

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALCIDES HERMES THEREZA JÚNIOR

**UM ESTUDO Q SOBRE A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Uberlândia

2011

ALCIDES HERMES THEREZA JÚNIOR

**UM ESTUDO Q SOBRE A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística – Curso de Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha

Uberlândia

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Alcides Hermes Thereza Júnior

Um estudo Q sobre a ansiedade na aprendizagem de língua inglesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Banca Examinadora

Titulares

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Khnychala Cunha – UFU/MG (orientadora)

Prof^a. Prof^a. Dr^a. Mariney Pereira Conceição – UNB/DF

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima F. Guilherme de Castro – UFU/MG

Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, 07 de Abril de 2011.

A Deus,
a minha esposa Renata,
aos meus filhos Eloah,
Isaac, Elis e a meus
pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as benções em minha vida.

Aos meus pais, por todo o apoio.

A minha esposa e meus filhos, que compreenderam minha ausência em diversos momentos e sempre me apoiaram.

À minha orientadora, Maria Carmen Khnychala Cunha, pela dedicação, paciência e contribuição durante esses dois anos.

A todos os professores do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, em especial, às professoras Dra. Maria de Fátima F. Guilhermes de Castro e Dilma Maria de Mello por terem feito parte da minha Banca do Exame de Qualificação.

As professoras Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice e Dra. Maria de Fátima F. Guilherme de Castro, que contribuíram para minha formação profissional por meio de nossas discussões e reflexões.

Ao professor Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, que me fez compreender o significado de amadurecimento acadêmico.

Aos professores e funcionários do centro de idiomas, que permitiram meu acesso aos alunos.

Aos participantes da pesquisa, pela valiosa contribuição e pelo tempo cedido.

Aos meus colegas da turma de 2009-1, em especial, Edilson Pimenta Ferreira pelas palavras de incentivo e contribuições neste trabalho, e Clarissa Costa.

Aos colegas de trabalho da UEG de Inhumas, em especial, professores Guido e Rita pela leitura e contribuições neste trabalho, além de meu amigo professor Daniel Aldo Soares.

The great irony is that emotion could very well
end up being the most influential force in
language acquisition, but affective variables are
the area of SLA researchers understand the least.

Tom Scovel, 2000

RESUMO

Nosso estudo revela opiniões de um grupo de 44 alunos sobre ansiedade na aprendizagem de língua inglesa. Os participantes, com idade entre 18 e 55 anos, matriculados em turmas de nível básico, intermediário e avançado, expressaram seus pontos de vista a respeito da variável afetiva ansiedade por meio da distribuição de uma amostra com 57 assertivas, denominada amostra Q. Essa amostra faz parte da ferramenta de coleta de dados da metodologia Q de pesquisa, que é apropriada para se investigar a subjetividade humana. Esta abordagem é considerada quanti-qualitativa pelo fato de que um pacote estatístico organiza os dados para que o pesquisador realize a análise e interpretação destes. A técnica de distribuição Q permite que os participantes expressem seus pontos de vista sobre o tema pesquisado por meio da distribuição das assertivas que compõem a amostra Q. Para organização dos dados referentes à distribuição Q, utilizamos o programa *PQMethod*. A organização dos dados pelo programa nos mostrou a emergência de três grupos ou fatores. Os integrantes de cada grupo compartilham pontos de vistas e realizaram a distribuição das assertivas de modo semelhante. Ao analisarmos as assertivas mais importantes para cada fator, percebemos que estamos diante de alunos com elevado senso de grupo, o que ameniza o sentimento de ansiedade, *The Goodfellas*, com atitudes positivas e de aceitação do sentimento de ansiedade no processo de aprendizagem de LI, *The easyriders*, e que, em momentos ou situações específicas da aula, sentem-se ansiosos e desconfortáveis, *The caring ones*.

Palavras-chave: Aprendizagem – Língua Inglesa – Ansiedade – Metodologia Q

ABSTRACT

Our study shows opinions of a group of 44 students upon anxiety in the English learning process. The age of participants varied from 18 to 55 years old and they were attending basic, intermediate and advanced lessons. The learners showed their views concerning the affective variable anxiety by rank ordering a 57-statement sample, Q-sample. The sample is part of a data-gathering tool used in Q-Methodology, which is appropriate to investigate human subjectivity. This research approach is considered both a quantitative and qualitative due to the fact that a statistical program computes the data so that the researcher can then analyze and make judgments about them. The Q-sorting allows participants to model their points of views upon the regarding theme being investigated by sorting the statements of the Q-sample. In order to factor analyze the data, we used the *PQMethod* package. The package data analysis indicated the emergence of 3 groups or factors. The participants in each group shared points of view and rank-ordered statements in similar ways. Once the most important statements for each group were analyzed, we came to the conclusion that some participants had a high sense of group, that alleviated the feeling of anxiety, The Goodfellas, had a positive attitude towards the feeling of anxiety in the language learning process, The Easyriders, and that in specific moments or classroom situations or activities feel uncomfortable and anxious, The caring ones.

Keywords: Learning – English language – Anxiety – Q Methodology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Contínuo de distribuição.....	51
QUADRO 1 – Escore para cada assertiva nas distribuições prototípicas de cada fator.....	57
QUADRO 2 – Assertivas de consenso e seus respectivos escores.....	61
QUADRO 3 – Assertivas mais significativas para o fator 1 e respectivos escores.....	66
QUADRO 4 – Assertivas mais significativas para o fator 2 e respectivos escores.....	74
QUADRO 5 – Assertivas mais significativas para o fator 3 e respectivos escores.....	82
QUADRO 6 – Assertivas que distinguem os três fatores.....	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matriz fatorial.....	54
TABELA 2 – Participantes prototípicos do fator 1.....	66
TABELA 3 – Participantes prototípicos do fator 2.....	73
TABELA 4 – Participantes prototípicos do fator 3.....	82

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guia para condução da entrevista.....	108
APÊNDICE B – Amostra Q.....	109
APÊNDICE C – Gabarito.....	111
APÊNDICE D – Matriz fatorial.....	112
APÊNDICE E – Sentenças distintas para o grupo 1.....	113
APÊNDICE F – Sentenças distintas para o grupo 2.....	114
APÊNDICE G – Sentenças distintas para o grupo 3.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 As variáveis afetivas.....	19
1.2 A importância da teoria de Vygotsky para a aprendizagem de LI.....	20
1.3 Definição de ansiedade.....	33
1.4 A ansiedade na sala de aula.....	34
1.5 Fatores desencadeadores da ansiedade linguística.....	35
1.6 O professor e seu papel de inibidor da ansiedade linguística.....	38
1.7 O reconhecimento da ansiedade linguística em sala de aula.....	39
1.8 A sala de aula de língua inglesa.....	41
1.9 O fator idade.....	42
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	44
2.1 Caracterização da pesquisa.....	44
2.2 A metodologia Q.....	44
2.2.1 O universo de ideias e a amostra Q.....	45
2.2.2 Procedimentos de distribuição.....	46
2.2.3 Entrada dos dados.....	47
2.2.4 Como desenvolver a análise e interpretação dos dados.....	48
2.3 Contexto da pesquisa e participantes.....	49
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	50
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	53
3.1 Análise fatorial.....	53
3.2 Distribuições e modelos dos fatores.....	56
3.3 Categorias descritivas.....	59
3.4 Itens de consenso	61
3.5 Discussão dos itens de consenso.....	62
3.6 Fator 1 – alunos com elevado senso de grupo.....	65

3.7 Fator 2 – alunos tranquilos com relação a a ansiedade em sala.....	72
3.8 Fator 3 – alunos com maior propensão a ansiedade em sala.....	81
3.9 Pontos de vista que distinguem os três fatores.....	89
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
APÊNDICES.....	107

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) é uma área que se preocupa não apenas com a língua, mas também com os contextos, situações e problemas no uso desta. No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, especialmente, à língua estrangeira¹ (doravante LE), a LA ampliou seus horizontes de investigação no que diz respeito aos fatores que influenciam esse processo.

Os primeiros estudos sobre a aprendizagem de LE concentravam-se, em sua maioria, nos aspectos cognitivos que influenciavam a aprendizagem, privilegiando, assim, os estudantes que aprenderiam a língua de forma efetiva. Ao considerarem apenas o lado cognitivo dos aprendizes, os pesquisadores não atentaram para os demais fatores que influenciavam a aprendizagem. Ao citar Ernest Hilgard (1963), estudioso da cognição e da aprendizagem humana, Lago (2000) afirma que as teorias cognitivas da aprendizagem devem designar um papel para os fatores afetivos, ou correm o risco de serem rejeitadas.

A fim de considerar o aprendiz um ser integral, e não apenas seu lado cognitivo, os pesquisadores começam a buscar, também, os fatores afetivos que influenciam a aprendizagem. Segundo Ferreira e Mastrella (2008), a partir da década de 1970, vários pesquisadores da área de aquisição de segunda língua começaram a enfatizar a necessidade de incorporar a dimensão afetiva dos alunos à aprendizagem de LE. Conforme Arnold (2009), a aprendizagem afetiva é vista em oposição a aprendizagem cognitiva como as duas fossem totalmente separadas. Porém, pesquisas mostram que isso não é verdade².

Em nosso estudo, compreendemos que a dimensão afetiva, conjunto de emoções e sentimentos do aprendiz, não pode ser dissociada da cognitiva, tampouco da social. Utilizaremos o termo afeto de Brown (1993), para nos referir à emoção, ou ao sentimento, indistintamente. Estudos sobre afetividade mais recentes adotam outros termos para se referirem as variáveis afetivas: Brown (1993) adota o termo fator; Ellis (1994) usa o termo estado; Horwitz (2001) utiliza o termo variável afetiva. Apesar de os diversos termos apresentados serem correntes, acreditamos que eles tratam do mesmo objeto, ou seja, o lado afetivo do aprendiz e, por essa razão, faremos uso deles indistintamente.

Sendo assim, ao considerarmos o lado afetivo do aprendiz, podemos inferir que o processo de aprendizagem pode estar permeado por diversos fatores, dentre os quais

¹ Neste estudo as noções de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) serão utilizadas como sinônimos.

² Nossa tradução para: Affective learning is sometimes contrasted with cognitive learning as if the two were totally separate. Yet, research shows this is not true. (ARNOLD, J. 2009, p. 146)

destacamos: auto-estima, inibição, ansiedade, empatia, extroversão e motivação. Acreditamos que esses fatores, principalmente, a ansiedade, podem ter um impacto significativo, ora de forma positiva, ora negativa no desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes de LE, considerando, nesse caso, o inglês.

A influência das variáveis afetivas na aprendizagem tem despertado o interesse de diversos pesquisadores que buscam compreender, em determinados contextos, qual seu, aparentemente, verdadeiro impacto na aprendizagem.

Cunha (1997) afirma que a ansiedade pode interferir negativamente no desenvolvimento da competência oral dos alunos. A análise dos diários dos participantes de sua pesquisa revelou que os alunos sentiam-se ansiosos em relação ao outro, à abordagem de ensino, em situações de uso da habilidade de fala e quando faziam uma autoavaliação negativa de seu desempenho linguístico.

Mastrella (2002), ao observar um grupo de seis alunos de um curso de inglês básico, constatou que a ansiedade do grupo tinha estreita relação com suas crenças. Seu estudo identificou sete categorias de crenças consideradas possíveis fontes de ansiedade em sala de aula. As falas dos participantes da pesquisa confirmaram que a ansiedade prejudica a aprendizagem de LE.

Castro e Silva (2007) investigou o papel da afetividade na evasão de aprendizes adultos iniciantes em curso de LE. Segundo a autora, a afetividade tanto pode motivar o aluno não só a permanecer no curso até o final, como pode, também, levá-lo à evasão e consequentes tentativas em outros cursos. Em seu estudo qualitativo, com base na análise de um questionário tipo *Likert-scale*, adaptado por Cunha (1997), dos desenhos e entrevistas, foram identificados diversos motivos que estimulam a evasão dos alunos. Dentre os motivos relacionados a afetividade, destacamos os seguintes: não se sentir à vontade, trauma de experiências anteriores, inibição na hora de falar, medo de ser criticado pelos colegas. Vale ressaltar que todos os participantes da pesquisa manifestavam algum tipo de ansiedade para aprendizagem.

Ferreira (2008), ao estudar a relação dos estados afetivos e motivacionais dos alunos ingressos e egressos do nível de graduação de um curso de LE, observou que, em se tratando da habilidade de fala, a ansiedade manifesta-se devido: à própria personalidade do aprendiz, ao contexto (provas, avaliações, seminários), à relação com o grupo, à maneira como o professor propõe as atividades, ao modo como o aprendiz reage ao erro ou ao modo como o professor reage a esse erro e à segurança do aprendiz com relação ao seu nível de proficiência.

A importância das variáveis afetivas no processo de aprendizagem de LE parece ter ganhado mais espaço entre os pesquisadores, visto que, a cada dia, temos mais trabalhos abordando esse tema. Dentre outros trabalhos, discorreremos, também sobre Pizzolato (1995), Conceição (1999), Welp (2005), Lago (2007) e Aragão (2007). Apesar do número extenso de trabalhos acerca da afetividade em sala de aula, encontramos poucas discussões a respeito de outros fatores que podem ser considerados fontes de ansiedade.

Partilhamos da opinião de Ferreira e Mastrella (2008) de que é preciso considerá-las para que o processo de aprendizagem transcorra de forma integral, oferecendo ao aprendiz uma compreensão maior e mais ampla.

Acreditamos que os professores precisam estar atentos para essas questões, pois segundo Lago (2000), ao citar Underhill (1989), o professor que não considera esse domínio pode estar perdendo alguns dos ingredientes mais importantes na gestão de uma aprendizagem bem sucedida.

Na busca de uma melhor aprendizagem para nossos alunos, nós, professores, precisamos reconhecer o papel que as variáveis afetivas exercem no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e, ainda, ter conhecimento de quais estão presentes em nossa sala de aula.

Entre as diversas variáveis afetivas, acreditamos que a ansiedade pode ser considerada uma das que mais preocupam alunos e professores, que, muitas vezes, segundo Cunha (1997), sentem de maneira intuitiva ser este um fator interveniente no processo de aprendizagem.

Ao longo dos anos trabalhando como professor de língua estrangeira em centros de ensino especializados e em escolas de ensino fundamental e médio, observamos que os alunos tinham seu desempenho linguístico afetado, na maioria dos casos, de forma negativa, ao se sentirem ansiosos. Acreditamos que a ansiedade é, possivelmente, experimentada em diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de forma diferente, ou seja, ela pode facilitar ou prejudicar o desempenho do aluno. Além disso, leva-nos a crer, também, que a ansiedade parece manifestar-se de forma diferente segundo a faixa etária dos alunos.

Por essa razão, acreditamos ser relevante uma pesquisa que buscasse identificar os momentos e as situações em que a ansiedade é experimentada e os comportamentos, as atitudes e as reações que se manifestam nestas circunstâncias, identificando possíveis relações existentes entre ansiedade e idade, além disso, levantar e analisar os pontos de vista dos alunos a respeito da ansiedade em sala de aula.

As perguntas que nortearam nossa pesquisa são:

- Quais são os pontos de vista dos aprendizes sobre o sentimento de ansiedade na sala de aula de LI?
- Quais momentos da aprendizagem a ansiedade se manifesta de forma facilitadora/debilitadora?
- Quais habilidades linguísticas mais geram ansiedade nos alunos?
- Que relações se poderia estabelecer entre ansiedade e o fator idade?

Buscamos possíveis relações da ansiedade com o fator idade no contexto de aprendizagem da língua estrangeira, inglês.

Dessa forma, com a finalidade de contemplar os objetivos propostos acima, o presente estudo está estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, buscamos no sociointeracionismo de Vygostky melhor compreender a relação dos fatores afetivos, cognitivos e culturais com a aprendizagem. Em seguida, apresentamos uma breve revisão na literatura em relação as pesquisas realizadas no Brasil e no exterior acerca da ansiedade na aprendizagem.

No segundo capítulo, abordamos a metodologia de pesquisa. Em seguida, explicitamos sobre os métodos e processos utilizados, a pesquisa qualitativa e as características e especificidades da Metodologia Q, descrevendo também o contexto da pesquisa, os participantes da investigação, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados e os procedimentos para a realização da análise.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados, em que descrevemos e discutimos os dados coletados juntos aos participantes, que são interpretados no sentido de buscar informações e respostas para as questões da pesquisa.

As considerações finais, apresentadas na última parte do trabalho, não se pretendem conclusivas, mas inspiradoras a um aprofundamento do tema.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo definimos algumas variáveis, considerando o domínio afetivo e discutimos alguns termos e conceitos relevantes ao nosso estudo. Em seguida, discutimos, tomando como base a teoria interacionista de Vygostky, a relação cognição e afeto, pensamento e palavra, e por último, perspectivas sobre a construção do conhecimento. A partir de alguns estudos realizados no Brasil e no exterior fazemos uma breve revisão da literatura especializada em relação à ansiedade em sala de aula de língua estrangeira, buscando possíveis relações estabelecidas entre o fator idade e ansiedade e sua influência na aprendizagem.

1.1 As variáveis afetivas

As variáveis afetivas têm sido objeto de estudo há muito tempo e sua importância, bem como possível influência na aprendizagem, fez com que se ganhassem atenção especial dentro da área de aquisição de línguas. Apesar de ter seu lugar reconhecido na atualidade, Scovel (1978) relata as diversas categorias das quais as variáveis afetivas eram consideradas um subconjunto sob as seguintes classificações: fatores iniciais (SCHUMANN, 1976), fatores de perseverança (SWAIN; NAIMAN, 1976), características de personalidade (SWAIN; BURNABY, 1976) e variáveis do aprendiz (SWAIN, 1977).

Scovel (1978), ao citar o trabalho de revisão de Chastain (1976) sobre a classificação de Schwartz (1972) a respeito dos fatores motivacionais da aprendizagem, sugeriu que dois fatores poderiam influenciar a aprendizagem. Segundo ele, as variáveis do aprendiz podiam ser subdivididas em variáveis intrínsecas e extrínsecas.

O lado intrínseco da afetividade do aprendiz refere-se aos seus fatores de personalidade que contribuem de alguma forma ao sucesso, ou não, de sua aprendizagem. Segundo Brown (1993), afeto se refere à emoção ou sentimento. O domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e encontra-se justaposto ao lado cognitivo. O desenvolvimento de estados ou sentimentos afetivos envolve uma variedade de fatores de personalidade. É importante ressaltar que personalidade³ nesse contexto refere-se apenas aos fatores internos ao aprendiz que, segundo Brown (1993), pode influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

³ Para definição de personalidade na área de Psicologia ver FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

O lado extrínseco da afetividade trata das variáveis socioculturais, uma vez que a aprendizagem de uma segunda língua não coloca em contato apenas duas línguas, mas sim duas culturas, além de envolver relações e interações em um contexto social: a sala de aula.

O processo de aprendizagem de uma segunda língua sofre a influência dos seguintes fatores de personalidade do domínio afetivo de acordo com Brown (1993): autoestima, inibição, disposição para correr riscos, ansiedade, empatia, extroversão e motivação.

Elis (2006), por sua vez, classifica as variáveis afetivas não como fatores de personalidade, mas segundo o que elas constituem. Nesse sentido, as variáveis ansiedade e motivação são agrupadas dentro da categoria de *propensidades*⁴, pois envolvem preferências pessoais e são mais fluidas. Compreendemos que a classificação da ansiedade em propensidade dê-se pelo fato de estarmos propensos a esse sentimento, não apenas em situações de aprendizagem, mas em qualquer situação corriqueira que envolva nossa exposição perante o outro.

Por essa razão, ao adentrar a sala de aula, o aluno pode se sentir suscetível às variáveis emocionais, uma vez que, nesse ambiente, a exposição do eu ocorre a todo momento. É preciso considerarmos todos os fatores, dentre eles, afetivos, cognitivos e sócio-culturais que interferem na aprendizagem para que o processo ocorra de forma integral. Parte da teoria interacionista de Vygostky aborda a importância dos fatores afetivos na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento humano.

Portanto, faz-se necessário tratarmos do papel da afetividade dentro da teoria interacionista de Vygostky. Este será o fio condutor da próxima seção.

1.2 A importância da teoria de Vygostky para a aprendizagem de língua inglesa

É importante esclarecermos que em seus textos, Vygotsky (1988, 1998 e 2005) não se intitula sociointeracionista, porém, em suas obras a relevância do social e da aprendizagem, enquanto processo em que homem e natureza interagem e se modificam, é bastante presente. As leituras de suas obras, bem como as contribuições de alguns autores, revelam seu posicionamento dentro dessa teoria.

Williams e Burden (1997) afirmam que para os sociointeracionistas, citando Vygotsky e Feuerstein, as crianças nascem em um mundo social e sua aprendizagem ocorre por meio das interações com as pessoas.

⁴ Nossa tradução para *propensities*. Segundo Ellis (2004, p. 529), *propensities are cognitive and affective qualities involving preparedness or orientation to language learning*.

Conforme Figueiredo (2007), a perspectiva sociointeracionista é assim caracterizada devido à sua ênfase nas relações dinâmicas entre o sujeito e o mundo com o qual ele interage e, mais precisamente, nas interações em que ambas as partes se modificam.

Segundo Palangana (2001), a construção do real parte do social (da interação com os outros) e, gradativamente, vai sendo internalizada pela criança, tornando-se individual. Esta é a forma mediatizada – pela qual a criança se apropria do conhecimento historicamente produzido e socialmente disponível.

Molon (2003) destaca dois aspectos fundamentais que caracterizam a postura sociointeracionista de Vygostky: o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeito e objeto e sua ação sobre ele é socialmente mediada.

Oliveira (1997) chama nossa atenção para outra característica da teoria de Vygostky. De acordo com a autora, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição humana.

É importante salientarmos que, segundo Oliveira (1997) ao falar de cultura, Vygostky refere-se ao grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado:

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Lantolf e Appel (1994) reforçam que Vygotsky concebe o contexto sociocultural como fator primário e determinante no desenvolvimento das formas superiores da atividade mental humana. Para eles, Vygotsky viu que a transformação de processos elementares em superiores era possível por meio da função mediadora de artefatos construídos culturalmente como, por exemplo, a linguagem.

Sendo assim, entendemos que o conhecimento é construído social e culturalmente por meio das experiências dos indivíduos no contexto em que vivem. Para nós, esse contexto diz respeito a situações de aprendizagem que acontecem tanto dentro, quanto fora de sala de aula. No entanto, não devemos considerar apenas as questões culturais, históricas e sociais, pois em sua teoria, Vygostky destacou a importância de se estudar, também, as questões cognitivas e afetivas no desenvolvimento do pensamento humano. Em seu livro *Pensamento e Linguagem* (2005), Vygotsky acreditava que o estudo desses dois objetos deveria ser feito de forma conjunta.

A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (VYGOTSKY, 2005, p. 9).

O estudo conjunto desses dois fatores também se tornou objeto da Linguística Aplicada, pois esta tem se preocupado, principalmente na área de aquisição de língua estrangeira, não apenas com a influência dos fatores cognitivos, mas também, dos fatores afetivos, no processo de aquisição de língua estrangeira.

Antes de tratarmos da relação entre cognição e afeto, é preciso esclarecer a inter-relação de pensamento e palavra, pois seu desenvolvimento e externalização, por meio da fala, são influenciados pelas variáveis cognitivas, afetivas e sócio-culturais.

