Língua Estrangeira
para o Módulo de Acolhimento e Avaliação
do Projeto Mais Médicos para o Brasil



ATENÇÃO!

A pronúncia das vogais abertas e fechadas é fundamental para diferenciar as palavras *avé* e *avê*.

a. O poeta fala de sua “família” artística. Você conhece alguma dessas pessoas? Em caso positivo, compartilhe as informações com seus colegas.

b. E você? Quem são os artistas, políticos, médicos, cientistas ou outras pessoas públicas que contribuíram para sua formação? Conte a um colega sobre essa sua “família” e depois escute-o contar sobre a dele.

c. Na música, apareceram apenas os familiares do sexo masculino do poeta. Se ele falasse também das mulheres, poderíamos imaginar que ele diria que:

- sua mãe era _____ (do Rio de Janeiro)
- sua _____ era _____ (do Rio Grande do Sul)
- _____ era _____ (do Maranhão)
- _____ era _____ (do Acre)

d. Reescreva agora as frases do exercício anterior, utilizando “dele” no lugar de “sua”:

- _____
- _____
- _____
- _____



3. Leia o início de um texto sobre Atenção Básica e Saúde da Família:

ATENÇÃO BÁSICA E A SAÚDE DA FAMÍLIA

Diretriz conceitual

O acúmulo técnico-político dos três níveis de gestão do SUS, na implantação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e da estratégia de Saúde da Família, elementos essenciais para a reorientação do modelo de atenção, tem possibilitado a identificação de um conjunto de questões relativas às bases conceituais e operacionais do que se tem denominado “Atenção Básica à Saúde” no Brasil, e de suas relações com os demais níveis do sistema. Esta discussão fundamenta-se nos eixos transversais da universalidade, integralidade e equidade, em um contexto de descentralização e controle social da gestão, princípios assistenciais e organizativos do SUS, consignados na legislação constitucional e infraconstitucional.

A expansão e a qualificação da atenção básica, organizadas pela estratégia Saúde da Família, compõem parte do conjunto de prioridades políticas apresentadas pelo Ministério da Saúde e aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde. Esta concepção supera a antiga proposição de caráter exclusivamente centrado na doença, desenvolvendo-se por meio de práticas gerenciais e sanitárias, democráticas e participativas, sob a forma de trabalho em equipes, dirigidas às populações de territórios delimitados, pelos quais assumem responsabilidade.

Os princípios fundamentais da atenção básica no Brasil são: integralidade, qualidade, equidade e participação social. Mediante a adstrição de clientela, as equipes de Saúde da Família estabelecem vínculo com a população, possibilitando o compromisso e a corresponsabilidade destes profissionais com os usuários e a comunidade. Seu desafio é o de ampliar suas fronteiras de atuação visando uma maior resolubilidade da atenção, em que a Saúde da Família é compreendida como a estratégia principal para mudança deste modelo, que deverá sempre se integrar a todo o contexto de reorganização do sistema de saúde.

Gestão

O Departamento de Atenção Básica (DAB), estrutura vinculada à Secretaria de Atenção à Saúde, no Ministério da Saúde, tem a missão institucional de operacionalizar essa política no âmbito da gestão federal do SUS. A execução dessa política é compartilhada por estados, Distrito Federal e municípios. Ao DAB cabe, ainda, desenvolver mecanismos de controle e avaliação, prestar cooperação técnica a estas instâncias de gestão na implementação e organização da estratégia Saúde da Família e ações de atendimento básico como o de Saúde Bucal, de Diabetes e Hipertensão, de Alimentação e Nutrição, de Gestão e Estratégia e de Avaliação e Acompanhamento.

[...]

Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/atencaobasica.php#saudedafamilia>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

a. Como você explicaria a um leigo o que é “Atenção Básica”?

b. O que significa que a atual concepção norteadora das políticas do Ministério da Saúde brasileiro supera uma visão “centrada na doença”?

c. Quais são os princípios da Atenção Básica no Brasil? O que eles significam?



4. Leia agora a continuação do texto e complete as lacunas com uma das seguintes opções:

- *artigo definido* (o, a, os, as)
- *artigo indefinido* (um, uma, uns, umas)
- *contrações de preposições e artigos* (do, da, dos, das / ao, à, aos, às / no, na, nos, nas / pelo, pela, pelos, pelas)

SAÚDE DA FAMÍLIA

_____ Saúde da Família é entendida como _____ estratégia de reorientação _____ modelo assistencial, operacionalizada mediante _____ implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Estas equipes são responsáveis _____ acompanhamento de _____ número definido de famílias, localizadas em _____ área geográfica delimitada. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta comunidade. A responsabilidade _____ acompanhamento das famílias coloca para as equipes de saúde da família _____ necessidade de ultrapassar _____ limites classicamente definidos para _____ atenção básica _____ Brasil, especialmente _____ contexto _____ SUS.

_____ estratégia de Saúde da Família é _____ projeto dinamizador _____ SUS, condicionada _____ evolução histórica e organização do sistema de saúde _____ Brasil. A velocidade de expansão _____ Saúde da Família comprova a adesão de gestores estaduais e municipais _____ seus princípios. Iniciado em 1994, apresentou um crescimento expressivo _____ últimos anos. A consolidação dessa estratégia precisa, entretanto, ser sustentada por _____ processo que permita a real substituição da rede básica de serviços tradicionais _____ âmbito _____ municípios e _____ capacidade de produção de resultados positivos _____ indicadores de saúde e de qualidade de vida _____ população assistida.

A Saúde da Família como estratégia estruturante dos sistemas municipais de saúde tem provocado _____ importante movimento com _____ intuito de reordenar o modelo de atenção _____ SUS. Busca maior racionalidade _____ utilização _____ demais níveis assistenciais e tem produzido resultados positivos _____ principais indicadores de saúde _____ populações assistidas _____ equipes de saúde da família.

[...]

Disponível em: <<http://dbs.saude.gov.br/atencao-basica.php#saude-familia>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

5. Leia os seguintes enunciados, prestando atenção às formas verbais sublinhadas

O acúmulo técnico-político dos três níveis de gestão do SUS, na implantação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e da estratégia de Saúde da Família, elementos essenciais para a reorientação do modelo de atenção, tem possibilitado a identificação de um conjunto de questões relativas às bases conceituais e operacionais do que se tem denominado “Atenção Básica à Saúde” no Brasil, e de suas relações com os demais níveis do sistema.

A Saúde da Família como estratégia estruturante dos sistemas municipais de saúde tem provocado um importante movimento com o intuito de reordenar o modelo de atenção no SUS. Busca maior racionalidade na utilização dos demais níveis assistenciais e tem produzido resultados positivos nos principais indicadores de saúde das populações assistidas às equipes saúde da família.

- *As formas sublinhadas se referem a um fato já concluído?*

ATENÇÃO!

Em português, as formas verbais compostas por **TER (no presente) + participio** se referem a ações iniciadas no passado, mas que continuam ou se repetem até o presente.

– A senhora **TEM FEITO** exercícios?

– Sim, doutor, eu **TENHO CAMINHADO** 30 minutos dia sim, dia não.



6. Leia a seguir continuação do texto:

EQUIPES DE SAÚDE

O trabalho de equipes da Saúde da Família é o elemento-chave para a busca permanente de comunicação e troca de experiências e conhecimentos entre os integrantes da equipe e desses com o saber popular do Agente Comunitário de Saúde. As equipes são compostas, no mínimo, por um médico de família, um enfermeiro, um auxiliar de enfermagem e 6 agentes comunitários de saúde. Quando ampliada, conta ainda com: um dentista, um auxiliar de consultório dentário e um técnico em higiene dental.

Cada equipe se responsabiliza pelo acompanhamento de, no máximo, 4 mil habitantes, sendo a média recomendada de 3 mil habitantes de uma determinada área, e estas passam a ter co-responsabilidade no cuidado à saúde. A atuação das equipes ocorre principalmente nas unidades básicas de saúde, nas residências e na mobilização da comunidade, caracterizando-se: como porta de entrada de um sistema hierarquizado e regionalizado de saúde; por ter território definido, com uma população delimitada, sob a sua responsabilidade; por intervir sobre os fatores de risco aos quais a comunidade está exposta; por prestar assistência integral, permanente e de qualidade; por realizar atividades de educação e promoção da saúde.

E, ainda: por estabelecer vínculos de compromisso e de co-responsabilidade com a população; por estimular a organização das comunidades para exercer o controle social das ações e serviços de saúde; por utilizar sistemas de informação para o monitoramento e a tomada de decisões; por atuar de forma intersetorial, por meio de parcerias estabelecidas com diferentes segmentos sociais e institucionais, de forma a intervir em situações que transcendem a especificidade do setor saúde e que têm efeitos determinantes sobre as condições de vida e saúde dos indivíduos-famílias-comunidade.

Agentes Comunitários de Saúde

O Programa de Agentes Comunitários de Saúde é hoje considerado parte da Saúde da Família. Nos municípios onde há somente o PACS, este pode ser considerado um programa de transição para a Saúde da Família. No PACS, as ações dos agentes comunitários de saúde são acompanhadas e orientadas por um enfermeiro/supervisor lotado em uma unidade básica de saúde.

Os agentes comunitários de saúde podem ser encontrados em duas situações distintas em relação à rede do SUS: a) ligados a uma unidade básica de saúde ainda não organizada na lógica da Saúde da Família; e b) ligados a uma unidade básica de Saúde da Família como membro da equipe multiprofissional. Atualmente, encontram-se em atividade no país 204 mil ACS, estando presentes tanto em comunidades rurais e periferias urbanas quanto em municípios altamente urbanizados e industrializados.

Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/ateneabasica.php#saudedafamilia>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

Elabore três perguntas que possam ser respondidas com os enunciados sublinhados no texto.

_____ ?

_____ ?

_____ ?



Curso de Português como Língua Estrangeira
para o Médiu de Acabimento e Avaliação
do Projeto Mais Médicos para o Brasil



DANDO UMA MÃOZINHA PARA FORMULAR PERGUNTAS

- **QUE**
– Que horas são? / Que doenças são prevalentes nesta região?
- **O QUE**
– O que melhorou nesta UBS nos últimos 2 anos? E o que piorou?
- **QUAL/QUAIS**
– Quais (são) as queixas mais frequentes entre as mulheres desta região?
/ Qual dos medicamentos para dor é o mais receitado?
- **QUANTO(A)/QUANTOS(AS)**
Quanto tempo faz que você trabalha aqui? / Quantas horas por dia você atende?
- **QUEM**
– Quem são os responsáveis por curativos e injeções?
- **QUANDO**
– Quando foi inaugurada esta UBS?
- **COMO**
– Como se organiza a agenda de atendimentos?
- **ONDE**
– Onde fica a sala de sutura? / Onde estão arquivados os prontuários?
- **POR QUE**
– Por que você vai trocar o medicamento?

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. Preencha 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 SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA ATENÇÃO BÁSICA				UF (P/B)
ENDEREÇO <i>Praça do Rosário</i>		NÚMERO [3 4]	BAIRRO Centro	CEP [4 6] [5 9] - [5 1 0] [0]		
MUNICÍPIO [.] [1 1 4] [2 1 0] [1 6]	SEGMENTO [0 1]	ÁREA [0 1 0 1]	MICROÁREA [0 1]	FAMÍLIA [0 1 0 1]	DATA	

• O outro membro da dupla fará o papel do Sr. Nelson Souza. Com base nas informações constantes no quadro abaixo, responda às 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. Nasceu 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 adoecer, 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://dir2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/03_1543_M.pdf>.

Acesso em: 11 jan. 2014.

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

SITUAÇÃO DA MORADIA E SANEAMENTO

TIPO DE CASA		TRATAMENTO DA ÁGUA NO DOMICÍLIO	
Tipico/Adobe	<input type="checkbox"/>	Filtração	<input type="checkbox"/>
Taça revestida	<input type="checkbox"/>	Fervura	<input type="checkbox"/>
Taça não revestida	<input type="checkbox"/>	Cloração	<input type="checkbox"/>
Madeira	<input type="checkbox"/>	Sem tratamento	<input type="checkbox"/>
Material aproveitado	<input type="checkbox"/>	ABASTECIMENTO DE ÁGUA	
Outro - Especificar:	<input type="text"/>	Rede pública	<input type="checkbox"/>
Número de cômodos / peças	<input type="text"/>	Poço ou nascente	<input type="checkbox"/>
Energia elétrica	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>
DESTINO DO LIXO		DESTINO DE FEZES E URINA	
Coletado	<input type="checkbox"/>	Sistema de esgoto (rede geral)	<input type="checkbox"/>
Queimado / Enterrado	<input type="checkbox"/>	Fossa	<input type="checkbox"/>
Ciú aberto	<input type="checkbox"/>	Ciú aberto	<input type="checkbox"/>

OUTRAS INFORMAÇÕES

Alguma da família possui Plano de Saúde?	Número de pessoas cobertas por Plano de Saúde		
Nome do Plano de Saúde: _____			
EM CASO DE DOENÇA PROCURA	PARTICIPA DE GRUPOS COMUNITARIOS		
Hospital	<input type="checkbox"/>	Cooperativa	<input type="checkbox"/>
Unidade de Saúde	<input type="checkbox"/>	Grupo religioso	<input type="checkbox"/>
Berecutora	<input type="checkbox"/>	Associações	<input type="checkbox"/>
Farmácia	<input type="checkbox"/>	Outros - Especificar:	<input type="text"/>
Outros - Especificar:	<input type="text"/>	MEIOS DE TRANSPORTE QUE MAIS UTILIZA	
MEIOS DE COMUNICAÇÃO QUE MAIS UTILIZA		Ônibus	<input type="checkbox"/>
Rádio	<input type="checkbox"/>	Carro	<input type="checkbox"/>
Televisão	<input type="checkbox"/>	Carroça	<input type="checkbox"/>
Outros - Especificar:	<input type="text"/>	Outros - Especificar:	<input type="text"/>
A família é beneficiária do Programa Bolsa Família?	NIS do Responsável		
A família está inscrita no Cadastro em Único de Programas Sociais do Governo Federal (CAD-Único)?	_____		

OBSERVAÇÕES

Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/Inrcs/pdf/03_1543_M.pdf>.

