

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA  
LINGUAGEM**

**FATORES BIOPSISSOCIAIS DE ADULTOS EM IDADE  
AVANÇADA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
SUBSÍDIOS PARA O PROFESSOR**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do  
Grau de MESTRE EM LETRAS**

**JULIO CARLOS MORANDI**  
[morandi@vanet.com.br](mailto:morandi@vanet.com.br)  
[tartarugaverde@yahoo.com.br](mailto:tartarugaverde@yahoo.com.br)

**Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER**  
**Orientadora**

**Porto Alegre, junho de 2002**



## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão para:

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade deste curso.

\* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pelo apoio recebido da Faculdade de Letras.

\*Colegas que viabilizaram discussões que enriqueceram minha compreensão do tema.

\*Minha orientadora, pelo interesse e dedicação.

\*Alex Fabiani, pelo incansável apoio técnico.

\*Minha terapeuta, que me auxiliou a contornar momentos difíceis durante o processo de realização deste curso e deste trabalho.

\*Minha mãe, que possibilitou minha educação e, agora, como membro da adultez avançada, me inspirou nos estudos de mestrado.

\*Todas as pessoas que, de um modo ou de outro, colaboraram com a realização deste trabalho.

Erikson (1971:248-253) apresenta um diagrama em que propõe oito fases evolutivas do nascimento ao final da vida, sendo, a última, o *“patrimônio evolutivo das anteriores, caracterizando-se pela integridade do ego ou sabedoria, o que acaba subvertendo os sentimentos negativos e desanimadores”*.

## **ABSTRACT**

This paper aims to show how some biological, psychological and social aspects involved in the process of foreign language acquisition by students in the advanced adulthood are dealt with by teachers. It is also a source of information for those professionals concerned with the education of these people. Three teachers and thirty-one students participated in this research. The procedures for data collection were class observation, class recordings in videos and interviews with the teachers. The study followed a qualitative approach with an interpretative methodology, without pre-established categories. Anxiety, self-esteem, as well as some physical and social aspects were analyzed. The results show that teachers are aware of the interference of these factors and try to provide a suitable atmosphere in class so that acquisition can take place.

## **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo discutir aspectos biológicos, psicológicos e sociais envolvidos em aulas de língua estrangeira com alunos da adultez avançada e ver como os professores lidam com eles. Também fornece subsídios para profissionais ligados à educação desse público. Três professores e trinta e um alunos participaram da pesquisa. Os procedimentos usados para a coleta de dados foram observações de aulas, gravações de aulas em vídeo e entrevistas com os professores. O estudo é de cunho qualitativo seguindo os princípios da pesquisa interpretativista, sem categorias pré-estabelecidas. Foram analisados aspectos como ansiedade, auto estima e algumas questões sociais e físicas. Os resultados mostram que os professores estão cientes da interferência desses fatores e procuram criar um ambiente propício à aquisição.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2</b>	<b>FATORES EMOCIONAIS QUE PODEM INTERFERIR NA ASL</b> .....	11
<b>3</b>	<b>ALGUNS ASPECTOS DA ASL E A IDADE</b> .....	27
3.1	O PERÍODO CRÍTICO .....	27
3.2	CRIANÇAS E ADULTOS: DIFERENÇAS.....	30
3.2.1	<b>Representações mentais</b> .....	32
3.2.2	<b>Fonologia</b> .....	34
3.2.3	<b>Memória e retenção</b> .....	35
<b>4</b>	<b>IDADE ADULTA E IDADE ADULTA TARDIA</b> .....	37
4.1	A PSICOLOGIA EVOLUTIVA E A VELHICE.....	43
4.2	A MEMÓRIA NA IDADE AVANÇADA.....	45
4.3	A MANUTENÇÃO DA AUTO-ESTIMA NA IDADE AVANÇADA.....	46
4.4	A ANSIEDADE NA IDADE AVANÇADA.....	46
4.5	O ESTRESSE NA IDADE AVANÇADA .....	47
4.6	A DEPRESSÃO NA IDADE AVANÇADA.....	47
4.7	A PERDA NA IDADE AVANÇADA.....	48
4.8	AJUSTAMENTOS PSICOSSOCIAIS NA IDADE AVANÇADA.....	48
4.8.1	<b>Aposentadoria</b> .....	48
4.8.2	<b>Ajustamentos Familiares</b> .....	49

<b>5</b>	<b>AÇÕES VOLTADAS À ADULTEZ AVANÇADA</b> .....	51
5.1	EVENTOS E ESTUDOS.....	51
5.2	EDUCAÇÃO .....	57
5.2.1	<b>Professor</b> .....	58
5.2.2	<b>Formação e treinamento do professor</b> .....	60
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	63
6.1	OBJETIVOS.....	63
6.2	PARTICIPANTES.....	64
6.3	COLETA DE DADOS.....	65
6.3.1	<b>Entrevistas</b> .....	65
6.3.2	<b>Observações de aulas e gravações de aulas em vídeo</b> .....	67
6.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	68
<b>7</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	74
7.1	ANSIEDADE .....	74
7.2	AUTO-ESTIMA .....	93
7.3	FATORES FÍSICOS E SOCIAIS .....	103
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	118
	<b>APÊNDICE</b> .....	136



## 1 INTRODUÇÃO

Em muitas sociedades os adultos em idade avançada são valorizados e têm plenas oportunidades de atuar profissional e socialmente, em outras, como a nossa, por exemplo, tendem a ser isolados pelo fato de não serem considerados produtivos, o que os torna, muitas vezes, um peso para a família e para a sociedade. A valorização da juventude é exagerada nesse tipo de sociedade, contribuindo para desprestigiar ainda mais o período da velhice.

Essa etapa tão importante de nossas vidas chega quase que inesperadamente, de repente estamos velhos, ou somos considerados velhos pelas outras pessoas, o que nos traz dificuldades para que identifiquemos a real situação em que nos encontramos. O envelhecimento é uma preocupação constante do homem em todos os tempos. Na nossa sociedade ele ainda é rejeitado, é algo com o qual é difícil de se conformar. No entanto, conforme projeções estatísticas amplamente divulgadas, em 2025, o Brasil ocupará o sexto lugar em número de idosos no mundo, afirma a coordenação da Universidade Aberta à Terceira Idade da Uninove (Centro Universitário Nove de Julho) em São Paulo (Bonjoch e Domenich, 1999).

Prepararmo-nos profissionalmente para oferecer a essas pessoas serviços e assistência de qualidade para que possam viver de forma mais adequada é o que nos parece urgente. Esse preparo requer que se aprenda sobre as necessidades, as características e as potencialidades do adulto em idade mais avançada. Em função da crescente procura por aulas de língua estrangeira não só por adultos acima de quarenta ou quarenta e cinco anos, mas também por adultos de mais idade, pensamos que a preparação e treinamento de professores que possam trabalhar com esse público no Brasil, e mesmo em outros países, ainda esteja muito aquém dos níveis ideais. Existem diversas pesquisas enfocando o processo de aquisição de segunda língua (ASL) por crianças, adolescentes e jovens adultos. Há, no entanto, poucos estudos no que se refere à ASL por adultos em idade avançada. Pensamos que é fundamental que os professores desse público estejam cientes de fatores que possam interferir no processo de ASL desses aprendizes para que possam tomar decisões acertadas no sentido de atenuar ou reforçar esses fatores conforme a necessidade do aprendiz.

Com nossa pesquisa pretendemos oferecer alguns subsídios para aqueles que buscam saber mais sobre o perfil do aluno em idade avançada, objetivando também contribuir para que se crie uma metodologia adequada, que possa satisfazer mais profundamente os interesses desse público, observando características próprias do envelhecimento e da adultez avançada.

Entendemos por adultos em idade avançada aquelas pessoas que encerraram sua vida profissional ativa e que modificam suas rotinas em função da idade, muitas vezes por limitações físicas. Cabe esclarecer que optamos pelos termos adultos em idade avançada ou adultos avançados quando nos referimos, em nosso trabalho, à área da lingüística, mas outros termos foram encontrados em áreas afins. Na área médica e na psiquiatria e psicologia, os termos utilizados são *adultos maduros*, *idade tardia*, *terceira idade* ou *velhice*, este último, tomando o ponto de vista biológico. Na área da estatística, o termo geralmente empregado é *idoso*. Decidimos manter os termos de cada área quando o assunto estiver sendo tratado sob aquele enfoque. De qualquer forma, a expressão *terceira idade* e as expressões

sinônimas requerem maiores esclarecimentos, pois os critérios para se considerar que alguém pertença a essa categoria são variáveis, conforme discutido no decorrer de nosso estudo. A existência de uma *quarta idade*, caracterizada principalmente por senilidade e por exigência de cuidados e dependência é mencionada por autores como Hore (1996, apud Castro, Folberg e Lassance, 1992) e Ballesteros (1983, apud Castro, Folberg e Lassance, 1992). Entretanto, não parece haver ainda uma aceitação geral com respeito a essa categorização. Se considerarmos a *quarta idade*, teremos que definir um final para a *terceira*. Mesmo assim, podemos continuar com esse limite final da terceira idade em aberto, já que a quarta idade se inicia quando a pessoa não é mais capaz de produzir e se torna dependente. Sabemos que, para cada pessoa, esta fase pode ocorrer em diferentes idades cronológicas.

Uma pesquisa de Dias (1995), revela diferenças no que representaria socialmente o “ser velho”, que traz uma conotação negativa, e o “estar na *terceira idade*”. Esta última é associada a uma fase em que se consegue mudanças e uma melhor integração na sociedade. A substituição do termo *velhice* por *terceira idade* foi sugerida a partir de estudos apresentados em Londres em 1993, referindo-se a uma nova etapa no desenvolvimento humano, uma passagem da vida adulta para a velhice sem conotações de decrepitude e dependência.

Alguns estudos (Baltes e Baltes, 1990; Néri, 1995) tratam dessa grande variabilidade existente, tanto inter como intra-indivíduos, no processo de envelhecimento, uma vez que ela aparenta ser muito maior na velhice do que em outras fases da vida. Problemas e alterações de vida que fossem comuns a sujeitos com mais de sessenta anos resultaram na descoberta de cinco períodos distintos, marcados por mudanças, transições, perdas, redefinição de atividades e objetivos de vida (Fischer, 1993).

Alguns aspectos, no entanto, são comuns a todas as pessoas, como uma série de modificações na estrutura e funcionamento de órgãos e sistemas do corpo após a maturação sexual, mesmo que em épocas e velocidades diferenciadas para cada pessoa. Alterações na aparência física, por exemplo, são fáceis de ser percebidas, mas a forma como a pessoa as

vivência pode não ser tão perceptível. Outras mudanças, algumas das quais serão discutidas adiante, são de ordem cognitiva relativas à inteligência, memória e criatividade. Outras, ainda, de ordem psicossocial como personalidade, auto-imagem, papel familiar e sexual, além de papel profissional, social, religioso. Podemos ainda citar o lazer, planos para o futuro e aceitação da morte.

Maiores esclarecimentos sobre divisão etária serão apresentados no capítulo quatro.

No capítulo dois, apresentaremos alguns fatores emocionais que podem interferir na ASL em geral, dos quais dois foram escolhidos para nossa análise: ansiedade e auto-estima. O capítulo dois também poderá interessar professores em geral e os que lidam com educação especial, considerando-se que trata de aspectos que permeiam as salas de aula em geral. No capítulo três, discutiremos alguns aspectos da ASL sob o enfoque da idade. No capítulo quatro, trataremos da idade adulta, aspectos biopsicossociais envolvidos ASL sob os enfoques da idade adulta e da idade adulta avançada, apresentaremos, também noções de proficiência e competência lingüística. O capítulo cinco tratará de ações sociais voltadas à adulez avançada, do professor e sua formação. No capítulo seis apresentaremos a metodologia, explanando nossos objetivos, os procedimentos de coleta de dados e como foram categorizados. O capítulo sete trará a discussão dos resultados. Faremos, ainda, algumas considerações finais tendo em mente implicações para a sala de aula.

## **2 FATORES EMOCIONAIS QUE PODEM INTERFERIR NA ASL**

Nesse capítulo são apresentados alguns fatores emocionais que podem ter implicações diretas na sala de aula de língua estrangeira e que podem interferir tanto positiva quanto negativamente na ASL. O estudo de Larsen Freeman and Long (1991), que inspirou o presente estudo, traz esses fatores discutidos mais detalhadamente. Levemos em conta que esses fatores poderão ser altamente intensificados na adulez avançada, o que os aproxima dos objetivos deste estudo.

Muitas pesquisas vêm, da década de 90 até agora, enfocando diferenças individuais em nível emocional, diferenças essas que tornam cada pessoa um aprendiz singular. Dois temas conduzem o pensamento sobre essas diferenças em relação à ASL.: (a) a aptidão como sendo afetada principalmente pelas variáveis afetivas; e (b) a aptidão como sendo um construto cognitivo, afetado até certo ponto pela facilidade do indivíduo com relação a línguas. Quanto ao item (a), podemos dizer que os aprendizes podem modificar alguns aspectos como motivação ou ansiedade na ASL, e isso pode ocorrer através de estratégias utilizadas pelo professor ou pelo próprio aprendiz. Podemos dizer, ainda, que professores podem instruir seus alunos sobre estratégias, ou mesmo procurar adequar o ensino aos estilos de aprendizagem dos alunos. Quanto ao (b), aprendizes têm diferenças inatas nas habilidades básicas da língua e há limitações, ainda que a instrução seja especializada, quanto à possibilidade de mudanças na aptidão e conseqüentemente na aprendizagem.

Não podemos negar que as diferenças individuais existem e são importantes, nem aceitar como completa uma teoria de ASL que não leve em conta essas diferenças. O que nos interessa aqui é alertar professores de adultos em idade avançada sobre aspectos que podem interferir tanto positiva quanto negativamente na ASL, de forma que possam lidar da maneira mais adequada com seus alunos, seja controlando aspectos que estiverem interferindo negativamente ou para explorar ao máximo aqueles que interferem positivamente visando o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Algumas dessas variáveis afetivas, considerando-se o fato de que aprendizes de L2 podem ser bem ou não tão bem sucedidos, independentemente da idade que iniciam seu aprendizado, serão apresentadas a seguir. As questões principais são de ordens psicossociais, de personalidade e de aptidão lingüística.

#### a-Aptidão

Neufeld (1978) sugere que os seres humanos são equipados para o domínio de estruturas básicas de uma língua, mas que podem ter diferentes graus de sucesso e que isso depende da inteligência individual. Conclui, portanto, que não existe a aptidão lingüística como uma faculdade inata específica. Carroll (op.cit.) contra-argumenta que apesar de serem passíveis de sobreposição, inteligência e aptidão não são idênticas. Diz que aptidão e inteligência aparecem influenciando ASL, mas de formas distintas. Evidências disso também estão num estudo de Skehan (1982 apud Larsen Freeman e Long, op.cit.) mostrando que a ASL se beneficia mais da aptidão do que da inteligência.

De qualquer forma, a aptidão continua sendo uma boa justificativa para os diferentes ritmos no aprendizado de línguas. Para uma língua estrangeira, ela consiste em quatro habilidades independentes:

- “(1) habilidade de codificação fonética: identificar sons distintos, fazer associações entre esses sons e os símbolos que os representam e reter essas associações; (2)

sensibilidade gramatical: reconhecer a função gramatical das palavras, ou outras entidades lingüísticas, na estrutura frasal; (3) habilidade mecânica para aprendizagem de componentes de língua estrangeira: aprender rápida e eficientemente associações entre sons e significados, e retê-las; (4) habilidade indutiva de aprendizagem de língua: inferir ou induzir regras que governam conjuntos de componentes de uma língua quando exemplos que permitam tal inferência estejam disponíveis.”(Carrol, 1981 p.84 )

#### b- Motivação

Outro fator que pode contar para o grau de sucesso na ASL é a motivação. Mowrer (1950, apud Larsen Freeman e Long, op.cit.) atribui o sucesso da criança na aquisição de L1 à busca por identidade, inicialmente com membros da família e mais adiante com toda uma comunidade que compartilhe a mesma língua. Baseados nisso, Gardner e Lambert (1972) propuseram o que chamaram de motivação integrativa, quando um aprendiz deseja identificar-se com um grupo etnolingüístico. Para contrastar com esse tipo de motivação, referiram-se ao que chamaram de motivação instrumental, quando o falante têm propósitos como, por exemplo, levar adiante estudos ou uma carreira que esteja exigindo a L2<sup>1</sup>, ou mudar de status social. De acordo com Gardner e Lambert (op.cit.), um aprendiz que tenha a motivação instrumental pode ser tão motivado quanto aquele que tenha a integrativa.

Ellis (1997) traz a motivação intrínseca, que se refere à questão de o aprendiz estar motivado pelo tipo de tarefa que deve desempenhar no momento. A curiosidade é despertada e sente-se envolvido pessoalmente.

---

<sup>1</sup>Os termos *Língua Estrangeira* (LE) e *Segunda Língua* (L2) são comumente utilizados indistintamente na literatura, a menos que se faça necessária tal distinção. No entanto, devemos ressaltar que se fala em estudo de língua estrangeira quando este se dá fora do país onde a língua é falada e através da instrução formal. Quando o aprendiz está na comunidade da língua a ser aprendida, fala-se, então, em aquisição de segunda língua, o que não envolve, necessariamente, a instrução formal. Nosso estudo se deu num contexto de LE, embora, muitas vezes nos referimos à língua inglesa/língua-alvo como L2, haja visto que grande parte da literatura assim o faz. Da mesma forma, os termos aquisição e aprendizagem serão usados aqui indistintamente.

Esse tipo de motivação, por ser de caráter mais momentâneo, parece desvinculado da questão atitude, por exemplo. Segundo Ellis, os diferentes tipos de motivação devem ser considerados complementares e não opostos.

Fontana et al. (1994) trazem, ainda, a motivação existencial, no caso de adultos em idade avançada, que traduz um forte elemento relativo à vontade de viver e experimentar o novo, fator que se apresenta como crucial no sucesso em ASL em pesquisas com aqueles aprendizes. Uma questão levantada por Brown (1985) é a susceptibilidade de alunos em idade avançada à interferência de fatores desmotivadores como problemas com família e saúde. Por outro lado, evidenciando interesse, esses alunos têm como característica, em sua maioria, comprometerem-se com os deveres de casa, solicitando, inclusive, tarefas além das já propostas, pois entendem ser fundamentais na questão da consolidação e fixação do que foi desenvolvido em aula.

Fatores identificados por Pizzolatto (1995) como motivadores no sentido de terem levado o aluno em idade avançada a procurar o ensino formal foram, relacionados aqui do mais ao menos mencionado, uso do idioma em viagens, gosto pelo idioma, preenchimento de tempo livre, auto-desafio, aumento de conhecimento e preservação da saúde mental. Pizzolatto afirma ter constatado, no entanto, que a principal razão para adultos em idade avançada estarem cursando língua estrangeira é buscar socialização, e isso tem uma espécie de função terapêutica; vários comentários dos alunos em trechos de transcrições de suas aulas evidenciam tal constatação, o que nos leva a crer que, ao socializarem-se, tornam-se mais motivados.

Mais recentemente, outros autores desenvolveram novas idéias no que tange a motivação para a aprendizagem de LE. Dörnyei (2001) alega que esses estudos vêm estabelecendo a motivação como um principal determinante da ASL, tendo um impacto comparável à variável aptidão. Hoje a motivação é vista como um fator mais dinâmico, que está em contínuo processo de evolução, de acordo com influências internas e externas que o aprendiz recebe. A abordagem tradicional de computar correlações entre fatores motivacionais e aquisição vem, gradualmente,

dando lugar a uma análise mais complexa, geralmente qualitativa, de antecedentes e conseqüentes motivacionais que resultam em novas direções das pesquisas sobre motivação.

Trabalhos sobre motivação provindos de mais de dez países asiáticos, europeus e americanos discutidos na conferência anual da American Association for Applied Linguistics em Vancouver, em março de 2001, sugerem novos enfoques relativos à motivação, quais sejam:

*\*Motivação social* – As influências do ambiente sócio-cultural no oprocesso de aquisição da linguagem (ver Weiner, 1994).

*\*Motivação sob uma perspectiva de processo orientado-* Este enfoque envolve uma dimensão temporal da motivação, ou seja, como os processos de motivação ocorrem ao longo do tempo. Durante o processo de aprendizagem a motivação do aluno não permanece sempre a mesma, mas passa por mudanças contínuas. Há uma separação entre a motivação inicial e a manutenção da motivação. Desenvolvido por Dörnyei e Ottó (1998, apud Dörnyei op. cit.), o *Modelo do Processo da Motivação para L2* (Process Model of L2 Motivation) identifica fatores que podem influenciar a motivação positivamente ao longo do processo no sentido de tentar promovê-la. O modelo mostra como desejos iniciais são tranformados em objetivos e, então, em intenções operacionalizadas, que são vistas como antecedentes imediatos da ação; depois de iniciada a ação, uma avaliação e um processo de controle de ações levam à motivação de execução, levando, e assim se espera, a atingir o objetivo. Depois disso, há uma avaliação do processo.

*\*Bases neurobiológicas da motivação-* Este enfoque analisa a motivação e a ASL sob uma perspectiva neurobiológica. O fator principal é a avaliação do estímulo, que ocorre em cinco dimensões no cérebro:

“(1) novidade (grau de inesperado/familiar); (2) agradável (atraente); (3) significativo para o objetivo ou a

*necessidade (se o estímulo vai servir como instrumento para satisfazer necessidades e atingir objetivos); (4) potencial de realização (se o indivíduo espera conseguir dar conta do evento); e (5) auto-imagem e imagem social (se o evento é compatível com as normas sociais e o conceitos de si mesmo)”.(Schumann, J., 1998)*

Essas avaliações tornam-se parte do sistema de valores da pessoa e são responsáveis pelo fornecimento das bases afetivas da ação humana. Recentemente, Schumann (2001) ampliou sua teoria criando um conceito de aprendizagem que consiste em busca mental (busca por conhecimento), que envolve os mesmos sistemas nervosos que aqueles usados quando um ser quer se alimentar ou acasalar, os quais são gerados por um incentivo, e são potencializados pelo sistema de avaliação de estímulo.

*\*Teoria da motivação e auto-determinação-* Esta teoria (Vallerand, 1997) inclui a conhecida distinção entre motivação intrínseca (fazer algo por si mesmo, buscando auto-satisfação) e extrínseca (fazê-lo por exigências externas). Sobre essas duas motivações, foi estabelecido um contínuo com cinco diferentes categorias (ver Dörnyei op. cit.), que podem servir para organizar sistematicamente os objetivos da aprendizagem da língua ou para analisar a atmosfera da sala de aula e o professor em termos do quanto de autonomia promovem (em oposição a controle) (Noels, Clément e Pelletier, 1999; Noels, Pelletier, Clément e Vallerand, 2000).

*\*Motivação para tarefas-* Enquanto alguns atributos motivacionais são gerais durante a aprendizagem e tornam-se fixos uma vez estabelecidos, outros mostram variação de acordo com cada evento da aprendizagem, o que se evidencia pelo grau de interesse e comprometimento demonstrado pelos alunos nas tarefas a serem desempenhadas. Numa discussão recente sobre motivação para tarefa, Julkunen (2001 apud Dörnyei, op. cit.) alega

que o comportamento do aluno na tarefa vem de uma combinação da motivação em geral com a motivação de tarefa, de acordo com as características da tarefa. Dörnyei e Kormos (2000) subdividem essa combinação em *motivação geral*, *motivação específica do curso* e *motivação para tarefa*. Aqueles alunos que tinham uma disposição favorável em relação ao curso participaram mais ativamente do que aqueles que tinham uma atitude desfavorável para com o curso e a tarefa.

Um outro aspecto é que, para estarem motivados para uma tarefa, os participantes dependem uns dos outros, ou seja, a motivação é co-construída pelos mesmos. Dörnyei afirma que alunos tipicamente pouco motivados para tarefas desempenharam significativamente melhor quando agrupados com aqueles bastante motivados. Agrupar alunos pouco motivados com aqueles muito motivados é um procedimento simples e que pode ser facilmente tomado pelo professor em geral.

#### c- Atitude

Atitude refere-se à postura que tem o aprendiz com relação aos falantes nativos da L2, à comunidade, à cultura e à própria L2. Essa postura pode ser favorável ou desfavorável. Gardner (1979) fez uma relação entre atitude e motivação, dizendo que atitude afeta motivação, que por sua vez afeta a ASL. Há controvérsias, no entanto, quanto ao fato de a atitude interferir na ASL tanto de crianças como de adultos. Com relação a crianças, a atitude não parece ter muita influência, pois ainda não têm um posicionamento formado a respeito das nações e suas respectivas culturas e povos, pois pouco conhecem de história ou política (Macnamara, 1973). Adultos já apresentam uma postura frente aos principais países, culturas e povos. Nesse sentido, Hermann (1980) alega que o mínimo sucesso na L2 pode influenciar na atitude em relação ao grupo etnolingüístico, ou pode acabar por mudar a atitude.

Spolsky (1969) menciona que a atitude pode ser positiva ou negativa também com relação ao professor, colegas, pais, ou mesmo outros falantes daquela L2 ainda que não sejam falantes nativos, o que pode acabar por influenciar a ASL. Schumann e Schumann (1977) afirmam ainda que

atitudes negativas podem surgir quando o planejamento do professor não condiz com as expectativas do aprendiz. Neste ponto, seria importante, principalmente no caso de cursos para aprendizes em idade avançada, a negociação do programa com os alunos, o que poderia evitar possíveis perdas de motivação vinculadas a diferenças de expectativas dos alunos e objetivos dos cursos.

#### d- Extroversão

A crença popular é a de que aprendizes mais extrovertidos aprendem mais rapidamente, pois aproveitam mais as oportunidades de participação. Em estudos de Naiman et al.(1978), no entanto, não foi percebida uma relação entre índices de extroversão ou introversão e desempenho em atividades de compreensão auditiva e imitação em alunos canadenses considerados bons. Busch (1982) encontrou uma relação negativa entre pronúncia e extroversão ou introversão, uma vez que alunos mais introvertidos tendiam a ter melhores resultados em atividades como leitura e exercícios de gramática, enquanto que em atividades de entrevista oral eram os extrovertidos que se destacavam. A extroversão também pode surgir após algum tempo de estudo da língua, decorrendo de uma certa familiaridade com o contexto da aprendizagem. Ela talvez não leve, por si só, à proficiência da L2, mas pode estimular a continuidade do estudo, o que resultaria em aquisição.

