

Wendel Silva Santana

**Uma unidade didática para aprendizes de
Português do Brasil como Segunda Língua na
melhor idade**

Brasília

2016

Wendel Silva Santana

Uma unidade didática para aprendizes de Português do Brasil como Segunda Língua na melhor idade

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto ao curso de Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado.

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Orientadora: Orlene Lúcia Carvalho de Sabóia

Brasília

2016

Resumo

O mundo pós-moderno é global e líquido. Assim sendo, mais e mais a ciência e a tecnologia trabalham para que o ser humano atinja a longevidade. Logo, assumindo o caráter global de mundo e a facilidade de se mudar de país e assim experimentar outras culturas, seja por qual motivo for, o idoso, ou sujeito da terceira idade, ou até mesmo sujeito da melhor idade, não mais está fadado a ter uma vida estanque. Este, como nunca antes, procura estar ativo e procura também reafirmar-se como sujeito através de atividades diversas, como viagens e o aprendizado de novas línguas. Em contexto de segunda língua, pode ser até que este sujeito precise dela por motivos extrínsecos, como trabalho e família, validando mais ainda a necessidade de se ter material didático pronto de Português do Brasil como Segunda Língua para esta faixa etária.

Palavras-chaves: Longevidade. Culturas. Melhor idade. Segunda língua.

Abstract

The post modern world is global and liquid. Thus, more and more science and technology are directed to humankind longevity. Therefore, assuming the world has now a global aspect, and that people can easily move to other countries in order to try different cultures, for whatever reason, the elders are no longer doomed to be stuck in life. The elders now, as never before, seek to be active, reaffirming themselves as subjects through varied activities, such as taking trips more often and learning languages. Regarding second language context, it may be true that the elder subject needs the second language for extrinsic reasons, such as accompanying family or having to move out for business purposes, which validates the premise that there must be coursebooks of Brazilian Portuguese as Second Language for this age group.

Keywords: Longevity. Cultures. Elders. Second language.

Lista de abreviaturas e siglas

L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
PBSL	Português do Brasil como Segunda Língua
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

Introdução	9
1 O contexto sócio-cultural atual	11
2 Aspectos de <i>Input</i> advindo do professor como instruções	13
2.1 Aspectos de escuta	14
2.2 Aspectos de leitura e escrita	15
2.3 Aspectos sociointeracionais	16
2.4 Aspectos gramaticais	18
2.5 Aspectos fonéticos e fonológicos	19
2.6 Aspectos socioculturais	19
2.7 Aspectos de <i>rapport</i> , <i>scaffolding</i> e monitoramento	20
3 Apresentação do protótipo de unidade didática e instruções	23
Conclusão	27
Referências	29

Introdução

Em 2012, no meu primeiro ano de faculdade de Letras na UnB, uma professora me escolheu como monitor de Inglês Instrumental. Como desdobramento disso, tive de trabalhar minhas habilidades pedagógicas para melhor atender à variedade de alunos presentes no curso, e assim tive o meu maior desafio até então: moldar minha prática às necessidades de uma aluna de 60 anos - Bia. Logo, percebi, tacitamente, que a “terceira idade” (ou melhor idade), não mais se enquadrava no modelo estereotipado de pessoas um tanto quanto desmotivadas – senso comum entre jovens nos primeiros anos de universidade, que tendem a ser bastante auto-confiantes no que diz respeito às suas habilidades cognitivas. Ao contrário, a partir daquele momento, percebi que pessoas nesta faixa etária também estavam conscientes do aspecto global deste mundo, da necessidade de se ter acesso à informação, da importância de se ter atividades cognitivas em suas rotinas e da relevância disso tudo para o convívio social. Assim sendo, percebi, claramente, que esta melhor idade – no nosso ambiente em comum: a universidade – encontrava-se muito motivada; e que sua experiência de vida faria toda a diferença no processo cognitivo rodeado de esforços e incertezas que é aprender uma língua estrangeira.

Com Bia percebi que a motivação extrínseca era o seu caso – pois ela precisaria da língua inglesa para o teste de seleção de doutorado do departamento de literatura, também da UnB. Por se tratar de uma aluna muito recentemente egressa do curso de mestrado desta mesma instituição, posso inferir que ela adquiriu mais facilmente alguns parâmetros básicos da língua inglesa por estar em constante contato com a cultura de letras. No entanto, anos mais tarde, precisamente em 2015, tive o prazer de trabalhar como professor particular e presencial de um taiwanês, Hugo, residente em Brasília, aprendiz de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), cuja idade hoje é de 63 anos. Isto é, agora eu trabalharia exatamente com o meu objeto de estudo durante a graduação, uma vez que sou discente do curso de Letras de mesma intitulação nesta universidade, e teria a prazerosa oportunidade de resumir um pouco desta experiência neste trabalho de fim de curso.

Além disso, o fim deste trabalho é, também, de reunir informação linguística suficiente para elaborar uma unidade didática de Português do Brasil como Segunda Língua para adultos – preferencialmente na terceira idade (ou melhor idade) – e assim contribuir para a formação de material didático nesta área.