Acesso em: 11 jan. 2014.

9. As Equipes de Saúde da Família, bem como outras equipes de Atenção Básica, atuam, prioritariamente, nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). Você já conheceu uma UBS? Leia o texto a seguir e descubra mais sobre seu funcionamento:

Unidades Básicas de Saúde - UBS

As Unidades Básicas de Saúde (UBS) são a porta de entrada preferencial do Sistema Único de Saúde (SUS). O objetivo desses postos é atender até 80% dos problemas de saúde da população, sem que haja a necessidade de encaminhamento para hospitais.

Até setembro de 2011, o país contava com 38 mil UBS. Nelas, os usuários do SUS podem realizar consultas médicas, curativos, tratamento odontológico, tomar vacinas e coletar exames laboratoriais. Além disso, há fornecimento de medicação básica e também encaminhamentos para especialidades dependendo do que o paciente apresentar.

Em 2011, já foram selecionados 1.219 projetos para construção de UBS. Essas unidades serão construídas em cidades extremamente pobres. Até 2014, estão previstas mais de 25.520 UBS construídas, ampliadas ou reformadas, a partir do censo de infraestrutura da Atenção Básica. Terão prioridade os municípios do Programa Brasil Sem Miséria que ainda não foram contemplados pelos equipamentos.

A expansão das Unidades Básicas de Saúde tem o objetivo de descentralizar o atendimento, dar proximidade à população ao acesso aos serviços de saúde e desafogar os hospitais.

Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/unidades-basicas-de-saude-ubs>>. Acesso em: 10 jan. 2014

No sistema de saúde de seu país, existem estruturas parecidas às UBS? Como elas funcionam? Discuta com seus colegas.



10. Segundo a Resolução N^o287 de 8/10/1998 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), são 14 as categorias profissionais de saúde de nível superior no Brasil:

- Assistentes Sociais;
- Biólogos;
- Biomédicos;
- Profissionais de Educação Física;
- Enfermeiros;
- Farmacêuticos;
- Fisioterapeutas;
- Fonoaudiólogos;
- Médicos;
- Médicos Veterinários;
- Nutricionistas;
- Odontólogos;
- Psicólogos; e
- Terapeutas Ocupacionais.

Quais desses profissionais você acredita que atuam nas UBS?

11. Nas UBS, também trabalham profissionais que não são da área da saúde. Encontre alguns deles na lista abaixo:

- | | | |
|--|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> encanador/a | <input type="checkbox"/> faxineiro/a | <input type="checkbox"/> secretário/a |
| <input type="checkbox"/> segurança | <input type="checkbox"/> cozinheiro/a | <input type="checkbox"/> eletricista |
| <input type="checkbox"/> recepcionista | <input type="checkbox"/> auxiliar de escritório | <input type="checkbox"/> pedreiro |
| <input type="checkbox"/> telefonista | | |

DANDO UMA MÃOZINHA

- Alguns sufixos comuns em profissões e ocupações são: *-ólogo/a, -eiro/a, -ista*.
- Nas especialidades médicas, são mais frequentes as terminações em *-ista*: *neurologista, cardiologista, oftalmologista, ginecologista*, entre outros.
- O plural de *cirurgião* pode ser *cirurgiões* ou *cirurgiães*.



Curso de Português como Língua Estrangeira
para o Módulo de Acolhimento e Avaliação
do Projeto Mais Médicos para o Brasil



12. Veja a planta de uma UBS apresentada em um manual do Ministério da Saúde. Leia com atenção os nomes de cada parte de sua estrutura física:



MINISTÉRIO DA SAÚDE.
Manual de Estrutura Física das Unidades Básicas de Saúde. Saúde da Família. Brasília/DI, 2008.
Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_estrutura_fisica_ubs.pdf>.
Acesso em: 05 ago 2013.

13. Veja uma lista de móveis, equipamentos e instrumentais imprescindíveis para uma UBS que prevê o trabalho de uma Equipe de Saúde da Família. Em qual parte da UBS se encontram os equipamentos e instrumentais listados? Complete as lacunas da lista com os nomes do quadro a seguir.

Almoxarifado	Consultório ginecológico	Consultório odontológico	Sala de espera	Copa / cozinha
Sala de curativos / procedimentos	Sala de nebulização	Sala de utilidades	Sala de vacina	Área de recepção

<ul style="list-style-type: none"> • Central de nebulização • Cadeiras • Armário vitrine • Mesa tipo escritório • Cesto de lixo • Balde cilíndrico porta detritos com pedal 	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeiras • Mesa de escritório • Mesa de impressora • Arquivos fichário de metal 	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeira odontológica • Equipamento odontológico com pontas • Refletor • Unidade auxiliar • Compressor com válvula de segurança • Filtro para o compressor • Filtro para a cadeira • Mochos • Amalgamador • Fotopolimerizador 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparelho de ultrassom com jato de bicarbonato • Negatoscópio • Aparelho de RX odontológico (não obrigatório) • Autoclave (ou uso de equipamento compartilhado pela equipe de saúde da família) • Câmara escura (caso tenha aparelho de RX)



<ul style="list-style-type: none"> • Bebedouro • Suporte para TV e Vídeo • Televisor 	<ul style="list-style-type: none"> • Longarinas • Cesto de Lixo 	<ul style="list-style-type: none"> • Armários • Estantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa • Cadeiras 	<ul style="list-style-type: none"> • Armários de aço • Estante modulada • Escada 	<ul style="list-style-type: none"> • Cesto de lixo • Cadeiras • Mesa de escritório
<ul style="list-style-type: none"> • Mesa tipo escritório • Cadeiras • Cesto de lixo • Negatoscópio • Balança antropométrica • Esfigmomanômetro • Estetoscópio • Otoscópio • Foco de luz • Armário vitrine 	<ul style="list-style-type: none"> • Balde cilíndrico porta detritos • Biombo • Escada de dois degraus • Mesa auxiliar • Mesa para exames ginecológicos • Banqueta giratória ou Mocho • Instrumental • Glicosímetro 	<ul style="list-style-type: none"> • Estetoscópio • Esfigmomanômetro • Cilindro de oxigênio (preso em suporte) • Nebulizador (para uso em visita domiciliar ou em caso de dano a central de nebulização) 	<ul style="list-style-type: none"> • Glicosímetro • Suporte de soro • Cadeira de rodas • Foco de luz • Balança antropométrica • Instrumentais cirúrgicos • Balde cilíndrico porta detritos com pedal • Escada de dois degraus 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa auxiliar • Mesa para exames • Suporte de soro • Armário vitrine 	
<ul style="list-style-type: none"> • Caixa térmica • Refrigerador para vacina • Armário vitrine • Arquivo de aço com gaveta 	<ul style="list-style-type: none"> • Balde cilíndrico porta detritos com pedal • Cadeiras • Mesa de escritório • Cesto de lixo 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa para refeições • Cadeiras • Refrigerador • Quadro de avisos • Cesto de lixo • Micro-ondas • Cafeteira 			

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.

- *É, meu nome é Kelly, e _____ a doutora Cláudia. Eu sou a nova recepcionista.*

- *Aaahh, Kelly! Oi, _____! Sou eu a Cláudia. Tudo bem?*

- *Tudo bem, sim, senhora.*



- Puxa, Kelly, "senhora" não, vai, por favor... Pode me chamar de "_____"... Pode até ser "doutora Cláudia", mas "senhora" eu não gosto não!

- *Ab, desculpa, tudo bem, eu vou chamar a senhora de "_____ " então.*

- Bom, isso! Vem cá, Kelly, senta aqui. Eu vou te contar um pouco sobre essa nossa UBS.

- *Ab, eu tô mesmo ansiosa para entender tudo...*

- Olha, mas fica tranquila, viu? Cé vai aprendendo _____, não precisa se preocupar... É muita informação mesmo, mas tenho certeza de que você vai aprender bem rápido.

- *Ab, 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 eu iria trabalhar aqui um dia!*

- Que bom que você conseguiu trabalhar perto da sua casa, não é mesmo? Então você, cê tem filhos?

- *Ab, tenbo sim, tenbo 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 tá em reforma tem seis meses e nós _____ aqui toda a população da região.

- *Nossa! Deve ter muita gente vindo pra se consultar aqui... E quantos atendimentos _____ por dia?*

- Muitos, Kelly, muuuuitos... mas nem vamos falar em quantidades que é pra você não se assustar, tá bom? Vamos lá! Vamos lá que eu quero te mostrar um pouco o nosso _____... Bom, aqui, 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.

- *Ab, 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 _____.

- *Aban.*

- 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. Ah, o Mauro, o pediatra das suas crianças, é quem faz o melhor café desta UBS! Pena que ele hoje _____.

- *Ab, então ele vai ter concorrência, doutora, porque dizem que meu café é muito bom também!*

- Hmm, que boa notícia, Kelly! Bom, eu acho que _____ o básico da Unidade. Agora podíamos ir conversar com a Fátima pra você começar a conhecer o trabalho da recepção, que tal?

- *Ab, tudo bem... mas... e se antes eu _____ um cafezinho pra gente?*

- Ah, isso sim seria _____!!!



16. Observe as fotos abaixo e discuta as questões seguintes em pequenos grupos:



- Descreva as imagens. Que barco você imagina ser esse?
- Por onde você imagina que esse barco circule?
- Qual a importância de um barco como esse?

Imagens disponíveis em: <<http://www24am.com/noticias/saude/ministro-inaugura-unidade-de-saude-fluvial-em-borba/78094>> e <<http://i1.ytimg.com/vi/LXzDdyKKzk/default.jpg>>.
Acesso em: 10 jan. 2014

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 – Igarapu. Em seu texto, você deverá explicar o que é uma UBS, destacar a importância da inauguração da UBS – Igarapu e descrever sua estrutura.

Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=PqZWClbosD0>>.
Acesso em: 10 jan. 2014.

A unidade 3 apresenta 17 tarefas (denominadas Atividades 1 a 17), incluindo compreensão oral, leitura, duas seções “dando uma mãozinha”, com foco em aspectos linguísticos, produção oral e produção escrita. A Atividade 1 trabalha a compreensão oral da canção “Paratodos”, de

Chico Buarque de Hollanda, solicitando comentário dos alunos sobre o que evoca a canção. Em seguida, a Atividade 2 trata da leitura da letra da canção, em sete partes: uma conversa entre pares para compartilhar conhecimentos acerca de músicos brasileiros mencionados na letra e, seguindo o exemplo da canção, de pessoas que contribuíram para a sua formação profissional (itens *a* e *b*). Os itens *c* e *d* dirigem o olhar para aspectos linguísticos, como concordância nominal de gênero e de uso dos pronomes possessivos. O item *e* retoma o convite para uma interação em pares para falar sobre família a partir da leitura do exemplo de árvore genealógica do Chico Buarque. Os itens *f* e *g* solicitam a identificação de verbos na canção para fazer recomendações para usar os que se aplicam em uma primeira produção textual de prescrição médica.

As Atividades 3 a 6 têm como base trechos do texto *Atenção Básica e Saúde da Família*, iniciando com três perguntas de compreensão de informações específicas sobre a introdução (Atividade 3) e seguindo com exercícios gramaticais nos trechos seguintes (Atividade 4 - artigos e preposições; 5 - formas verbais; e 6 - perguntas).

Após esse primeiro bloco de atividades, a seção “Dando uma mãozinha” sistematiza os pronomes interrogativos, recursos relevantes para a realização da tarefa anterior. A Atividade 7 justifica a razão do texto lido, relacionando-o com a tarefa seguinte, e solicita que o aluno se prepare para uma simulação oral entre Agente Comunitário de Saúde e um morador usuário da Unidade Básica de Saúde (UBS), lendo a ficha de paciente para conferir vocabulário desconhecido. A Atividade 8 propõe a simulação, em que um aluno deverá ser o Agente Comunitário de Saúde, com a tarefa de preencher uma ficha de cadastro de família a ser entregue na UBS, e outro o personagem de Sr. Nelson Souza. Com a realização dessa tarefa, os alunos serão apresentados a um documento básico das UBS, podendo familiarizar-se com as informações solicitadas, tirar dúvidas de vocabulário e refletir sobre um caso possível de ser encontrado quando forem atuar como médicos no Brasil.

