

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ELIZIANE FERNANDES ALFONSO

**PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE
ESPAÑHOL PARA IDOSOS:**
un giro por los países hispanohablantes

PORTO ALEGRE
2024

ELIZIANE FERNANDES ALFONSO

**PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE
ESPAÑHOL PARA IDOSOS:**

un giro por los países hispanohablantes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas Literaturas) pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Natalia Labella-Sánchez

PORTO ALEGRE

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR: Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA: Patrícia Pranke

INSTITUTO DE LETRAS

DIRETORA: Carmem Luci da Costa Silva

VICE-DIRETORA: Márcia Montenegro Velho

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

CHEFE: Márcia Moura da Silva

CHEFE SUBSTITUTA: Gisele de Oliveira Bosquesi

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

COORDENADOR: Gabriel de Ávila Othero

COORDENADORA SUBSTITUTA: Sandra Dias Loguercio

CIP - Catalogação na Publicação

Fernandes Alfonso, Eliziane
PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL
DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA IDOSOS: un giro por los
países hispanohablantes / Eliziane Fernandes Alfonso.
-- 2024.
61 f.
Orientador: Natalia Labella-Sánchez.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e
Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS,
2024.

1. Ensino de espanhol. 2. Terceira idade. 3.
Método comunicativo. 4. Aula online síncrona. I.
Labella-Sánchez, Natalia, orient. II. Título.

ELIZIANE FERNANDES ALFONSO

**PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE
ESPAÑHOL PARA IDOSOS:**

un giro por los países hispanohablantes

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Letras
(Língua Portuguesa, Língua Espanhola e
suas Literaturas) pelo Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

APRESENTADO EM
Porto Alegre, 21 de agosto de 2024.

Resultado: Aprovado com conceito A.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Natalia Labella-Sánchez
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Henry Daniel Lorencena Souza
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria de Oliveira Graça
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dedico este trabalho à minha mãe, Neusa, que nunca mediu esforços para me ver formada, incentivando-me sempre que necessário. Dedico este trabalho também ao meu pai, Almirante (in memoriam), que via na educação a possibilidade de um mundo melhor. Sinto a tua falta. A eles, todo meu respeito, gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Neusa e Almirante (*in memoriam*), que, mesmo diante das adversidades da vida, sempre foram a base sólida de nossa família. Graças ao suporte diário de vocês, eu tive as condições necessárias para chegar até aqui. O esforço de vocês valeu a pena!

Agradeço às minhas amigas Natália, Liane e Haylla, meus triângulos, que sempre me apoiaram e incentivaram em minhas escolhas de vida. Obrigada pelos conselhos e pelo ombro amigo. Vocês são muito especiais para mim!

Agradeço aos meus irmãos, Jerri e Vanderlei, assim como às minhas cunhadas, Rita e Cintia, e aos meus sobrinhos, Jéssica, Raíssa, Asafe e Ana Clara, pela constante motivação e apoio na conclusão do curso. Vocês foram fundamentais na realização deste sonho e na conquista de ser a primeira da nossa família a obter um diploma. Esta vitória é nossa! Muito obrigada!

Agradeço à minha psicóloga, Kênia, que sempre me encorajou, oferecendo assistência e acolhimento nos momentos de grandes desafios. Obrigada pela escuta e por me ajudar a me tornar uma pessoa melhor a cada dia. Estou me esforçando para isso!

Agradeço também aos que tive a oportunidade de conhecer ao longo do curso, especialmente Leonardo, Stéphanie e João Pedro, meus queridos colegas e amigos. Obrigada pelos almoços, pelas dicas e pelas trocas que tivemos durante esses anos. Ao lado de vocês, a graduação foi mais prazerosa.

Agradeço também à minha dupla de longa data, Stéphaney, pois os dias no campus do Vale foram menos caóticos ao seu lado. Obrigada pela parceria, pelos desafios que enfrentamos juntas e pelos conhecimentos compartilhados. Acredito que, juntas, conseguimos nos desenvolver como professoras e também produzir lindos trabalhos.

Finalmente, agradeço à minha querida orientadora, Natalia, que desde o início tem sido um exemplo e uma referência de professora no curso de Letras. Obrigada pelo apoio, pela disposição e pela compreensão, sempre acreditando no meu potencial e ajudando-me a desenvolvê-lo. Suas aulas foram essenciais para a minha formação, e foi um prazer ser sua orientanda.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.

bell hooks

RESUMO

Este trabalho propõe analisar o planejamento, a planificação e a elaboração das aulas, assim como a estruturação das unidades didáticas para a subsequente produção do material didático de um curso de espanhol na modalidade *on-line* síncrona, destinado ao público da terceira idade. O foco principal foi atender à demanda de aperfeiçoamento das habilidades comunicativas na língua estrangeira, dentro da temática de viagens, considerando que o grupo inscrito já possuía certo conhecimento e experiência com o idioma. O estudo decorre de uma experiência de estágio obrigatório com alunos da Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UNAPI), um projeto de caráter extensionista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado de janeiro a março de 2022. Para fundamentar teoricamente o trabalho, utilizamos autores que abordam aspectos associados a essa etapa da vida, com ênfase especial na aprendizagem de uma língua estrangeira (Kachar, 2001; Marc Prensky, 2001; Camarano, 2002; Spada, 2004; Guimarães, 2009; Pereira e Neves, 2011; Martins, 2013; Confortin, 2014), bem como aqueles que tratam dos pressupostos teóricos e didáticos do método comunicativo (Almeida Filho, 1999; Sánchez, 2009; Alonso, Castrillejo e Orta, 2012a; 2012b). Após os conceitos indicados na fundamentação teórica, a metodologia do trabalho demonstra como as unidades didáticas são estruturadas para estabelecer uma progressão entre elas. Essa estrutura está alinhada com o objetivo do curso, que foi promover a competência comunicativa em contextos reais de imersão em um país hispanofalante. Ademais, em relação ao material didático, buscou-se estabelecer um diálogo por meio dele, empregando técnicas pedagógicas elaboradas para atender ao propósito específico do nosso público-alvo: a comunicação e, conseqüentemente, conhecer as estruturas comunicativas e o vocabulário necessários para situações de viagem. Por fim, na seção de resultados e análise destaca-se a importância do formato adotado para as aulas, planejadas para serem mais dinâmicas e interativas, viabilizando a reflexão por meio dos debates propostos em conjunto com a compreensão oral e escrita, seguindo os pressupostos do método comunicativo. Além disso, é fundamental ressaltar a relevância da ativação dos conhecimentos prévios e das estratégias relacionadas à pré-leitura e à pós-leitura, reconhecendo a importância de que os discentes se sintam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, no que diz respeito à língua, buscou-se trabalhar sob uma perspectiva mais prática e crítica, com foco principal em aspectos culturais, sociais e históricos.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Terceira idade; Método comunicativo; Aula *on-line* síncrona.

RESUMEN

Este trabajo propone analizar la planificación, el diseño y preparación de las clases, así como la estructuración de las unidades didácticas para la posterior producción del material didáctico de un curso de español en modalidad *online* sincrónica, dirigido al público de la tercera edad. El objetivo principal fue satisfacer la demanda de mejora de las habilidades comunicativas en lengua extranjera, dentro de la temática de viajes, considerando que el grupo inscrito ya poseía cierto conocimiento y experiencia con el idioma. El estudio se basa en una experiencia de prácticas obligatorias con estudiantes de la Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UNAPI), un proyecto de extensión de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado de enero a marzo de 2022. Para fundamentar teóricamente el trabajo, se utilizaron autores que abordan aspectos asociados a esta etapa de la vida, con énfasis especial en el aprendizaje de una lengua extranjera (Kachar, 2001; Marc Prensky, 2001; Camarano, 2002; Spada, 2004; Guimarães, 2009; Pereira e Neves, 2011; Martins, 2013; Confortin, 2014), así como aquellos que tratan de los presupuestos teóricos y didácticos del método comunicativo (Almeida Filho, 1999; Sánchez, 2009; Alonso, Castrillejo y Orta, 2012a; 2012b). Después de los conceptos indicados en la fundamentación teórica, la metodología del trabajo muestra cómo se estructuran las unidades didácticas para establecer una progresión entre ellas. Esta estructura está alineada con el objetivo del curso, que fue promover la competencia comunicativa en contextos reales de inmersión en un país hispanohablante. Además, en relación con el material didáctico, se buscó establecer un diálogo por medio de él, empleando técnicas pedagógicas desarrolladas para satisfacer el propósito específico de nuestro público objetivo: la comunicación y, consecuentemente, conocer las estructuras comunicativas y el vocabulario necesarios para situaciones de viaje. Finalmente, en la sección de resultados y análisis, se destaca la importancia del formato adoptado para las clases, diseñadas para ser más dinámicas e interactivas, facilitando la reflexión por medio de los debates propuestos junto a la comprensión oral y escrita, siguiendo los presupuestos del método comunicativo. Además, es fundamental resaltar la relevancia de la activación de los conocimientos previos y de las estrategias relacionadas con la prelectura y la poslectura, reconociendo la importancia de que los estudiantes se sientan parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la lengua, se buscó trabajar desde una perspectiva más práctica y crítica, con un enfoque principal en aspectos culturales, sociales e históricos.

Palabras clave: Enseñanza de español; Tercera edad; Método comunicativo; Clase *online* sincrónica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Slide com texto sobre a importância de falar espanhol	36
Figura 2 - Texto ampliado sobre a importância de falar espanhol	37
Figura 3 - Slides com texto sobre a Colômbia usados em aula.....	39
Figura 4 - Slide com texto sobre comidas típicas da América Central.....	41
Figura 5 - Slide com o vídeo sobre a cidade dos EUA onde se fala exclusivamente espanhol.....	42
Figura 6 - Slide com o vídeo sobre o clima de Bogotá, capital da Colômbia	43
Figura 7 - Slide com o vídeo sobre os 10 principais sabores do Uruguai.....	44
Figura 8 - Slides sobre a dinâmica realizada na plataforma <i>Jamboard</i>	45
Figura 9 - Slides utilizados na dinâmica de quiz.....	47
Figura 10 - Slide utilizado para trabalhar o clima e as vestimentas	48
Figura 11 - Slide utilizado para praticar e ampliar o vocabulário de vestimentas e objetos de uso pessoal	49
Figura 12 - Slide utilizado para ampliar o vocabulário relacionado aos lugares da cidade.....	50
Figura 13 - Slide utilizado para compreender a orientação espacial e os modos de locomoção	50
Figura 14 - Slides utilizados para a prática da orientação espacial	51
Figura 15 - Slides utilizados para praticar os lugares e os respectivos produtos e serviços oferecidos	52
Figura 16 - Slides utilizados para orientar a realização da tarefa final	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento geral do curso	33
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID-19	Doença do Coronavírus
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LE	Língua Estrangeira
OMS	Organização Mundial da Saúde
SNCF	Secretaria Nacional da Política de Cuidados e Família
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNAPI	Universidade Aberta para Pessoas Idosas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3.1 APRENDER LE NA TERCEIRA IDADE: APRENDIZAGEM E DESAFIOS	17
3.2 MÉTODO COMUNICATIVO	20
3.2.1 Compreensão e produção oral dentro do método comunicativo.....	21
3.2.2 Compreensão e produção escrita dentro do método comunicativo.....	23
3.3 MATERIAL DIDÁTICO: ETAPAS IMPORTANTES PARA A SUA PRODUÇÃO NO AMBIENTE ON-LINE SÍNCRONO	26
3.3.1 A importância do planejamento e da planificação do curso para a posterior produção de material didático	27
3.3.2 Produção de material didático e sua adaptação para aulas <i>on-line</i> síncronas.....	29
4 PASSOS METODOLÓGICOS PARA O PLANEJAMENTO	32
5 RESULTADOS E ANÁLISE.....	35
5.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA	35
5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL	41
5.3 ATIVIDADES INTERATIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO NECESSÁRIO PARA VIAJAR	44
5.4 PRODUÇÃO ORAL FINAL: HABILIDADES COMUNICATIVAS EM PRÁTICA...53	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a expectativa de vida continua a aumentar em decorrência de vários fatores interligados, o que leva os idosos a se tornarem cada vez mais ativos e participativos na sociedade. À vista disso, a Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UNAPI) oferece diversos cursos em várias áreas do conhecimento, com o objetivo de promover, sobretudo, a educação continuada desse público. Nesse contexto, este trabalho de conclusão do curso é resultado de uma prática de estágio obrigatória voltada para o ensino de espanhol na terceira idade.

A realização desta atividade fundamentou-se nos princípios do método comunicativo, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades relacionadas a esses pressupostos, sendo elas: a compreensão e produção oral e a compreensão e produção escrita. Dessa forma, o foco deste trabalho é refletir sobre o planejamento, a organização, a produção e efetiva aplicação do material didático direcionado ao modelo *on-line* síncrono, além de explicar sobre como as unidades didáticas estão interligadas, a fim de promover uma progressão entre elas. Assim, tecendo uma construção entre as unidades didáticas, buscamos ampliar o conhecimento de mundo dos aprendizes e enriquecer o vocabulário, com foco em nosso objetivo: a comunicação necessária em contextos reais de viagem.