1 O contexto sócio-cultural atual

Muito se fala, na academia, que vivemos na pós-modernidade, ou contemporaneidade. Algo marcante deste espaço-tempo é o fato de termos um mundo altamente globalizado, o que é possível graças às tecnologias de telecomunicação e informação. Por tratar-se disso, nunca antes buscou-se tanto aprender línguas estrangeiras. Mais além, por causa de intercâmbios culturais, sejam eles acadêmicos, profissionais, familiares, entre outros, também nota-se a constante emigração de sujeitos – caso de meu aluno particular Hugo, que é esposo de uma diplomata taiwanesa.

Hugo, também taiwanês, morou anteriormente, com sua esposa, em diversos países hispano-falantes, logo, por causa do parentesco entre as línguas, posso dizer que seu processo de aquisição de português foi mais suave em comparação, por exemplo, a taiwaneses que aprenderam português diretamente.

No entanto, percebo que, para este aluno, a integração social ainda se dá a passos lentos, visto seu curto tempo de estada aqui – um ano em junho de 2016. Referindo a este espaço-tempo, gostaria de pontuar brevemente sobre a questão da identidade: para jovens talvez seja mais fácil romper com padrões de identidade já estabelecidos em suas culturas e, automaticamente, absorver traços da cultura do novo país, mas para adultos na melhor idade tal tarefa talvez possa ser mais árdua devido ao tempo já vivido e a dificuldade de socializar-se sem estar acometido a atividades acadêmicas em ambientes educacionais propícios à interação. Como consequência, um processo de aquisição de língua sem interação com outros sujeitos acontecerá mais lentamente. Além de lidar com a mudança brusca de contexto, o aprendiz na melhor idade também é mais sensível às questões identitárias, tão comuns ao desenrolar da aquisição de uma nova cultura e língua. Mudar-se para outro país parece implicar, automaticamente, na fragmentação do indivíduo moderno, inclusive nesta faixa etária:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7)

Logo, é necessário que o professor tenha algum conhecimento sobre questões sociais a fim de que esteja preparado para lidar com as diferenças culturais presentes

no ambiente de ensino-aprendizado. A ausência deste tato pode facilmente acarretar na ativação do filtro afetivo, impossibilitando a aquisição de *input* – informação linguística recebida passivamente –, a saber:

The 'affective filter' is a metaphorical barrier that prevents learners from acquiring language even when appropriate input is available. 'Affect' refers to feelings, motives, needs, attitudes and emotional states. A learner who is tense, anxious, or bored may 'filter out' input, making it unavailable for acquisition. (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37)

Pensando sobre reduzir ao máximo a possibilidade de ativação do 'filtro afetivo', lanço mão aqui de algumas sugestões para conferir um caráter suave e confortável à unidade didática proposta ao final das análises teóricas aqui. Para tal, sequenciaremos esta estruturação teórica em 7 partes: aspectos de escuta e *input* advindo do professor, aspectos de leitura e escrita, aspectos sociointeracionais, aspectos gramaticais, aspectos fonéticos e fonológicos, aspectos culturais e aspectos de *rapport*; todos estes relevantes para a elaboração de uma unidade didática sob os moldes da abordagem comunicativa, esta que é definida por Almeida Filho (2001) como:

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc. (ALMEIDA FILHO, 2001)

2 Aspectos de *Input* advindo do professor como instruções

Durante a graduação, participei ativamente em disciplinas do curso de Português do Brasil como Segunda Língua e também, não tão ativamente, de disciplinas do curso de Letras – Inglês. Por causa da demanda, encontrei emprego mais facilmente como professor de inglês, mas tempos mais tarde também tive a satisfação de ensinar minha língua materna a estrangeiros. Através de minha módica experiência com grupos de Inglês como Língua Estrangeira e Português do Brasil como Segunda Língua (sendo a primeira mais extensa), concluí que é mais efetivo que o *input* chegue ao aprendiz sob a forma de instruções concisas, breves e em pedaços, pois dessa forma a retenção da mensagem auditiva acontece de forma sequenciada e suave. Assim sendo, julgo que é interessante, também, que o professor já tenha material pronto ao tempo da aula para que este possa dar instruções e assim conferir à lição um caráter mais dinâmico, em vez de dar aulas mais tradicionais nas quais o professor é o centro das atenções e o detentor do saber. Uma crítica minha ao formato tradicional de aula, no qual o aprendiz só interage com o professor, é que este aprendiz não terá acesso a fontes variadas de informação linguística, como textos autênticos, verbais ou não, ou outros exercícios mais cognitivos que propiciariam ao aluno uma experiência mais desafiadora e estimulante, cerebralmente.

Por isso, aproveitando do material existente sobre ensino de línguas, em inglês, pontuo aqui uma citação sobre instruções:

How can I give clearer instructions?