Vários estudos, no entanto, evidenciam extroversão como fator positivo na ASL (Chastain, 1975; Rossier, 1976; Strong, 1983); há, no entanto, outros que o consideram indiferente (Swain e Burnaby, 1976). Strong (op.cit.) afirma que essas discrepâncias nos resultados são devidas ao fato de dois tipos de desempenho de língua estarem sendo avaliados: desempenho de língua em comunicação natural/em situações reais (nesse caso a extroversão beneficiaria), e desempenho de língua numa tarefa lingüística em sala de aula (não havendo benefício da extroversão).

Em aulas de LE com adultos em idade avançada, como não mais objetivam passar em exames ou testes, em geral são utilizadas muitas atividades lúdicas, envolvendo a comunicação oral. Alunos que são mais

extrovertidos parecem se engajar de forma mais espontânea em tais atividades, o que faz com que se sintam mais integrados ao grupo, elevando sua auto-estima e, conseqüentemente, colaborando com o ambiente favorável à ASL.

#### e- Auto-estima

São propostos três níveis de auto-estima por Shavelson, Hubner e Stanton (1976). A auto-estima global seria uma avaliação geral que um indivíduo tem de si; a específica, como os indivíduos se percebem em diferentes contextos da vida como educação, trabalho, etc, considerando-se características diferentes como inteligência ou o quão atraentes se consideram, por exemplo. Há, também, a auto-estima para tarefas, isto é, como se avaliam desempenhando tarefas específicas como dirigir, digitar, etc. Com aprendizes adultos em idade avançada, principalmente, é importante refletirmos sobre nossa forma de avaliação de desempenho para que o aprendiz não sinta sua auto-estima ameaçada, podendo desmotivar-se totalmente, a ponto de se julgar incapaz de seguir a aprendizagem.

#### f- Ansiedade

Ansiedade é o sentimento subjetivo da tensão, da apreensão, do nervosismo e da preocupação associado com o estímulo do sistema nervoso autônomo (Spielberger, 1983). Não só é intuitivo que a ansiedade interfere na aprendizagem de línguas, mas também foi descoberto que ela afeta vários tipos de aprendizado e tem sido uma das variáveis mais examinadas dentro da psicologia e da educação. Dentro da psicologia, categorizam-se alguns tipos de ansiedade. Tipicamente, a ansiedade como um *traço* da personalidade é diferenciada de um *estado* transitório de ansiedade.

Algumas pessoas ficam ansiosas com maior frequência ou reagem mais fortemente a situações que provocam ansiedade do que outras, a ponto de impedir o aprendizado da L2. Através de um teste de ansiedade aplicado em estudantes universitários norte-americanos, Chastain (1975) descobriu que não era sempre que a ansiedade prejudicava; pelo contrário, às vezes beneficiava a ASL. Alpert e Haber (1960 apud Larsen Freeman e Long,

op.cit.), esclarecendo esse fato, fazem uma distinção entre a ansiedade facilitadora, a que provoca motivação, e a debilitadora. Bailey (1983<sup>a</sup>) sugere que é a intensidade da ansiedade no momento que determina se a ansiedade é do primeiro ou do segundo tipo. Ansiedade em nível ideal pode ser benéfica, apesar de ser de consenso a dificuldade de se estabelecer que nível seria esse.

Alguns estudos (Chastain, op.cit.; Kleinmann, 1977) encontraram correlações positivas entre ansiedade e ASL, outros, negativa, e outros, ainda, não encontraram correlação alguma. Scovel (1978), tenta explicar esses resultados contraditórios dizendo que esses estudos usaram medidas diferentes de ansiedade. Ele sugeriu, então, que fosse especificado em cada estudo o tipo de ansiedade que estava sendo medido e que esclarecessem os vários tipos de ansiedade conhecidos. Horwitz (2001) e Horwitz e Cope (1991) propuseram um instrumento para medir a ansiedade em LE – o FLCAS – Escala para a Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (Foreign Language Classroom Anxiety Scale). Desde então, os resultados das pesquisas que examinam ansiedade e LE têm sido mais uniformes. Em se tratando da aprendizagem de LE, a ansiedade de LE (Foreign Language Anxiety) seria responsável pelas reações emocionais negativas dos aprendizes com relação à aprendizagem de uma LE. Essa ansiedade vem das precárias habilidades comunicativas na LE, o que pode resultar em dificuldades na comunicação causadas por grandes limitações lingüísticas. Adultos, em geral, se percebem como razoavelmente inteligentes, indivíduos que se adaptam socialmente e que são sensíveis às diferenças sócio-culturais. Esses aspectos são raramente ameaçados quando a comunicação se dá em língua nativa (LN). Um contraste se estabelece em situações de aprendizagem de língua estrangeira, quando o desempenho na LE acaba, muitas vezes, por ameaçar o conceito que o indivíduo tem de si mesmo quanto à competência comunicativa, o que pode levá-lo a ficar mais reservado, ou sentir medo ou mesmo pânico. Podemos relacionar esse aspecto com auto-estima, o que muitas vezes se constitui em um problema no caso de adultos em idade avançada, quando a auto-estima pode começar a baixar.

Num contexto asiático de LE, Kim (1998, apud Horwitz op. cit.) não só encontrou uma relação negativa entre os resultados de FLCAS e notas finais, como também fala de uma diferença interessante entre a aula focada na leitura e a aula de conversação. Os alunos foram considerados menos ansiosos no primeiro tipo do que no segundo. Esse estudo corrobora a idéia intuitiva de que aulas onde ocorre comunicação oral provocam maior ansiedade. Palacios (1998 apud Horwitz, op. cit.) alega que é possível manter baixo o nível de ansiedade se o ambiente de sala de aula for construtivo e oferecer apoio ao aluno.

É importante que o professor busque informar-se sobre as fontes da ansiedade com relação à língua para que as aulas sejam preparadas de maneira a minimizar as reações de ansiedade dos alunos. Porém, infelizmente, as respostas não são tão claras assim. Koch e Terrell (1991 apud Horwitz, 2001) mostram que mesmo em aulas que usam a abordagem natural, criada especificamente para baixar os níveis de ansiedade, os alunos sentiam-se mais confortáveis participando em atividades de pares, por exemplo, do que em outros tipos de atividades. Constataram, também, uma grande variabilidade nas reações dos aprendizes quanto às atividades. Na maioria das vezes, atividades consideradas tranquilas por alguns alunos eram as mesmas consideradas estressantes por outros. Isso pode ter-se dado devido a diferenças culturais, ou seja, alunos de certas culturas estão mais habituados culturalmente a certos tipos de dinâmica de aula. Alguns alunos asiáticos, por exemplo, tendem a não se manifestar espontaneamente em sala de aula por conta de atitudes culturais que são consideradas desrespeitosas em sua cultura como manifestar-se sem a autorização do professor.

Palacios (op. cit.) descobriu vários componentes da atmosfera de sala de aula associados ao aumento da ansiedade. O mais importante é a forma como os alunos percebem o apoio dado pelo professor. Esse apoio é definido por "auxílio e amizade demonstrados pelo professor, o quanto o professor fala abertamente com seus alunos, confia neles, e está interessado nas idéias de seus alunos" (Trickett e Moos, 1995 apud Horwitz op.cit.: 119). De acordo com isso, o nível de ansiedade pode ser reduzido através de

apoio sincero e demonstração de interesse. Certamente, aqueles professores mais preocupados com as relações humanas podem se utilizar dessa estratégia inclusive como forma de poder se aproximar do seu aluno. Um bom relacionamento entre os colegas, ausência de competição e instrução clara de tarefas também estão associados a baixos níveis de ansiedade.

Mesmo que os estudos apontem para uma relação entre ansiedade e ASL, é difícil dizer se a ansiedade interfere na aprendizagem, influenciando no grau de aquisição, ou se os alunos mais ansiosos têm maior dificuldade em demonstrar a competência lingüística que adquiriram. Não obstante, os dados descritos acima sugerem que a ansiedade é multifacetada e pode interferir no processo, o que reforça a necessidade do professor de adultos avançados de atentar para a interferência desse fator no contexto de sua sala de aula.

#### g- Disposição para arriscar-se

Rubin (1975) classifica como bons aqueles aprendizes que procuram voluntariar-se ou arriscar-se em atividades nas quais podem sentir-se constrangidos perante o grupo, bem como aqueles que ousam produzir novos enunciados utilizando-se do conhecimento que têm da L2. Esse tipo de atitude é denominado de predisposição a arriscar-se (Beebe, 1983). Ely (1986:8) mede essa capacidade através de quatro tipos de comportamentos:

*“(1) uso de novas expressões lingüísticas sem hesitar, (2) ímpeto de usar elementos lingüísticos que pareçam complexos, (3) tolerância de possível erro, (4) tendência a ensaiar silenciosamente o novo elemento a ser empregado oralmente. “*

Macowski (1993 apud Pizzolatto, 1995) afirma que alunos em idade avançada demonstram, na sua maioria, pensar não ter muito a perder arriscando-se em sala de aula e por isso não temem a exposição diante dos colegas e do professor. De qualquer forma, alguns não manifestam esse comportamento, o que deixa clara a necessidade de que o professor esclareça e incentive o uso de técnicas comunicativas que se ocupem mais do conteúdo do que da forma.

#### h- Sensibilidade à rejeição

A sensibilidade à rejeição é a antítese da predisposição a arriscar-se. Seria a expectativa de um reforço negativo por parte dos outros (Mehrabian, 1970). Naiman et al. (1978) levantaram a hipótese de que aprendizes que eram sensíveis à rejeição talvez evitassem uma maior participação na situação de aprendizagem de LE temendo serem ridicularizados por colegas ou mesmo pelo professor. Essa falta de participação resultaria, então, em um menor sucesso na ASL. O resultado dessa pesquisa, no entanto, foi de que não houve uma relação significativa. De qualquer forma, parece que no caso de aprendizes adultos avançados é importante que se formem grupos em que os alunos tenham idades aproximadas, já que uma das queixas desses alunos é justamente em relação a grupos com idades variadas, onde muitas vezes não encontram um ambiente de sala de aula propício para que façam suas manifestações ou participem de forma confortável. Os alunos frequentemente declaram que se sentem constrangidos diante de adolescentes e jovens, pois é comum apresentarem problemas de pronúncia ou lentidão de raciocínio. Percebem impacientarem colegas mais jovens quando pretendem elaborar uma resposta um pouco mais complexa, tornando-se inclusive alvo de deboche. Na verdade, muitas vezes o distanciamento provocado pelas diferenças de idade entre os colegas é muito grande até mesmo na comunicação em língua materna. Além disso, também há grandes diferenças de interesses por tipos de música, vídeo, material didático ou material de apoio a ser trabalhado em aula. Se defendemos que o adulto em idade avançada deve receber um tratamento diferenciado, mesmo porque age de forma diferente, é coerente que defendamos também a formação de grupos de alunos que não apresentem grandes diferenças de idade.

#### i- Empatia

Definida por Ellis (1994:518), empatia “é a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra para compreendê-la melhor”. A empatia

contribui para ASL na medida em que possibilita ao aprendiz desenvolver atitudes positivas em relação à cultura e à comunidade da L2.

Guiora (1972) deu ao papel da empatia no aprendizado da L2 uma interpretação psicanalítica. A criança, ao mesmo tempo que desenvolve seu ego geral, forma um ego da língua. Guiora compartilha da idéia discutida no capítulo seguinte de que quando a criança ainda é pequena as fronteiras do ego são relativamente flexíveis, o que permite a adoção de um novo sotaque mais facilmente, mas, com a idade, essas fronteiras tornam-se mais rígidas. Alguns adultos, provavelmente aqueles que têm maior empatia, têm uma certa predisposição a uma permeabilidade das fronteiras do ego da língua, o que se constitui em uma vantagem para a pronúncia da L2, por exemplo.

Também em relação à empatia as pesquisas apresentam resultados controversos. Algumas evidenciam uma relação positiva entre empatia e ASL no que diz respeito à pronúncia acurada (Guiora, Lane e Bosworth, 1967). Outras (Taylor, Catford, Guiora e Lane, 1969 apud Larsen Freeman e Long, 1991) não encontraram qualquer relação neste sentido. Curiosamente, Guiora, Brannon e Dull (1972) obtiveram resultados diferentes para línguas diferentes, o que levou ao questionamento da validade dos testes de medição de empatia utilizados por esses pesquisadores (ver Larsen Freeman e Long, 1991:189).

#### j- Inibição

Alguns estudos tentaram demonstrar o efeito de diferentes formas de diminuir a inibição no desempenho de falantes de LE. Guiora, Bannon e Dull (op. cit.), por exemplo, mostram que a ingestão de doses pequenas de álcool podem favorecer a pronúncia. Doses maiores, no entanto, provocaram resultados não tão satisfatórios. A questão da superioridade na pronúncia é atribuída ao fato de que as fronteiras do ego dos sujeitos tornaram-se mais flexíveis com a pequena ingestão de álcool.

Em um outro estudo semelhante, Schumann, Holroyd, Campbell e Ward (1978 apud Larsen Freeman e Long, op.cit.) hipnotizaram alguns sujeitos para um teste de pronúncia. A hipótese era de que a hipnose reduziria a inibição e tornaria o indivíduo disposto a modificar sua

identidade básica. Aqueles que se disseram profundamente hipnotizados apresentaram uma melhora significativa, o que não apareceu nos levemente hipnotizados. Guiora, Acton, Erard e Strickland (1980 apud Larsen Freeman e Long, op.cit.), ainda com relação à pronúncia, testaram o efeito de benzodiazepina (Valium). Não houve efeito direto na pronúncia, o que levou os pesquisadores a interpretarem que a droga afeta a permeabilidade das fronteiras do ego, mas de uma forma diferente da que era esperada.

#### k- Tolerância em relação à ambigüidade

Um aprendiz é confrontado com novos estímulos, muitos dos quais são ambíguos. Muitas vezes não se tem clareza sobre o sentido de uma expressão, por exemplo, e indivíduos com pouca predisposição para tolerar ambigüidade podem sentir-se frustrados, o que pode acarretar uma baixa no desempenho. Esses indivíduos buscam sempre uma tradução literal, sentindo-se insatisfeitos com a compreensão global de uma idéia. Chapelle e Roberts (1986) concluíram que aprendizes com maior tolerância à ambigüidade tendem a ter maior sucesso na ASL.

Até aqui, discutimos aspectos que podem influenciar a ASL de uma forma geral, enfocando, quando oportuno, alunos adultos na idade avançada. A partir deste ponto, no entanto, nos concentraremos em aspectos mais diretamente ligados ao fator idade.

### **3 ALGUNS ASPECTOS DA ASL E A IDADE**

#### **3.1 O PERÍODO CRÍTICO**

A crença popular de que adultos não são tão bons na aprendizagem de LE como crianças tem tido suporte da literatura desde Lenneberg (1967). As evidências são várias apontando para o fato de que após uma certa idade aparecem maiores dificuldades no que diz respeito à fonologia e à sintaxe na aprendizagem de LE (ver DeKeyser, 2000). Bialystok e Hakuta (1994) Johnson e Newport (1989, 1991) e Oyama (1978), entre outros, afirmam que o declínio das habilidades para a aprendizagem de uma língua não ocorre repentinamente na puberdade, mas acontece gradualmente entre os seis ou sete anos e os dezesseis ou dezessete anos, e continua após essa idade.

A hipótese do período crítico, durante o qual o aprendiz desfrutaria de um momento mais propício na aquisição chegando a ótimos resultados, baseia-se, entre outros, em fatos como o de pessoas que perderam sua capacidade lingüística antes da puberdade, mais ou menos aos doze anos, em acidentes, por exemplo, mas conseguiram recuperá-la totalmente, enquanto outras que sofreram tal perda após a puberdade não obtiveram o mesmo sucesso. Tal hipótese também tem suporte em estudos com pessoas que não adquiriram sua língua materna na idade esperada. Entre os exemplos citados na literatura está Genie, que viveu totalmente isolada nos primeiros anos de sua vida e conseqüentemente não adquiriu sua L1, inglês,

em tempo normal. Iniciou a aquisição aos treze anos e conseguiu desenvolver uma considerável habilidade comunicativa, mas sua gramática, se comparada à aprendizagem dentro do período normal, ficava muito aquém.

Em pesquisas com sujeitos cuja exposição iniciou cedo na infância, Kim, Relkin, Kyoung-Min e Hirsch (1997 apud Singleton, 2001) usaram imagens de ressonância magnética para investigar a representação espacial da L1 e da L2 no córtex cerebral de sujeitos bilíngües desde cedo, e também dos mais tardios, durante uma tarefa de produção de sentenças. Entre os bilíngües que iniciaram mais tarde, dois centros de ativação distintos, mas adjacentes, foram revelados para L1 e L2, enquanto nos bilíngües desde cedo, apareceu uma única área de ativação para as duas línguas. Isso parece uma evidência de que bilíngües desde cedo e bilíngües tardios apresentam diferentes tipos de organização cerebral, o que nos leva a crer que devemos esperar resultados diferentes da ASL por alunos adultos. Infelizmente, esse estudo não informa precisamente sobre a idade na qual ocorre a separação de L1 e L2: todos os sujeitos bilíngües desde cedo tiveram uma exposição à L2 na infância, mas a média de idade em que os outros iniciaram sua exposição foi de 11.2 anos de idade, o que não nos esclarece sobre o ponto de divergência maturacional. Outro estudo baseado em imagem cerebral foi o de Weber-Fox e Neville, 1999 (apud Singleton, op. cit.), que enfocou diferenças em respostas cerebrais a anomalias semânticas e gramaticais nos estímulos de L2. Esse estudo indica que as respostas típicas dos sujeitos cuja exposição a L2 começou antes dos 11 anos diferem das respostas típicas daqueles que iniciaram mais cedo. Em um estudo em nível fonológico de Flege (1999 apud Singleton, op. cit.) podemos ver que crianças que são expostas à língua num ambiente de L2 enquanto pequenas têm uma grande probabilidade de falar uma L2 sem sotaque de falante não-nativo.

Alguns dos autores que defendem a existência do período crítico, conforme citado abaixo, alegam que ao final desse período não estariam mais disponíveis os mecanismos através dos quais uma língua pode ser aprendida naturalmente, pois são próprios da criança, ou seja, a aprendizagem, a partir daí, baseia-se na reflexão sobre as estruturas da

língua, pois passam a ser utilizadas habilidades analíticas. Estudos com orientação neurolingüística baseiam-se na questão de os mecanismos de processamento serem, ou não, diferentes entre crianças e adultos. A dúvida é se o acesso à Gramática Universal continua possível além da infância<sup>2</sup>.

Se pensarmos assim, abordagens de ensino de língua estrangeira que privam os alunos adultos do foco na forma deveriam ser consideradas falhas, já que privam os aprendizes com alta capacidade analítica de utilizarem-se do único mecanismo do qual dispõem para o domínio de certas estruturas básicas da LE (De Keyser, op. cit.). Johnson e Newport (1989) e Patkowsky (1994 apud Bialystock, op. cit.) alegam que o período crítico existe para a aquisição natural (aprendizagem implícita), mas não para a instrução formal. Isso reforça a idéia de que adultos podem aprender com sucesso uma LE através da aprendizagem analítica.

Apesar de toda a gama de pesquisas, o período crítico continua sendo um tópico controverso. A real existência desse fenômeno é negada ou desacreditada por alguns pesquisadores tanto no domínio da morfossintaxe (Bialystok, 1997; Bialystok e Hakuta, 1994, 1999; Birdsong, 1992, 1999; Flynn e Manuel, 1991; Ioup, Boustagui, El Tigi e Moselle, 1994; White e Genesee, 1996) como no domínio da fonologia (Bongaerts, 1999; Bongaerts, Planken e Schils, 1995, Bongaerts, van Summeren, Planken e Schils, 1997; Flege, op.cit.; Flege, Takagi e Mann, 1995; Moyer, 1999; Neufeld, 1978).

Como os estudos sobre o período crítico tratam de fonologia, sintaxe e aspectos morfológicos, acabam por desconsiderar completamente outros fatores implicados na aprendizagem de uma LE. Alcançar proficiência em uma língua implica também outros aspectos além da fonologia e morfossintaxe.

“O termo “proficiência” parece se referir a um comando operacional próprio do falante nativo ideal; tratando-se de uma proficiência monolítica, estável e única. Segundo Stern (1983:34, apud Scaramucci, op. cit.)“ na

---

<sup>2</sup> A Gramática Universal, postulada por Chomsky, consiste num conjunto de princípios abstratos inatos que fornece regras e parâmetros gerais que são compartilhados pelas diferentes línguas.

maioria dos casos pode ser perda de tempo ou até mesmo indesejável alcançá-la.” A proficiência de um falante nativo também não é única, monolítica e unitária, já que é passível de variação conforme o tópico, situação, estresse, interlocutor, barulho, entre outros fatores. Ao invés de um conceito “absoluto” de proficiência, temos, então um conceito “relativo”, que procura levar em conta a especificidade da situação do uso da língua. Quando pensarmos em dizer, por exemplo, *Ele é proficiente naquela língua*, seria mais adequado dizermos *Ele é proficiente naquela língua para viver e estudar em tal país* ou, ainda, *Ele é proficiente para trabalhar como guia turístico em seu próprio país usando aquela língua estrangeira*. Uma outra forma de definir proficiência é compará-la a rendimento com base nas necessidades do público alvo em relação ao futuro uso da língua: *Ele é proficiente dentro do conteúdo do programa dos níveis básicos*.

Revisando estudos que tratam da proficiência, Scaramucci (2000) encontrou vários sinônimos e definições. Dentre outros, citamos competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade lingüístico-comunicativa, proficiência comunicativa, proficiência lingüístico comunicativa e competência transaccional. A questão das divergências não está somente na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções de “o que é saber uma língua” que o termo apresenta. Aqui entendo como proficiência a capacidade de lidar com discurso e contexto, com interpretação, expressão, construção e negociação de sentidos, o que pressupõe a dimensão da pragmática.

Se olharmos sob o ponto de vista da existência do período crítico, é importante que o professor de alunos da adulez avançada, de posse dessas informações, pense em, talvez, reduzir suas expectativas quanto aos resultados de seus alunos, tendo presente o nível de proficiência desejado. Também deve ter em mente o objetivo principal desses, qual seja, manter sua mente ocupada com esse valioso processo pelo qual se passa ao engajar-se na aprendizagem de outra língua, e também o fato de socializarem-se.

De qualquer forma, se o aprendiz estiver consciente quanto aos fatores que podem estar envolvidos no seu processo de aprendizagem, terá maiores chances de interferir no seu próprio processo para beneficiar-se ao

máximo da aprendizagem. É necessário que o professor reflita sobre suas crenças no que diz respeito à aprendizagem. Acreditando que a aprendizagem é possível nessa idade, ele naturalmente conduzirá sua prática no sentido de criar um ambiente favorável ao processo.

Veremos a seguir outras informações que contribuem para a nossa compreensão das diferenças na aprendizagem de crianças e adultos.

### 3.2 CRIANÇAS E ADULTOS: DIFERENÇAS

Ao comparar o processo de aquisição entre crianças e adultos, a literatura em geral apresenta as seguintes explicações para as diferenças relacionadas à idade:

(1) Psicossociais- Adultos podem ter maior inibição ou podem ter criado uma identidade mais forte como falantes de uma L1 (Brown, 1987). Dessa forma, é comum que tenham relutância à socialização. Essa socialização é, na verdade, o que uma criança tem como objetivo e, também, é o próprio resultado da aquisição da língua. Adultos podem ter preferência por manter seu sotaque de L1, já que isso os mantém identificados como pertencentes à comunidade da L1. Uma atitude negativa para com a comunidade da L2, conforme vimos no capítulo 2, pode interferir negativamente na ASL. Crianças acabam com vantagem sobre os adultos por ainda não terem desenvolvido, em geral, uma atitude em relação à comunidade da L2 (Lambert, 1967).

(2) Cognitivas- Algumas pesquisas (Rosansky, 1975, Felix, 1981b e Krashen, 1982b) apresentam o desenvolvimento cognitivo como um dos fatores que interferem na ASL. Esses estudos fundamentam-se no estágio de operações formais de Piaget. Conforme vimos no capítulo anterior, é argumentado que a ASL provavelmente envolva processos diferentes para adultos e crianças. Crianças, segundo a hipótese do período crítico, fazem uso do *Dispositivo de Aquisição da Linguagem* (LAD), que seria acionado no cérebro através do insumo para disparar o processo de aquisição da

linguagem, como na aquisição de sua L1. Adultos, em contrapartida, lançam mão de outros mecanismos.

(3) Insumo- Aspectos do insumo são considerados importantes para justificarem diferenças relacionadas à idade (Hatch, 1976 e Snow, 1983). Crianças recebem insumo menos complexo, do tipo "aqui e agora", que acaba beneficiando a ASL.

(4) Neurológicas- Com respeito a efeitos neurológicos na ASL, há dois diferentes posicionamentos. Um deles, descrito por Penfield e Roberts (1959) e também de Lennenberg (1967), é o da *lateralização*, que mostra que, durante a puberdade, as duas metades do cérebro (hemisférios direito e esquerdo) se especializam em funções diferentes. O cérebro é mais plástico antes da puberdade e isso permite que novos padrões de comportamento sejam processados de forma eficiente. Permite também que haja transferência de funções de um hemisfério para o outro caso um tenha sofrido danos. Essa perda de plasticidade é muito significativa, pois indica a perda de flexibilidade de programação neurofisiológica dos mecanismos de coordenação neuromusculares (Scovel, 1981:37), o que acabaria por impedir que o aprendiz possa controlar os articuladores necessários para a pronúncia da L2. A pronúncia é o único aspecto diretamente físico da língua falada e exige do cérebro uma programação neuromuscular. O segundo posicionamento é exemplificado por Seliger (1978 apud Larsen Freeman e Long, op.cit.), com a hipótese dos múltiplos períodos críticos, e Scovel (1981) e Scovel (1988), entre outros, que alegam que a perda da plasticidade neurológica dificulta a ASL, mas alegam que é muito possível que haja alguma outra causa neurofisiológica para tal perda, não só a lateralização. Outras causas, além dessas, são propostas:

“ O crescimento relativamente rápido do cérebro se comparado com o do corpo, o aumento da produção de neurotransmissores, o processo de mielinização (formação de uma bainha em torno de certos nervos), a proliferação de condutores nervosos no córtex cerebral e a aceleração da transmissão sináptica.”( Scovel, 1988:62).