Este trabalho, portanto, possui seis partes. A primeira é a presente introdução, a segunda é a contextualização que aborda um panorama geral do curso que ministramos. A terceira parte apresenta a fundamentação teórica, que abrange três temas: a aprendizagem e os desafios de aprender LE na terceira idade, o método comunicativo seguido de suas subseções e o material didático e as etapas importantes para sua produção no ambiente *on-line* síncrono composto também por suas subseções. A quarta parte refere-se a metodologia do trabalho, com informação sobre como as unidades didáticas desenvolveram-se, quais ferramentas e recursos foram utilizados para o planejamento, organização e produção do material didático, assim como o espaço em que essa prática ocorreu. A quinta parte, por sua vez, é destinada à análise e discussão dos resultados. E, por fim, a sexta refere-se à conclusão do trabalho, seguida pela lista de referências utilizadas na elaboração deste estudo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente trabalho de conclusão do curso de Letras visa estabelecer uma análise sobre o ensino de espanhol nas práticas de ensino (estágio obrigatório) junto ao projeto extensionista desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UNAPI)¹. O projeto é voltado ao público da terceira idade, visando a educação continuada de idosos, a intergeracionalidade e a formação humana sobre envelhecimento, além de não requerer que se tenha curso superior para assistir às aulas.

Devido à pandemia ocorrida em 2020, os projetos precisaram se readaptar passando da modalidade presencial ao ensino *on-line* síncrono com o objetivo de garantir a segurança em relação à saúde desse público. Os cursos oferecidos pela UNAPI são diversificados, a fim de possibilitar um leque de oportunidades de acordo com os interesses de cada indivíduo.

Diante desse contexto, foi disponibilizado o curso *on-line* de *Conversación en Español: un giro por los países hispanohablantes*, que tinha como objetivo a comunicação e a participação ativa *on-line*. Além disso, a proposta visava a prática de estágio de docência em língua espanhola II, realizada no segundo semestre de 2022, que contava com um semestre incomum, devido ao seu atraso, com aulas sendo ministradas em janeiro. Consequentemente, devido à impossibilidade de adentrar em uma sala de aula presencial, a professora da disciplina, Mônica Nariño², conseguiu que participássemos da UNAPI e foi uma experiência enriquecedora tanto para nós alunos quanto para o público participante.

Inicialmente, éramos um grupo formado por quatro estagiários pensando e planejando o desenvolvimento do curso, pois seriam duas turmas ofertadas em dias e horários diferentes para conseguir atingir um público maior de interessados. O curso, portanto, possuía uma carga horária de 1h30 por semana e as aulas eram ministradas por meio do *Google Meet*, aplicativo de videochamada que viabilizou a efetiva realização dessa prática. Posto isso, a estrutura do curso foi desenvolvida em conjunto para após ser continuada em pares. Desse modo, coube a cada dupla observar as especificidades de seus alunos e aquilo que tinham por desejo conhecer e aprender.

¹ Para maiores informações, acesse: <https://www.ufrgs.br/unapi/>.

² Professora titular da disciplina de Estágio de docência em Língua Espanhola II.

Assim, o material que Stéphanie Molinari³ e eu produzimos foi revisto algumas vezes durante as aulas, para que ficasse adequado aos propósitos da turma que tivemos a oportunidade de ministrar. A produção, portanto, desse trabalho só foi possível graças à tecnologia, visto que nosso material foi elaborado eletronicamente, sem a necessidade de estarmos presentes em um espaço físico, mas trabalhando colaborativamente de acordo com a nossa disponibilidade.

No começo, nossa turma era composta por onze mulheres, mas apenas seis nos acompanharam quase até o final. E, embora não fosse um requisito para se inscrever no curso, todas já possuíam uma formação universitária e estavam desfrutando de suas aposentadorias. Diante disso, a motivação para o curso vinha de suas experiências de vida, dos lugares que já conheciam e da própria vontade de continuar se aperfeiçoando na língua para desenvolver uma comunicação mais efetiva nas próximas viagens; além, é claro, do conhecimento de mundo sobre os países hispanofalantes. Em relação a isso, e considerando que se tratava de uma turma de conversação básica, os objetivos estavam voltados para o foco comunicativo e, por consequência, para a sua prática.

³ Agradeço à colega pela dedicação e empenho que teve junto comigo na elaboração desse material.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos a aprendizagem e os desafios para aprender uma língua estrangeira na terceira idade, discorrendo sobre como esse processo ocorre e suas motivações. Na sequência, também falaremos sobre o método comunicativo, com foco na compreensão e produção oral, bem como na compreensão e produção escrita, destacando como essas habilidades se desenvolvem. Por fim, comentaremos sobre a produção do material didático, seu planejamento e planificação, seguido de sua adaptação para o ambiente *on-line* síncrono.

3.1 APRENDER LE NA TERCEIRA IDADE: APRENDIZAGEM E DESAFIOS

De acordo com a nota informativa nº 5/2023 da Secretaria Nacional da Política de Cuidados e Família (SNCF), sobre envelhecimento e o direito ao cuidado, a população idosa é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como o grupo etário de 65 anos ou mais nos países desenvolvidos e 60 anos ou mais nos países em desenvolvimento. No caso do Brasil, o Estatuto da Pessoa Idosa - legislação instituída com o objetivo de regular os direitos assegurados a esse grupo populacional - define como população idosa as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Camarano (2002) alerta para o envelhecimento populacional, que se tornou um fenômeno mundial relevante, resultando em um crescimento mais acentuado da população idosa em comparação com outros grupos etários.

Diante do cenário globalizado, da era *on-line* e da informação na “palma da mão”, o idoso é alguém que viu as mudanças acontecerem e precisou, de certo modo, adaptar-se a elas, os chamados *imigrantes digitais*, como cita Marc Prensky (2001). Diferentemente dos *nativos digitais*, que já nasceram em meio à proliferação das tecnologias, de comunicação e de informação, e que apresentam uma maior facilidade para lidar com elas por meio de seus instrumentos. Entretanto, Kachar (2001) alude que o perfil do idoso do século XXI mudou significativamente, pois deixou de ser uma pessoa saudosa e passou a assumir uma postura mais ativa e autônoma frente à modernidade. Dessa forma, sendo capaz de produzir e consumir produtos e serviços, mantendo-se independente e incluído socialmente. Ao contrário do que ocorria no passado, em que eram seres isolados e considerados aquém da sociedade, os idosos de hoje passam a ressignificar sua existência por meio da aprendizagem.

Dentro desse contexto de trabalho, buscou-se saber a respeito das habilidades que os idosos já possuíam em torno do ambiente digital, partindo de práticas comunicativas informais para acessar o conhecimento tácito deles, a fim de auxiliá-los a desenvolver as competências comunicativas no ambiente virtual. Em relação a isso, Pereira e Neves (2011) salientam sobre a importância e a necessidade de se planificar propostas metodológicas, considerando o processo cognitivo do idoso, pois o ritmo da aula tende a ser um pouco mais lento diante das restrições sensoriais próprias do envelhecimento humano, mesmo que estes gozem de uma razoável saúde física e mental. Mediante isso, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's)⁴ surgem como um facilitador dessa inserção social, melhorando a qualidade de vida, a comunicação e a interação com o outro, visto que o aprender ainda é algo possível. Contudo, é preciso vencer o preconceito contra o idoso e apontar novos caminhos para a inclusão digital, tendo em vista a sua longevidade, como afirma Guimarães (2009).

À vista disso, antes de adentrar nas questões de ensino e aprendizagem, de fato, precisamos definir a diferença entre o ensino de crianças e do fenômeno mencionado por Confortin (2014), como “adulto aprendente”. A pedagogia é a aprendizagem voltada para crianças, enquanto a andragogia, por sua vez, refere-se ao ensino de adultos, que visa as melhores práticas para orientá-los a aprender, de acordo com Martins (2013). Logo, a andragogia opõe-se à pedagogia e aos padrões que ela estabelece. Knowles (1970) formula o modelo andragógico, baseado nos seguintes princípios sintetizados abaixo:

1. necessidade de saber: os adultos querem saber por que precisam aprender, por isso os objetivos devem estar claros;
2. autoconceito do aprendiz: adultos possuem a sua autonomia e são responsáveis por suas decisões, portanto querem ser vistos e tratados como indivíduos capazes de se autogerir;
3. papel das experiências anteriores: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado, assim os novos conhecimentos devem partir daquilo que já conhecem, ou seja, seus conhecimentos prévios;

⁴ Conjunto de tecnologias que conformam a sociedade da informação: informática, internet, multimídia e sistemas de telecomunicações.

4. prontidão para aprender: o adulto sabe o que quer aprender e, diante disso, aprende quando a aprendizagem está relacionada a situações reais, autênticas, de seu cotidiano;
5. orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando a instrução está contextualizada e vai ao encontro de uma utilidade prática e imediata do seu cotidiano;
6. motivação: as motivações dos adultos são voltadas a valores intrínsecos, pessoais, como autoestima, qualidade de vida, satisfação pessoal, desenvolvimento, etc.

Correlacionado a isso, no ensino de idosos, é fundamental considerar as experiências prévias desses alunos para que eles possam perceber algum sentido no que vai ser aprendido. Logo, a aprendizagem deve ser clara e estar interligada com a vida e o cotidiano dos alunos. Eles precisam entender os motivos do fazer para se tornarem agentes ativos, adquirindo autonomia ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, como menciona Confortin (2014), é necessário entender que, no caso de “adultos aprendentes” de uma língua estrangeira (LE), o interesse geralmente se concentra em alcançar uma habilidade básica de comunicação na língua-alvo. Isso ocorre porque eles já não estão na fase escolar e a obrigatoriedade não se faz mais presente. Por isso, nesse contexto de ensino, parte-se de uma motivação interna, associada a uma necessidade do saber. Assim, as motivações são outras e a afetividade em conjunto com a personalidade de cada indivíduo determinam o grau dessa aquisição. Além disso, é essencial saber identificar qual foi a motivação que levou esses adultos a quererem aprender uma LE, pois isso pode tornar o ensino mais eficiente e assegurar um clima mais favorável para o aluno. Segundo Oliveira (2008), se não houver necessidade, não haverá motivação e, por conseguinte, o sujeito não terá satisfação na busca de qualquer aprendizagem. O autor afirma que toda aprendizagem é decorrente de três tipos de motivação:

1. extrínseca, que visa integrar o aprendiz na cultura do falante nativo;
2. intrínseca, que se relaciona aos aspectos particulares e pessoais de cada indivíduo;
3. instrumental, decorrente da razão funcional de um exercício ou de uma carreira profissional.

Ou seja, a aprendizagem na idade adulta, e em especial na terceira idade, implica em uma necessidade que precisa ser suprida, uma vez que é por meio dela que a motivação aparecerá. Em relação à maioria dos idosos, estes buscam aprender uma LE com um objetivo já definido, podendo ser para viagens, estudos, negócios, entre outros. Independente do objetivo, seu tempo é mais reduzido, pois precisa de um resultado mais imediato. Em razão disso, é preciso entender qual a sua real necessidade para assim desenvolvê-la de acordo com as suas expectativas.

Para Spada (2004), o papel do professor de língua estrangeira, não se baseia em apenas possuir um domínio avançado sobre a língua, mas a habilidade de fazer com que esse conhecimento seja acessível e compreensível para o aluno, estimulando-o e encorajando-o, por meio das atividades de interação em situações comunicativas. Assim sendo, dentro desse contexto tecnológico, optar por utilizar uma pluralidade de códigos (imagens, sons, palavras) com idosos é fundamental para integrá-los ao digital e à cultura estrangeira. Isso contribui, sobretudo, para o desenvolvimento de suas capacidades de compreensão e produção oral e escrita. Durante esse processo, o professor atua como um agente facilitador e integracionista.

3.2 MÉTODO COMUNICATIVO

O curso que oferecemos foi organizado com base em técnicas e procedimentos do método comunicativo, tanto na elaboração das aulas quanto no desenvolvimento do material didático. Diante disso, apresentarei algumas características desse método.

Segundo Alonso, Castrillejo e Orta (2012a), por muito tempo o estudo de uma segunda língua baseava-se na aprendizagem das regras gramaticais, na resolução de exercícios e na tradução, acreditando que esses métodos seriam suficientes para desenvolver a expressão prática da língua oral. No entanto, percebeu-se que essa dinâmica, por si só, não era eficaz, pois a fala, a oralidade, desenvolvem-se por meio da prática comunicativa. E, por conseguinte, para alcançar maior fluidez no idioma, é necessário comunicar-se nele, aplicando-o de forma prática em conjunto com a teoria aprendida.

Sánchez (2009), ao discorrer sobre o método comunicativo, afirma que a comunicação tem como objetivo dizer algo a alguém, com ênfase no conteúdo e na

sua transmissão entre interlocutores. E, para que isso ocorra de forma eficaz, é necessário que haja um interesse e uma motivação entre os participantes, podendo ser de forma oral ou escrita. O enfoque do método, então, consiste na prática por meio de espaços de reflexão que viabilizem a autonomia de pensamento, oportunizando uma comunicação mais fluida e, portanto, mais efetiva. Conforme o autor, o aluno, inserido nesse método, é o protagonista de sua aprendizagem, enquanto o professor seria o mediador desses conhecimentos. Diante disso, os conteúdos passam a ser organizados com base nas necessidades dos estudantes, voltando-se, especificamente, para o objetivo comunicativo. De acordo com Almeida Filho (1999):

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (Almeida Filho, 1999, p. 42).