I propose five steps towards better instructions:

1) Become aware of your own instruction-giving (listen to yourself; record yourself; ask others to watch you and give feedback).

2) For a while, pre-plan essential instructions. Analyse the instructions beforehand so as to include only the essential information in simple, clear language, and sequence it in a sensible order. Use short sentences – one sentence for each key piece of information. Don't say things that are visible or obvious (eg I'm giving you a piece of paper). Don't give instructions that they don't need to know at this point (eg what they'll do after this activity is finished).

3) In class, separate instructions clearly from the other chit-chat, telling off, joking, etc that goes on. Create a silence beforehand, make eye contact with as many students as possible, find an authoritative tone, make sure they are listening before you start. Use silence and gestures to pace the instructions and clarify their meaning.

4) Demonstrate rather than explain wherever possible.

5) Check that students have understood what to do. Don't assume that everyone will automatically understand what you have said. Get concrete evidence from the students that they know what is required. Getting one or two students to tell you what they are going to do is one very simple way of achieving this. (SCRIVENER, 2011, p. 65)

2.1 Aspectos de escuta

No processo de aquisição de uma língua estrangeira ou segunda língua, sabemos que, regularmente, exceto para casos excepcionais, a exposição à informação à qual se escuta é muito frequente e difícil de entender nos primeiros momentos. Em ambiente de L2, isso ocorre o tempo todo através do contato verbal com outros falantes nativos. Em ambiente de LE, em menor proporção, isso ocorre através do contato com as instruções do professor, das atividades de escuta de livros didáticos, de interação com materiais midiáticos, como música e vídeos, entre outros. Logo, podemos dizer que é uma atividade passiva, por ser recebida pelos ouvidos e assim levada ao cérebro. Por isso, acredito que não exista melhor método para que a retenção da informação ouvida ocorra, pelo modo como se escuta ser bastante subjetivo – entender novos fragmentos de *input* falado varia de acordo com o nível de conhecimento linguístico de cada um. Mas existem alguns procedimentos que podem ser executados a fim de facilitar a retenção deste *input* em ambiente de sala de aula ou até mesmo durante aulas particulares com o auxílio de material de escuta.

Partindo do pressuposto de que na Abordagem Comunicativa a sequência apresentação – prática – produção é amplamente utilizada, atividades de escuta, necessariamente, sob esse molde, deveriam ser bem contextualizadas e sequenciadas. Assim sendo, proponho que as atividades desta unidade didática devam ter uma sessão de pré-escuta (apresentação), com elementos contidos no áudio em questão, a fim de que o aprendiz não se perca nesse processo e, assim, possa seguir com seu desenvolvimento, durante a atividade, absorvendo a informação nova pouco a pouco. A prática pode ser realizada com exercícios de “*slot and filler*” (preenchimento de lacunas), em um propósito behaviorista e perguntas sobre o conteúdo do áudio.

A produção, por sua vez, pode acontecer através de interação, comparando o que se entendeu com um colega, na língua alvo; respondendo, em grupos, as questões propostas e também através da sumarização do conteúdo da mensagem auditiva, com o simples comando “discuta com o colega o que você conseguiu entender”; o *feedback* — comentário sobre o exercício, no fim, no formato alunos & professores também se faz necessário. Outras questões mais minuciosas serão ilustradas através da imagem a seguir:

