

Questionando o Complexo de Atlas: O Papel do Professor no Processo de Aprendizagem do Aluno Adulto em Língua Estrangeira

Antonio Filipe Maciel Szezecinski¹

Vera Lucia Felicetti²

Resumo: O presente artigo analisa qual o papel desempenhado pelo professor de Língua Inglesa junto ao contexto de aquisição e aprendizagem do aluno adulto, através de uma revisão bibliográfica de teóricos que buscaram compreender tais aspectos de aprendizagem do aluno adulto. Como resultado, pôde-se perceber que, movidos por incertezas e inseguranças de seus alunos adultos, muitos professores tendem a assumir total responsabilidade durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor é o centro deste processo e tudo a ele está voltado. Tal comportamento revela-se prejudicial ao desenvolvimento da autonomia do aluno quando o mesmo necessitará usá-la “longe dos olhos do professor.” Concluiu-se dessa maneira que o aluno adulto, assim como qualquer outro aluno em processo de aprendizagem, necessita ser ativo em seu aprendizado, permitindo-se descobrir maneiras de como superar os obstáculos inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chaves: Aprendizagem; Língua Estrangeira; Bilinguismo; Alunos Adultos.

Questioning the Atlas Complex: The Role of the Teacher in the Learning Process of the Adult Foreign Language Student

Abstract: The current paper analyzes what is the role played by English Language teachers along the learning and acquisition process of an adult student through a bibliographical review of scholars that sought to comprehend such learning aspects of adult students. As a result, it was perceived that, driven by uncertainties and insecurities of their adult students, many teachers tend to take total responsibility during the learning and teaching process, that is, the teacher is the center and all are aimed at him. Such behavior reveals to be harmful to the student's autonomy when the latest need to use it “far from the teacher's eyes”. The paper concludes by perceiving that the adult students, just like any other student in a learning process, needs to be active in his learning, allowing them to discover ways to overpass obstacles inherent to foreign language learning.

Key-words: Learning; Foreign Language; Bilingualism; Adult Students.

¹ Mestre em Educação, atuante da linha de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas pela Universidade La Salle (Unilasalle, 2018), Canoas/RS. Graduado em História, licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2013), Canoas/RS.

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação na PUC/RS (2012). Possui graduação em licenciatura Plena-Habilitação em Matemática pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras (1991) e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Foi Membro conselheiro da seção de Educação e Políticas Educativas da América Latina da Latin American Studies Association - LASA 2015 e 2016. Atualmente é coordenadora e professora no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e professora no Curso de Matemática.

Introdução

Vive-se em tempos onde há uma necessidade entre os indivíduos buscarem se destacar na sociedade de maneira imediatista. Em muitas ocasiões, no entanto, valoriza-se o supérfluo, que por sua vez acaba sendo engrandecido através das mídias sociais. Ao mesmo tempo, as barreiras culturais, sociais e econômicas, seguem sendo visualizadas e às vezes derrubadas, na medida em que as tecnologias progredem e o acesso à informação aumenta.

É sob este prisma que, através das buscas filtradas por um conhecimento alheio, desconexo de qualquer propósito na atualidade, que o desejo e a necessidade de se aprender uma Língua, que não a materna, torna-se um ato indispensável ao cidadão do mundo globalizado, principalmente no que tange a amplitude do Mercado de Trabalho, fortemente mobilizado pela Língua Inglesa.

Assim, questionam-se dos motivos pelos quais o Inglês se torna uma das principais Línguas que o adulto tende a buscar quando reflete sobre sua formação profissional. Nesta perspectiva, indaga-se quanto a necessidade que a Língua apresenta, bem como de sua valorização acentuada, valorização esta mais atribuída pelo público adulto. A procedência de uma cultura da qual estabelece e delibera decisões que tendem a levar um indivíduo a adotar para o resto de sua vida, tornar-se um dos traços elementares da sociedade contemporânea. Logo, a escolha de uma carreira profissional, ainda na juventude, torna-se o cerne de tal perspectiva.

Assim, compreender os significados por detrás da junção cultural, psicológica e biológica que complementam a formação de indivíduos adultos torna-se vital em seu amplo contexto de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa. De acordo com Osório, Piltcher e Martini (2013), considera-se o adulto jovem entre os seus 18 e 35 anos de idade, distinguido por seus anseios e inquietações que se estendem nesta faixa etária. Por outro lado, Mendes (2012) argumenta que não se delimita o indivíduo adulto a uma idade cronológica, mas o que se pode perceber são ritos de passagem que denotam as alternâncias de um período para o outro. Mendes (2012) complementa sua fala, afirmando que inicialmente, estes ritos não seriam perceptíveis, visto que não estariam correlacionados a um grupo etário específico. Estes são experimentados em seu próprio processo vivencial em suas relações interior e exterior ao seu meio.