Seliger (op.cit.), compartilha da idéia de que a perda da plasticidade do cérebro, o que ocorre por volta da puberdade, é responsável por uma aprendizagem mais enciclopédica, mais analítica.

Há contra-argumentos para as explicações dadas acima. Com relação às considerações psicossociais, Kubota (1987) e Yumoto (1984) alegam que provavelmente não esteja correto afirmar que crianças não estão sujeitas às mesmas inibições que adultos, pois nem todas as crianças têm facilidade na ASL, como habitualmente pensamos. Há evidências, inclusive, de que crianças e adultos adquirem uma L2 da mesma forma (Cook, 1973, Ritchie, 1978a, Fathman, 1975b, Bley-vroman, Felix e Ioup, 1988).

A literatura antropológica de outras sociedades apresenta casos de adultos que chegaram a ótimos níveis de proficiência na L2, sugerindo que talvez a influência da cultura, mais fortemente do que barreiras neurológicas, iniba ou beneficie a ASL (Sorensen, 1967 e Hill, 1970, ambos apud Larsen Freeman e Long, op.cit.) .

Singleton e Lengyel (1995) afirmam que em situações de exposição “natural” à L2, iniciantes tardios têm, em geral, um desempenho melhor do que os mais jovens nos estágios iniciais, pelo menos em alguns aspectos. A longo prazo, no entanto, os resultados são melhores quando a exposição à L2 inicia mais cedo. Referem-se a esta como sendo a “visão de consenso”, uma vez que vem sendo compartilhada cada vez mais por outros pesquisadores.

### **3.2.1 Representações mentais**

As representações, estruturas mentais que refletem estados de conhecimento (ver Bialystok, 1997:130), têm três características: são categoriais, no sentido de que o conhecimento é classificado por semelhança, são estáveis, ou seja, a estrutura da categoria não muda tão facilmente com o tempo ou com a inclusão de novos casos, e são ampliáveis, pois podem incluir infinitos casos na sua estrutura. Essas características garantem a continuidade e a estabilidade do conhecimento ao longo da vida com a diversificação das experiências e a proliferação de

conceitos. Crianças constroem seu conhecimento de mundo ampliando e elaborando as categorias de suas experiências anteriores. A inclusão de novos casos pode levar à redefinição dos limites das categorias, mas os princípios organizacionais não são derrubados. Se as categorias não tivessem tal estabilidade, crianças teriam seu mundo conceitual em constante alteração. Elas de fato o reorganizam (Carey, 1985), mas as categorias são sempre baseadas em atributos que sejam relevantes e consistentemente corretos (Keil, 1989). Não há duas línguas que se encaixem perfeitamente dentro das mesmas estruturas. Os limites das categorias usados para representarem a L1 são diferentes na L2. Aumentar limites de categorias da L1 para incorporar o conhecimento da L2 ou criar novas categorias para representar o conhecimento da L2, independentemente daquelas da L1, são duas soluções para o problema da construção da representação lingüística para a L2. Na teoria, essas soluções lembram as duas partes do mecanismo de adaptação de Piaget (1967), quais sejam, *assimilação* - a adição a esquemas já existentes-, e *acomodação* - a estrutura do esquema muda em função de um novo padrão que não se encaixa.

Tipos diferentes de aprendizes parecem agir de formas diferentes: adultos tendem a aumentar a categoria existente enquanto crianças tendem a criar novas categorias (Bialystok, op.cit.). No caso dos adultos, quanto à fonologia, o fato de um som da L2 ser semelhante a um de sua L1, mas não igual, e também não tão diferente a ponto de ser criada uma nova categoria, é o que provoca o sotaque estrangeiro. O que ocorre com a criança, no entanto, talvez se dê naturalmente, pois a todo momento cria novas categorias por estar sempre captando novas informações. Adultos estão mais acostumados a consolidar conhecimento e buscar semelhanças. Desse modo, adultos estariam ampliando regras da L1 inapropriadamente, ao contrário de crianças, que por essa razão seriam aprendizes de L2 mais bem sucedidos.

A seguir, dando continuidade à discussão acima, apresentaremos também alguns estudos que defendem a idéia de que, sob o enfoque da

fonologia, a capacidade de criar novas categorias se mantém mesmo em adultos.

### 3.2.2 - Fonologia

Há duas fontes na literatura de ASL que oferecem suporte para a noção descrita acima com relação às categorias das representações mentais. A primeira é de Flege (1992) para o padrão de ocorrência de sotaque na fala de adultos e crianças. O autor descobriu que os sons mais semelhantes e também os mais diferentes dos da L1 são os mais bem produzidos. Sons intermediários são muito diferentes para serem ignorados, mas não tanto a ponto de ser criada uma nova categoria; o que ocorre, nesses casos, depende da idade do aprendiz. Normalmente os aprendizes seguem criando novas categorias até por volta dos cinco ou seis anos; depois disso, ocorrerá a assimilação ao invés da criação de uma nova categoria. No entanto, aprofundando-se nesse ponto, Flege conclui que os processos perceptivos e sensoriais que permitem à criança aprender a pronúncia de sua L1 permanecem intactos por toda a vida, ou seja, não se deterioram nem tornam-se inacessíveis como resultado da maturação neurológica, idéia que vai contra a existência do período crítico.

O trabalho de Werker (1995), investigando o desenvolvimento do sistema fonético, também traz dados que nos levam a crer que não há perda da sensibilidade fonética com o passar do tempo, ao contrário, a autora atribui essas mudanças que a idade provoca na habilidade fonética a uma reorganização funcional do sistema lingüístico. Segundo a autora, os diferentes desempenhos fonológicos entre adultos e crianças na L2 não significam mudanças no funcionamento cerebral, pelo contrário, denotam a operação de processos pós-perceptivos que permitem à criança deter-se à informação fonética que seja semanticamente distintiva. Em inglês, por exemplo, isso acontece com palavras como feel/fill ou gone/gun.

Esses autores sugerem que adultos têm a capacidade de mudar essa tendência através de treino e permanecem capazes de adquirir um novo sistema fonológico por toda a vida. Essa informação entusiasma professores e alunos, principalmente os adultos avançados que, geralmente, por terem

baixa auto-estima, julgam-se incapazes de certas conquistas devido ao envelhecimento.

### **3.2.3 Memória e retenção**

Segundo Leal (1994), a retenção de informações na memória passa necessariamente por três estágios. A memória sensória recebe e mantém o insumo recebido, seja este visual ou auditivo, por alguns segundos. Esse tipo de memória funciona como um "filtro" para os dois estágios seguintes. Tudo que ficar retido nesse filtro será esquecido pelo indivíduo. As informações que passarem pelo filtro, no entanto, seguirão para a memória de curta duração (MCD). Neste estágio acontece uma espécie de codificação acústica do insumo absorvido. O insumo será, então, analisado, interpretado e finalmente transferido para a memória de longa duração (MLD), caso contrário, o insumo estará fadado ao esquecimento. Quando o insumo é altamente relevante e significativo, o mesmo é gravado automaticamente da MCD para a MLD, exigindo pouco esforço.

Quando lembramos de algo ou algum fato, por exemplo, estamos ativando o mecanismo de recuperação de dados organizados da MLD para a MCD. Essa recuperação pode ocorrer através de recordação ou de reconhecimento. A recordação geralmente se dá mais automaticamente, enquanto o reconhecimento exige um tempo maior, uma maior análise das informações registradas.

Até pouco tempo, vários estudos sobre inteligência mostravam um desenvolvimento gradativo da capacidade intelectual até os vinte anos de idade, seguido de uma estabilidade até os trinta. Após este período, ocorre um declínio de tal capacidade, o que se acelera por volta da meia-idade. Segundo Miller, (1979), as pesquisas sobre a memória estão, geralmente, diretamente relacionadas a esses resultados. Isso quer dizer que parece haver uma gradativa redução da memória na idade adulta. Tarefas que demandem muito esforço mental para que informações contidas na MLD sejam recuperadas, examinadas e utilizadas pela MCD podem ser mais difíceis para os aprendizes adultos avançados. Isso implica que a aprendizagem em geral pode ser mais árdua e mais lenta na adulez avançada. (Néri,

1993b:42). Por outro lado, alguns estudos feitos pela Universidade de Harvard (ver Pizzolatto, 1995) apontam que o que faz os adultos em idade avançada terem perda de memória, em parte, é a grande expectativa que eles próprios têm de que isso aconteça.

No próximo capítulo, trataremos mais especificamente das dificuldades emocionais, sociais e físicas do adulto em idade avançada que podem interferir no processo de aquisição de língua estrangeira.

#### **4 IDADE ADULTA E IDADE ADULTA TARDIA**

Este capítulo se propõe a descrever, em um primeiro momento, algumas das características psicossociais pelas quais passa o indivíduo de meia-idade e de idade adulta. Em um segundo momento, algumas questões orgânicas e questões gerais ligadas à idade adulta tardia.

Definido como adulto jovem, do final da adolescência aos quarenta anos (Kaplan e Sadock, 1990), o homem passa à real idade adulta, dos quarenta aos sessenta e cinco anos. Essas idades variam entre os diferentes teóricos, mas tipicamente, este período é conhecido como meia idade. A tarefa de chegar ao fim da fase de adulto jovem envolve um processo de revisão do passado, avaliando a vida em termos do que já passou e de como será no futuro. Com relação à profissão, muitas pessoas se dão conta de uma lacuna entre as primeiras aspirações e as aquisições reais. Para pensar se os compromissos e estilos de vida que escolheram para si durante a fase de adulto jovem continuam válidos. Muitos sentem que gostariam de viver os anos restantes de modo diferente e mais satisfatório, ainda não sabendo, no entanto, como seria exatamente.

A meia-idade é um período em que a pessoa frequentemente sente-se sufocada por obrigações e deveres, mas também é um tempo de grande satisfação para a grande maioria. Nesta fase as pessoas normalmente já acumularam bons amigos. A satisfação que a pessoa expressa em relação a seu círculo de amizades serve como previsor de uma saúde mental positiva.

Alguns laços sociais, no entanto, podem ser fonte de estresse quando demandam demais da pessoa e as demandas não conseguem ser satisfeitas, ou quando ferem a auto-estima (Rosa, 1982).

À medida que os filhos crescem e saem de casa, os papéis de marido e de esposa são redefinidos. É importante que procurem desenvolver atividades compensatórias que ocupem aquele tempo o qual dedicavam para cuidados com os filhos, pois muitos pais se ressentem profundamente com essa saída, o que pode levar, principalmente as mães, à depressão. No momento em que se engajam em outras atividades sociais, passam a envolver-se novamente com suas próprias vidas, o que acaba contribuindo para uma auto-valorização e elevação da auto-estima.

É possível que ocorram importantes mudanças nessa época. Muitas mulheres, não precisando mais cuidar dos filhos, desenvolvem atitudes tradicionalmente consideradas masculinas como tornar-se independentes, competitivas e agressivas. Os homens, por sua vez, podem desenvolver atitudes que têm sido tradicionalmente consideradas femininas como: expressividade, dependência e emocionalidade. Esse novo equilíbrio do masculino e feminino pode trazer mais harmonia à pessoa. Algumas pessoas, no entanto, podem sentir-se emocionalmente desestruturadas.

À medida que atingem a metade da faixa dos quarenta ou início dos cinquenta anos, a maioria das pessoas, principalmente os homens, por terem uma vida profissional mais tradicionalmente ativa, sofre uma crise que pode ser moderada ou mesmo severa. As mudanças se dão, geralmente, em nível profissional, conjugal, e de estilo de vida. A pessoa sente que está envelhecendo e que alguns de seus recursos passam a diminuir. Pode aparecer medo e depressão, sentimentos comumente relacionados à chamada crise da meia-idade.

A meia-idade representa a possibilidade de a pessoa ser não só socialmente produtiva, mas também de ser um bom modelo para gerações mais novas. Essa pode ser uma das fases mais criativas da vida, uma vez que já estão acumuladas várias experiências de vida importantes que podem auxiliar em novas tomadas de decisão. O amadurecimento emocional, se alcançado normalmente, pode levar a pessoa a transformar em realidade

aquilo que antes foi sempre uma potencialidade. No entanto, nem todas as pessoas atingem esse ideal no seu processo evolutivo.

À medida que as pessoas chegam à casa dos cinquenta anos, definem mais claramente o que desejam do trabalho, da família e do seu tempo livre. Algumas podem entrar em período de declínio. Homens que alcançaram um grau máximo profissionalmente podem experimentar frustração e desilusão ao não se verem mais diante de desafios. Quanto à mulher que investiu muito no papel de mãe, este período a deixa sem qualquer identidade. Às vezes as regras sociais tornam-se rigidamente estabelecidas; a pessoa pode sentir-se presa a uma armadilha, o que pode levar à depressão ou perda de confiança em si mesma. Podem aparecer despesas altas em função de pais idosos doentes, ou mesmo de filhos ainda não estabilizados.

Quanto a questões orgânicas, existe uma certa diminuição na eficiência cardiovascular que acompanha o envelhecimento. Idade cronológica e enfermidade, porém, não são lineares. Pessoas que priorizam condições de vida saudáveis são capazes de manter a saúde física e bem-estar emocional por longo tempo.

Uma questão que é, em geral, mal vista pela maioria das pessoas é o climatério masculino e feminino: a diminuição da função fisiológica. Para as mulheres, a menopausa é considerada como o climatério, e pode ocorrer em qualquer ponto entre os quarenta anos e o início da faixa dos cinquenta. (Kaplan e Sadock, 1990). Cinquenta por cento das mulheres descreve a menopausa como uma experiência desagradável, entretanto, uma porção significativa de mulheres sente que suas vidas não passa por grande mudanças. Não precisando mais preocuparem-se com gravidez, muitas mulheres relatam ter sentido maior liberdade. Geralmente o climatério feminino tem sido estereotipado como uma experiência psicofisiológica súbita e radical. Entretanto, é, na maioria das vezes, gradual. Às vezes se estende por vários anos e algumas mulheres experimentam ansiedade e depressão. A cessação da menstruação é apenas um dos aspectos da menopausa, e é esse fator que normalmente sinaliza a aproximação da menopausa, que é tipicamente acompanhada de certo desconforto físico como dores de cabeça, fadiga, nervosismo e irritação, palpitação,

inquietação e frigeidez. Os sintomas mais graves da menopausa, no entanto, parecem ser aqueles relacionados com as mudanças de personalidade. Muitas mulheres nessa fase tornam-se deprimidas, hostis, extremamente auto-cíticas e oscilam muito emocionalmente. Com a restauração do equilíbrio hormonal que ocorre ao final da menopausa, esses sintomas desaparecem e a mulher começa a ter uma nova imagem de si mesma. As que não conseguem esse ajustamento, entretanto, tendem a viver de modo amargurado, o que acaba por dificultar suas relações com outras pessoas e, por conseqüência, as atividades nas quais estejam engajadas. Cabe lembrar que a maioria dos adultos avançados que procuram instrução são do sexo feminino.

No homem, o climatério ocorre somente na velhice, não na meia-idade, entretanto muitos homens na faixa dos quarenta e cinquenta anos apresentam sintomas semelhantes aos das mulheres na “crise” da menopausa. Estes sintomas são mais de natureza emocional e social do que física propriamente. Via de regra resultam de pressões da família, da sociedade ou da profissão. A maior evidência de que são de origem predominantemente psicológica é a de que eles não são reversíveis mesmo com aplicação de testosterona. Pode-se dizer, então, que o homem enfrenta também uma crise de climatério. Durante a última parte da meia-idade, o homem sofre um considerável declínio em seu vigor e capacidade de resistência física. É comum que se queixe de depressão, ansiedade, irritação, formigamento nas extremidades do corpo, dores de cabeça, insônia, distúrbios intestinais, fadiga, entre outros menos comuns.

Estar ciente dessas modificações pode auxiliar o professor de adultos avançados a identificar esses fatores e a aceitá-los como parte do contexto de aprendizagem, tentando compreender a relação entre eles e o que ocorre na sala de aula.

Como mencionamos na introdução deste trabalho, a classificação “idade adulta tardia” pode se basear em diferentes critérios.

Segundo Minois, (1989 apud Erbolato, 1987), do ponto de vista biológico, o envelhecimento começa no nascimento, mas se processa num ritmo diferente. O início da velhice propriamente dita pode ou não ser

acelerado, dependendo de condições materiais de vida, situação social e cultura. Mesmo assim, ainda costuma ser bastante usado, com divergências entre os autores, o limite de aproximadamente sessenta anos para o seu início. Um dos argumentos da Gerontologia contra a utilização de um critério etário para a definição da velhice é que ele inclui, numa mesma denominação, todas as pessoas acima daquela idade até o final de suas vidas. Isso implica uma grande variação etária que acaba por descrever como sendo do mesmo grupo pessoas com características muitas vezes bem diversas.

Segundo Kirk, 1992 (apud Erbolato, op. cit.) esse limite foi estabelecido no século XIX como resultado de estudos médicos e estatísticos franceses e ingleses que relacionaram índices de mortalidade a algumas disfunções atribuídas ao envelhecimento e também a dados como capacidade pulmonar, peso e massa cerebral e corporal, entre outros. Mais adiante, essa idade cronológica passou a servir como referência para os primeiros programas europeus de pensão de trabalhadores e outras pessoas consideradas idosas ou inaptas. Depois disso, mesmo com a melhoria de condições de vida e de trabalho, essa referência ainda permaneceu tanto na literatura científica como no senso comum. Por outro lado, os gerontologistas dividem os idosos em dois grupos: os “velhos jovens” e os “velhos velhos”. Além disso, existem os velhos sadios, que não sofrem de qualquer tipo de doença, e os velhos doentes, que possuem uma enfermidade que interfere no funcionamento geral do organismo e necessitam de atenção médica ou psiquiátrica.

Mesmo com os declínios neurofuncionais decorrentes da idade, o funcionamento cognitivo pode permanecer potencialmente ativo. Algumas funções mentais se mantêm ou mesmo evoluem com a idade (Fontana et al. 1998). Outras funções psíquicas, mais ligadas aos órgãos sensoriais, principalmente as auditivas e as visuais, diminuem com o envelhecimento. Devemos, no entanto, levar em conta que os avanços da medicina vêm prevendo um aumento da longevidade para além dos cem anos. Se essa meta ainda aparenta ser muito longínqua, cabe lembrar que foi desenvolvido um estudo com alunos de um projeto de educação permanente, cujas idades

variavam entre oitenta e um e noventa e um anos, todos com alto nível de independência e autonomia (ver Neikrug et al, 1995). Apesar desse quadro favorável, as possibilidades de se encontrar homogeneidade entre interesses e necessidades educacionais de sexagenários e de pessoas quase centenárias parecem poucas.

Vários profissionais têm estado atentos às necessidades dessa população. Quanto às universidades da terceira idade, assim como outras escolas que se propõem a atender essa população, um dado interessante é que atingem também alunos de meia-idade. Mesmo sendo essa abertura um aspecto positivo, subgrupos etários diferenciados são tratados como sendo de “terceira idade”, o que pode acabar por mascarar ou complicar a organização de informações e a construção de um referencial mais específico e consistente. Como instituições sociais, esses cursos têm o potencial para estabelecer normas etárias, entre outras. Tal rotulação generalizada pode acabar contribuindo para uma antecipação da velhice.

“ É praticamente impossível estudar a velhice como um acontecimento isolado, seria necessário adotar-se um modelo teórico relacionado ao desenvolvimento que inclua o curso completo da vida. O idoso tem uma história, um presente que pode ser alterado e um futuro a ser construído. Se a aprendizagem está vinculada a mudanças, adotarem-se teorias que concebam a vida adulta como uma fase de estabilidade e neguem possibilidades de crescimento posterior é partir de um pressuposto inadequado.” Erbolato (1997 p.15)

#### 4.1 A PSICOLOGIA EVOLUTIVA E A VELHICE

Na psicologia evolutiva contemporânea, a velhice é estudada sob uma perspectiva interdisciplinar. O fenômeno do envelhecimento é encarado dos pontos de vista da biologia, da psicologia e da sociologia. Sob o ponto de vista biológico, o envelhecimento de uma pessoa é o envelhecimento de suas células. A idade traz mudanças estruturais às células. No sistema nervoso central, por exemplo, as modificações celulares relacionadas ao envelhecimento ocorrem nos neurônios que passam a apresentar sinais de degeneração.

A senescência (do latim *senescere*, que significa envelhecer) se caracteriza por um declínio gradual no funcionamento dos sistemas do corpo, cardiovascular, respiratório, geniturinário, endócrino e imunológico, entre outros. A crença de que a velhice está associada, invariavelmente, à profunda debilitação intelectual e física, no entanto, é um mito. A maioria das pessoas idosas retém sua capacidade cognitiva e física em um grau notável (Kaplan e Sadock, *op. cit.*). Os decréscimos relacionados não ocorrem de um modo linear em todos os sistemas. Nem todos os sistemas orgânicos deterioram-se na mesma proporção, tampouco seguem um padrão similar de declínio para todas as pessoas. Uma vez que, hoje, é possível avaliar o nível hormonal responsável pela memória e ajustá-lo às condições ideais para o processo de aprendizagem e retenção de informações, cada vez mais teremos pessoas adultas em idade avançada procurando instrução em várias áreas, não só na de língua estrangeira.

Pesquisas psicológicas revelam que os escores nos testes gerais de inteligência sofrem um leve declínio com o processo do envelhecimento. Esse declínio, no entanto, não pode ser atribuído necessariamente à falta de capacidade de aprendizagem, pois, aparentemente, essa capacidade se reduz muito lentamente, conforme vimos anteriormente. Essa diferença de escores é usualmente atribuída a mudanças nos processos perceptivos, na capacidade de atenção, no nível da motivação e nos estados fisiológicos do organismo, incluindo problemas de saúde. Há vários estudos cujos resultados indicam que a capacidade de aprender aos oitenta anos é

aproximadamente a mesma que o indivíduo tinha aos doze anos (ver Rosa, op. cit. p.75). A diferença fundamental é que a pessoa idosa aprenderá, em geral, mais devagar do que a mais jovem. A motivação geral, porém, contribui muito para que a pessoa idosa tenha êxito em seu processo de aprendizagem. Além disso, quando participante de um treinamento, o idoso se envolve mais e tem maior grau de acuidade e de concentração do que os jovens. Por conseguinte, no intuito de evitar erros, o idoso sacrifica a velocidade em benefício da precisão daquilo que faz. O que parece existir é uma redução natural da ação mental e da velocidade sensorimotora motivadas pelo retardo que se verifica dentro do sistema nervoso central do indivíduo. Podemos dizer, então, que o desempenho mais lento de uma pessoa idosa em certas tarefas não é devido à perda de capacidade, mas ao modo de funcionamento mais lento do seu sistema nervoso.

À medida que a pessoa sofre mudanças de ordem física e intelectual, as estruturas de sua personalidade também sofrem uma tendência à modificação. A pessoa idosa que mantém um contato com a realidade percebe que os mais jovens estão assumindo lugares antes ocupados por ela, e essa mudança traz, entre outras coisas, um sentimento de dependência de gerações mais jovens, o que pode ser bastante doloroso, especialmente para aqueles que dependem economicamente dos mais jovens. Independente de viver só ou em companhia de alguém, a pessoa idosa tem tendência a sentir-se solitária, e essa solidão pode levar à depressão. A depressão, conforme visto anteriormente, em pessoas idosas é quase sempre acompanhada de comportamento regressivo.

A longevidade foi estudada desde o início da história, e é sempre tópico de enorme interesse. Pesquisas revelam que uma história familiar de longevidade é o melhor indicativo de vida longa: quase 50% dos pais de pessoas que vivem mais de oitenta anos também viveram até por volta desta idade. Entretanto, muitas das condições que levam a uma vida mais curta podem ser evitadas, aliviadas ou retardadas quando há intervenção eficaz. A hereditariedade é apenas um fator e está além do controle da pessoa. Dentro do controle do indivíduo estão exames médicos regulares, dieta controlada, exercícios físicos, satisfação com o trabalho e um senso de si mesmo como

sendo útil à sociedade, tendo um papel altruísta seja como cônjuge, professor, mentor, pai/mãe, avô/avó e, para nós, também como aluno, que se beneficia do exercício mental.

Algumas peculiaridades dessa faixa etária como *memória, manutenção da auto-estima, ansiedade, estresse, depressão e perda* serão descritas a seguir. Relacionam-se ao nosso estudo no sentido de auxiliar o professor a identificá-las nos alunos e lidar da maneira mais conveniente. Sabemos que a socialização promovida pelo contato com colegas e o fato de manterem sua mente em funcionamento podem contribuir para amenizar alguns dos efeitos negativos que esses aspectos podem causar. Também sabemos que, estando o aluno sob o efeito de algum desses aspectos, provavelmente terá sua aprendizagem afetada. A seguir, teremos noções mais claras de como eles se apresentam.

#### 4.2 A MEMÓRIA NA IDADE AVANÇADA

Nessa idade há uma tendência à dificuldade de guardar fatos recentes (“lapso de memória”). Em contrapartida, a lembrança de fatos antigos permanece intacta. O geriatra Azevedo (1998) afirma que a perda da capacidade de memória também pode estar associada a determinadas doenças neurológicas com distúrbios psicológicos. A forma de perda de memória mais freqüente é popularmente conhecida como “esclerose”. No entanto, uma atividade intelectual contínua como leituras, exercícios de memória, palavras cruzadas e outros jogos podem auxiliar na manutenção da capacidade de memória. No nosso caso, o fato de a pessoa estar engajada no programa de um curso de línguas, onde passa por um processo que demanda bastante da memória, pois precisa compreender, praticar, produzir resultados e mantê-los, certamente a contribuição para a manutenção da capacidade de memória será grande. Pessoas com estilo de vida ativo, atividades físicas e uma dieta saudável mantêm esta capacidade por mais tempo.