Em sua obra, Vygotsky ressalta que as pesquisas sobre pensamento e linguagem buscavam ora a identificação, ou a fusão entre pensamento e fala, ora sua disjunção, ou sua separação. Segundo ele, enquanto os psicolinguistas afirmavam que o pensamento é a fala menos o som, os psicólogos e reflexologistas norte-americanos acreditavam que esta fosse um reflexo inibido em seu elemento motor. Em contrapartida, os estudiosos, que acreditavam na ideia de independência entre linguagem e pensamento, descreveram sua relação como uma conexão mecânica e externa entre dois processos distintos. Conforme Vygotsky, eles falharam justamente por enxergarem a relação entre pensamento e linguagem por meio de dois processos isolados unidos mecanicamente.

Os estudos encontraram tais definições devido ao método de investigação utilizado que analisava os todos psicológicos complexos por meio de seus elementos. Vygotsky comparou esse método de análise com elementos componentes à análise da água em hidrogênio e oxigênio, pois ao analisá-los separadamente, nenhum trazia em si as características da água. Da mesma forma, ao analisarem o pensamento verbal isolando seus componentes, palavra e pensamento, e estudando-os isoladamente, suas propriedades originais desapareciam, pois, ao separá-los, eles perdiam as características do pensamento verbal. Dessa forma, restava ao investigador buscar as interações mecânicas desses componentes na tentativa de reconstruir as propriedades do todo.

O estudo de Vygotsky sobre linguagem e pensamento esclareceu as relações interfuncionais e as interrelações de pensamento e palavra. A resposta para a compreensão do pensamento verbal estava na forma de análise de seus componentes que não poderiam ser

considerados separadamente em elementos, mas como um todo, agora visto como unidade. Essa unidade é encontrada no interior do significado da palavra onde pensamento e fala se unem tornando-se o pensamento verbal.

Para Vygotsky, o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se estamos tratando de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Por se tratar de dois elementos que estão imbricados em sua constituição, não poderiam ser estudados isoladamente.

Ao estudarmos em sua teoria a relação entre pensamento e palavra podemos compreender o desenvolvimento do significado da palavra explicando sua evolução a partir do desenvolvimento da criança. Em seu estudo experimental, Vygotsky provou que o estudo do desenvolvimento do pensamento verbal era possível usando o significado das palavras como unidade analítica. Essa comprovação levou à tese de que o significado das palavras também evolui, pois esse não era estático e sua evolução implicava, também, na modificação da relação entre linguagem e pensamento.

Tendo discutido a relação entre pensamento e linguagem, é importante salientar que Vygotsky considerava a comunicação e o intercâmbio social como funções primordiais da fala. A comunicação entre as pessoas não poderia ocorrer de forma direta, sendo possível apenas de forma indireta. Nesse caso, entendemos que a comunicação em sala de aula ocorre também por meio da palavra, que é a manifestação de um pensamento unido a um significado expresso pela fala. De acordo com Vygotsky, “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 2005, p. 7).

Oliveira (1997) esclarece que Vygotsky busca compreender as características do homem por meio do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. A autora afirma que

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação de instrumentos (OLIVEIRA, 1997, p. 28).

Entendemos que a atividade coletiva bem como as relações sociais são encontradas também dentro da sala de aula onde alunos e professores estão a todo momento compartilhando experiências tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

Para compreendermos o processo de transmissão de experiência, uma vez que sua transmissão entre indivíduos, por meio da palavra, não é uma tarefa simples, recorremos a Edward Sapir (*apud* VYGOTSKY 2005, p. 7). Segundo ele, a experiência do indivíduo é incomunicável, pois encontra-se em sua própria consciência e para ser comunicada precisa passar por um processo de generalização e simplificação antes de ser incluída em uma determinada categoria, que por convenção tácita, a sociedade humana considera uma unidade.

Em um estudo profundo sobre o desenvolvimento da compreensão e da comunicação na infância, Vygotsky concluiu que a comunicação requer significado, isto é, generalização. Oliveira (1997) ressalta que é no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Portanto, para que a comunicação humana aconteça de forma eficaz é preciso que os indivíduos tenham uma atitude generalizante de seu pensamento na transmissão de suas experiências.

No entanto, a transmissão do pensamento não é simplesmente expressa em palavras, ele passa a existir por meio delas e ganha corpo por meio da fala. A relação entre pensamento e palavra é um processo que passa por mudanças funcionais, visto que este passa por muitas modificações até transformar-se em fala.

Para Vygotsky, a fala possui um plano interior – semântico e significativo – e um exterior – fonético – que embora formem uma unidade, possuem leis próprias de desenvolvimento. No plano semântico, a evolução ocorre da frase para a palavra, pois a primeira palavra de uma criança é expressa por uma frase completa. Ao adquirir domínio sobre as unidades semânticas e sobre os significados das palavras, a criança passa a organizar seu pensamento nessas unidades, ou seja, ela parte do todo para as partes. À medida que a criança se desenvolve, o significado das palavras se modifica, pois os significados não são formações estáticas, mas dinâmicas. Em contrapartida, o plano fonético segue em direção oposta, pois evolui das partes para o todo, uma vez que a criança mostra seu domínio sobre a fala exterior ao expressar-se por meio de uma palavra relacionando-a com outras até formar uma frase.

Como vimos, os significados estão em constante evolução, pois de acordo com Oliveira (1997, p. 48), eles são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com

base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, e, por essa razão, estão em constante transformação. Assim, temos que essa transformação acontece durante todo o desenvolvimento do indivíduo, principalmente, após o início da aprendizagem escolar.

Vygotsky formulou parte de suas teorias, dentre elas, a transformação da fala egocêntrica em fala interior; a utilização da fala egocêntrica para solução de problemas, por meio de experimentos pelos quais observava o comportamento de crianças em situações controladas por um experimentador. Em busca de um método que fosse capaz de explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky rejeitou o método de estímulo-resposta por considerá-lo inapropriado para tal e adotou o método experimental decorrente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels:

o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência (*apud* VYGOTSKY, 1998, p. 80).

Vygotsky intitulou sua forma de investigação de método “desenvolvimento-experimental”, no sentido de provocar ou criar artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico. Uma de suas preocupações era encontrar um modelo de análise adequado para seus experimentos. Seu objetivo não era descrever o fenômeno a partir de características externas, mas a análise genotípica que explicava a origem do fenômeno psicológico, pois, embora duas atividades apresentassem as mesmas características externas, sua natureza poderia diferir tanto na origem quanto na essência.

Em um experimento, com crianças de 4 e 5 anos, cujo objetivo era pegar um doce no armário, conduzido por seu colaborador R. E. Levina, Vygotsky observou que as crianças utilizavam a fala como instrumento para guiar seus atos e com o intuito de solucionar um problema. Constatou, também, que ao se engajarem na solução do problema, as crianças passaram a utilizar a fala egocêntrica com o objetivo de guiar suas ações:

À medida que a criança se envolvia cada vez mais na tentativa de obter o doce, a fala egocêntrica começava a manifestar-se como parte de seu esforço ativo. Inicialmente, a verbalização consistia na descrição e análise da situação, adquirindo, aos poucos, o caráter de planejamento, expressando possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente, ela passava a

ser incluída como parte da própria solução (VYGOTSKY, 1988, p.34).

Nesse experimento, a linguagem egocêntrica da criança serviu como instrumento para a solução de uma tarefa prática. Sua fala foi tão importante quanto suas ações para atingir seu objetivo. É esse comportamento, tipicamente humano, que a distingue dos outros animais, pois a criança foi capaz de controlar o próprio comportamento por meio da fala. Nessa situação, a criança utiliza a fala egocêntrica para controlar sua atitude e seu comportamento, apenas, e não para se relacionar com o outro.

Para se relacionar e interagir com o outro, a criança necessita do que Vygotsky chama de fala social⁵. A fala egocêntrica transformou-se em fala social, que permite o contato entre as pessoas, em uma situação de experimento em que necessitou de ajuda para alcançar seu objetivo. Uma das razões pelas quais a criança utiliza-se da fala social é a solução de questões práticas que não consegue realizar sozinha. A criança recorre, dessa forma, à linguagem – cuja função é a comunicação social – que segundo Oliveira (1997) já existe no seu ambiente enquanto sistema compartilhado pelos membros do grupo cultural da qual faz parte. A respeito da linguagem, Lantolf e Appel (1994) ponderam que o meio socio-cultural apresenta à criança uma variedade de tarefas e exigências e engaja a criança por meio da linguagem, que em si, é artefato socialmente construído e historicamente desenvolvido⁶. Conforme Pino (2009), a linguagem é considerada, na perspectiva sociocultural, como um instrumento do pensamento, e a comunicação dialógica tem papel central na construção conjunta do pensamento.

Apesar da complexidade e qualidade de suas explicações acerca da fala egocêntrica, ressaltaremos apenas que esta é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior. A linguagem assume sua função intrapessoal à medida que a fala egocêntrica, ou a social, é internalizada. A respeito do desenvolvimento da fala interior, Ushakova (1994, p. 140) pondera que esta se desenvolve conforme a criança ouve os outros⁷. Segundo a autora, a fala enquanto meio de comunicação é um processo de duas vias. Duas pessoas falam ao mesmo tempo, sendo que uma fala em voz alta enquanto a outro fala para si mesmo⁸. No contexto de sala de aula, acreditamos que em diversas situações a descrição acima ocorra, como por exemplo, quando o professor faz uma pergunta aos alunos, ou nas interações entre pares.

⁵ Para mais detalhes a respeito da fala social, ver Vygotsky (1998).

⁶ Nossa tradução para de: *The sociocultural environment presents the child with a variety of tasks and demands and engages the child primarily through the use of language, itself a socially constituted and historically developed artifact* (Lantolf; Appel, 1994, p. 9).

⁷ Nossa tradução para: *The child's inner speech develops from listening to other* (USHAKOVA, 1994, p. 140).

⁸ Nossa tradução para: *speech as a means of communication is a two-way process. Two partners speak at the same time, except that one speaks aloud and the other speaks to the self* (USHAKOVA, 1994, p. 140).

Em seu experimento, no qual as crianças precisavam pegar um doce no armário, Vygostky ressalta a importância da motivação interior, considerada uma das variáveis afetivas⁹, e das intenções presentes na fala como estímulo para que as crianças desenvolvam e coordenem suas ações para alcançarem seu objetivo. Nesse experimento, podemos perceber a influência das variáveis afetivas no comportamento e na fala da criança.

Toda essa explicação acerca da relação entre fala e pensamento, o desenvolvimento do significado da palavra e o caráter interior e exterior da fala tratam, explicitamente, apenas da questão cognitiva no desenvolvimento do ser humano a partir das experiências em seu meio histórico e cultural, não mencionando o caráter afetivo presente nessas relações e interações com o outro, e principalmente, no interior de cada um. Vygostky acreditava que não seria possível tratar esses dois elementos, cognição e afeto, de forma separada dentro do pensamento do ser humano.

Acreditamos que a fala social, ou seja, a fala para o outro, também demonstra a questão afetiva presente no pensamento, pois a criança, ou qualquer ser humano, manifesta uma intenção ao falar. Além disso, existe uma motivação implícita em cada pensamento externalizado por meio da fala de um ser humano.

Através da fala, ela (criança) planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manifestação direta é substituída por um processo psicológico do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização (VYGOTSKY, 1988).

Com base na afirmação acima, acreditamos que seja extremamente importante levarmos em consideração os aspectos afetivos e cognitivos na produção do pensamento, na comunicação, no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem. Por essa razão, eles precisam ser analisados de forma conjunta, pois nesse processo de produção existe uma tendência afetivo-volitiva. Uma vez que o pensamento é influenciado pela variável afetiva, no caso a motivação, é possível que o mesmo aconteça com outras variáveis. Ao trazer a noção da influência da motivação sobre o pensamento para o contexto de aprendizagem de língua estrangeira, podemos inferir que ao expressar-se, por meio da fala, o aluno está sujeito à influência de uma variável afetiva.

Acreditamos que nesse contexto o aluno pode, também, ser influenciado por outras variáveis afetivas, dentre elas destacamos a ansiedade. É possível que, em determinadas

⁹ Ver Brown (1994, por exemplo)

situações de sala de aula, a ansiedade possa interferir tanto na produção do pensamento, quanto em sua exteriorização por meio da fala. É possível que ao se sentir ansioso, o aluno externalize, ou seja, fale algo que não representa adequadamente o que está pensando ou suas intenções comunicativas. Isso pode acontecer inclusive, somente para que a situação de estresse, que pode envolver a comunicação em língua inglesa, seja superada.

Dessa forma, entendemos que seja primordial compreender de que forma a ansiedade influencia não apenas a aprendizagem, mas o comportamento, e como o aluno reage ao se sentir ansioso, para que junto dos colegas e do professor saiba lidar com esse sentimento que até o momento tem sido tratado como um fator interveniente no processo de aprendizagem.

Em sala de aula, a relação entre afeto e cognição acontece não apenas na produção do pensamento e sua consequente externalização, mas também na construção do conhecimento. Em sua teoria, Vygotsky trata a noção de construção e desenvolvimento do conhecimento do ser humano a partir de sua interação com o outro. De acordo com Pino (2009, p.13), para que a aprendizagem aconteça, deve haver a interação do aprendiz (novato) com alguém mais experiente (especialista) que possa atuar, por meio da linguagem, como seu orientador na resolução de um problema.

Vygotsky (1988, p. 114) ressalta que todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. A respeito do plano de desenvolvimento intersíquico, Donato (2000) ressalta que a criança aprende a usar sistemas de signos, a linguagem como uma ferramenta psicológica para se comunicar e compartilhar significados culturais¹⁰. Com relação ao intrapsíquico, o referido autor reitera que os signos culturais afetam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança¹¹.

Considerando o desenvolvimento intersíquico no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, é possível enxergar o outro na pessoa, tanto do professor, quanto de um colega de sala, pois ambos fazem parte das atividades coletivas mediadas pela linguagem por meio da fala. Conforme Donato (2000), a teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky implica que a aprendizagem é também uma forma de socialização da linguagem entre

¹⁰ Nossa tradução para: *on the interpsychological plane, children learn to use sign system, notably language, as psychological tools to communicate and share cultural meanings* (DONATO, 2000, p 33).

¹¹ Nossa tradução para: *on the intrapsychological plane, the use of these cultural signs affects the child's learning and cognitive development* (DONATO, 2000, p. 34).

indivíduos, o que em nosso entendimento, implica a interação entre os membros do grupo¹².

Nas abordagens de ensino, especialmente na comunicativa, a interação entre os indivíduos, entre professor-aluno e aluno-aluno, é central para o desenvolvimento e, posterior aquisição da língua. Essa interação acontece dentro da sala de aula que, segundo Lantolf e Thorne (2007), é um ambiente de aprendizagem projetado que pode estimular mudanças qualitativas no desenvolvimento¹³. Destacamos a abordagem comunicativa devido ao contexto onde a coleta de dados foi realizada, que prioriza esta abordagem.

A teoria de Vygotsky teve grande impacto não apenas na Psicologia, mas em diversas áreas, incluindo a teoria sociocultural dentro da LA. Sua teoria sobre a área de desenvolvimento potencial, também chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pode ser aplicada para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento no processo de aquisição de língua estrangeira. Lantolf e Thorne (2007) ressaltam que o conceito de ZDP inicia-se a partir da lei genética do desenvolvimento cultural de Vygotsky¹⁴. Embora tenha elaborado essa teoria observando o desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade escolar, podemos usá-la para explicar, também, o desenvolvimento de adultos, pois até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança (VYGOTSKY, 1988, p.115).

Para compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo é preciso, primeiramente, determinar dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro aquele em que levamos em consideração as tarefas que o aprendiz é capaz de desempenhar sozinho e para isso faz uso do conhecimento adquirido por meio de suas experiências. Vygotsky chamou essa capacidade de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Compreendemos que essas funções mentais referem-se ao conhecimento adquirido e que, portanto, encontra-se internalizado.

Assim, dentro de sala de aula, esse conhecimento adquirido por meio do contato do aprendiz com o contexto social em que vive é externalizado por meio de tarefas que exigem o uso de estruturas simples da língua, como por exemplo, apresentar-se ao colega ou cumprimentar o professor. É importante lembrar que para Vygotsky, a criança já tem

¹² Nossa tradução para: *Vygotsky's theory of learning and development implies that learning is also a form of language socialization.*(DONATO, 2000, p. 33)

¹³ Nossa tradução para: *designed learning environments (e.g., instructed L2 settings) can stimulate qualitative developmental changes* (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 207).

¹⁴ Nossa tradução para: *the ZPD concepts begin with Vygotsky's genetic law of cultural development.* (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 206)

determinado conhecimento antes mesmo de entrar para a escola, pois seu aprendizado começa muito antes.

No caso da língua inglesa, é bastante compreensível considerarmos que o aprendiz, ao adentrar a sala de aula de um curso de idiomas, já traz consigo certa bagagem de conhecimento, não apenas por sua exposição à língua por meio do uso da *internet* ou por meio de filmes, mas também porque o mundo semiótico encontra-se pulverizado pela língua estrangeira.

A língua inglesa está disponível ao nosso redor de diversas maneiras: nomes de estabelecimentos, franquias de *fast-food*, roupas que trazem referências em inglês, letras de música, aparelhos eletrônicos, ou seja, o acesso à língua encontra-se ao alcance de nossos olhos, senão de nossos dedos se pensarmos nos *I-pods* e seus similares. Fazemos parte de uma cultura notadamente marcada pela cultura do outro, nesse caso, os países que têm o inglês como língua materna, principalmente, os Estados Unidos. Além disso, o ensino da língua inglesa é obrigatório no ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares e por esse motivo tal aprendiz seria capaz de pelo menos reconhecer algumas palavras e até mesmo utilizar comandos básicos da língua para se apresentar e cumprimentar as pessoas, por exemplo.

O segundo nível de desenvolvimento é chamado zona de desenvolvimento potencial, que corresponde às atividades que as crianças são capazes de executar e desenvolver com auxílio de um adulto. No contexto de sala de aula, ela corresponde às atividades em que o professor apresenta um conteúdo novo, uma nova função comunicativa da língua a seus alunos e oportuniza situações que possibilitem seu uso. Nesse caso, a ação do professor assemelha-se a um exemplo a ser seguido para que, dessa forma, os alunos sejam capazes de colocar em prática a função comunicativa apresentada.

O curso do desenvolvimento interno do indivíduo manifesta-se por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Ela define as funções que ainda estão em processo de maturação. Isso quer dizer que a ZDP define o conhecimento que o aluno ainda não internalizou efetivamente, porém, será capaz de usá-lo no futuro.

Segundo Vygotsky, o nível de desenvolvimento proximal provê os educadores de um instrumento por meio do qual se pode compreender o curso interno de desenvolvimento. No entanto, acreditamos que o sistema de avaliação – prova oral, escrita e acuidade auditiva – prioriza o conhecimento pelo qual o aluno já foi exposto, ou seja, Zona de Desenvolvimento

Real.

De acordo com Lantolf e Thorne (2007), com a ZDP, Vygotsky estabeleceu de forma concisa sua convicção mais geral de que “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo no qual as crianças crescem dentro da vida intelectual daqueles ao seu redor”¹⁵. Assim, temos que ao tomarmos a sala de aula como o ambiente social considerado mais adequado à aprendizagem, seus participantes, no caso os alunos, necessitam do outro para seu desenvolvimento.

A respeito da sala de aula, Lantolf e Thorne (2006) comentam que Vygotsky era intrigado com os efeitos complexos que a escola tinha no desenvolvimento cognitivo. Segundo eles,

A atividade de participação na escola envolvia, pelo menos em parte, a aprendizagem através da participação em práticas organizadas institucionalmente e culturalmente. Uma das descobertas mais importantes de Vygotsky é que a aprendizagem colaborativamente com outros, especialmente em contextos de instrução, precede e molda o desenvolvimento¹⁶ (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 207).

Vygotsky não foi o único a se interessar pelo desenvolvimento de crianças. Em se tratando do processo de construção do conhecimento e sua relação com a aprendizagem, recorreremos ao processo de equilibração e, por isso, buscamos um possível diálogo com Jean Piaget.

Ao explicar o desenvolvimento e a formação de conhecimento, Piaget recorre ao processo de equilibração. Segundo Palangana (2001), o sistema de equilibração coloca-se como elo entre o desenvolvimento e a aprendizagem, combinando os fatores de ação externa com os fatores de organização interna, inerente à estrutura cognitiva. Então, para Piaget (1976, p. 11) “O processo de equilibração conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações”.

O processo de desenvolvimento, segundo Piaget, é aberto, no sentido das trocas do indivíduo com o meio, e fechado enquanto ciclo. O processo de equilibração é constituído de dois processos que são fundamentais para seu desenvolvimento. O primeiro é a assimilação ou incorporação de um elemento exterior. O segundo processo é a acomodação, isto é, “a

¹⁵ Nossa tradução para: With the ZPD, Vygotsky put into concise form his more general conviction that “human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them” (LANTOLF; THORNE, p. 207).

¹⁶ Nossa tradução para: *the activity of participation in schooling involved, at least in part, learning through participation in socio-culturally and institutionally organized practices. One of Vygotsky’s most important findings is that learning collaboratively with others, particularly in instructional settings, precedes and shapes development* (LANTOLF; THORNE, p. 207).

necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar” (PIAGET, 1976, p.14)

A partir da teoria de equilíbrio, Piaget elaborou dois postulados. O primeiro postulado diz que todo esquema de assimilação tende a incorporar elementos que lhe são exteriores. Essa incorporação acontece por meio das atividades do sujeito. O segundo postulado trata da acomodação, uma vez que todo esquema de assimilação tem por obrigação se acomodar aos elementos que assimila.

Ao tratar a questão da teoria de equilíbrio no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, é possível afirmar que ao serem expostos a um conteúdo novo e por meio da interação com o outro em sala de aula, ou fora dela, os alunos poderão incorporar a nova estrutura a que foram expostos. A incorporação dessa nova estrutura acarretará a modificação das estruturas anteriores mediante o processo de acomodação.

Apesar da importância central do processo de equilíbrio para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, é importante salientar que os desequilíbrios são considerados, também, uma outra fonte responsável pelo desenvolvimento do conhecimento que obrigam o indivíduo a “ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas” (PIAGET, 1976, p.18).

É pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilíbrio, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilíbrio provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido “reequilíbrio majorante” (designando-se assim a reequilíbrio com melhoramento obtido) (PIAGET, 1976, p.19).

Dessa forma, o conhecimento se desenvolve por meio do processo de equilíbrio resultante de uma desequilíbrio. Portanto, a desequilíbrio torna-se um fator positivo para o desenvolvimento do conhecimento, pois “sem ele o conhecimento seria estático” (PIAGET, 1976, p. 19). Em sala de aula, a desequilíbrio pode ser comparada às dúvidas resultantes de um conteúdo ainda não assimilado e, conseqüentemente, ainda não acomodado.

Esse processo parece se assemelhar à Zona de Desenvolvimento Potencial de Vygostky, uma vez que esse conteúdo ainda está em processo de maturação dentro do indivíduo. Dessa forma, é possível inferir que a Zona de Desenvolvimento Potencial de Vygostky parece tratar do processo de desequilíbrio de Piaget. No entanto, vale destacar que Vygotsky, em sua teoria para explicar o desenvolvimento do conhecimento, não menciona

a questão do desequilíbrio, tema de extrema importância para a teoria de desenvolvimento do conhecimento para Piaget.

É importante destacarmos que Piaget e Vygotsky discordavam a respeito da fala egocêntrica. Oliveira (1997) relata que para Piaget a função da fala egocêntrica é exatamente oposta àquela proposta por Vygotsky. Não encontramos em nossas leituras das obras de Vygotsky e Piaget mencionadas pontos de divergências a respeito de nossa conclusão sobre a semelhança da zona de desenvolvimento potencial e o processo de desequilíbrio.