Ao contexto de aprendizagem do qual se situa o aluno adulto, a aquisição de uma Língua Estrangeira não é incomum quando questiona-se as formas plenas que um indivíduo adquire um domínio total desta Língua. Partindo do senso comum, cogita-se que, diferentemente da criança ou do adolescente, o aluno adulto aja de uma forma menos audaciosa, aliada a insegurança e o receio da falha, o que pode levá-lo a uma possível desistência dos estudos de Língua Estrangeira.

De tal maneira, questiona-se em meio a este sentido, onde o aluno adulto, necessitando de um domínio linguístico total da Língua Inglesa, por seus fatores globais que incorporam a si, qual seria o papel do professor em sala de aula e seu objetivo alcançável. Indaga-se se ao acaso seria ser aquele que detém o conhecimento para si e simplesmente transmite ao aluno ou aquele que, considerando toda a construção sociocultural de seu aluno e o instiga a participar de seu próprio processo de aprendizagem. De modo a responder tais questionamentos, o presente artigo busca responder esses pontos iniciais ao trazer no corpo do texto uma breve revisão bibliográfica de teóricos da área, para assim traçar as primeiras considerações remetentes a tais dúvidas que vem acompanhando o professor de Língua Estrangeira em sua prática docente junto a alunos adultos.

Aprendizagem e Aquisição em Segunda Língua

Quando procura-se no dicionário da Língua Portuguesa um significado apropriado para o vocábulo “aprendizagem”, depara-se com uma ligação com o aprendizado, que por sua vez remete a conceituação do ato de aprender. No entanto, quando resumida a esta significância tal palavra, assumisse uma postura simplista, uma vez que a aprendizagem abrange mais do que uma mera denotação ao dicionário.

Aprender uma segunda língua consiste, em sua essência, em uma complexa interação de fatores sociais não entendidos completamente: o cenário em que uma língua é aprendida, junto a um conhecimento já existente (da parte do aluno), bem como do processo tomado pelo cérebro, nesse sentido, não incluindo aqui o fator idade, as aptidões linguísticas e a motivação ao aluno (ELLIS, apud. BALLMAN; LISKIN-GASPARRO e MENDELL, 2001) sendo os primeiros fatores a considerar no indivíduo que toma aulas de Língua Estrangeira podendo afetar ambos o seu desempenho e processo de aprendizagem. O aprendizado somente poderá ser percebido como efetivo quando o aluno, consciente de sua participação na construção dos conhecimentos, torne-se o principal agente deste processo.

Tinha-se como principal objetivo da aprendizagem em Língua Estrangeira em uma simples aquisição da proficiência da Língua-Alvo. Mas somente nos últimos anos que novos focos para esse ponto começaram a insurgir, sendo direcionados a uma metodologia que vislumbrasse a comunicação como uma forma completa de se adquirir uma Língua Estrangeira. Dentro do contexto educacional apresentado ao Brasil na atualidade, prevalece uma percepção oposta ao que indica a uma aula de Língua Estrangeira. Historicamente, seu ensino nunca fez parte dos programas de Educação Básica nas escolas. De acordo com Almeida (2016), a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira torna-se válido a partir dos sextos anos do Ensino Fundamental, com um objetivo mais focado ao desenvolvimento de cidadãos críticos do que de uma promoção à proficiência da língua em si. Em outras palavras, nas escolas de idiomas, há uma preocupação maior à aquisição e fluência do aluno, do que a promoção destas conceituações trabalhadas na Educação Básica.

No entanto, ao pensar as condições apresentadas em sala de aula, principalmente ao que se refere a aula de Língua Espanhola ou de Língua Inglesa, deve ser reconhecido de que por trás destes aspectos, há uma tarefa hercúlea, para não dizer complexa. Exige-se do professor, além dos conhecimentos linguísticos de sua área de atuação, que este também tenha um domínio sobre os aspectos pedagógicos e didáticos que lhe competem. Assim, quando este busca qualificações profissionais para a sua formação, erguem-se barreiras de natureza financeira, quando em busca de materiais bibliográficos para sua formação, depara-se com os altos preços a estes vinculados, ou de natureza pedagógica, relativos principalmente ao gerenciamento da sala de aula.