### 4.3 A MANUTENÇÃO DA AUTO-ESTIMA NA IDADE AVANÇADA

A manutenção da auto-estima é uma tarefa importante nessa idade. A auto-estima pode ser promovida por vários fatores: 1) segurança econômica, que permite à pessoa assegurar suas necessidades básicas; 2) apoio por parte de outras pessoas, o que protege contra o isolamento; 3) saúde psicológica, que permite o funcionamento de mecanismos de defesa e enfrentamento; e 4) saúde física, que possibilita à pessoa realizar atividades produtivas ou agradáveis. A auto-estima da pessoa idosa é diretamente afetada quando qualquer um desses fatores é afetado, o que pode resultar em tensão, ansiedade, frustração, raiva e depressão.

### 4.4 A ANSIEDADE NA IDADE AVANÇADA

Segundo Azevedo (op.cit.) a ansiedade na terceira idade é geralmente desencadeada por aborrecimentos, sofrimentos ou perdas. Às vezes também por preocupações financeiras, com saúde e segurança. A falta de adaptação à aposentadoria pode representar, para o idoso, um desequilíbrio emocional. Em momentos de vida onde aparece a ansiedade, a pessoa pode parar de se preocupar consigo mesma, aparecendo o desleixo com a aparência. Deixa de se preocupar com o geral e passa a ter apenas uma preocupação fixa sobre alguma coisa em especial. A ansiedade pode causar falta de concentração, insônia, impaciência, diminuição da capacidade de memória. A pessoa modifica seu comportamento no sentido de deixar evidentes as características fortes da sua personalidade como agressividade, depressão, entre outras. Podem aparecer tremor nas mãos, palpitações, sudorese. A ansiedade e as manifestações de ansiedade são muito freqüentes e podem se confundir com outras doenças.

#### 4.5 O ESTRESSE NA IDADE AVANÇADA

O estresse é um estado de tensão emocional que produz um estado psicológico desagradável. A pessoa pode apresentar irritabilidade, distúrbios de sono e apetite, dificuldades de concentração e uma preocupação exagerada com relação a questões corriqueiras. Diminui o rendimento geral da pessoa e também a capacidade de memória. O estresse pode ser desencadeado por uma situação específica, como um assalto, por exemplo, ou por outras situações difíceis que venham ocorrendo com constância na vida da pessoa. Pode aparecer acompanhado de distúrbios psicológicos como depressão, agitação, entre problemas físicos (Azevedo, op. cit.). É importante que se consiga identificar a causa do estresse. Na maior parte das vezes, situações que sejam relaxantes ou nas quais a pessoa sente-se valorizada, produtiva, podem provocar bons resultados no sentido de combater a tensão emocional.

#### 4.6 A DEPRESSÃO NA IDADE AVANÇADA

Esta é a principal doença mental da terceira idade e tem conseqüências sobre todo o organismo. Na idade adulta o estresse é uma das principais causas da depressão. Outras causas importantes seriam solidão, falta de atividade, perda de entes queridos. Por outro lado, a pessoa, em certos casos, mostra-se muito agressiva. A depressão também pode apresentar sintomas como tremor nas mãos, palpitações, sudorese, os quais podem se confundir com outras doenças.

A depressão, o estresse e a ansiedade são causas da diminuição da libido na terceira idade (Azevedo, op. cit.). Para muitas pessoas, a crença errônea de que a atividade sexual vigorosa é própria da juventude, é suficiente para interferir em sua resposta sexual fisiológica normal. (Kaplan e Sadock, 1990; Rosa, 1982)

## 4.7 A PERDA NA IDADE AVANÇADA

A perda é um tema característico das experiências emocionais nos idosos (Kaplan e Sadock, op. cit.). Uma pessoa idosa deve lidar com a tristeza de múltiplas perdas (morte do cônjuge, de amigos, familiares e colegas), mudança de status e prestígio profissional, declínio das habilidades físicas e da saúde. As perdas fazem com que essas pessoas gastem quantidades imensas de energia emocional e física na reação de luto.

Uma resposta inadaptada à perda seria a depressão, podendo, na velhice, assemelhar-se à demência senil. Além dos sinais clássicos de depressão, tais como perturbação do sono e de apetite, perda de interesse nos eventos externos, observações autodepreciativas e idéias de que a vida não vale mais a pena, também pode haver um prejuízo na memória, dificuldade de concentração, pobreza de julgamento e irritabilidade.

## 4.8 AJUSTAMENTOS PSICOSSOCIAIS NA IDADE AVANÇADA

### 4.8.1 Aposentadoria

A aposentadoria pode apresentar uma série de problemas para o indivíduo. Em geral, no período do auge de nossas vidas, preocupamo-nos apenas com nossas realizações pessoais do momento. O futuro parece não existir, ou, pelo menos, não chega a ser uma grande preocupação. Na chamada meia-idade, a aposentadoria começa a ser cogitada trazendo um certo grau de prazer. Para muitos, a aposentadoria é um período para a busca de lazer e de liberação das responsabilidades de compromissos profissionais anteriores. O que normalmente acontece é que, quando ela chega, muitas vezes não é tão prazerosa como imaginávamos. É encarada de diversas formas, dependendo da estrutura emocional da pessoa. Para certas pessoas é um momento de estresse, especialmente se resulta em problemas econômicos ou perda da auto-estima. A baixa condição econômica dos idosos tem um impacto direto sobre sua saúde tanto psicológica quanto física.

Aqueles que aceitam bem a velhice normalmente encaram a aposentadoria como um grande júbilo. Aqueles, porém, que têm dificuldade em aceitar a chegada da idade avançada também terão dificuldades de aceitar a aposentadoria, pois a enxergam como um desligamento social, muitas vezes simbolizando sua inutilidade perante a vida. Portanto, é necessário que a pessoa se prepare emocionalmente para a aposentadoria. É importante que pense que estará se aposentando *para* alguma coisa nova, e não *de* alguma coisa. Pessoas que buscam educação enfrentam, ainda, o preconceito: *Para que ele quer estudar / aprender uma língua estrangeira ainda nessa idade?*

Em outras palavras, ao longo da vida, a pessoa deve manter diferentes tipos de interesses que sejam capazes de conservar sua motivação para a vida e a possibilidade de manter-se ou engajar-se numa atividade criativa que lhe conserve o sentimento de contribuição para a sociedade e de participação social. Assim sentir-se-á novamente desafiado e motivado para continuar a viver (Rosa, op.cit.). Quanto à aprendizagem, também é uma maneira de exercitarmos nossas mentes e mantê-las em funcionamento.

#### **4.8.2 Ajustamentos familiares**

Os padrões das relações familiares começam a mudar lentamente com o passar dos anos. Essas mudanças se acentuam na idade adulta avançada, especialmente após a aposentadoria. Nas relações conjugais, por exemplo, o tempo de convivência entre marido e mulher aumenta consideravelmente após a aposentadoria. Se o relacionamento entre o casal é bom, isso não será um problema. Caso contrário, as tensões aumentarão, criando clima de tédio, irritação freqüente ou apatia. A própria relação do indivíduo para com sua aposentadoria poderá também afetar as relações conjugais. Se o casal, no entanto, tiver interesses comuns e boa compatibilidade, as relações podem ser bastante satisfatórias e prazerosas.

Ciente dessas informações, o professor poderá levá-las em conta ao lidar com alunos dessa faixa etária e compreender melhor a interferência de

fatores como os descritos acima no desempenho e nas atitudes dos alunos em sala de aula.

## **5 AÇÕES VOLTADAS À ADULTEZ AVANÇADA**

Este capítulo, além de fazer referência a algumas ações que promovem estudos na geriatria e na gerontologia, bem como a educação na terceira idade, apresenta, também, uma noção do “velho” no contexto social brasileiro. Traremos, também, alguns autores que apresentam estudos que tratam da aprendizagem com sucesso na idade avançada e discutiremos a preparação de professores.

### **5.1 EVENTOS E ESTUDOS**

No intuito de fornecer subsídios para professores de alunos na adultez avançada, tendo em vista, também, o incentivo a contatos, apresentaremos algumas iniciativas de instituições que têm se ocupado do assunto.

No I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em 1991, foi comunicada a implantação da Universidade da Terceira Idade da UFRGS, na área da pedagogia. Nas sessões de comunicações científicas, de uma forma geral, estudos com sujeitos idosos vêm de departamentos como Enfermagem, Educação Física, Antropologia e Psicologia Social, Medicina

e Saúde Pública, ou relativos à justiça e cidadania, sendo em maior número, do Serviço Social. No campo específico da psicologia, os estudos relacionam-se às áreas Social e Clínica e versam sobre idosos em psicoterapia, asilados, com patologias ou em estado terminal. Pesquisas com sujeitos “saudáveis” são excessões (Oliveira, 1996; Santos, 1996) e são poucos os trabalhos das áreas escolar e evolutiva.

Em um encontro na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) voltado para o processo de envelhecimento, em agosto de 2001, promovido por uma equipe interdisciplinar que estuda as questões ligadas ao processo de envelhecimento (grupo GERON/PUCRS), as áreas que apresentaram pesquisas foram Serviço Social, Odontologia, Medicina, Enfermagem, Psicologia, Nutrição, Educação, Educação Física, não havendo apresentação de trabalhos na área da Lingüística Aplicada.

Em encontros da Geriatria e da Gerontologia, vêm sendo abordados temas especificamente ligados à problemática do envelhecimento. Durante o I Pan American Congress of Gerontology, ocorrido no Brasil em 1995, os programas educativos mais freqüentemente apresentados tratavam de formação de profissionais da área, capacitação de cuidadores leigos, saúde e auto-cuidado, nutrição e atividades físicas, ou relatos de experiências de convivências com idosos. Na área de ensino, podemos citar o trabalho de Castro (1995), que versa sobre a Universidade da Terceira Idade da UFRGS, a produção de conhecimento, o aumento das perspectivas na velhice, aumento da auto-estima, maior envolvimento dos alunos com a comunidade científica e políticas sociais. (ver também Soares, (1995), sobre a educação permanente). A partir de 1996, as sessões de temas livres em Gerontologia na IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia passaram a tratar de trabalhos relacionados à aprendizagem na terceira idade de forma mais específica. O trabalho de Castro e Vargas (1996) relaciona a aprendizagem com uma melhor qualidade de vida. Palma (1996) descreveu a educação permanente, a participação em atividades físicas, o lazer, as atividades sócio-comunitárias relacionando-os com resgate da cidadania e busca de mudanças sociais. Desde então, outros trabalhos vêm sendo feitos

envolvendo temas como papéis e relações familiares, condições de vida da população da terceira idade, entre outros.

É necessário que se avaliem os projetos no sentido de fornecer educação para pessoas da adultez avançada, não só em função do interesse da clientela, mas principalmente para a ampliação do conhecimento sobre a evolução da aprendizagem ao longo da vida. Já que o público da terceira idade não tem objetivos profissionalizantes, traz, supostamente, outros tipos de motivação que merecem estudo à parte.

Em pesquisas realizadas com alunos de universidades de terceira idade (Erbolato, 1997), os alunos relatam poucas dificuldades ou descontentamentos; predominam relatos de ganhos pessoais, principalmente autovalorização, e de aquisição e recuperação de conhecimentos. São relatadas algumas mudanças de vida como mudanças em relação ao autoconceito, à forma de conceberem o envelhecimento, aos cuidados com a saúde, à rotina de vida, ao enfrentamento de problemas, ao nível de conhecimentos úteis, à cultura geral e ao relacionamento com amigos. Tais mudanças foram atribuídas principalmente à aprendizagem e à convivência com pessoas de idades semelhantes.

Entre os trabalhos mais específicos sobre aprendizagem de LE temos o de Pizzolatto (1995), referido várias vezes em nosso estudo, que tratou do ensino da língua inglesa a adultos em idade avançada. Esse estudo relata comportamentos de sala de aula, aprendizagem nessa fase e interferência do déficit de memória, apresenta também as dificuldades dos professores em lidar com tais alunos pelo fato de desconhecerem muitas de suas características. Estudando onze mulheres e dois homens, com uma média de idade de sessenta e quatro anos, dentre eles, cinco com ensino superior completo, três com o ensino médio completo, quatro com o ensino fundamental incompleto e um com o ensino fundamental completo, o autor verificou que os aprendizes adultos avançados preocupam-se com a evidente redução de sua capacidade de memória. Indicando terem consciência desse fato, solicitaram ao professor a utilização de diversas técnicas que estimulassem a memorização e mostraram-se interessados em um tipo de

ensino que os contemplasse. Buscaram negociar com o professor uma metodologia diferenciada.

O objetivo do estudo de Pizzolatto foi compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade. Para tanto, foram analisados fatores neurobiológicos, lingüístico-cognitivos, afetivos e socioculturais envolvidos no processo. Dado o caráter etnográfico da pesquisa, foram utilizados diversos procedimentos para coleta e triangulação dos dados como gravação de aulas em áudio e/ou em vídeo, anotações de campo que foram transformadas em diário do pesquisador, relatos, questionários e entrevistas com os alunos. A análise dos dados revelou que “a busca de contato social por parte dos alunos, a diminuição da sua acuidade auditiva e da sua capacidade de memória e a necessidade de externar suas emoções e seus problemas pessoais são indicadores de que a abordagem de ensino do professor, além de refletir os reais interesses dos alunos, deve conter um forte elemento de empatia”. O estudo propõe que “através da abordagem comunicativa, o professor busque na dimensão afetiva a otimização possível do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo com alunos da terceira idade” (p.11).

O fato de o professor dedicar atenção aos problemas dos alunos e demonstrar compreensão é fundamental, pois alunos em idade avançada em vários momentos mostram ter incorporado a imagem negativa que a comunidade formou deles. Palacios (1998 apud Horwitz, 2001) afirma que o nível de ansiedade dos alunos pode ser reduzido quando percebem que é dado um suporte por parte do professor. A amizade e a confiança têm um papel importante nesse sentido.

É importante ressaltar que, como parte de sua conclusão, Pizzolatto diz que sua experiência com ensino de inglês como LE para adultos em idade avançada teve sucesso, pois suas expectativas foram correspondidas quanto a funções básicas da língua como trocar informação pessoal, falar da família, descrever rotina, sustentar pontos de vista, dar direções, entre outras em nível básico. Por estar experimentando com um público diferenciado, sentiu dificuldades ao ministrar as aulas, mas conseguiu perceber, na construção do processo de ensino-aprendizagem com adultos nessa faixa de

idade, a capacidade de aprender do grupo, chegando a resultados satisfatórios dentro das expectativas que os alunos e o professor apresentavam. Esse relato nos leva a crer que tendo ciência das implicações do fator idade na ASL, o professor tem possibilidade de administrá-las de forma a otimizar a aprendizagem.

Pizzolatto afirma que “é possível, para o aluno da terceira idade, aprender uma língua estrangeira desde que possua internamente, e encontre externamente as condições favoráveis ao processo de aprendizagem, dadas as condições de sua faixa etária” (p.162). Ele mostra um pouco do que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem por esses alunos. O pesquisador diz que seu estudo pretende contribuir como incentivo para que novas pesquisas sejam realizadas envolvendo a terceira idade e sugere estudos que detalhem aspectos de fatores como o lingüístico-cognitivo, também sugere o estudo de estratégias de aprendizagem nessa faixa etária. Propõe, ainda, que os cursos de línguas sejam planejados baseados em materiais didáticos mais adequados, abordando rotina familiar, lazer, aposentadoria e nostalgia.

Fontana et al. (1994) fizeram uma pesquisa com um grupo formado por quatro alunos cujas idades eram 54 (feminino), 56 (masculino), 72 (feminino), 72 (masculino), dois com formação de ensino superior e dois de ensino fundamental. Foi uma pesquisa-ação através de procedimentos de investigação, intervenção-observação, com baixo controle de variáveis. Foram ministradas 57 aulas de 75 minutos. O estudo buscou relacionar aspectos como motivação, auto-estima, e ansiedade com a aprendizagem de inglês como língua estrangeira na adulez avançada. As metas eram, em geral, atingir um determinado resultado dentro de um certo prazo. Observou-se a presença de um esforço para atingir a meta, combinado com atitudes favoráveis e o desejo de atingir a meta, o que caracteriza a motivação do grupo. Com relação à auto-estima o grupo se auto-percebeu positivamente. Em geral, quanto à ansiedade, constatou-se que os sujeitos se vêem como pessoas de baixa ansiedade. Assim como no estudo de Pizzolatto, Fontana et al também relataram que seus sujeitos adultos avançados queixam-se de dificuldades de atenção, percepção, raciocínio e

concentração, mas relatam, também, que os próprios alunos tomam providências quanto a isso revisando suas aulas anteriores e exercitando em casa com empenho, o que funciona como mecanismos mentais compensatórios. As conclusões foram (1) que a capacidade de aprender na adultez avançada é predominantemente analítica, necessitando reflexão sobre as estruturas da língua; (2) certos aspectos estão presentes com menor intensidade, quais sejam, quantidade de conteúdo aprendido, retenção, rapidez de raciocínio, facilidade para organizar dados fornecidos sem critérios de seqüenciamento; (3) aparece um componente social muito evidente na interação caracterizado por solidariedade, interajuda, amizade; (4) o fator cronológico foi o que menos exerceu influência, ou seja, o desempenho de aprendizes de 50 e 70 anos não apresentou diferenças significativas. Os resultados, no entanto, acabaram por levantar novas perguntas, o que reforça a idéia de que se tem muito a descobrir sobre o assunto. As pesquisadoras sugerem que novas pesquisas com mais acompanhamentos longitudinais sejam implementadas.

Nosso estudo visa complementar os dois estudos descritos acima. Através de nossos dados, pretendemos contribuir para a descrição desse contexto de ensino-aprendizagem ainda pouco descrito na literatura. Nessa caminhada rumo à valorização do idoso, cabe conscientizá-lo de seu papel ativo na construção de novos conhecimentos e de condições que contribuam para o envelhecimento bem sucedido. Ele precisa saber da importância de sua contribuição para a sociedade. É necessário que ele perceba a força de sua pressão como grupo para exigir o cumprimento de leis e políticas sociais justas que promovam uma velhice autônoma e independente. Sendo assim, torna-se imprescindível o envolvimento da comunidade científica como um todo para garantir a devida seriedade na atenção ao idoso.

No sentido de preparar professores para assumirem grupos de alunos adultos em idade avançada, nosso estudo também tem a contribuir, pois, traçando o perfil desses professores por nós estudados, esperamos poder fornecer alguns dados que possam orientar o professor. Acreditamos, também, estar fornecendo subsídios para os professores que já fazem esse trabalho, uma vez que informações e fatos relatados aqui podem auxiliar no

momento da preparação de suas aulas junto ao material didático disponível, seja ele específico para a adultez avançada ou não.

## 5.2 EDUCAÇÃO

Se em épocas muito anteriores a preocupação com a educação permanente era justificável, passa, hoje, a ser uma necessidade. Segundo Dália, 1983 (apud Erbolato, op.cit.) uma das conseqüências do progresso científico tecnológico foi o aumento da expectativa de vida. As alterações conseqüentes, principalmente devidas à introdução de tecnologias, foram de ordem social, cultural e econômica. Essa exigência de atualização atinge especialmente uma população emergente de idosos, prevista para um futuro próximo. No Brasil, programas dirigidos a idosos, inclusive educativos, apareceram na década de 60, principalmente como iniciativas particulares.

No Brasil existem políticas direcionadas a atender à problemática do envelhecimento desde 1996 (ver decreto Brasil, 1996). No entanto, as ofertas de educação para a terceira idade continuam provindo de iniciativas particulares, como é o caso da maioria das Universidades da Terceira Idade. (por exemplo, a Universidade da Terceira Idade da PUC-Campinas). Em cinco anos, cerca de sessenta programas semelhantes foram criados, principalmente nas regiões sul, sudeste, norte e nordeste (Sá, 1995). Ainda hoje, esse número continua em expansão, conforme podemos acompanhar pela mídia. Com isso, o que se busca é a educação permanente para pessoas de meia e terceira idade, promovendo também a (re)inserção sócio-comunitária do idoso, buscando o aproveitamento do seu potencial.

Para que se diferencie a educação para adultos em idade avançada dos programas de recreação, por exemplo, é necessário que se pense em: “(a) currículo, ou o que deve ser aprendido; (b) método, ou como deverá se dar a aprendizagem; (c) professor preparado, devendo conhecer o método e seguir o currículo e (d) objetivos, o que se pretende atingir.” Peterson (1990 p.1-21).

A definição de quem é o sujeito do processo educativo é anterior ao estabelecimento de objetivos para a educação. Cabe lembrar que fica difícil estabelecer limites precisos entre o final da vida adulta e o início da velhice, mesmo que teóricos o façam, pois concebem o homem dentro de uma perspectiva continuada de curso de vida. Fazem, então, alguns “cortes” no desenvolvimento, ou divisões em estágios. Esses cortes acabam sendo importantes do ponto de vista didático, principalmente quando se trata de tentar caracterizar melhor a clientela e estabelecer objetivos de ensino.

Na definição dos objetivos, deve se levar em conta as características dos alunos, para que sejam adaptados às especificidades do público.

“As necessidades de aprendizagem não devem ser vistas como deficiências que podem ser tratadas e remediadas, mas devem ser encaradas, sim, como um direito do adulto de saber. Isto é, a abordagem deve ser revista, de um modelo médico, para um modelo de direitos humanos...”

(Connelly & Light, 1991 p.236)

Ainda assim, em meio a esse ambiente de educação para adultos em idade avançada, o pesquisador que quiser saber sobre aprendizagem durante o envelhecimento terá dificuldades, deparando-se com pouca literatura sobre o assunto. Uma das hipóteses para a escassez de produção científica na área é o conceito que vinha bastante arraigado de o Brasil como sendo um país de população essencialmente jovem. Pesquisas sobre aprendizes mais velhos ainda não pareciam justificar maior investimento.

### **5.2.1 O professor**

No caso do professor de língua estrangeira, a função de ser simplesmente um instrutor, aplicando métodos previamente especificados passou a modificar-se, exigindo dos alunos maior responsabilidade, autonomia e comprometimento com seu próprio processo de aprendizagem. O professor passou a ser aquele que organiza, investiga as necessidades dos alunos, reflete e seleciona o tipo de procedimento pedagógico a ser utilizado

para cada grupo, passando, ele, a intervir quando necessário ou solicitado pelo aluno. Isso nos aproxima da idéia do professor-facilitador, descentralizando a figura do professor como autoridade, ou aquele que concentra todo o conhecimento a ser transmitido. Adultos em idade avançada parecem ter dificuldades de adaptação a esse novo sistema de ensino, pois quando deixaram os bancos escolares a educação era muito diferente, supervalorizando o professor, que era tido como responsável pelo sucesso ou insucesso do processo de cada aluno.

O professor deve ser capaz de compreender e diagnosticar as fases ou estágios pelos quais estão passando os seus alunos, buscando ajudá-los a perceber e avaliar suas próprias capacidades e ampliar possibilidades futuras de acesso ao conhecimento e prática da língua que estão aprendendo. O professor precisa desenvolver as relações pessoais professor-aluno e aluno-aluno porque a construção do conhecimento terá mais chance de sucesso se houver afinidades entre eles. Daí a importância de se formarem grupos exclusivamente de adultos em idade avançada, evitando agrupá-los com outras faixas etárias que podem vir a lhes causar constrangimentos. Além do mais, os interesses e objetivos se diferenciam nas diferentes faixas etárias.

É importante que o professor seja sensível às individualidades características de cada aluno. Além disso, no caso de adultos em idade avançada, conforme já vimos, contamos com o fato de que muitas vezes o objetivo do aluno é mais socializar-se do que realmente envolver-se intensamente com o processo cognitivo. Sendo assim, é importante que o professor não prescindia de algumas características como ser entusiasta, otimista, estimulador, solícito, desta forma estará convidando o aluno a interagir, exercendo uma influência benéfica, incentivando a criatividade, buscando provocar atitudes de colaboração, favorecendo a relação ensino-aprendizagem. Sabemos que não se formam professores perfeitos, mas que seu aperfeiçoamento continua com a experiência, com as dificuldades e desafios encontrados no trabalho e principalmente com a reflexão sobre a sua prática pedagógica.

O professor, também no caso dos adultos em idade avançada, é um educador, colaborando para que os alunos descubram em si mesmos e

mostrem aos outros que a concepção de idoso na nossa sociedade, ainda hoje, para muitas pessoas, passa erroneamente por termos como decadência e inutilidade. O aluno, além de beneficiar-se da convivência em sala de aula e do conhecimento adquirido, pode agir de forma a criar uma idéia mais positiva, mostrando capacidade de produtividade e buscando, com isso, mais respeito. Nesse sentido, o professor-educador pode ser uma figura de interferência importante.

No item seguinte, veremos como o professor pode ser preparado e como pode usar sua prática para refletir sobre seus comportamentos, buscando trinamento, aperfeiçoamento e reciclagem.

### **5.2.2 Formação e treinamento do professor**

Os diferentes ambientes sócio-culturais, tipos e idades de alunos, programas, currículos, materiais e políticas de ensino que os professores acabam encontrando na prática exigem que o professor se utilize de “macetes” gerais aprendidos em seu treinamento, os quais se aplicariam a qualquer contexto, sem muitas especificidades. A teoria descontextualizada é falha em não considerar a multi-dimensionalidade e imprevisibilidade dos ambientes de sala de aula. As experiências que os professores tiveram enquanto alunos tendem a se repetir, muitas vezes, a não ser que o professor reflita conscientemente sobre isso durante seu preparo (entenda-se formação ou treinamento). Não havendo tal reflexão, a grande tendência é que a repetição realmente ocorra (Freeman, 1991, 1996). Além disso, corremos o risco de que os indivíduos que preparam professores também estejam repetindo a forma como foram treinados enquanto professores, ou ainda anterior, a sua experiência enquanto alunos de línguas. Para que o professor de línguas consiga lidar melhor com contextos de ensino diferentes, faz-se necessária a experimentação e a auto-avaliação constantes. Será, assim, mais eficiente em sua pedagogia, mudando algumas crenças, assumindo novas posturas. Estará, dessa forma, ampliando suas habilidades na aplicação de seu conhecimento no ensino de línguas.