O próximo bloco de tarefas (Atividades 9 a 15) trata de diferentes aspectos da UBS: um breve texto sobre o que são e como funcionam os postos do SUS como ponto de partida para uma comparação com o seu país (Atividade 9); os profissionais de saúde que atuam nas UBS (Atividades 10 e 11), seguidos da seção “Dando uma mãozinha”, sobre os sufixos comuns em profissões. Em seguida, as Atividades 12 e 13 tratam, respectivamente, de apresentação do léxico referente à estrutura física da UBS, por meio da leitura de uma planta baixa, e dos equipamentos e instrumentos nos postos de saúde, por meio de quadros com listas de itens a serem categorizados

pelas diferentes salas que compõem uma UBS. As Atividades 14 e 15 propõem, respectivamente, a compreensão oral de um diálogo entre médica e recepcionista para responder questões específicas sobre o conteúdo da interação e uma nova escuta com a transcrição para preencher lacunas de palavras faltantes. Por fim, a Atividade 16 traz uma contextualização para a produção de texto, proposta pela Atividade 17. Provocados pela imagem de um barco de saúde fluvial no Amazonas, os alunos devem conversar sobre o que é, onde circula e sua importância, o que serve de contexto, junto com um vídeo sobre a inauguração da Unidade Básica de Saúde Fluvial – Igaracu, para a escrita de uma notícia para o jornal local da cidade de Borba (AM). O vídeo apresenta as informações necessárias para a escrita da notícia.

Tendo como tema principal a atenção básica, a saúde da família e a UBS, das 17 tarefas propostas na unidade, quatro trabalham a compreensão oral (1, 14, 15 e 17), três trabalham com leitura propriamente dita (3, 8 e 9), uma contextualiza a produção escrita (16) e nove exploram textos sobre os temas em foco para apresentar e tratar de aspectos lexicais e gramaticais (2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 e 13). Pode-se afirmar que todos os textos são relevantes para que o médico conheça o que é a Atenção Básica e a Saúde de Família e sua importância dentro do SUS; entenda a função de quem atua em equipes de saúde da família; saiba o que são as UBS, quem atua nelas, bem como a importância de outras alternativas para atendimento que não sejam somente fixadas em determinado lugar. Os gêneros discursivos pertencentes ou relacionados à esfera da saúde (documentos de referência do SUS, ficha de cadastro da família, reportagem sobre uma UBS fluvial, simulação de interação entre Agente Comunitário de Saúde e um morador usuário da UBS, interação entre médica e enfermeira sobre a UBS) podem auxiliar o aluno a compreender o sistema de saúde onde irá atuar e sua própria função dentro da UBS.

Em relação às quatro tarefas de compreensão oral, poderia se dizer que a primeira talvez seja a mais autêntica de todas, na medida em que solicita um comentário sobre a canção que foi ouvida. A última propõe uma simulação nos moldes do exame Celpe-Bras, em que, na posição de um jornalista, o aluno utilize informações veiculadas em uma reportagem de TV para redigir uma notícia para o jornal local. Essa tarefa, da mesma forma que as tarefas com base no diálogo entre médica e enfermeira da UBS, propõe a identificação de informações específicas dos textos: dados da reportagem para serem transpostos para a notícia e partes do diálogo para responder perguntas e para completar lacunas. Nesse sentido, essas três tarefas, embora sejam adequadas para praticar a compreensão do conteúdo do texto, ao solicitar a recuperação de informações contidas nele, não

estimulam práticas que historicamente são associadas aos gêneros. Por exemplo, poderia se propor que, como médicos, ouvissem o diálogo para comentar sobre a conversa ouvida ou dizer como interfeririam na conversa para acrescentar explicações e opiniões; assistir à reportagem para comentar e se posicionar sobre o que foi noticiado ou, inspirados por ela, relatar outras iniciativas semelhantes ou outros desafios da área de atendimento de saúde que já são ou precisam ser enfrentados pelo governo. Vale destacar que, embora a tarefa de produção escrita a partir da reportagem em vídeo, mesmo que não esteja promovendo uma prática em resposta à reportagem coerente com a expectativa do gênero, ela promove uma prática para o exame Celpe-Bras — e, nesse ponto, é coerente com as expectativas das tarefas avaliativas propostas. O Celpe-Bras não é exigência para a participação no Programa Mais Médicos³⁷, mas é exigido para a revalidação do diploma de Medicina³⁸, uma possível necessidade do público-alvo.

Em relação à leitura, das nove tarefas que envolvem a leitura de textos, somente três propõem atividade de compreensão: a Atividade 3, que focaliza informações específicas sobre o texto por meio de perguntas de recuperação de informações; a 8, que, ao propor a simulação da interação entre um Agente Comunitário de Saúde e um morador usuário da UBS, coloca em uso a ficha de cadastro da família, promovendo, assim, uma simulação da prática social mediada pelo texto; e a 9, que propõe comparar o sistema UBS com o sistema de saúde do país do aluno. Todas

³⁷ De acordo com a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, que institui o Programa Mais Médicos, entre as condições para participação no programa está “possuir conhecimento em língua portuguesa, regras de organização do SUS e protocolos e diretrizes clínicas no âmbito da Atenção Básica” (Art. 15, § 1º). Para tal comprovação, exigia-se a aprovação nas avaliações periódicas (Art. 14, § 2º), iniciando com o “o primeiro módulo, designado acolhimento, [que] terá duração de 4 (quatro) semanas, será executado na modalidade presencial, com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas, e contemplará conteúdo relacionado à legislação referente ao sistema de saúde brasileiro, ao funcionamento e às atribuições do SUS, notadamente da Atenção Básica em saúde, aos protocolos clínicos de atendimentos definidos pelo Ministério da Saúde, à língua portuguesa e ao código de ética médica (Art. 14, § 3º). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm. Acesso em: 23 fev. 2021. A não exigência do Celpe-Bras para a atuação no programa está também respaldada em decisão do Tribunal Regional Federal da Primeira Região (DF), que dispensa a comprovação da revalidação do diploma e da apresentação do certificado Celpe-Bras para o registro dos médicos intercambistas nos Conselhos Regionais de Medicina, bastando para isso “a declaração de participação do médico intercambista no Programa Mais Médicos para o Brasil [como] condição suficiente para os Conselhos Regionais de Medicina expedirem o registro provisório desses profissionais.” (Decisão do Processo Nº 0038673-28.2013.4.01.3400 - 22ª Vara Federal, p. 4). <https://www.conjur.com.br/dl/sentenca-medicos-envolvendo-cfm.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

³⁸ De acordo com o § 1º do Art. 2º da Resolução 2.216, de 27/09/2018, para o registro nos Conselhos Regionais de Medicina no Brasil, é exigido o nível Intermediário do Celpe-Bras. De acordo com o § 2º, estão dispensados dessa exigência, “os médicos de nacionalidade estrangeira oriundos de países cuja língua pátria seja o português (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal e Timor Leste) e aqueles cuja graduação em medicina tenha ocorrido no Brasil”. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/59626002/do1-2019-01-18-resolucao-2-216-de-27-de-setembro-de-2018-59625871. Acesso em: 23 fev. 2021.

as outras tarefas não tratam da compreensão do texto, não propõem conferir entendimentos ou recuperar algum conteúdo, mas têm como objetivo explorar aspectos lexicais e gramaticais. Embora seja necessário ler para desenvolver as atividades, na maioria das vezes, não é necessário compreender o texto para sua resolução. Das três tarefas de leitura, a simulação efetivamente propicia a prática social em torno do uso do texto; a comparação entre os sistemas de saúde no Brasil e no país do aluno operacionaliza uma possibilidade de interação com o texto; e, novamente, uma proposta de perguntas acerca do conteúdo, embora seja uma conferência do que foi compreendido, não parece configurar a interlocução projetada pelo documento.

4.2.4 PORTOS

Como vimos anteriormente, o “PORTOS” é um curso online de português como língua adicional para a área médica que proporciona a prática de língua portuguesa por meio da leitura e da compreensão oral de textos pertinentes ou relacionados ao campo de profissionais da saúde pública ao longo das cinco unidades que compõem o curso. Para a análise e discussão, seleciono a quarta unidade, intitulada *Na unidade básica de saúde*, para exemplificar como as tarefas propõem o trabalho com os gêneros discursivos ao longo da unidade.

Figura 25: Capa da Unidade 4 - Na unidade básica de saúde

The image displays two screenshots of the PORTOS online course interface. The top screenshot shows the main title "PORTOS Português Online para a Saúde UNIDADE 4" and logos for UNA-SUS UFCSA and UNA-SUS Universidade Aberta de SUS. The bottom screenshot shows a detailed view of "UNIDADE 4 Na Unidade Básica de Saúde" with a list of objectives and a navigation menu on the left.

Menu

- Curso PORTOS
 - UNIDADE 4 - Na Unidade Básic...
 - AULA 1 - Atendimento ao pú...
 - Unidades de Atenção Básic...
 - Meu local de trabalho
 - AULA 2 - Conhecendo os pac...
 - Conhecendo os pacientes...
 - A ficha médica de Darlene
 - Conhecendo os pacientes...
 - A ficha médica de Samuel
 - Os pacientes da minha UBS
 - AULA 3 - Como se diz em por...
 - Árvore Genealógica
 - Pronúncia: "o" aberto [ɔ] e...
 - Plural de palavras termina...
 - Pronomes possessivos
 - AULA 4 - Saúde da família
 - Genograma e Ecomapa
 - Créditos

UNIDADE 4 AULA 1 AULA 2 AULA 3 AULA 4

Na Unidade Básica de Saúde

Objetivos gerais da unidade:

- Conhecer fontes de referência sobre o sistema de saúde público brasileiro;
- Conhecer o estabelecimento de saúde em que atua;
- Acompanhar a chegada de pacientes na UBS e suas consultas para conhecer seu perfil e estado de saúde;
- Relacionar informações sobre as famílias atendidas e o planejamento da saúde familiar;
- Ampliar o vocabulário para se referir a relações familiares.

Fonte: <https://moodleunasus.ufcsa.edu.br/>

Todas as unidades do PORTOS apresentam, em sua capa inicial, os objetivos gerais da unidade e, na parte superior, o número de aulas que a compõem. Como esta é a quarta unidade, o aluno já está ambientado com a plataforma e com as ferramentas disponíveis para realização das tarefas. Nas figuras abaixo, encontra-se a aula 1 da unidade 4.

Figura 26: Aula 1 - “Atendimento ao público”

Menu

- ▼ Curso PORTOS
- ▼ UNIDADE 4 - Na Unidade Básic...
- ▼ AULA 1 - Atendimento ao pú...
 - Unidades de Atenção Bási...
 - Meu local de trabalho
- ▼ AULA 2 - Conhecendo os pac...
 - Conhecendo os pacientes:...
 - A ficha médica de Darlene
 - Conhecendo os pacientes:...
 - A ficha médica de Samuel
 - Os pacientes da minha UBS
- ▼ AULA 3 - Como se diz em por...
 - Árvore Genealógica
 - Pronúncia: "o" aberto [o] e...
 - Plural de palavras termina...
 - Pronomes possessivos
- ▼ AULA 4 - Saúde da família
 - Genograma e Ecomapa
 - Créditos

AULA 1
AULA 2
AULA 3
AULA 4

AULA 1

Atendimento ao público

Objetivos da aula:

- Conhecer a publicação *O SUS de A a Z* para busca de informações sobre o sistema de saúde público brasileiro;
- Conhecer estabelecimentos de saúde e distinguir UBS de Posto de Saúde quanto a serviços oferecidos e público-alvo;
- Conhecer a organização institucional do seu local de trabalho.

Para isso, você será convidado a:

- Buscar informações específicas na publicação *O SUS de A a Z*;
- Identificar características de UBS e Postos de Saúde;
- Identificar características do seu local de trabalho.

← ANTERIOR
PRÓXIMA >

AULA 1

Unidades de Atenção Básica de Saúde

1 - O Manual do Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde (2006) define 22 tipos de estabelecimentos de saúde. Confira as definições nas páginas 97 a 99, e identifique qual é o tipo de estabelecimento em que você atua ou vai atuar.