Compreendemos que a teoria de Vygotsky permite-nos inferir que a aprendizagem de uma segunda língua relaciona-se diretamente com a interação do aprendiz com o contexto sociocultural em que está inserido. Por meio de sua interação com o professor e com os próprios colegas, o aprendiz terá condições de construir seu conhecimento. Entendemos que no decorrer desse percurso, esse processo poderá ser influenciado, também, pelas variáveis afetivas, dentre elas a ansiedade, e este fator poderá interferir de forma positiva ou negativa na aprendizagem do aluno.

Para compreendermos o papel da ansiedade na aprendizagem, apresentaremos na próxima seção uma breve revisão de pesquisas relacionadas ao tema de nosso trabalho.

1.3 Definição de ansiedade

O construto de ansiedade tem diversas definições e elas encontram-se de acordo com o lugar teórico em que o pesquisador está inserido. Os estudos na área da psicologia foram os primeiros a se preocuparem com essa variável afetiva.

Em sua definição, May (1977), da área de Psicologia, afirma que a ansiedade pode aliviar o indivíduo do tédio, aguçar sua sensibilidade e também contribuir para a preservação de sua espécie. A autora considera que esse sentimento é a apreensão deflagrada por uma ameaça a algum valor que o indivíduo considera essencial para sua existência como personalidade. Já dentro da LA, Brown (1993), considera que é impossível definir ansiedade em uma simples frase. Scovel (2000), por sua vez, afirma que embora o conceito de ansiedade seja o mais discutido na área, ele pode ser o mais mal compreendido.

Apesar das discussões e ausência de consenso em torno de seu conceito, em nosso trabalho, utilizaremos a definição de Scovel (1978) que, baseado no trabalho de psicologia de Hilgard, Atkinson e Atkinson (1971), definiu ansiedade como sendo um estado de apreensão, um medo vago associado apenas indiretamente a um objeto. Embora seja esta uma definição advinda da psicologia, acreditamos ser adequada ao nosso estudo, pois entendemos que, em se

tratando da aprendizagem de LI, determinadas situações em sala de aula podem alterar o estado emocional no qual o aluno se encontra.

1.4 A ansiedade na sala de aula

A questão da ansiedade no contexto de aprendizagem de uma LE tem sido estudada na área de Linguística Aplicada, pois este tem sido um fator que pode limitar o sucesso e a proficiência dos aprendizes. Diversos trabalhos analisam seu impacto na aprendizagem. Dentre eles, destacamos os seguintes: Scovel (1978), Steinberg e Horwitz (1986), Horwitz, Horwitz e Cope (1986), Horwitz e Young (1991), MacIntyre e Gardner (1991b) e (1994b), Cunha (1997, 2005), Mastrella (2002), Lim (2004), Wang (2005), Welp (2006) e Aragão (2007).

Horwitz; Horwitz e Cope (1986) foram os primeiros a tratar a ansiedade de língua estrangeira como um fenômeno distinto e particular à aprendizagem de línguas.

Dentro do contexto de sala de aula de língua estrangeira ainda existe a chamada ansiedade de língua estrangeira, ou linguística, que é uma espécie de ansiedade situacional, pois o uso de uma língua na qual sua fluência é limitada constitui-se em uma ameaça ao ego do aprendiz. A ansiedade linguística é uma forma distinta expressa em resposta à aprendizagem de línguas (HORWITZ; YOUNG, 1991).

Segundo MacIntyre e Gardner (1991c), a ansiedade pode se manifestar em vários níveis. Ela pode ser caracterizada como ansiedade de traço, que é uma predisposição geral a se tornar ansioso, ou, ainda, como ansiedade de estado, também chamada situacional, que está relacionada à ansiedade experimentada em um determinado momento ou situação.

MacIntyre e Gardner (1989) relatam a respeito da ansiedade comunicativa, que se refere às reações de ansiedade em situações de comunicação oral, assemelhando-se ao componente apreensão comunicativa de Horwitz *et al.* (1986).

Para MacIntyre e Gardner (1994), a ansiedade linguística pode ser definida como o sentimento de tensão e apreensão especificamente associado com o contexto de aprendizagem de segunda língua, incluindo as habilidades de fala, audição.

Young (1991) cita seis possíveis fontes desencadeadoras da ansiedade linguística: ansiedade pessoal e interpessoal, crenças do aprendiz sobre aprendizagem de línguas, crenças do professor sobre aprendizagem de línguas, interação entre aprendiz-professor, procedimentos de sala de aula e testes.

Cunha (1997) apresenta alguns fatores relacionados a ansiedade em situações de

aprendizagem de LE como: apreensão a comunicação em um código no qual o indivíduo não se sente competente, o medo da avaliação de âmbito social e acadêmico, pelo outro (seja este colega, o professor ou um outro interlocutor), a baixa auto-estima decorrente de um conceito pessoal negativo, e ainda a não identificação com a abordagem ou procedimentos de ensino utilizados.

Dentre as fontes citadas anteriormente, três delas centram-se no professor. Por essa razão, faz-se necessário destacar algumas pesquisas que relatam situações em que esse sentimento pode ser gerado a partir das atitudes do professor, quer dizer, suas ações em sala, a forma com que trata seu aluno, sua forma de passar instruções, seu modo e o momento de corrigir seus alunos e, ainda, como ele lida com o erro em sala de aula.

1.5 Fatores desencadeadores da ansiedade linguística

A ansiedade experimentada no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode envolver três aspectos de acordo com Horwitz *et al.* (1986), quais sejam: apreensão na comunicação, causada pela falta de habilidade em expressar suas opiniões e pensamentos; medo de uma avaliação social negativa, provocada pela necessidade de causar uma boa impressão para os outros (dentre eles o professor) e ansiedade a provas ou a avaliações acadêmicas. Utilizando o modelo de Tobias sobre os efeitos da ansiedade na aprendizagem, MacIntyre e Gardner (1994b) afirmaram que a ansiedade se faz presente nos três estágios no processo de aquisição de segunda língua: insumo, processamento e produção.

Destacamos que o professor participa de todos os estágios citados por MacIntyre e Gardner (1994b) e de uma das situações citadas por Horwitz *et al.* (1986). Ao abordar o tema da aula, por meio da apresentação de um tópico gramatical, ou qualquer expressão do idioma, temos o insumo. Durante o estágio de processamento, o professor pode sentir a necessidade de interromper a prática ao observar o desempenho inadequado, seja de um participante ou todo o grupo.

Acreditamos que durante o estágio de produção, que em geral é o momento em que os alunos produzem a partir do que foi apresentado pelo professor e praticado na aula, podemos dizer que, mesmo de forma indireta, existe a interferência do professor, pois os alunos podem se sentir ansiosos na medida em que têm a preocupação de atender as expectativas do professor e/ou os colegas. Dessa forma, temos que a ansiedade dos alunos pode ser detonada pelas ações conscientes ou inconscientes do professor.

De acordo com Cheng (2005), a personalidade e os atributos do instrutor podem afetar a ansiedade linguística. Além disso, as crenças dos professores sobre ensino de línguas têm sido mencionadas como prováveis fontes de ansiedade linguística. Cheng (2005, p. 35), ao citar o estudo de Price (2001), mostrou que os instrutores tinham um papel fundamental no nível de ansiedade que os alunos experimentavam em sala.

Todos os alunos guardam lembranças nítidas de seus professores do passado e suas atitudes em sala. Em alguns casos, os instrutores tinham aliviado a ansiedade de seus alunos, mas, ao contrário, algumas atitudes dos professores elevaram ansiedade dos alunos.

O estudo de Cheng (1998, apud Cheng, 2005), sobre a relação entre as atitudes do instrutor e a ansiedade linguística dos alunos, indicou que alguns professores provocavam ansiedade em seus alunos. Conforme esse autor, os alunos acreditavam que os professores que mais os deixavam ansiosos eram os que

davam nota a cada redação do aluno, que exigiam que os alunos escrevessem e falassem obedecendo certas regras, que constantemente verificavam a compreensão do livro fazendo perguntas, e que insistiam para que os alunos respondessem as perguntas.

As descobertas encontradas pelo pesquisador Bekleyen (2004), após analisar os dados obtidos de entrevistas, questionários, autorrelatos e entrevistas de 115 participantes, revelaram que os comportamentos de professores e o trabalho em pares ou duplas de aprendizes podem aumentar ou diminuir o nível de ansiedade na sala de aula de língua.

Aida (2004) descobriu em seu estudo, em uma escola japonesa, que havia relação entre o nível de ansiedade dos alunos e a personalidade e comportamentos dos professores.

Em seu estudo, Lim (2004), por sua vez, constatou que algumas condições de instrução parecem afetar o nível de ansiedade linguística em sala. Com base nos estudos de Koch e Terrel (1991)¹⁷, ele afirma que, embora vários estudos concluíssem que algumas técnicas e atividades provocam ansiedade entre os alunos, esse assunto deve ser tratado com cautela.

Essa constatação revela que as atitudes dos professores de língua estrangeira em sala podem fazer com que os alunos sintam-se ansiosos durante a aula. Nesse sentido, Cunha (1997) alerta que muito do que acontece, dizemos e fazemos, apesar de nossa boa intenção,

¹⁷ Segundo Koch e Terrel (1991) 40% dos participantes de sua pesquisa afirmaram não se sentirem ansiosos quando arguidos pelo professor.

pode provocar em alguns aprendizes, sentimentos de temor e ansiedade.

A sala de aula de língua estrangeira pode ser considerada um espaço propício à ansiedade, na medida em que a comunicação deve ser mantida por meio de um idioma alvo em que, independente do nível da turma, os alunos não se consideram proficientes o bastante, tendo em vista que, em geral, eles têm como modelo o falante nativo. Por esse motivo, acreditamos que o professor precisa preocupar-se com a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, pois, do contrário, suas atitudes podem elevar o nível da ansiedade de seus alunos. Um ambiente favorável à aprendizagem requer atitudes do professor que permitam que os alunos sintam-se confortáveis e dispostos a se expor durante a aula.

Ainda com relação às atitudes do professor em sala e seu impacto na ansiedade dos alunos, Palacios (1998, apud Lim, 2004) constatou que ela está negativamente relacionada com a quantidade de apoio e suporte do professor. Ele destaca:

quanto mais o professor conversa abertamente com os alunos, mais os alunos sentem que o professor confia neles, e quanto mais o professor demonstra interesse nas idéias dos alunos, menos ansiedade os alunos experimentam em sala. Quando o professor cria um ambiente de sala de aula onde, os alunos podem conectar-se uns com os outros, exista menos competição, tenha uma orientação clara sobre a atividade, os alunos podem diminuir seus níveis de ansiedade¹⁸.

O trabalho de Young (1991), após um profundo estudo de revisão sobre as possíveis fontes de ansiedade linguística, concluiu que as crenças do instrutor sobre o ensino de língua, suas interações com o aprendiz e seus procedimentos em sala fazem parte das seis categorias consideradas fonte de ansiedade em sala. Vale ressaltar que Young parece adotar o termo instrutor como sinônimo de professor. Apesar da suposta diferença na ocupação de instrutor e professor nos centros de idioma brasileiros, sabemos que na prática tal diferenciação diz respeito apenas a questões financeiras e por essa razão usamos os termos como sinônimos.

Sendo assim, fica evidente que as crenças dos professores podem influenciar suas atitudes em sala no que diz respeito à forma pela qual eles fornecem instruções aos alunos. Segundo Young (1991), ao comportar-se como um *sargento de treinamento*¹⁹, o professor pode fazer com que os alunos sintam-se mais ansiosos em sala. Segundo Brandl (1987 apud LIM, 2004), os professores, que acreditavam na crença de distanciamento na relação aluno-professor, concordavam que a intimidação era um motivador necessário.

Os trabalhos mencionados indicam que o professor de línguas pode ser detonador da

¹⁸ Palacios (1998, apud Lim, 2004, p. 56)

¹⁹ Nossa tradução para sergeant drill.

ansiedade linguística em sala de aula, isto é, pode fazer com que seus alunos experimentem um nível maior de ansiedade. Apesar de todas as pesquisas mencionadas nesse trabalho apontarem para o professor como principal promotor da ansiedade em sala, existem pesquisas que revelam que o professor pode, também, diminuir o nível da ansiedade linguística em sala.

1.6 O professor e seu papel de inibidor da ansiedade linguística

O professor de LI, que compreende a importância dos fatores afetivos para a aprendizagem, pode adotar medidas capazes de diminuir a ansiedade de seus alunos.

Rodrigues (1997 *apud* RODRÍGUES; DELGADO, 2008), ao ir além do trabalho feito por Young (1990), afirma que os professores de inglês foram capazes de reduzir o nível da ansiedade de seus alunos por meio de uma postura amigável em sala, tendo bom humor e preparando bem suas aulas.

A pesquisa de Rodríguez e Delgado (2008), realizada com 56 alunos venezuelanos, matriculados na disciplina Inglês Intensivo I, em uma universidade venezuelana, revelou que, por meio de diálogos e trabalhos em grupo, jogos em sala, piadas, atitudes amigáveis, dinâmicas, e mantendo uma postura compreensiva, paciente e com bom humor, os professores conseguiram diminuir o nível de ansiedade experimentada pelos alunos.

A partir de seu trabalho com crianças, a pesquisadora Ariza (1999 *apud* FERUS, 2004) também desenvolveu ferramentas que permitem aos professores de línguas ajudar seus alunos a superar suas ansiedades e resistências para com a aprendizagem de segunda língua (FERUS, 2004, p.22). Segundo Ferus (2004, p. 23), Ariza propõe três princípios para se criar uma sala de aula sem ameaça e com baixo nível de ansiedade:

O primeiro é conhecer seus alunos. Dessa forma os alunos sentem-se importantes e queridos pelo professor, criando assim uma zona de conforto maior e um ambiente de aprendizagem amigável ao aluno. O segundo é adaptar-se a seus alunos. O terceiro ponto que Ariza propõe é dar aos alunos oportunidades para experimentarem o sucesso.

Ao incorporar esses três fatores e colocá-los em prática, o professor poderá diminuir os níveis de ansiedade de seus alunos, permitindo que eles superem suas resistências com relação à aprendizagem de uma segunda língua (ARIZA, 1999 *apud* FERUZ, 2004).

As sugestões de Ariza para criação de um ambiente com baixo nível de ansiedade, em momento algum, referem-se à abordagem metodológica do professor ou menciona qualquer uso de atividade ou estratégia de aprendizagem. Elas dizem respeito apenas às

atitudes do professor, que visam a um melhor relacionamento com seus alunos.

Esse tipo de comportamento do professor em querer conhecer seu aluno, importar-se com ele para que, dessa forma, possa adaptar-se a ele, assemelha-se ao que Luckesi (2002) diz com relação a acolher seu aluno e aceitá-lo como ele é:

Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo” implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar.

A adoção desse tipo de comportamento acolhedor, que busca conhecer o aluno na sua essência, inaugura uma nova maneira do professor observar seus alunos em que seus temores e dificuldades são considerados importantes e, por isso, levados em consideração. Por meio desse novo olhar para com a sala de aula e, em consequência, para com os alunos, os professores podem estar aptos a reconhecer a ansiedade linguística e buscar formas de minimizá-la. Dessa forma, esperamos que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem favorável onde professores e alunos obtenham o melhor do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e, assim, alcancem seus objetivos pessoais e profissionais.

1.7 O reconhecimento da ansiedade linguística em sala de aula

O professor de língua, seja ela estrangeira ou segunda língua, lida em sala de aula com diversos fatores cognitivos e afetivos que podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos de forma a conduzi-los ao sucesso, bem como ao fracasso. Reconhecê-los pode significar o primeiro passo em direção a uma prática adequada e, por conseguinte, essa postura pode fazer com que os alunos alcancem uma aprendizagem bem sucedida.

Os professores precisam compreender que os alunos podem não expressar o que sentem durante a aula, o que não significa que o processo de aprendizagem esteja desenvolvendo-se sem qualquer interferência dos fatores afetivos.

Nesse sentido, Arnold (2001 *apud* CASTRO E SILVA, 2007, p. 55), alerta que

a afetividade pode ser dividida, em uma sala de LE, em o que acontece dentro das pessoas, ou seja, aqueles aspectos que são internos do aprendiz, e são parte de sua personalidade – e o que acontece entre as pessoas, que seriam os aspectos que lidam com o lado de interação do processo de aprendizagem de línguas.

A ansiedade é uma variável afetiva interna do aprendiz que ao lidar com uma situação de aprendizagem na qual sente que sua integridade está sob ameaça, pode vir a tona e tornar-se visível aos olhos do professor.

Segundo Cunha (1997), os professores sentem de forma intuitiva que a ansiedade é um fator interveniente no processo de aprendizagem e inibidor de desempenho. Ser intuitivo não basta. É preciso estar atento aos sinais da ansiedade do aluno. Horwitz, Horwitz e Cope (1986) afirmam que é importante identificar aqueles alunos que são particularmente ansiosos na sala de aula de língua estrangeira, uma vez que este sentimento pode ter efeitos profundos em vários aspectos da aprendizagem de LE. Por meio das respostas de 75 estudantes universitários, de aulas iniciantes de espanhol, estes pesquisadores traçaram o perfil dos alunos que mais sofriam com a ansiedade linguística. É importante dizer que os autores não fazem qualquer generalização com relação ao perfil dos alunos ansiosos.

Horwitz; Horwitz e Cope (1986) afirmam que o professor tem duas opções ao lidar com alunos ansiosos:

eles podem ajudá-los a aprender a lidar com as situações provocadoras de ansiedade; ou eles podem tornar o contexto de aprendizagem menos estressante. Mas antes de tudo, o professor deve reconhecer a existência da ansiedade de LE.

Shinge (2005) afirma que os professores têm observado alunos que têm exibido um ou mais sinais de ansiedade enquanto estão engajados em atividades diferentes e durante níveis de instruções diferentes. Seu estudo, também, relata que é possível identificar as reações dos alunos ao se sentirem ansiosos, mas que mesmo assim, não podemos afirmar que todo aluno ansioso mostra sinais de estar sob influência desse sentimento durante a aula. Shinge (2005) cita diversas formas de manifestação da ansiedade dos alunos e afirma que:

se os professores são capazes de identificar seus alunos ansiosos, eles poderiam modificar seus estilos e estratégias de ensino para ajudar os alunos ansiosos a sentirem-se mais confortáveis em sala e, assim, ter oportunidade a uma melhor aprendizagem.

Gregersen (2007) afirma que tanto professores em serviço e pré-serviço são capazes de identificar com precisão os sinais não verbais da ansiedade linguística de seus alunos. Essa precisão chega a 73% dos casos indicativos de ansiedade linguística alta e baixa.

Contrariando os estudos de Horwitz, Horwitz e Cope (1986) e Shinge (2005), Levine (2003) ao analisar as respostas de um questionário anônimo, postado na internet, respondeu

por 600 alunos de LE e 163 instrutores de LE, no que diz respeito a ansiedade linguística, constatou que os instrutores perceberam um nível de ansiedade dos alunos, ao usarem a língua-alvo, mais alto do que os próprios alunos responderam sentir.

Essa disparidade revela que não podemos fazer generalizações a respeito das atitudes e reações dos alunos ao se sentirem ansiosos, mas, apenas, observar intuitivamente, que, durante determinadas atividades, nosso aluno apresenta um comportamento diferente em sala de aula. É possível que, talvez, ao passar pela situação fora da sala de aula, ele não tenha a mesma reação.

Parece-nos evidente que a ansiedade é um sentimento que permeia a sala de aula independente da vontade do professor, considerado apenas uma fonte externa ao aprendiz, que nem sempre é capaz de identificá-la. Entretanto, o professor não pode ser considerado a única fonte, visto que existem razões particulares tais como timidez, pouca proficiência, baixa autoestima, que podem fazer com que o aluno sinta-se ansioso. Por essa razão, faz-se necessário abordar situações de sala de aula que podem também ser consideradas fontes de ansiedade.

1.8 A sala de aula de língua inglesa

A sala de aula de um curso de inglês é um espaço que acolhe pessoas com objetivos diferentes para se aprender o idioma. Apesar disso, tem-se quase como unanimidade a importância de se comunicar na língua-alvo em sala, comunicação esta que implica determinado grau de competência nas habilidades de fala e compreensão auditiva.

Acreditamos que as habilidades de fala e compreensão auditiva podem ter o *status* de mais importantes, em se tratando de interações sociais, do que a escrita e a leitura nas aulas com abordagem comunicativa, e por essa razão concordamos com Horwitz, Horwitz e Cope (1986) quando afirmam que as situações de sala de aula, que envolvem seu uso, são possíveis fontes de ansiedade.

Ao pensarmos sobre as situações que envolvem o uso da fala e da compreensão auditiva, destacamos primeiro as que acontecem com maior frequência, por exemplo, as interações professor-aluno, aluno-aluno e exercícios de *listening*. Em seguida, temos as que ocorrem com menor frequência, como as provas orais, escrita e compreensão oral.

Morandi (2002) afirma que os sentimentos de ansiedade e autoestima aparecem em atividades de compreensão oral, competições, nas relações pessoais – professor-aluno e aluno-aluno – e na convivência extraclasse.

A nosso ver, todas as atividades citadas colocam o aluno em exposição perante o outro e sob avaliação, seja do colega, do professor, ou dele próprio, essa exposição e avaliação podem fazer com que ele se sinta ansioso ou não.

Ao adentrar a sala de aula, o aluno passa a fazer parte de um grupo de pessoas com um objetivo em comum, aprender a língua. Porém, esse grupo nem sempre é constituído por pessoas que compartilham a mesma faixa etária, visto que em um curso de idiomas no qual trabalhamos, os alunos com mais de 15 anos são agrupados segundo apenas o nível em que se encontram. Dessa forma, podemos encontrar em sala de aula alunos com as mais variadas idades. Em decorrência disso, existe uma grande heterogeneidade de interesses, experiências, atitudes e comportamentos de aprendizagem.

É possível que a faixa etária possa ser um diferencial, não com relação a aprendizagem, mas sim, com relação a influência da ansiedade sob determinada idade. Portanto, faz-se necessário abordar brevemente os estudos que tratam de variáveis afetivas considerando o fator idade.

1.9 O fator idade

Dörney (2009) afirma que a maior parte das opiniões sobre o papel da idade na aprendizagem estão erradas²⁰. Ele argumenta que a questão da idade envolve as mais complexas dinâmicas de todo o domínio da aquisição de uma segunda língua.

Hyltenstam e Abrahamsson (2003 *apud* Dörney, 2009) apontam que a existência de um período crítico para a aquisição de língua tem sido uma das questões mais debatidas em pesquisas da área: enquanto todos concordam que a idade do aprendiz realmente influencia o processo de aquisição de segunda língua, os pesquisadores não foram capazes de estabelecer o modelo exato ou a natureza da mudança relacionada à idade.

Não queremos tratar da influência da idade na aprendizagem, mas buscar evidências que mostrem que a idade pode ser um diferencial quando se trata da influência da afetividade na aprendizagem de LI. Por se tratar de uma discussão importante para o tema da pesquisa, faz-se necessário relatar os estudos encontrados que abordam o fator idade relacionado às variáveis afetivas.

Pizzolato (1995) afirma que estudos sobre ansiedade dentro e fora da sala de aula apontam o aluno adulto como sendo mais propenso aos efeitos negativos da ansiedade

²⁰ Nossa tradução para: Almost everybody has a view of the role of age in the language learning, and, curiously enough, most of these views are wrong.

debilitadora. Seu estudo revelou que a afetividade se mostrou relevante no ensino de línguas para a terceira idade. Em sua pesquisa, ele buscou compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adultos de terceira idade e constatou que

a dimensão afetiva do ensino de línguas era uma ótima oportunidade para negociar com os alunos a geração de insumos e ao mesmo tempo garantir uma configuração positiva do filtro afetivo de Krashen desses sujeitos de modo a lhes viabilizar a aprendizagem da língua-alvo (PIZZOLATO, 1995, p.161).