Wallace (1991) identifica três modelos de formação de professores. O primeiro seria o modelo de aprendizagem (apprenticeship), no qual

professores menos experientes aprendem por observarem aqueles com mais experiência. Outro modelo seria ciência aplicada, ou modelo de teoria à prática, no qual o conhecimento vem através de leituras de textos escritos por experts e é aplicado ao contexto do mundo real. Um terceiro modelo seria o modelo reflexivo, onde o professor reflete, avalia e adapta sua prática às situações de sala de aula que vivencia. Esses modelos contemplam as idéias de Freeman (1996) e provavelmente sejam necessários em qualquer desenvolvimento de professores, mas em diferentes graus, dependendo da compreensão e da experiência de cada professor. No entanto, nenhuma formação ou treinamento são suficientes sem oportunidades de reflexão sobre as crenças do professor, para que construa e reconstrua sua teoria pessoal sobre o ensino e a aprendizagem de línguas (Sachs et al, 1996; Flowerdew et al, 1992; Bailey, 1992).

O ensino-aprendizagem depende da aplicação de teorias apropriadas, do desenvolvimento de estratégias de instrução e do estudo do que realmente acontece dentro da sala de aula. Cursos e treinamentos sobre métodos de ensino de língua ainda são importantes na formação do professor, mas é fundamental que não tenham um caráter prescritivo, como receitas para um ensino efetivo. Na verdade, é necessário investigar as opções de instrução que o professor tem à sua disposição. Essa investigação pode se dar através de estudos de caso, entrevistas, introspecção, ou através de um exame dos tipos de tomada de decisão do professor no planejamento da instrução. Novos professores, ou professores que se deparam com novas realidades, devem procurar perceber o que está efetivamente acontecendo em termos de ensino, explorando-as e descobrindo quais das estratégias usadas por aqueles professores bem sucedidos vêm tendo bons resultados. Também é nesse sentido que nosso estudo pretende contribuir. Nem sempre encontramos facilmente grupos de alunos ou professores os quais possamos observar ou entrevistar na realidade do ensino de língua estrangeira para adultos em idade avançada, mas podemos ampliar nossos contatos profissionais para localizá-los.

Woods (1996 apud Crandall, 2000), em seu primeiro grande estudo que tratou do conhecimento do professor sobre ensino de línguas, mostra

que o professor se utiliza de suas experiências e traz suas crenças e convicções em momentos de tomada de decisão em sua prática. No caso do professor de alunos adultos na adultez avançada, ou mesmo de alunos da meia-idade, quanto mais informação tiver o professor a respeito de fatores envolvidos no processo, sejam eles físicos, emocionais ou sociais, mais condições terá de tomar decisões acertadas. Bartlett (1990) sugere um ciclo, similar ao ciclo da pesquisa-ação, que vai de observação para interpretação, introspecção e questionamento, daí, então, para ponderação de alternativas, e, finalmente, para a adaptação da instrução. Fanselow (1987) sugere que o professor “quebre a regra”, observe as conseqüências e reflita sobre elas.

O presente estudo não é uma “receita”, mas contribui fornecendo subsídios para que o professor reflita sobre sua prática levando em conta os aspectos discutidos aqui, juntamente com as experiências descritas e os resultados apresentados. É importante, especialmente durante a formação do professor, que algumas de suas aulas sejam observadas por colegas professores, ou mesmo auto-observadas utilizando-se o recurso de gravação em vídeo. Essas observações devem ser acompanhadas de atividades de reflexão, diário, sessões de discussão (Crandall, 1994). No caso de as aulas serem observadas por supervisores ou coordenadores pedagógicos, é imprescindível que o observador seja especialmente treinado para tanto e ciente das técnicas e critérios ligados à observação de aula que favorecem um retorno construtivo para o professor.

Até este ponto, fizemos discussões relativas à ASL, buscando enfocar o público de adultos em idade avançada e aspectos envolvidos. Passaremos, no capítulo seguinte, a descrever a metodologia utilizada nesse estudo, explicitaremos nosso objetivo juntamente com as perguntas que nortearam a pesquisa. Descreveremos os participantes, os procedimentos de coleta de dados e, no capítulo sete discutiremos os resultados a partir da análise dos eventos apresentados.

## **6 METODOLOGIA**

### **6.1 OBJETIVOS**

Com a crescente participação do idoso na nossa sociedade e sendo a língua estrangeira um dos alvos de interesse desse público, é natural que se passe a pensar em fornecer subsídios para que se treinem professores e se pense em desenvolver uma metodologia apropriada para o adulto em idade avançada que busca a aprendizagem de uma língua estrangeira, buscando um maior aproveitamento e rendimento do aprendiz adulto avançado na instrução formal.

Pensamos que os professores envolvidos com esse público podem estar necessitando de um maior esclarecimento sobre alguns fatores físicos, sociais e emocionais, muitas vezes acentuados em virtude do envelhecimento, que estão envolvidos na aquisição. Acreditamos que, por ser recente esta procura por língua estrangeira por parte de adultos em idade avançada, os professores talvez estejam fazendo uso exclusivamente de

“bom senso” e de seu conhecimento empírico, deixando de lado bases teóricas que podem esclarecer a ASL por parte desse público.

Este trabalho tem como objetivo geral esclarecer professores que trabalham ou pretendem trabalhar com ensino de língua estrangeira para alunos adultos de meia-idade e alunos adultos em idade avançada no sentido de fornecer subsídios a respeito de aspectos biopsicossociais envolvidos na ASL.

Nosso objetivo específico é verificar como os professores lidam com os fatores emocionais - auto-estima e ansiedade - de seus alunos em sua prática, além de fatores físicos e sociais. Também objetivamos descrever eventos de três salas de aula de LE de aprendizes adultos de meia-idade e de idade avançada enfocando as situações que revelam essas questões.

As perguntas que nortearam a presente pesquisa foram:

- 1- O professor tem consciência dos aspectos biopsicossociais dos alunos dessa faixa etária?
- 2- De que forma a auto-estima e a ansiedade aparecem na sala de aula?
- 3- Como o professor lida com esses dois aspectos?

## 6.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa três professores de língua estrangeira (inglês, espanhol e francês) e 31 alunos adultos de meia-idade e adultos em idade avançada. As idades variaram entre 46 e 80 anos, sendo que 26 alunos se enquadravam entre 55 e 70 anos. O professor de língua inglesa tinha 33 anos, o de língua espanhola, 46 e o de língua francesa, 57 anos. O número de alunos por grupo variou entre quatro e doze alunos. As aulas foram ministradas no núcleo de terceira idade de uma faculdade particular do Rio Grande do Sul/Brasil. Este núcleo funciona junto à Faculdade de Letras e oferece cursos de língua estrangeira, de computação, palestras relativas à saúde, entre outros eventos dirigidos à terceira idade, além de atuar com assistência a idosos recebendo denúncias de maus tratos.

### 6.3 COLETA DE DADOS

Buscando a triangulação dos dados, nossa coleta foi feita através de entrevistas do pesquisador com o professor de cada língua, gravações de aulas em vídeo sem a presença do pesquisador, e observações de aulas pelo pesquisador.

As entrevistas foram gravadas em áudio com cada professor individualmente, com duração média de sessenta minutos. Após transcritas as entrevistas, as informações/respostas sofreram uma análise de cunho qualitativo no intuito de identificar instâncias que evidenciam como esses professores lidam com os aspectos auto-estima e ansiedade em sua sala de aula.

Observamos duas aulas do professor de língua inglesa, duas do professor de língua espanhola e duas do professor de língua francesa, num total de seis aulas. Quanto às gravações em vídeo, gravamos duas aulas de cada professor, num total de seis filmagens. As aulas observadas não foram as mesmas que foram filmadas, o que nos forneceu um corpus de 12 aulas para análise. Os eventos dos vídeos foram transcritos e os das aulas observadas foram descritos. Como nas entrevistas, esses dados também foram analisados qualitativamente e foram identificadas as instâncias que revelavam questões de auto-estima e ansiedade na sala de aula.

#### 6.3.1 Entrevistas

Nossa entrevista baseou-se em Nunan (1989), onde são sugeridos dois tipos de entrevista: estruturada, que parte de perguntas pré-determinadas, e não-estruturada, que acontece como uma conversa fluente entre pesquisador-entrevistador e entrevistado. Através de um caráter "semi-estruturado", a entrevista que elaboramos transcorreu como uma conversa informal, onde o entrevistado pode transitar livremente sobre o tema adultez avançada. Essa conversa permitiu que o professor prestasse qualquer informação, ou expressasse qualquer sentimento que pudesse contribuir para responder nossas perguntas.

Para tal, decidimos utilizar perguntas mais gerais para não suggestionar o professor em suas respostas. Parece-nos que o fato de alguns dados não aparecerem também é significativo, ou seja, se não fossem mencionados os fatores acuidade auditiva ou motivação, por exemplo, significaria que não são considerados muito importantes, ou que o professor não está ciente de que podem estar interferindo na ASL. Informações que não aparecem também podem ser dados significativos.

Através da entrevista, esperávamos descobrir até que ponto o professor tem consciência dos aspectos biopsicossociais dos alunos dessa faixa etária, de que forma esses fatores aparecem na sala de aula e, por último, como o professor lida com eles. Descreveremos, a seguir, os objetivos que tínhamos em mente quando da formulação de cada uma das perguntas:

As perguntas de número 1 a 3 (ver apêndice), buscam traçar um perfil geral do professor. A pergunta de número 4 busca perceber o interesse do professor em trabalhar com grupos dessa faixa etária e se o faz por vontade própria. A pergunta 5 busca um perfil geral dos grupos com os quais o professor trabalha, visando, também, obter informações mais detalhadas sobre cada aluno, a impressão que o professor tem deles, o entusiasmo ou desânimo do professor com relação a cada grupo ou aluno através de comentários, reclamações e elogios. Através disso, podemos ter indícios de suas crenças e expectativas com relação à ASL por alunos da adulez avançada. As perguntas 6 e 7 buscam, também, saber sobre as crenças do professor em relação à ASL por adultos dessa faixa etária. A pergunta 8 tem o objetivo de identificar reações, ou a forma como o professor vem lidando com algumas situações características de alunos dessa faixa etária. As perguntas 9, 10 e 11 procuram elicitir o grau de conscientização que tem o professor a respeito de alguns aspectos biopsicossociais envolvidos no processo e como ele vem lidando com isso. As perguntas 10 e 11, mais especificamente, também procuram que o professor mostre o quanto percebe e como lida com o aparecimento dos fatores ansiedade e auto-estima envolvidos na situação de ASL. A pergunta 12 procura mostrar até que ponto o professor se esforça para atender às

necessidades dos alunos dessa faixa etária. A última pergunta, de número 13, também tem o objetivo de identificar algumas das crenças do professor quanto ao seu papel.

É importante ressaltar que a pergunta de número 9 foi a que provocou maior quantidade de respostas as nossas perguntas de pesquisa.

### **6.3.2 Observações de aulas e gravações de aulas em vídeo**

A observação da aula por um pesquisador é muitas vezes criticada se o observador entra em aula com o objetivo de observar dados que se enquadrem dentro de categorias pré-determinadas. Muitas vezes consideram irrelevantes algumas informações que podem ser cruciais para a pesquisa. Isso limita o pesquisador no sentido de ter uma compreensão mais complexa dos processos de sala de aula. Pode acontecer, ainda, de os dados serem forçosamente enquadrados dentro das categorias, o que pode fornecer uma visão distorcida da sala de aula. Outra limitação seria que o pesquisador, sendo alguém de fora, pode interpretar erroneamente os diálogos entre professor e alunos, ou mesmo entre os alunos, já que não tem acesso ao conhecimento compartilhado, que é criado pelo contexto cultural e histórico daquela sala de aula. Ao invés de categorias pré-determinadas, a observação etnográfica utiliza uma abordagem aberta, onde as categorias, se existem, aparecem a partir dos dados. A idéia é reconstruir algumas das características da situação. Tanto nas gravações em vídeo como nas observações de aulas, nosso foco eram eventos em que estivessem envolvidos aspectos psíquicos, sociais e físicos no processo de ASL, os quais pudessem nos ajudar a responder as perguntas que nortearam este estudo. Isso, levando em conta que o nosso objetivo é fornecer subsídios para professores que trabalham com ensino de língua estrangeira para alunos dessa faixa etária através de um exame desses eventos. Para tanto, as filmagens nos permitiram uma observação mais holística, semelhante à da observação etnográfica, com a diferença de que nos foi possível assistir várias vezes aos eventos ocorridos na sala de aula, o que nos permitiu, em alguns dos casos, um questionamento quanto à categorização, fazendo com

que alguns dos excertos fossem recategorizados devido a uma segunda interpretação.

#### 6.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os fatores emocionais escolhidos para esta análise foram a ansiedade e a auto-estima, por terem sido os que mais nos saltaram aos olhos ao entrarmos em contato com os dados. Também contemplamos fatores físicos e sociais. Os eventos aqui transcritos e descritos, em que aparecem os fatores emocionais ansiedade e a auto-estima, implicam, muitas vezes, fatores como atitude, aptidão, motivação, inibição, sensibilidade à rejeição, disposição para arriscar-se, entre outros dos fatores psíquicos relacionados anteriormente neste trabalho. Tornou-se difícil desvinculá-los, por isso, ao final dos comentários sobre alguns dos eventos, procuramos mencionar alguns dos outros fatores nos quais aquele evento nos pareceu que tivesse alguma implicação. Isso demonstra a permeabilidade de nossos dados. Nos eventos categorizados como reveladores de ansiedade e auto-estima, algumas atitudes ou enunciados podem estar contribuindo para valorizar os alunos e outros para ameaçar sua auto-estima. Alguns podem estar contribuindo para baixar o nível de ansiedade dos alunos na situação de ASL, outros, para gerar ansiedade, mesmo que em graus diferentes em cada aluno, dependendo de sua personalidade. Embora não seja nosso objetivo estabelecer uma relação de causa-efeito, em alguns momentos discutimos como esses fatores poderiam se relacionar com o processo de ASL. Como veremos mais adiante, alguns dos excertos mostram como o professor procura favorecer um bom ambiente de ASL, com baixa ansiedade, onde os alunos sentem-se confortáveis, provavelmente buscando permitir que a aprendizagem aconteça de forma adequada e eficaz. Em princípio foram, retirados todos os eventos nos quais percebíamos claramente o envolvimento dos fatores biopsicossociais de nosso interesse. Em uma segunda etapa, escolhemos aqueles excertos que mais fortemente expressassem relação com os fatores emocionais em questão e mostrassem a forma como o professor lida com isso. A seguir, apresentaremos dois

exemplos de eventos que foram categorizados como fatores emocionais, um exemplo que se relaciona a fatores físicos e um a fatores sociais.

O seguinte evento, retirado das observações de aulas, é uma situação de correção de exercícios escritos. A professora propõe a correção de uma atividade e uma aluna responde: *Estou atrasada, sou muito lenta*. A professora parece perceber a auto-depreciação e diz: *Sem problema, vamos corrigir*. A aluna insiste: *Sou fãisca atrasada*. Nesse exemplo a aluna demonstra não ter um bom auto-conceito com relação à rapidez. A professora poderia ter ignorado os comentários da aluna, ou mesmo dito algo como *é mesmo, hoje estás lenta, o que está havendo?*, mas ao dizer *sem problema* parece ter procurado mostrar que aquilo é normal e esperado de alunos dessa faixa etária, sem supervalorizar a tentativa de auto-depreciação proposta pela aluna. Esta instância mostra um momento que revela auto-estima. Se voltarmos às perguntas que nortearam o trabalho, veremos que foi a partir delas que nos foi possível identificar esse momento em que aparece a auto-estima implicada, e perceber que o professor tem consciência disso, visto que teve uma reação, que foi a de procurar minimizar a situação.

Um exemplo no qual a professora nos pareceu estar contribuindo para gerar ansiedade é mostrado no evento a seguir. A professora, durante uma atividade competitiva, diz: *Vamos lá, esta é fácil!*, ao perceber que a aluna estava demorando para formular sua resposta. A aluna responde: *Eu queria juntar* e a professora diz: *Tem que ser rápido*, fazendo uma pressão de tempo. Em nosso entendimento, a professora pode estar contribuindo para gerar ansiedade, embora atividades competitivas geralmente exijam um certo dinamismo. Na interpretação desse evento, tivemos dificuldade, no entanto, de desvincular o fator ansiedade do fator auto-estima, já que a professora poderia estar contribuindo para que a aluna realmente se considerasse lenta, ameaçando sua auto-estima. Por outro lado, quando a professora diz *esta é fácil*, as palavras de ânimo revelam que acredita no potencial da aluna e que a julga capaz de responder a pergunta em questão, o que poderia estar contribuindo para manter sua auto-estima. Eventos como esse foram categorizados como envolvendo ambos os aspectos analisados.

Apresentamos a seguir um exemplo relacionado a um fator físico, nesse caso, retirado das entrevistas. A professora, em meio as suas respostas, disse: *Duas entraram na menopausa, então dá aqueles calorões, mas já tô sabendo lidar com isso, e elas já me avisam, hoje eu não quero brincar, e ficam de fora, mas ficam rindo das outras que estão brincando.* Nesse caso, a professora demonstra estar ciente do fator biológico que está interferindo, mesmo porque recebe um aviso das alunas e respeita a sua indisposição.

O próximo exemplo trata de um fator social e também foi retirado de uma entrevista. Versando sobre suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos, a professora diz: *Tem pessoas que têm algumas limitações, é claro, isso é uma coisa óbvia que eu estou dizendo, pelo próprio estilo de vida, pessoas de idades parecidas, que uma teve uma vida mais pacata, mais tranqüila, de ficar em casa, criar os filhos, sem preocupações maiores com o mundo do trabalho, é mais lenta para elaborar certas coisas, para entender certas coisas nessa idade.* Nesse exemplo podemos perceber que a professora percebe os fatores sociais que podem estar interferindo na ASL no sentido de rapidez de raciocínio. Em alguns dos casos, pudemos constatar que uma sessão de visionamento, onde o pesquisador e o professor filmado pudessem assistir à filmagem juntos, discutindo e questionando sobre o evento e as reações, poderia nos ter fornecido maiores esclarecimentos para auxiliar na interpretação. Devido a limitações de tempo, no entanto, não foi possível realizarmos tais sessões.

Apresentamos a seguir as categorias estabelecidas com uma explanação do que elas compreendem. No capítulo seguinte discutiremos as instâncias extraídas das gravações de aulas em vídeo e das aulas observadas presencialmente, bem como das entrevistas com os professores de cada uma das três línguas. Essas transcrições são reveladoras do grau de conscientização que têm esses professores a respeito dos fatores biopsicossociais envolvidos no processo e da forma como lidam com as situações em que esses fatores estejam envolvidos. Todos os nomes usados são fictícios.

As categorias estabelecidas foram:

a- Ansiedade - nesta categoria, quanto às observações de aulas e aulas gravadas em vídeo, incluímos eventos que foram subcategorizados conforme comportamentos do professor que fossem passíveis de gerar ou baixar a ansiedade. Os critérios para a identificação desses eventos foram aspectos como a pressão exercida, ou não, na sala de aula, o uso, ou não, da clareza pelo professor, o apoio e a valorização ou não do aluno pelo professor, a tranquilidade transmitida, ou não, pelo professor e a socialização promovida pelo professor. Alguns dos eventos foram categorizados como passíveis de interpretações distintas. Quanto aos excertos das entrevistas, foram subcategorizados levando em conta aspectos como avaliação dos alunos, a relação professor-aluno, a criação de um ambiente propício, e a socialização extra-classe, nos quais os professores pareceram demonstrar estar preocupados em reduzir a ansiedade na ASL.

Alguns dos excertos das observações de aulas e gravações em vídeos, nessa categoria, compreendem também aspectos como inibição, sensibilidade à rejeição, intolerância à ambigüidade e extroversão entre outros dos aspectos emocionais descritos anteriormente nesse estudo pelo fato de nos ter sido impossível isolá-los completamente.

b- Auto-estima – nesta categoria, quanto às observações de aulas e aulas gravadas em vídeo, incluímos eventos que foram subcategorizados

conforme comportamentos do professor que fossem passíveis de manter ou ameaçar a auto-estima. Os critérios para a seleção desses eventos foram aspectos como a boa relação professor-aluno, a socialização extra-classe, a valorização do aluno pelo professor, o quanto o professor demonstra acreditar no potencial de seus alunos e a expectativa do professor em relação ao desempenho de seus alunos. Como na categoria anterior, também houve eventos classificados como passíveis de interpretações distintas. Esta categoria também apresentou dificuldade no sentido de isolar o fator auto-estima de alguns outros, já que questões emocionais estão, muitas vezes, interligadas.

Quanto às entrevistas, os excertos foram subcategorizados levando em conta aspectos como a valorização do aluno pelo professor e formas de correção na sala de aula.

c- Aspectos sociais e físicos – aqui aparecem excertos que denotam a conscientização que o professor tem quanto a aspectos sociais e físicos que podem estar interferindo na aprendizagem. Com relação aos aspectos físicos aparecem excertos que tratam tanto dos aspectos de saúde dos alunos como os do espaço onde as aulas ocorrem (relativos à sala, prédio, condições físicas do lugar). As subcategorias aqui são: bagagem cultural, assiduidade e desistência, saúde, estudo de LE na adultez avançada como resgate de algum aspecto da infância, os papéis homem/mulher na sociedade, o espaço físico. Nesta categoria, apenas dois excertos são de observações de aulas, nenhum de gravação em vídeo e, a grande maioria, das entrevistas.

Todos os excertos foram enquadrados nas categorias de onde nos pareceram que fossem mais típicos. De qualquer forma, foi feito um comentário ao final daqueles que nos pareceram ter implicações em outros aspectos da ASL.

Os excertos das entrevistas serão apresentados separadamente, pelo fato de não terem sido extraídos de momentos da sala de aula. Quanto aos outros, serão seguidos das indicações VIDEO e OBS, informando se foram retirados das gravações em vídeo ou das observações de aula respectivamente. Quanto aos excertos das entrevistas, foi indicado o número

da pergunta que gerou a resposta em análise. Todos os excertos das três categorias indicam, ao final, o nome fictício do professor envolvido.

## 7 RESULTADOS

Neste capítulo discutiremos os resultados de nossa pesquisa, apresentando, em primeiro lugar, os dados de sala de aula que revelam ansiedade e auto-estima. Depois traremos os dados das entrevistas com os professores relativos a esses dois fatores. Ao final, apresentaremos dados de sala de aula e das entrevistas com os professores que revelam fatores físicos e sociais. Serão apresentados todos os eventos que julgamos relacionados às categorias, ou seja, não foi feita uma seleção de eventos.

### 7.1 ANSIEDADE

Se pensarmos naquele tipo de ansiedade discutido anteriormente, ao qual chamamos de *ansiedade de LE*, que é relativa à situação de aprendizagem de LE, veremos que ela é a causa das reações emocionais negativas dos aprendizes. (Horwitz e Horwitz e Cope, 1986 apud Horwitz, 2001).

Aquele aprendiz que tem uma atitude positiva para com o professor, os colegas, ou o ambiente de aprendizagem ou mesmo outros falantes daquela L2 pode beneficiar-se na sua aprendizagem. O fato de um aluno sentir-se ansioso ou desconfortável emocionalmente no ambiente de ASL prejudicará seu desempenho (Spolsky, 1969). Sendo assim, é fundamental que um bom ambiente de sala de aula seja criado e mantido, e parte dessa tarefa fica a cargo do professor. Ele pode, com sua fala ou ação, estar contribuindo para que isso aconteça ou não. Examinemos os excertos abaixo:

a- Comportamentos do professor que podem ser geradores de ansiedade

### Pressão

Excerto 01

Durante uma atividade competitiva em sala de aula.

Professora a uma aluna: “Vamos lá, esta é fácil!”

Aluna : “ Eu queria juntar.”

Professora: “Tem que ser rápido.” (MARA) OBS

A pressão de tempo sobre a produção oral dos alunos pode gerar ansiedade, sobretudo durante uma competição, momento em que os alunos estão naturalmente eufóricos e sob um certo grau de ansiedade, ainda que positiva. Aprendizizes com níveis maiores de ansiedade geralmente apresentam uma tendência a ter baixo auto-conceito enquanto alunos de LE. Isso evidencia a importância do apoio dado pelo professor.

Excerto 02

Professora: “Vou passar a música de novo e é para todos cantarem. Honório também, viu? Todo mundo.” (MARA)

VIDEO

Neste caso a professora pode estar elevando o grau de ansiedade, uma vez que aqueles alunos que não cantaram anteriormente estão sendo pressionados a cantar. Isso pode representar uma pressão psicológica para alguns alunos mais inibidos, gerando ansiedade.

Excerto 03

Ao cantarem acompanhando a música dada.

Professora: “Gente, não estou ouvindo, vamo lá!”

(MARA) OBS

É posta, aqui, novamente, uma exigência da professora com relação ao desempenho e ao envolvimento dos alunos, o que pode contribuir para gerar ansiedade.

Quanto aos excertos 02 e 03, lembramos que a relutância dos alunos em participar em algumas atividades em sala de aula se relaciona à apreensão, nervosismo, preocupação e medo. Isto não é de surpreender, pois no ambiente da sala de aula há um relacionamento com diferença de poder entre professor e alunos e isso tende a gerar ansiedade. A ansiedade da sala de aula é um fenômeno encontrado em todas as salas de aula. Muitas vezes, os alunos sentem-se incapazes de se expressar pela proficiência limitada na LE. Isso tem um grande impacto tanto em sua auto-percepção como na auto-confiança. O professor enfoca não só a forma do que o aluno expressa através da linguagem como também o conteúdo. Muitas vezes os professores insistem para que o aluno produza a forma e o conteúdo adequados. Sendo assim, muitas vezes os professores não percebem que podem estar humilhando o indivíduo publicamente (Tsui, 1995).

No intuito de, muitas vezes, entusiasmar, buscar provocar uma atitude de colaboração, o professor pode acabar gerando uma situação em que os alunos se sentem negativamente pressionados.

#### Excerto 04

Aluna: “ Ai, nunca acerto este verbo!”