Estabelecimentos de saúde

<input type="radio"/> Posto de Saúde <input type="radio"/> Centro de Saúde/Unidade Básica de Saúde <input type="radio"/> Policlínica <input type="radio"/> Hospital Geral <input type="radio"/> Hospital Especializado <input type="radio"/> Unidade Mista <input type="radio"/> Pronto Socorro Geral <input type="radio"/> Pronto Socorro Especializado <input type="radio"/> Consultório Isolado <input type="radio"/> Unidade Móvel Fluviat <input type="radio"/> Clínica Especializada/Ambulatório Especializado <input type="radio"/> Unidade de Serviço de Apoio de Diagnose e Terapia	<input type="radio"/> Unidade Móvel Terrestre <input type="radio"/> Unidade Móvel de Nível Pré-hospitalar na Área de Urgência e Emergência <input type="radio"/> Farmácia <input type="radio"/> Unidade de Vigilância em Saúde <input type="radio"/> Cooperativa <input type="radio"/> Centro de Parto Normal Isolado <input type="radio"/> Hospital /Dia-Isolado <input type="radio"/> Central de Regulação de Serviços de Saúde <input type="radio"/> Laboratório Central de Saúde Pública <input type="radio"/> Secretaria de Saúde
---	---

[\(BRASIL, Ministério da Saúde, 2006, p. 97-99\)](#)

← ANTERIOR
PRÓXIMA >

AULA 1

Unidades de Atenção Básica de Saúde

2 - Há serviços de apoio no seu local de trabalho? Confira a lista desses serviços na página 99 do Manual do Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde (2006), e identifique o que é oferecido no seu local de trabalho.

Serviços de apoio

<input type="radio"/> Central de Esterilização de Materiais <input type="radio"/> Lavanderia ou Serviço de processamento de roupa <input type="radio"/> Serviço de Manutenção de Equipamentos <input type="radio"/> Necrotério <input type="radio"/> SAME ou S.P.P. (Serviço de Prontoúrio de Paciente)	<input type="radio"/> Serviço Social <input type="radio"/> Farmácia <input type="radio"/> Banco de Leite <input type="radio"/> Nutrição e Dietética(SND) <input type="radio"/> Lactário <input type="radio"/> Ambulância
---	---

Para mais informações sobre Unidades de Atenção Básica de Saúde e outras questões a respeito do SUS, você pode consultar:

BRASIL. Ministério da Saúde. O SUS de A a Z: garantindo saúde nos municípios. Ministério da Saúde, Conselho Nacional das Secretarias Municipais de Saúde. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

Biblioteca Virtual em Saúde. Ministério da Saúde. Brasil.

← ANTERIOR
PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

A aula 1 apresenta as “Unidades de Atenção Básica da Saúde” em suas duas primeiras tarefas, sendo ambas de leitura. Na tarefa 1, é solicitada a leitura do Anexo 5, do Manual do Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde, em que são apresentadas as definições dos tipos de estabelecimentos e unidades de saúde, para que o aluno identifique na tabela qual é o lugar onde ele trabalha atualmente, caso já exerça sua profissão, ou onde trabalhará, de acordo com o que foi lido. A tarefa 2 é similar a 1, também solicitando a leitura do Manual do Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde, mas agora o Anexo 6, para realizar a identificação do que é oferecido no lugar de trabalho do profissional da saúde conforme os serviços de apoio apresentados no Manual. Observa-se que, em ambas as tarefas, há um botão que direciona para o documento completo; e, na tarefa 2, além de direcionar também para o documento completo, encaminha para o site da Biblioteca Virtual em Saúde.

Conforme mostra a figura a seguir, o segundo tema abordado na aula 1 é a “meu local de trabalho”. Nessa etapa da aula, as habilidades de compreensão e produção oral são incentivadas por intermédio da tarefa de conversar com os colegas do seu local de atuação sobre questões como “população atendida”, “infraestrutura” e “equipe”.

Figura 27: Aula 1 “Meu local de trabalho”

AULA 1 Meu local de trabalho

Converse com seus colegas de trabalho para saber mais sobre o estabelecimento onde você atua. Se você quiser reunir esses dados para descrever seu ambiente de trabalho a colegas ou a outros interlocutores, anote o que você descobriu em um arquivo pessoal.

População atendida	
	Qual e o número da população atendida?
	Qual é a faixa etária da população atendida?
	Qual é a escolaridade da população atendida?
	Quais são as condições de moradia da população atendida?
	Outras informações:

< ANTERIOR PRÓXIMA >

AULA 1
Meu local de trabalho

Converse com seus colegas de trabalho para saber mais sobre o estabelecimento onde você atua. Se você quiser reunir esses dados para descrever seu ambiente de trabalho a colegas ou a outros interlocutores, anote o que você descobriu em um arquivo pessoal.

Infraestrutura	Quais são os tipos de assistência oferecidos?
	São oferecidos serviços de apoio? Quais?
	Quais são os equipamentos disponíveis?
	Outras informações:

[← ANTERIOR](#)
[PRÓXIMA >](#)

AULA 1
Meu local de trabalho

Converse com seus colegas de trabalho para saber mais sobre o estabelecimento onde você atua. Se você quiser reunir esses dados para descrever seu ambiente de trabalho a colegas ou a outros interlocutores, anote o que você descobriu em um arquivo pessoal.

Equipe	Quais são as especialidades dos profissionais que compõem a equipe?
	Qual é o horário de atendimento desses profissionais?
	Quais são os atendimentos mais frequentes?
	Outras informações:

[← ANTERIOR](#)
[PRÓXIMA >](#)

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

A aula 2 tem como centro das tarefas os casos de dois pacientes, Darlene e Samuel, que são um casal que moram na cidade fictícia de Santa Fé³⁹. Nessa apresentação dos casos dos pacientes, há um total de quatro vídeos, dois deles para o caso de Darlene e dois para o caso de Samuel.

³⁹ Os casos fazem parte de um conjunto de materiais audiovisuais produzidos pela UNA-SUS para compor 10 casos complexos debatidos no Curso de Especialização em Saúde da Família e Comunidade.

Figura 28: Aula 2 - “Conhecendo os pacientes”

AULA 2
Conhecendo os pacientes

AULA 1 AULA 2 AULA 3 AULA 4

Objetivos da aula:

- Conhecer o perfil e o estado de saúde de diferentes pacientes;
- Usar a ficha médica para fazer anotações nas consultas;
- Refletir sobre a relação entre as características da UBS em que atua e da população atendida com os indicadores municipais do Portal ODM.

Para isso, você será convidado a:

- Compreender informações específicas sobre o perfil e o estado de saúde de pacientes;
- Identificar o motivo da consulta;
- Identificar as etapas de uma consulta;
- Compreender informações específicas (sobre o perfil e histórico de saúde) para preencher ficha médica de paciente;
- Reunir informações sobre os pacientes da sua UBS;
- Relacionar informações sobre a UBS e a população atendida com os indicadores municipais do Portal ODM.

< ANTERIOR PRÓXIMA >

AULA 2 Conhecendo os pacientes: Darlene


Assista aos vídeos sobre Darlene e responda as questões a seguir. Os vídeos integram um conjunto de produções da UNASUS para abordar casos complexos da cidade fictícia de Santa Fé.



Parte 1 Clique acima para assistir ao vídeo.

< ANTERIOR PRÓXIMA >

AULA 2 Conhecendo os pacientes: Darlene



Responda às questões sobre os vídeos de Darlene

Parte 2 Clique acima para assistir ao vídeo.

< ANTERIOR PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

No vídeo parte 1 do caso de Darlene, são apresentadas informações básicas sobre quem é a paciente e sua realidade familiar. Darlene vai a uma consulta com o Dr. Carlos na UBS porque ela não se sente bem, sente febre, cansaço, dor de garganta e não consegue comer. No vídeo parte 2, Darlene volta à UBS e conversa com a enfermeira Laura, que encaminha o filho mais novo de Darlene para tratamento de saúde bucal e Darlene para nova consulta com o Dr. Carlos, para um exame ginecológico. Observa-se no vídeo que Darlene compartilha aspectos da sua vida particular com os profissionais da saúde, falando sobre sua situação em casa com o esposo, sobre a perda de

um filho e como o estresse e o luto têm afetado o seu corpo. Por fim, o vídeo mostra a atuação de uma das profissionais da UBS de saúde da família indo à casa de Darlene para conversar com ela e dizer que eles estão disponíveis para conversar com ela, mostrando um acompanhamento para além do lugar fixo da unidade de saúde. Após assistir ao vídeo, há o botão que abre para questões relacionadas ao vídeo (“Responda as questões sobre os vídeos de Darlene”), reproduzidas nos quadros e na figura a seguir.

Quadro 16: Atividade 2 sobre os vídeos do caso de Darlene

Questão	Alternativas de verdadeiro ou falso
1) Darlene mora no bairro Figueira Nova.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso
2) O nome do marido de Darlene é Manuel.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso
3) Darlene teve três filhos.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso
4) Danrley Anderson morreu no ano passado.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso
5) Darlene é usuária de drogas.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso

Fonte: elaboração própria a partir da atividade presente no curso PORTOS (2017)

Figura 29: Atividade 2 sobre os vídeos do caso de Darlene

2 - Ordene os acontecimentos da consulta de Darlene, arrastando-os para a linha do tempo.

A Dr. Carlos solicita que Darlene sente.

B Dr. Carlos faz o diagnóstico.

C Dr. Carlos sugere nova consulta.

D Dr. Carlos chama a atenção de Darlene sobre a consulta de revisão de Danrley Anderson.

E Dr. Carlos pergunta sobre a família.

F Darlene explica o que está sentindo.

G Dr. Carlos examina Darlene.

H Dr. Carlos explica que o tratamento não deve ser interrompido.

1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º

< ANTERIOR PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleuniasus.ufcspa.edu.br/>

Quadro 17: Atividade 3 sobre os vídeos do caso de Darlene

Questão	Alternativas
3) Darlene procura a enfermeira Laura porque	<input type="checkbox"/> quer marcar uma consulta com o Dr. Carlos. <input type="checkbox"/> está com muitos problemas com o filho. <input type="checkbox"/> não foi bem atendida na consulta anterior. <input type="checkbox"/> quer participar do grupo de saúde bucal.

Fonte: elaboração própria a partir da atividade presente no curso PORTOS (2017)

Depois que o aluno conclui a tarefa, há a opção de “refazer” ou “revisar”. Caso a opção escolhida pelo aluno seja a de “revisar”, ele verá as perguntas e as alternativas com um destaque na alternativa correta; e, caso a opção escolhida seja a de “refazer”, a atividade será reinicializada. Com a tarefa concluída, o aluno é convidado a observar uma ficha médica para que possa assistir novamente aos vídeos, preenchendo dessa vez os dados solicitados no documento.

Figura 30: Ficha médica de Darlene

AULA 2 A ficha médica de Darlene

Observe a ficha médica usada nos estabelecimentos de saúde para familiarizar-se com as informações solicitadas.

 Ficha médica

 [< ANTERIOR](#) [PRÓXIMA >](#)


 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA FÉ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

FICHA MÉDICA

NOME		CADASTRO Nº		
ENDEREÇO		Nº	Ap.	BAIRRO
PROFISSÃO		<input type="checkbox"/> INSS	<input type="checkbox"/> OUTROS	
DATA DE NASCIMENTO	SEXO	COR	NACIONALIDADE	ESTADO CIVIL

TESTE TUBERCULÍNICO


AULA 2 A ficha médica de Darlene 

Agora assista novamente aos vídeos de Darlene e preencha a ficha a seguir com os dados solicitados.





Parte 1 Clique acima para assistir ao vídeo.


 < ANTERIOR PRÓXIMA >

AULA 2 A ficha médica de Darlene 

Após assistir aos vídeos, preencha a ficha da paciente com os dados solicitados. Marque NI (não informado) para os dados não informados no vídeo.



Parte 2 Clique acima para assistir ao vídeo.

 < ANTERIOR PRÓXIMA >

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA FÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

FICHA MÉDICA

NOME digite seu texto aqui NI ()		CADASTRO Nº digite seu texto aqui NI ()	
ENDEREÇO digite seu texto aqui NI ()	Nº Digite seu te: NI ()	AP. digite seu texto aqui NI ()	BAIRRO digite seu texto aqui NI ()
PROFISSÃO digite seu texto aqui NI ()	INSS digite seu texto aqui NI ()	OUTROS digite seu texto aqui NI ()	
DATA DE NASCIMENTO digite seu texto aqui NI ()	SEXO digite seu texto aqui NI ()	COR digite seu texto aqui NI ()	NACIONALIDADE digite seu texto aqui NI ()
		ESTADO CIVIL digite seu texto aqui NI ()	

ENVIAR

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

Desse modo, após assistir aos dois vídeos novamente, o aluno deve preencher a ficha médica e clicar em enviar para que possa ter um feedback da sua atividade. Nessa tarefa, o feedback consiste em mostrar a ficha médica preenchida para que seja observado se o que foi preenchido corresponde ou não ao que é mostrado na parte 1 e 2 do vídeo.