Entende-se a Aquisição de Segunda Língua como um processo complexo que engloba fatores interrelacionados, não sendo, portanto um fenômeno previsível, mas único em sua maneira. Ellis (1985) percebe como um produto de variados fatores pertencente ao aluno, de um lado, e do contexto do aprendizado, de outro. Ou seja, não existiria uma maneira precisa de se dominar uma Língua Estrangeira específica, uma vez que em sala de aula, depara-se com alunos de contextos sociais diferentes, ocasionado a uma aprendizagem e aquisição de Língua Estrangeira única. Sob este aspecto, Lee e Van Patten (2003) elencam cinco importantes características ao contexto de aprendizagem e aquisição em Língua Estrangeira, tornando-se de tal maneira pertinentes ao alcance dos objetivos almejados em tal procedimento.

Primeiramente, deve-se ter em mente que, quando lidadas com as percepções globais da Aquisição de Segunda Língua, esta considera a uma gama de componentes inerentes ao uso da Língua, isto é, há uma abrangência da criação de um sistema linguístico inconsciente e implícito. Em outras palavras, quando

estabelecido o contato com sua língua materna, o indivíduo desenvolveria um sistema inconsciente que reside junto a um estado do qual atua junto aos seus saberes linguísticos pré-existentes. Um segundo ponto levantado por Lee e Van Patten (2003) seria relativo a Aquisição de Segunda Língua ser resultado de variados procedimentos de aprendizagem da Língua, reafirmando-se nesse sentido que há variadas formas de se aprender um determinado idioma e invalidando a ideia de que existiria apenas um método correto de Aquisição linguística.

Em terceiro lugar, há a questão temporal referente a este fenômeno, do qual Lee e Van Patten (2003) o percebem como algo vagaroso, não o impedindo, no entanto, de o ser dinâmico. Quer dizer, a aquisição total de uma Língua Estrangeira requer um tempo não-preciso, tanto da parte do professor que planeja e executa as atividades pensadas à essa aquisição, e ao aluno, que busca administrar internamente todo esse conjunto de novas informações e inovar os seus saberes em torno de seu objeto de estudo, no caso, representado sob a Língua Estrangeira. Outro elemento importante do qual destacam, situa-se em torno de um ponto amplamente e difusamente discutido quanto ao cerne de seu estudo, que seria certa fluência equivalente a dos nativos da Língua estudada, nível esse fortemente almejado pelo aluno durante o estudo da língua. Estudos quanto a questão de atingir uma fluência equiparada ao nativo ainda carecem na área. E por fim, a questão referente a teoria aprendida em sala de aula e a sua aplicação oral de uma maneira natural, requerendo tempo e dedicação dos dois polos vigentes no ambiente áulico: o professor e o aluno. No entanto, percebe-se desde já que, em muitas situações, o professor de Língua Estrangeira tende a abraçar todas as responsabilidades do aprendizado do aluno para si. A isso os estudiosos e teóricos denominam como o complexo de Atlas.

O Complexo de atlas

Baseado em tais reflexões, deparamo-nos com o que Lee e Van Patten (2003) chamam de ‘Complexo de Atlas’. Atlas, de acordo com a mitologia grega, era um dos titãs que digladiaram com os deuses olímpicos no evento conhecido Titanomaquia pelo controle dos cosmos universais. Com a vitória dos olímpicos, os titãs foram condenados a determinadas sentenças as quais perdurariam a eternidade. A tarefa de Atlas consistia basicamente em sustentar o firmamento sob as suas costas.

É baseado neste mito, portanto, que os autores apresentam a seguinte concepção: no Complexo de Atlas, o professor assume um papel estritamente autoritário, assumindo as responsabilidades didáticas do conjunto da sala de aula, tornando-se a figura central deste cenário, como aquele que transmite os conhecimentos aos alunos, sendo estes meros agentes passivos. O professor que se atribui a tal complexidade de senhorio do saber, dentro do contexto da aula de língua estrangeira, é aquele que ultrapassa o seu *Teacher Talking Time* (algo que possa ser traduzido como o ‘tempo de fala do professor’), o que conduz a um planejamento e aplicação do conteúdo de sala de aula inteiramente focado na representação adquirida pelo mesmo dentro deste cenário. Estes professores assumem uma responsabilidade total sobre todo o conjunto de saberes que os alunos venham a adquirir ao seu momento de aprendizagem. Os professores que adotam este comportamento, por um lado, oferecem motivações e clareiam suas próprias explicações ao aluno que, em troca, oferece quase nada a não ser adotar uma postura passiva em sua aprendizagem. Não questionam, nem buscam interagir com este professor, delegando toda a função ativa do que aprendem aos seus ombros, tal qual o Atlas dos mitos gregos. Enquanto estes professores buscam executar sua autoridade através do controle que possui em relação a matéria que “domina” e dos aspectos sociais dentro do ambiente escolar, faltam-lhes o poder de fazer as coisas acontecerem para os seus alunos.