Professora: “É, a gente vai ter que ir arrumando os problemas. Quero ver vocês falando certo, não tudo errado.” (VERA) VIDEO

Ao exigir acurácia em uma atividade cujo foco é a comunicação, a professora pode estar gerando ansiedade, já que os alunos podem se sentir inseguros na produção oral da LE, com medo de fazer erros e serem rejeitados tanto pela professora como pelos colegas.

#### Excerto 05

Para corroborar a idéia acima discutida, temos o seguinte evento.

Professora: Vamo lá, Zelda, deixa o português de lado, quando for numa situação de viagem ninguém vai entender se tu falares português!”

Aluna: “Em viagem é uma coisa, mas fico envergonhada de falar aqui.” (VERA) VIDEO

Essa ansiedade, relativa também à situação de ASL, é responsável pelas reações emocionais negativas dos aprendizes. Tal ansiedade vem das precárias habilidades comunicativas na LE, diferentemente da comunicação que se dá em L1. Aspectos da auto-estima são, nesses casos, ameaçados, o que pode levar o aprendiz a sentir medo. (Horwitz, 1986) (Horwitz e Cope, 1986, apud Horwitz, 2001)

#### Clareza

#### Excerto 06

A professora fornece o vocabulário novo solicitado pelos alunos sem usar o quadro. Mais tarde, apresenta um versinho novamente apenas de forma oral e os os alunos se confundem. (MARA) OBS

A visualização no quadro negro poderia contribuir para baixar a ansiedade quanto à grafia. No momento do versinho novo, os alunos teriam maior segurança com o suporte escrito do quadro ou do papel. Isso poderia ajudar no desempenho/produção, gerando auto-confiança e baixando a ansiedade.

b- Comportamentos do professor que podem favorecer baixa ansiedade

Palacios (1998, apud Horwitz, 2001) fala de alguns componentes do ambiente de ASL que se relacionam à ansiedade. É importante que os

alunos percebam de forma bem clara o apoio oferecido pelo professor. Este apoio aparece através da amizade e da ajuda prestada pelo professor, do qual abertamente fala com seus alunos, confia neles, e demonstra interesse por suas idéias. Esses fatores, se bem administrados, podem contribuir para reduzir o nível de ansiedade.

### Apoio

Excerto 07

Aluna: “... and you go... uh... you... (too) ?”

Professora: “Did you go, too?” (MARA) VIDEO

Nessa situação a aluna se confunde na hora de estruturar uma pergunta, a professora fornece prontamente a pergunta correta para não truncar a comunicação, não criando constrangimentos à aluna, que continua engajada na atividade de forma entusiasmada. Neste caso, aparece o suporte dado pelo professor contribuindo no sentido de reduzir a ansiedade

Excerto 08

A professora dá bastante atenção aos alunos, circulando pela sala enquanto as atividades se desenvolvem, curvando-se à mesa dos alunos e dando assistência de forma personalizada. (MARA) VIDEO

A atitude da professora demonstrando confiança e atenção, em forma de apoio, oferecidos pelo professor podem auxiliar no sentido de reduzir a ansiedade na situação de aprendizagem de língua estrangeira (Palacios op.cit.).

Excerto 09

Aluna: “ Ah, não dá, imagina se tu fores receber todos os temas atrasados... fica muita coisa, nem é justo”.

Professora: “ Não faz mal.”(sorri e toca no ombro da aluna) (VERA) OBS

Aqui aparece novamente a importância da afetividade, tão enfatizada por Pizzolatto (1995). A professora mostra-se amigável e interessada nos resultados das produções de seus alunos, o que favorece o ambiente de ASL (Palacios, op.cit.) O professor estimulador e otimista contribui para um ambiente favorável.

#### Excerto 10

Para motivá-los, a professora canta a música junto com os alunos.

Professora: “Todos juntos, ahora.

Aluna: “Tu también!”

Professora: “ Sí, Yo también.”

No momento da correção da atividade da música, a professora pede aos alunos que ajudem-se entre si e mostra-se muito paciente, usa gestos para complementar suas explicações feitas em L2.

Professora: “Podemos nos ayudar. Mirna, puedes ayudar a Honório?” (JANE) VIDEO

Novamente aqui o apoio dado pelo professor desempenha um papel importante. Segundo Pizzolatto, o professor precisa lidar de forma adequada com a dimensão afetiva para contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem.

#### Valorização pessoal

#### Excerto 11

Professora: “ And you, Heitor, what did you think about the story? ”

Aluno: “ Uh ! humm...” após oito segundos: “ was very good, but I like the first.” (JANE) VIDEO

A professora espera oito segundos, um tempo relativamente longo, para que o aluno formule oralmente sua resposta. Não faz pressão de tempo. O aluno percebe que tem disponível aquele tempo alocado para a formulação de sua resposta, sem a necessidade de apressar-se. Dessa forma, demonstra deferência, atenção e interesse pela idéia que o aluno busca formular, fornecendo suporte emocional para que ele se sinta menos ansioso.

#### Excerto 12

Professora: “Pra mim, vocês não sabem o prazer que é estar aqui podendo falar da França, podendo contar pra vocês tudo o que eu já experienciei, falar das coisas que eu gosto, é muito bom. E eu vejo que vocês também têm interesse em saber, não é só os textos que estão dizendo, é uma experiência de vida. Bom, várias de vocês tiveram essa experiência também, né? E é por isso que vocês já tão começando a falar direitinho, porque vocês sabem a importância que tem, né? Eu adoro quando uma de vocês lê bem pronunciadinho; fico tão contente!”

Aluna A: “É, aos poucos a gente vai melhorando, mas precisa muita dedicação e, em casa, a gente não sabe se a pronúncia tá certa.”

Aluna B: “É, em casa vai de qualquer jeito.”

Professora: “É, mas a gente consegue perceber que vocês tão melhorando bastante. (VERA) VIDEO

Esta atitude é positiva no sentido de que eleva a auto-estima, baixa a ansiedade por criar um relacionamento professor-aluno que favorece a aprendizagem. A professora demonstra ter orgulho de seus alunos e do que eles vêm produzindo. Busca transmitir, também, a paixão que tem pela língua e pela cultura que ensina.

## Excerto 13

Aluna A: “Eu sei que tu não tá falando disso, mas dá pra mim perguntar?”

Professora: “Claro, tudo está envolvido na nossa matéria, não se preocupem. Não quero deixar vocês com dúvida. A língua tá junto com a cultura, uma coisa puxa a outra. O que que era?” (VERA) VIDEO

A professora responde mesmo as perguntas que não são exatamente relacionadas ao momento da aula (perguntas fora de hora), dá explicações sorrindo, atenciosamente. Essa atitude demonstra interesse e valorização das necessidades dos alunos. A atitude positiva da professora com relação à cultura, à língua, ao povo e aos países onde a língua é falada como nativa auxilia no sentido de motivar os alunos, que, muitas vezes, também desenvolvem uma atitude positiva, favorecendo a ASL. (Spolsky, 1969).

Tranqüilização

## Excerto 14

Num exercício em que devem fazer traduções de algumas sentenças para o português.

Professora: “- Se preocupem com o sentido, não precisa ser tradução literal”. (JANE) OBS

Esta atitude contribui para diminuir a ansiedade, pois sabemos que traduções podem ser frustrantes já que muitas vezes a tradução literal não é possível, então precisamos encontrar equivalentes na outra língua. Antecipando essa frustração, a professora alerta os alunos dizendo que não devem ter essa preocupação. Não é sempre que se tem total clareza sobre o sentido de uma expressão idiomática, por exemplo, e indivíduos com pouca predisposição para tolerar ambigüidade podem sentir-se frustrados, tendo um desempenho não tão satisfatório. Alunos assim costumam buscar traduções literais em sua língua materna e não se satisfazem com a compreensão global de um texto, por exemplo, solicitando a definição de

cada palavra. Conforme Chapelle e Roberts (1986), aqueles alunos que têm uma maior tolerância à ambigüidade possuem uma tendência a ter maior sucesso na ASL. A professora, neste caso, pedindo aos alunos que não se preocupem com a tradução literal incentiva a tolerância à ambigüidade, reduz a ansiedade e contribui para a aquisição.

#### Excerto 15

Antes de iniciar uma atividade com música.

Professora: “Não se preocupem em entender a letra já da primeira vez, porque lá pela terceira vez vocês vão começar a relacionar as coisas.”

Aluna A: “Ai que bom, quando tem fita e vídeo eu não entendo nada, chego a ficar nervosa!”

Aluna B: “Eu também, acho horrível de entender.”

(JANE) VIDEO

Aqui, como já citado anteriormente, a professora antecipa-se aos alunos em tentar reduzir o grau de ansiedade com relação à atividades de compreensão auditiva.

#### Excerto 16

Antes de uma atividade em que os alunos devem responder a algumas perguntas ouvindo a fita.

Professora “Vou colocar a fita 3 vezes, não precisam se preocupar em responder tudo na primeira.”

Aluna A: “E podia pedir pra eles falarem mais devagar...”  
(risadas)

Aluno B: “Por mim pode ser até mais vezes, eu preciso ouvir bastante.” (MARA) VIDEO

Este comentário da professora é uma forma de reduzir a ansiedade, já que os alunos não precisam se preocupar em responder todas as questões de uma só vez, o que acarretaria a ansiedade em relação a atividades de

compreensão auditiva. Lembremos que algumas pesquisas apresentam resultados que sugerem que pessoas mais ansiosas tendem a ter desempenho mais baixo nessas atividades (Kim, 2000 apud Horwitz, 2001).

#### Excerto 17

Antes de uma atividade com uma música.

Aluna A: “Eu adoro quando tem música, mas acho tão difícil de entender...”

Aluna B: “A gente já ouviu tanto essas músicas, a gente devia entender melhor, que coisa!”

Aluno C: “É que a gente ouviu muito, mas não sabia nem o que tavam dizendo, a letra a gente não sabia.

Aluna B: “Claro, a gente entendia um pouco, mas agora a gente tá vendo a gramática certinha...”

Professora: “Não se preocupem, vai ser muito bacana a música.” (MARA) VIDEO

Como nos excertos acima, mais uma vez a professora busca tranquilizá-los diante de uma atividade de compreensão auditiva.

#### Excerto 18

Ao final da aula.

Professora: “Se vocês não terminarem o exercício hoje, podemos corrigir na aula que vem.” (JANE) OBS

Esta atitude pode contribuir para baixar a ansiedade, já que diminui a pressão de tempo sobre os alunos em uma situação de produção em LE.

#### Excerto 19

Aluna A: “Ai, às vezes parece que tudo que a gente já estudou não adianta pra nada, eu tô sempre perguntando umas coisas bobas.

Professora: “Com o tempo vocês vão sentindo e vão pegando, não se preocupem que vocês vão chegar lá.” “A gente vai ler em casa, mas não se preocupem que o que estiver errado a gente vai rever.” “ Ninguém fala corretamente, nem eu.”

Aluna B: “É, já é um consolo, mas tem horas...!”

Aluna A: “Eu tô dizendo, parece que a gente não estuda, que coisa... e eu já sabia isso, a gente já viu!”

Aluna B: “Tem horas que é brabo mesmo!” (VERA)

VIDEO

A atitude da professora serve para baixar o nível de ansiedade e contribui para manter a auto-estima, pois ela se coloca no mesmo nível dos alunos e diminui a expectativa com relação à produção lingüística. Podemos fazer aqui uma relação com nossa discussão sobre proficiência. Através do enunciado *ninguém fala corretamente, nem eu* a professora relativiza a importância da proficiência na LE, deixando-os mais à vontade para errar e aceitar os erros.

### Clareza

Excerto 20

Quando solicitada pelos alunos para fornecer vocabulário novo, a professora sempre usa o quadro, escreve com letras grandes. Para dar explicações, a professora levanta-se várias vezes, faz gestos e usa tradução e sinônimos, quando necessário. Trata-os com atenção e gentileza..  
(JANE) OBS

Através desses procedimentos da professora, mostrando-se amiga e solidária, os alunos acompanham melhor a aula, sentindo-se mais integrados ao grupo e mais engajados às atividades, o que contribui para amenizar a ansiedade de situação de ASL

## Excerto 21

A professora, falando L2, usa alguns sinônimos, procura pronunciar cuidadosamente e explicar muito pacientemente, usa bastante o quadro, escreve com letras grandes. (JANE) VIDEO

O auxílio dado pela professora favorece no sentido de sentirem-se menos ansiosos e supre algumas das debilitações físicas que os alunos possam ter, como a falta de acuidade visual. Facilitando a compreensão, os alunos engajam-se mais facilmente à atividade e à situação de ASL.

## Excerto 22

Para complementar algumas das explicações, a professora faz análise contrastiva entre L1 e L2. Faz associações e tradução literal. (VERA) OBS

Lembremos que a L1 pode oferecer suporte à ASL, conforme Bialystok (1997). Assim sendo, esta ação do professor evita a ansiedade e contribui para uma maior compreensão por parte dos alunos.

## Excerto 23

A professora dá a instrução, em L2, de uma nova atividade, demonstrando muita paciência. Logo após, resume sua explicação em português. (JANE) VIDEO

Este procedimento também funciona no sentido de não gerar ansiedade, uma vez que os alunos sentem-se mais confortáveis ao escutar sua língua nativa. Os alunos não sentem sua auto-estima ameaçada quando a comunicação ocorre na L1 (ver Horwitz, Horwitz e Cope, 1986).

## Socialização

### Excerto 24

Ao final da aula, nenhum dos alunos parece ter pressa para sair. Ao contrário, permanecem, mesmo que em pé, conversando sobre outros assuntos ligados ao curso, ou mesmo ao seu cotidiano. (MARA) VIDEO

A socialização dos alunos após a aula demonstra ter sido proporcionado um ambiente confortável, onde existe um relacionamento extra-classe. Aqui aparecem as boas relações pessoais entre o grupo e com o professor, o que contribui para reduzir a ansiedade e favorecer a aprendizagem.

### Excerto 25

Numa situação de prática informal, (“aula-extra” uma vez por semana, com alunos de turmas variadas), sentam em um círculo e conversam em LE livremente, a professora procura envolver todos os alunos no assunto, faz perguntas a todos. Chamando-os pelos nomes.

Profa.: “Now, you Clotilde, tell us about your weekend.”... “ And you Marina, would you like to say something?”... “ OK, Let’s listen to Juarez now.” ... “Mirna, do you have the same opinion?” ...”I think Gládis didn’t like this idea, did you, Gládis?” (MARA) VIDEO

Esta integração pode contribuir para a redução da ansiedade. Quando o indivíduo passa a sentir-se mais confortável, o ambiente fica mais favorável para que possa participar e aprender mais. A presença a esta aula, em específico, não é compulsória, o que os leva a assistirem quando estão realmente dispostos a participar – é uma oportunidade a mais, uma espécie de reforço na conversação. Esse procedimento envolve mais os alunos entre si e com o ambiente de aprendizagem. Pudemos perceber essa atmosfera também nos dois encontros formais que os mesmos alunos têm durante a

semana. Conforme Marques (1977) as boas relações pessoais contribuem para um ambiente favorável para ASL.

#### c- Comportamentos passíveis de interpretações distintas

##### Câmera na sala de aula

###### Excerto 26

Uma aluna que chega atrasada pergunta sobre a câmera. A professora relembra a aluna sobre nossas interferências etnográficas.

Professora: “Vocês agora vão ficar famosos, vamos rir.

Aluna: “Não me agrada a idéia.”

Segue a aula. (MARA) VIDEO

###### Excerto 27

Diante da filmagem.

Professora: “Gurias, se comportem e sorriam por causa da câmera”. (VERA) VIDEO

A atitude das professoras pode provocar ansiedade. Sabemos que a câmera, por si só, pode ser um gerador de ansiedade. Uma interpretação contrária seria a de que a professora está buscando familiarizar seus alunos com a presença da câmera, objetivando amenizar a ansiedade, embora a resposta da aluna no excerto 26 demonstre o oposto.

##### Tranqüilização

###### Excerto 28

Diante da ansiedade de uma aluna durante uma atividade competitiva, ela confunde as palavras e faz um erro.

Professora: “Isso é pânico, mas passa.” (MARA) OBS

A professora está lidando com uma questão ligada à ansiedade e parece ter a intenção de tranqüilizar a aluna. Numa outra interpretação, ao

mesmo tempo que emprega o termo *pânico*, acaba por sugerir que a aluna apresenta uma ansiedade em altíssimo grau. Alpert e Haber (1960 apud Larsen Freeman e Long, 1991), apresentam uma distinção entre a ansiedade facilitadora, a que provoca motivação, e a debilitadora, concluindo que o difícil é estabelecer até que grau a ansiedade é facilitadora e a partir de que grau torna-se debilitadora.

### Dinâmica de sala de aula

#### Excerto 29

Proposta uma atividade em que terão que formar pares, não são feitos pares por aproximação, a professora determina com que colegas os alunos devem trabalhar.  
(MARA) OBS

Esta atitude pode favorecer à redução da ansiedade, no caso de os alunos, intencionalmente pela professora, serem agrupados, com aqueles com quem têm afinidade para trabalhar. Por outro lado, pode elevar a ansiedade se forem agrupados com aqueles que têm alguma dificuldade de relacionamento na sala de aula. A boa relação pessoal contribui para um ambiente propício, havendo afinidade entre professor-aluno e aluno-aluno, a aprendizagem poderá ocorrer (ver Marques, 1977).

d- Dados das entrevistas com os professores que corroboram sua prática

### Avaliação

#### Excerto 30

“Não sei se a prova se faz necessária na terceira idade, não sei se funcionaria, não sei se para uns não iria inibir, ter um certo receio na prova, sabe? Acho que a prova para eles seria mais uma barreira do que um instrumento para

avaliar.” (JANE - trecho da resposta da professora à pergunta de número 11)

A professora demonstra compreensão de que os instrumentos de avaliação devem ser diferenciados no que diz respeito a estes alunos no sentido de reduzir a tensão do dia do teste. Conforme afirma Pizzolatto (1995) e Fontana et. al. (1994), é prudente que se desenvolvam outras formas de avaliação com os grupos de alunos em idade avançada. O teste, conforme afirma a professora acima, pode gerar um alto grau de ansiedade e tornar-se uma barreira, desestimulando o aluno no processo de aprendizagem. Em grupos de alunos de idade avançada, em especial, uma baixa avaliação do desempenho do aluno por parte do professor pode ameaçar por demais a auto-estima, desmotivando totalmente o aluno, a ponto de pensar que não será mais capaz de seguir a aprendizagem (Shavelson, Hubner e Stanton, 1976).

#### Relação professor-aluno

##### Excerto 31

“Mas é um grupo cheio de manias. Então eu respeito as manias deles e eles respeitam o meu estilo de dar aula.”  
(MARA-pergunta 13)

##### Excerto 32

“Ela sofreu repressão do pai, da mãe e do marido. Chorou, chorou, contou teve uma vida extremamente sofrida. Não conta porque acha ridículo. Agora o marido morreu. Eu disse para ela: eu deveria te sugerir fazer terapia. A gente tem uma relação assim de extremo respeito.” (MARA- pergunta 9)

Em ambos os excertos notamos um bom relacionamento pessoal professor-aluno, onde o professor fala abertamente com seus alunos. É necessário que se desenvolvam as relações pessoais professor-aluno e aluno-

aluno porque a construção do conhecimento só acontecerá se houver afinidades entre eles (ver Marques, 1977).

#### Excerto 33

“Uma aluna, de 79 anos, começa a reclamar e não pára. Fala, fala... Eu acho que é carência. A gente tem que cuidar com este lado. Às vezes eles estão querendo te mostrar que eles precisam de carinho, de ajuda.” (MARA-pergunta 9)

A professora demonstra ser sensível com relação às necessidades de seus alunos. A atitude com relação à situação de aprendizagem pode interferir no sucesso da aprendizagem. Os alunos podem desenvolver atitudes negativas quando o planejamento do professor ou o andamento geral do curso lhes parecer estar aquém de suas expectativas. (Schumann e Schumann, 1977).

#### Excerto 34

“Eu nunca mais larguei, e eu acho que vai ser a última coisa que eu vou parar de fazer, por que eu adoro, eu me sinto super bem trabalhando. O que eu mais gosto é a relação que a gente tem, não é uma relação assim professor-aluno. Eu acabo entrando na vida deles. E eles entram na minha. Então eles me adotam a gente brinca junto, a gente conversa sobre as coisas da vida. No meu aniversário, fizeram uma festa maravilhosa. No próximo semestre, sempre dizem, se não for tu, a gente não vem.” (MARA-pergunta 4)

#### Excerto 35

“É impar, trabalhar com terceira idade é o supra sumo. Respeito e autoridade estão se perdendo. Eles trazem aquela valorização, eles trazem aquilo com eles. O

respeito impera numa sala de aula com a terceira idade.”  
(JANE-pergunta 13)

#### Excerto 36

“São pessoas muito afetuosas, extremamente carinhosas. Acho que há uma troca permanente, eu sempre me sinto muito bem no meio deles, sempre. Eles já têm me homenageado de diversas maneiras, eles demonstram muito isso. Eles lembram na páscoa, no natal, no aniversário, eles estão sempre se manifestando. Eu valorizo assim demais, porque eu acho que tem alguma coisa a mais do que tu passar um conhecimento, eles te dão esse retorno. Eu tenho um lado pessoal que se identifica muito com pessoas mais velhas. Eu gosto de conversar, acho muito enriquecedor, eu gosto muito deste convívio, deste contato.” (JANE-pergunta 4)

Também nesses enunciados aparece a boa relação professor-aluno. Todos apresentam-se otimistas, entusiasmados e motivados com a situação na qual encontram-se engajados. As professoras mostram-se satisfeitas e realizadas com o seu trabalho, evidenciando uma boa relação com os alunos, o que propicia condições favoráveis à aprendizagem.

#### Excerto 37

“A terceira idade, acima de tudo ela quer atenção, carinho, respeito, e atrás disso só tem uma palavra maior: amor.”  
(VERA-pergunta 13)

#### Excerto 38

“Eles gostam que o professor explique direitinho, que tenha paciência para explicar 10 ou 20 vezes, até eles entenderem.” (VERA-pergunta 13)

## Excerto 39

“Nessa idade o que contribui é justamente que elas não têm aquela efervescência da adolescência. Nosso relacionamento em aula é ótimo, e fora também.” (VERA-pergunta 7)

## Excerto 40

“Esse grupo é diferente, mais quieto. Gosta de brincar, mas não vibram. E os outros vibram, comemoram, se emocionam. O vínculo não é forte, entre eles, e comigo. Nos damos bem, tentei colocar mais um homem. Ele tá superfeliz porque eu o transferi de turma, porque ali não dava. E a esposa dele também, porque agora não se sente pressionado a falar e participar.” (MARA-pergunta 5)

## Excerto 41

“ A relação deles é muito boa na turma. Tem um caso de uma pessoa que tem um pouco de dificuldade e a turma ajuda. Eu sou muito paciente, se tiver que repetir 3 ou 4 vezes a mesma coisa, os outros não se importam, ajudam. É aquele caso daquela pessoa que passou mais tempo em casa. Percebe que tem um tratamento especial e está sempre me agradecendo por isso. Eu percebo muito bem o pique de um e de outro. Eu, como professora, é minha obrigação, mas os colegas não. Acho que nós conseguimos administrar bem.” (JANE-pergunta 10)

Nos excertos acima, é possível observar que conhecem as necessidades dos alunos e que tentam responder a elas. Podemos observar também o bom relacionamento no grupo em geral. O auxílio, não só professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno, o apoio dentro do grupo. Fatores como diminuição da acuidade auditiva e da memória e necessidade de externalizar sentimentos evidenciam que a sala de aula com

alunos de idade avançada não pode prescindir da empatia do professor. A afetividade tem um papel bem mais significativo do que em aulas com grupos de outras idades. O fato de o professor dedicar atenção aos problemas dos alunos e demonstrar compreensão é fundamental, pois alunos em idade avançada em vários momentos mostram ter incorporado a imagem negativa que a comunidade tem deles.

#### Ambiente propício

Excerto 42

“Elas acham muito engraçado, tem que ter esta parte humorística.” (VERA-pergunta 1)

O humor é um fator que auxilia na manutenção de uma boa atmosfera no grupo. É usual em relacionamentos onde há amizade, companheirismo, coleguismo. Não havendo um bom ambiente, não ocorrem muitas ocorrências de humor.

#### Socialização extra-classe

Excerto 43

“Agora eles querem viajar, eu já disse que vou me organizar com eles para a gente viajar 3 ou 4 dias. Eles querem ir para a Argentina, para o Uruguai. Eles querem, partiu deles a proposta.” (JANE-pergunta 12)

A integração social, a socialização presentes neste excerto refletem o bom ambiente criado pelo grupo.

## 7.2 AUTO-ESTIMA

Uma das questões mais sérias do envelhecimento é a preservação da identidade. As mudanças de função que o indivíduo sofre na sociedade e as próprias transformações fisiológicas levam, muitas vezes, à perda do próprio

senso de continuidade, ou seja, de sua identidade psicológica. A preservação da identidade psicológica é fundamental, pois ajuda a pessoa a adaptar-se às demandas do mundo externo e a enfrentar com serenidade a perda progressiva da capacidade física e outras limitações que ocorrem. Segundo Rosa (1982), algumas relações sociais podem causar estresse se ferem a auto-estima ou se estiverem exigindo muito do indivíduo, que se sente incapaz de corresponder. Aparentemente, um dos fatores que mais ajuda na preservação da identidade do adulto em idade avançada é o amor e o respeito do seu mundo significativo. Esses elementos são importantes na preservação de sua auto-estima, no entanto, nem sempre estão disponíveis.

Na realidade da sala de aula, aprendizes com baixo desempenho tendem a sentir sua auto-estima ameaçada quando lhes é exigido que se manifestem na frente dos colegas. Evitando participar, o indivíduo tenta proteger sua auto-imagem, assim não corre o risco de cometer erros, ser alvo de risadas ou receber uma avaliação negativa por parte do professor (Tsui, 1995). O tipo de retorno dado pelo professor também pode afetar a aprendizagem. Um professor que dê um retorno negativo com frequência pode criar um sentimento de fracasso e frustração entre seus alunos, o que inibe a contribuição dos alunos, interferindo negativamente no processo. Por outro lado, o professor que elogia e estimula os alunos a participar e aprender vai motivá-los, criando um ambiente propício para a ASL.