Na segunda parte da aula, o esposo de Darlene é o personagem principal. Na parte 1 do vídeo, Samuel procura o Dr. Carlos para que seu joelho seja examinado. Após a consulta e o encaminhamento do doutor em relação ao joelho, o paciente compartilha algumas angústias sobre sua relação com Darlene, marcada por picos de tensão e por problemas na relação íntima. Destaca-se a atenção do médico em escutar o paciente Samuel, assim como quando Darlene foi a paciente, encaminhando-o para fazer exames e mostrando sua disponibilidade em acompanhar a família. Na parte 2 do vídeo, observa-se os profissionais que acompanham o casal conversando sobre a situação deles e ressaltando a importância de cuidar da situação, bem como a ida do casal ao atendimento da UBS para as consultas com a enfermeira Laura e com o Dr. Carlos. Depois das consultas individuais, os profissionais da saúde conversam com Darlene e Samuel e fazem recomendações para que ambos possam ter uma vida melhor, reforçando a assistência disponível na UBS. Há uma tarefa de compreensão oral dos vídeos parte 1 e 2 e uma terceira tarefa para que os vídeos sejam assistidos novamente para preenchimento da ficha médica de Samuel. Por fim, a aula 2 encerra-se com uma proposta de tarefa a ser realizada oralmente com colegas de trabalho e

uma retomada do que aconteceu na unidade 3 e uma proposição de reflexão sobre o contexto de atuação dos alunos com o que foi lido e assistido até então.

Figura 31: Conhecendo os pacientes: Samuel

AULA 2
Conhecendo os pacientes: Samuel
▶

Assista aos vídeos sobre Samuel e responda as questões a seguir. Os vídeos integram um conjunto de produções da UNASUS para a abordagem a respeito de casos complexos da cidade fictícia de Santa Fé.



Parte 1

Clique acima para assistir ao vídeo.

▶
◀ ANTERIOR
PRÓXIMA ▶

AULA 2
Conhecendo os pacientes: Samuel
▶

Após assistir aos vídeos sobre Samuel, responda as questões abaixo.





Parte 2

Clique acima para assistir ao vídeo.

▶
◀ ANTERIOR
PRÓXIMA ▶

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

Quadro 18: Atividade 1 sobre os vídeos do caso de Samuel

Questão	Alternativas
1) Quais são alguns dos problemas enfrentados por Samuel? (Você pode marcar mais de uma opção.)	<input type="checkbox"/> Dor de cabeça. <input type="checkbox"/> Torção no joelho.

	<input type="checkbox"/> Diabetes. <input type="checkbox"/> Disfunção erétil. <input type="checkbox"/> Náuseas. <input type="checkbox"/> Alcoolismo. <input type="checkbox"/> Alergia. <input type="checkbox"/> Nervosismo.
--	--

Fonte: elaboração própria a partir da atividade presente no curso PORTOS (2017)

Figura 32: Atividade 2 sobre os vídeos do caso de Samuel

2 - Ordene os acontecimentos da consulta de Samuel, arrastando-os para a linha do tempo.

A Dr. Carlos sugere uma consulta conjunta com Darlene.

B Samuel e Darlene voltam à Unidade Básica de Saúde.

C Dr. Carlos dá instruções sobre o tratamento.

D Samuel e Darlene conversam com o médico e a enfermeira.

E Dr. Carlos pergunta sobre a relação com a esposa.

F Dr. Carlos examina o joelho.

G Dr. Carlos faz a requisição de alguns exames.

H Dr. Carlos solicita que Samuel volte.

1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º

< ANTERIOR PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

Quadro 19: Atividade 3 sobre os vídeos do caso de Darlene

Questão	Alternativas
3) Qual é o encaminhamento dado ao casal?	<input type="checkbox"/> Medicação para depressão. <input type="checkbox"/> Tratamento psicológico. <input type="checkbox"/> Conversa com assistente social. <input type="checkbox"/> Internação em clínica para dependentes de álcool e drogas.

Fonte: elaboração própria a partir da atividade presente no curso PORTOS (2017)

Figura 33: Ficha médica de Samuel

AULA 2 A ficha médica de Samuel 

Assista novamente aos vídeos de Samuel e realize a atividade a seguir.



Parte 1 Clique acima para assistir ao vídeo.

 < ANTERIOR PRÓXIMA >

AULA 2 A ficha médica de Samuel 

Após assistir aos vídeos de Samuel, marque a opção que corresponde às anotações do Dr. Carlos sobre a saúde do paciente. Se você quiser rever a ficha médica, pode consultar [aqui](#).



Parte 2 Clique acima para assistir ao vídeo.

 < ANTERIOR PRÓXIMA >

a) Caso Samuel - 1ª consulta

Selecione a opção correta para as anotações do médico sobre a saúde de Samuel:

Subjetivo: Queixa-se e dor em joelho esquerdo, há mais de 4 semanas, de caráter não-progressivo, sem traumatismo ou piora recente. Paciente em tratamento para diabetes tipo 2, não realizou exames de rotina no último ano. Refere problemas no relacionamento com a esposa Darlene após o nascimento do filho há 3 meses, brigas, e que não está conseguindo manter relações sexuais de forma satisfatória. Além disso, relata insônia e dificuldade para dormir nas últimas semanas.

Subjetivo: Queixa-se e dor em joelho esquerdo, há mais de 4 semanas, de caráter não-progressivo, sem traumatismo ou piora recente. Paciente em tratamento para diabetes tipo 2, realizou exames de rotina recentemente. Refere problemas no relacionamento com a esposa Darlene após o nascimento do filho há 3 meses, brigas, e que não está conseguindo manter relações sexuais de forma satisfatória. Além disso, relata insônia e dificuldade para dormir nas últimas semanas.

ENVIAR

PRÓXIMA >

a) Caso Samuel - 1ª consulta

Selecione a opção correta para as anotações do médico sobre a saúde de Samuel:

Objetivo: Joelhos sem sinais flogísticos. Mobilização preservada. Ausência e crepitação ou sinais de incompetência ligamentar evidente.

Avaliação: Diabetes tipo 2 com disfunção erétil. Dor crônica em joelho esquerdo.

Conduta: Solicito exames de rotina para DM e raio-X de joelho. Retorno com exames para reavaliação.

Objetivo: Joelhos sem sinais flogísticos. Mobilização preservada. Ausência e crepitação ou sinais de incompetência ligamentar evidente.

Avaliação: Diabetes tipo 2 com disfunção erétil. Dor crônica em joelho esquerdo.

Conduta: Solicito raio-X de joelho. Retorno com exames para reavaliação.

ENVIAR

PRÓXIMA >

b) Caso Samuel - 2ª consulta
 Selecione a opção correta para as anotações do médico sobre a saúde de Samuel:

Subjetivo: Paciente retorna à consulta relatando piora da dor em joelho e não traz os exames solicitados.
Objetivo:
 Raios-X: Não há evidência de lesão osteoarticular em joelho esquerdo.
 Glicemia jejum: 189 Hb glicada: 6,8%
 Colesterol total: 180 HDL: 40

Subjetivo: Paciente retorna à consulta relatando melhora da dor em joelho com uso de analgésicos e traz os exames solicitados.
Objetivo:
 Raios-X: Não há evidência de lesão osteoarticular em joelho esquerdo.
 Glicemia jejum: 189 Hb glicada: 6,8%
 Colesterol total: 180 HDL: 40
 Triglicérides: 160

ENVIAR

← ANTERIOR


b) Caso Samuel - 2ª consulta
 Selecione a opção correta para as anotações do médico sobre a saúde de Samuel:

Colesterol total: 180 HDL: 40
 Triglicérides: 160
 CRE: 0,8 Microalbuminúria: 2,5
 Avaliação: DM2 descompensada com disfunção erétil associada. Sem lesão em joelho.
 Conduta: Metformina 850mg de 12/12 horas, uso contínuo. Orientações dietéticas e reforço nas medidas de adesão ao tratamento. Solicito raio-X de joelho. Oriento retorno com exames para reavaliação.

Colesterol total: 180 HDL: 40
 Triglicérides: 160
 CRE: 0,8 Microalbuminúria: 2,5
 Avaliação: DM2 descompensada com disfunção erétil associada. Sem lesão em joelho.
 Conduta: Metformina 850mg de 12/12 horas, uso contínuo. Orientações dietéticas e reforço nas medidas de adesão ao tratamento. Oriento consulta conjunta com Enfermeira Laura para abordagem familiar junto à esposa Darlene.


ENVIAR


← ANTERIOR

AULA 2 Os pacientes da minha UBS 

Converse com os colegas para conhecer os pacientes da sua UBS. Em um arquivo pessoal, anote as informações que você quer lembrar para as próximas consultas.

- Quem são os pacientes que vêm para consultas regulares nesta UBS?
- Qual é o histórico desses pacientes?
- Há alguns casos que exigem cuidados especiais? Quais?
- Que outros pacientes buscam esta UBS?
- O que mais é importante saber sobre a população atendida nesta UBS?


 < ANTERIOR PRÓXIMA >

AULA 2 Os pacientes da minha UBS 

Na Unidade 3, você consultou o Portal ODM e pesquisou sobre sua cidade para saber como ela está em relação às Metas do Milênio. Reflita sobre como esses dados se relacionam com a realidade do seu local de atuação.

Levando em conta a sua UBS e a população atendida, o contexto em que você atua reflete a situação apresentada no Portal ODM?
Que relações você pode estabelecer entre os indicadores municipais apresentados pela ODM e a realidade que você está conhecendo na sua UBS?

Se você quiser acessar novamente os indicadores municipais de sua cidade, [clique aqui](#).

 < ANTERIOR PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

Como mostra a figura a seguir, a aula 3 tem como objetivo trabalhar recursos linguístico-discursivos relevantes ao contexto apresentado na unidade 4, como o vocabulário para se referir a relações familiares e as marcas da oralidade do português. Ao seguir na aula, há uma atividade para preencher a árvore genealógica; estudo de vocabulário para nomear família em comparação com os nomes em espanhol; estudos de pronúncia com foco no “o” aberto e fechado; estudos de formação do plural de palavras terminadas em -ão e -ã; estudos de uso dos pronomes possessivos.

Figura 34: Aula 3 - Como se diz em português

AULA 3
Como se diz em português

Objetivos da aula:

- Ampliar o vocabulário para se referir a relações familiares;
- Identificar características do português falado;
- Expressar posse usando os pronomes possessivos em português.

Para isso, você será convidado a:

- Reconhecer vocabulário para nomear membros da família;
- Distinguir os sons [ɔ] e [o];
- Construir o plural de palavras terminadas em *-ão* e *-ã*;
- Praticar o uso de pronomes possessivos para expressar posse.

< ANTERIOR PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

A aula 4 encerra a unidade com a tarefa de leitura de um artigo sobre os instrumentos genograma e ecomapa⁴⁰.

40 O artigo pode ser acessado em: <https://ead.unasus.ufcspa.edu.br/pluginfile.php/8434/mod_scorm/content/20/story_content/external_files/genograma_a_ecomapa.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Figura 35: Aula 4 - Saúde da família

AULA 4

Saúde da família

AULA 1

AULA 2

AULA 3

AULA 4

Objetivos das aulas:

- Compreender a relação entre informações sobre as famílias e o planejamento da saúde familiar;
- Compreender as ideias principais de um artigo científico na área de planejamento da saúde familiar;
- Refletir sobre a população atendida e o planejamento da saúde familiar.

Para isso, você será convidado a:

- Ler artigo científico sobre a importância de conhecer as famílias para o planejamento da saúde;
- Identificar elementos de coesão e coerência textual;
- Compreender o efeito de sentido de conjunções e tempos verbais;
- Relacionar informações sobre as famílias atendidas e o planejamento da saúde familiar.

🔊
← ANTERIOR
PRÓXIMA →

AULA 4

Genograma e Ecomapa

Você já conhece os instrumentos genograma e ecomapa?

Nesta aula você vai ler o artigo intitulado “Genograma e ecomapa: possibilidades de utilização na estratégia de saúde da família”. Confira o título do artigo e conheça os autores. A partir dessas informações iniciais, vamos trabalhar o texto em etapas para, depois, retomarmos a leitura global do artigo.

Rev Bras Cine Dentar Hum 2005;13(1):76-89

ESTUDO DE CASO / ORIGINAL
CASE STUDY / ORIGINAL

GENOGRAMA E ECOMAPA: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA

GENOGRAM AND ECOMAP: POSSIBILITY TO USE IN THE FAMILY HEALTH STRATEGY

Dibora J. de Mello
Cláudia S. Nery
Érica Sampaio**
Zilma M. M. Brandão Alves*
Larissa C. Nascimento†

*Dra. Vera CK Sampaio de E. Brandão Alves ZMD, Nascimento LC, Genogramas e Ecomapas: possibilidades de utilização na estratégia de saúde da família. Rev Bras Cine Dentar Hum 2005; 13(1):76-89.

* Enfermeira, Professora Doutora do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP. E-mail: defmello@ceerp.usp.br; E-mail: lucila@ceerp.usp.br

** Enfermeira, Professora do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutorado - Programa Enfermagem em Saúde Pública-EERP-USP. E-mail: claudiaivictor@terra.com.br

*** Enfermeira, Mestrando-Programa Enfermagem em Saúde Pública-EERP-USP.

† Psicóloga, Professora Titular do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.