O que Lee e Van Patten (2003) argumentam é que muitos professores preocuparam-se muito mais

em se tornar Mestres e Doutores em seus conhecimentos e saberes do que buscar pensar maneiras de um ensino didático mais eficiente, neste sentido, fazendo com que o Complexo de Atlas torne-se corriqueiro dentro da realidade da sala de aula. Entretanto, isso leva estes profissionais a buscarem formas mais precisas e claras de transferir o conhecimento aos alunos, assumindo a certeza de que o aluno haverá de compreender suas explicações que tangem sua respectiva disciplina, tornando-se assim a justificativa máxima para com essa constante busca de formas de melhorar os questionamentos pertinentes a eles.

Com o advento do *Communicative Language Teaching* (ou o Ensino Comunicativo de Língua, em uma tradução livre) o papel assumido pelo professor muda drasticamente, deixando em parte o aspecto de mero condutor de exercícios: é também responsável por providenciar aos seus alunos oportunidades comunicativas – isto é, se utilizar da língua-alvo para interpretar e expressar mensagens da vida real (LEE e VAN PATTEN, 2003). No início do método, entretanto, percebia-se ainda algum resquício do Complexo de Atlas, uma vez que alguns professores haviam associado inicialmente a comunicação com a mera conversação, não impedindo que assumisse de certa maneira um aspecto autoritário sob o formato de perguntas onde os alunos simplesmente as respondiam de uma forma não-padronizada.

Aos poucos essa metodologia foi cada vez mais sendo explorada, ao ponto de tornar os alunos parte do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, atuando como agentes ativos nesta relação, ou seja, o professor desempenha um papel não de um colega ou de um facilitador comunicativo, mas responsável em guiar os seus alunos como falar em determinada situação por eles deparadas no contexto da Língua Estrangeira.

Em um segundo momento, testemunha-se já o aluno atuando de forma mais ativa dentro do contexto da aquisição de linguagem: permitido os primeiros trabalhos em duplas, os alunos passam a dialogar e a questionar uns aos outros. Em exercícios deste tipo, as perguntas são feitas com a intenção de serem respondidas de acordo com a realidade do aluno, visando como uma forma de se praticar o conteúdo gramatical proposto da lição planejada pelo professor, onde este atua através do MONITORAMENTO das performances praticadas pelo corpo discente. Mas apesar das atividades em pares revelaram-se intencionalmente como formas comunicativas proporcionadas ao aluno, visando justamente este objetivo, a luz do sócio-interacionismo acabava por resultar em uma troca de informações não inteiramente reais.

Nesta direção, Lee e Van Patten (2003) revelam que tais exercícios ainda revelavam traços das mesmas técnicas utilizadas dentro do padrão do antigo método audiolinguístico e suas restrições quanto ao processo de aprendizagem. Em suma, a prática não dialogaria com a teoria: por mais que os professores buscassem repensar de forma diferente a questão do ensino, ainda era possível identificar traços persistentes dos métodos precedentes, afastado ainda do enfoque comunicativo do qual se propunha. O professor continua sendo vislumbrado como a figura central da sala de aula, que controla todos os elementos a sua disposição, inclusive os alunos. Baseado nestes argumentos que define a problemática do Complexo de Atlas, as próximas sessões trarão uma breve síntese do perfil apresentado pelo aluno adulto em contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira, bem como do papel que o professor necessita desempenhar neste processo, nadando contra a corrente deste complexo.

O perfil do aluno adulto em processo de aquisição e aprendizagem em Língua Estrangeira

Quando se pensa a respeito das dimensões que delimitam o ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula, o professor tem que considerar, além das condições físicas que seu local de trabalho apresenta, mas também os sujeitos com os quais será o mediador do processo de aprendizagem. Estes pontos tornam-se ainda mais acentuados quando se trata do aluno adulto. Torna-se necessário considerar que todo adulto

traz consigo uma série de experiências previamente adquiridas, tal qual observa Pazin Filho (2007), e de que há uma necessidade de se concentrar toda uma nova informação junto ao seu conhecimento prévio.

Adultos possuem habilidades cognitivas mais desenvolvidas, fazendo com que tenham mais sucesso em seu empenho escolar. E por conta de suas habilidades cognitivas, ocasionalmente lidam com uma Língua que não está inserida num contexto atual de forma mais abstrata que uma criança em mesma condição de aprendizado.