Através dos excertos apresentados a seguir, poderemos perceber como se dão os momentos relativos à auto-estima nas aulas.

a- Comportamentos do professor que podem favorecer a manutenção da auto-estima

#### Relação professor-aluno

Excerto 44

Durante uma correção, a professora identifica um erro na resposta lida de um aluno e, então, pergunta a um outro aluno.

Professora: “And you, do you have the same answer?”

Aluno: “No, different.”

Aparece, então, o erro do primeiro aluno e a professora procede à correção. (MARA) OBS

Ao solicitar que um colega denuncie o erro, ao invés de ela o fazer, a professora parece estar tomando cuidado para não ferir a auto-estima do primeiro aluno, pois colegas são pessoas do mesmo nível, não havendo relação de superioridade, o que faz a correção “soar mais suave”.

Excerto 45

Ao final da correção de uma questão.

Professora: “Tudo certo, algum problema, dúvidas?”

Uma aluna de 80 anos freqüentemente busca checar sua compreensão.

Aluna: “Fiz diferente, será que está certo? Eu quero dizer como eu entendi, para ver se entendi certo.”

Professora: “É exatamente assim, muito bem!” (VERA)

VIDEO

A professora é sempre muito atenciosa com esse tipo de solicitação, não contribuindo para que o aluno sintasse rejeitado, o que pode auxiliar na manutenção da auto-estima.

Excerto 46

Um aluno comenta que não teve tempo para fazer a atividade de casa.

Professora: “Não tem problema, tu é sempre tão dedicado!” (JANE) OBS

Este tipo de atitude serve para elevar a auto-estima do aluno, inclusive por não penalizá-lo diante dos colegas pelo fato de ter falhado com a participação extra-classe. O aluno, que se achava não correspondendo às expectativas do professor, recebe ainda um elogio, perante o grupo.

### Valorização do aluno

#### Excerto 48

Durante um atividade oral em que os alunos devem se expor à frente de todos, a professora elogia de maneira entusiasmada as respostas certas. (MARA) OBS

#### Excerto 49

A professora elogia incansavelmente a resposta dos alunos, de uma forma orgulhosa, evidenciando, também, seu mérito como professora. (JANE) OBS

Nos dois eventos acima, a atitude da professora de elogiar as respostas certas deixa os alunos mais seguros, estimulando-os a participarem confortavelmente. Isso tem implicações diretas na auto-estima e na motivação, favorecendo um ambiente propício para a ASL.

#### Excerto 50

A professora, aqui, referindo-se ao conhecimento e dúvidas que as alunas trazem para contribuir para a aula após terem feito um exercício em casa.

Professora: “Viram como vocês me ajudam e ajudam as colegas fazendo o tema?” (VERA) OBS

A atitude de valorizar o trabalho feito extra-classe pode funcionar no sentido de manter a auto-estima dos alunos, estimulando-os a continuarem participando.

#### Excerto 51

Situação em que a professora se depara com um item gramatical por ela desconhecido em um material trazido por uma aluna.

Professora: “...mas esta língua é danada mesmo. Às vezes penso que já sei tudo da língua, mas tem tantas nuances.”

Aluna: “O que sobra para nós.

Professora: “...mas a gente se vira, é suficiente, ninguém aqui está fazendo mestrado ou doutorado.” (olha para o observador da aula e sorri.) “Eu vibro com os temas corretos, é muito gostoso. Os errinhos são pequenos, até eu sou capaz de fazer se não prestar muita atenção. É muito gratificante”. (VERA) OBS

A professora menciona as dificuldades da L2, considerando um determinado problema como geral. Neste caso, evidenciando uma dificuldade própria da língua, a professora contribui para que não criem um baixo auto-conceito enquanto aprendizes, mantendo, assim, a auto-estima. Lembremos que interferências fortes no sentido de baixar a auto-estima podem desmotivar os alunos, podendo levá-los a desistir do curso (Erbolato, 1997).

A professora, no final do excerto, demonstra seu entusiasmo com o trabalho, o que pode contribuir para baixar a ansiedade e elevar a auto-estima dos alunos, uma vez que reduz as expectativas com relação ao seu desempenho em LE, deixando-os mais confortáveis, favorecendo o ambiente e a ASL.

Excerto 52

Professora: “Algumas dessas palavras da música têm a pronúncia difícil para brasileiros”.

Aluna A: “É mesmo, tem coisa que é fogo!”

Aluna B: “O problema é que a gente não é francesa, se não ia ser fácil, né? (risadas) (VERA) VIDEO

Como no excerto 51, aqui a professora busca manter a auto-estima dos alunos, generalizando o problema, deixando claro que não é uma

dificuldade própria daquele grupo de alunos em específico, daquelas pessoas, daquelas idades.

### Potencial dos alunos

#### Excerto 53

Professora: “Isso que vocês estão aprendendo hoje como quem não quer nada é uma das partes mais difíceis da língua. Vocês estão começando devagarinho, muita gente de lá mesmo não sabe isso direito, mas vocês vão saber na ponta da língua.”

Aluna A: “É mesmo, tem coisa que a gente que é brasileira não sabe em português, é impressionante.”

Aluna B: “ É mesmo”. (risadas)

Novamente, ao mostrar que o assunto em questão também representa uma dificuldade para falantes nativos, a professora oferece um suporte à auto-estima dos alunos, não direcionando o problema para este grupo e essas idades em específico. A professora demonstra acreditar no potencial de seus alunos. (VERA) VIDEO

#### Excerto 54

Aluna A: “Não sei, tá complicado.”

Aluna B: “ É, mas eu já tô querendo entender, tô quase, antes eu não conseguia.”

Professora: “É tão fácil, viram como é fácil? É só prestar atenção em...”

“Não, não é difícil, daqui a pouco tu pegas. Errar é normal.”

“A gente se confunde com isto. Vocês vão aprender, e se treinarem bem, vão fazer tranquilamente.” (VERA)

VIDEO

Ao expressar-se incluindo-se na dificuldade (*a gente se confunde*), a professora coloca-se no nível das alunas, tirando novamente o foco da dificuldade desse grupo de adulez avançada em específico. Ao enunciar *é fácil...* e *...vocês vão aprender*, demonstra acreditar na capacidade de suas alunas. Busca, assim, manter a auto-estima, baixando, conseqüentemente, o nível de ansiedade. Uma atitude em que o professor incentiva e demonstra confiança no aluno, quando repetida por algum tempo, tende a fazer com que os alunos acreditem mais em seu potencial, melhorando, ao longo do curso, seu auto-conceito.

b- Comportamentos do professor que podem contribuir para ameaçar a auto-estima

### Expectativa

Excerto 55

Durante a correção de um exercício de compreensão oral.

Professora: “Não acredito, ninguém pegou nada ? “Tá bem, desta vez olhem bem direitinho no livro e escutem bem, tá?”

Ela toca a fita novamente. Os alunos insistem no erro.

(MARA) OBS

A explicitação de que o desempenho dos alunos não condiz com as expectativas do professor pode ameaçar a auto-estima dos alunos. Como vimos anteriormente, os alunos ficam especialmente ansiosos em atividades de compreensão oral. Considerar suas tentativas como fracasso pode ameaçar sua auto-estima, no sentido de considerarem-se incapazes de resolver tais tarefas.

c- Comportamentos passíveis de interpretações distintas

### Valorização do aluno versus expectativa de sucesso

Excerto 56

Durante uma uma atividade competitiva, referindo-se a uma aluna que estava com dificuldades.

Professora: “Viu, agora a Marlene destravou!” (MARA)

OBS

Conforme vimos anteriormente, em atividades competitivas, os alunos, em momento de euforia, muitas vezes em grupos, apresentam um certo grau da ansiedade facilitadora, provocada pela própria atividade. É importante mantê-la em nível baixo para que não se torne debilitadora. A atitude da professora pode ter um intuito de representar um elogio, mas, ao mesmo tempo, pode contribuir no sentido de baixar a auto-estima, pois evidencia para a aluna que seu desempenho estava aquém das expectativas. Muitas vezes, o baixo desempenho do aluno na LE pode ameaçar o conceito que o ele tem de si mesmo quanto à competência comunicativa, o que pode levá-lo a sentir-se muito ansioso, até mesmo com medo, quando exposto diante do grupo (Horwitz e Horwitz e Cope, 1986 apud Horwitz, 2001). Uma interpretação contrária seria a de que a professora evidenciou a confiança que deposita na aluna, contribuindo para baixar a ansiedade, querendo dizer que dali em diante ela não teria mais dificuldades. (Palacios, 1998 apud Horwitz op.cit.).

#### Apoio versus pressão

Excerto 57

A professora toca a fita com uma música novamente e dois alunos não cantam.

Professora: “Vamos ajudar a Eloá e o Antônio agora.”

(JANE) OBS

Como vimos anteriormente, solicitar que os alunos se envolvam na atividade pode ser positivo no sentido de encorajá-los a participar, mas, numa outra interpretação, pode estar expondo para o grupo o fato de que os colegas não corresponderam às expectativas. A idéia de ajudá-los revela um o professor estimulador, que convida o aluno a interagir, buscando provocar

atitudes de colaboração por parte dos alunos, favorecendo a relação ensino-aprendizagem. Neste enunciado, os dois alunos são convidados a participar da atividade e os outros são convidados a encorajá-los. Por outro lado, ao nomear os alunos, o professor expõe suas dificuldades ao restante do grupo, exercendo uma pressão para que eles cheguem no mesmo nível dos demais.

d- Dados das entrevistas com os professores que corroboram sua prática:

### Apoio

Excerto 58

“Essa não dava uma palavra e quando lia, lia bem alemão. Eu até mandava ler pouquinho, ou não mandava ela ler para que não ficasse constrangida. Eu sentia, eu via que ela ficava. E ela dizia: eu não posso, eu não sei. Eu dizia: devagarinho.” (VERA-pergunta 5)

Excerto 59

“Ela fazia os temas, mas não me entregava quase. Um belo dia ela começou a me entregar os temas, e tudo certo. Eu pensei: Meu Deus, ela tava aprendendo, mas quietinha. O que ela tinha era inibição, por causa da própria pronúncia. Eu tinha todo o cuidado, eu não expunha, essa empatia eu tenho.”(VERA-pergunta 8)

Nos dois excertos acima a professora parece proteger a auto-estima do aluno, evitando a exposição na frente dos colegas.

### Correção

Excerto 60

“Uma não gosta de correção. Ela fica braba com ela mesma: que coisa, eu cuido, reviso e sempre tem coisa. Eu

digo: mas francês é assim, mesmo no português... Ela trabalha muito na igreja, é líder de grupo, tem muita capacidade. Então, se num lugar tu é excelente, como é que no outro..., é difícil, a pessoa tem um certo orgulho.” (VERA-pergunta 5)

#### Excerto 61

“Elas são muito mimadas. Tu não pode dizer muito que tá errado. Tu tem que corrigir com muito jeitinho. Tu tem que dizer: olha, os errinhos que tem aqui são muito comuns, eu também faço. A gente não faz, mas tem que dizer.” (VERA-pergunta 9)

#### Excerto 62

“Tu tens que corrigir com carinho. Eu notei que elas ficam um pouco melindradas, não pode ter muita correção.” (VERA-pergunta 9)

Nos três excertos acima, a professora demonstra ter consciência de que a forma de correção com adultos da adulez avançada deve ser mais cautelosa. Os próprios alunos dão esse retorno para a professora, mostrando-se incomodados quando a correção fere sua auto-estima. O fato de a professora tomar consciência de que a forma de corrigir pode ameaçar a auto-estima a levou a uma prática mais adequada. Segundo Horwitz (op.cit) e Horwitz e Cope (op.cit.), os adultos se percebem como indivíduos que se adaptam socialmente, são inteligentes e sensíveis às diferenças sócio-culturais. Na língua nativa esses aspectos são raramente ameaçados. Em situações de LE, no entanto, esse auto-conceito pode ficar ameaçado. Nesse sentido, às vezes, fica difícil admitir as falhas.

### 7.3 FATORES FÍSICOS E SOCIAIS

Pizzolatto (1995) afirma ter constatado que a principal razão para adultos em idade avançada estarem cursando língua estrangeira é a socialização; vários comentários dos alunos em trechos de transcrições de suas aulas evidenciam tal constatação, o que nos leva a crer que, ao socializarem-se, tornam-se mais motivados. Adultos saudáveis na idade avançada geralmente são socialmente ativos. Esse pode ser, para muitos, um período de contínuo crescimento intelectual, emocional e psicológico. Percebemos cada vez mais que se nos mantivermos em atividade física e mental teremos melhor saúde.

Contrário a esse efeito motivador da aula de LE e bastante presente em nossos dados aparece uma questão levantada por Brown (1985) que diz respeito à susceptibilidade de alunos em idade avançada à interferência de fatores desmotivadores como problemas com família e saúde.

A própria experiência de Pizzolatto (op.cit) mostra que a empatia e a afetividade do professor têm um papel muito significativo diante de limitações como as de memória e acuidade auditiva. A empatia também vai ao encontro da necessidade que têm os alunos de externalizar seus sentimentos.

Abaixo, dois exemplos de casos em que fatores físicos e sociais aparecem como parte do cotidiano desse contexto.

#### Relação professor-aluno, saúde e espaço físico

##### Excerto 63

Todos comentam sobre uma colega que está doente em casa.

Professora: “Vou ver se ligo para ela hoje.” (MARA) OBS

##### Excerto 64

Aluna: “O dicionário pesa muito.” (e explica que não o traz para a aula por essa razão).

Professora: “Pesa mesmo.” (e propõe que encontrem um lugar próximo à sala de aula para deixarem os dicionários guardados). (JANE) OBS

Os excertos acima mostram, por um lado, o bom relacionamento professor-alunos, no qual a professora demonstra interesse pelos alunos e é solidária aos seus problemas de saúde. Por outro lado, fica evidenciada uma dificuldade física e a professora, ao tomar ciência, lida com o problema propondo uma solução prática e viável.

Em vários momentos durante as entrevistas, os professores revelam estar conscientes de alguns dos fatores físicos e sociais envolvidos na ASL. Vejamos os excertos abaixo.

#### Bagagem cultural

##### Excerto 65

“Acho que a questão de entendimento é estritamente pessoal, tem 500 fatores que interferem, mas a questão da experiência profissional deles é uma coisa que determina, independente do coeficiente de inteligência, independente de outras coisas. Pessoas que foram profissionalmente ativas são mais espertas, mais atentas, assimilam melhor.” (JANE-pergunta 6)

##### Excerto 66

“Tem pessoas que têm algumas limitações, é claro. Isso é uma coisa óbvia que eu estou dizendo. Pelo próprio estilo de vida. Pessoas de idades parecidas, que uma teve uma vida mais pacata, mais tranquila, de ficar em casa, criar os filhos, sem preocupações maiores com o mundo do trabalho, é mais lenta para elaborar certas coisas, para entender certas coisas nessa idade.” (JANE-pergunta 6)

## Excerto 67

“As que sempre foram donas de casa são as que têm mais dificuldade. As outras já têm um campo mais aberto.”

(MARA-pergunta 9)

Nos três excertos acima, as professoras percebem maiores dificuldades e menor rapidez de raciocínio naquelas alunas que nunca trabalharam fora. A bagagem cultural e experiência de vida limitadas aparecem interferindo, no caso, negativamente, na ASL.

## Excerto 68

“Tem um casal, queriam uma aula tradicional porque vêm da Fundação Evangélica. No começo não aceitavam o semi-círculo. Queriam bem estrutural, cheia de gramática, copiar de cima a baixo. Agora gostam, entraram no ritmo.”

(MARA-pergunta 5)

No excerto acima, a professora percebe que os alunos da adultez avançada tiveram experiências de aprendizagem muito diferentes das adotadas pelos métodos modernos e ensino de línguas modernos. Esses alunos, muitas vezes, passam por todo um processo de reciclagem até conseguirem aceitar com maior naturalidade a proposta de ensino do professor. Podemos, aqui, parar e questionar até que ponto nossas metodologias modernas, comunicativas, realmente contemplam alunos que têm uma forma de aprendizagem mais analítica, calcada na reflexão sobre as estruturas da língua. Esses alunos podem apresentar uma relutância aos métodos hoje em dia utilizados, centrados na figura do aluno, ao invés de no professor, o que pode acabar por não favorecer a ASL.

### Assiduidade

#### Excerto 69

“Teve o caso de uma aluna que eu aconselhei a permanecer no mesmo nível e ela aceitou. Era uma pessoa assim que faltava muito, isso prejudicava muito. Vinha numa aula e faltava em 3. E permaneceu mais um semestre comigo de novo, outra turma. Aí ela rendeu, sem dúvidas, a questão ali era faltas. Depois foi morar noutra cidade, o esposo foi transferido, foi embora.” (JANE-pergunta 8)

#### Excerto 70

“... e tem problemas de horário, mulheres que não puderam mais naquele horário, aí o marido vinha junto, então os dois desistiram.” (VERA-pergunta 9)

#### Excerto 71

“Elas não têm tempo de se dedicar, de estudar. Elas têm sua profissão, ou trabalham em casa, e as de mais idade, que já estão aposentadas, estão em casa, a capacidade delas é mais lenta.” (VERA- pergunta 7)

Nos excertos acima, aparecem fatores externos que interferem na frequência dos alunos às aulas, o que reduz a possibilidade de participação, prejudicando, conseqüentemente, o desempenho, ou levando à desistência. No último excerto, o processo não é interrompido, mas afetado por fatores sociais como atividades paralelas. Percebemos, ainda, como a falta de outras atividades que façam com que a pessoa se mantenha mais ativa social e mentalmente pode interferir negativamente no processo.

Saúde

## Excerto 72

“Duas entraram na menopausa, então dá aqueles calorões, mas já tô sabendo lidar com isso. E elas já me avisam: Oh, hoje eu não quero brincar, e ficam de fora. Mas ficam rindo das outras que estão brincando.” (MARA-pergunta 9)

## Excerto 73

“Eu tenho notado comentários assim; Fiquei doente, não deu para vir às duas últimas aulas, eu tô enferrujado.” (JANE-pergunta 9)

## Excerto 74

“A prática faz eles irem aprimorando a fala, então o fato de eles não virem à aula é muito ruim para eles. E eles não vêm geralmente por questões de saúde, ou tá muito frio, coisa, sabe, que criança não tem muito disso.” (JANE-pergunta 7)

## Excerto 75

“Ela está com um problema de saúde sério, então este ano ela não veio, mais quer retornar. Já me telefonou, ela me liga sempre pra cá. Ela já está há um ano e pouco nessa função de cirurgia e quimioterapia, mas ela tá certa de que vai voltar, é isso que ela quer.” (JANE-pergunta 9)

## Excerto 76

“...outros têm problema de saúde grave.”  
“Ele tá fazendo muito tratamento, ele era muito bom, então ele se sente diminuído, então ele não quer vir mais.” (VERA-pergunta 9)

## Excerto 77

“O marido dessa senhora era nosso aluno, mas ele teve que parar, porque ele teve uma espécie de derrame, então ele ficou esquecido.” (VERA-pergunta 5)

Nos exemplos acima, fica clara a percepção pelo professor da interferência do fator saúde, que pode prejudicar ou interromper o processo de ASL ou ter implicações na auto-estima.

Resgate da infância

Os três excertos a seguir referem-se a algumas das razões características da adultez avançada que levam os alunos a buscarem a aprendizagem de LE nessa faixa etária, segundo a professora. Parece existir algo que ficou perdido na infância e que, na velhice, com maior disponibilidade de tempo, pretendem resgatar.

## Excerto 78

“Muitas destas pessoas que procuram têm alguma coisa na bagagem delas, anterior, da infância, da família, da casa. Porque ela só falava em alemão quando era pequena, ou porque morava numa cidade da fronteira. Então o ouvido está aberto assim para a língua. Elas retomam nessa época da vida, quando sobra tempo.”(JANE-pergunta 7)

## Excerto 79

“Eles têm alguma coisa que sinaliza que aquela língua na vida deles, de alguma forma, já foi importante. É uma coisa que está de repente adormecida no inconsciente das pessoas e volta. Isso aí vem, aflora, por uma língua qualquer.” (JANE-pergunta 7)

Excerto 80

“A vó só falava em italiano e ela lembra da dificuldade que ela tinha quando criança porque não entendia o que a vó dizia, e ainda dialeto. Depois de adulta veio estudar italiano, isso é uma característica, tenho certeza.” (JANE-pergunta 7)

### Papéis sociais

No exemplo seguinte, aparece interferindo a questão dos papéis homem/mulher na sociedade, conforme discutido anteriormente.

Excerto 81

“Eu noto que em cursos de línguas tem poucos homens. Porque homem é muito mais orgulhoso do que a mulher. Em casa quem é em geral o profissional, quem é que sabe tudo, o chefe, o pai? Como é que o doutor, o diretor daquela empresa vai chegar lá na aula e a mulher dele vai acertar e ele errar? Não pode. Isso é uma coisa que tá implícita, é uma questão de cultura. O homem não admite errar, por isso, foi criado com a obrigação de ser o melhor.” (VERA-pergunta 5)

Excerto 82

“Eu percebia que as mulheres quando vinham com os seus maridos ficavam de boca fechada, só eles que falavam. Ele ia sentir vergonha dela se ela errasse.” (VERA-pergunta 8)

Esse último exemplo tem implicação direta no fator auto-estima. O marido tem sua auto-estima ameaçada através do desempenho da mulher, visto que, tradicionalmente, o homem é tido como superior na sociedade.

Limitações físicas e espaço físico

## Excerto 83

“Conforme a sala elas não gostam. No quadro branco elas reclamam, dá reflexo, não enxergam. Se tem que subir escada, não querem.” (MARA-pergunta 9)

## Excerto 84

“Tem coisas que normalmente não interferem na aula de crianças, mas interfere na deles. A gente tem que se preocupar com corrente de ar, fechar a porta...” (JANE-pergunta 12)

## Excerto 85

“Tem coisas que tu imagina: não, desacomodar para ir para o quadro, mas eles gostam. Eles gostam de se movimentar, de se mexer, de se expressar. Eu nunca propus nada para eles que eles não gostaram, que a cara foi feia, eu não tenho este registro comigo.” (JANE-pergunta 10)

## Excerto 86

“...quando estou passando a fita: professora eu não entendi. O que tu não entendeu, tá muito rápido? Não, o volume. Tem essas situações de problema de audição, é limite físico deles, mas atrapalha. Muitas vezes eu trago música para eles e fico empolgadíssima achando que eles tão ouvindo, mas não está bom, não estão ouvindo.” (JANE-pergunta 10)

## Excerto 87

“Aqui eu noto o problema de pronuncia, muitas têm isso do alemão. O que que eu posso fazer? Eu não posso mudar

a parte fonética, inclusive a parte física, por que a gente sabe que isso muda com o tempo.” (VERA-pergunta 9)

Excerto 88

“Já teve gente que parou por causa do olho, ela vinha dirigindo e não tinha mais condições.” (VERA-pergunta 9)

Excerto 89

“São um pouco esquecidinhas. “Eu noto que às vezes elas sabem na ponta da língua, daqui a pouco parece que aquilo apaga. Tem que tá sempre puxando, sempre indo lá atrás. Eu digo: isso é normal.” (VERA-pergunta 9)

Os exemplos acima mostram que os professores têm consciência das limitações físicas dos alunos e que tentam diminuir essas dificuldades na medida do possível, evitando utilizar procedimentos de sala de aula que exijam movimentação demasiada e atentando para problemas de audição, visão e memória.

Conforme vimos na discussão de excertos neste capítulo, vários eventos apontaram para fatores de ansiedade, auto-estima, biológicos e sociais presentes em sala de aula. Vimos, também, que os professores mostram estar cientes desses fatores e de uma possível relação com o processo de ASL.

No próximo capítulo, traremos algumas considerações sobre as implicações desses resultados para o ensino de LE para alunos de idade avançada.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi investigar alguns fatores biopsicossociais no ensino de língua estrangeira para adultos e adultos em idade avançada. Nosso estudo consistiu em uma pesquisa com metodologia qualitativa interpretativista. Participaram da investigação três professores de línguas estrangeiras, e trinta e um alunos adultos, estando, a grande maioria, em idade avançada.

Utilizamos três procedimentos para a coleta de dados: gravações de aulas em vídeo, observações de aulas e entrevistas com os professores. As categorias de análise surgiram a partir dos próprios dados, fundamentadas nas discussões apresentadas anteriormente.

As perguntas que buscamos responder foram:

- 1- O professor tem consciência dos aspectos biopsicossociais dos alunos dessa faixa etária?
- 2- De que forma a auto-estima e a ansiedade aparecem na sala de aula?
- 3- Como o professor lida com esses dois aspectos?

A análise dos dados mostrou que sentimentos relativos à ansiedade e à auto-estima são comuns. Esses sentimentos, ou ações buscando amenizá-los quando negativos, aparecem em atividades de compreensão oral, competições, nas relações pessoais – professor-alunos e aluno-aluno–, na

convivência extra-classe. Pudemos perceber também que os professores têm consciência da possível interferência desses fatores no processo de ASL e que em muitos momentos buscam contorná-los. A situação parece se desenrolar como em relações humanas comuns, inseridas em um contexto, que podem vir, ou não, a gerar ansiedade e ameaçar a auto-estima.

O professor fala de uma preocupação com a saúde de seus alunos, entendendo que o processo de ASL se prejudicará quando da interferência negativa desse fator. Em vários momentos percebe-se sua atitude buscando lidar com situações difíceis, como no caso em que a professora telefonou para o aluno solidarizando-se durante um tratamento de saúde.

Os dados também nos revelaram que os professores se envolvem com seus alunos e com a escola no intuito de responder às necessidades e às dificuldades dos alunos. Mesmo em situações que categorizamos como possíveis de ameaçar a auto-estima e gerar ansiedade, pudemos perceber que as aulas ocorreram de forma tranqüila, e os alunos pareceram estar engajados e beneficiando-se do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nos dados que aqui levantamos, sugerimos alguns procedimentos que podem ser adotados pelo professor no intuito de favorecer a ASL em aulas para alunos de idade avançada.