A competência comunicativa intercultural, para Alonso, Castrillejo e Orta (2012b), refere-se à interação com outras culturas e deve, por consequência, basear-se na tolerância, no respeito e na compreensão do outro. Tal competência ganha uma relevância ainda maior entre crianças e adolescentes, devido a se tornarem adultos no futuro. No entanto, isso não significa que ela deva deixar de ser trabalhada com a terceira idade. Afinal, trabalhar a interculturalidade permite desenvolver tanto a competência cognitiva quanto a afetiva, promovendo um comportamento mais empático. Ademais, os autores destacam a importância de desenvolver as habilidades analíticas e críticas para se comunicar com mais êxito em situações interculturais, uma vez que distintas culturas possuem diferentes valores, costumes e comportamentos.

3.2.1 Compreensão e produção oral dentro do método comunicativo

O curso que ministramos teve como foco a comunicação, então, nossa abordagem priorizou a compreensão e a produção oral, sem desconsiderar as habilidades relacionadas à compreensão e à produção escrita. Diante disso, exploraremos esses conceitos com base nos preceitos do método comunicativo.

Sánchez (2009) menciona que a comunicação surge a partir de uma razão ou interesse, e para que isso ocorra, deve haver uma motivação real. A comunicação, portanto, se estabelece por meio da realização de um objetivo específico, e não

simplesmente falar por falar. Devido a isso, o processo comunicativo nunca é isolado, mas está sempre inserido em um contexto ou situação, facilitando o processo, já que as mensagens são intercambiadas mediante os elementos linguísticos e extralinguísticos que os integram. Ademais, o autor observa que, mesmo no método comunicativo, os alunos ficam atentos aos códigos e signos preestabelecidos e já aceitos, que chamamos de gramática, pois ela é um meio para se chegar a esse fim, mas não deve ser um fim em si mesma. Afinal, a forma (aspectos formais da língua, gramática, etc.) deve estar subordinada ao conteúdo (mensagem que se deseja transmitir), e não o contrário. Consequentemente, para a compreensão e produção oral, é essencial que haja comunicação entre os interlocutores, envolvendo escuta e fala, porque é justamente por meio dessas interações que as situações autênticas acontecem. Por conta disso, o aluno deve estar preparado para interagir e improvisar conforme necessário diante dos diversos contextos que possa encontrar.

Alonso, Castrillejo e Orta (2012b) afirmam que a interação oral permite aos alunos estabelecer um *continuum* com a compreensão oral, entendendo o que está sendo falado para, posteriormente, atuar de forma mais pertinente. E, para isso, as atividades desenvolvidas precisam cumprir com esse papel, que é de facilitar a produção oral em conjunto com uma posição mais receptiva do professor, que deve observar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades que surgem, empenhando-se em minimizá-las. Nesse caso, é importante conhecer os fatores que levam a essas problemáticas, principalmente para que o professor possa estar atento e identificá-los quando ocorrerem. Afinal, esses fatores podem ser de natureza tanto socioafetiva quanto cognitiva.

Dentro do contexto socioafetivo, estão questões relacionadas ao estado emocional do aluno, que pode se sentir vulnerável ao falar na língua que está aprendendo, perdendo a confiança e experimentando medo ao se expressar. Correlacionado a isso, está a questão da personalidade do aluno, pois cada indivíduo possui uma maneira única de agir, entender e interagir. Em razão disso, todas essas características pessoais influenciam a produção oral e como ela se dá na comunicação com o outro. Além disso, o medo de errar também está associado ao campo socioafetivo, cabendo ao professor criar um ambiente seguro, no qual os alunos entendam que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem. O professor, portanto, deve incentivar a prática oral e reconhecer a real importância do fazer. O fator cognitivo, por sua vez, refere-se às capacidades individuais de aprendizagem,

que são exclusivas de cada sujeito. Por isso, torna-se crucial observar os conhecimentos prévios que cada um possui ao planejar o tema a ser abordado. No entanto, é importante evitar que a unidade não se torne complexa demais, exigindo algo que pode levar à frustração dos alunos. À vista disso, é essencial entender que o conhecimento é uma elaboração e que requer tempo para ser assimilado, resultando em um uso mais eficaz e fluente.

Alonso, Castrillejo e Orta (2012b) também vão ressaltar a relevância da compreensão oral em conjunto com outras atividades desenvolvidas, pois ela visa captar a essência do que se diz, almejando conseguir uma informação específica, a fim de perceber possíveis implicações. A compreensão oral é, portanto, a habilidade linguística que permite interpretar a produção oral. A compreensão audiovisual, por sua vez, envolve o processo de entendimento simultâneo da informação auditiva e visual, sendo também essencial para trabalhar em aula, visto que facilita a decodificação da língua e ajuda a entender os dados do contexto. Nesse sentido, atividades como assistir a filmes, vídeos, entre outros, são formas eficazes de desenvolver essa compreensão. Como os autores mencionam, ao escutar extraímos informações linguísticas, como som, acento, entonação, significado literal, sintaxe, etc., além de interpretarmos essas informações de acordo com o propósito comunicativo, considerando o contexto situacional, por meio de nosso conhecimento de mundo. O significado, então, é construído por meio de inferências e formulação de hipóteses.

À vista disso, propor formas de trabalho que envolvam escuta é fundamental, desde que se dê tempo ao aluno para internalizar e organizar as novas estruturas da língua estrangeira. Sendo assim, dentro do método comunicativo, é crucial que as aulas sejam sempre ministradas na língua meta, visto que é um recurso que deve ser adotado desde o início para desenvolver tanto a compreensão quanto a produção oral. No capítulo de resultados e análise, detalharemos como procuramos abordar e desenvolver essa habilidade no curso que planejamos.

3.2.2 Compreensão e produção escrita dentro do método comunicativo

A compreensão escrita, de acordo com Alonso, Castrillejo e Orta (2012b), refere-se a um processo de interpretação, mediante a interação desenvolvida com o texto, a partir do qual se elabora um significado. Ao ler, conectamos palavras aos

pensamentos e à nova aprendizagem com aquilo que já conhecemos, que são nossos conhecimentos prévios. E, por isso, o texto deve permitir que essas conexões se criem. Caso contrário, seu entendimento poderá não ser absorvido, seja pela sua dificuldade ou pela atividade proposta.

O texto é uma sequência de discursos, podendo ser utilizado na aprendizagem de LE com vários objetivos, tais como trabalhar e apresentar vocabulário, mostrar as estruturas gramaticais em contexto, além de também possibilitar a introdução de novos temas e aspectos socioculturais, entre muitos outros. Os autores salientam que, na compreensão escrita, não se trata de avaliar os estudantes pelo que entenderam, mas sim de promover, por meio de atividades auxiliares, estratégias, técnicas e práticas para que desenvolvam essas habilidades, a fim de que possam compreender qualquer outra produção escrita. Assim, o ideal é trabalhar com textos autênticos, com o objetivo de preparar os alunos para o mundo real e, por consequência, para a realidade da língua. Entretanto, os autores também apontam sobre a necessidade de, em alguns casos, ser necessário adaptá-los, visto que podem ser muito longos, difíceis e estarem fora do nível da classe, sendo assim crucial a sua adequação. Além disso, ainda que menos preferível, o professor também pode confeccionar esse material com o objetivo de fazer referência a ideias já trabalhadas, integrando vocabulário conhecido, entre outros motivos.

Alonso, Castrillejo e Orta (2012b) mencionam também a importância da familiaridade com o texto, trazendo temas conhecidos e trabalhando com ele de acordo com as capacidades observadas da turma, visto que nem todos conseguem transferir suas habilidades de compreensão escrita da língua materna para a língua meta, e, por conseguinte, compreendê-lo de imediato. Ademais, trabalhar com texto também permite que se conheça suas estruturas gramaticais, expondo-as de forma natural e contextualizada. Dessa maneira, é importante tratar o escrito de forma mais cuidadosa, ajudando-os a desenvolver uma atitude positiva perante ele, perguntando se gostaram e por que gostaram, o que sabem sobre o tema antes de lê-lo, entre outros questionamentos. O professor, nesse caso, deve priorizar aquilo que os alunos compreenderam e conseguiram identificar, ao invés de focar apenas em perguntas linguísticas, ou naquilo que não conseguiram entender, assim aproximando-o do material, e não afastando-o. Segundo os autores, a finalidade e os objetivos precisam estar claros tanto para a seleção dos textos quanto para o momento de sua aplicação.

Em consequência disso, é preciso ter as respostas para as perguntas-chave: por quê e para quê.

Em relação ao vocabulário, ele é fundamental para a compreensão escrita, visto que quanto mais é ensinado, mais fácil será para compreender um texto. Todavia, há que se ter um cuidado em relação ao texto escolhido para que ele não apresente uma quantidade significativa de palavras desconhecidas que possam vir a causar um bloqueio em sua compreensão. Dessa forma, os autores também mencionam que os alunos não precisam reconhecer todas as palavras de um texto, mas sim as palavras-chave, sendo capazes de inferir seu significado global. Isso porque a ideia não é traduzir o texto, mas entender seu significado real.

As estratégias de compreensão escrita partem de uma atividade de contextualização e ativação de conhecimentos prévios, envolvendo perguntas e utilizando sempre que possível suportes visuais e/ou elementos pré-textuais (gráficos, imagens, vídeos, etc.) para situar os leitores em relação ao tema que será abordado. Após isso, é importante considerar que cada estudante possui um ritmo próprio de leitura. Então, é aconselhável que a primeira leitura seja feita individualmente, de acordo com a necessidade de cada aprendiz. Sánchez (2009) também menciona que os textos precisam estar adequados ao nível da turma, sendo preferível começar pelos mais curtos e, aos poucos, introduzir leituras mais longas, à medida que a apreensão ocorra.

Portanto, trata-se de analisar o texto e promover uma reflexão conjunta sobre ele, com o objetivo de sintetizar o que foi compreendido e identificar possíveis problemáticas e suas razões. Assim, é importante trabalhá-lo de forma integrada entre as unidades didáticas, para que os alunos consigam perceber a construção de conhecimento desenvolvida por meio delas e entender a relação com os demais temas abordados. E, para a seleção do material, é importante considerar a sua coerência e coesão perante aquilo que se quer trabalhar.

A produção escrita, por sua vez, de acordo com Alonso, Castrillejo e Orta (2012b), é o conjunto de estratégias comunicativas que utilizam os autores para produzir um texto, pois escrever implica sempre um processo de composição. Em relação às suas características, a comunicação escrita é mais permanente, uma vez que inclui frases completas e pensadas. Não há um interlocutor presente nem interação direta, como na produção oral. Além disso, o autor tem a vantagem de

gerenciar o tempo disponível para planejar e revisar o texto, incluindo aspectos como gramática e estrutura da frase.

No momento da produção escrita, alguns fatores têm que ser considerados, tais como: o alfabeto, a ortografia, a pontuação, a estrutura e organização, o conteúdo, o vocabulário e a gramática, a coerência e a coesão, o estilo, o interlocutor ou receptor e a finalidade. Devido a isso, antes de começarem as suas produções, os alunos devem estar expostos a uma boa quantidade de textos para desenvolverem suas destrezas de descobrimento e análise, além de se ter exemplares que sirvam de suporte. O professor, após decidir sobre o tipo de atividade, tem que ajudar os alunos dando-lhes instruções adequadas, explicando o que, de fato, espera de seus alunos. E, nesse caso, auxiliá-los em sua produção por meio de perguntas, estímulos visuais, ideias e comparações, deixando que a imaginação aconteça, para que consigam planificar, por meio de suas ideias, como vão desenvolver sua produção. O ideal é que o esboço desenvolvido pelos alunos seja analisado e se converta no produto final. Porém, para isso, é necessária uma reflexão acerca dele, verificando o que pode ser incluído, melhorado, mais desenvolvido, entre outras coisas. O papel da reescrita, nesses casos, é permitir que o aluno revise e se autocorrija com base nas sugestões fornecidas. Dentro do método comunicativo, a correção deve ser valorativa, não se limitando apenas aos erros cometidos, mas principalmente considerando a tentativa do aluno e proporcionando oportunidades para que eles façam os ajustes necessários.

De acordo com Sánchez (2009), a aprendizagem é o resultado entre a prática e a compreensão. E, devido a isso, tanto a compreensão escrita quanto a produção escrita devem envolver atividades que reflitam a realidade dos estudantes, incentivando abordagens divertidas e criativas, além de oportunizar o desenvolvimento do componente cultural, que é fundamental para a formação de cidadãos críticos.