Brown (2007) considera alguns princípios quando se pensa o ensino do Inglês como Segunda Língua para adultos: primeiramente, adultos são mais aptos a lidar com conceitos e regras mais abstratos. Ao mesmo tempo, o professor deve ser cauteloso quando utilizar-se destes signos subjetivos, podendo ser um perigo ao aluno adulto, uma vez que este deve ver e perceber um sentido prático ao uso desta língua em seu cotidiano. Outro ponto importante levantada por Brown (2007), alunos adultos possuem um período de atenção retida mais longo a um material que não pode ser intrinsecamente interessante para eles, surgindo a necessidade de se aplicar atividades de curta duração e de se utilizar melhor de seu foco, fazendo com que tenham um melhor aproveitamento do objeto estudado, neste caso, a Língua Inglesa em si. Existe a necessidade de se trabalhar com atividades desta natureza, uma vez que o aluno adulto necessita de breves insumos linguísticos para que ele possa se adaptar com as novas estruturas gramatical e lexical a eles apresentadas em sala de aula.

No entanto, há alguns pontos em seu aprendizado e aquisição que o professor deve estar ciente em sala de aula, buscando dentro do seu repertório didático, trabalhar com esses fatores, transformá-los em ferramentas de seu trabalho, para que o aprendizado do adulto atinja seus objetivos. A começar, Pazin Filho (2007) relata sobre a incapacidade do adulto de realizar uma junção pragmática, tornando-o um aluno refratário a novas informações. A necessidade de conectar o novo ao habitual faz com que tudo o que já aprendido não se torne algo feito em vão.

No âmbito de uma aula de Língua Estrangeira, o professor deve deixar claro o que pretende trabalhar em termos pedagógicos e linguísticos, o conteúdo a ser explorado por ambas as partes, demonstrando sua aplicabilidade ao cotidiano desse aluno. Isto torna-se importante por compreender que, em termos de concentração, o adulto o faz com certa regularidade ao seu próprio tempo. Ele somente se deslocará de um conceito a outro quando se sentir e quando sua essência fora completamente assimilada. Em outras palavras, o professor de Língua Estrangeira, agindo de uma maneira mais mediadora em seu aprendizado, deve saber conduzir o aluno adulto ao decorrer de sua jornada pelos caminhos da aquisição da língua em si, mostrando-lhe todos os objetos com que este aluno se deparará neste trajeto, qual a função deste objeto perante ao seu aprendizado e dar-lhe oportunidades de se utilizar de seus conhecimentos prévios para domar o uso deste mesmo objeto.

O professor necessita ter em mente que, por mais incisiva que seja a mudança, ela sempre deve partir de princípios já manuseados e devem ser estes utilizados como uma forma de aproximação para com o aluno. Ou seja, este conjunto de informações já adquiridas estará presente, mesmo que o sujeito negue que o tenha. Pazin Filho (2007) explica que esta seria uma reação comum, e de que é função do professor de resgatar, através de seus meios, essa memória há muito perdida. Por meio destes conhecimentos pré-construídos, o indivíduo consegue traçar, através das atividades didáticas, seus objetivos e expectativas para com sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que estas venham a gerar dúvidas e necessidades das quais utilizará para futuros esclarecimentos.

E quanto a isto é permitido perceber a importância do planejamento prévio do conteúdo a ser ministrado, pois quando a atividade não corresponde às expectativas do aluno, pode revelar consequências

frustrantes e gerar quebra na comunicação entre os interlocutores. Pazin Filho (2007) sugere, então, a necessidade de se contornar as expectativas do aluno, quando se pensa o planejamento da aula, no qual várias formas poderiam ser pensadas. Assim, quanto maior for o grau de diferenciação do público, maior será a refratariedade apresentada quando o assunto exprimido em aula for controverso.

Da parte do professor, para que isto seja efetuado de uma maneira mais efetiva, Pazin Filho (2007) sugere que os conceitos dispostos durante o ensino e aprendizagem sejam amarrados ao final. Outro ponto do qual o professor necessita estar ciente quanto ao contexto de aprendizagem do aluno adulto, diz respeito ao seu conjunto de saberes e experiências já delineadas. A isto, o professor não somente deve considerar a administração dos saberes em sala de aula, mas também respeitá-los em sua essência. No âmbito do estudo de aquisição da Língua Estrangeira, atividades que envolvam a fala como recurso pedagógico para entrelaçar o objeto aprendido a situações que, por eles, possa ser vivenciado no cotidiano.