Conceição (1999), ao estudar as estratégias de aprendizagem de um grupo de alunos de língua inglesa com idade média de 62 anos, afirma que os fatores afetivos e sociais se mostraram relevantes no processo de tal forma que se fez necessário propor uma quarta classificação das Estratégias Indiretas, às quais denominamos Estratégias Socioafetivas.

Morandi (2002), ao buscar os fatores biopsicosociais envolvidos na aquisição de segunda língua, destaca a ansiedade e a autoestima como os fatores afetivos que os professores precisam estar mais atentos em sala. É importante destacar que os participantes de sua pesquisa tinham entre 46 e 80 anos de idade.

Pires (2005, p. 137), em sua pesquisa com estudantes de faixa etária entre 40 e 65 anos idade, denominada meia-idade, afirma que no geral, os mais velhos experimentam mais emoções negativas do que os jovens.

E finalmente, Ventró de Deus (2007), em seu estudo com alunos adultos, de faixa etária entre 23 e 60 anos, de um instituto binacional de idiomas, afirma que, em um ambiente onde barreiras contra a aprendizagem de LE, tais como inibição, medo de correr riscos e ansiedade, são diminuídas e a autoconfiança do adulto é construída ou fortificada, o processo de ensino-aprendizagem torna-se eficaz.

As pesquisas acima destacam não apenas a importância das variáveis afetivas na aprendizagem de LI, mas a relevância de estudos com alunos de faixas etárias mais elevadas. Nesse sentido, buscaremos também verificar a possível relação do sentimento de ansiedade com a idade do aluno.

No capítulo seguinte apresentamos a metodologia e os procedimentos adotados neste estudo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, explicitamos os métodos e processos utilizados nesta pesquisa, as características da Metodologia Q, descrevendo também o contexto onde foi realizada, seus participantes, os instrumentos e os procedimentos referentes a coleta de dados e realização da análise.

2.1 Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, que busca descrever as características de um fenômeno como percebido pelos participantes, e estabelecer relações entre variáveis.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve subjetividade, faremos uso de uma abordagem de pesquisa denominada Metodologia Q, que faz uma ligação entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Fazemos uso de um pacote de análise estatística, porém, este servirá apenas para organizar os dados para que uma análise qualitativa com enfoque interpretativo seja feita por nós.

Por ser esta uma abordagem de pesquisa pouco conhecida na área, na próxima seção a detalharemos.

2.2 A metodologia Q

A metodologia Q tem como base instrumental a técnica chamada Distribuição Q e foi proposta nos anos trinta pelo britânico William Stephenson (1902-1989). Stephenson, que era doutor em Física e em Psicologia, pretendia “*levar o método da física para o domínio das medidas da personalidade*” (STEPHENSON, 1936).

A metodologia Q é voltada para o estudo sistemático da subjetividade humana, utilizando para tal, princípios qualitativos e quantitativos de investigação científica. Ao mesmo tempo em que permite indivíduos, que têm pontos de vista semelhantes, se agruparem, busca desvendar a diversidade subjetiva encontrada entre indivíduos. Torna possível a observação de recortes dessa subjetividade sem a utilização de definições operacionais prévias de parâmetros ou variáveis, mas com uma derivação *a posteriori* do comportamento subjetivo do indivíduo (CUNHA, 2005).

É um método de pesquisa que busca investigar a subjetividade do indivíduo compreendida como a expressão de um ponto de vista pessoal, que, muitas vezes, está amparado pela autorreferência. Para Brown (1980, p.46), a subjetividade autorreferente se define como puro comportamento expresso por meio de afirmações como “Em minha opinião...” ou “Me parece que...”.

Ao posicionar-se por meio dessas afirmações, o indivíduo expressa algo significativo, segundo sua experiência pessoal (MCKEOWN; THOMAS, 1988). A metodologia Q fornece um instrumento capaz de extrair e examinar essas expressões.

Num estudo Q, são necessários poucos participantes. Stephenson (1963) argumenta que raramente mais de 40 respondentes seriam necessários, porque a partir desse número, os fatores se tornam bastante estáveis. Os respondentes têm o *status* de variáveis e não de elementos de uma amostra: o termo “amostra”, nesse método de pesquisa, refere-se ao conjunto de itens, assertivas ou enunciados. São necessários participantes em número apenas suficiente para estabelecer a existência de pelo menos dois fatores, com o objetivo de comparar um fator com outro, pois na técnica Q o foco não é saber qual é a proporção da população de cada fator, tampouco realizar generalizações.

A técnica de distribuição Q permite que os participantes expressem seus pontos de vista sobre o tema pesquisado por meio da distribuição das assertivas que compõem a amostra Q. Essa distribuição pode ser caracterizada como um processo pelo qual o indivíduo apresenta seu ponto de vista subjetivo sobre a questão colocada ao ordenar itens em colunas ao longo de um contínuo, com a localização definida segundo uma condição de instrução específica (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p.30).

2.2.1 O universo de ideias e a amostra Q

Na metodologia Q, o universo de ideias (concourse of ideas²¹) representa todas as frases sobre o assunto possíveis de serem obtidas a partir das respostas dos participantes em entrevistas ou grupo focal, ou mesmo assertivas buscadas na literatura sobre o tema do assunto.

O universo de ideias desta pesquisa surgiu a partir da realização de entrevistas com 32 alunos do curso de inglês de um centro de línguas. O universo de ideias é composto pelos pontos de vista dos participantes com relação ao tema da pesquisa. Cunha (2005) afirma que o

²¹ Termo cunhado por Cunha (2005)

universo de ideias é um conjunto amplo de frases, opiniões e conceitos pessoais da comunidade alvo, que deve ser o mais representativo possível para o pesquisador, e serve para a seleção da amostra Q específica para o experimento.

Uma amostra Q é o subconjunto obtido por meio da delimitação do universo de ideias. Cabe ao pesquisador realizar essa delimitação de modo que a amostra final seja a mais representativa possível do tema em estudo. Brown (1980) afirma que o mesmo universo pode gerar amostras diferentes. Segundo ele, isso não deve ser visto como um problema, porque o significado da assertiva será dado pelo sujeito que vai interpretá-la e não pelo pesquisador.

Em nossa pesquisa, utilizamos o termo assertiva para se referir a cada item da amostra. As assertivas podem ser de duas formas: naturalistas ou prontas. As assertivas obtidas por meio das respostas orais ou escritas dos respondentes são consideradas naturalistas, enquanto que as obtidas de outras fontes, que não sejam da própria comunicação dos participantes, por exemplo, frases retiradas de textos presentes na literatura, são chamadas de prontas (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p.25). Amostras híbridas podem ser obtidas mesclando assertivas naturalistas e prontas.

Optamos por utilizar assertivas naturalistas, ou seja, criadas a partir das entrevistas realizadas, para que elas pudessem representar as opiniões dos indivíduos do contexto, onde foi realizada a coleta inicial dos dados. Além disso, a amostra é considerada estruturada, uma vez que o processo de seleção de assertivas ocorreu com base em recorrência temática.

O critério para exclusão das assertivas deu-se segundo a semelhança de sua redação com outra assertiva, bem como sua pertinência ao tema. Nesse caso, as assertivas que não contemplavam o foco de nosso estudo foram descartadas.

Uma vez selecionada a amostra, as assertivas foram numeradas aleatoriamente e impressas em cartões individuais com o objetivo de facilitar sua visualização e manuseio para o procedimento de distribuição.

2.2.2 Procedimentos de distribuição

A distribuição Q (*Q-sorting*) é um processo que pode ser descrito da seguinte forma. O participante recebe um conjunto de cartões com assertivas numeradas. Em seguida, é orientado a ler os cartões cuidadosamente para então julgar o ponto de vista contemplado na assertiva, posicionando-o, segundo uma condição de instrução, ao longo de um contínuo ou quadro de valores (*score sheet*).

Uma condição de instrução é uma sugestão de como os participantes devem fazer a distribuição, ou seja, é uma sugestão de como eles devem proceder para ordenar as assertivas da amostra.

No início do processo de distribuição, Cunha (2005, p. 256) afirma que

pode-se pedir aos participantes que, num primeiro momento, leiam todos os itens e os separem em duas colunas: concordo e discordo. Num segundo momento, solicita-se que movam para as extremidades os itens com os quais eles concordam totalmente e dos quais discordam totalmente, num movimento passo a passo, até chegar à coluna central, onde se colocam aqueles em relação aos quais são neutros ou ambivalentes. A separação da tarefa em subtarefas, feitas desta maneira, estimula a realização de comparações e facilita todo o processo como um todo.

Durante a distribuição, os participantes devem posicionar as assertivas dentro das colunas do contínuo, respeitando o número máximo de assertivas definido para cada coluna. Enquanto faz a distribuição, o participante pode reposicionar as assertivas dentro do quadro conforme achar pertinente. Os extremos do quadro revelam as opiniões mais fortes dos participantes, uma vez que esta é uma tarefa de classificação. Conforme a distribuição se desenvolve para o centro do quadro, as opiniões tornam-se mais neutras ou menos relevantes.

Tendo o participante dado por encerrada a distribuição, o pesquisador lhe fornece um gabarito, cuja forma reproduz o formato do quadro de distribuição. O participante deve escrever o número da assertiva exatamente na célula do gabarito correspondente ao posicionamento da assertiva na coluna dentro da distribuição. Tão logo o gabarito é preenchido, o participante deve entregá-lo ao pesquisador.

É importante ratificar que o gabarito serve não apenas como registro das assertivas, mas também pode buscar mais informações dos participantes por meio de perguntas abertas adicionais e dados demográficos do participante. Além disso, o gabarito facilita ao pesquisador a leitura dos dados para digitá-los no programa.

2.2.3 Entrada dos dados

Tão logo os gabaritos sejam entregues, o pesquisador pode iniciar a entrada dos dados no programa *PQMethod 2.10*, versão Dos, que se encontra disponível gratuitamente no sítio <http://qmethod.org/links>.

Coêlho (2010) explica que o processo de entrada de dados começa com a informação sobre a estrutura de estudo. Segundo ela, inicialmente, os itens da amostra Q são

digitados e a estrutura do quadro de distribuição é especificada, o que inclui o número de linhas e de colunas.

O programa permite a entrada dos dados de um gabarito por vez. Se os dados do gabarito estiverem corretos, o gabarito seguinte poderá ser digitado. Coêlho (2010) explica que o computador checa a soma aritmética de cada entrada e notifica o digitador a respeito de qualquer número que esteja faltando ou em duplicata.

2.2.4 Análise e interpretação dos dados

Os dados coletados a partir da técnica de distribuição Q e analisados pelo pacote de análise estatística *PQMethod* produzem uma tabela de intercorrelação entre os quadros de distribuição, a matriz de correlação Q. Essa matriz, que revela o grau de associação de cada participante com os demais, é submetida à análise fatorial por pessoa para que os fatores possam ser extraídos. A análise fatorial mostra padrões de relações entre variáveis que, neste caso, são os aprendizes, portanto, mostra padrões de relações entre os indivíduos, delineando os diferentes agrupamentos ou fatores. Em cada agrupamento estão os aprendizes que forneceram distribuições que se assemelham em certo grau e tiveram uma tendência a analisar e distribuir as assertivas de maneira similar, numa indicação de convergência de pontos de vista, atitudes, crenças. Na metodologia Q, as pessoas que fazem a distribuição são consideradas as variáveis e não a amostra de assertivas.

Os fatores resultantes representam, portanto, perspectivas, e a associação de cada respondente com cada ponto de vista é indicada pelo valor de sua carga naquele fator. O número de fatores é puramente empírico e depende de como os participantes realizaram as distribuições Brown (1993 *apud* CUNHA, 2005).

Após a extração dos fatores, é criada uma tabela que lista o grau de correlação de cada distribuição com cada um dos fatores que não sofreram alteração. Esta tabela descreve as cargas de cada correspondente em cada um dos fatores. Quanto maior for o peso (positivo ou negativo) do respondente em um fator só, mais representativo ele é daquela dimensão fatorial em particular (CUNHA, 2005). As pessoas associadas a um determinado fator compartilham uma perspectiva comum.

Para que se encontrem os participantes prototípicos de maior carga em um fator, é preciso que seja efetuada a rotação dos eixos por meio do espaço fatorial. Vale destacar que a rotação dos eixos não altera as relações de estrutura entre os dados. Segundo Cunha (2005),

essa rotação:

(...) simplesmente facilita o discernimento das diferenças e possibilita a visão sob diversos ângulos. Deste modo, não há soluções rotacionais certas ou erradas. Cada uma possibilita um grau de interpretação. Em geral, o investigador, tenta várias soluções, variando as rotações e o número de fatores consolidados, avaliando cada solução individualmente quanto à clareza de sua descrição e interpretação (CUNHA, 2005, p. 76).

A interpretação dos dados na metodologia Q é baseada nos escores fatoriais. O programa de análise gera uma distribuição modelo ou prototípica, com escores variando de -6 à +6, por exemplo, a cada um dos fatores encontrados. Para facilitar o manuseio dos dados, ressaltamos que consideramos apenas os escores com valores acima de +4 e abaixo de -4, para a compreensão e interpretação da perspectiva do fator.

2.3 Contexto da pesquisa e participantes

A situação de investigação inicialmente ocorreu em um centro de línguas ligado a uma instituição federal de ensino superior. O centro de línguas atende aos servidores, ex-servidores, alunos e professores, assim como a comunidade em geral, oferecendo cursos regulares de língua inglesa, espanhola, francesa e alemã. Além disso, ela oferece campo de estágio aos alunos dos cursos de graduação e/ou pós-graduação do Instituto de Letras e Linguística da universidade a qual está ligado. Sua estrutura física conta com diversas salas de aulas bem equipadas para o ensino de língua estrangeira. As salas de aulas têm recursos audiovisuais e de multimídia que facilitam e auxiliam o trabalho dos professores.

Os professores, em sua maioria, têm especialização *latu e stricto senso*, sendo parte do quadro efetivo de professores do Instituto de Letras e Linguística da universidade. Por se tratar de campo de estágio, encontramos na época de coleta dos dados, alunos do curso de Letras em estágio pré-serviço. Ressaltamos que o ingresso dos alunos-professores no centro de línguas ocorre por meio de exames de seleção.

As aulas acontecem duas vezes por semana e tem duração de 80 minutos. Segundo o sítio do centro de línguas, o curso de língua inglesa visa ao desenvolvimento da fluência e acuidade nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita.

Os participantes são alunos de cursos de língua estrangeira de níveis elementar, básico, intermediário e avançado. A escolha dos participantes, e consequente inclusão no projeto, levou em consideração a faixa etária, independente do nível que estava sendo

cursado, pois um dos objetivos da pesquisa é identificar possíveis relações entre ansiedade e o fator idade. Além disso, os dados podem indicar uma possível relação entre o sentimento de ansiedade e os níveis ou momentos de aprendizagem em que os participantes se encontram. Foram selecionados 32 participantes divididos em dois grupos de faixas etárias. A seleção deu-se a partir do convite feito pelo pesquisador e aceitação do aluno. É importante salientar que os participantes, de ambos os grupos, encontram-se matriculados em turmas diversas.

O primeiro grupo contém aprendizes de faixa etária entre 18 e 30 anos. Parte dos alunos desta escola é em sua maioria universitários que estudam a língua inglesa por livre escolha, não fazendo esta disciplina parte da grade curricular de seus cursos na universidade.

O segundo grupo de aprendizes se encontra na faixa etária de 31 a 64 anos. Os alunos da segunda faixa etária são profissionais liberais e/ou aposentados que optaram por estudar a língua inglesa por motivos de satisfação pessoal e necessidades profissionais.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi feita em duas etapas distintas. Na primeira, buscamos levantar as opiniões dos participantes, a respeito do tema ansiedade em sala de aula, por meio de uma entrevista semi-estruturada. A realização das entrevistas contou com a participação de 32 alunos voluntários matriculados em turmas regulares de língua inglesa em níveis diferentes. É importante ratificar que a idade dos entrevistados encontrava-se entre 18 a 64 anos de idade.

O uso das entrevistas permite obter uma descrição subjetiva das experiências do entrevistado e investigar questões específicas de interesse para o investigador. Além disso, elas aproximam o pesquisador dos alunos para a realização de uma sondagem sobre o interesse destes participarem do estudo e para a obtenção de pontos de vista sobre o sentimento de ansiedade nas experiências de aprendizagem. O modelo da entrevista encontra-se no APÊNDICE I. As entrevistas duravam em média 10 minutos e foram agendadas segundo a disponibilidade dos participantes antes ou depois de sua aula. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências do centro de línguas e ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2009.

Após a realização das entrevistas, deu-se início a fase de transcrição. A partir das transcrições centenas de pontos de vista a respeito do tema ansiedade na sala de aula de língua inglesa emergiram. O processo de identificação dos pontos de vista dos alunos constitui a

elaboração do universo de ideias, ou seja, uma gama de opiniões, crenças, atitudes em relação ao sentimento de ansiedade no processo de aprendizagem.

Por se tratar de um universo de ideias com um número muito grande de pontos de vista, que chamaremos de assertivas ou itens, fez-se necessário uma redução no número de assertivas com a finalidade de termos uma amostra Q manuseável entre 30 e 60 itens.

O universo de ideias foi delimitado observando os seguintes aspectos: recorrência e relevância ao tema. Ao término da delimitação, nos deparamos com uma amostra Q de 57 assertivas.

Com a amostra Q definida, demos início a segunda fase da coleta de dados. Para isso, convidamos, novamente, os alunos do centro de línguas para que fizessem a distribuição das assertivas no processo, já anteriormente descrito, denominado técnica de distribuição Q. Devido a dificuldade de adesão de participantes da segunda faixa etária, fez-se necessário a busca dos mesmos em outras escolas de idiomas para que o número de participantes fosse considerado significativo. É importante ressaltar que, apesar da busca em outro contexto, todos os participantes encontravam-se matriculados regularmente em um curso de língua inglesa

A fase de distribuição contou com a participação de 44 voluntários (43 alunos e o pesquisador) de faixa etária entre 18 e 50 anos. Durante a distribuição, os participantes receberam um número de 57 assertivas impressas em cartões de 3 x 5 cm, e foram orientados a distribuí-los ao longo de um contínuo, variando de -6 a +6, impresso em cartolina 6 x 45 cm, conforme exemplo abaixo, com as expressões “menor concordância ou relevância” em um extremo e “maior concordância ou relevância” no outro.

MENOR CONCORDÂNCIA E/OU RELEVÂNCIA					NEUTRO/AMBÍGUO/NÃO RELEVANTE				MAIOR CONCORDÂNCIA E/OU RELEVÂNCIA				
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	+6	
(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(9)	(7)	(6)	(5)	(3)	(2)	(1)	

Figura 1 – Contínuo de distribuição

Fonte: próprio autor 2010

Os alunos foram orientados pelo pesquisador a primeiramente ler todas as assertivas e separá-las em 3 grupos conforme sua relevância. Em seguida, deveriam posicionar-se frente aos pontos de vista com relação à ansiedade em sala de aula de língua inglesa e distribuí-los ao longo do contínuo, observando o número máximo de assertivas em cada coluna do quadro. Os participantes foram informados, também, que as assertivas poderiam ser reposicionadas

caso achassem necessário. O tempo médio de distribuição ficou em torno de 25 minutos e não houve qualquer interferência do pesquisador enquanto a distribuição era feita. Essa etapa foi realizada nas dependências da universidade e da escola ao longo do segundo semestre de 2009.

No capítulo a seguir, apresentaremos os resultados da análise fatorial e os fatores extraídos; discutiremos os itens de consenso e os fatores que emergiram a partir da análise inicial feita pelo programa *PQMethod*.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, buscamos interpretar e discutir os itens de consenso, bem como os fatores que emergiram a partir da análise inicial realizada pelo programa *PQMethod*. A análise mostra os pontos de vista dos participantes a respeito da ansiedade na sala de aula de língua inglesa. A partir da interpretação das análises fatoriais, trazendo, como suporte, falas das entrevistas com os aprendizes de língua inglesa participantes do estudo, podemos buscar as respostas às perguntas que norteiam nossa pesquisa.

3.1 Análise fatorial

A partir do processo de análise fatorial das 44 distribuições Q, três grupos de participantes ou fatores, emergiram, ou seja, participantes com pontos de vista convergentes foram aglomerados no mesmo grupo, conforme tabela 1.

Os participantes dos três grupos apresentam carga fatorial acima de 0.34²² e, portanto, são agrupados de acordo com a carga fatorial de maior significância. Dessa forma, temos trinta participantes divididos em três grupos.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, utilizamos os seguintes critérios para o código de identificação:

- Os numerais cardinais de 1 a 44 correspondem a entrada da distribuição Q no programa;
- M e F correspondem aos gêneros masculino e feminino respectivamente;
- Os numerais romanos I, II, III e IV correspondem ao nível do curso de inglês do participante no momento da participação na pesquisa, sendo I (básico), II (pré-intermediário), III (intermediário) e IV avançado segundo a classificação do curso em que os alunos encontravam-se matriculados;
- As letras A e B correspondem a faixa etária do participante, sendo A de 18 a 29 anos e B de 30 a 50 anos.

Sendo assim, o participante 1MIVA corresponde a um aluno com menos de 30 anos

²² Para detalhes técnicos sobre cargas fatoriais estatisticamente significativas ver McKeown e Thomas (1988, p. 50).

do curso avançado. A seguir, exibiremos a matriz fatorial das 44 distribuições. Os participantes prototípicos de cada fator encontram-se destacados pela letra X. Alguns, como por exemplo, 6FIVA, possuem cargas significativas em dois fatores, o que significa que compartilham pontos de vista com outro grupo de participantes.

TABELA 1
Matriz Fatorial

Participantes	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1MIVA	0.2797	0.1013	0.0827
2MIVA	-0.1360	0.0616	0.6810X
3MIVA	0.3120	0.4769X	-0.1728
4MIVA	0.2850	0.1072	0.1750
5FIVA	0.0159	0.0308	0.5312X
6FIVA	0.4556X	0.6162X	-0.1441
7FIVA	0.1849	0.0170	0.1124
8FIVA	-0.1918	-0.0769	0.1183
9MIVA	0.3946X	0.5609X	0.1526
10MIA	-0.1132	0.1144	0.2738
11MIA	-0.2001	0.0521	0.2755
12MIA	0.3118	0.3001	0.0632
13MIA	0.1924	0.0289	0.0096
13FIVA	0.0287	-0.1137	0.2276
14MIA	0.1282	-0.0015	0.0235

16FIA	0.3874X	0.5414X	-0.0773
17FIA	-0.0206	0.4224X	-0.0033
18FIA	0.4296X	-0.6316X	0.3205
19MIIA	0.4631X	0.2438	-0.0031
20FIIA	0.6276X	0.1373	0.2968
21MIIA	0.0587	0.1493	-0.3848X
22FIIA	0.0355	-0.2297	0.5199X
23FIIA	0.1174	0.2786	0.0495
24MIA	0.4999X	0.2788	-0.3102
25MIA	-0.1991	-0.1431	0.1792
26FIA	0.1808	0.2730	-0.0507
27MIIA	0.0380	0.0554	0.1249
28MIIA	-0.1392	-0.2509	0.3473X
29FIIB	0.1186	-0.3216	0.5062X
30FIA	0.7099X	0.0721	0.0266
31FIIB	0.0791	0.1244	-0.0159
32FIIB	0.0627	0.5677X	-0.1322
33MIIIB	0.1204	-0.0163	0.1125
34MIB	-0.1243	0.6618X	0.0261
35MIB	-0.0123	0.1920	0.5234X
36MIB	0.2142	0.6071X	0.1253

37FIIIB	-0.2086	-0.0643	-0.0485
38MIIIB	-0.1420	-0.0914	0.6340X
39FIIIB	-0.0965	-0.0523	0.3518X
40MIB	0.1651	-0.0857	0.3944X
41FIB	0.2200	-0.1114	-0.2630
42FIIIB	0.0350	-0.0053	0.7329X
43FIVB	-0.2336	0.5908X	0.1303
44MIVB	0.6365X	0.2585	-0.0228

Tabela da Matriz Fatorial: indica participantes que definem, de maneira significativa (X), os grupos.
 Fonte: próprio autor, 2010.