3.3 MATERIAL DIDÁTICO: ETAPAS IMPORTANTES PARA A SUA PRODUÇÃO NO AMBIENTE ON-LINE SÍNCRONO

O material didático é um recurso destinado a apoiar as atividades pedagógicas, garantindo que seu conteúdo esteja sistematizado para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que o material esteja, de fato, pronto e adequado, algumas etapas são necessárias, como o planejamento e a planificação do

curso, bem como a definição do seu ambiente, que, no nosso caso, foi o ambiente virtual. Posto isso, nas subseções abaixo, apresentaremos esses conceitos até a sua efetiva produção.

3.3.1 A importância do planejamento e da planificação do curso para a posterior produção de material didático

Segundo Alonso, Castrillejo e Orta (2012a), antes de desenvolver um material didático propriamente dito, é preciso pensar a respeito dos objetivos e das metas que se quer alcançar. Afinal, como aludem os autores, precisamos saber o destino para começar a traçar a viagem. Para isso, é fundamental ter-se uma visão mais ampla do todo, e não de aula por aula como algo individual e único, que tem seu fim em si mesma. A planificação, nesse caso, é essencial para atingir o objetivo do trabalho como um todo, garantindo que as partes estejam interligadas e sigam uma progressão lógica para desenvolver uma unidade didática coesa. A partir disso, inicia-se a escolha dos recursos e de que forma o trabalho será realizado para que os alunos se sintam motivados, sendo essa a parte mais desafiadora para um professor. Além disso, é importante considerar o conhecimento e as experiências que nossos alunos já possuem para construir as unidades didáticas, partindo dessas noções prévias.

A principal pergunta que nós, docentes, devemos responder ao elaborar uma unidade didática é: o que eu quero que meus alunos sejam capazes de fazer com o que irão aprender?. Essa é a questão que norteia todo o trabalho e com base nela a unidade deverá ser planificada, organizada e encaminhada para que seja capaz de cumprir com o objetivo proposto, atendendo às expectativas de nossos alunos. Por isso, antes de planificar um material didático, deve-se levar em conta algumas questões como: a diversidade na aprendizagem, o processo de aprendizagem, a variedade, a sequência e progressão de atividades, a dinâmica de grupos, a distribuição de tempo e os elementos afetivos e psicomotores. Esse conjunto de processos visa orientar o professor para que a elaboração do material didático seja eficaz e consistente. Dessa maneira, é possível garantir que ele esteja sempre atento às questões que precisam ser pensadas, elaboradas e desenvolvidas durante a planificação da unidade.

Esses tópicos, então, propõem desenvolver o trabalho com a finalidade de variar as formas de apresentar os conteúdos, fornecendo *input* aos alunos, uma das

hipóteses de Krashen⁵, que tem por objetivo expor os aprendizes a insumos compreensivos da língua meta. Entretanto, essa exposição tem que possuir uma progressão, indo sempre além da competência linguística já adquirida, até as suas estruturas mais complexas ($i + 1$). Assim sendo, é por meio dessa variedade de atividades que conseguimos incluir todos os tipos de alunos e, por conseguinte, despertar uma maior interação em sala de aula, reconhecendo que o processo de aquisição de linguagem é algo pessoal e não segue um padrão para todos os alunos. Por esse motivo, em relação à sequência e à progressão didática, ela tem por objetivo saber a que passo os alunos estão para não os frustrar, elaborando, dessa forma, uma unidade condizente com o nível do grupo e, ao mesmo tempo, agregar insumos para a aprendizagem.

A dinâmica de grupos, por sua vez, envolve a alternância entre atividades em grupo e individuais, pois, de acordo com os autores, é importante variar essa prática. Afinal, o trabalho individual também é importante, porque mesmo quando se trabalha em grupo, ele é essencial para respeitar o ritmo pessoal de cada aluno e suas estratégias particulares de aprendizagem. Por causa disso, é imprescindível mesclar esses momentos ora individuais, ora em grupos entre as atividades propostas.

A distribuição do tempo, no que lhe diz respeito, trata de uma importante reflexão a ser adotada, pois as atividades precisam de uma projeção para que a aula tenha um norte, mesmo que nem sempre ela seja seguida à risca. Diante disso, precisa-se entender que a aula é um organismo vivo e, portanto, não temos como prever tudo que poderá ocorrer entre o programado e a sua real realização. No entanto, é fundamental realizar esse planejamento dentro do tempo disponível e, ao final de cada aula, refletir sobre o que realmente funcionou e o que poderia ser melhorado, permitindo, assim, possíveis adaptações conforme as necessidades observadas.

Por fim, os elementos afetivos e psicomotores referem-se ao estado de ânimo de alunos e professores, e como isso pode afetar o andamento da aula. Nesses casos, o professor também precisa ter ciência da realidade que pode encontrar e estar aberto à improvisação, uma vez que nem sempre a motivação seguirá uma linha regular e, conseqüentemente, nesses dias, a aula pode não ser tão produtiva; entender isso faz

⁵ Callegari (2006), explica que, segundo Krashen (1985), a aquisição da língua meta é fruto da exposição intensa e contínua de insumos, mas essa exposição linguística precisa ser relevante e compreensível para formar as bases da competência comunicativa.

parte do processo de ensino. Afinal, todos temos vida pessoal, profissional e social, e esses atravessamentos acabam, muitas vezes, nos acompanhando em nossas obrigações diárias.

Embora o planejamento e a planificação das classes sejam importantes e ocorram antes do início do curso, são os alunos que, de certa forma, determinam o seu ritmo. Isso parte das necessidades individuais de cada indivíduo para compreender o que está sendo ensinado. Devido a isso, é fundamental que o professor esteja preparado para improvisar, uma vez que lidamos com pessoas e imprevistos podem ocorrer fora do esperado e do planejado. Outrossim, é crucial aproveitar os momentos de motivação dos alunos, desde que sejam oportunos e condizentes com a aula. Assim sendo, ajustes dentro das unidades didáticas são necessários para que estas se adaptem aos alunos, e não o contrário, visto que os estudantes também desempenham um papel importante na condução da classe.

Nesse sentido, trabalhar em espaço *on-line* permite que se tenha mais artifícios disponíveis para usar em sala de aula e, com isso, que também se tenha um plano B, caso seja necessário. Essas adaptações tornam-se demandas sempre que o docente identificar algum desafeto, seja pelo material e recursos escolhidos, que podem não ter sido adequados, ou pela própria recepção da turma em relação à forma de abordagem de determinado assunto. Os motivos podem ser os mais variados possíveis e, nesses casos, o professor precisa saber observar e perceber a dinâmica da classe, sentir o clima para, então, repensar e mudar a abordagem, ajustando o material ao contexto, a fim de promover uma aproximação do aluno com o conteúdo a ser ensinado.

3.3.2 Produção de material didático e sua adaptação para aulas *on-line* síncronas

Pensar em materiais didáticos, assim como cita Alonso, Castrillejo e Orta (2012a), envolve considerar a diversidade de pessoas em diferentes realidades sociais. Por isso, os materiais didáticos precisam se adaptar às necessidades dos alunos, e não ao contrário, para que eles se sintam incluídos, dentro desse processo de ensino e aprendizagem, com seus interesses e objetivos pessoais. Diante disso, um dos fatores principais é estruturar o material didático, justamente para ele não ficar em um contexto artificial de ensino, mas que incorpore situações reais de uso diário dentro da língua estrangeira.

Em relação a eleição do tema, cabe lembrar que temas conhecidos são mais interessantes e permitem uma participação mais espontânea, visto que fazem parte da vida real. Nesse sentido, é preciso falar sobre aquilo que os estudantes conhecem, mesmo que seja sob uma perspectiva diferente, criando, desse modo, uma aproximação com o assunto abordado. Em razão disso, tratando-se de adultos aprendentes e de um material elaborado dentro do método comunicativo, como observam os autores, é relevante partir de temas comuns, como viagens, costumes, cultura, gastronomia e outros assuntos que considerem pertinentes para ficarem mais informados. Afinal, o material deve corresponder às expectativas e se adequar ao público que se quer atingir, como cita Zanetti (2015):

A caracterização do público-alvo é um elemento indispensável na elaboração de qualquer material didático, pois permite definir o que queremos que ele desenvolva ao longo do curso e as estratégias pedagógicas mais adequadas para atingir os nossos propósitos (Zanetti, 2015, p. 96).

Entretanto, isso não significa que outros temas não possam surgir, mas que devem ser preparados cuidadosamente para que seu objetivo não se perca no caminho. E, para isso, é essencial que o professor ajude seus alunos a compor um vocabulário variado à medida que a demanda da comunicação exija, garantindo a confiança necessária para expressarem sua oralidade na língua-alvo.

Sánchez (2009) discorre a respeito do estudo das necessidades e que, por meio disso, se resultará nas situações e funções comunicativas. Porém, para tal, deve existir uma gradação vocabular para desenvolver uma comunicação pertinente em contextos plurais. Dessa maneira, em relação às atividades comunicativas, elas podem ocorrer por meio de debates, entrevistas, diálogos, etc., desde que elas sejam interativas e centradas no conteúdo.

Alonso, Castrillejo e Orta (2012a) consideram a aprendizagem como algo social. Logo, a verdadeira aprendizagem ocorre quando se pode compartilhar, quando se interage não só com a língua, mas quando se utiliza a sinergia e a vontade de aprender todos juntos, ajudando uns aos outros. Assim sendo, o saber encontra-se intrínseco nas relações, por meio da troca com o outro. Diante disso, o material didático é o instrumento que deve viabilizar esse aprendizado mútuo, pois é um dos recursos utilizados para essa prática.

No que concerne ao curso que oferecemos, durante o estágio obrigatório, houve a questão da sua produção e adaptação para o ambiente *on-line*. Em

consequência disso, conforme a mudança de modalidade ocorre, o material didático também muda, pois o que antes restringia-se a livros, passa a incorporar uma diversidade de meios tecnológicos para poder adaptar-se às aulas síncronas. Afinal, há uma grande diferença entre o espaço físico de uma sala de aula presencial para uma virtual.

Mendonça e Gruber (2019) afirmam que os momentos de interação síncrona viabilizam a colaboração e a troca de experiências entre professores e estudantes. O material didático, portanto, possui um caráter socializador e orientador para o conhecimento e, conseqüentemente, para o próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Lima e Santos (2019), é pertinente que o material seja previamente testado para que, se necessário, seja ajustado de acordo com as necessidades. Por isso, ele deve fornecer uma visão geral da disciplina em conjunto com a hipertextualidade⁶, uma vez que o design do material deve ser interessante. Em razão disso, para Garcia *et al.* (2020), usar outras linguagens, além da textual, permite acrescentar significado ao conteúdo proposto, sendo também relevante para que os educandos façam conexões entre as mídias, por exemplo, entre a figura apresentada e o texto explicativo, organizando mentalmente as informações.

Sendo assim, pensar em um material didático adaptável para aulas *on-line* síncronas requer um cuidado, pois ele deve ser o mais claro possível, visto que o contato passa a ser intermediado por telas. Devido a isso, como cita Neder (2003), mesmo que a distância se faça presente, o diálogo deve ser permanente e o instrumento desse diálogo é o material didático. Por conseguinte, o material didático deve ser motivador e atrativo, abrangendo imagens, áudio, vídeo, jogos, práticas, entre outros recursos, para auxiliar no desenvolvimento das competências comunicativas, visando à interação e fomentando a curiosidade, a autonomia e a reflexão. Após a exposição teórica realizada passamos ao capítulo de passos metodológicos para o planejamento.

⁶ Lima e Santos (2019), esclarecem que a hipertextualidade está associada ao texto e às tecnologias da informação em ambiente digital. Desse modo, visa agregar dinamicidade e interatividade por meio de imagens, gráficos, sons, etc.

4 PASSOS METODOLÓGICOS PARA O PLANEJAMENTO

Conforme apresentado no início deste trabalho, na seção de contextualização, devido à pandemia de COVID-19 ocorrida em 2020, o estágio de docência em língua espanhola II teve um semestre atípico, com aulas ocorrendo em meados de janeiro de 2022, período em que as escolas estavam em férias. Isso resultou na impossibilidade de adentrar em uma sala de aula presencial para realizar as práticas de estágio. Assim, foi necessário buscar alternativas para a realização deste trabalho. Felizmente, a UNAPI viabilizou que essas práticas ocorressem. Portanto, nesta seção, apresentaremos como o curso *Conversación en Español: un giro por los países hispanohablantes*⁷ foi planejado para atender o público da terceira idade e como foi realizado dentro da modalidade *on-line* síncrona.