Atividades de *role-play*, com um foco estrito em comunicação, por exemplo, onde possam aplicar o conhecimento adquirido em pontos onde possam perceber o seu uso prático e efetivo. Oliveira (2015), a respeito do uso da fala dentro da sala de aula de Língua Estrangeira, comenta que nem sempre teve uma posição destacada ao ambiente escolar. Tanto em escolas, sejam elas particulares ou públicas, ou mesmo em universidades, utilizam-se métodos de memorização do qual não há um enfoque comunicativo, tornando prejudicial ao aluno adulto que busca em seus meios a aquisição total da Língua Estrangeira. A busca, portanto, de escolas de idiomas, revela-se neste íterim uma forma de se praticar e reforçar as habilidades comunicativas em uma determinada Língua, que não a materna. Tal qual Oliveira (2015) denota a este sentido, no exemplo da aquisição da Língua Inglesa, “Para aprender a falar inglês, o aprendiz tem de ralar. Ele tem de estudar, de se dedicar, de praticar.” (p. 131).

Diferente da criança que está em constante estado de experimentação e de descobrimento do mundo a sua volta, o adulto moldou boa parte de sua trajetória, seu caráter e personalidade a partir de uma série específica de eventos do qual possa ele, ao contexto de sua aprendizagem, relacionar de uma forma direta ou indireta com este objeto em questão, permitindo que se encontre e ressignifique-se como ser humano. E em meio a essas tempestades de saberes que se mesclam e se chocam internamente em seu sistema, depara-se com um aglomerado de responsabilidades que deve carregar junto a si.

Estar ciente de sua construção social e cultural permite ao professor novas e seguras possibilidades de interação com o adulto e os componentes de seu universo particular. Quando se lida com alunos adultos em contexto de aprendizagem escolar, é irrefutável a qualquer professor que a questão da motivação seja um dos fatores que mais intriga e delinea quanto a uma melhor forma de fazer seu aluno a centrar-se em sala de aula. Para Pazin Filho (2007), ela torna-se fundamental para que se mantenha a atenção dos alunos aos objetivos pertinentes ao desenvolvimento do conhecimento. Para ele, a motivação é uma

[...] força que impulsiona alguém a satisfazer uma necessidade ou atingir um objetivo, sendo decorrente de dois componentes básicos: um intrínseco, originado pelo repertório prévio do indivíduo, suas percepções e relacionamentos e outro extrínseco, decorrente do ambiente em que se dá o processo de aprendizado. (PAZIN FILHO, 2007, p. 10)

A este sentido, trazido novamente ao contexto que permite a aprendizagem de uma Língua Estrangeira pelo aluno adulto onde, na maioria dos casos, revela-se sob a forma da própria Língua Inglesa, o fator motivação varia ora intrínseco, ora extrínseco. Boa parte deste grupo tende a procurar uma escola de idiomas justamente por motivos de natureza trabalhista, isto é, para a posição que ocupam em determinada companhia, o domínio da Língua Inglesa faz-se mais do que um adicional ao seu currículo, mas uma necessidade básica em termos empresariais. Ou também pela própria preferência a Língua, variando de cada pessoa.

Assim, em tais termos, torna-se de vital importância, entender das dimensões amplas da motivação. Pazin Filho (2007) complementa ainda que, para o professor atuar de forma mais ampla em um componente extrínseco, ao se utilizar elementos internos, pertinente ao conhecimento do indivíduo para que o grau de motivação possa ser aumentado. Argumenta ainda que tal perspectiva serve para uma melhor compreensão do que chama de “limitação fundamental do processo de ensino.” (PAZIN FILHO, 2007, p. 10), uma vez que, por mais que um professor possa pensar todas as possíveis alternativas para motivar um grupo de alunos, nem sempre o componente intrínseco estará suficientemente sensibilizado.

Existe no adulto uma real necessidade de dividir em sala de aula experiências das quais passou e que tenha relação ao objeto de estudo ali analisado, tornando significativa sua aprendizagem. Disso, conforme Pazin Filho (2007), pode-se ter uma compreensão ampla da integração feita ao repertório prévio. Tais relatos vêm a surgir ora com a forma pela qual a aula está sendo conduzida, ora com conversas paralelas surgidas neste meio tempo. A isto, Pazin Filho (2007) comenta que cabe ao papel do professor identificar estes pontos e se utilizar deles como um meio para manter a motivação e o fluxo da aula, equilibrados. Quando em sala de aula, deparando-se com os conteúdos gramaticais e lexicais da Língua estudada, é natural ao aluno adulto, por exemplo, dividir com os colegas de sala e ao professor as experiências passadas com a Língua, revelando nessa fala suas expectativas e temores perante o assunto a ser desdobrado no momento da aquisição, elemento esse que o professor deve estar ciente quando apresentado tal problemática no meio de sua prática docente.