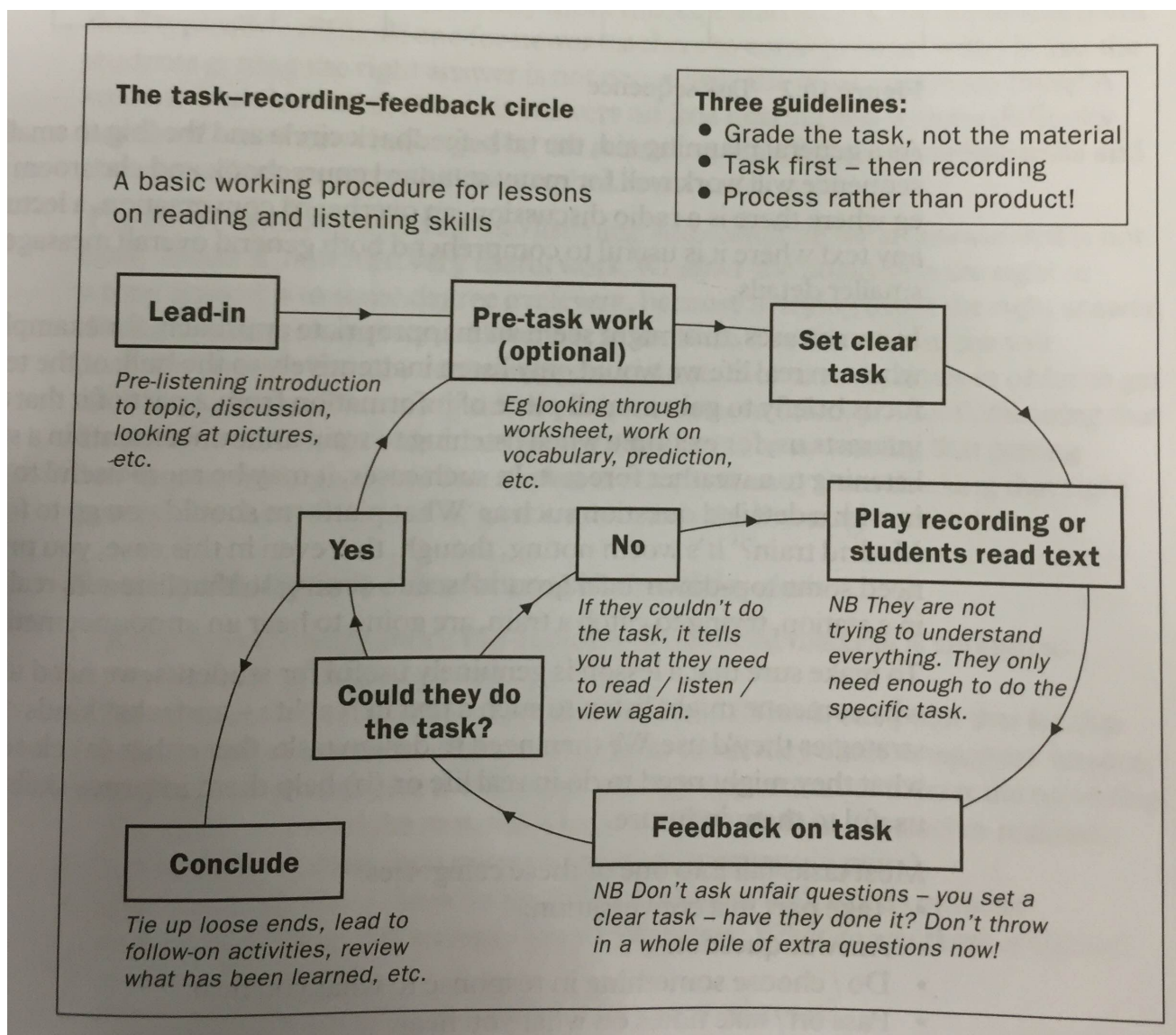


Figura 1 – The task feedback circle

Fonte: Scrivener, 2011, p. 253

2.2 Aspectos de leitura e escrita

Koch (2015) diz que “o texto é resultado de um ‘múltiplo referenciamento’, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta”. Logo, a todo momento, o processamento linguístico do texto por parte dos aprendizes depende muito do conhecimento de mundo que estes adquiriram anteriormente.

Além disso, a compreensão do texto escrito também depende da aquisição de itens lexicais prévios. Trabalhar novas informações lexicais a partir da associação de itens pode ser produtivo. Ao trabalhar verbos, por exemplo, em vez de fornecê-los isoladamente, pode-se associá-los a um objeto e assim criar sintagmas, como em

“abra o livro”, “ir ao cinema”, “fazer compras”.

Assim sendo, sugiro que atividades de leitura e escrita sejam contextualizadas e associativas, utilizando-se variados recursos linguísticos e extra-linguísticos, tais como análise de imagens e levantamento de conhecimento prévio, a fim de que os aprendizes possam se comunicar com o texto. Nesta era multimodal, atividades de leitura e escrita sem imagens, por exemplo, podem não ser apropriadas quando se tem por fim manter o aluno engajado na atividade em questão.

No que diz respeito à escrita, antes que esta possa se concretizar é necessário que os aprendizes tenham praticado tal habilidade no novo código em questão. Em estágios mais iniciais, como é o caso aqui, simples exercícios de preenchimento de lacunas podem transformar o conhecimento declarado sobre escrever em conhecimento procedural, levando o aluno a escrever autonomamente dentro de uma situação pedida pelo professor.

2.3 Aspectos sociointeracionais

A seguir, contamos com um fragmento sobre Vygotsky:

De acordo com Oliveira (1992) falar da perspectiva de Vygotsky é o mesmo que falar de dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado principalmente nas funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas que predominavam na União Soviética após a revolução de 1917, Vygotsky tem como pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com o outro no meio social. Sendo assim, para ele a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, vem moldar o funcionamento psicológico do homem.

A autora enfatiza que, este teórico multidisciplinar deu muita importância ao substrato material do desenvolvimento psicológico, enfocando o cérebro, tendo realizado estudos sobre lesões cerebrais, perturbação da linguagem e organizações de funções psicológicas em condições normais e patológicas. Suas preposições vem contemplar a dupla natureza do homem, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve quando inserido em um grupo cultural.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se na sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas durante toda a história social do homem na sua relação com o mundo que o cerca, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos pela cultura, deixando claro que o ser humano se diferencia dos animais porque o ser humano é capaz de criar formas de ação.