No princípio, nossa ideia era estudar um país de língua espanhola em cada aula, já que pensamos no tema viagem como foco do curso. Entretanto, enquanto estávamos realizando o seu planejamento, com a orientação da professora do estágio obrigatório, percebemos que seria melhor construir unidades didáticas em diálogo com a temática escolhida, agregando também conhecimento e vocabulário para seu uso prático, de acordo com os pressupostos do método comunicativo. Diante disso, procuramos abordar questões relacionadas ao idioma, à cultura, à gastronomia, ao clima, entre outros, pois, segundo os autores Alonso, Castrillejo e Orta (2012a), explorar esses temas comuns e familiares facilita a inclusão do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das orientações dadas e considerando que o material seria utilizado para as aulas *on-line* síncronas, utilizamos alguns recursos virtuais para o seu planejamento e organização, como o *Google Docs*, ferramenta de texto *on-line* que permite criar e formatar documentos de forma colaborativa. Além dele, durante essa fase, também realizamos encontros virtuais por meio do *Google Meet*, aplicativo de videoconferência, visto que precisávamos de um canal de comunicação simultâneo para dialogarmos sobre esse processo de criação. Dessa maneira, as unidades

⁷ O curso completo está disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGNI47aW1c/ooFe_X6U2UVmIFQ1I2K-2w/edit?utm_content=DAGNI47aW1c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

didáticas e os planos de aula produzidos, em conjunto com a minha colega de estágio, estruturaram-se a partir dos seguintes temas comunicativos:

Quadro 1 - Planejamento geral do curso

Aulas	Unidades didáticas		Objetivos da unidade
1	1	Presentaciones (del curso, de los estudiantes, etc.)	Familiarizar a los estudiantes a presentarse en español, reflexionar sobre los sonidos más importantes y conocer aspectos culturales básicos del mundo hispánico.
2	2	El español alrededor del mundo	Conocer los países hispanohablantes, reflexionar sobre el aprendizaje de la lengua española y relacionar contextos a nuestra realidad cuando extranjeros.
3	3	Viajes, prendas de vestir y clima	Reflexionar qué es importante a la hora de viajar, conociendo un poco la parte cultural de los países hispanohablantes, además de aprender sobre prendas de vestir y el clima.
4 e 5	4	Cómo dar o pedir direcciones	Ubicarse en los países hispanohablantes, además de aprender a pedir y dar direcciones.
6 e 7	5	Tiendas y gastronomía	Conocer los platos típicos de algunos países hispanohablantes, además de traer ejemplos de tiendas para ilustrar lo dicho anteriormente y reflexionar sobre el hambre en los países hispanohablantes.
8	x	Presentaciones de la tarea final y cierre del curso	Presentación de la tarea final por parte de las estudiantes, utilizando uno o más elementos trabajados en clase en su presentación.

Fonte: autoria própria (2024)

Outro canal de comunicação que utilizamos tanto para discutir os processos envolvendo a elaboração do material didático quanto para um contato mais direto com as alunas foi o *WhatsApp*. O aplicativo proporcionou uma facilidade na comunicação tanto entre as professoras quanto entre nós e as idosas, uma vez que já estavam adaptadas com seu uso. Assim, criamos um grupo da turma para troca de recados, informações e sugestões. Além disso, por meio dele, também compartilhamos as apresentações utilizadas nas aulas ao final de cada encontro, permitindo que nossas alunas tivessem acesso a esse material e pudessem consultá-lo quando necessário.

À vista disso, depois do planejamento e da estruturação do curso, para conceber e produzir o material didático utilizamos algumas mídias digitais, sendo uma delas a plataforma de design gráfico *Canva*. Por meio desta plataforma conseguimos desenvolver uma apresentação com a finalidade de ela servir de suporte visual para as aulas síncronas. O *Jamboard*, por sua vez, também foi outra ferramenta utilizada para promover a interação, visto que se trata de um quadro interativo, cuja finalidade, para nós, foi de auxiliar com as dinâmicas.

Por fim, também fizemos uso da plataforma de compartilhamento de vídeos, *Youtube*, para trazer notícias, curiosidades, reportagens e outros conteúdos relacionados às temáticas e aos países estudados. De acordo com Garcia *et al.* (2020), estabelecer diálogo entre as mídias é essencial, pois possibilita criar conexões, adicionando maior significado aos conteúdos. Desse modo, procuramos inserir em nosso material didático imagens, textos e vídeos, com o objetivo de diversificar a sua abordagem. Após as considerações metodológicas realizadas, mostraremos, na seção seguinte, a análise desenvolvida diante do material didático produzido em diálogo com os pressupostos do método comunicativo.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Conforme o quadro disponibilizado na metodologia do trabalho, o material didático completo foi composto por cinco unidades didáticas, voltadas ao ensino e aprendizagem de LE para o público idoso, e contou com um total de oito encontros. As unidades que serão foco da nossa análise tiveram como objetivo comunicativo o seguinte: (a) unidade II - refletir sobre a língua e a aprendizagem do espanhol; (b) unidade III - o que é importante saber para viajar a um país hispanofalante, agregando vocabulário de uso cotidiano (clima e vestimentas); (c) unidade IV - saber como localizar-se, pedir e dar informações; (d) unidade V - conhecer os estabelecimentos/lojas, de modo geral, e seus respectivos produtos e serviços, além da gastronomia e alimentação de alguns países.

Tomando como base os pressupostos do método comunicativo, analisaremos as atividades de compreensão e produção oral e as de compreensão e produção escrita, e como procuramos estabelecer uma progressão entre elas, até a efetiva prática da produção escrita e oral final. Também tivemos o cuidado de inserir estruturas comunicativas e vocabulários pertinentes, a fim de preparar nossas alunas para situações comunicativas reais, levando em conta que já possuíam algum conhecimento sobre a língua.

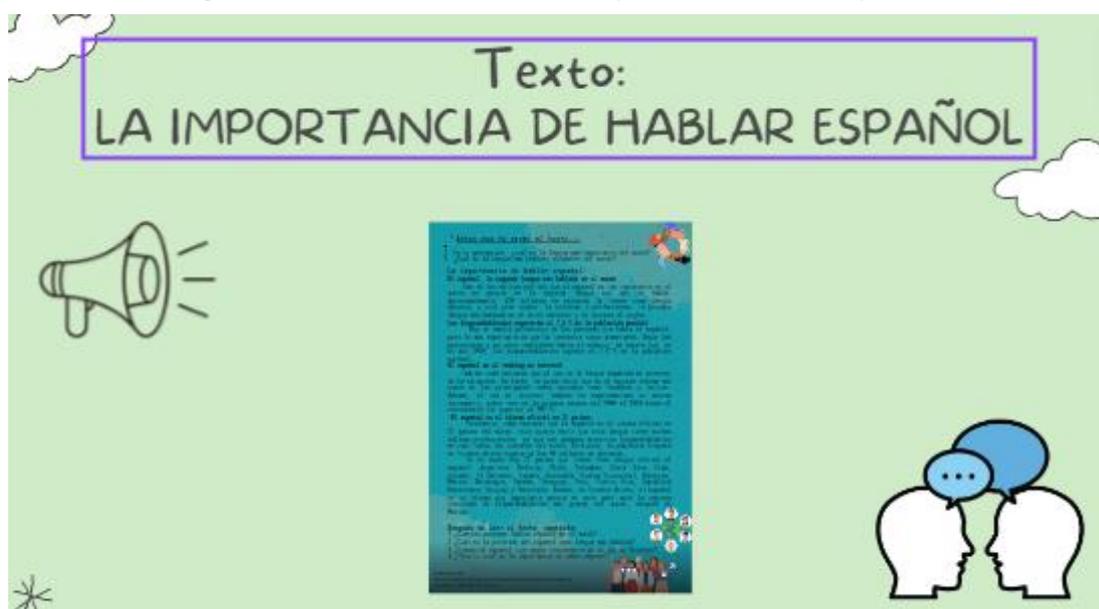
Assim sendo, destacamos que as unidades II, III e V apresentam atividades mais voltadas para a compreensão oral e escrita, sem deixar de agregar vocabulário. A unidade IV, por sua vez, foi planejada para explorar e aprofundar o léxico, estabelecendo diálogo com as unidades anteriores e posteriores. Portanto, nas subseções abaixo apresentaremos a nossa análise.

5.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA

Dentro dos pressupostos do método comunicativo, entendemos que a leitura e a interpretação de textos são essenciais para a aprendizagem em LE, visto que nos permitem ter uma compreensão cultural e uma visão de mundo mais ampliada em relação ao outro e, por conseguinte, no que tange aos países hispânicos. Por isso, a compreensão escrita precisava ser abordada de uma forma mais crítica e que, realmente, trouxesse questionamentos pontuais.

Dessa maneira, na unidade II, buscou-se trabalhar com atividades de contextualização e de ativação de conhecimentos prévios com perguntas, respondidas oralmente ou por escrito, com o intuito de incentivá-las à reflexão sobre a língua e para que conseguíssemos mensurar os conhecimentos prévios que possuíam diante do que seria exposto. Dessa forma, as perguntas que deram abertura ao debate foram: *¿cuál es la lengua más importante del mundo?, ¿cuál es la lengua más hablada alrededor del mundo?*. Essa abordagem levou em conta a percepção individual de cada aluna e as possíveis crenças que poderiam ter sobre o assunto. Na sequência, trabalhamos com a leitura do texto adaptado do *Diario de Sevilla*, publicado em 21 de novembro de 2021, intitulado *La importancia de hablar español*, conforme slide abaixo.

Figura 1 - Slide com texto sobre a importância de falar espanhol



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

Figura 2 - Texto ampliado sobre a importância de falar espanhol



Antes que te vayas al texto...

1. En tu percepción, ¿cuál es la lengua más importante del mundo?
2. ¿Cuál es la lengua más hablada alrededor del mundo?

La importancia de hablar español

El español, la segunda lengua más hablada en el mundo

Uno de los motivos por los que el español es tan importante en el mundo es porque es la segunda lengua que más se habla. Aproximadamente, 470 millones de personas la tienen como lengua materna, y otro gran número, la estudian o perfeccionan. La primera lengua más hablada es el chino mandarín y la tercera el inglés. Los hispanohablantes superarán el 7,3 % de la población mundial.

Hay un amplio porcentaje de las personas que habla el español, pero lo más importante es que la tendencia sigue aumentando. Según las previsiones y estudios realizados hasta el momento, se espera que, en el año 2030, los hispanohablantes superen el 7,3 % de la población mundial.

El español en el ranking en internet

También cabe destacar que el uso de la lengua española en internet se ha extendido. De hecho, se puede decir que es el segundo idioma más usado en las principales redes sociales como Facebook y Twitter. Además, el uso en internet también ha experimentado un enorme incremento, sobre todo en la primera década del 2000 al 2010 donde el crecimiento fue superior al 800 %.

El español es el idioma oficial en 21 países

Finalmente, cabe destacar que el español es el idioma oficial en 21 países del mundo. Esto quiere decir que esta lengua tiene muchas salidas profesionales, ya que nos podemos encontrar hispanohablantes en casi todos los rincones del mundo. Inclusive, la población hispana en Estados Unidos supera ya los 38 millones de personas.

En el mundo hay 21 países que tienen como lengua oficial el español: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Además, en Estados Unidos, el español es un idioma muy importante porque en este país está la segunda comunidad de hispanohablantes más grande del mundo, después de México.

Después de leer el texto, contesta:

1. ¿Cuántas personas hablan español en el mundo?
2. ¿Cuál es la posición del español como lengua más hablada?
3. ¿Cuándo el español tuvo mayor crecimiento en su uso en Internet?
4. ¿Para ti cuál es la importancia de saber español?

Adaptado de:
https://www.diariodesevilla.es/sevilla/importancia-espanol-mundo_0_1624527127.html

Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

O texto foi adaptado, conforme indicação dos autores Alonso, Castrillejo e Orta (2012b), para se ajustar ao nível da classe. Assim, foram preservadas as ideias principais, enquanto outras menos relevantes para nosso estudo foram removidas, resultando também em um texto mais conciso. A escolha desse texto baseou-se exatamente em demonstrar que nem sempre uma língua de prestígio é a mais falada. Nesse sentido, foi muito interessante trabalhá-lo com as alunas, pois elas acreditavam que o inglês era a língua mais falada, quando na verdade era o chinês mandarim seguido pelo espanhol. Entretanto, esses debates só surgiram e foram possíveis porque compreendemos que, dentro do método comunicativo, é importante tornar o ambiente virtual agradável e seguro para que possam se expressar sem a sensação de que estavam sendo avaliadas de alguma forma, ou que o erro fosse algo intolerável.

Ademais, para incentivar a troca de ideias, também trabalhamos com perguntas de pós-leitura, ou seja, de compreensão escrita, com a finalidade de fazê-las refletir sobre aquilo que estava na publicação e estabelecer relações a partir dela, como consta no slide, abaixo do texto. Além disso, utilizamos um mapa, posterior ao texto, como recurso visual para mostrar os 21 países que falam espanhol, a fim de promover uma melhor compreensão dos dados apresentados nesse material.

Na unidade III, também buscamos orientá-las em relação ao tema que seria abordado, por meio de alguns levantamentos de pré-leitura, tendo em conta o propósito da viagem, e pensando sobre vários pontos que isso inclui: *¿qué necesitamos saber para viajar a un país hispanohablante?, ¿ya has viajado a alguno?, y si has ¿cuál?, y si no has ¿qué país hispanohablante más te gustaría conocer?, ¿sabes cómo es el clima?, ¿en qué estación del año te gustaría visitar ese país que elegiste? y ¿por qué?, ¿qué es lo que más te gustaría conocer de ese país?*. Após esse panorama inicial, trabalhamos o vídeo, *Clima loco en Bogotá*, que está na seção 5.2, para, posteriormente, mostrarmos as vestimentas apropriadas de cada estação do ano e, então, adentrarmos no texto sobre Colômbia. Entretanto, revendo o material, identificamos uma consideração relevante a ser mencionada, pois o vídeo era o aporte que estabeleceria diálogo com o texto, visto que Bogotá é sua capital. Contudo, acabamos por inserir questões vocabulares de vestuário entre eles, como será mostrado na seção 5.3, e que, por esse motivo, o texto pode ter ficado descontextualizado, visto que se tratava de características gerais da Colômbia e que ia ao encontro do vídeo, mostrando, justamente, as intempéries desse lugar.