A análise dos escores mostrou a existência de três fatores principais. A princípio, utilizaremos os termos Fator 1, Fator 2 e Fator 3 para nos referir a esses grupos de aprendizes.

Quantidade de participantes em cada fator:

- Fator 1 – 9 participantes;
- Fator 2 – 10 participantes e
- Fator 3 – 11 participantes.

Do total de participantes, quatro – 6FIVA, 9MIVA, 16FIA e 18FIA – têm cargas significativas nos fatores 1 e 2. O termo “mixed loaders” aplica-se a esses participantes, pois eles compartilham ideias com os participantes de outro fator.

Tendo explicitado a respeito da formação dos grupos, mostraremos os escores que cada grupo atribuiu as assertivas.

3.2 Distribuições modelos dos fatores

O quadro abaixo mostra os escores correspondentes para as 57 assertivas dentro de seu fator conforme a distribuição feita pelos participantes. Os escores representam o

posicionamento do grupo de alunos para cada assertiva ao posicioná-la ao longo do contínuo de -6 a +6.

QUADRO 1
Escore para cada assertiva nas distribuições prototípicas de cada fator

		Fatores		
Assertivas		1	2	3
1	Mesmo respondendo corretamente me sinto ansioso por imaginar o que o colega pensa a meu respeito.	-4	-3	0
2	O professor é responsável por gerar os momentos de ansiedade em sala.	2	-5	-1
3	Respondo rapidamente quando estou ansioso.	-3	-1	-3
4	O aluno mais velho sente que a obrigação de já saber tudo.	-2	-1	0
5	A minha ansiedade é mais por causa da timidez.	-4	-1	-1
6	Os alunos mais velhos são mais ansiosos.	-1	-4	-3
7	Eu penso na avaliação do professor a meu respeito, pois, às vezes, ele não percebe o quanto eu sei.	3	1	2
8	Me calo quando estou ansioso.	-2	-1	-2
9	Estamos aqui para aprender, mas temos vergonha de não saber.	-1	-2	3
10	Eu me sinto mais ansioso na hora da conversação.	2	3	5
11	Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim.	-5	-2	1
12	Certos comentários do professor podem bloquear meu aprendizado.	2	-3	4
13	Procuro tirar minhas dúvidas após o término das aulas quando todos já se foram.	-1	-2	-2

14	Se estudasse mais, seria menos ansioso.	3	2	0
15	Sinto-me ansioso mesmo quando o professor faz uma pergunta cuja resposta eu sei.	-3	0	3
16	Tem colegas que sabem mais e não percebem que nos deixam desconfortáveis em sala.	-3	0	2
17	Os professores não dão tempo para o aluno se expressar.	0	-2	0
18	Se não me sentisse ansioso em sala, eu teria um comportamento diferente.	0	-4	0
19	Sou bem tranquilo em relação a aprendizagem de LI.	1	6	-3
20	Sinto-me ansioso quando percebo que todos, menos eu, compreenderam a explicação.	3	-2	3
21	Acho que meus colegas não são ansiosos.	-2	-1	0
22	Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.	-4	1	-5
23	Meu comportamento e minha aprendizagem não são influenciados pela ansiedade.	1	0	-5
24	A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.	-5	0	-6
25	Senti-me ansioso ao fazer uma atividade pela primeira vez.	2	2	1
26	Vejo meu colega como um companheiro de aprendizagem.	6	3	2
27	Eu lido bem com minha ansiedade.	3	5	-4
28	Sinto-me ansioso pelo medo de errar a pronúncia.	-1	2	2
29	Eu gosto de ser aluno e de aprender. Por isso, não sou ansioso.	0	5	-3
30	Fico ansioso por não compreender as atividades de <i>listening</i> .	5	-4	6
31	Às vezes não confiamos em nós e achamos que o outro sabe mais.	1	0	0
32	A ansiedade não permite que eu expresse o que estou pensando.	-2	1	1

33	A maturidade dá desprendimento e a pessoa perde a vergonha de errar.	5	2	-2
34	O erro me causa sofrimento.	-6	-1	4
35	Fico ansioso quando as discussões em sala fogem do tema da aula e do inglês.	-3	1	-2
36	Mesmo tendo vocabulário, a ansiedade me faz errar.	0	0	1
37	Os jovens são mais inibidos, tem medo de participar.	-2	1	-1
38	Sou um pouco ansioso porque sou muito exigente comigo.	-1	3	4
39	Depois que eu conheço a turma, com o passar do tempo, eu começo a me soltar.	4	3	3
40	Eu fico ansioso para mostrar a todos que estou aprendendo.	0	-6	2
41	Não me sinto ansioso trabalhando em grupo.	4	1	-1
42	A opinião de meu colega a respeito de minha aprendizagem não é importante.	4	1	-4
43	A ansiedade me atrapalha em vários setores da vida.	-3	-3	5
44	A ansiedade me mostra quais são os meus pontos fracos.	2	2	-2
45	A ansiedade é positiva porque me estimula a buscar outras formas de aprender.	0	4	-2
46	Dependendo da situação, a ansiedade pode ser uma influência positiva ou negativa.	1	4	2
47	Alunos jovens sentem-se a vontade para trabalhar com alunos mais velhos.	2	-2	-1
48	Sinto-me ansioso quando percebo que o professor está ansioso.	1	2	0
49	Eu me sinto mais a vontade na prova oral do que na prova escrita.	-2	-3	-4

50	Sentiria-me mais a vontade se pudesse usar tradução em sala.	0	0	1
51	Sentiria-me mais a vontade se meus colegas e eu fôssemos da mesma faixa etária.	-1	-1	0
52	Preciso de mais tempo para pensar e refletir antes de responder.	1	-5	3
53	A ansiedade é uma espécie de indicador. Por mais que seja ruim ela tem uma função.	0	4	1
54	A turma precisa ajudar os colegas ansiosos a lidar com o sentimento de ansiedade.	0	0	1
55	A sensação de que os colegas mais jovens sabem mais incomoda e deixa os mais velhos inseguros.	1	0	-1
56	Quero falar e, às vezes, não consigo nem ouvir direito quando a professora me faz uma pergunta.	-1	-3	-3
57	Não me sinto nem constrangido nem ansioso em quase nenhum momento da aula.	3	3	-1

Fonte: próprio autor, 2010.

3.3 Categorias descritivas

Dentre os 44 participantes, apenas 30 participantes se encontram assim distribuídos em os três fatores que emergiram:

O grupo 1 (fator 1) é representado por 09 participantes: 6FIVA, 9MIVA, 16FIA, 18FIA, 19MIIA, 20FIIA, 25MIA, 30FIA e 30MIVB.

O grupo 2 (fator 2) possui 10 participantes: 3MIVA, 6FIVA, 9MIVA, 16FIA, 17FIA, 18FIA, 32FIVB, 34MIB, 36MIB e 43FIVB.

O grupo 3 (fator 3) tem 11 participantes: 2MIVA, 5FIVA, 21MIIA, 22FIIA, 28MIIA, 29FIIIB, 35MIB, 38MIIB, 39FIIIB, 40MIB e 42FIIIB.

Apesar de estarem separados em grupos com posicionamentos distintos, existe consenso eles a respeito de algumas assertivas.

3.4 Itens de consenso

Embora cada fator revele uma perspectiva particular, existe consensos entre eles em relação a determinadas questões. Estas assertivas consensuais são apresentadas no quadro abaixo e aquelas mais significativas serão discutidas e analisadas.

A pequena diferença nos escores entre os fatores indica que as opiniões dos grupos de participantes tendem a convergir em relação às assertivas abaixo. Há consenso entre os participantes em geral, porém são assertivas que podem ser consideradas de menor importância relativa, porque os escores são em geral pouco significativos, isto é, encontram-se posicionados no centro do contínuo.

QUADRO 2

Assertivas de consenso e seus respectivos escores

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Assertivas	SCORE	SCORE	SCORE
8. Me calo quando estou ansioso.	-2	-1	-2
13. Procuro tirar minhas dúvidas após o término das aulas quando todos já se foram.	-1	-2	-2
25. Senti-me ansioso ao fazer uma atividade pela primeira vez.	2	2	1
31. Às vezes não confiamos em nós e achamos que o outro sabe mais.	1	0	0
36. Mesmo tendo vocabulário, a ansiedade me faz errar.	0	0	1
39. Depois que eu conheço a turma, com o passar do tempo, eu começo a me soltar.	4	3	3
50. Sentiria-me mais a vontade se pudesse usar tradução em sala.	0	0	1
51. Sentiria-me mais a vontade se meus colegas e eu fôssemos da mesma faixa etária.	-1	-1	0
54. A turma precisa ajudar os colegas ansiosos a lidar com o sentimento de ansiedade.	0	0	1
55. A sensação de que os colegas mais jovens sabem mais incomoda e deixa os mais velhos inseguros.	1	0	-1

Fonte: próprio autor, 2010.

3.5 Discussão dos itens de consenso

Existem, portanto, três grupos de alunos com perspectivas distintas (fatores 1, 2 e 3), todavia eles têm posicionamentos semelhantes em relação a 10 assertivas. Dentre estas, 6 têm escores entre -1 e 1. Esses valores mostram que as questões nelas abordadas são de menor importância relativa, sendo que apenas uma assertiva, a 39, têm escore mais significativo, indicado a atribuição de maior relevância à assertiva.

Interpretamos que ao se posicionarem de forma neutra perante as assertivas 31 e 55, os participantes não se importam com a presença de um colega cujo conhecimento da língua e desempenho sejam, a seu ver, superiores ao seu na sala de aula. Dulcídio, aprendiz com mais de 40 anos, comenta a respeito da aptidão do colega:

“Quando há uma pessoa que tá bem mais avançado eu gosto de olhar nela como parâmetro. Quero, pelo menos, me aproximar do quanto aquele sujeito, menino ou menina”.

Em outro trecho da entrevista, Dulcídio reforça a importância da presença de um colega com mais conhecimento:

“Você tem um aluno de nível superior em sala é importante que, não me espelhar, que eu o veja como o obstáculo a ser alcançado”.

A sala de aula de língua inglesa pode estar sendo vista como um ambiente em que a heterogeneidade se faz presente e é aceita com naturalidade em função das diferenças individuais como idade, competência e aptidão linguística, objetivos e motivação para estudar, dentre outras.

A respeito da questão da diferença dos objetivos e motivação para o estudo da LE, Pizzolato (2007) afirma que na idade adulta a obrigatoriedade de aprendizagem de línguas deixa de partir de instituições como família e escola e passa a existir por motivação interna, não raramente ligada ao mercado de trabalho. Assim, os motivos que levam um aprendiz adulto ao um curso de línguas diferem-se do aprendiz adolescente que ouve constantemente ecoar, no meio social em que vive, o bordão “quem sabe uma língua estrangeira tem mais chance entrar no mercado de trabalho”.

Apesar de talvez terem objetivos diferentes para aprender um novo idioma, adolescentes e adultos adquirem o mesmo *status* dentro da sala de aula, ou seja, ambos se encontram na situação de alunos com os mesmos deveres e obrigações. Portanto, é possível que ao aceitarem, ou não se importarem, que em situações de aprendizagem principalmente de uma língua estrangeira, alguns desenvolvem suas competências de forma mais rápida, esse

comportamento se torne normal, ou seja, não é importante o fato de outros colegas (31) saberem mais.

A questão da idade não se mostrou significativa para o fato de tornar o ambiente de sala de aula mais confortável, pois os alunos foram neutros, ou discordaram levemente, da afirmação de sentirem-se mais a vontade se os colegas fossem da mesma faixa etária (51).

Ao perguntar a Claudionor, aprendiz de 45 anos, se o fato de ter colegas mais jovens em sala o deixava ansioso, ele responde:

C: Não, esse fator até não.

Somália, aprendiz com mais de 30 anos, diz que, apesar de preferir estudar em uma turma com alunos de sua idade, afirma que sente bem com a presença de alunos mais jovens em sala.

S: Eu gosto de estar com eles também. Eles fazem colocações que a gente não tinha percebido.

É possível que, devido a convivência com pessoas de diversas faixas etárias em ambientes de trabalho e estudo, eles enxerguem a sala de aula de língua inglesa como um ambiente em que a diferença de idade não seja uma variável que cause desconforto, mas ao contrário, faça com que eles se sintam mais à vontade para trabalhar em pares com um colega de outra faixa etária.

Daniellen, aprendiz de 18 anos que se considera muito ansiosa em sala, comenta que se sente menos ansiosa trabalhando com um colega mais velho. Segue abaixo o trecho da entrevista.

P: Se você fizesse alguma atividade com ele (colega mais velho da sala) acha que se sentiria tão ansiosa quanto se fizesse com um colega de sua idade?

D: Acho que não. Porque, sei lá, ele tem mais experiência. Tem mais jeito de mexer com a gente, conversar. Acho que não me sentiria tão ansiosa assim.

P: Se fizesse qualquer atividade com ele se sentiria menos ansiosa?

D: Menos ansiosa.

O bom relacionamento e familiaridade entre os alunos parecem ter impacto positivo, pois eles concordaram, de forma significativa, que ao conhecerem a turma, com o passar do tempo, começam a se sentir mais à vontade em sala (39)²³. O escore elevado dessa assertiva mostra que a medida que os alunos vão se conhecendo durante o curso, os laços afetivos vão sendo criados e fortalecidos, tornando o ambiente de sala de aula menos tenso. Horwitz

²³ Esta questão será retomada novamente ao analisarmos o fator 1

(2001), ao citar o trabalho de Palacios (1998), afirma que o ambiente de sala de aula tem impacto direto no nível de ansiedade dos alunos e que este autor constatou que o grau de afiliação entre os alunos está ligado ao baixo nível de ansiedade em sala de aula. Além disso, os alunos podem sentir-se motivados a frequentar a sala de aula de língua inglesa pelo simples fato de encontrarem os colegas nas aulas ou, simplesmente, pelo fato de se sentirem confortáveis estando presentes na sala de aula. Um ambiente de aprendizagem onde impera a cooperação e a aceitação mútua pode tornar-se um espaço em que as diferenças tendem a desaparecer.

Ao se sentirem confortáveis em sala, os alunos passam a enxergar o grupo de forma positiva. Ao discordarem de que procuram tirar suas dúvidas após o término das aulas depois que os colegas já se foram (13), eles revelam que, novamente, a boa integração e reação entre os alunos pode tornar o processo de aprendizagem menos tenso. É possível que esse comportamento revele que os alunos não sentem receio de se expor ao esclarecer dúvidas perante a turma pelo fato de confiarem nos colegas e no próprio professor, visto que manifestar uma dúvida perante a sala de aula pode não ser um ato tão simples em função do desejo de salvar a face.

O bom relacionamento e ambiente em sala podem elevar a autoconfiança do grupo ao ponto dos alunos não darem importância a sensação de que os mais jovens sabem mais (55). Por outro lado, os 3 fatores, ou grupos de alunos, concordam que (25) se sentiram ansiosos ao fazerem uma atividade pela primeira vez. A sala de aula de LE em si já é uma novidade para os alunos em diversos aspectos: primeiro contato com uma língua estrangeira, número reduzido de alunos, pressuposto de comunicação na língua estrangeira, ênfase na habilidade de audição, apresentações orais em dupla ou grupo. Tudo isso, ainda é algo novo para um grande número de alunos que nunca tiveram a oportunidade de estudar em um curso de idiomas. Além disso, uma nova experiência, seja ela relacionada ao ensino e aprendizagem de uma língua ou não, pode gerar uma série de expectativas manifestadas por meio de um sentimento de ansiedade, nervosismo ou inquietação perante o novo e o imprevisível. Todavia, indicam indiferença perante a possibilidade de poderem recorrer a língua materna em sala de aula, conforme escores baixos da assertiva 50.

Apesar de se encontrarem diante de um novo ambiente de aprendizagem, em que são expostos a situações que exigem a comunicação em uma língua, na qual não se consideram proficientes o bastante, os alunos não se calam ao se sentirem ansiosos (8). Nosso dado, porém, não está de acordo a descoberta de Horwitz; Horwitz e Cope (1986) que mostrou que

alunos ansiosos evitam falar na aula. Entretanto, podemos inferir que, em se tratando da comunicação em sala de aula de língua inglesa, os alunos podem manifestar níveis diferentes de ansiedade e, conseqüentemente, de comportamento. Não está claro em nosso estudo o que significa para o aluno não se calar ao se sentir ansioso, pois não se calar para alguns pode vir a falar pouco ou quase nada, enquanto para outros pode significar falar menos do que em outra situação de aprendizagem.

O sentimento de ansiedade parece não interferir de forma significativa no nível de acurácia dos alunos, uma vez que eles se posicionaram de forma neutra em relação à assertiva de que “mesmo tendo vocabulário a ansiedade me faz errar” (36). Apesar de não pretendermos, neste estudo, estabelecer relação entre ansiedade e desempenho em avaliações, o posicionamento dos participantes contraria a afirmação de Horwitz; Horwitz e Cope (1986) de que o aluno percebe normalmente depois da prova que sabia a resposta correta, mas respondeu de forma incorreta devido ao nervosismo.

Ao observarmos o posicionamento dos alunos em relação a assertiva 54, podemos inferir que possivelmente entendam que ajudar os alunos ansiosos a lidar com este sentimento seja um papel do professor, e não dos colegas do grupo. Enfim, o que os participantes mais valorizam de forma consensual, diz respeito ao conhecimento do outro. À medida que este não se apresenta como uma ameaça, aumenta o sentimento de conforto e diminui a ansiedade.

Tendo apresentado e discutido as assertivas de consenso entre os três grupos de participantes, passaremos, a seguir, a analisar e interpretar a narrativa do primeiro grupo, ou fator, construída a partir dos itens mais significativos da distribuição modelo/padrão do grupo.

3.6 O fator 1

O quadro de respondentes abaixo mostra que 9 participantes têm cargas significativas dentro desse fator (superiores a 0,35). São eles: 6FIVA, 9MIVA, 16FIA, 18FIA, 19MIIA, 20FIIA, 25MIA, 30FIA, 44MIVB. Dos nove participantes prototípicos do fator 1, apenas um tem mais de 30 anos. Com relação ao nível do curso, quatro participantes estão no nível básico, dois no pré-intermediário e três no avançado. É importante ressaltar que os alunos, com exceção de um que já tinha terminado o curso, encontram-se matriculados em turmas diversas. Portanto, as características apresentadas representam apenas um grupo de alunos e não uma turma específica.

TABELA 2
Participantes prototípicos do fator 1

Participante	Carga	Idade
6FIVA	0.4556	18 anos
9MIVA	0.3946	23 anos
16FIA	0.3874	18 anos
18FIA	0.4296	23 anos
19MIIA	0.4631	22 anos
20FIIA	0.6276	19 anos
25MIA	0.4999	22 anos
30FIA	0.7099	19 anos
44MIVB	0.6365	34 anos

Fonte: próprio autor, 2010.

As doze assertivas de escores mais elevados que definem o fator são as seguintes:

QUADRO 3
Assertivas mais significativas para o fator 1 e respectivos escores

Assertiva	<i>Maior concordância e/ou relevância</i>	Z-Score
26	Vejo meu colega como um companheiro de aprendizagem.	+6
30	Fico ansioso por não compreender as atividades de <i>listening</i> .	+5
33	A maturidade dá desprendimento e a pessoa perde a vergonha de errar.	+5
39	Depois que eu conheço a turma, com o passar do tempo, eu começo	+4

	a me soltar.	
41	Não me sinto ansioso trabalhando em grupo.	+4
42	A opinião de meu colega a respeito de minha aprendizagem não é importante.	+4
<i>Menor concordância e/ou relevância</i>		
34	O erro me causa sofrimento.	-6
11	Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim.	-5
24	A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.	-5
5	A minha ansiedade é mais por causa da timidez.	-4
1	Mesmo respondendo corretamente me sinto ansioso por imaginar o que o colega pensa a meu respeito.	-4
22	Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.	-4

Fonte: próprio autor, 2010.

Para os participantes do fator 1, o colega de classe é visto como um companheiro de aprendizagem (26). Essa afirmação, considerada a mais importante para os participantes desse fator, devido ao seu escore elevado, chama nossa atenção para a questão do tempo de convivência entre os colegas da turma. Dentre os alunos, quatro participantes, no momento em que os dados foram coletados, encontravam-se matriculados no primeiro semestre do curso. Chama nossa atenção o fato de, em tão pouco tempo, sentirem-se familiarizados com os colegas ao ponto de referir-se a eles como companheiros de aprendizagem. Esse pensamento compartilhado, também, pelos colegas de níveis intermediário e avançado, pode ser considerado normal, uma vez que alunos desses níveis, a princípio, convivem com a turma há pelo menos dois anos.

Essa visão de companheirismo torna a sala de aula um ambiente favorável a aprendizagem de língua estrangeira. Worde (2003), ao citar Samimy e Rardin (1994), afirma que a solidariedade do grupo parece diminuir as barreiras emocionais como a ansiedade.

Daniellen, aprendiz de 18 anos, diz que sentiria menos ansiosa em sala devido à convivência com a turma.

D: Porque aí a gente já vai ter se acostumado ou como a gente vai estar com a mesma turma de inglês, eu acho que a gente já vai ter aprendido, acostumado falar inglês. (...) com o passar do tempo do curso é lógico que a gente vá ficando mais a vontade, mas no começo a gente reprime mais.

Ao afirmarem que o colega de classe é visto como um companheiro de aprendizagem, nos parece que os alunos não sofrem do medo da avaliação social negativa, um dos componentes da ansiedade de língua estrangeira definida por Horwitz *et al.* (1986), pois os alunos concordam que a opinião do colega a respeito de sua aprendizagem não é importante (42). O medo da avaliação social negativa assemelha-se a ansiedade social que, segundo Oxford (1999), ocorre com a presença constante de uma preocupação real ou imaginada de seu desempenho público por outras pessoas.

Concordamos com Oxford (1999) que afirma que a ansiedade social tem relação com a baixa autoestima e com um tipo de avaliação negativa de seu próprio desempenho. Sendo assim, podemos inferir que ao afirmarem que não se importam com a opinião de seus colegas a respeito de sua aprendizagem, esses alunos não possuem baixa autoestima. O excerto abaixo retirado da entrevista com o aprendiz Lenon, de 18 anos, a respeito da opinião do outro sobre ele reforça a opinião do grupo de não se importar com a opinião do colega.

P: A opinião do outro sobre você te deixa ansioso?

L: Não.

Em se tratando de desempenho, os alunos, mais uma vez, adotam uma opinião positiva com relação ao erro, pois além de não concordarem com a assertiva (11) “Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim”, eles discordam fortemente da afirmativa “O erro me causa sofrimento” (34). Maira, aprendiz com mais de 40 anos, ao ser questionada a respeito de como se sentia ao errar em sala afirmou:

M: Sou muito segura na minha sala, na minha colocação. Não sofro com erro não.