Sendo assim a compreensão do desenvolvimento psicológico, não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso central. Vygotsky, não aceitou a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com o entendimento de que o cérebro funciona como um sistema aberto e possui grande plasticidade, cuja estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e ao

longo do desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 1992 apud PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2013)

Logo, para esta unidade didática, sugiro que os aprendizes sejam constantemente estimulados a interagir-se com seus colegas, visto que todos têm cultura e experiências passadas que, ao entrar em contato com as experiências de outros colegas, podem, também, resultar em aprendizado. Desta forma, o conhecimento, ali, será construído socialmente, além de proporcionar vias de oportunidade para a prática da habilidade oral.

Para turmas grandes, sugiro que as formas de interação sejam constantemente variadas. Deixar com que os aprendizes se acomodem em um lugar só, interagindo sempre com os mesmos colegas, pode acarretar na perda de oportunidades de interagir com pessoas diferentes e, assim, impossibilitar que esses aprendizes se acostumem com a situação real de vida que é conhecer pessoas novas e saber como lidar frente a diferentes formas de socialização, em diferentes contextos.

Além de limitar as chances de variação de exposição a diferentes discursos advindos de diferentes colegas, o simples fato de pedir para que alunos levantem-se e procurem uma pessoa diferente para interagir, quando for conveniente, pode ser estimulante e dinâmico. Sempre há alunos cansados ou um tanto quanto desmotivados e a ação de se levantar e procurar alguém diferente, ou trocar de parceiro quando o professor requerir, pode ser uma maneira natural de fazer com que o aluno se desperte e se encante com o novo, espantando a preguiça ou desmotivação temporária.

A seguir, conta-se com um quadro exemplificativo de como podemos variar as formas de interação em contexto de sala de aula.