A escolha por esse país foi motivada pela riqueza cultural, pela biodiversidade e, principalmente, pela variedade de climas, devido à sua localização geográfica. E foi, somente, após realizar essa análise, que se identificou a possibilidade de trazer a questão das roupas ao final, para, desse modo, preservar o *link* entre vídeo e texto. Em resumo, o ideal seria deixar as vestimentas e a atividade interativa juntas no final da unidade, pois a tarefa está relacionada à apreensão desse vocabulário, visto que se trata de saber o nome dos objetos para compor a mala de viagem, também indicado na seção 5.3.

Outrossim, sobre a Colômbia, tratamos de aprofundar o assunto a respeito de clima, como o próprio vídeo já aborda, e as suas vestimentas, relacionadas às cinco regiões que fazem parte desse país. Afinal, dependendo da região, há climas bem distintos uns dos outros, assim como suas vestimentas próprias. Na sequência,

apresentaremos alguns dos slides com as informações sobre a Colômbia utilizados nas aulas.

Figura 3 - Slides com texto sobre a Colômbia usados em aula

COLOMBIA



- 1821-1831: Colombia, Ecuador, Venezuela y Panamá formaban un único país: La Gran Colombia;
- Los colores de la bandera: el amarillo representa la riqueza de su suelo, el azul hace referencia a los mares de su litoral y el rojo es la sangre derramada en los años de combate por la independencia del territorio;
- El país tiene gran variedad de climas: picos nevados, playas caribeñas, florestas tropicales. En Cartagena, el clima es siempre tropical; en Bogotá, frío y lluvioso; en Medellín, temperado;
- Es formado por cinco regiones: Región Pacífica, Región Caribe, Región Orinoquía, Región Andina y Región Amazonía;
- Único país sudamericano bañado por dos mares distintos: el Océano Pacífico y el Mar Caribe.



- Es el país más lluvioso del mundo: se encuentra ubicado en una zona de convergencia intertropical, la cual se compone de un ancho cinturón de baja presión dentro de la cual convergen grandes masas de aires cálido y húmedo. Las lluvias se dan mayormente en la región del Pacífico, siendo el municipio de Lloró, en Chocó, el lugar más lluvioso de la tierra;
- Ubicada en el círculo de Fuego del Pacífico, local donde hay una gran incidencia de terremotos y volcanes. Además, el país es atravesado por la Cordillera de los Andes, una de las mayores cadenas de montañas del mundo y también con muchos volcanes. El volcán Nevado del Ruiz es uno de los volcanes más conocidos al interior de Colombia y se ubica dentro del departamento de Tolima;
- Bogotá es una de las capitales más altas con más de 2,5 mil metros sobre el nivel del mar, lo que la deja como la tercera capital más alta del mundo.



REGIÓN ORINOQUÍA



Ubicada en la zona de los Llanos Orientales de Colombia en las cercanías del río Orinoco, se conoce por la belleza de sus paisajes, llanuras y sabanas y por la calidez de su gente que en la cotidianidad luce trajes llamativos que les identifican a nivel nacional. Aquellos que viven en la costa eligen telas ligeras, delgadas, coloridas y sombreros para cubrirse del sol. Por otro lado, los que viven en la montaña utilizan trajes más aptos para el frío, los ponchos, sombreros de ala ancha y piezas llenas de detalles como flores son utilizados con mucho honor.

**CO
LOM
BIA**

Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

Na unidade IV, não trabalhamos com texto, dado que foi uma unidade voltada a como compreender e solicitar informações básicas de localização. Nesse sentido, a unidade trabalhou com vocabulário e atividade de apreensão, como mostraremos na seção 5.3.

Em relação à última unidade (unidade V), trouxemos textos sobre a comida típica da América Central, especificamente sobre: Guatemala, Honduras, Nicarágua e Costa Rica. Nossa escolha em relação à América Central partiu, única e exclusivamente, do fato de que esses países sofrem um certo apagamento. Até na escola, há uma preferência pelos países próximos ao Brasil e pela própria Espanha, ou ainda por aqueles mais conhecidos por sua beleza natural, atores, jogadores de futebol, cantoras, política econômica frequentemente criticada, entre outros. Nosso posicionamento partiu de uma inquietação, pois, ainda que fosse um texto falando sobre gastronomia, queríamos que as alunas refletissem sobre esses outros países, que também precisam ser lembrados, já que fazem parte do mundo hispânico. E como atividade de contextualização, realizamos o seguinte questionamento por meio da pergunta de pré-leitura: *cuando piensas en comidas del mundo hispánico, ¿qué viene a tu cabeza?*. As respostas foram ao encontro daquilo que imaginamos, visto que nenhum desses países foi lembrado e tampouco citado em relação à sua gastronomia. Após debater sobre o texto e elucidar as possíveis dúvidas surgidas de vocabulário e história (origem de sua alimentação), refletimos com as alunas sobre *¿cuáles son los*

platos típicos que más te llamaron la atención? ¿cuál(es) te gustaría probar?, para posteriormente explorarmos o vídeo da seção abaixo.

Figura 4 - Slide com texto sobre comidas típicas da América Central



Comida típica de Centroamérica

La gastronomía de Centroamérica es diversa debido a la riqueza natural y cultural de esta región, hablando desde su gente, su fauna y flora, su clima y topografía. Esta combinación genera la gran disponibilidad de ingredientes, platos y menús que se hallan en estos países. Aquí podrás conocer la comida típica de Guatemala, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. El denominador común de la gastronomía centroamericana es el maíz, debido a que era la base alimentaria de los pueblos prehispánicos de Mesoamérica. También, se debe destacar el aguacate, el cacao, el coco, el maní, el tomate, los frijoles, los chiles y las especias de mar, entre otros ingredientes. Esta combinación de sabores hará que quieras viajar a Centroamérica y probar sus platos y menús, ¡conócelos!

Guatemala

La comida típica de Guatemala es mestiza. Esto, debido a la combinación entre las costumbres alimenticias de los descendientes mayas y la gastronomía española. En 2007 se declaró al Jocón, al Pepián, al Kaq'ik, a los Plátanos en Mole y a los Frijoles con Chicharrón como platos típicos de Guatemala y como Patrimonio Cultural Intangible de la Nación. Cinco alimentos que demuestran la cocina precolombina con ingredientes de origen hispanoárabe. Si visitas Guatemala, debes probar el mango verde aderezado con polvo de chile y agua de limón. También asegurarte de saborear las tortillas de maíz rellenas de aguacate, queso, chile, carne y orégano o cilantro. Tampoco podemos olvidar los tamales, que es una masa de maíz cocido con carne mechada. Estos platos harán que tu paladar no olvide el sabor de la comida típica de Guatemala.

Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

Portanto, a escolha dos textos e a forma que decidimos conduzir os debates teve como objetivo construir uma abordagem mais crítica, sem deixar essas reflexões no campo do raso, mas aprofundá-las, no intuito de fazer nossas alunas questionarem algumas construções sociais e, principalmente, aquelas já difundidas. Posto isso, após a análise feita das atividades de compreensão escrita, passaremos à análise de compreensão oral.

5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL

A compreensão oral, por sua vez, foi trabalhada por meio de vídeos do *YouTube*, que tinha por objetivo agregar subsídios aos textos, mencionados na seção anterior. Dessa maneira, os recursos visuais e auditivos foram selecionados, justamente, devido ao seu contexto real de uso, visto que, segundo os autores Alonso, Castrillejo e Orta (2012a), dentro do método comunicativo, existe a preocupação de não tornar o ensino e a sua aprendizagem artificial.

Na unidade II, utilizou-se o vídeo *La ciudad de EE.UU. que sólo habla español*, em diálogo com o texto trabalhado sobre *La importancia de hablar español*,

mencionado na seção anterior. O objetivo foi promover o debate e fazer com o que as alunas percebessem as possíveis implicações por meio dele, reafirmando que nenhuma língua é melhor do que a outra e que, mesmo nos EUA, o espanhol também está presente. Dessa maneira, o vídeo fala sobre a cidade de Hialeah, que ficou conhecida por ser um lugar onde se fala apenas espanhol, conforme mostrado no slide abaixo.

Figura 5 - Slide com o vídeo sobre a cidade dos EUA onde se fala exclusivamente espanhol



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5OYMex6quVA>

Após a visualização do vídeo, trouxemos a reflexão dos seguintes pontos: *¿y si la situación estuviese al revés? ¿qué pasaría?, y cuando los extranjeros vienen a Brasil, ¿por qué ellos pueden venir sin estudiar nuestra lengua?, ¿qué ocurre cuando viajamos y no sabemos el idioma?*. Diante disso, conseguimos dialogar acerca de algumas relações de poder e, por consequência, pensar sobre a subordinação, muitas vezes, imposta a países subdesenvolvidos em detrimento dos interesses capitalistas.

A unidade III, por sua vez, contou com perguntas de ativação de conhecimentos prévios (*¿cuál estación del año te agrada más?, ¿y conoces algún lugar que tiene más de un clima al mismo tiempo?*), a fim de que pudéssemos situar nossas alunas com o tema que seria trabalhado. O objetivo, nesse caso, era realmente adentrarmos no assunto de clima e vestimentas, visto que é uma informação relevante para quem pretende viajar e, em alguns casos, é também o fator decisivo para isso.

Assim, trouxemos o vídeo intitulado *Clima loco en Bogotá*, para que servisse de aporte para o texto, mencionado na seção anterior, sobre Colômbia e suas regiões.

Figura 6 - Slide com o vídeo sobre o clima de Bogotá, capital da Colômbia



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gLZC8XtelrE>

Após a visualização do vídeo, as perguntas de compreensão foram: *¿ya presenciaste algo así en tu ciudad? ¿qué ropa utilizarías en un día como este?*. Por meio delas, as alunas utilizaram como exemplo o clima de Porto Alegre, mencionando o chamado “efeito cebola”, no qual saímos de casa vestidos com várias camadas de roupa e, ao longo do dia, vamos retirando-as em virtude do aumento da temperatura.

A unidade IV, como informamos na introdução deste capítulo, não contou com atividades de compreensão oral, pois tratamos de focar nosso trabalho em relação ao vocabulário e seu uso prático. Posto isso, veja a seção 5.3.

Na unidade V, tivemos certa dificuldade para encontrar algo complementar ao texto da América Central para trabalhar a compreensão oral. Por consequência disso, trouxemos um vídeo que também fala sobre gastronomia, mas vai mencionar os 10 principais sabores do Uruguai (ver figura 7). O objetivo desse vídeo era, justamente, possibilitar a compreensão por meio da reflexão acerca do que comemos (*¿ya conocían o probaron alguna de ellas?*), a qualidade com a qual nos alimentamos (*¿son platos saludables?*), e a relação custo/alimentação, e pensar, a partir de tudo isso, sobre os países que mais enfrentam a fome na América Latina (*¿saben cuál(es) son los países con más hambre de América Latina?*).

Figura 7 - Slide com o vídeo sobre os 10 principais sabores do Uruguai



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KQOsmNvrcCg>

Portanto, os vídeos utilizados para trabalhar a compreensão oral foram escolhidos por conterem informações interessantes e por possuírem um tom mais familiar, e não tão formal. Isso porque o objetivo, desde o início, foi conduzir as aulas de uma forma mais descontraída, além de explorar o lado crítico de nossas alunas, conforme íamos tecendo as unidades. Conseqüentemente, buscamos fugir do padrão tradicional, e não focar somente em conteúdo. Então, após essa análise, passaremos para a subseção seguinte, que se concentra nas atividades voltadas ao ensino e aprendizagem de vocabulário essencial para situações de viagem.

5.3 ATIVIDADES INTERATIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO NECESSÁRIO PARA VIAJAR

No ambiente *on-line*, uma preocupação que tínhamos era de incorporar atividades lúdicas e interativas, visto que o objetivo principal sempre foi possibilitar a interação e promover o compartilhamento de saberes entre as alunas. Acerca disso, cabe lembrar que o curso foi destinado ao público idoso e, de acordo com Pereira e Neves (2011), deve-se levar em conta o processo cognitivo desse público para a elaboração das aulas. Portanto, mesmo que tivéssemos acesso, não poderíamos utilizar várias ferramentas ou recursos digitais, até porque, já havíamos percebido uma

certa resistência e dificuldade em relação a isso, logo na unidade I, com a dinâmica intitulada *Rompe Hielo*. A atividade consistia nas discentes acessarem, por meio do *link*, o *Jamboard* para preenchê-lo, colocando seus nomes, segundo as suas preferências, diante das perguntas elaboradas. O objetivo era conhecê-las um pouco melhor e também promover a interação entre elas por meio de uma abordagem mais espontânea. Entretanto, percebemos a dificuldade que estavam tendo com o manuseio da ferramenta, e, por consequência disso, nós, professoras, optamos por completá-lo, de acordo com seus gostos, evitando maiores frustrações.