O erro visto de forma positiva pode estar relacionado com a maturidade do grupo, pois os alunos acreditam que a maturidade dá desprendimento e a pessoa perde a vergonha de errar (33). Esse ponto de vista é confirmado por Pires (2005) que afirma que os alunos de meia idade, entre 45 e 68 anos de idade, têm menos medo de errar frente aos colegas. Pizzolatto (2007) afirma que os alunos de terceira idade, em sua maioria, demonstram uma atitude de quem não tem nada a perder, por isso não temem a exposição diante dos próprios

colegas e do professor.

O trecho abaixo retirado de uma entrevista com Zélia e Cideli, aprendizes com mais de 50 anos de idade, confirma os resultados de Pires (2005) e Pizzolato (2007).

Z: Temos que ter coragem de errar. O erro é uma forma de aprender no futuro.

C: Erro e não tenho vergonha de falar que errei. Não tenho vergonha de falar que não sei.

As colegas de sala Marilivia e Maira, ambas com mais de 40 anos, têm uma opinião positiva a respeito do erro na aprendizagem.

M: A sala de aula é um espaço para gente errar. O jovem tem medo de errar. Nós sabemos que o errar é natural.

M: A gente perde esse medo, medo de estar errando, de perguntar. Essa maturidade nos dá desprendimento, falta de vergonha.

Parece-nos claro que alunos mais velhos podem encarar o erro e sua exposição em sala de forma diferente dos mais jovens. No entanto, não estamos diante de um grupo de alunos da terceira idade, mas sim, de um grupo com média de idade de 23 anos. Grupo este que se considera maduro e concorda fortemente com uma assertiva retirada de uma entrevista, cujo participante se encontrava na faixa etária acima de 30 anos. Sendo assim, constatamos que alunos mais jovens podem ter um comportamento semelhante ao encontrado por Pires (2006) e Pizzolatto (2007). Maria Angélica, de 26 anos, reforça a opinião do grupo:

MA: Acho que eu devo aprender com meus erros.

Ao adotarem esse posicionamento em relação ao erro, os integrantes do grupo 1 demonstram uma atitude incomum para com a aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que, segundo Horwitz e Young (1991), ao serem privados da liberdade para cometer erros, os alunos podem ter sua autoestima ameaçada. Não nos parece que o ambiente de sala, nesse caso, esteja contribuindo para diminuir a autoestima dos alunos ou privá-los da liberdade de cometer erros, visto que eles, conforme ditos anteriormente, se consideram maduros o suficiente para não se importarem apenas com os acertos.

Em contrapartida, deixa-nos a dúvida do que esses alunos entendem por maturidade. O trecho abaixo retirado da entrevista com Silvone, aprendiz de 42 anos de idade, mostra sua opinião a respeito da maturidade na sala de aula e a experiência dos mais jovens.

S: Hoje não, acho que a minha maturidade me fez relaxar. Antigamente, eu seria ansiosa. Eu já fui ansiosa, hoje não sou mais.

P: O que você entende por maturidade?

S: A idade com certeza ajuda, mas, às vezes, uma pessoa jovem tem muito mais experiência que uma pessoa mais velha. O fato de ter conquistado várias coisas e já ter passado por vários momentos difíceis.

Percebemos que, esse grupo de alunos, mesmo enxergando o colega como um companheiro de aprendizagem, tendo uma boa autoestima e considerando-se maduros, reconhecem que a ansiedade na sala de aula de inglês existe (24). Os trechos abaixo retirados das entrevistas nos mostram que os alunos reconhecem que esse sentimento está presente nas aulas.

F(22 anos): A ansiedade existe porque está junto com a expectativa da gente ter o aprendizado, da gente desenvolver o que a gente está fazendo aqui.

R(30 anos): A ansiedade (relacionado a LI) é quando ... eu me sinto meio incapacitada para aquela situação.

É(40 anos): Dentro da sala de aula de língua estrangeira em determinados momentos, situações, a gente se sente aí com essa ansiedade. Vivemos um aprendizado diferente.

Parece-nos que o fato de concordarem que ansiedade existe na sala de aula pode justificar a opinião do grupo em concordar fortemente com a assertiva 30, “fico ansioso por não compreender as atividades de *listening*” (30). O posicionamento para com as assertivas 24 e 30 parecem evidenciar que, principalmente, durante as atividades de *listening*, o sentimento de ansiedade manifesta-se em sala.

O ponto de vista “Fico ansioso por não compreender as atividades de *listening*” foi classificado pelo grupo como a segunda de maior relevância. A ansiedade retratada na assertiva contempla apenas uma habilidade específica da língua inglesa. Não nos surpreende o fato dos alunos sentirem-se ansiosos com relação a habilidade de compreensão oral, visto que Mastrella (2002) aponta as ocasiões de compreensão oral como momentos em que os alunos sentem ainda mais ansiedade. Lucas (1996) afirma que atividades envolvendo a compreensão oral são, por natureza, difíceis, especialmente para o falante não nativo.

Em entrevista com Celina, aprendiz com mais de sessenta anos, a respeito das atividades de *listening*, ela respondeu:

P: Durante um exercício de *listening* sente alguma coisa?

C: Sinto.

P: Ansiedade?

C: Ansiedade misturada com uma dificuldade mesmo. A pessoa fala muito

depressa e eu tenho dificuldade de assimilar o listening. Inclusive quando há teste de listening, geralmente, é a minha pior notinha.

O mesmo acontece com Régia, de 30 anos:

P: Em atividade de listening se sente ansiosa?

R: Sim, porque eu quase não entendo nada.

Lucio, de 19 anos, explica com mais detalhes sua dificuldade:

P: Por que o listening?

L: Pela dificuldade de compreender o que está sendo dito, está sendo falado. Ainda mais que eu estou começando agora, eu tenho uma dificuldade maior, o medo de não ouvir, o próprio nervosismo, às vezes aquela ânsia de ouvir o que está sendo falado faz com a gente não escute direito, mas é algo assim que é até controlável, mas fica um pouco de nervoso.

P: A que você atribui essa dificuldade no listening?

L: Ele fala muito rápido e a base, como eu sou básico 1, é muito pouco ainda. Então, até a gente conseguir ter uma audição mais aguçada pra isso, pra conseguir ouvir isso.

Um característica importante dos alunos do fator 1 é sua opinião sobre o grupo. Observamos que a influência do grupo no ambiente de aprendizagem mostra-se, novamente, importante, pois os alunos afirmam não se sentirem ansiosos trabalhando em grupo (41). Podemos enxergar o grupo de duas maneiras: na primeira, ao trabalhar em grupo, os alunos acreditam dividir as responsabilidades e, nesse caso, diminuiriam sua ansiedade; na segunda, os alunos ansiosos contariam com a colaboração dos outros para desenvolverem o trabalho, ausentando-se, e, assim, se sentiriam menos expostos.

O fato de não se sentirem ansiosos trabalhando em grupo pode significar que se sentem aceitos pelo grupo, pois eles não se sentem ansiosos por imaginar o que o colega pensa a seu respeito, mesmo quando respondem corretamente a uma pergunta (1). Nesse caso, a opinião do outro sobre o resultado obtido na atividade parece não interferir no que os alunos sentem, ou seja, em se tratando da ansiedade, esta não se manifesta por causa do outro.

Os alunos parecem sentir-se confortáveis em sala, pois concordam que “depois que conhecem a turma com o passar do tempo começam a se soltar (39). Em se tratando de uma turma que enxerga o colega de sala como um companheiro de aprendizagem (26), parece-nos razoável que ao estabelecerem laços afetivos com os colegas, eles sintam-se a vontade para se expor um pouco mais. Este fato pode ser comprovado na resposta de Felício, aprendiz de 19, ao perguntar-lhe se sentia ansioso em sala.

F: Não. Depois de um tempo que você conhece a turma e já tá todo mundo mais confraternizado e todo mundo já riu junto, já brincou junto e tal, é mais

fácil.

Os alunos do grupo 1 parecem associar a ansiedade apenas a uma habilidade específica da LI, a compreensão oral, pois admitem que ela está presente em sala de aula e acreditam que o professor seja responsável por saber lidar com a ansiedade dos alunos (22). O papel do professor parece não limitar-se apenas a preparar e conduzir um boa aula, mas também, atentar-se para as questões que podem prejudicar o desenvolvimento de seu aluno. Sobre essa nova tarefa do professor, a de lidar com as questões internas do aluno, Castro e Silva (2007, p. 83) afirmam que cabe a ele a tarefa de conduzir o grupo, levando-o a cultivar um bom relacionamento, que certamente irá minimizar os sentimentos e emoções negativas que, sem sombra de dúvidas, permeiam o ambiente de sala de aula. Portanto, o professor não pode ter somente como objetivos da aula cumprir determinadas atividades ou desenvolver um conteúdo programático qualquer, ele deve procurar também suprir as necessidades dos alunos, balanceando o tratamento dado ao lado afetivo e os anseios dos alunos, pois segundo Pires (2006), cuidar dos propósitos sem o lado emocional é mera manipulação mecânica, enquanto administrar as emoções, descuidando dos propósitos de aprendizagem, é apenas manipulação sentimental.

Em se tratando de ansiedade, o grupo 1, ao relacioná-la apenas a habilidade de *listening*, demonstra a ansiedade situacional, que ocorre nas situações de aprendizagem em que a compreensão auditiva é exigida. Neste caso, os alunos podem sentir-se ansiosos em situações de teste, exercícios de acuidade auditiva e, até mesmo, em atividades orais desenvolvidas individualmente, em pares ou grupos.

Com base na faixa etária do grupo e suas respectivas assertivas, podemos inferir, por hora, que alunos mais jovens, abaixo de trinta anos, podem estar menos susceptíveis ao sentimento de ansiedade em sala. Para este grupo, a ansiedade parece estar associada a maturidade apesar de ser um grupo bastante jovem. Destacamos que o integrante mais velho é o próprio pesquisador e sua inserção no grupo será comentada na seção 3.9.

Tendo apresentado e discutido as assertivas do fator 1 passaremos, a seguir, a analisar e interpretar a narrativa do segundo grupo, construída a partir dos itens mais significativos da distribuição modelo/padrão do grupo.

3.7 O fator 2

Apresentamos, abaixo, a tabela com os participantes prototípicos do fator 2. Destacamos que as distribuições dos participantes 6FIVA, 9MIVA, 16FIA e 18FIA são, também, prototípicas do fator 1, ou seja, eles compartilham alguns posicionamentos comuns aos dos alunos pertencentes ao dois grupos. Com relação ao nível do curso, cinco alunos encontravam-se matriculados no básico, na época de coleta dos dados, enquanto quatro estavam no avançado. Um dos participantes acreditava ter nível avançado de proficiência. A média de idade dos participantes prototípicos é de 26 anos, com idades variando entre 18 e 42 anos.

TABELA 3
Participantes prototípicos do fator 2

Participante	Carga	Idade
3MIVA	0.4769X	22 anos
6FIVA	0.6162X	18 anos
9MIVA	0.5609X	23 anos
16FIA	0.5414X	18 anos
17FIA	0.4224X	18 anos
18FIA	0.6316X	23 anos
32FIVB	0.5677X	37 anos
34MIB	0.6618X	36 anos
36MIB	0.6071X	30 anos
43FIVB	0.5908X	42 anos

Fonte: próprio autor, 2010.

O quadro das distribuições abaixo relaciona as assertivas de maior e menor relevância para os participantes e seus respectivos escores. Elas nos fornecem a perspectiva do grupo para análise.

QUADRO 4
Assertivas mais significativas para o fator 2 e respectivos escores

Assertiva	<i>Maior concordância e/ou relevância</i>	Z-Score
19	Sou bem tranquilo em relação a aprendizagem de LI.	+6
27	Eu lido bem com minha ansiedade.	+5
29	Eu gosto de ser aluno e de aprender. Por isso, não sou ansioso.	+5
45	A ansiedade é positiva, porque me estimula a buscar outras formas de aprender.	+4
46	Dependendo da situação, a ansiedade pode ser uma influência positiva ou negativa.	+4
53	A ansiedade é uma espécie de indicador. Por mais que seja ruim ela tem uma função importante.	+4
<i>Menor concordância e/ou relevância</i>		
40	Eu fico ansioso para mostrar a todos que estou aprendendo.	-6
2	O professor é responsável por gerar os momentos de ansiedade	-5
52	Preciso de mais tempo para pensar e refletir antes de responder. Isso ajudaria a diminuir minha ansiedade.	-5
6	Os alunos mais velhos são mais ansiosos.	-4
30	Fico ansioso por não compreender as atividades de <i>listening</i> .	-4
18	Se não me sentisse ansioso em sala eu teria um comportamento diferente.	-4

Fonte: próprio autor, 2010.

A partir da análise da distribuição prototípica do fator 2, percebemos que, no recorte realizado, os alunos desse grupo consideram a questão da ansiedade em sala muito

importante, pois das doze assertivas características desse fator, onze abordam diretamente o tema da ansiedade na aprendizagem.

Para os alunos pertencentes ao grupo, a assertiva de maior importância refere-se a “ser tranquilo com relação a aprendizagem de LI”. Em se tratando de assertivas que se referem a ansiedade na aprendizagem de língua inglesa, esse posicionamento, inicialmente, poderia traçar o perfil de um participante que não se considera ansioso em situações de aprendizagem de LI. Afinal, ser tranquilo pode ser compreendido como o sentimento contrário a nervoso, ansioso. Contudo, a assertiva 27 “eu lido bem com minha ansiedade”, considerada a segunda de maior relevância, contraria nosso pensamento de que ser tranquilo refere-se a não ser nervoso ou ansioso, pois ao concordarem com a assertiva, percebemos que esse sentimento está presente na sala de aula.

Sendo assim, podemos inferir que, mesmo se sentindo tranquilos em relação ao processo de aprendizagem de LI e lidando bem com a ansiedade em sala, os alunos consideram-se ansiosos. Isso está de acordo com o estudo de caso de Mastrella (2002, p.61). Segundo a autora,

Para alguns alunos, a ansiedade se manifesta em momentos específicos das aulas de LE. Dessa forma, os alunos relatam que se sentem calmos e tranquilos em relação ao processo de aprendizagem em geral, apesar de afirmarem ser muito ansiosos em algumas ocasiões.

Concordamos com a autora que alunos ansiosos, em momentos específicos das aulas, sentem-se tranquilos com relação à aprendizagem de LE. A princípio, parece nos claro que estamos diante de um grupo de alunos ansiosos. No entanto, os alunos do fator 2 assumem uma posição contraditória ao concordarem que “gostam de ser alunos e de aprender e, por isso, não são ansiosos” (29).

Entendemos que ao concordarem que gostam de ser alunos e de aprender, o grupo parece associar a aprendizagem ao contexto de sala de aula. Gostar de ser aluno, a nosso ver, implica a apreciação do processo de ensino e aprendizagem formal na visão do aprendiz, processo este em que necessitam ter o professor como responsável por conduzi-lo. O trecho a seguir retirado da entrevista com a aluna Adriana confirma nosso pensamento:

A: Eu gosto de ser aluna. Eu gosto de aprender. Então quando estou em lugar onde alguém tem alguma coisa para me ensinar, eu gosto de perguntar.

Esta afirmação pode justificar-se, também, pelo fato de estarmos acostumados com o

ensino dentro da sala de aula, ou seja, é nesse ambiente que a aprendizagem ocorre, uma vez que passamos boa parte de nossas vidas sentados em uma carteira de estudante. Além disso, temos uma cultura de aprender em que o professor é o responsável por nossa aprendizagem. No caso do inglês, segundo Pires (2005, p.143), existe uma sequência a ser respeitada, pois um tópico é pré-requisito para o outro, o que torna o processo longo e baseado na prática mediada pelo professor.

Sendo assim, a assertiva 29, terceira de maior relevância para o grupo, ao nosso ver, justifica o comportamento de ser tranquilo com relação à aprendizagem de LI, visto que ao se matricular em um centro de idiomas, os alunos parecem já vir com determinada expectativa sobre os papéis dos participantes do contexto e o ambiente de aprendizagem, ao qual estão familiarizados, ou seja, uma sala de aula onde os alunos encontram-se sentados ao lado dos colegas, enquanto o professor está de pé conduzindo o processo de aprendizagem.

O fato de concordarem que não são ansiosos, embora nos pareça uma contradição, encontra-se de acordo com a opinião de parte dos integrantes do grupo. Faz-se necessário lembrar que as assertivas referem-se às opiniões que o grupo, e não apenas um indivíduo, considera mais importante. Transcreveremos abaixo os depoimentos dos dez alunos prototípicos desse fator para mostrar que embora estejamos diante de duas opiniões bastante fortes e antagônicas com relação ao sentimento de ansiedade, elas refletem bem as opiniões dos participantes e justificam o posicionamento para com as assertivas. Ressaltamos que os depoimentos abaixo foram transcritos na íntegra da pergunta adicional que constava no gabarito preenchido pelos participantes após a distribuição Q.

Pesquisador: Você se considera um aluno ansioso?

Participante 3: Não.

Participante 6: Não. Me sinto calma em relação a quase todas as atividades que me propõem. Sinto um pouco de ansiedade apenas em provas orais.

Participante 9: Não tenho problemas com ansiedade.

Participante 16: Às vezes sou ansiosa depende do momento e da hora. Sou bem ansiosa quando estou atrasada para algo. Nos estudos apenas em vésperas de provas.

Participante 17: Sim, só de pensar no que as outras pessoas estão pensando de mim, mas de forma alguma eu deixo isso atrapalhar minha vida em algum sentido.

Participante 18: Sim.

Participante 32: Não.

Participante 34: Às vezes.

Participante 36: Não.

Participante 43: Somente quando tenho que falar em público e se tratar do primeiro contato com esse.

As respostas dos participantes 6, 16, 17, 18, 34 e 44 reforçam nossa opinião de que estamos diante de um grupo de alunos ansiosos, embora quatro participantes afirmem o contrário.

Em se tratando da ansiedade linguística, é possível que o sentimento de tranquilidade com relação à aprendizagem, aliado ao fato de lidar bem com a ansiedade, faça com que os alunos a enxerguem em suas duas manifestações: facilitadora e debilitadora. Dessa forma, torna-se razoável compreender a importância dessa variável afetiva que “dependendo da situação pode ser uma influência positiva ou negativa” (46).

Os participantes do fator 2 parecem manifestar uma visão positiva sobre ansiedade na sala de aula, pois eles lidam bem com a ansiedade (27) e a consideram uma variável positiva que os estimula a buscar outras formas de aprender (45). Ao compreenderem a ansiedade como uma variável positiva, os alunos parecem se referir à ansiedade facilitadora que, segundo Scovel (1978), motiva o aprendiz a enfrentar a nova tarefa de aprendizagem. Partilhamos da mesma opinião de Ferreira (2008), pois segundo a autora, a ansiedade, vista de maneira positiva, pode vir a ser facilitadora dos processos de aprendizagem, atuando como energia motivadora.

O excerto a seguir da entrevista com um participante de 22 anos corrobora a visão de Ferreira (2008). Nas palavras de Fábio (nome fictício):

“Quando ela, a ansiedade, não é tão alta ela me ajuda, me motiva a buscar o que eu quero e o que preciso, mas quando ela passa a se tornar exagerada, essa ansiedade, aí ela me inibi mesmo”.

Uma participante de 33 anos também revela que a baixa ansiedade ajuda sua aprendizagem. Segundo Glória (nome fictício):

“A minha ansiedade não é uma ansiedade que me atrapalha. Ela me deixa muito mais alerta. Tô mais atenta aos detalhes. Nunca tive nenhum problema em que minha ansiedade me atrapalhasse”.

Os depoimentos nos mostram que, em níveis mais baixos a ansiedade pode realmente funcionar como uma força facilitadora, o que de certa forma pode vir a contribuir para um

melhor desenvolvimento ou desempenho. A questão não é aceitarmos seu estado facilitador ou não, mas sim, sabermos o limite em que ela passa a agir como uma força debilitadora.

Os alunos concordam que a ansiedade é uma espécie de indicador e embora acreditem que ela gera desconforto, são capazes de enxergar sua função (53) como propulsora do desenvolvimento do indivíduo. Embora os alunos concordem que a ansiedade seja ruim, não podemos afirmar que eles estejam se referindo a sua forma debilitadora.

A visão construtiva e positiva de ansiedade está de acordo com o sentimento dos alunos com relação ao estudo da língua, pois para eles é muito importante (19) ser tranquilo com relação à aprendizagem de LI. Essa atitude para com a aprendizagem da língua parece ser uma característica muito marcante nesse grupo, pois eles não (40) ficam ansiosos para mostrar a todos que estão aprendendo. Ao discordarem fortemente dessa afirmativa, acreditamos que os alunos podem ter compreendido a assertiva de duas formas: na primeira, mostrar aos outros que está aprendendo não causa ansiedade; na segunda, não é importante mostrar aos outros que está aprendendo e, por isso, não me sinto ansioso. Sendo assim, as duas situações não nos parecem fontes de ansiedade em sala.

Em se tratando de fontes de ansiedade, os participantes do fator 2 não concordam que o professor seja responsável por gerar os momentos de ansiedade em sala (2). Tal pensamento remete-nos, novamente, ao ambiente de sala de aula, onde os alunos, acostumados a presença e papel do professor, não o enxerguem como uma ameaça. Esse posicionamento contraria o encontrado por Bekleyen (2004). Segundo o autor, as atitudes do professor contribuíram para elevar o nível de ansiedade dos alunos.

Para esse grupo de alunos, as possíveis situações geradoras de ansiedade são aquelas em que a habilidade para se expressar oralmente é exigida. A participante 6FIVA revela uma ansiedade do tipo situacional, a ansiedade de teste, pois se sente um pouco ansiosa em provas orais, enquanto a participante 43FIVB se sente ansiosa quando tem que falar em público.

Em ambas situações, temos a presença de outra pessoa envolvida. É possível que o outro seja, também, uma fonte geradora de ansiedade. A participante 43FIVB diz que se sente ansiosa quando tem que falar em público, principalmente quando se trata do primeiro contato com esse. Nesse caso, parece-nos que a aluna enxerga o público, com suas possíveis reações e avaliações, como uma fonte geradora de ansiedade mais forte do que o uso da fala. No entanto, apesar da situação específica de prova oral ter a presença do professor, não podemos afirmar que ele seja o causador da ansiedade, pois a aluna 6FIVA não faz qualquer referência a sua figura.

Os participantes do fator 2, apesar de manifestarem uma ansiedade com relação a habilidade de fala, não se sentem ansiosos em situações onde a compreensão oral é exigida, pois eles não associam a ansiedade a habilidade de compreensão oral (30).

Uma análise inicial do posicionamento dos alunos em relação a assertiva 30 levaria-nos a crer que a habilidade de compreensão oral não seria uma fonte de ansiedade na sala de aula. Porém, ao analisarmos as distribuições feitas pelos alunos, observamos que o nível dos participantes teve influência direta em seu posicionamento. Todos os aprendizes de nível avançado discordaram da assertiva, enquanto a maioria dos aprendizes de nível básico posicionaram-se de forma neutra. No entanto, para a aprendiz de nível básico, 18FIA, essa assertiva foi a de maior concordância ou relevância, fato este que pode justificar sua presença no fator 1 onde essa assertiva é segunda de maior relevância. Dessa forma, percebemos que, para esse grupo, quanto maior o nível de proficiência na habilidade de compreensão oral, menor a ansiedade. Entretanto, a visão dos participantes de nível básico a respeito dessa habilidade específica não nos permite afirmar que a ansiedade é inversamente proporcional ao nível dos alunos.

A ansiedade dos alunos do fator 2 parece não estar associada ao fator idade, uma vez que o grupo, que conta com quatro participantes com mais de 30 anos, concorda que lida bem com a ansiedade (27). Sendo assim, nesse caso, parece-nos que lidar bem com a ansiedade independe da idade, pois seis participantes têm menos de 23 anos.