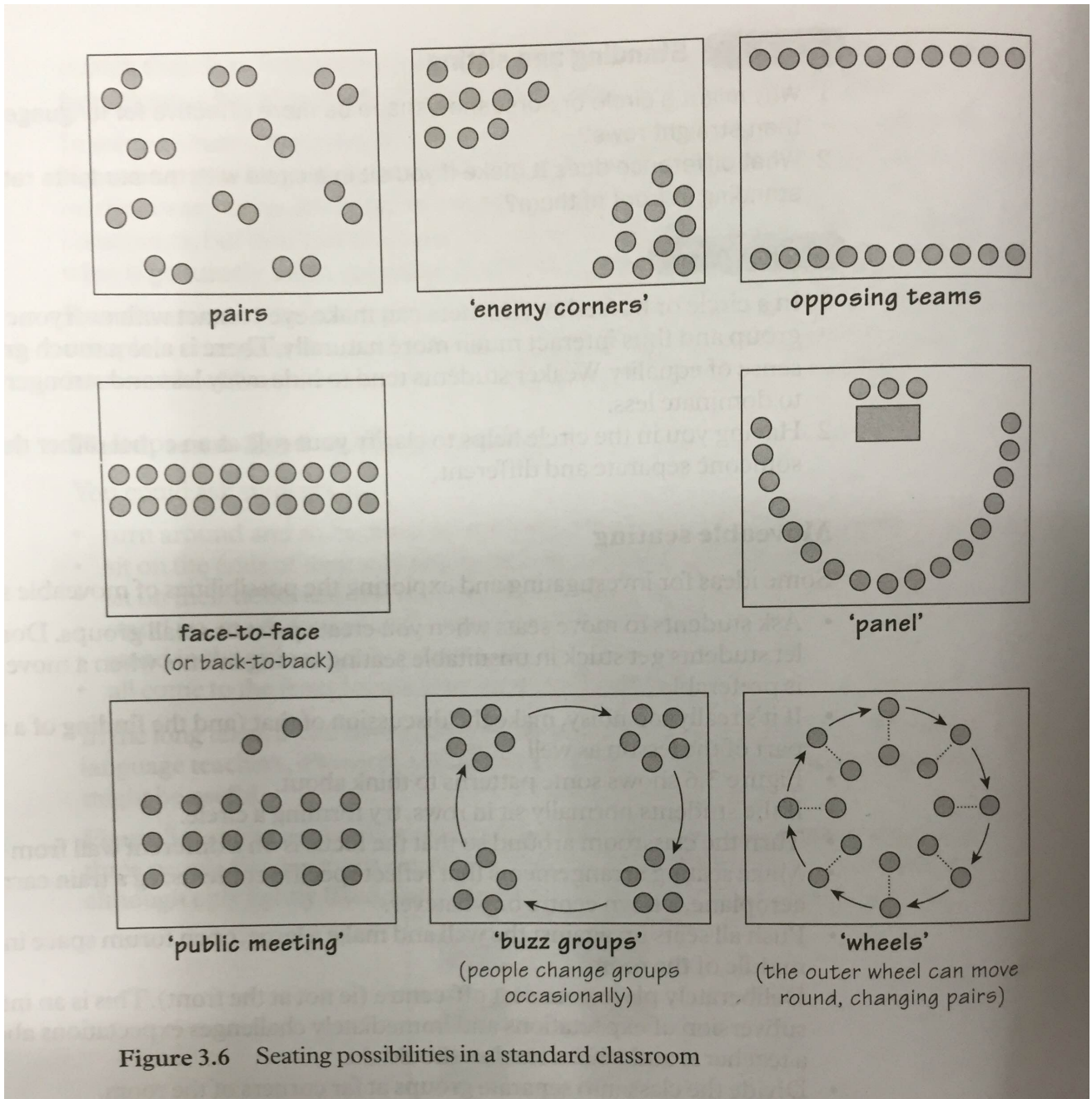


Figura 2 – Seating possibilities in a standard classroom

Fonte: Scrivener, 2011, p. 64

2.4 Aspectos gramaticais

Assim estabelecida a língua como uma entidade homogênea e autônoma, Saussure propõe dois tipos de relações: as relações sintagmáticas e as relações associativas (hoje, paradigmáticas, termo proposto por L. Hjelmslev). As relações sintagmáticas são dadas pelo caráter linear da língua, cujos signos têm de ser proferidos uns após os outros, e não numa forma simultânea. Alinhando-se num eixo de sucessões, os signos compõem os sintagmas, e aqui Saussure se vale de um termo técnico da linguagem militar grega, *sýntagma* – “corpo de tropa consti-

tuído de soldados dispostos uns após os outros” – *inpraesentia*. Já as relações associativas ou paradigmáticas são dadas pela associação de signos *in absentia*, isto é, fora do enunciado, e portanto situados na memória do indivíduo. A teoria do sintagma e do paradigma teve uma enorme importância para a configuração dos procedimentos de descoberta gramatical, pondo em cheque o jeito tradicional de fazer gramática como um processo de acumulação de dados soltos, não relacionados. Ou seja, Saussure estava fazendo “ciência clássica”, e da boa! (CASTILHO, 2010, p. 45)

Com referência ao sintagma de Saussure, nesta unidade didática proponho que a informação verbal a ser adquirida seja apresentada por meio de sintagmas e que sua retenção se dê através de exercícios de preenchimento de lacunas.

2.5 Aspectos fonéticos e fonológicos

É senso comum que fonemas cujos grafemas que possuem sinais gráficos, tais como acentos e til, são mais dificilmente apreendidos por aprendizes de PBSL. Por conseguinte, focar nesses fonemas, a primeiro momento, pode ser uma ruptura um tanto quanto abrupta para o aluno, dependendo de qual seja sua língua materna.

Por isso, neste unidade didática, apenas um será apresentado, deixando os demais para serem apresentados no futuro, paulatinamente.

2.6 Aspectos socioculturais

Como dito anteriormente, no início, esta unidade será destinada a aprendizes adultos com mais de 60 anos – aprendizes da terceira idade, ou melhor idade.

Pouco ou quase nada se encontra em pesquisa sobre materiais didáticos de Português do Brasil como Segunda Língua destinados a essa faixa etária. Assim sendo, levando também em conta minha experiência como professor, penso que o processo de assimilação de informação linguística entre o aprendiz da melhor idade e a criança não se difere muito, no que tange à velocidade com que informações são dadas e também no que diz respeito à sequenciação de exercícios.

Penso assim porque, primeiramente, a criança ainda não tem experiência o suficiente para assimilar as novas informações rapidamente. Já no caso do aprendiz da melhor idade, este já sofre pelo desgaste provocado pelo decorrer da vida.

Claro, uma unidade didática destinada ao público infantil deve ser colorida, interativa, dispor de algo tecnológico, tendo em vista a virada tecnológica pós-modernista, entre outros. Esta deve estar à frente do seu tempo para que consiga reter a atenção da criança.

Já no caso do aprendiz da melhor idade, creio que uma unidade didática destinada a esse público alvo deva contemplar o aspecto de experiência que a vida tem. Recursos como provérbios, poemas, músicas culturalmente ricas, entre outros congêneres, fazem a diferença uma vez que comunicam com o sentimento de experiência e sabedoria que sujeitos dessa idade tão frequentemente possuem.

Portanto, esta unidade didática contará com um provérbio, um pequeno poema e uma música curta, de fácil entendimento, a fim de que os aprendizes possam entrar em contato com a cultura brasileira e aprender através dela.

2.7 Aspectos de *rapport*, *scaffolding* e monitoramento

Rapport é uma palavra de origem francesa que quer dizer harmonia, afinidade, concordância. O termo foi adotado por psicólogos americanos para batizar uma técnica de comportamento que tem como objetivo melhorar seu poder de comunicação e relacionamento com as pessoas. (MUDE.NU, 2010)

Scrivener (2011, p.43) também define como *rapport* "the quality of relationship within the classroom."