Figura 8 - Slides sobre a dinâmica realizada na plataforma *Jamboard*

DINÁMICA ROMPE HIELO

<https://jamboard.google.com/d/1cdoGN-5I281yiJudFaBWLZHK5q3o883PvgjMUsRoBEA/edit?usp=sharing>

¿A quién le gusta el chocolate?

Teresa Marinez
Clarissa
Magda Alzira

Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphanly da Rosa Molinari (2022)

A seguir, mostraremos as atividades interativas designadas para a compreensão oral e escrita, bem como a apreensão do vocabulário trabalhado, com o objetivo de possibilitar subsídios para nossas alunas desenvolverem a sua produção escrita e oral final. Diante disso, apresentaremos como organizamos essas atividades, pensando, justamente, na forma mais didática e descontraída para o ambiente virtual.

No início da terceira aula, a fim de retomar o que foi visto na unidade II, em relação ao texto trabalhado sobre a importância do espanhol, elaboramos um quiz, cujo objetivo era trabalhar a interação e a reflexão conjunta entre as alunas, trocando informações para, então, escolherem a alternativa correta. Desse modo, elaboramos um slide com a pergunta e que, após entrarem no consenso em relação às respostas, o segundo slide aparecia com a alternativa correta em verde, conforme figura a seguir.

Figura 9 - Slides utilizados na dinâmica de quiz

Pregunta 3/5

El español...

A es lo mismo que castellano y catalán.

B está compuesto de un mosaico de influencias desde los íberos, griegos, romanos hasta los mayas, aztecas y taínos.

C es una lengua homogénea con muy poca variedad.



Pregunta 3/5

El español...

A es lo mismo que castellano y catalán.

B está compuesto de un mosaico de influencias desde los íberos, griegos, romanos hasta los mayas, aztecas y taínos.

C es una lengua homogénea con muy poca variedad.



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

As alunas gostaram da atividade e acertaram a maioria das perguntas, porém, ao longo do quiz, foram surgindo dúvidas e questionamentos, e, então, acabamos dialogando bastante sobre o material, e, por conseguinte, trazendo informações além do texto. Em razão disso, explicamos o que é uma língua materna, o multilinguismo da Península Ibérica, o latim como língua imposta, os dialetos advindos de invasões e a importância do romance, como resultado, para o surgimento das línguas que conhecemos hoje. O quiz, portanto, nos possibilitou falar um pouco sobre a história da língua e como isso ocorreu até chegar ao espanhol que estudamos atualmente.

Posteriormente, à retomada da unidade II, tratamos de entrar na unidade III, que, como mencionado nas seções acima, contou com vocabulário relacionado a vestimentas, mostrando seu uso de acordo com cada estação do ano. O objetivo, nesse caso, era abranger o léxico em situações comunicativas de viagem, tais como: extravio de malas, comprar roupas e acessórios, entre outros. A exemplo disso, segue slide abaixo (figura 10).

Figura 10 - Slide utilizado para trabalhar o clima e as vestimentas



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphany da Rosa Molinari (2022)

Com o intuito de mostrar a importância de saber o nome do vestuário, trouxemos a atividade interativa abaixo. No primeiro quadro, está o nome dos objetos, seguido dos desenhos com os números. Nessa atividade, as alunas precisavam olhar os objetos e ver o seu número no círculo amarelo, colocando-o ao lado do nome correspondente. Devido à qualidade da imagem, tivemos que ampliá-la dentro da apresentação do *Canva*, para que pudessem vê-la e realizar a tarefa. A atividade foi proposta para trabalharem em conjunto e, por meio dela, pudemos perceber que, mesmo entre as idosas, o espírito competitivo está presente, visto que cada uma queria falar primeiro e dar as respostas antes do que a outra. Apesar das dificuldades enfrentadas em relação à imagem, aceitaram bem a proposta de atividade.

Figura 11 - Slide utilizado para praticar e ampliar o vocabulário de vestimentas e objetos de uso pessoal



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

Na unidade IV, voltada à localização e informações de modo geral, relacionada também à orientação espacial, tratamos de relembrar o nome de alguns lugares que, geralmente, frequentamos em nossa cidade, como comércios, de produtos e serviços, espaços culturais, edifícios públicos, instituições, entre outros. Isso porque, ao estarem em um país hispanofalante, precisam saber nomear esses ambientes, caso seja necessário pedir informações acerca deles. Por isso, antes de adentrar no assunto da unidade, realizamos as seguintes perguntas: *mientras viajaban a algún país hispanohablante, ¿cómo preguntaban dónde se encontraba un lugar específico (cine, calle, restaurante)?, y ¿cómo entendían las direcciones en español?, ¿sintieron dificultad en comprenderlas?*

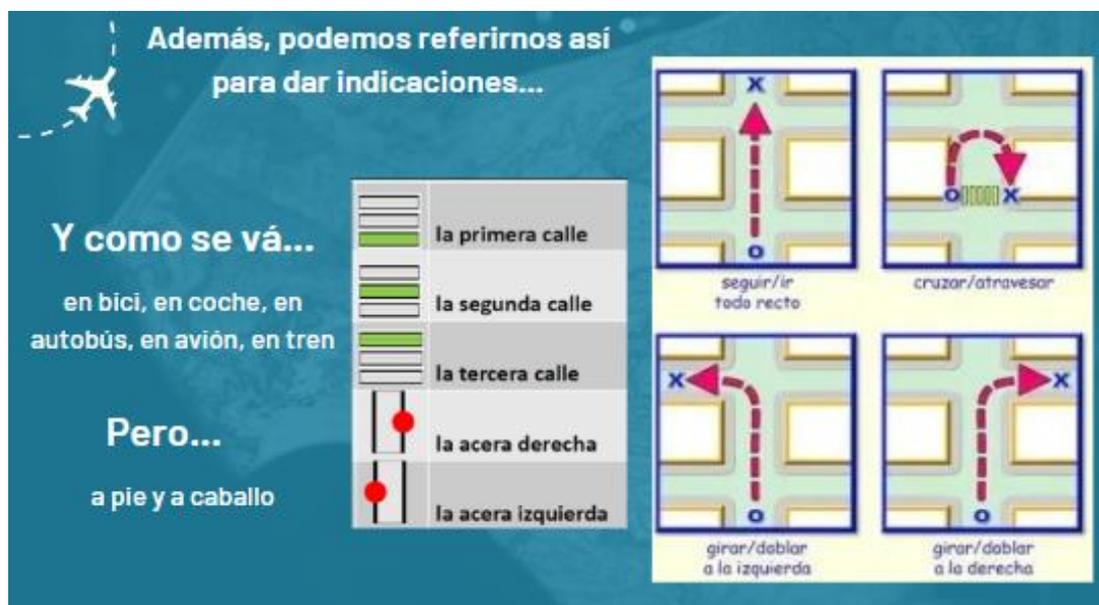
Figura 12 - Slide utilizado para ampliar o vocabulário relacionado aos lugares da cidade



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

À vista disso, também trabalhamos as direções, visto que, para compreender uma orientação dada, é preciso ter algum conhecimento em relação a isso, com a finalidade de, sendo turista, conseguir se movimentar e se localizar, a partir do lugar em que se encontra. Também nos preocupamos em mencionar as preposições de localização (*cerca, lejos, alrededor, entre outras*) e as de movimento (*desde, hacia, por, hasta*).

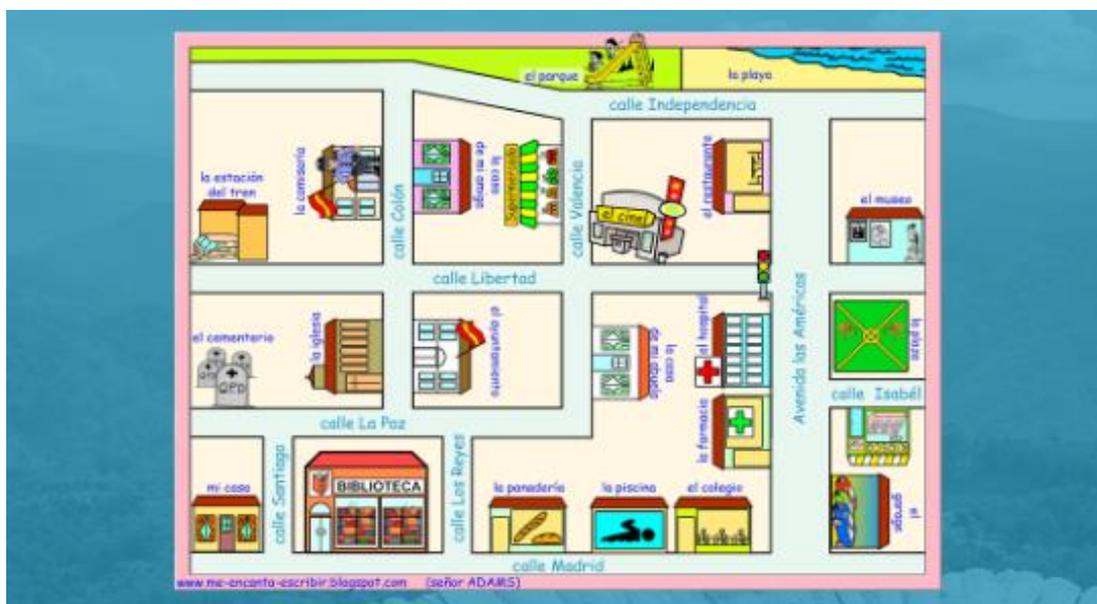
Figura 13 - Slide utilizado para compreender a orientação espacial e os modos de locomoção



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

Nessa unidade, a atividade interativa foi direcionada a partir de um mapa, no qual, por meio de algumas perguntas, as alunas precisavam nos dar orientações de como chegar a um determinado lugar. A atividade, em um primeiro momento, pareceu confusa para elas, mas, após darmos um exemplo de como poderia ser feita, compreenderam. Desse modo, disponibilizamos um tempo para que vissem o mapa e fizessem suas anotações. Isso as incentivou a participar, e elas iam complementando as informações das colegas, já que alguns trajetos poderiam ser percorridos de distintas formas. A construção que fizemos nessa unidade, bem como a que buscamos realizar nas demais, demonstra, de modo didático, a progressão que nos preocupamos em atingir, partindo de conceitos mais gerais para construir e desenvolver o conhecimento juntas, até alcançarmos o objetivo almejado, isto é, a comunicação necessária em contextos reais de imersão a um país hispanofalante.

Figura 14 - Slides utilizados para a prática da orientação espacial



PREGUNTAS

1. ¿Cómo hago para llegar a la estación de tren, si estoy en la casa de mi abuela?
2. Si estoy en la iglesia y quiero ir al colegio, ¿cómo lo hago?
3. Estoy en el supermercado y tengo que ir a la farmacia, ¿cómo lo hago?
4. ¿Cómo hago para ir al cine, si estoy en mi casa?
5. Después del parque, tengo que ir a la biblioteca, ¿por cuál(es) calle(s) tengo que seguir?
6. Estoy en la calle La Paz y necesito ir alrededor del museo, en la Avenida de la Américas, ¿cómo lo hago?

Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphanly da Rosa Molinari (2022)

Na unidade V, além de revisar o nome dos lugares já mencionados na unidade anterior, buscamos detalhar os produtos e serviços oferecidos por essas lojas e estabelecimentos, com o propósito de expandir o vocabulário. Afinal, saber referir-se ao que se quer nesses lugares é de suma importância. Dessa maneira, trouxemos as lojas (*tiendas*) existentes e, como prática, propusemos um exercício que consistia em ligar o lugar ao objeto que se deseja comprar, conforme os slides abaixo (figura 15).

Figura 15 - Slides utilizados para praticar os lugares e os respectivos produtos e serviços oferecidos

Las tiendas existentes....

Español	Português
La tienda	Loja
El quiosco de periódicos	Banca de Jornal
El mercado / supermercado	Mercado
La panadería	Padaria
La librería	Livraria
La carnicería	Açougue
La tienda de ropas	Loja de roupas
La gasolinera	Posto de gasolina
La heladería	Sorveteria
La peluquería	Sala de barbero/ cabeleleira
La joyería	Joaquaria
La farmacia / droguería	Farmácia
la agencia de viajes	Agência de viagens
La cafetería	Cafeteria
El banco	Banco
El centro comercial / mall	Shopping
La agencia de autos	Agência de veículos
La floristería	Floresculta
La pastelería	Confeitaria
La óptica	Ótica
La taberna / El bar	Bar
El restaurante	Restaurante
La lavandería	Lavanderia
La papelería	Papelaria
La perfumería	Perfumaria
La zapatería	Sapataria



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

As atividades interativas, portanto, foram voltadas para a apreensão do vocabulário trabalhado durante as aulas, envolvendo nossas alunas no processo de aprendizagem por meio de sua participação ativa, colaboração e reflexão. Dessa forma, fornecendo os subsídios necessários, também por meio da prática, para a produção escrita e oral final que as alunas realizariam, como já mencionado anteriormente, sendo esta a tarefa final do nosso curso.