Em se tratando de maturidade, eles discordam de que os alunos mais velhos são mais ansiosos (27). Esse posicionamento para com a assertiva 27 contraria o estudo de Pires (2005, p. 137), pois, segundo a autora, os mais velhos experimentam mais emoções negativas do que os jovens.

Ao analisarmos as distribuições, observamos que dois participantes, um de 23 e outro de 36 anos de idade, discordaram fortemente da assertiva. Essas distribuições prototípicas levam-nos a crer que, nesse grupo, a ansiedade vista pelos colegas não está associada à idade, pois ambos pertencem a faixas etárias distintas.

Entretanto, a ansiedade pode estar relacionada a outra variável que denominamos “tempo”. A assertiva 52, que aborda esse tema, foi retirada da entrevista com uma aluna de 19 anos que não se considerava muito ansiosa. Podemos perceber na transcrição abaixo a aluna referir-se ao tempo disponível para elaborar uma resposta:

A: Às vezes tem algumas palavras que eu sei como que é, mas pelo fato de estar ali e ter que falar agora e falar corretamente, às vezes, eu erro por isso.

A expressão “ter que falar agora” pode significar falta de tempo para pensar antes de responder. Esse pensamento levou-nos a elaborar a seguinte pergunta em seguida:

P: Se você tivesse mais tempo para responder, pensar bem, refletir, se a professora pudesse esperar e a turma tivesse essa paciência também, isso diminuiria sua ansiedade?

Para nós estava claro que o tempo para pensar era essencial para a elaboração da resposta correta. No entanto, a resposta da aluna, embora de forma imprecisa, mostrou-nos o contrário.

A: Não acredito muito porque de repente você fica ali tentando pensar um pouco mais, elaborar, e você vê aquele silêncio em volta, aquele monte de gente te olhando, esperando, eu acho que piora a situação.

Apesar da resposta contrária do esperado, entendemos que o fator tempo dentro do processo de aprendizagem de língua inglesa pode estar associado à variável ansiedade. No entanto, os participantes do fator 2 discordam da assertiva 52 que diz: Preciso de mais tempo para pensar e refletir antes de responder. Isso ajudaria a diminuir minha ansiedade.

Ao discordarem da assertiva, entendemos que os alunos se mostram de acordo com a afirmação de que a situação pode piorar, ou seja, a ansiedade pode aumentar porque as pessoas ficam esperando e te olhando. A participante 17FIA diz sentir-se ansiosa só de pensar no que as outras pessoas estão pensando dela. É possível que 17FIA esteja se referindo a situações em que ela precisa se expor perante a sala, seja para responder uma pergunta do professor ou participar de uma atividade com o colega, e, nesse caso, o tempo necessário para a resposta, ou para a atividade, faça com que todos a observem.

Mediante essas afirmações, acreditamos que para os alunos do grupo 2, o outro, possivelmente, na figura dos colegas, seja uma das fontes de ansiedade mais importantes e embora consideremos este um grupo de alunos ansiosos, eles discordaram da assertiva 18 que diz “se não me sentisse ansioso em sala eu teria um comportamento diferente.”

Entendemos que ao discordarem da assertiva, os alunos não associam a ansiedade ao seu comportamento, ou seja, é possível que seu comportamento não seja afetado pela ansiedade. O trecho da entrevista com a aluna Daiana, de 18 anos, transcrito abaixo, corrobora nosso pensamento:

P: Você acha que seu comportamento, a sua aprendizagem em geral, recebem influência da ansiedade?
D: Não.

Acreditamos que os alunos do grupo 2 enxergam a ansiedade como um sentimento natural vinculado a aprendizagem e, por isso, seu comportamento não é afetado. O depoimento do aluno Élvio, em entrevista na primeira fase da coleta de dados, está de acordo com nossa interpretação. Segundo ele, “a ansiedade é uma coisa natural, ela está em todo lugar”. Arnaldo, aprendiz de 20 anos, manifesta opinião semelhante, pois ao questioná-lo se é normal sentir-se ansioso em sala de vez em quando, ele respondeu que sim.

É possível que ao considerarem a ansiedade como algo normal dentro da sala de aula, os alunos não sintam sua manifestação debilitadora, principalmente, por serem tranquilos com relação à aprendizagem de LI. O trecho abaixo retirado da entrevista com Arnaldo reflete nosso entendimento.

P: Ela te atrapalha?
A: Não. Acho que não. Acho que ela te dá uma força pra você tentar e buscar. Tentar aprender num intervalo de tempo menor.

Com relação à faixa etária, se comparados aos alunos do fator 1, a média de idade apresenta uma diferença pouco significativa, apenas 6 anos. Sendo assim, não podemos afirmar que alunos mais velhos lidam melhor com a ansiedade do que os mais jovens. Por outro lado, enquanto para os alunos do fator 1, a maturidade pode ser considerada um fator relevante associado a ansiedade; para o fator 2, o nível de proficiência dos alunos pode ter influenciado na maneira como enxergam a ansiedade em sala de aula.

Tendo apresentado e discutido as assertivas do fator 2 passaremos, a seguir, a analisar e interpretar a narrativa do terceiro grupo.

3.8 Fator 3

Apresentamos abaixo o quadro com os participantes prototípicos do fator 3. Este fator possui dez participantes, cinco entre dezoito e trinta anos, e cinco acima de trinta anos. Os participantes encontram-se distribuídos, segundo o formato do curso na época da coleta de dados, nos seguintes níveis da língua inglesa: básico (6), pré-intermediário (3) e intermediário (2). A média de idade dos participantes prototípicos é de trinta e três anos e, por essa razão,

encontramos nesse grupo os participantes com idade mais avançada.

TABELA 4
Participantes prototípicos do fator 3

Participante	Carga	Idade
2MIVA	0.6810X	28 anos
5FIVA	0.5312X	22 anos
21MIIA	-0.3848X	19 anos
22FIIA	0.5199X	20 anos
28MIIA	0.3473X	19 anos
29FIIB	0.5062X	37 anos
35MIB	0.5234X	43 anos
38MIIB	0.6340X	46 anos
39FIIB	0.3518X	46 anos
40MIB	0.3944X	50 anos
42FIIB	0.7329X	45 anos

Fonte: próprio autor, 2010.

As doze assertivas de escores mais elevados que definem o fator são as seguintes:

QUADRO 5
Assertivas mais significativas para o fator 3 e respectivos escores

Assertiva	<i>Maior concordância e/ou relevância</i>	Z-Score
------------------	--	----------------

30	Fico ansioso por não compreender as atividades de <i>listening</i> .	+6
10	Eu me sinto mais ansioso na hora da conversação.	+5
43	A ansiedade me atrapalha em vários setores da vida.	+5
12	Certos comentários do professor podem bloquear meu aprendizado.	+4
38	Sou um pouco ansioso porque sou muito exigente comigo.	+4
34	O erro me causa sofrimento.	+4
<i>Menor concordância e/ou relevância</i>		
24	A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.	-6
23	Meu comportamento e minha aprendizagem não são influenciados pela ansiedade.	-5
22	Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.	-5
49	Eu me sinto mais a vontade na prova oral do que na prova escrita.	-4
42	A opinião de meu colega a respeito de minha aprendizagem não é importante.	-4
27	Eu lido bem com minha ansiedade.	-4

Fonte: próprio autor, 2010.

As assertivas de maior relevância para os alunos do fator 3 nos mostram que esse grupo parece mais susceptível ao sentimento de ansiedade na sala de aula se comparado aos fatores 1 e 2, pois as assertivas, em sua maioria, remetem a, situações de aprendizagem em que indicam uma tendência a ansiedade.

A assertiva que mostra o posicionamento de maior discordância refere-se a ansiedade na sala de aula de inglês. Ao discordarem fortemente que a ansiedade não existe (24), entendemos que esses alunos parecem ter consciência das situações do processo de aprendizagem em que essa variável afetiva manifesta-se. Por essa razão, concordam que ficam ansiosos por não compreenderem as atividades de *listening* (30).

A assertiva 30 mostra-nos o forte posicionamento dos alunos a respeito da habilidade da língua inglesa que tem se mostrado uma fonte de ansiedade em potencial em sala. Diversos alunos relataram em entrevista que se sentiam ansiosos em atividades em que a compreensão oral era exigida.

S: Tenho dificuldade em ouvir. (...) Isso me deixa mais ansiosa querer ouvir e querer entender.

A: Às vezes eu sinto um pouco de insegurança, porque quando não é a professora que lê e você tem que ouvir a língua nativa fala muito rápido, eu não fico ansiosa mas eu fico prestando atenção, sabe.

C: O listening em língua inglesa é o momento em que eu caio por terra e tenho o sentimento de abstração muito grande. A ansiedade vai trazer nervosismo.

C: É quando eu não consigo, às vezes, entender o listening. É a parte mais difícil. Às vezes na hora de expressar, eu tenho até mais facilidade, mas a hora que eu fico mais apreensivo, mais ansioso, é na hora de escutar. Na hora de escutar o inglês com aquela, aquele medo de não estar entendendo ou de estar entendendo de forma errada. Na hora de ter que responder, responder coisas totalmente diferentes porque entendeu errado.

Os relatos acima não associam a dificuldade da compreensão oral ao nível de proficiência dos alunos. Parece-nos que a ansiedade é gerada pela não compreensão do que está sendo dito e não pela atividade em si. Sentir-se ansioso por não compreender o que está sendo dito parece uma justificativa razoável para o posicionamento dos alunos em relação a assertiva 10, pois eles concordam fortemente que se sentem ansiosos na hora da conversação.

Os alunos do fator 3 sentem-se ansiosos em situações de aprendizagem em que necessitam expor suas habilidades de compreensão oral e fala, pois concordam fortemente com as assertivas 30 e 10. Sendo assim, acreditamos que seja compreensível os alunos discordarem que se sentem mais a vontade na prova oral do que na prova escrita (49).

A opinião dos alunos para com esta assertiva mostra-nos que, para esse grupo, a fala é a segunda habilidade da língua inglesa considerada fonte de ansiedade em sala. Partimos do princípio de que os alunos acreditam que a fala expõe diretamente sua competência e, assim, estes podem sentir-se ansiosos por não considerarem-se competentes o suficiente, tendo como modelo em geral o falante nativo da língua, para manter uma conversa em sala.

A conversação em sala, em nosso entendimento, diz respeito às situações em que existem um emissor e um receptor, ou seja, a interação acontece entre pelos menos dois participantes que sejam aluno e professor, ou aluno e aluno. Em ambas as situações de

exposição ao outro, os alunos podem sentir-se desconfortáveis e, em consequência, sentirem-se ansiosos por se importarem com a opinião do colega a respeito de sua aprendizagem (42). Embora tenhamos a consciência de que a fala não externaliza a competência (Zona de Desenvolvimento Proximal), os alunos podem pensar que, mesmo se tratando de uma situação de sala de aula, não são competentes, visto que, é possível que acreditem que saber inglês signifique falar inglês. Assim, acreditamos que a hora da conversação pode ser considerada um momento propício para os alunos sentirem-se ansiosos.

As situações de aprendizagem em que os alunos se sentem ansiosos, leva-nos a crer que eles sofrem da ansiedade do tipo situacional, pois esta manifesta-se apenas em momentos específicos para cada indivíduo. Porém, parece-nos que os alunos pertencentes ao fator 3 sofrem a maior parte do tempo da ansiedade do tipo traço, ou seja, esta é uma característica da personalidade dos alunos, pois concordam que a ansiedade os atrapalha em vários setores da vida (43).

Entendemos que ao concordarem com a assertiva 43, os alunos reconhecem que se sentem ansiosos, também, fora da sala de aula, ou seja, em situações que não dizem respeito a aprendizagem de LE. É possível que as responsabilidades e pressões da vida moderna, trabalho, estudos, família, influenciem as pessoas de forma diferente fora de sala. Enquanto alguns parecem encarar suas atividades e responsabilidades com naturalidade, compreendendo as exigências impostas pela sociedade e respeitando o tempo para se alcançar os objetivos, outros, na busca de resultados mais rápidos, elevam seu nível de exigência para consigo mesmo, e, em decorrência desse processo, podem, além de ter seu lado afetivo debilitado, desenvolver, assim, uma predisposição para a ansiedade. Por essa razão, consideramos natural que alunos ansiosos em sua vida cotidiana sintam-se, também, ansiosos em sala.

A vida do século XXI diminui as fronteiras e aumenta nosso alcance no que diz respeito à informação, entretenimento, tecnologia e trabalho. Porém, para termos acesso a tudo isso, precisamos nos qualificar mais a cada dia para fazermos parte dessa vida. As exigências do século XXI aumentaram e, em contrapartida, as nossas também. Hoje em dia, não seria de todo incomum nos depararmos com crianças e adolescentes comunicando-se em inglês via internet, ou mesmo pessoalmente. Assim, pessoas que encontram-se acima dessa faixa etária, ou seja, com mais de dezoito anos, podem sentir-se pressionados a aprender a uma língua estrangeira por se considerarem defasados em relação a um público que já conhece a língua. Isso pode torná-los mais exigentes para com seu processo de aprendizagem,

buscando uma evolução mais rápida, embora saibamos que esse processo demora anos. Acreditamos que por essa razão os alunos concordem que são um pouco ansiosos porque são muito exigentes consigo (38). A respeito da exigência para consigo, Clélia, aprendiz com mais de 40 anos diz:

Às vezes, tenho (ansiedade). Sou muito exigente comigo. Que loucura eu estar aqui aprendendo. Quando me vejo no meio de jovens que tem mais insight, mais rapidez na coisa, mas ao mesmo tempo, vejo que as nossas dificuldades são comuns.

Ao partirmos do princípio de que estamos diante de um grupo de alunos ansiosos, ora se tratando de um traço da personalidade, ora em situações de aprendizagem específicas, percebemos que os alunos não se sentem preparados para lidar com esse sentimento, pois eles discordam que lidam bem com a ansiedade (27).

Acreditamos que o posicionamento dos alunos desse fator, bem como do fator 1, com relação a assertiva 22, traz à tona um novo papel para o professor em sala. Inicialmente, este era responsável por facilitar e mediar o processo de aprendizagem de forma que o aluno tivesse o melhor aproveitamento possível. Agora, sua figura se mostra como uma das responsáveis por lidar com questões afetivas dos alunos (22).

Essa afirmação permite nos inferir que os alunos esperam que o professor ajude-os a diminuir essa ansiedade em sala, pois seus (23) comportamentos e aprendizagem são influenciados pela ansiedade. A opinião dos alunos para com a assertiva 23 mostra-nos que o grupo, além de reconhecer a influência da ansiedade em sua aprendizagem, parece buscar no professor, a ajuda necessária para lidar com essa variável afetiva. Em entrevista com Élvio, aprendiz com mais de 40 anos, ele acrescenta que, além do professor, os colegas devem também ajudar os mais ansiosos.

E: Eu acredito que a pessoa que está ali conduzindo, o professor, tem que saber encaminhar essa situação. Ela não pode deixar essa situação sair para áreas diversas, inclusive os colegas que estão participando da aula, deixar essa pessoa ficar com ansiedade é mais complicado ainda. Então, os colegas e o professor têm que ajudar essa pessoa naquele momento. Porque se nenhuma das partes ajuda, aí a pessoa vai se tornar mais ansiosa ainda e isso pode prejudicar esse aluno, essa aluna nas futuras aulas.

Wee e Stroud ao citarem Hilleson (1996, p. 271) sugerem que o professor deve lidar com a ansiedade dos alunos por meio de *workshops* onde podem ajudar os alunos a reconhecerem suas próprias ansiedades como irracionais e improdutivas.

Concordamos com os autores que os *workshops* podem ser uma atividade benéfica no sentido de ajudar os alunos a reconhecerem o sentimento de ansiedade, mas discordamos que estas sejam irracionais e improdutivas. Além disso, acreditamos que delegar ao professor a função de lidar com a ansiedade dos alunos parece injusto, visto que este profissional atua centenas de horas em aulas de estágio que visam aprimorar sua didática e, em nossa opinião, não o preparam para lidar com as variáveis afetivas que permeiam o ambiente de sala de aula. Assim, entendemos que essa nova função exigiria dos professores e instrutores em estágio pré-serviço uma formação complementar para que fossem expostos às variáveis, principalmente, às afetivas, que podem afetar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os professores precisam ter em mente que seu papel, quer queira ou não, envolve ir além das competências de âmbito didático, pedagógico ou metodológico para tornar o processo de aprendizagem dos alunos mais eficaz, pois estes não os enxergam apenas como facilitadores. Todavia, nem sempre os professores têm essa consciência ou habilidades necessárias.

Os alunos do fator mostram, a nosso ver, uma visão dualista do professor, pois, apesar de sua importância em saber lidar com suas ansiedades, eles concordam fortemente que certas atitudes e comentários do professor podem bloquear seu aprendizado (12). Maira, aprendiz com mais de 40 anos, comenta a respeito da atitude de sua professora durante uma aula.

M: Eu fiquei um semestre travada por causa do comentário da professora a respeito do rendimento da turma que tinha uma senhora de terceira idade. Como é a terceira idade para essa professora? Segura as calças Maira porque senão você não consegue terminar seu inglês.

Sobre a atitude do professor em sala, Reinaldo, aprendiz de 22 anos, afirma que sente ansioso quanto percebe que o professor está ansioso.

R: Depende do grau de ansiedade do professor. (...) Eu gosto de vir às aulas de inglês, mas dependendo do professor, se eu notar que ele também está ansioso naquele dia, quando ele faz uma pergunta que precisa ser oral, aí, sim, eu fico ansioso juntamente com o professor.

Em determinado momento da entrevista, ao questioná-lo se sentia ansioso ao perceber que o professor encontrava-se estressado, ele responde:

R: Porque eu acho que quando a pessoa está ansiosa, ou estressada, se ela

está fazendo algum tipo de avaliação ou atividade oral, ou ela vai tender a corrigir seus erros de uma forma mais rígida, ou então ela vai deixar passar, mas, talvez, uma expressão facial denuncia que você não foi bem.

Assim, nos parece que o professor ora atua como um facilitador da aprendizagem, ao lidar adequadamente com a ansiedade dos alunos, ora como um debilitador, ao provocar o sentimento de ansiedade e prejudicar a aprendizagem.

A opinião dos alunos sobre os papéis do professor em sala chama nossa atenção para a forma pela qual a turma enxerga o outro em sala de aula. Enquanto que, para os alunos do fator 1, o outro, seja ele o colega ou o próprio professor, é visto como um companheiro de aprendizagem, no fator 3 ele é uma figura que pode funcionar como um debilitador da aprendizagem, pois os alunos acreditam que certos comentários do professor podem bloquear a aprendizagem (12) e a opinião do colega a respeito de sua aprendizagem é importante (42). Dessa forma, nos parece que a visão e conceito do outro sobre si em sala é bastante prejudicial ao processo, pois além de serem claramente ansiosos dentro e fora de sala, temos a impressão de que os alunos do fator 3, em alguns momentos, caminham sozinhos em seu processo de aprendizagem, pois sentem-se cobrados pelas pessoas ao seu redor e por eles mesmos.

Esse comportamento de cobrar-se em alguns momentos encontra-se de acordo com o posicionamento dos alunos para com a assertiva 38, que concordam que são um pouco ansiosos porque são muito exigentes consigo mesmos. Deusilene e Rihana, em entrevista, afirmam que se sente ansiosa para aprender rapidamente.

D: Eu acho que a maioria das pessoas têm isso. Isso é da nossa cultura, o imediatismo, a gente quer tudo muito rápido. Pelo menos eu sou assim.

R: Sim (tenho predisposição para sentir ansiedade em geral), porque me cobro muito. Então, eu me sinto, assim, um pouco ansiosa se eu não tenho um curso correspondendo as minhas expectativas.

Em determinado momento na entrevista Rihana afirma que seu comportamento e aprendizagem são influenciados pela ansiedade e novamente menciona que a cobrança parte de si mesma.

R: São (comportamento e aprendizagem) porque eu me cobro muito. Então sempre que estou com alguma dificuldade, não que eu me sinta ansiosa, mas frustrada. Aí, sim. Eu busco melhoria constante. Eu me cobro muito, tanto que voltei para o básico.

Podemos inferir que os alunos podem ter a mesma exigência para com seu curso e, assim, tornarem-se intolerantes para com seus próprios erros.

É possível que por serem muito exigentes, os alunos não se permitem cometer erros para não terem sua imagem comprometida, uma vez que se importam com a opinião do colega a respeito de sua aprendizagem (42). Acreditamos, então, que por se importarem com a opinião do outro e por serem exigentes consigo mesmo, eles concordam que o erro lhes causa sofrimento (34).

A relação erro e sofrimento pode contribuir negativamente para a competência do aluno que não o enxerga como um acontecimento natural dentro de qualquer processo de aprendizagem. A experiência em sala de aula nos mostra que alunos que veem o erro de forma negativa tendem a se expor menos durante as aulas.

Acreditamos que ao concordarem que o erro lhes causa sofrimento (34), os alunos podem ter seu nível de ansiedade elevado, principalmente, nas atividades de compreensão oral e de fala, atividades estas que os expõem totalmente aos colegas e ao professor. Sendo assim, encontramos as habilidades de fala e compreensão oral como as que mais proporcionam situações de ansiedade em sala.

Na seção a seguir faremos uma breve discussão sobre os pontos de vista que distinguem os fatores e a caracterização geral de cada um deles. Trataremos, além disso, da inclusão do pesquisador no fator 1.

3.9 Pontos de vista que distinguem os três fatores

QUADRO 6
Assertivas que distinguem os três fatores

		Fatores		
Assertivas		1	2	3
26	Vejo meu colega como um companheiro de aprendizagem.	6	3	2
34	O erro me cause sofrimento.	-6	-1	4
19	Sou bem tranquilo em relação a aprendizagem de LI.	1	6	-3
27	Eu lido bem com minha ansiedade.	3	5	-4
11	Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim.	-5	2	3

43	A ansiedade me atrapalha em vários setores da vida.	-3	-3	5
22	Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.	-4	1	-5
40	Eu fico ansioso para mostrar a todos que estou aprendendo.	0	-6	2
24	A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.	-5	0	-6

O quadro acima mostra as principais assertivas que diferem os pontos de vista dos alunos do grupo 1, 2 e 3. O grupo 1 difere-se dos outros dois, principalmente, por considerarem os colegas de classe como companheiros de aprendizagem. A assertiva 26, considerada a mais importante para este grupo, não tem a mesma importância para os demais. Os alunos desse fator parecem contar com os colegas de sala para o bom desenvolvimento de seu curso, uma vez que não se sentem intimidados pelo outro devido à discordância para com a assertiva 11.

Outro ponto que o difere, especialmente do grupo 3, é a forma pela qual encaram o erro. Enquanto encaram o erro com naturalidade, discordando totalmente que o mesmo lhe cause sofrimento, os alunos do grupo 3, por serem mais ansiosos do que os demais, adotam um posicionamento contrário.

Os alunos do grupo 2 diferem-se por serem mais tranquilos com relação à aprendizagem devido a forma pela qual encaram o processo de aprendizagem, ao contrário do grupo 3. Apesar de ambos serem considerados ansiosos, eles demonstram uma forma diferente de encarar esse sentimento em sala. Enquanto a ansiedade em sala mostra-se indiferente para o grupo 2, devido a sua carga para com a assertiva 24, os alunos do grupo 3 enfatizam muito sua manifestação em sala, discordando totalmente de sua inexistência.