Como apresentado, *rapport* pode ser entendido como o relacionamento professor-aprendizes no contexto de sala de aula, ou até mesmo em aulas particulares. Pode ser associado à forma como o professor trata os alunos, utilizando-se de tato para não ativar o filtro afetivo e, assim, ganhar a confiança de seu público. Mais além, eu diria também que este termo refere-se à harmonia entre o conteúdo da aula de língua associado à forma de como o professor se relaciona com seus alunos enquanto sujeitos aprendizes. Um bom *rapport* confere ao processo ensino-aprendizagem um caráter suave, conferindo ao professor a imagem de um líder, alguém que está ali para guiar o processo de retenção da segunda língua sem fazer julgamentos.

Scaffolding: The language that an interlocutor uses to support the communicative success of another speaker. It may include the provision of missing vocabulary or the expansion of the speaker's incomplete sentence. (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 204)

O *scaffolding*, ou andaime, seria aquela pequena ajuda de colegas ou do próprio professor, que muito auxilia aprendizes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele é extremamente produtivo em casos nos quais os exercícios são conferidos com *input+1*.

Já o monitoramento ao qual me refiro aqui seria aquele em que o professor está sempre andando pela sala de aula, conferindo se os alunos estão de fato fazendo o exercício proposto. O simples fato de o professor andar rotineira e atentivamente pela


sala, ou estar de olhos afixados ao desenrolar de atividades particulares de alunos, pode fazer com que estes não percam o foco com *smartphones* ou conversas paralelas fora do assunto em questão. Ademais, andar aleatória e rotineiramente pela sala faz com que o aluno se sinta à vontade para pedir ajuda sempre que necessário, pelo fato de o professor estar por perto e acometido com a turma.

Pertencentes ao assunto de sala de aula, estes três aspectos combinados, sistematicamente, podem conferir à lição um aspecto mais sério, mas porém leve, no qual o aluno sabe que poderá contar com a ajuda do professor para alcançar o objetivo proposto em determinado exercício.

3 Apresentação do protótipo de unidade didática e instruções

“Antes tarde do que nunca”

- Você não está atrasado?
- Não estou, não.




1) O alfabeto
a) Ouça o áudio e complete as lacunas.

_ B C D _ F G H _ J K L M N _ P Q R S T _ V X Z W Y Z Ç

b) Compare com um colega.
c) Em pares: o que as letras das lacunas têm em comum?

Figura 3 – Unidade didática, página 1

Fonte: elaboração própria



d) Não olhe para o exercício anterior. Escute ao áudio novamente e complete as lacunas.

A _ _ _ E _ _ _ I _ _ _ _ O _ _ _ _ _ U _ _ _ _ _

e) Compare com outro colega.
f) O que as letras das novas lacunas têm em comum?

2) Ser, Estar e cumprimentar. Leia, ouça e repita.

Ser: permanente	Estar: temporário
------------------------	--------------------------

- Oi. Tudo bem?	- Olá. Estou bem. E você?
- Estou bem também.	- Qual é o seu nome?
- Meu nome é André . E o seu?	- O meu nome é Joana .
- Prazer, Joana .	- O prazer é meu, André .
- Está calor em Brasília, né?	- Sim, está . Brasília é quente em setembro.
- Tchau, Joana. Estou atrasado.	- Também estou . Tchau, tchau .




Figura 4 – Unidade didática, página 2

Fonte: elaboração própria

3) Não olhe a página anterior. Analise o quadro e preencha as lacunas.

	Ser	Estar
Eu	sou	estou
Você	é	está
Ele/ela	é	está
Nós	somos	estamos
Vocês	são	estão
Eles/elas	são	estão



- Oi. Tudo bem?
- _____ bem também.
- Meu nome _ **André**. E o seu?
- Prazer, **Joana**.
- _____ calor em Brasília, né?
- Tchau, **Joana**. _____ atrasado.
- _____ bem. E você?
- Qual _ o seu nome?
- O meu nome _ **Joana**.
- O prazer _ meu, **André**.
- Sim, _____. Brasília _ quente em setembro.
- Também _____. Tchau, tchau.

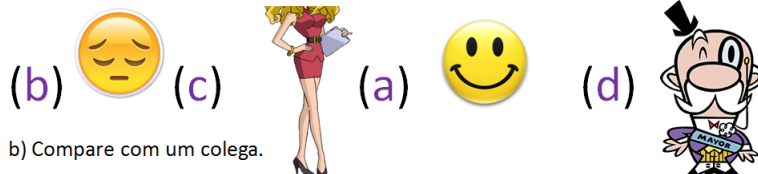
- A) Compare com um colega.
- B) Escute e corrija. Volte à página anterior e confira as respostas.
- C) Pratique o diálogo com um colega substituindo o nome em **azul** pelo seu.

Figura 5 – Unidade didática, página 3

Fonte: elaboração própria

4) Relacione as imagens com as ações.

- a) **Estar** feliz
- b) **Estar** triste
- c) **Sou** alta
- d) **Sou** baixo



- b) Compare com um colega.

Figura 6 – Unidade didática, página 4

Fonte: elaboração própria

5) Volte ao quadro em “3” e complete com o pronome correspondente.