Ainda sobre as conversas paralelas, Pazin Filho (2007) complementa e esclarece que “elas podem surgir porque o assunto despertou motivação e a primeira reação é compartilhar uma experiência recordada.” (p. 12). Identificando estes pontos, é possível ao professor utilizar deles como um modo de alcançar seus objetivos em sala de aula. Neste sentido, tais necessidades de compartilhamento de experiências tendem a gerar variados graus a dependência de características internas de cada sujeito.

Com a necessidade que alguns indivíduos têm de compartilhar experiências, podem dela surgir perguntas pertinentes ao objeto de estudo, tornando-se um reflexo da fala do professor que está motivando o corpo discente. Pazin Filho (2007) disserta que é a partir deste ponto que o professor deve utilizar este recurso como uma ferramenta para o desenvolvimento da aula. Diferente da criança, o adulto “tem a consciência da sua capacidade de utilizar imediatamente o que é associado ao seu repertório” (PAZIN FILHO, 2007, p. 14). Em outras palavras, o aluno adulto é movido por uma necessidade de se aplicar este conteúdo estudado em sala de aula o mais rápido possível, uma vez que estes alunos são movidos a busca de uma Língua Estrangeira, por exemplo, justamente por questões que tangem a sua respectiva área profissional.

Em contraste com a sua necessidade de expor suas experiências, outro traço que o adulto apresenta dentro do panorama educacional o receio da exposição, o medo de ser ridicularizado ao grupo em que está situado. Pazin Filho (2007) entende este processo como “[...] uma resposta depreciativa sobre a pergunta ou experiência compartilhada, dada pelo palestrante ou por algum outro elemento do grupo.” (p. 14-15). Para ele, não necessariamente uma resposta depreciativa seria de carga negativa, mas deve-se estar atento ao teor emotivo por trás da informação recebida. Ao sentido do aprendizado da Língua Estrangeira, esse medo muitas vezes vem das experiências intrínsecas do aluno adulto que, podendo ele ter se deparado com situações que lhe causaram desconforto perante certo contato inicial com a Língua. Cabe ao professor, ciente dos limites implicados a experiência do aluno adulto a situação passada e, junto a ele, desvelar o manto obscuro daquela conjuntura e ajudá-lo no seu processo de desconstrução.

Ao professor, portanto, compete ter toda a cautela possível para lidar com esse tipo de situação, cabendo a ele cogitar formas de contornar casos específicos. Durante todo o seu processo de aprendizagem,

o adulto também necessita de um constante retorno de seu desempenho em sala de aula. Indispensavelmente, o retorno se dará ao professor, se ao acaso a imagem que prevalece do último siga sendo de intimidador, o aluno em questão acabará por transferir este peso ao colega de sala de aula, revelando-se como um recurso útil para motivação da aprendizagem em si. Por trás dessa conveniência, consiste um sentimento de segurança, conferindo ao aluno adulto uma concentração ao próximo passo ou uma simples tentativa de realizar novamente a tarefa não-executada como se deveria.

Dessa maneira, o professor não pode tratar os alunos adultos como crianças propriamente dito. Não pode utilizar de falas de natureza condescendente com eles, muito menos se dirigir a eles como se dirigiria a uma criança. Isso gera um desestímulo ao seu aprendizado, levando-os a desistência do mesmo. Também, não deve ser desenvolvida uma disciplina aos adultos do mesmo modo que se desenvolve às crianças, uma vez que o adulto é responsável por seus próprios atos. Brown (2007) aconselha que se deem quantas vezes forem necessárias as oportunidades para que os alunos adultos possam fazer escolhas sobre o que irão fazer dentro e fora da sala de aula. A isso o autor refere-se como aprendizagem cooperativa. Assim, os alunos podem investir mais efetivamente em seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

Por fim, alcança-se como conclusão inicial que, nos áureos tempos do século XXI, torna-se essencial entender o aluno como agente de sua transformação. Diferentemente da criança, que está descobrindo um novo mundo, que se estende muito além de suas percepções da conjuntura lar/escola, o aluno adulto já possui um trajeto percorrido. O aluno adulto é tal qual um viajante que, ao decorrer da estrada trilhada, sabe desviar dos obstáculos outrora apresentados e possui uma visão mais fundamentada perante os objetos que encontra em sua jornada. Para o adulto, aprender uma Língua Estrangeira, seja ela a Língua Inglesa ou outra, é como se deparar com um novo desdobramento na caminhada já experienciada. Revela-se como uma façanha ainda não enfrentada. Ou, uma vez já debatida, mas trazendo internamente feridas que ainda cicatrizam-se com o passar do tempo. Ele sabe que, a este sentido, em uma hora ou outra deverá enfrentar, ciente dos perigos e obstáculos que mais uma vez revelar-se-ão no seu caminho.