Clique nas figuras para aumentá-las.

🔊
← ANTERIOR
PRÓXIMA →

AULA 4 1 - Leia o resumo (*abstract*) do artigo. Insira os trechos retirados do resumo nos locais adequados de acordo com as relações de coesão e coerência.

Resumo: Conhecer a estrutura da família, sua composição, como os membros se organizam e interagem entre si e com o ambiente, os problemas de saúde, as situações de risco, os padrões de vulnerabilidade, é vital para o planejamento do cuidado à saúde da família. _____descrever a aplicação dos instrumentos genograma e ecomapa em duas famílias cadastradas no Núcleo de Saúde da Família IV do Centro de Saúde Escola de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, com vistas à reflexão sobre sua utilização no PSF. É um estudo descritivo-exploratório, _____ literatura e na experiência das autoras quanto à utilização do genograma e ecomapa como um instrumento de coleta de dados em entrevistas com famílias. A aplicação destes instrumentos _____ a família e suas relações entre si e com a comunidade, _____ ferramenta para ordenar as informações sobre a família, de forma prática, para o cuidado da saúde centrado na família. _____ que esses instrumentos podem ser adotados pela equipe de saúde da família como uma forma de abordar a família, de modo que esta se sinta participante do processo de coleta de informações, _____ possibilita conhecer a família no que tange à estrutura familiar, cultura, ciclo de vida, relações e inter-relações. _____ : Genograma. Ecomapa. Família.

este estudo objetiva bem como Palavras-chaves fundamentado na
constituindo-se em uma possibilitou informações sobre conclui-se

< ANTERIOR PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

As tarefas de leitura são organizadas por etapas: leitura do título e informações dos autores; leitura do resumo (*abstract*); leitura da introdução; leitura dos resultados e discussão. Apenas o primeiro parágrafo da introdução está na janela principal da unidade, sendo necessário clicar no botão para seguir com as questões e orientações para leitura do artigo na íntegra. A proposta é seguir lendo em partes, com paradas para resolver as questões propostas sobre cada seção e, depois, após concluir a leitura, responder perguntas globais de entendimento do texto na íntegra. As questões de leitura incluem organização de trechos do artigo; compreensão de partes do texto e de conceitos chave, relações entre ideias, compreensão de recursos lexicais e coesivos, compreensão global do texto; há perguntas de verdadeiro ou falso, múltipla escolha e relacionar colunas. Abaixo reproduzo as telas que iniciam cada conjunto de questões para exemplificar o percurso de leitura proposto.


Figura 36: Aula 4 - Questões de leitura


AULA 4
Genograma e Ecomapa

Agora vamos iniciar a leitura do texto. Leia o primeiro parágrafo da introdução, a seguir.

INTRODUÇÃO

As concepções sobre família e criança sofreram transformações ao longo do tempo, sendo influenciadas em cada período histórico pelos avanços no conhecimento e pelo envolvimento dos vários agentes e segmentos da sociedade. No século XX, muitas dessas mudanças se evidenciaram na infância e nas famílias ocorrendo, em várias sociedades, a criação e a educação da prole como preocupações centrais, aspectos esses que receberam ênfase ainda maior quando os índices de mortalidade infantil sofreram uma diminuição drástica.


Clique para dar continuidade às atividades desta tarefa.



← ANTERIOR
PRÓXIMA >

2 - O segundo parágrafo da introdução foi dividido em pequenos trechos, que você vai ordenar para que fique novamente coerente. Observe os recursos coesivos - o que é dito e o que é omitido -, buscando identificar a ordem adequada, arraste as opções para reordená-las.

"Desse modo, a vida familiar tem passado por modificações quanto à sua constituição e valor perante a sociedade, havendo várias definições e maneiras de compreender a família, cada uma atendendo a uma finalidade..."

1. As famílias podem ter papéis e funções, considerando que seu principal valor reside nos relacionamentos, sendo as emoções, positivas e negativas, construtivas e destrutivas, o tecido da composição familiar.
2. Pode constituir-se em um sistema social semi-aberto, composto por indivíduos ligados por compromisso mútuo, em geral afetivo, que interagem entre si no desenvolvimento de papéis estruturados pela cultura e pela sociedade.
3. A família pode ser definida como um grupo unido por laços de casamento, sangue ou adoção, vivendo em um único espaço, com papéis de marido e de esposa, de mãe e de pai, de irmão e de irmã e que criam uma cultura comum.

"A família vem sendo estudada enquanto contexto de desenvolvimento humano, em que os indivíduos aprendem, vivenciam e exercitam os modelos que servirão de protótipo para as relações que desenvolverão ao longo da vida."

ENVIAR

PRÓXIMA >

3 - Leia a Introdução do texto ao lado (páginas 79 a 82) e responda se as informações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) Conhecer o funcionamento da família e seu contexto social é considerado fundamental para a intervenção na área da saúde.

Verdadeiro

Falso

ENVIAR

< ANTERIOR PRÓXIMA >

4 - Agora leia a partir do título Resultados e Discussão até o final do texto (páginas 82 a 89) e verifique a sua compreensão respondendo as questões a seguir.

a) Sobre o que fala o texto? Marque a alternativa correta.

A importância do preenchimento adequado dos instrumentos genograma e ecomapa para facilitar o atendimento médico no Programa de Saúde da Família.

A importância de conhecer a estrutura, a história, o funcionamento e as relações da família entre si e com o mundo para planejar o cuidado com a saúde da família.

A estratégia de saúde da família e as relações estabelecidas pelos diversos profissionais de saúde a partir dos instrumentos genograma e ecomapa.

ENVIAR

< ANTERIOR PRÓXIMA >

5 - Relacione as colunas:

Genograma	retrata as relações entre a família e a comunidade
Ecomapa	programa de atenção primária à saúde centrada nas dimensões comunidade e família
PSF	instituição da comunidade que faz parte do contexto familiar
Visita domiciliar	prática que propicia proximidade com a família
Núcleo de saúde da família	elaboração da árvore da família

ENVIAR

< ANTERIOR PRÓXIMA >

6 - As perguntas a seguir tratam do uso e de efeitos de sentido de determinadas formas linguísticas no texto. Marque a alternativa correta.

a) Qual forma verbal poderia substituir adequadamente o verbo em **negrito**?

“As concepções sobre família e criança sofreram transformações ao longo do tempo, **sendo** influenciadas em cada período histórico pelos avanços no conhecimento e pelo envolvimento dos vários agentes e segmentos da sociedade.”

tendo sido
 serão
 tendo sendo
 há sido
 han sido

ENVIAR

< ANTERIOR PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

Realizada a tarefa de leitura, o aluno é convidado a conversar com seus colegas de trabalho para refletirem juntos e pensarem em ações sobre maneiras de qualificar o planejamento da saúde familiar na comunidade onde atuam. Assim, ao final da aula 4, retomam-se novamente os objetivos da unidade.

Figura 37: Aula 4 - Retomada dos objetivos da aula

AULA 4
Genograma e Ecomapa

Participação no planejamento da saúde familiar

Converse com seus colegas de trabalho e, juntos, busquem maneiras de qualificar o planejamento da saúde familiar na comunidade:

- Que estratégias são usadas no seu local de trabalho para conhecer a estrutura das famílias atendidas?
- Como as informações que já foram cadastradas podem auxiliar no planejamento do cuidado à saúde dessas famílias?

Que outras informações sobre as relações das famílias entre si e com a comunidade podem ser relevantes?

- Os instrumentos apresentados no artigo lido (genograma e ecomapa) podem ser usados para qualificar o Programa de Saúde Familiar na sua unidade? O que pode ser feito para implementar esta ou outra estratégia de coleta de dados?
- Como incentivar as famílias a participar do processo de coleta de informações e da qualificação do planejamento do cuidado à saúde na comunidade?

🔊
← ANTERIOR
PRÓXIMA >

AULA 4
Unidade 4 - Na Unidade Básica de Saúde

Você concluiu a **Unidade 4 - Na Unidade Básica de Saúde**

Os **objetivos** desta unidade foram:

- Conhecer fontes de referência sobre o sistema de saúde público brasileiro;
- Conhecer o estabelecimento de saúde em que atua;
- Acompanhar a chegada de pacientes na UBS e suas consultas para conhecer seu perfil e estado de saúde;
- Relacionar informações sobre as famílias atendidas e o planejamento da saúde familiar;
- Ampliar o vocabulário para se referir a relações familiares.

No final da Unidade 5 você poderá usar os conteúdos desta unidade em um jogo de memória e fazer uma autoavaliação de sua aprendizagem.

🔊
← ANTERIOR
PRÓXIMA >

Fonte: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/>

Conforme apresentado acima, a unidade 4 do PORTOS é composta por quatro aulas, focalizando, respectivamente, leitura, compreensão oral, reflexão linguística e leitura. Apresentei aqui as tarefas que tratam de compreensão oral e leitura. Em relação à compreensão oral, os gêneros usados nesta unidade são vídeos com simulações de dois casos de pacientes (Darlene e Samuel) sendo atendidos na UBS e em casa, exemplificando situações possíveis de acontecer no sistema público de saúde no Brasil. As tarefas propõem a compreensão da situação, das ações dos

personagens e da comunicação entre eles tendo em vista a atuação do médico nesse contexto. É interessante observar que, colocado diante de casos de pacientes, a compreensão oral é demandada para ações que o profissional deverá poder realizar, como o preenchimento da ficha médica do paciente, tanto em relação a dados pessoais e de saúde (caso de Darlene), como em relação às anotações resultantes da consulta médica (caso de Samuel). Desse modo, ambas as tarefas pressupõem a identidade profissional do aluno colocando-o nessa posição para compreender o que diz o paciente a fim de poder preencher adequadamente a ficha médica, atendendo às expectativas de escuta e de participação projetadas pelo gênero consulta médica.

Os textos usados para leitura são dois anexos (5 e 6) presentes no Manual do Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde e um artigo científico. Em relação ao primeiro, a tarefa solicita a leitura do primeiro anexo, “Tipos de estabelecimentos/Unidades”, para que o aluno possa identificar, na tabela de estabelecimentos de saúde, o lugar onde ele atua; na tarefa relacionada ao segundo anexo, “Serviços de apoio”, solicita-se também a leitura para identificação de quais serviços são oferecidos no seu lugar de atuação em comparação com os serviços de apoio apresentados no Manual. Nesse sentido, o texto é usado para consulta, como é característico do gênero, para, por um lado, estimular que o profissional consulte a legislação e possa comparar as características de seu local de trabalho com o que está previsto e, por outro, para que possa conhecer as diferenças entre o seu local de atuação e outros estabelecimentos de saúde brasileiros, compreendendo sua função no SUS. Em relação ao segundo, o material propõe uma leitura em partes após chamar a atenção para o título e os autores e a leitura do resumo. A proposta de leitura desse artigo é condizente com a expectativa do gênero, considerando que a compreensão de um artigo científico envolve saber quem escreve (compreendendo, assim, o lugar de fala do autor), do que trata, por que a pesquisa se justifica, como se relaciona a outras pesquisas, quais são os pressupostos e conceitos chave, como foi feita a pesquisa (metodologia), quais foram os resultados obtidos e quais são os avanços e as contribuições para a área. Todas essas questões são tratadas nas tarefas e, além delas, alguns aspectos chave de mobilização de recursos linguísticos de tempos verbais e de coesão para a compreensão do texto. A relevância da leitura do artigo é retomada nas perguntas ao final da aula (ver figura tela “Genograma e Ecomapa: Participação no planejamento da saúde familiar”, acima) que estimulam o aluno a conversar com seus colegas sobre a possibilidade de participação no planejamento da saúde familiar de seus pacientes, no seu local de trabalho e na sua comunidade.

CONCLUSÃO

Desde a perspectiva teórica de uso da linguagem e gêneros do discurso a qual este trabalho se filia, buscou-se verificar de que modo os materiais didáticos de PLA elaborados para profissionais da saúde transpõem a visão de gêneros do discurso para suas tarefas pedagógicas de compreensão oral e leitura com vistas a promover o uso da língua portuguesa em contextos de atuação profissional. Para tal, após fazer um levantamento dos gêneros do discurso que compõem os livros, analisei as tarefas de compreensão e exploração dos textos que compõem uma unidade didática de cada material, verificando se era possível identificar uma proposta de interlocução ouvinte/leitor-texto coerente com a expectativa de escuta/leitura historicamente construída dos gêneros em pauta. Desse modo, pude observar de que modo os temas e os textos orais e escritos possibilitaram projetar situações discursivas e de uso da língua direcionadas à atuação de profissionais da saúde no Brasil. Tendo escolhido para análise quatro materiais didáticos de PLA para profissionais da saúde organizados com base em gêneros discursivos, esperava-se que a compreensão de textos fosse proposta de forma contextualizada e que mobilizasse práticas cotidianas do uso da língua pertinentes ao campo de atuação em foco.

No quadro a seguir apresento uma síntese dos principais resultados da análise dos materiais didáticos em relação aos aspectos observados.