_____ é alta



_____ é baixo

b) Responda: você é alto/alta ou baixo/baixa? Pergunte ao colega também.

Figura 7 – Unidade didática, página 5

Fonte: elaboração própria

6) Música

Milton Nascimento – Coração de Estudante

a) Preencha as lacunas de acordo com o que você escuta.

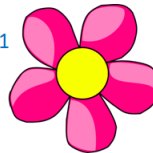
b) Relacione as imagens com as palavras. Cante!

- Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve _____ dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode _____ aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A () folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu () sorriso de () menino
Tantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê () flor e
fruto



1



2



3

- () Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, () plantas, sentimento
() Folhas, () coração, juventude e fé

4



5

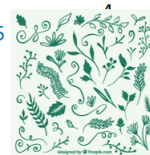


Figura 8 – Unidade didática, página 6

Fonte: elaboração própria

Esta unidade didática prototípica tem por fim ser o primeiro contato do aluno com o português do Brasil através de um material didático. Ela é destinada a alunos na melhor idade (ou terceira idade). Sua duração prevista é de uma hora aula, ou 50 minutos.

Instruções

Inicie a aula com saudações e apresentações. Priorize sempre que os alunos falem mais do que você. Pegue o nome de um voluntário ou de alguma palavra relevante dita na aula, escreva no quadro, e introduza o assunto, como aquecimento, perguntando quais são as letras das palavras em questão.

1 – Após os procedimentos de saudação e apresentação de alunos, inicie a lição. Pergunte, concisamente, quais letras faltam no alfabeto. Na figura 3, no item 1c, peça para que eles façam em pares e, em seguida, corrija, dizendo que as letras que faltam são vogais. Faça o mesmo procedimento nos itens 1d e 1f na figura 4, corrigindo depois dizendo que as letras que faltam, desta vez, são consoantes;

2 – Peça a turma para ler o diálogo em silêncio. Logo após, interprete com um voluntário. Pratique pronúncia e entonação a partir de um *drill*;

3 – Propositamente, este exercício é auto-explicativo. Dê tempo para que os aprendizes façam, compare com um colega, corrijam e pratiquem em duplas;

4 – Planeje suas instruções e dê tempo para que os a turma compare;

5 – Exemplificando com voluntários da turma, explique que o gênero masculino é expresso pelo pronome ele e o feminino pelo pronome ela. Prefira exemplos a termos gramaticais. Na figura 7, no item 5b, peça-os para que façam em pares, novamente;

6 – Por se tratar de uma turma iniciante, a música tem mais propósito de relaxamento e introdução à cultura brasileira do que servir como um exercício de retenção de novas palavras e formas gramaticais. No entanto, sempre aproveite de qualquer exercício para estimular os aprendizes cognitivamente. Neste exercício, os alunos deverão preencher as lacunas com o verbo “estar”, que já foi visto anteriormente e também deverão relacionar as imagem com os parênteses.

Ao fim da aula, peça-os para que fechem os livros e pergunte-os o que eles conseguiram aprender. Faça disso um hábito.

Conclusão

Idosos (ou sujeitos na melhor idade), em contexto de Português do Brasil como Segunda Língua, ainda não podem contar com material didático elaborado especificamente para essa faixa etária. No entanto, este trabalho visou trazer uma reflexão de como isso poderia acontecer, valendo-se das teorias linguísticas atuais e encaixando-as nos moldes da Abordagem Comunicativa. Muito se pode criticar sobre esta abordagem, porém ela é a mais utilizada atualmente em cursos de línguas. Além disso, um ponto positivo desta mesma abordagem é que ela consegue reunir variados tipos de informação linguística em uma lição, de maneira interativa, a fim de priorizar a comunicação em contextos específicos, recortados. É um ponto positivo, pois, recortando um contexto, a lição tem um caráter mais específico e fácil de ser sequenciado. Em contextos de segunda língua, materiais do gênero podem ser produtivos, uma vez que o aprendiz não dependerá somente deste para variar suas fontes de informação linguística e interação – o próprio viver em sociedade, aliado às aulas, fará com que a aquisição de língua aconteça pouco a pouco.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. d. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. e Agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15–29, 2001.
- CASTILHO, A. T. d. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. ISBN 9788572444620.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. ISBN 8574904023.
- KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. ISBN 9788572448819.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are Learned*. 3. ed. New York: Oxford, 2006. ISBN 978019422246.
- MUDE.NU. *Aprenda a usar a técnica do Rapport para melhorar seus relacionamentos*. 2010. Disponível em: <<http://mude.nu/aprenda-a-usar-rapport/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- OLIVEIRA, M. K. d. *Algumas contribuições da psicologia cognitiva*. São Paulo: FDE, 1992.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO. *Vygotsky e o sociointeracionismo – Psicologia da Educação*. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia-/artigos/37955/vygotsky-e-o-socio-interacionismo-psicologia-da-educacao>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to Language Teaching*. 3. ed. Oxford: Macmillan, 2011. ISBN 9780230729827.