É neste sentido que o papel do professor, em seu acompanhamento, desvela-se como essencial. O professor atuando como mediador nas situações decorrentes na sala de aula, buscando e respeitando a formação sociocultural do aluno são elementos decisórios (para assim não dizermos definitivo) para obter-se uma educação de qualidade em meio a variadas crises a quais têm sido testemunhadas nos últimos tempos. O aluno adulto revela-se como um aluno não-padrão, conforme mencionado ao decorrer do trabalho. Ele carrega junto a si todas as inseguranças e incertezas, características de sua faixa etária. Ele possui expectativas perante o seu aprendizado, objetivos que pretende alcançar no decorrer de seu estudo de uma Língua Estrangeira.

Quando este professor, levado por todas as incertezas do próprio aprendizado que seu aluno em fase adulta demonstra ao decorrer da atuação de sua prática pedagógica, passa a assumir todas as responsabilidades de seu próprio aprendizado, acaba por adotar uma postura inconsciente perante a situação. Por exemplo, conceder uma resposta a determinada atividade proposta em sala de aula, não concedendo ao aluno adulto uma oportunidade de tentar responder e/ou executar esta atividade em questão. O aluno adulto passa a ser um agente passivo de sua aquisição. Ele acaba por esperar que seu professor, tal qual um oráculo dos mitos gregos, a ter todas as respostas imagináveis perante aquele objeto do qual estão explorando. E como o titã Atlas, o ato de sustentar todas as funções abrangentes no contexto da sala de aula, auxiliando assim na reprodução da imagem estereotipada do professor de Língua Estrangeira como profundo conhecedor de tudo que possa englobar aspectos da língua da qual estuda.

Ao professor cabe então, adotar um comportamento mais vívido em sala de aula, e despertar em seus alunos adultos, outros sentidos que possam atribuir aos seus conceitos estudados. Brown (2007) a este ponto, afirma que adultos em geral frequentemente trazem uma quantia módica de autoconfiança generalizada, conforme previamente mencionado, e de uma autoestima global para dentro da sala de aula. Quando se ensina para crianças, o professor lida de alguma maneira com seus egos ainda frágeis, mas quando pensa-se o adulto, o grau de exigência diminui um pouco. Adultos também são aptos a melhor entenderem um segmento de linguagem de um contexto mais reduzido, graças a suas habilidades de desenvolver um pensamento mais abstrato. Deve-se, portanto, levar em conta que os adultos, apesar de não conseguirem expressar totalmente um pensamento complexo em uma Língua Estrangeiras, eles ainda seguem sendo seres inteligentes, ou seres com um nível de inteligência mais desenvolvido que uma criança, com uma cognição madura e emoções mais desenvolvidas. Sendo assim, o professor necessita mostrar respeito a esses pensamentos mais profundos e emoções que possam estar presas ao momento, devido a um baixo nível de proficiência.

Referências

- ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. **ELT in Brazilian Public Schools: History, Challenges, New Experiences and Perspectives**. Education Policy Analyses Archives, Special Issue: English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2473/1811>. Acesso a 02.08.2016.
- BROWN, H. Douglas. Teaching Adults. IN: **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. White Plains [Estados Unidos]: Pearson Longman, 2007. P. 104-105.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. 12- impression. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- LEE, James F; VAN PATTEN, Bill. From Atlas and Audiolingualism to Acquisition. IN: LEE, James F; VAN PATTEN, Bill. **Making Communicative Language Teaching Happen**. New York City: Mc-Graw-Hill, 2003. P. 06-25.
- MENDES, Tania Maria Scuro. **Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- OSÓRIO, Cláudio Maria da Silva; PILTCHER, Renato B.; MARTINI, Thaís. Adultos jovens e seus scripts: novas gerações em novos cenários. In: EIZIRIK, Cláudio Laks; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (org.). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 193-206.
- PAZIN FILHO, Antonio. **Características do aprendizado adulto**. IN: Revista Medicina-Ribeirão Preto. 40 (1): 7-16, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/298/299>. Acesso a 10/05/2017.

Recebido em: 21.08.2017

Aprovado em: 23.08.2018