-O uso do quadro negro para o fornecimento e apresentação de itens novos de vocabulário pode contribuir para baixar a ansiedade, pois, com esse suporte, os alunos sentir-se-ão mais auto-confiantes.

-Se for dada aos alunos oportunidade de escolherem seus pares para uma determinada atividade, dependendo do caso, eles terão chance psicológicas de produzir melhor se estiverem ao lado daqueles com quem se sentem mais à vontade.

-É necessário explicar aos alunos que atividades de compreensão oral são exercícios para que sejam treinados aos sons e sotaque da LE, e que tais atividades não devem ser vistas como testagem de desempenho, como

normalmente o são, provocando inclusive competições e comparações entre os aprendizes, o que pode baixar a auto-estima, prejudicando o desempenho. Mesmo a escolha dos momentos mais adequados da aula para atividades passíveis de provocar ansiedade pode ser algo a ser considerado pelo professor, inclusive inserindo atividades relaxantes antes ou após aquelas atividades.

-Nossos resultados acentuam a importância do apoio por parte do professor. Os aspectos da ansiedade discutidos no capítulo dois sugerem que a ansiedade é multifacetada, portanto, o professor de alunos em idade avançada deve estar atento ao fato de que as intervenções instrucionais devem ser adequadas às demandas emocionais específicas de cada aluno. O retorno dado pelo professor aos alunos pode ir além das questões da sala de aula, pois o professor, se tiver conhecimento de algumas das características psicológicas de seu aluno, pode fazer comentários personalizados, que auxiliem a cada aluno individualmente.

-Devemos atentar à formação de grupos de idades aproximadas. Alunos adultos em idade avançada, quando inscritos em grupos de idades variadas, são comumente reportados como “atrapalhando o grupo sendo lentos e minuciosos”. Se agrupados com seus pares, terão menos risco de sofrerem deboche, o que evitará problemas com rejeição e auto-estima. Segundo Tsui (1995p.89), é importante que “os professores percebam que aqueles alunos que se mostram apáticos em sala de aula por estarem ansiosos estão desesperadamente tentando evitar a humilhação, o constrangimento, as críticas, buscando preservar sua auto-estima”.

-Nos momentos em que aparecem manifestações de auto-depreciação por parte dos alunos, o professor pode auxiliar a elevar auto-estima fazendo algum comentário positivo, ou elogio, pois, conforme visto anteriormente, o reforço, quando repetido, acaba por ser internalizado pelo indivíduo.

-Muitos alunos sentem-se profundamente constrangidos quando sua produção em LE é exposta ao grupo, especialmente com erros. Sentem-se, conseqüentemente, ansiosos, no momento da correção, podendo sentir ameaçada sua auto-estima. Quando possível, é prudente solicitar aos alunos que comparem suas respostas antes de serem lidas em voz alta para o grupo: dessa forma, sentir-se-ão mais auto-confiantes. Fazer com que um aluno dê uma resposta quando ele ainda não se encontra pronto para tal pode ameaçar a auto-estima e gerar ansiedade (ver Tsui, op. cit.). Algumas estratégias que podem ser usadas pelo professor para diminuir esse constrangimento são: propor atividades em grupo, estabelecer uma relação de cooperação e amizade, promover o bom relacionamento inclusive extra-classe.

-Para criarmos um ambiente propício, precisamos contribuir para promover o bom relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno.

-O professor desse público deve estar ciente de que, para esses alunos, a quantidade de conteúdo desenvolvido em cada aula deve ser menor do que em aulas com indivíduos mais jovens (ver Fontana et al., 1994).

-Ainda que a aprendizagem seja mais analítica, conforme visto no decorrer deste estudo, adultos em idade avançada têm capacidade de adaptar-se a novas propostas, se administradas pelo professor de maneira adequada .

-Quanto à avaliação, pensamos que talvez seja importante recorrer a outros sistemas ou procedimentos de avaliação que não os tradicionais, como por exemplo portfolio, auto-avaliação, ou avaliações diárias baseadas no desempenho, evitando o "trauma do dia do teste" .

-É imprescindível que o professor reveja suas expectativas, levando em conta os objetivos do grupo, agindo assim, evitará frustrações e atitudes de pressão sobre os alunos, o que auxilia na manutenção da baixa ansiedade e alta auto-estima, condições necessárias para que a aprendizagem ocorra.

-Quanto à formação e treinamento de professores, entendemos que tendo consciência do despreparo os professores podem passar a questionar a sua prática, rever suas crenças e monitorar seu trabalho. A formação e o treinamento do professor são coordenados por outras pessoas, mas o seu desenvolvimento pode ser feito por si, por intermédio de estudos, leituras e reflexões. Esperamos que nosso estudo sirva como subsídio para reflexões, estimulando o professor a buscar nova literatura, mais treinamento e crescimento profissional.

Socialização, bom ambiente e motivação parecem estar estreitamente relacionados. Isso sugere que um adulto em idade avançada que tenha condições sadias de vida pode continuar qualificado tanto pessoal como socialmente, sendo capaz de contribuir para a sociedade, o que manterá alta sua auto-estima, o fará evoluir e o motivará a aprender.

Nosso objetivo foi contribuir para os estudos sobre adulez avançada no sentido de fornecer subsídios a pessoas envolvidas com essa área de ensino para que possam desenvolvê-la.

Como vimos, um dos problemas que enfrentamos foi a permeabilidade das categorias analisadas e o fato de alguns dados poderem dar margem a outras interpretações. Nesse sentido, para estudos futuros sugerimos sessões de visionamento, que podem contribuir para uma maior compreensão de alguns dos eventos.

Novas pesquisas como entrevistas com alunos sobre os fatores aqui estudados são necessárias. A motivação, fator crucial na ASL por adultos avançados, embora já em estudo, carece de maiores detalhamentos. Também precisamos saber o que esses alunos pensam sobre as metodologias com eles utilizadas hoje. Mais professores precisam dar seus depoimentos. É necessário que se pense em criar treinamento de professores que enfatizem a flexibilidade de procedimentos de sala de aula que venham ao encontro das características de diferentes grupos de alunos. O desenvolvimento de material didático específico auxiliará na tarefa. Para tanto, esperamos que

mais pesquisas, também com acompanhamentos longitudinais, sejam implementadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. R. D. *Ficar jovem leva tempo... um guia para viver melhor*. Saraiva, S. Paulo, 1998.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. *Focus on the language classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, 1991.

BALTES, P.B. & BALTES, M.M. Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation In: P.B. Baltes & Baltes. *Successful aging: perspectives from the behavioral science*, Cambridge University Press, 1990. p.1-34.

BAILEY, K. M. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: Seliger, H. & Long, M. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass, 1983a. p.67-103.

BAILEY, K. The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In: J. Flowerdew, M. Brock, & S.Hsia (eds.) *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992. p.253-82.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: J.C. Richards & D. Nunan (eds.) *Second Language Education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p.202-14.

BEEBE, L. Risk-taking and the language learner. In: Seliger, H. & Long, M. (eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, Mass, 1983. p.404-14.

BIALYSTOK, E.; & HAKUTA, K. Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: D. Birdsong (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p.162-81.

BIALYSTOK, E. The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 1997. p.116-37.

BIALYSTOCK, E. & HUKATA, K. *In others words: The science and psychologic of second-language acquisition*. New York: Basic Books, 1994.

BIRDSONG, D. *Ultimate attainment in second language acquisition*. *Language*, 68, 1992. p.706-55.

BIRDSONG, D. Introduction: Whys and why nots of the Critical Period Hypotesis for second language acquisition. In: D. Birdsong (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ:Erlbaum,1999. p.1-22.

BLEY-VROMAN, R. FELIX & IOUP, G. The accessibility of universal grammar in adult language learning. *Second Language Reasearch* 4 (1),1988. p.1-32.

BONGAERTS, T. Ultimate in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In: D. Birdsong (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,1999. p.133-59.

BONGAERTS, T.; PLANKEN, B. & SCHILS, E. Can late starters attain a native accent in a foreign language? In D.Singleton & Z. Lengyel (eds.) *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1995. p.30-50.

BONGAERTS, T.; SUMMEREN, C.; PLANKEN, B. & SCHILS, E. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*. 19, 1997. p.447-465.

BONJOCH, E. & DOMENICH, M. *Escola não tem idade*. Ensino Superior, 1999.

BRASIL - Decreto nº 1.948 de 03 de junho de 1996. Regulamenta a lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, 1996.

BROWN, C. Requests for specific language input: differences between older and younger adult language learner. In: Gass, S. & Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass, 1985.

BROWN, H D. *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J, 2, 1987.

BUSCH, D. Introversión-extroversión and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32, 1982. p.109-32.

CAREY, S. *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA:MIT Press, 1985.

CARROL, J. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Dillar K.(ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, Mass, 1981. p.83-118.

CASTRO, O.P. Self-reliance an experience with old age group. *I Pan American Congress of Gerontology – Program Schedule*, SBGG, São Paulo, SP, 1995. p.55.

CASTRO, O. P.; FOLBERG, M. & LASSANCE, M.C.P. Implantação da universidade para terceira idade. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, ABRAPEE/ PUCCAMP, Campinas, SP, 1992. p.295-300.

CASTRO, O.P. & VARGAS, L.V. O vínculo institucional como promotor e facilitador de mudança na qualidade de vida – experiência com grupo de idosos. *Gerontologia*, IX Jornada Brasileira de Gerontologia, Rio Quente, GO, 4 (3),1996. p.63.

CHAMBERS, G.N. Talking the ‘de’ out of demotivation. *Language Learning Journal*, 7, 1993. p.13-16.

CHAPELLE, C. & ROBERTS, C. Ambiguity, tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning* 36, 1986. p.27-45.

CHASTAIN, K. Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*. 25, 1975. p.153-161.

CHEUNG, H. Nonword span as a unique predictor of second-language vocabulary learning. *Developmental Psychology*,12, 1996. p.867-73.

COLLIER, V. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 1987. p.617-41.

CONNELLY, R.J. & LIGHT, K.M. An interdisciplinary code of ethics for adult education. *Adult Education Quarterly*, 41 (4), 1991. p.233-40.

COOK, V. The comparison of language development in native children and foreign adults. *International Review of Applied Linguistics*, 11, 1973. p.13-28.

CRANDALL, J. A. Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, 2000.

CRANDALL, J. A. Teacher professionalism. In *TESOL. MEXTESOL Journal*, 19,1996. p.11-26.

CRANDALL, J.A. Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms. In: J.E. Alatis (ed.) *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. Washington, DC: Georgetown University Press,1994. p.255-274.

DeKEYSER, R.M. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *SSLA*, Cambridge University Press, 22, 2000. p.499-533.

DIAS, A.C.G. Representações sobre a velhice: O “ser velho” e o “estar na terceira idade”. *Resumos da XXV Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto, SP, 1995. p.360.

DÖRNYEI, Z. New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual review of Applied Linguistics*. Cambridge, 2001.

DÖRNYEI, Z., & KORMOS, J. The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 2000. p.275-300.

ELLIS,R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *Linguistic aspects of interlanguage / Individual differences in L2 acquisition. Second Language Acquisition.* Oxford. Oxford University Press. 1997. p.63-78.

ELY, C. An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1986. p.1-25.

ERBOLATO, R.M.P.L. Psicologia escolar e estudantes de Terceira Idade: algumas questões sobre produção científica. *Estudos de Psicologia*, 14, 1997.

ERIKSON, E. H. *Infância e Sociedade.* Rio de Janeiro. Zahar, 1971.

FANSELOW, J. F. *Breaking Rules. Generating and exploring alternatives in language teaching.* Longman, 1987.

FATHMAN, A. The relationship between age and second-language productive ability. *Language Learning*, 25, 1975b. p.245-66.

FELIX, S. The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31 (1), 1981. p.87-112.

FISCHER, J.C. A framework for describing developmental change among older students. *Adult Education Quarterly*, 43 (2), 1993. p.76-89.

FLEGE, J.E. Speech learning in a second language. Ferguson, C.A; Menn, L. & Stoel-Gammon, C. (eds), *Phonological development: models, research, implications.* Timonium, MD: York Press, 1992. p.565-04.

FLEGE, J. Age of learning and second language speech. In: D. Birdsong (ed.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p.101-3.

FLEGE, J.; FRIEDA, E. & NOZAWA, T. Amount of native language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25,1997. p.169-86.

FLEGE, J.; TAKAGI, N.; & MANN, V. Japanese adults can learn to produce English /r/ and /l/ accurately. *Language and Speech*, 38, 1995. p.25-55.

FLOWERDEW, J.; M. BROCK & S. HSIA (eds.) *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City Polytechnic of hong Kong, 1992.

FLYNN, S. A parameter-setting model of L2 acquisition: *Experimental studies in anaphora*. Dordrecht: Reidel, 1987.

FLYNN, S.; & MANUEL, S. Age-dependent affects in language acquisition: An evaluation of “critical period” hypothesis. In L. Eubank (ed.) *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language*. Amsterdam: Benjamins,1991. p.117-45.

FONTANA, N. M. et al. Aprendizagem de inglês na adultez avançada: motivação, ansiedade e auto-estima. *Cadernos de Pesquisa* , UCS, 2,1994. p.59-116.

FONTANA, N. M. et al. Funcionamento cognitivo, envelhecimento e aprendizagem de língua estrangeira: uma completa inter-relação. *Cadernos de Pesquisa*, UCS, 6,1998. p.163-219.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: K. M. Bailey and Nunan (eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.88-115.

FREEMAN, D. Three views to teachers' knowledge. *IATEFL Teacher Development Newsletter*. Dec, 1991. p.1-4 .

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra Coleção Leitura, 1997.

FRIEDAN, B. *The fountain of age*. New York. Simon e Schuster, 1993.

GARDNER R. & LAMBERT W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publisher. Rowley, MA, 1972.

GARDNER R. Social psychological aspects of second language acquisition. In Giles, H. e St. Clair, R. (eds). *Language and Social Psychology*. Brasil Blackwell, 1979. p.193-20.

GARDNER, R. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, 1985.

GUIORA, A; LANE, H. & BORSWORTH, L. An exploration of some personality variables in authentic pronunciation of a second language. In Lane, H. and Zale, E (eds). *Studies of Second Language Behavior*, 4, 1967. p.261-6.

GUIORA, A. Construct validity and transpositional research: towards an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13, 1972. p.139-50

GUIORA, A. Z.; BRANNON, R. & DULL, C.Y. Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22(1), 1972b. p.111-30.

HARLEY, B. Functional grammar immersion: a classroom experiment. *Applied linguistics*, 10, 1989. p.331-57.

HATCH, E. Optimal age or optimal learners? *Workpapers in TESL*, 11, 1976. p.45-56.

HATCH, E. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Newbery House, Rowley, Mass, 1983.

HERMANN, G. Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational vs. the resultative hypothesis. *English language teaching journal*, 54, 1980. p.34:247.

HORWITZ, E. K. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, 2001.

HORWITZ, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 1986. p.559-62.

HORWITZ, E.; HORWITZ, M. & COPE, J. Foreign language classroom anxiety. In. E. HORWITZ & D. YOUNGS (orgs.) *Languages Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991. p.27-36.

HYLTENSTAM, K.; & ABRAHAMSSON, N. Who can become native-like in a second language? All, some or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica*, 54, 2000. p.150-66.

IOUP, G.; BOUSTAGUI, E.; EL TIGI, M. & MOSELLE, M. Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1994. p.73-98.

KAPLAN, H.I. & SADOCK, B.J. *Compêndio de Psiquiatria. Ciências do comportamento e Psiquiatria Clínica*. Artes Médicas Sul Ltda, 1990. p.73-93.

KEIL, F. *Concepts, kinds and cognitive development*. Cambridge, MA:MIT Press, 1989.

KELLERMAN, E. Age before beauty: Johnson and Newport revisited. Eubank, L.; Selinker, L. & Sharwood Smith, M. (eds) *The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford*, Amsterdam:Benjamins, 1995. p.219-31.

KIM, K. H. S.; RELKIN, N. R.; KYOUNG-MIN, L. & HIRSCH, J. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 1997. p.171-4.

KLEINMANN, H. Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*. 27, 1977. p.93-17.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Aquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In Karshen, S.; Scarcella, R. & Long M. (eds.) *Child-adult differences in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass, 1982b. p.202-26.

KUBOTA, R. *Analysis of the learning problems experiences by Japanese LEP students and suggestions for global bilingual assessment*. MAT Thesis School for International Training, 1987.

LAMBERT, W. The social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 1967. p.91-109.

LARSEN FREEMAN, D. & LONG, M. Explanations for differential success among second language learners. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, 1991. p.153-19.

LEAL, L. *The Essentials of Psychology*. Piscataway, NJ: Research and Educational Association, 1994.

LENNEBERG, E. H. *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.

MACNAMARA, M. Attitudes and learning a second language. Shuy, R. & Fasold, R. (eds.) *Language attitudes: current trends and prospects*. Georgetown University Press, Washington, D.C., 1973. p.36-40.

MARQUES, J.C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre. Globo, 1977.

McLAUGHLIN, B. *Second language acquisition in childhood: Preschool children*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J., 1984.

MEHRABIAN, A. The development and validation of measures of affiliative tendency and sensitivity to rejection. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 1970. p.417-28.

MILLER, E. Memory and Ageing. In: GRUNEBERG & MORRIS (eds.) *Applied Problems in Memory*. London: Academic Press, 1979. p.127-49.

MOYER, A. Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction. *Studies in Second Languages Acquisition*, 21, 1999. p.81-108.

NAIMAN, N.; FRÖHLICH, M.; STERN, H. & TODESCO, A. The good language learner. *Research in Education Series*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 7, 1978.

NEIKRUG, S.M.; RONEN, M.; GLANZ, D.; ALON, T.; KANNER, S.; KAPLAN, A; KINORI, C. A special case of the old: lifelong learners. *Educational Gerontology*, 21, 1995. p.345-55.

NÉRI, A. L (org.) *Qualidade de Vida e Idade Madura*. Campinas. Papirus,1993.

NÉRI, A.L. Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. *Cadernos da ANPEPP*, (2), 1993a. p.57-81.

NÉRI, A.L. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidentes de pesquisa. In: A.L. Neri (org.) *Qualidade de vida na idade madura*, Campinas. Papirus, 1993b. p.9-55

NÉRI, A.L. Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. In: A.L.Néri (org.) *Psicologia do envelhecimento*, Campinas, SP: Papirus 1995. p.13-40.

NEUFELD, G. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *Canadian Modern Language Review*, 34(2), 1978. p.163-74.

NEUFELD, G. Towards a theory of language learning ability, *Language Learning*, 29(2), 1979. p.227-41.

NEWPORT, E. Maturational constrains on language learning. *Cognitive science*, 14, 1990. p.11-28.

NOELS, K. A. New orientations in languages learning motivations: Towards a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center. 2001. p.43-68.

NOELS, K.A.; CLÉMENT, R.; & PELLETIER, L.G. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 1999. p.23-34.

NOELS, K.A.; PELLETIER, L.G.; CLÉMENT, R. & VALLERANT, R.J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 2000. p 57-85.

NUNAN, D. Elicitation Techniques: Interviews. *Research methods in language learning*. Cambridge Language Teaching Library, 1982. p.149.

NUNAN, D. Collecting Data. *Understanding Language Classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Prentice Hall International (UK) Limited, 1989. p.55-75.

OLIVEIRA, C.A. Motivos e expectativas que podem levar o idoso ao grupo de convivência. *Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC II, PUC/SP*, São Paulo, SP, 1996. p.714-15.

OXFORD, R. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In: T. Parry & C. Stansfield (eds.) *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990. p. 67-125.

PALMA, L.T.S. -CREATI: uma experiência universitária de ressocialização do idoso e resgate da cidadania. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Gerontologia, Rio Quente, GO) 4(3), 74, 1996.

PETERSON, D.A. A history of the education of older learners. In: R.H. Sherrom & D.B.Lumsden (eds.) *Introduction to educational gerontology*. 3<sup>rd</sup> ed. New York, NY: Hemisphere, 1990. p.1-21

PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. São Paulo: Record, 1967.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1995.

RITCHIE, W. *The right roof constraint in an adult-acquired language*. In: Ritchie, W (ed.) *Second language acquisition research*. Academic Press, New York, 1978a. p.33-63.

ROSA, M. *Psicologia Evolutiva. Psicologia da Idade Adulta*. Vozes, 1982.

ROSANSKY, E. The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations, 6, 1975. p.10-23.

ROSSIER, R. *Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of oral English as a second language*. Ph.D. dissertation, university of Southern California, 1976.

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 1975. p.41-51.

SÁ, J.L.M. *A Universidade da Terceira Idade e seu efeito multiplicador* (editorial). *Reviver*, 3 (8), 2, 1995.

SACHS, G.T.; M. BROCKS & R. LO. (eds) *Directions in second language teacher education*. Honk Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1996.

SANTOS, M.F.S. A identidade na Terceira Idade. *Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC, PUC/SP*, I, São Paulo, SP, 1996. p.722-23.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trab. Ling. Aplicada*, UNICAMP, 36, 2000. p.11-22.

SCHUMANN, F. & SCHUMANN, J. Diary of a language learner: an introspective study of second language learning. In: Brown, H; Yorio, C. & Crymes, R.(eds) TESOL. *TESOL* Washington D.C, 1977. p.241-9.

SCHUMANN, J.H. *The neurobiology of affect in language*. Oxford:Blackwell, 1998.

SCHUMANN, J.H. A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge University Press, 1999. p.28-42.

SCHUMANN, J.H. Learning as foraging. In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001. p.21-28.

SCOVEL, T. The effect of affect: A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 28, 1978. p. 129-42.

SCOVEL, T. The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition. In: Savard, J-G & Laforge, L. (eds.) *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Congress of AILA*. University Laval Press. Laval, 1981.

SCOVEL, T. *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Newbury House/Harper & Row, New York, 1988.

SELINKER, L. Interlanguage. *Internatinoal review of applied linguistics*,10, 1972. p.209-31.

SHAVELSON, R. HUBNER, J. & STANTON, G. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of educational Research*. 46, 1976. p.407-41.

SILVA DA SILVA, V.R. *Caracterização de competências de um melhor professor de língua espanhola segundo testemunho de docentes*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 1999.

SINGLETON, D. *Language acquisition: the age factor*. Clevedon:Multilingual methods, 1989.

SINGLETON, D. & LENGYEL, Z. (eds.) *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

SINGLETON, D. Age and Second Language Aquisition. *Annual review of Applied Linguistics*. Cambridge, 2001.

SNOW, C. Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology. In: BAILEY, K. M.; LONG; M. E. & PECK, S. (eds.) *Second language acquisition studies*. Newbury House, Rowley, Mass, 1983. p.141-50.

SOARES, N.E. Permanent education in the third age. *I Pan American Congress of Gerontology*. Program Schedule, SBGG, São Paulo, SP, 1995. p.66.

SPIELBERGER, C.D. *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.

SPOLSKY, B. Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 1969. p.271-85.

STRONG, M. Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergarteners. *TESOL Quarterly*, 17, 1983. p.241-258.

STRONG, M. *Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?* *Language Learning*, 34(3), 1984. p.1-14.

SWAIN, M. & BURNABY, B. Personality characteristics and second language learning in young children. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 1976. p.115-28.

TSUI, A. *Introducing Classroom Interaction*. Penguin English Applied Linguistics, 1995. p.102.

VALLERAND, R.J. Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 1997. p.271-360.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALSH, T. & DILLER, K. Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. Diller, K. (ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, Mass, 1981. p.3-29.

WEBER-FOX, C. & NEVILLE, H. *Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second language immersion: ERP and behavioral evidence in bilinguals*. In: D. Birdsong (ed.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p.23-38.

WEINER, B. Interacting social and personal theories of achievement motivation.. *Review of Educational Research*, 64, 1994. p.557-73.

WERKER, J. Exploring developmental changes in cross-language speech perception. In: GLEITMAN, L. R. & LIBERMAN, M. (eds.) *Language: an invitation to cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1, 1995. p.87-106.

WHITE, L. & GENESEE, F. How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second language research*,12, 1996. p.233-365.

YUMOTO, K. Preliminary study of child second language acquisition. *Language Studies*, Kanagawa University 7, 1984. p.1-30.

## APÊNDICE

O professor-entrevistador se apresenta e situa o entrevistado quanto à natureza do estudo.

### QUESTIONÁRIO-ROTEIRO DA ENTREVISTA

As perguntas de número 4 a 13 são de caráter norteador, podendo o entrevistador aprofundar o assunto através de outras perguntas que direcionem a conversa para o foco de interesse.

- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Há quanto tempo você leciona língua estrangeira?
- 3- Você já trabalhou ou trabalha com crianças, adolescentes e adultos?
- 4- Por que você trabalha com adultos em idade avançada?
- 5- Identifique os grupos de alunos em idade avançada com os quais você tem ou teve experiência.
- 6- Você acredita que algumas pessoas tenham mais facilidade do que outras no aprendizado de línguas? Fale mais sobre isso.
- 7- Com base na sua experiência, como você compararia a aprendizagem de crianças, adolescentes, adultos e adultos em idade avançada? Considerando-se comprometimento com aprendizagem, interesse, empenho, processo, resultado.
- 8- Procure dar exemplos de algumas situações que tenham lhe chamado a atenção positiva ou negativamente em sua sala de aula com alunos adultos em idade avançada. Como você agiu / reagiu? Por quê?

9- Que questões você percebe que contribuem ou atrapalham o processo de aprendizagem de alunos adultos em idade avançada? Como você costuma lidar com essas questões?

10- Descreva o desenrolar de uma atividade que você tenha desenvolvido recentemente em qualquer uma de suas aulas com alunos de qualquer idade. Esta atividade é conduzida de forma diferente em aulas para crianças, adolescentes, adultos e adultos em idade avançada? Em que sentido? Por quê?

11- Que tipo de atividades você considera mais adequado para trabalhar com adultos em idade avançada? Por quê?

12- Que tipo de pessoa/professor você consideraria ideal para lecionar alunos de língua estrangeira em idade avançada? Por quê? Você se enquadra nesse perfil? Por quê?

13- O que você acha que os alunos esperam de um professor, considerando-se diferentes faixas-etárias?