Quadro 20: Síntese dos resultados

Crítérios de análise	Sou todo ouvidos!	Isso mesmo!	Diga trinta e três... em português!	PORTOS
<p>1. Pertinência dos temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os temas são pertinentes às práticas sociais dos profissionais da saúde que atuam no SUS? 	<p>Os temas tratam de assuntos pertinentes à área médica. Entendendo que a seleção de temas reflete o tempo histórico da produção do livro, temas, como “Artrose”, “Aplicativos”, “Vegetarianismo e Veganismo”, por exemplo, poderiam ser questionados hoje sobre a sua relevância (o primeiro não parece ser um problema de saúde pública recorrente na sociedade brasileira atual, os outros talvez fossem parte de um tema mais amplo como saúde e alimentação), e muito provavelmente outros temas, como “Covid 19 - cuidados e prevenção” ou “Ansiedade e depressão na adolescência” seriam mais representativos das preocupações atuais. Além disso, a abordagem dos temas, em geral, é restrita à compreensão do conteúdo dos textos.</p>	<p>O livro aborda mais de 30 temas, todos eles relevantes para os médicos que atuarão no Brasil. Considerando a proposta de autoestudo, o alto número de temas distribuídos nas 12 unidades possibilita que o aluno pratique a compreensão oral e a leitura entrando em contato com um repertório lexical amplo na área. A abordagem dos temas, em geral, é restrita à compreensão do conteúdo dos textos.</p>	<p>Os temas abordados no livro apresentam assuntos pertinentes às práticas sociais dos profissionais da saúde. Após duas unidades introdutórias (apresentação pessoal e léxico referente à anatomia), nas unidades 3 a 9, os temas abordam situações relacionadas à atuação prática de atendimento no SUS, como “Atenção Básica e Saúde da Família” a “Saúde da gestante e da criança”, entre outros, convidando os alunos a interagirem com os assuntos que podem já ser de seu conhecimento, devido à sua formação acadêmica, mas também explorando o universo do sistema de saúde brasileiro e incentivando-os a se posicionarem.</p>	<p>Os temas tratam de assuntos diretamente relacionados às práticas sociais dos profissionais de saúde que atuam no SUS. Após duas unidades introdutórias (navegação no curso, motivações para aprender português e perfil), as unidades tratam de “A Saúde na minha comunidade”, “Na Unidade Básica de Saúde” e “Comunicação com os pacientes”, propondo temas da esfera de atuação enquanto profissionais da saúde nas UBS (indicadores de saúde da comunidade, casos de pacientes, consulta médica, artigo acadêmico, entre outros). Os temas são tratados a partir da interlocução com profissionais da saúde, na medida em que os alunos são incentivados a usar os textos tendo em vista sua atuação na USB e conversarem com seus colegas sobre os assuntos, para conhecer melhor suas condições de trabalho e posicionar-se.</p>

<p>2. Relação entre gêneros do discurso e tarefas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os textos constituem práticas sociais dos profissionais da saúde que atuam no SUS? • As tarefas propõem ações pertinentes aos gêneros do discurso selecionados? 	<p>Os textos para a prática da compreensão oral são reportagens do programa Saúde com Ciência e, nas atividades introdutórias, são trazidos folders, cartuns e cartazes. A compreensão é trabalhada a partir de questões sobre o conteúdo por meio de perguntas abertas, preenchimento de lacunas ou de quadros. O foco das tarefas é principalmente a recuperação das informações do texto. Nesse sentido, a interação proposta não pressupõe a identidade profissional dos alunos, que, muito provavelmente, já conhecem o assunto. Por um lado, as tarefas propiciam o contato com os recursos linguísticos em português para tratar dos temas; por outro, embora mobilizem reações do ouvinte/leitor condizentes com os gêneros em pauta, não propõem ações coerentes com as possíveis expectativas geradas pelos gêneros pelo público especializado. Mesmo que sejam temas pertinentes à área, as tarefas pouco propiciam posicionamento crítico frente aos conteúdos dos textos ou o uso dos textos em práticas sociais necessárias para um profissional que atuará em Unidades Básicas de Saúde atendendo e conversando com seus pacientes.</p>	<p>Os textos que compõem as tarefas de compreensão oral são reportagens e notícias de programas de rádio e entrevistas em podcasts. Os textos para leitura são cartazes e excertos de textos presentes em documentos de referência do Ministério da Saúde. Tanto na leitura como na compreensão oral, as tarefas solicitam ao aluno que leia o texto / ouça o áudio e responda perguntas sobre o conteúdo do texto, preencha lacunas ou realize outras ações como sublinhar, preencher ou assinalar informações retiradas do texto. O foco da compreensão é a recuperação de informações. Retomando as orientações presentes na apresentação do livro, poderiam ser propostas questões que solicitassem uma reflexão sobre o gênero do texto (“Quem produziu o áudio? Quando? Para qual público-alvo? Qual o seu tema?”) e uma avaliação crítica do conteúdo (“Em que medida seu(s) objetivo(s) foram atingidos?”), promovendo uma atenção aos sentidos do texto relacionados com sua estrutura composicional e estilo, uma compreensão desde a perspectiva de profissional da saúde e um incentivo à reflexão</p>	<p>Os textos presentes no livro são de diferentes gêneros discursivos relevantes às práticas sociais dos profissionais da saúde do SUS (código de ética, anamnese, prontuário, artigos e reportagens sobre temas da saúde, entre outros) e alguns não diretamente relacionados à área (canções, cordel, poemas, cartuns, entre outros), mas que tratam de assuntos que podem provocar uma discussão inicial sobre o tema. Os textos orais e escritos retirados de fontes pertencentes à formação e à atualização médica correspondem à necessidade de colocar os alunos frente a situações e demandas com as quais eles podem se deparar e, portanto, precisam conhecer. Muitas tarefas relacionadas aos textos têm o objetivo de apresentar e explorar aspectos lexicais e gramaticais. As tarefas de leitura e de compreensão oral em geral propõem a recuperação de informações do texto. Algumas tarefas promovem interações com o texto desde a perspectiva do profissional da saúde, estimulando um posicionamento crítico, como, por exemplo, nas seguintes questões relativas a uma entrevista sobre aborto e ética (Unidade 4): <i>Em que medida você considera que o</i></p>	<p>Os textos apresentam práticas sociais que se alinham à atuação do profissional no SUS, com tarefas que propõem a recuperação de informações dos textos de interpretação e uso das informações e ações apresentadas para atuações profissionais nas UBS (como atendimento ao paciente, preenchimento de ficha médica, entre outras). Além disso, é proposto que o aluno compare o que leu ou assistiu com o que acontece em sua realidade, como na unidade 3: por exemplo, ler as Metas do Milênio, da ONU, para compará-las com as realidades da sua cidade, pensando em ações que poderiam melhorar os índices locais, ou na leitura de cartazes de campanha: <i>Quais campanhas de saúde já são feitas na sua unidade? Como são feitas? Poderiam ser mais eficazes? Como poderíamos torná-las mais eficazes para a população atendida?; Que outras campanhas de saúde seriam importantes na comunidade? Como poderiam ser colocadas em prática? De que forma poderíamos mobilizar a participação da equipe de saúde e da população nas campanhas de saúde?.</i> Questões como essas colocam o aluno como interlocutor do</p>
---	--	--	--	---

		sobre o texto.	<p><i>entrevistado responde à primeira pergunta que lhe é feita? E você, o que responderia caso lhe fizessem essa questão?; Embora as duas últimas perguntas demandem uma resposta com “sim” ou “não”, o entrevistado não as responde diretamente. Com base em sua argumentação, você considera que a resposta da última pergunta aponta mais para o “sim” ou mais para o “não”? E da penúltima? Justifique. Outro exemplo, na mesma unidade, solicita a avaliação do aluno sobre um texto com destaques do Código de Ética Médica: Alguns desses destaques o(a) surpreende? Qual (quais)? Existe alguma diferença entre essas normas e aquelas que constam no Código de Ética Médica do seu país? Qual (quais)?</i></p>	<p>texto e o convidam a avaliá-lo levando em conta o seu local de atuação e seu papel como um agente que pode fazer algo em relação ao alcance das campanhas, seja conversando com seus colegas, seja instruindo mais adequadamente seus pacientes de acordo com as campanhas e ações do Ministério da Saúde.</p>
--	--	----------------	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme sintetizado no quadro acima, os resultados mostram que a escolha de temas e de textos pertinentes à área específica dos alunos não é suficiente para transpor as noções de uso da linguagem e gênero do discurso em uma proposta didática para fins específicos que leve em conta as condições de produção e de recepção implicadas. Vimos que algumas tarefas privilegiam apenas a compreensão dos conteúdos do texto, solicitando que o aluno recupere informações para mostrar que entendeu. Já outras tarefas levam em conta tanto as condições de produção dos textos como também quem os está ouvindo/lendo, para propor interações com o texto que demandem usar informações e posicionar-se a partir de sua própria perspectiva de profissional da saúde. Fundamental para a transposição didática de gêneros do discurso em materiais de ELFE é levar em conta quem são os alunos-interlocutores que irão interagir com os textos, elaborando tarefas que considerem suas identidades profissionais e que, portanto, os coloquem em uma posição de ouvintes e leitores especializados, que têm o que dizer sobre os conteúdos dos textos, que podem concordar, discordar, querer ou não usar determinadas informações, avaliá-las como pertinentes à sua (futura) prática profissional.

Segundo Andrighetti (2009, p. 55), quando se trata de tarefas de compreensão oral, além de incentivar atividades de compreensão coerentes com o gênero e trabalhar questões de compreensão global relacionadas às condições de produção das práticas sociais em pauta (quem está interagindo, com quais propósitos, em que situação), deve-se “buscar oportunidades de sensibilizar os alunos ao papel desempenhado pelos marcadores, expressões, recursos prosódicos (pausas, hesitações, volume de voz) e gestos para os propósitos da interação”. Ainda em conformidade com Andrighetti (2009),

[...] em se tratando de materiais didáticos [audiovisuais], não basta explorar apenas as imagens, é preciso também que as tarefas convidem os alunos a trazer suas impressões sobre o vídeo por dois motivos: (a) entendimento acerca da cena assistida: é preciso guiá-los ou sensibilizá-los a algumas pistas contextuais presentes no vídeo que os ajudem a confirmar ou refutar suas hipóteses, aproximando-os de uma interpretação relacionada ao assunto abordado no texto, que os ajudará na compreensão e (b) sensibilização cultural: é preciso refletir sobre a forma como determinadas ações são entendidas em comunidades diferentes, levantando familiarizações e estranhamentos. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 57)

O mesmo se aplica a tarefas de leitura. Para assumir uma posição de leitor frente ao texto a ser lido que mobilize estratégias de leitura para responder ao gênero, é preciso conhecer e, para isso, vivenciar as condições de recepção historicamente construídas daquele gênero naquela

comunidade de prática. Desde essa posição de leitor, é preciso atentar aos modos de organização do texto, à seleção de recursos linguístico-discursivos e culturais que o compõem para expressar sentidos direcionados a um interlocutor específico com determinados propósitos. Nesse sentido, por mais que muitas tarefas propostas em LDs anunciem serem orientadas pela perspectiva social da linguagem, “percebe-se uma lacuna entre o que se adota como visão de língua e o que se propõe nas tarefas” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 31), o que, no caso específico de alguns dos materiais analisados aqui está relacionado, principalmente, a não projetar possíveis usos dos textos pelos profissionais da saúde na interlocução com esses textos.

A elaboração de tarefas em uma perspectiva social da linguagem pressupõe uma interação com textos que reconstruam as suas condições de produção e de recepção, neste caso, de recepção especializada. Ao analisar tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, que integram compreensão oral ou leitura integradas com a produção escrita, Gomes (2009, p. 24) afirma que “no enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõem, tais como, a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir, os propósitos da interação”. Isso também é desejável para as tarefas pedagógicas: explicitar uma posição de escuta/leitura ou, no caso de materiais elaborados para fins específicos, propor a assunção de sua própria identidade de profissional da saúde como ouvinte e leitor, estabelecer propósitos de escuta e de leitura que sejam coerentes com as expectativas de escuta/leitura do gênero e propiciar uma análise detalhada de sentidos do texto que propiciem entendimentos mais profundos das práticas sociais implicadas são procedimentos didáticos alinhados com a perspectiva dialógica de uso da língua aqui defendida.