5.4 PRODUÇÃO ORAL FINAL: HABILIDADES COMUNICATIVAS EM PRÁTICA

A produção final, mencionada desde o primeiro dia de aula, consistiu em cada estudante escolher um país hispanofalante e preparar uma pequena apresentação sobre ele. Essa atividade foi desenvolvida, justamente, com o intuito de ser o resultado de uma construção trabalhada nas unidades, permitindo às alunas ampliar o vocabulário, explorar questões culturais e históricas, além de refletir sobre outros tópicos que surgiram durante os diálogos estabelecidos. Conseqüentemente, a tarefa também teve como objetivo a prática dos pressupostos comunicativos, especialmente a produção escrita e oral, possibilitando-nos observar como foi, de fato, a apreensão das unidades didáticas.

Em relação à atividade final, a apresentação poderia ser feita por meio de slides e/ou oralmente. Também tinham a possibilidade de trazer informações relacionadas aos tópicos trabalhados em classe, como vestimentas, gastronomias,

cultura, etc. Nesse sentido, procuramos deixar as alunas livres sobre o país e sobre a forma que gostariam de apresentar. Em troca, comprometemo-nos a fazer uma apresentação sobre o Paraguai, sendo que é um país pouco estudado, a fim de prepará-las para essa atividade final.

Posto isso, ao final da sexta aula, apresentamos o nosso exemplo de como a atividade poderia ser realizada, dado que as alunas ainda tinham duas semanas para organizar a própria apresentação. Ademais, como já mencionado, elaboramos essa atividade para incentivar a prática e o desenvolvimento das habilidades comunicativas. A seguir, apresentamos um recorte da nossa apresentação.

Figura 16 - Slides utilizados para orientar a realização da tarefa final



REPÚBLICA DEL PARAGUAY

Las lenguas oficiales en Paraguay

- Guaraní y Español, establecidas en la Constitución;
- Gran parte de la población indígena se recusó a aprender español, entonces los gobernadores imperiales aprendieron el Guaraní;
- Ya era utilizado antes de la llegada de los españoles a la región;
- Hubo un período (mucho dolor, violencia física y cultural) en el que el idioma estuvo prohibido;
- También es el nombre de la moneda oficial.

BANCO CENTRAL DEL PARAGUAY
EL BANCO CENTRAL DEL PARAGUAY PRESENTA ESTE BILLETE
100000
AÑO 2012
CIEN MIL GUARANÍES
SO LEGAL Y FUERZA CANCELATORIA LIMITADA EN TODO EL TERRITORIO DE LA REPUBLICA LEY 48



Fonte: material produzido por Eliziane Fernandes Alfonso e Stéphaney da Rosa Molinari (2022)

Esses são alguns slides de nossa apresentação, pois nosso objetivo foi fornecer o máximo de informações sobre o Paraguai, demonstrando que o país é tão rico e importante quanto seus vizinhos, ou perante aqueles que compartilham o mesmo idioma. Outrossim, abordamos a presença da língua indígena guarani, reconhecida como oficial, e que, infelizmente, hoje é bastante depreciada; a moeda nacional também carrega o nome indígena. Além disso, discutimos o nome do país, que possui duas versões: o nome em guarani, *Tetã Paraguay*, e o nome dado pelos espanhóis, *República del Paraguay*. Também falamos sobre as guerras que assolaram o povo paraguaio e como isso impactou a perda de seu território. No que tange à religião, comentamos sobre a imposição católica para a catequização dos nativos guaranis, as missões jesuíticas tanto no Brasil quanto no Paraguai, e as consequências disso para os dias atuais.

À vista disso, o último encontro, como combinado, foi dedicado à apresentação da tarefa final. Por essa razão, talvez, apenas três alunas estavam presentes. Entretanto, ainda assim, a aula foi extremamente produtiva, pois permitiu que as estudantes, mesmo com suas dificuldades e vergonha, participassem e apresentassem seus trabalhos em LE. Dessa forma, uma das alunas escolheu a Bolívia, outra escolheu o México, e, por fim, a última escolheu a Argentina.

A aluna que escolheu a Bolívia focou na parte histórica do país, porque é casada com um boliviano, e, portanto, a cultura e a história desse povo fazem parte de sua vida. Sua apresentação foi realizada oralmente, apoiada por um roteiro escrito,

e incluiu fotos de sua família durante uma viagem ao lugar.

A que escolheu o México, por sua vez, elaborou uma apresentação escrita no *Powerpoint*, trazendo imagens sobre o museu de Frida Kahlo, uma vez que se encantou com a história da pintora após assistir ao filme sobre ela. Ela também trouxe informações sobre pratos típicos do México e no que se baseia a alimentação dessa região.

Por fim, a aluna que escolheu a Argentina também produziu um roteiro de apoio à apresentação oral e utilizou fotos para ilustrá-la, comentando sobre os animais, a paisagem e o clima do local, já que havia visitado Ushuaia nas últimas férias. Assim nos contou também sobre a história dos pinguins que lá vivem, permitindo-nos conhecer um pouco mais sobre essa parte da Argentina.

A aula final, de fechamento de curso, foi bem dinâmica e diversificada, pois cada senhora versou sobre um ponto de vista distinto, proporcionando-nos a oportunidade de conhecer melhor sua história de vida, seus conhecimentos de mundo e trocar experiências a partir disso. Dessa forma, conseguimos “viajar” juntas sem sair do lugar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso *Conversación en Español: un giro por los países hispanohablantes*, dedicado ao público idoso e ofertado na modalidade *on-line* síncrona, apresentou um conjunto de desafios, especialmente nas etapas de planejamento, visto que há poucos exemplos de aulas neste modelo para a terceira idade em LE. Devido a isso, desde o início, tudo foi pensado, elaborado e construído por nós, levando em conta as necessidades de nossas alunas e os pressupostos teórico-metodológicos do método comunicativo.

Em relação à organização e aos objetivos das unidades, buscou-se, diante das demandas trazidas, colocar as discentes como agentes ativas do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas reduzi-las a meras observadoras ou receptoras de informações. Assim, identificou-se a necessidade de oportunizar a participação efetiva das alunas, incentivando-as a questionar, dialogar e refletir sobre o mundo e as relações que o envolvem. Dessa maneira, o objetivo principal sempre foi a comunicação e como ela se estabeleceria por meio da linguagem e da aprendizagem de estruturas comunicativas e da própria interação.

Por conseguinte, empregamos, em cada unidade, atividades para conhecer as estruturas comunicativas relacionadas a viagens e à cultura hispânica, bem como questões que pudessem levar ao debate e à troca de experiências e conhecimentos. Também nos preocupamos em elaborar propostas que fossem além das tradicionais “perguntas e respostas” voltadas apenas ao conteúdo. Por essa razão, nas atividades de compreensão escrita, valorizamos as perguntas de pré-leitura para ativação de conhecimentos prévios, assim como as atividades de pós-leitura, para que elas pudessem também trazer suas experiências de vida, sentindo-se parte integrante na construção do conhecimento.

Nas atividades de compreensão oral buscamos apresentar um material diversificado, focado, especialmente, em lugares menos conhecidos, com o objetivo de destacar sua importância cultural, linguística e histórica. Ademais, tratamos de fomentar e viabilizar a participação de todas, por meio da exploração de recursos lúdicos, tais como quiz, jogos, dinâmicas, entre outros. Desse modo, utilizamos o conteúdo ensinado para promover, de forma natural e oportuna, uma dinamicidade nas aulas, uma vez que o público da terceira idade buscava um ensino que fugisse dos padrões tradicionais de sala de aula.

Trabalhar com esse público e com esse modelo de ensino na disciplina de estágio, mesmo diante das adversidades em relação ao calendário da universidade, foi essencial para nosso crescimento como alunas e futuras professoras. Isso nos permitiu, além do contato com a língua espanhola, que é tão negligenciada atualmente, abordar diversas outras questões, como mencionado nas seções anteriores, sob uma perspectiva mais crítica, valorizando o idioma e, por consequência, os países hispanofalantes. Afinal, aprender uma língua como o espanhol, em nossa conjuntura atual, requer não apenas compreender o idioma, mas também entender o outro em suas questões sociais, culturais e políticas, desenvolvendo, sobretudo, respeito pelas diferenças e pela história de cada um.

Portanto, por meio do curso e de nossa prática de estágio, tivemos a oportunidade de nos afirmar como professoras, planejando, elaborando e criando materiais e maneiras de trabalho no ambiente síncrono para o público idoso, mesmo diante de um cenário pouco favorável. E, apesar das questões relacionadas ao calendário, avaliamos que conseguimos realizar um trabalho muito produtivo dentro das condições disponíveis, beneficiando tanto a nós quanto às nossas alunas, pois conseguimos desenvolver um espaço de aprendizagem mútua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALONSO, E.; ÁNGELES CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. El contexto (de aprendizaje). *In:_____*. **Soy profesor/a**: aprender a enseñar. V. 1. Madrid: Edelsa, 2012a, p. 55-83.
- ALONSO, E.; ÁNGELES CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. La planificación. *In:_____*. **Soy profesor/a**: aprender a enseñar. V. 1. Madrid: Edelsa, 2012a, p. 105-128.
- ALONSO, E.; ÁNGELES CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. La comprensión auditiva y audiovisual. *In:_____*. **Soy profesor/a**: aprender a enseñar. V. 2. Madrid: Edelsa, 2012b, p. 127-150.
- ALONSO, E.; ÁNGELES CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. La comprensión lectora. *In:_____*. **Soy profesor/a**: aprender a enseñar. V. 2. Madrid: Edelsa, 2012b, p. 97-126.
- ALONSO, E.; ÁNGELES CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. La producción escrita. *In:_____*. **Soy profesor/a**: aprender a enseñar. V. 2 Madrid: Edelsa, 2012b, p. 171-192.
- ALONSO, E.; ÁNGELES CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. La producción oral. *In:_____*. **Soy profesor/a**: aprender a enseñar. V. 2. Madrid: Edelsa, 2012b, p. 151-170.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Instrução Normativa nº 5/MDS/SAGICAD/MDS**, de 22 de dezembro de 2023. Secretaria Nacional da Política de Cuidados e Família. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mds-lanca-diagnostico-sobre-envelhecimento-e-direito-ao-cuidado/Nota_Informativa_N_5.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Dia Nacional do Idoso e Dia Internacional da Terceira Idade**: a jornada para a igualdade. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/01-10-dia-nacional-do-idoso-e-dia-internacional-da-terceira-idade-a-jornada-para-a-igualdade/#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde,anos%20nos%20pa%C3%ADses%20em%20desenvolvimento>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2024.

CAMARANO, A. A. **Envelhecimento da População Brasileira**: Uma Contribuição Demográfica. In: FREITAS, E. V.; PY, L.; NERI, A. L.; CANÇADO, F. A. X. Rio de Janeiro: IPEA. p. 1-26, 2002.

CONFORTIN, H. O Aprendizado de Língua Estrangeira por Adultos: reflexões necessárias. **Perspectiva**, Erechim, v. 37, n. 140, p. 7-18, 2014. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/rperspectiva/inicio_old.php?id_numero=61. Acesso em: 8 jun. 2024.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597332>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GUIMARÃES, B. **Educação a distância para idosos**. Terceiro Olhar, 2009. Disponível em: <http://3olhar.blogspot.com/2009/11/educacao-distancia-para-idosos.html>. Acesso em: 23 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos 2022**. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação: Expectativa de vida ao nascer. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KACHAR, V. **A Terceira Idade e o Computador**: Interação e Produção no Ambiente Educacional Interdisciplinar. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC/SP, 2001. 206p.

La importancia del español en el mundo. **Diario de Sevilla**, Sevilla, 21. nov. 2021. Disponível em: https://www.diariodesevilla.es/sevilla/importancia-espanol-mundo_0_1631537127.html. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIMA, A; SANTOS, S. **O material didático na EAD**: Princípios e processos. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, 2013. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/download/10843/7202. Acesso em: 17 abr. 2024.

MENDONÇA, I. T. M.; GRUBER, C. Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 159-174, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/88643>. Acesso em: 24 jun. 2024.

NEDER, L. **Curso de extensão em elaboração de material didático impresso**. Universidade Estadual do Ceará, 2003. Disponível em: <http://www.necad.uece.br/tudoaler/noticias/noticia4.htm>. Acesso em: 7 jun. 2024.

OLIVEIRA, H. F. de. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 6, n. 1, p.147-166, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10843>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PEREIRA, C.; NEVES, R. Os idosos e as TIC – competências de comunicação e qualidade de vida. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 5-26, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/7099>. Acesso em: 26 abr. 2024.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**, On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-8, 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SÁNCHEZ, A. Métodos orientados hacia la comunicación. *In*: _____. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. 1 ed. Madrid: SGEL, 2009, p. 95-165.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-6, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=2>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ZANETTI, A. **Elaboração de materiais didáticos para educação a distância**. Elaborado pela Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF. Juiz de Fora: UFJF, 2015. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.