Em resposta à pergunta de pesquisa, *De que modo os materiais didáticos de PLA para a área de saúde que estão organizados a partir de gêneros do discurso materializam a perspectiva dialógica de linguagem nas tarefas pedagógicas de compreensão oral e de leitura?*, com base na análise das unidades dos quatro materiais didáticos, podemos concluir que:

1. Todos os materiais analisados apresentam temas pertinentes à esfera da saúde e gêneros variados. Em sua grande maioria, propõem tarefas com textos autênticos e, em alguns casos, com simulações. *Sou todo ouvidos!* é voltado especificamente para o trabalho com a compreensão oral, *Isso mesmo!* e *PORTOS* concentram-se na compreensão oral e na leitura, e *Diga trinta e três... em português* trata das quatro habilidades. Como vimos, a seleção de temas de qualquer material didático será

reflexo de seu tempo histórico. Nesse sentido, para o professor que escolhe os materiais didáticos aqui analisados, é importante fazer ajustes para atualizá-los sempre que possível. Além disso, seria desejável que os temas dialogassem com os princípios do SUS — universalização, equidade, integralidade — e com o conceito de saúde definido pela OMS: se saúde não é “apenas a ausência de doença ou enfermidade”, os temas não deveriam se limitar a essa visão, mas sim lidar com “um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS, 1948). Para uma seleção de temas atualizados e relevantes na perspectiva dos profissionais da área da saúde, é fundamental, portanto, a busca por diálogos com esses profissionais para decidir o que é pertinente ao momento histórico de saúde no país. Como vimos na proposta de Hutchinson e Waters (1987), o planejamento de materiais didáticos para o ELFE demanda consciência das necessidades. Conhecer as situações-alvo do estudante e o que precisa aprender para participar delas é um empreendimento conjunto entre o professor de língua adicional e os seus alunos, para que o professor efetivamente possa centrar seu ensino no uso da língua tendo em vista as práticas sociais nas quais esse público específico deseja ou precisa participar.

2. Utilizando, em sua grande maioria, textos autênticos, todos os materiais expõem os alunos a estruturas composicionais e estilos característicos dos gêneros trabalhados. No entanto, nem sempre as tarefas propõem atividades de compreensão oral e leitura que colocam o ouvinte/leitor na posição de interlocutor projetado dos gêneros e/ou de interlocutor especializado nos temas em pauta. Como vimos no capítulo anterior, várias tarefas poderiam ser aprimoradas com enunciados ou acréscimos de perguntas que estimulassem a tomada de posição de interlocutor do texto ao invés de centrar as questões unicamente na compreensão de partes do texto ou na recuperação de informações do texto. Não há dúvida de que promover a conferência da compreensão de conteúdos do texto é procedimento didático importante para praticar e desenvolver estratégias de compreensão de textos orais e escritos. Pode-se dizer que esse procedimento é uma tradição antiga nos livros didáticos, que apresentam um texto (oral ou escrito) com uma lista de perguntas de recuperação de informações. A proposta defendida aqui é avançarmos para tarefas que configurem uma interlocução e que possam, assim, promover um ponto de

partida de enfrentamento do texto que, para além do texto em si, engaje o ouvinte/leitor a participar na prática social da qual o texto faz parte. Imerso na prática social, o interlocutor poderá atribuir sentidos a enunciados e responder a eles desde o seu lugar, seus pontos de vista e suas intencionalidades. Como vimos, desde uma perspectiva de uso da linguagem e gêneros do discurso, a aprendizagem de uma língua adicional para fins específicos visa à participação em determinadas atividades que se realizam nessa língua. No ensino, isso requer oportunidades de interação com textos para além do foco linguístico e da recuperação das informações. No caso específico de profissionais da área da saúde, isso implica em tarefas que oportunizem o aluno a assumir sua identidade profissional frente aos textos e agir de acordo com as expectativas projetadas por esse texto para esse público específico.

Ao longo desta dissertação, procurei desenvolver uma reflexão crítica sobre materiais didáticos elaborados para o ensino de PLA a profissionais da saúde. A inquietação que motivou o início deste trabalho dialogava diretamente com a minha prática como professora em uma universidade especializada em cursos da saúde. Na medida em que adentrava no universo da universidade, conhecia os alunos e desenvolvia unidades didáticas para as aulas de português, precisava buscar mais textos orais e escritos que fossem da ou dialogassem com a área da saúde. Questionamentos como “sobre o que se fala/lê?”, “o que se fala/lê?”, “como se fala/lê?”, “por que se fala/ lê?” possibilitaram reflexões sobre porque, na posição de professores, fazemos as escolhas que fazemos em nossa prática pedagógica. Esses mesmos questionamentos foram se tornando cada vez mais presentes em minha experiência como professora-autora de materiais didáticos de PLA para a área da saúde e impactaram diretamente no modo como enxergo hoje em dia a ação de elaboração e análise de materiais. Este trabalho surge, assim, da necessidade de compreender para produzir e de produzir para compreender.

Espero que as reflexões aqui desenvolvidas e registradas possam auxiliar professores e elaboradores de materiais didáticos de PLA, e também de outras línguas, em suas tomadas de decisão acerca da seleção de gêneros do discurso e de como propor tarefas pedagógicas que promovam a prática de participação social desejada pelos alunos. Muito ainda pode ser feito para aprimorar nossas propostas de ensino. Acredito que os resultados apresentados possam trazer

alguns avanços na reflexão sobre a transposição de gêneros do discurso em tarefas pedagógicas de compreensão oral e de leitura. Outras análises são necessárias, tanto em relação a propostas didáticas para o ensino da produção oral e escrita como também em relação a outros materiais didáticos de PLA para fins específicos. Para esses contextos de ensino, é fundamental que sejam realizados estudos de necessidades de aprendizagens e, a partir delas, se elaborem propostas pedagógicas relevantes e pertinentes a práticas sociais projetadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; FLORES, Cecília Dias; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. Ensino na saúde: dos desafios da reorganização da formação em nível superior da graduação à pós-graduação. In: MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; FLORES, Cecília Dias; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento (Orgs.). *Educação e Saúde: olhares interdisciplinares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, nº 1.15 - 29, 2001.

_____. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). *Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de Português como Língua Adicional em níveis iniciais*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2009.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele; KUNRATH, Simone Paula; ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe (Orgs.). *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Questões de estilística no ensino de língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; CARVALHO, Simone da Costa (Orgs.). *Sou todo ouvidos!/: Curso de Compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BIZON, Ana Cecília; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; CARVALHO, Simone da Costa (Orgs). *Isso mesmo!: Compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BIZON, Ana Cecília; OLIVEIRA, Cícero; RODRIGUES, Fernanda; MARTIN, Ivan; YERRO, Jorge; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; 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.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei Nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Programa Mais Médicos. Brasília: DF, 2013.

BRESSAN, Claudia Giovana. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2002.

BULLA, Gabriela da Silva. LEMOS, Fernanda Cardoso; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizonte de Linguística Aplicada*, Vol. 11, p.103-135, 2012.

CARVALHO, Keila Rocha Reis de; FURTADO, Renata Ribeiro de Andrade Luvisotto; CARDOSO, Zélia Cemim. Apresentações orais de trabalhos científicos na especialidade de pneumologia: atividades de compreensão oral. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (Orgs.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

CAULLEY, Darrel N. *Document Analysis in Program Evaluation*. Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.

CELANI, Maria Antonieta. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

COSTA, Márcia Rosa da; GOMES, Marta Quintanilha; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. Ensino e práticas de educação em saúde em cursos de graduação. In: MAGALHÃES, Cleidilene

Ramos; FLORES, Cecília Dias; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento (Orgs.). *Educação e Saúde: olhares interdisciplinares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DELL'ISOLLA, Regina L. P.; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n. 1, 153-184, 2003.

DILLI, Camila; SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. Portos: Português Online para a Saúde. UNA-SUS: UFCSPA, 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2008.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADITOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMENEZ, Telma. Prefácio. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GIVEN, Lisa Mae. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

GOMES, Máira da Silva. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no Exame Celp-Bras*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2009.

GONDIM, Ana Angélica Lima. *Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira*. Tese de Doutorado. UFC: Fortaleza, 2017.

GOTTHEIM, Liliana; PEREIRA, Arioaldo Lopes. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: PEREIRA, Arioaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KILLNER, Mariana. *Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico*. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2016.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KRAEMER, Fernanda Farenscena. *Português Língua Adicional: Progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2012.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natália. *Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias*. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2016.

LEFFA, Vilson José. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEHMANN, Denis. *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question*. Paris: Hachette, 1993.

LITTLE, David. Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning?. In: BENSON, Phil e VOLLER, Peter. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson.

LOBO, Moana de Lima e Silva. *O ensino de português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade de São Paulo, USP, 2017.

LOPES, Ana Paula de Araújo. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação de Mestrado. UFMG: Belo Horizonte, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYSAKOWSKI, Simone; CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; SUDBRACK, Aline Winter. O contexto do ensino na saúde no Brasil: da origem à atualidade. In: ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; CAREGNATO, Rita Catalina Aquino (Orgs.). *Ensino na saúde: desafios contemporâneos na integração ensino e serviço*. Porto Alegre: Moriá, 2016.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUDERS, Maria do Carmo. *História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos*. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; ZANETI, Izabel Cristina Bruno Bacellar; AZAMBUJA, Marcelo Schenk. A prática pedagógica interdisciplinar no processo educativo e na construção de competências comunicativas em saúde. In: MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; FLORES, Cecília Dias; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento (Orgs.). *Educação e Saúde: olhares interdisciplinares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MARCHESAN, M. T. N. Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e ELE para policiais. In: STURZA, E. R. et al. (Orgs.). *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios*. Santa Maria: PPGL, 2012.

MENDES, Kaline Araújo. *Um olhar comunicativo sobre atividades de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. UFBA: Salvador, 2006.

MITTELSTADT, Daniela Doneda. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de Português como Língua Adicional*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2013.

NAGASAWA, Ellen Yurika. *Português como Língua Adicional para Fins Específicos: Preparação ao Exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Bruna Souza de. *Construindo o ensino de Português como Língua de Acolhimento: Uma análise da apostila Pode Entrar*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS: Porto Alegre, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Napomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PHILLIPS, Bernard S. *Pesquisa social: estratégias e táticas*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PRAXEDES, José Gualberto Targino. *A concepção de escrita no livro didático Novo Avenida Brasil 1: um olhar sobre o ensino de Português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. UFPB: João Pessoa, 2010.

RAMOS, André Gonçalves; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 12, n. 2, p. 15 - 35, 2013.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstituição de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para Fins Específicos. *Revista The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RANGEL, Mary. Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59 - 64, jan./abr.2009.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas, 2000.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*. v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. Blumenau, 2019.

RODRIGUES, Bruno Coelho. *Ensino de Português como Língua Adicional para Hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS: Porto Alegre, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. (p.152 - 183) In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-Roth, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luísa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho (Orgs.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Belo Horizonte: Editora UDUFU, 2007.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Tatiane Castro dos. O "novo" para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, 26 fev. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). *Rev. Contexturas*, São Paulo, nº 5, p. 97-109. 2001.

SCHLATTER, Margarete. *Somos uma referência em ensino e pesquisa*. [5 de dezembro, 2013]. Porto Alegre: Conexão PPE.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. *Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter*. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020.

SCHLATTER, Margarete; RUBERT, Andrea; TIMBONI, Kétina.; MORAES, Marjorie; SIDI, Walkiria. CAPI - Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio. In: *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*, 2017, Florianópolis. Atas do VIII Encontro 181 Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2017.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em Português como Língua Estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado. UFRGS: Porto Alegre, 2009.

SILVA, Jonathan Zotti da. *Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na educação básica*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2020.

SILVA, Rosana Souza. *Aplicação linguística ou Linguística Aplicada? Uma análise do livro didático de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. UESC: Ilhéus, BA, 2014.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-178.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOBRINHA, Cecília Souza Santos. *Ensino de português como língua estrangeira: o discurso da interculturalidade nas atividades de produção escrita do livro didático Brasil intercultural*. Dissertação de Mestrado. UESC: Ilhéus, BA, 2018.

SOLDATELLI, Fernanda Correa. *Contribuições da área de Letras para a formação humanística de profissionais da saúde*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS: Porto Alegre, 2019.

SOUZA, Luiz Carlos. *Um olhar comunicativo sobre atividades de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. UFF: Niterói, 2003.

STRUKOSKI, Eletícia Elza Carneiro Podolak. *Análise de livro de português em contexto estrangeiro sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro-Oeste: Guarapuava, 2018.

TEIXEIRA, Sandra. Lei nº 8080: 30 anos de criação do Sistema Único de Saúde (SUS). *Rede BiblioSus: Ministério da Saúde*, Brasília, 18 de set. 2020. Disponível em: <http://bibliosus.saude.gov.br/index.php/artigos/14-noticias/256-lei-n-8080-30-anos-de-criacao-do-sistema-unico-de-saude-sus>. Acesso em: 19 fev. 2021.

THORNE, S. E. Meta-Synthesis. In: GIVEN, L. M. (org.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 510-513.

TOMLINSON, Brian. Materials development. In: R. Carter and D. Nunan (eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Applied Linguistics and Materials Development*. Bloomsbury Academic: Londres, 2013.

TOSSANTI, Natália Moreira. *O Aspecto Funcional dos Gêneros Textuais em Livros Didáticos para Ensino de Português como Segunda Língua*. Dissertação de Mestrado. UFMG: Belo Horizonte, 2009.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

WEI, Li. Introducing Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics*, edited by Li Wei, John Wiley & Sons, Incorporated, 2013.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. *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.