O grupo 3 destaca-se com relação ao sentimento de ansiedade por concordarem que esta se manifesta também fora da sala de aula, ou seja, em vários setores da vida. Enquanto os alunos desse grupo concordaram fortemente com assertiva 43, os demais discordaram. Além disso, são alunos que não sabem lidar com esse sentimento, visto que são os únicos que discordaram da assertiva 27

Para finalizar, acredito que minha inclusão no fator 1 aconteça devido a forma pela qual enxergo o processo de aprendizagem hoje, principalmente, no que diz respeito ao erro e o outro em sala de aula. No entanto, é preciso relatar o percurso dessa mudança.

Enquanto aluno de curso de língua inglesa por três anos, posso afirmar que minha professora nesse período me serviu como modelo de como não devo me comportar em sala de

aula ou de como deixar meus alunos bastante ansiosos em sala. No início do curso éramos trinta alunos divididos em duas turmas de quinze. Entretanto, após três anos, apenas eu e um colega terminamos o curso.

Ao adotar uma postura muito rígida e agressiva em sala de aula, acredito que a professora foi motivando os alunos a abandonarem o curso por causa de suas constantes agressões verbais, tipo “como você não consegue entender a fita” ou “não seja burro, menino”. Apesar de todos esses fatores que, a meu ver, podem ter causado um sentimento de extrema ansiedade em sala, eu persisti por meu amor e vontade de aprender o idioma e cumpri todas as etapas.

Quando me tornei professor de inglês, levei para sala de aula alguns ranços de minha experiência como aluno. Antigamente, dizia a meus alunos que a língua inglesa assemelhava-se muito a disciplina de matemática, pois meu discurso dizia que ambas não aceitavam meio certo, apenas certo ou errado. Acreditava que o bom aprendiz era aquele que não se esquecia de colocar o “s” na terceira pessoa do singular ou fazia uso correto de todos os verbos auxiliares e que o erro deveria ser corrigido a todo custo.

Tenho certeza que minha postura pode ter contribuído para tornar meus alunos um pouco ansiosos em minha aula. Porém, comecei a enxergar o processo de forma diferente ao fazer um treinamento de professor pré-serviço de sessenta horas e principalmente depois que entrei no curso de pós-graduação.

Ao estudar as disciplinas que tratavam dos aspectos subjetivos de aprendizagem de LE, da avaliação da aprendizagem e de formação de professores, um novo universo se abriu para mim e conforme ia lendo a respeito desses temas, ia descobrindo o quanto eu contribuía para a não formação de meu aluno. Conforme eu aprofundava nos temas, buscava uma reflexão sobre minha prática. A cada descoberta, eu implementava uma nova forma de conduzir o processo de aprendizagem de meus alunos, ao ponto de mudar completamente a forma de avaliar o processo como um todo.

Minhas correções tornaram-se mais justas e passei a dar poder de escolha e decisão a meus alunos sobre a melhor forma de serem avaliados. Observei que eles tinham melhor rendimento quando as propostas de trabalho eram desenvolvidas em grupo. Outro ponto importante foi mostrar a eles que a sala de aula era o melhor ambiente para cometerem erros e que no decorrer do curso eles próprios seriam capazes de encontrar a forma correta de se expressar.

Enfim, acredito que minha pouca experiência como aluno de pós-graduação tenha

influenciado minha distribuição e consequente inclusão em um grupo que, apesar de serem mais jovens e menos experientes do que eu, no sentido de formação acadêmica, compartilhamos da mesma opinião a respeito das questões que fazem parte do processo de aprendizagem. Partilhamos da opinião de que a sala de aula de LI pode ser um ambiente onde podemos contar com o outro para nosso desenvolvimento e, principalmente, enxergarmos o erro como algo natural no processo de aprendizagem.

A seguir, teceremos nossas considerações a respeito de nossas descobertas, bem como, responderemos nossas perguntas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O posicionamento dos alunos na distribuição Q sugere que a ansiedade pode ser um fator interveniente no processo de aprendizagem dos alunos, validando, assim, o apontamento de Vygostky de que não podemos desconsiderar o lado afetivo do aprendiz em detrimento do cognitivo. Por outro lado, destacamos que além do afetivo, deparamo-nos, também, com fatores socioculturais, como a necessidade de interação para a construção do conhecimento e a influência do outro, professor ou aluno, para a aprendizagem.

As distribuições das assertivas feitas pelos 44 participantes apontam opiniões distintas a respeito do sentimento de ansiedade na sala de aula. Nossa análise utilizando a Metodologia Q forneceu-nos informações que possibilitaram, então, a resposta à seguinte pergunta de pesquisa:

Quais são os pontos de vista dos aprendizes sobre o sentimento de ansiedade na sala de aula de LI?

As opiniões dos alunos convergiram para a formação de três grupos com integrantes que partilhavam de pontos de vista comuns a respeito da variável afetiva pesquisada. As assertivas mais relevantes para cada grupo nos mostraram que não podemos fazer generalizações a respeito de como os alunos se sentem em sala.

O grupo 1, ou fator 1, compartilha opiniões que manifestam a importância do colega para sua aprendizagem, pois dentre as 12 assertivas mais relevantes para eles, 5 se referem à presença do outro em sala. Sendo assim, podemos inferir que, para esses alunos, a construção da aprendizagem depende, em parte, do suporte do colega. Por essa razão, optamos por nomeá-los *The Goodfellas* em referência ao filme “Os bons companheiros”. Apesar de não tratar da aprendizagem de línguas, o filme conta a história de três amigos que, apesar das más escolhas ao longo da vida, sempre podiam contar uns com os outros para buscarem uma saída para as dificuldades. Nesse caso, entendemos que a dificuldade do grupo pode ser encontrar maneiras de superar os obstáculos causados pela ansiedade ao serem expostos a exercícios de compreensão auditiva, atividade esta mencionada como fonte potencial de ansiedade.

O grupo 2, ou fator 2, concorda com opiniões bastante positivas tanto para com a aprendizagem de LI, quanto para o sentimento de ansiedade, pois as assertivas mais relevantes não dizem respeito a sua forma debilitadora. Assim, entendemos que esses alunos encaram a aprendizagem como um caminho com obstáculos a serem transpostos de maneira tranquila e, por isso, concluímos que o título *The Easyriders* pode refletir seus posicionamentos.

O grupo 3, ou fator 3, mostra-se como o mais ansioso, uma vez que as assertivas de maior relevância refletem opiniões sobre a ansiedade em sua forma debilitadora dentro e fora de sala. Das 12 assertivas mais importantes para o grupo, apenas 3 não fazem referência ao sentimento de ansiedade, ou seja, entendemos que estamos diante de aprendizes que, em comparação aos demais, podem ser considerados muito ansiosos. Assim, acreditamos que a expressão *The caring ones* encontra-se de acordo com as opiniões compartilhadas pelo grupo, por se tratar de aprendizes que podem necessitar de um professor mais acolhedor.

Em se tratando da influência da ansiedade no processo de aprendizagem de LI, constatamos que não podemos fazer generalizações a respeito de como os alunos agem com relação a essa variável afetiva, pois, conforme mencionado anteriormente, a análise dos pontos de vista dos três grupos de alunos nos mostra três formas distintas de encarar esse sentimento em sala. Discutiremos então a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais momentos da aprendizagem a ansiedade se manifesta de forma facilitadora/debilitadora?

No contexto pesquisado, os alunos se referem a ansiedade ora como uma variável positiva à aprendizagem, pois os estimula a buscar outras formas de aprender, ora negativa, prejudicando-os de várias formas dentro e fora da sala de aula.

A distribuição Q e, principalmente, os depoimentos em entrevista nos mostraram que para os alunos a ansiedade facilitadora manifesta-se nas situações em que sentem a necessidade de ficarem mais alertas durante a aula e também quando necessitam dedicar-se mais ao estudo da língua. Por outro lado, a ansiedade debilitadora manifesta-se quando são arguidos pelo professor, em atividades de interação, exposição e que necessitem o uso de habilidades específicas da língua inglesa ou mesmo em situações particulares, como quando se dirigem ao centro de idiomas, a crença de como o professor enxerga seu desenvolvimento, ou mesmo seu retorno tardio aos estudos.

Essas situações mostram-nos que, em se tratando do lado afetivo do aprendiz, suas reações parecem estar ligadas a questões que dizem respeito não apenas às situações de sala de aula, mas também a questões pessoais em relação a como eles enxergam a si mesmos, o professor e o processo de aprendizagem. É preciso que busquemos outras fontes que prejudicam o desenvolvimento linguístico de nossos alunos, além das afetivas, com o objetivo de diminuir as barreiras que dificultam a aprendizagem de língua inglesa.

Quais habilidades linguísticas mais geram ansiedade nos alunos?

Com relação às atividades que mais geram ansiedade, os pontos de vista apontam

para os exercícios que envolvem a compreensão auditiva e a fala. É importante ressaltarmos que o recorte feito na etapa de delimitação do universo de ideias favoreceu as assertivas que contemplavam as habilidades de fala e compreensão em detrimento das demais. Devido a pouca referência nas entrevistas às atividades que envolvem as habilidades de leitura e escrita, optamos por descartá-las. Sendo assim, é possível que tenhamos influenciado a resposta a nossa pergunta referente às habilidades linguísticas que mais geram ansiedade nos alunos.

Que relações se poderia estabelecer entre ansiedade e o fator idade?

Nossa análise aponta que, em se tratando do fator idade, o grupo de alunos mais velho, integrantes do fator 3, mostrou-se mais ansioso que os demais. Encontramos nesse fator os aprendizes adultos de idade mais elevada e por essa razão acreditamos que a variável afetiva ansiedade pode estar relacionada à idade, ou seja, no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa, grupos de aprendizes adultos mais velhos podem sentir-se mais ansiosos com relação a grupos que tenham aprendizes mais jovens. No entanto, encontramos, dentro desse grupo alunos, diversas faixas etárias e por essa razão não podemos apontar uma faixa etária como sendo a mais propensa ao sentimento de ansiedade.

Associamos o fator idade, também, ao comportamento. Parece-nos que esse grupo, por ter a média de idade mais velha, sente-se ameaçado de expor suas dificuldades aos colegas e, por isso, podem sentir que em atividades que contemplam a fala e a compreensão oral, o erro pode fazer com que os colegas os vejam como menos competentes. Para um grupo de aprendizes mais velhos, esse pensamento pode fazer com que o erro realmente cause sofrimento, pois eles se importam com a opinião do outro. Dessa forma, ao compararmos o fator 1, grupo de alunos com média de idade mais jovem, que teve um posicionamento contrário ao fator 3, temos que os aprendizes mais velhos são mais ansiosos.

Assim, temos que, em determinadas situações de aprendizagem, aprendizes mais velhos podem se sentir mais ansiosos se comparados a aprendizes mais jovens. Se comparados aos alunos do grupo 1 e 2, os alunos do grupo 3 são os mais ansiosos em situações que envolvem o uso da fala e compreensão auditiva. Ao contrário do grupo 1, a maturidade não contribui para amenizar o sentimento de ansiedade em sala, pois este é o grupo com a faixa etária mais alta.

Ao analisarmos o posicionamento dos três grupos para com as 57 assertivas, deparamo-nos com um assunto que, apesar de não se aplicar a nenhuma de nossas perguntas de pesquisa, mostrou-se relevante para os alunos. Nos referimos a assertiva que aborda o papel do professor em sala com relação à ansiedade dos alunos, considerada importante para

dois grupos 1 e 3, chama a atenção para o fato de uma nova competência que este deve ter ao adentrar a sala de aula. Saber lidar com a ansiedade dos alunos vai além da visão que as aulas de estágio supervisionado dos cursos de formação de professores nos mostram, pois como vimos, não podemos generalizar os momentos de maior ansiedade nas aulas, nem como os alunos se comportam ao estarem ansiosos. Apesar disso, podemos conscientizar o professor de que ao adentrar a sala de aula, o aluno pode trazer consigo uma série de variáveis afetivas capazes de interferir em seu aprendizado.

Por essa razão, é preciso que o professor tenha a preocupação de promover uma atmosfera confortável e estabeleça uma relação de confiança com seus alunos para que estes se sintam a vontade para manifestarem suas opiniões sobre as dificuldades encontradas em seu curso, sejam elas afetivas ou não.

Não estamos propondo um aumento nas responsabilidades e funções do professor, mas levando em consideração que ele passa um bom tempo junto dos alunos ao longo do semestre letivo, talvez ele seja capaz de atentar para a característica dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e observar variações pelas quais os alunos passam constantemente, como humor, motivação etc. Sendo assim, ele pode ser um dos primeiros a detectar algo que pode estar interferindo na aprendizagem de seu aluno e auxiliá-lo a buscar ajuda.

Futuros estudos a respeito da sala de aula poderiam se direcionar para as questões que dizem respeito ao professor como: sua percepção a respeito de como seus alunos o enxergam e se sentem em suas aulas; se ele acredita que fatores afetivos podem influenciar a aprendizagem de seus alunos; os fatores afetivos que podem influenciar sua prática; a contribuição dos cursos de formação continuada para o desenvolvimento de novas competências.

Entendemos que a formação de um profissional mais consciente dos fatores que podem influenciar a aprendizagem na sala de aula poderia contribuir para um ambiente mais favorável na busca do conhecimento, uma vez que a cada dia temos novas turmas de cursos de língua inglesa se formando.

Apesar dos resultados destacarem a importância da ansiedade na aprendizagem de língua inglesa, alertamos para as limitações de nosso trabalho no que diz respeito a falta de um terceiro instrumento que permitesse a triangulação dos dados.

Esperamos que nosso estudo possa enriquecer as pesquisas na área de Linguística Aplicada no sentido de mostrar a eficácia de uma metodologia que, apesar de ser pouco difundida em nosso meio, pode ser utilizada para investigar questões subjetivas na

aprendizagem. Além disso, esperamos mostrar aos professores o que os alunos pensam por meio da distribuição das assertivas, na técnica de distribuição Q, relacionadas ao tema da ansiedade na aprendizagem de LI e ressaltamos, também, que os resultados encontrados referem-se apenas ao contexto onde a pesquisa foi realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDA, Y. Examination of Horwitz, Horwitz e Cope's construct of language anxiety: the case of students of Japanese. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 155-168, 1994.

ARNOLD, J. Affect in L2 learning and teaching. **Elia**. v. 9, p. 145-151, 2009.

ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S de.; TRAVAGLIA, L. C. **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia, EDUFU, p. 2655-2662, 2008.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. 287 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BEKLEYEN, N. The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety, **Ankara University Language Journal**, n. 123, p. 49-66. 2004.

BELLINGHAM, L. Is there language acquisition after 40? Older learners speak up. In: BENSON, P.; NUNAN, D (Org.). **Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 56-68, 2005.

BROWN, S.R. **Political Subjectivity**. New Haven: Yale University Press, 1980.

BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993. 347p.

CARROL, J. B. Research on teaching foreign languages. In: GAGE, N. L. (Ed.). **Handbook of research on teaching**, Chicago: Rand MacNally, 1963. p. 1060-1100.

CASTRO E SILVA, M. L. **A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007

CHENG, Jian-Chang. The relationship to foreign language anxiety of oral performance achievement, teacher characteristics and in-class activities. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Ming Chuan University, Department of Applied Linguistics,

Universidade Ming-Chuan, Taipei, 2005.

COELHO, M. A. B. **As oficinas teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de língua inglesa: um estudo “q”**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

CONCEIÇÃO, M. P. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

CONCEIÇÃO, M. P. Estratégias de aprendizagem e o desafio de aprender uma língua estrangeira na terceira idade. **Letras & Letras**, v. 21, n. 1, p. 195-218, jan/jun. 2005.

COSTA, E. R. de. **As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para prática educacional**. 2000. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CUNHA, M. C. K. **A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira**. 1997. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. A técnica Q: coletando dados subjetivos na área da Linguística Aplicada. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Org.). **Linguística Aplicada: aspecto da leitura e do ensino de línguas**. Série Linguística in Focus 3. Uberlândia: EDUFU, 2005.

_____. **Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela metodologia Q**. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DÖRNEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1963. 164p.

DÖRNEI, Z. The learner in the language learning process II: the learner's age and the Critical Period Hypothesis. In: _____, Z. **The Psychology of Second Language Acquisition** Oxford: Oxford University Press, p.233-265, 2009.

DONATO, R. Socialcultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Socialcultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

ELLIS, R. **Introduction to Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1985. 325p.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. Individual differences in second language learning. In: DAVIES, A.; ELDER, C. Ed. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 525-551.

EXEL, J. van. **Q methodology**: A sneak preview. Amsterdam: 2005. 30 p. available from www.jobvanexel.nl

FERREIRA, T. M. S. **Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira**: inter-relações possíveis no caso de estudantes de russo da USP. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERUS, C. di M. **Second language acquisition**: a study of a constructivist approach to teaching versus a varied approach, and its effectiveness in a first-year Spanish class at the secondary level. 2004. 70 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Rowan, 2004.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House Publishers, 1972. 316p.

GREGERSEN, T. Breaking the code of silence: a study of teachers' nonverbal decoding accuracy of foreign language anxiety. **Language Teaching Research**, v. 11, n. 2, p. 209-221. 2007.

HENMON, V. A. C. Prognosis tests in the modern foreign languages. In: V.A.C. Henmon (Ed.). **Prognosis tests in the modern foreign languages**. New York: Macmillan, 1929. p. 3-31.

HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. (Ed.). **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1991.

_____.; HORWITZ, M.B.; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. **Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125-132. 1986.

_____. Teachers and students, students and teachers: an ever-evolving partnership. **The Modern Language Journal**, v. 84, p. 523-35, 2000a.

HORWITZ, E. K. Language anxiety and achievement. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 21, p. 112-126, 2001.

_____.; YAN, J. X. Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: a qualitative analysis of EFL in China. **Language Learning**, v. 58, n. 1, p. 151-183, 2008.

HUANG, Hui-Wen. **The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English freshmen in Taiwan**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Tecnologia de Chaoyang, Taichung, 1994.

KLEINMAN, H. H. Avoidance Behavior in adult second language acquisition. **Language Learning**, v. 27, n. 1, p. 93-107. 1977.

KOCH; A. S.; TERREL, T. D. Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. (Ed.). **Language Anxiety: From theory and practice to classroom implications**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991. p.108-126.

LAGO, S. N. A. Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua. In: Maria Cristina Faria Dalacorte; Heloísa Augusta Brito de Mello. (Org.). **A Sala de Aula de Língua Estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2000. p. 83-100.

LAGO, S. N. A. **A auto-estima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos**. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 296p.

_____.; APPEL, G. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. London: Ablex Publishing, 1994. 221p.

_____.; THORNE, S. L. Socialcultural theory and second language acquisition. In: PATTERN, B. van; WILLIAMS, J. (Ed.). **Explaining Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.197-221.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

LEVINE, G. S. Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: report of a questionnaire study. **The Modern Language Journal**, v. 87, n. 3, 2003. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/1192959>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

LIM, Hye-Yeon. **Effects of Task Values, Attributions, and Cultural Constructs on Foreign Language Use Anxiety among International Teaching Assistants**. 2004. 251 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculty of Grade School, Universidade do Texas, Austin, 2004.

LUCAS, R. "Quem tem medo de listening comprehension?" in Paiva, V. **Ensino de Língua Inglesa - Reflexões e Experiências**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 14 ed., São Paulo: Cortez Editora, 2002. p.168-180.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. **Language Learning**, v. 41, n. 4, p. 513-534. 1991.

_____.; _____. Investigating language class anxiety using the focused essay technique. **The Modern Language Journal**, v. 75, p. 296-304. 1991b.

_____.; _____. Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. **Language Learning**, n. 2, v. 44, p. 283-305. 1991c.

_____.; _____. The effects on induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 1, v. 16, p. 1-17, Mar. 1994b.

MASTRELLA, M. R. A ansiedade e as crenças dos aprendizes. In: MELLO, H.A. B.M.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A Sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2000. p. 45-55.

_____. A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso. 2002. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____.; DALACORTE, M. C. F. Ressignificando o conceito de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. In: REES, D. K.; BRITO, H. A. de M.; FERREIRA, M. C. F. D. (Org.). **Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilingüismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2008, p. 162-187.

MAY, R. **O significado de ansiedade**: as causas da integração e desintegração da personalidade. Nova Iorque: Zahar Editores, 1977. 374p.

MCGROARTY, M. Situating second language motivation. In: DÖRNEY, Z.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Motivation and second language acquisition** (Technical Report n. 23, p.69-91) Honolulu: University of Hawaii, 2001.

MCKEOWN, B.; THOMAS, D. **Q methodology**. Newbury Park: Sage Publications, 1988. 83p.

MOLON, S. I. **Psicologia social**: subjetividade e constituição do sujeito em Vygostky. Petrópolis, 2003.

MORANDI, J. C. **Fatores biopsicossociais de adultos em idade avançada e o ensino de língua estrangeira**: subsídios para o professor. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Editora Cambridge, 1990.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed., São Paulo: Summus, 2001. 168 p.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. **Posição dos problemas e hipóteses explicativas**. Rio de Janeiro, 1976. p.11-41.

PINO, I. da C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas**. 2009. 88f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIRES, S. S. **Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade**. 2005. 241f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PIZZOLATTO, C. E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com alunos da terceira idade**. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PIZZOLATTO, C. E. Estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: Universidade de Brasília/Finatec, 2007. p. 253-279.

REIS, S. M. Afetividade: fator preponderante para aquisição da língua estrangeira. **PERSPECTIVA**, v. 26, n. 96, p. 57-65, dez. 2002.

RODRIGUES, Y.; DELGADO, V. Assessment of EFL classroom activities and instructors' personal characteristics and behaviors as sources o foreign language

anxiety. **SABER – Revista Multidisciplinaria del consejo de investigación**, Cumaná, v. 20, n. 2, p. 212-224, mai./ago. 2008.

SCOVEL, T. The effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the anxiety research. **Language Learning**, v. 1, n.28, p. 29-142. 1978.

SCOVEL, T. **Learning New Languages: A guide to second language acquisition**. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

SHINGE, M. **Interplay among anxiety, motivation, and autonomy in second language learners of French: a quantitative and qualitative study**. 2005. 137 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Graduate School of the University of Florida, Universidade de Flórida, Flórida, 2005.

SILVEIRA, F. V. da R. Sala de aula: espaço facilitador ou inibidor? Representação identitária e ansiedade de língua estrangeira. **Instrumento**, v. 12, n. 1, p. 71-80, jan/jun. 2010.

STEINBERG, F. S.; HORWITZ, E. K. The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. **Tesol Quartely**, n. 20, p. 131-136. 1986.

SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 13, p. 275-98. 1991.

STEPHENSON, W. **Some recent contributions to the theory of psychometry character and personality**. New York: Atherton, 1936.

STEVICK, E. W. Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In: ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

STROUD, C.; WEE, L. Anxiety and identity in the language classroom. **RELC Journal**, v. 37, n. 299, p. 1-10. 2006.

UNDERHILL, A. A process in Humanistic Education. **ELT Journal**, v. 43, n. 4, p. 250-260. 1989.

USHAKOVA, T. N. Inner Speech and Second Language Acquisition: An

Experimental-Theoretical Approach. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. London: Ablex Publishing, p. 135-156. 1994.

VIGOSTKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988. p.103-118.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução por Martins Fontes. São Paulo: The President and Fellows of Harvard College, 1998. 191 p. Versão em Português. Original em Inglês.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Martins Fontes. São Paulo: The Massachusetts Institute of Technology, 2005. 194 p. Versão em Português. Original em Inglês.

VINTRÓ DE DEUS, N. A. **Adulto: aluno infiel ou incompreendido?** Aspectos sociais, linguísticos e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa (LE) para adultos. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

WANG, N. **Beliefs about language learning and foreign language anxiety**: a study of university students learning English as foreign language in Mainland China. 1998. 174 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Department of Curriculum and Instruction, Northwest University: Victoria, 1998.

WELP, A. K. de S. **A consciência linguística como atenuante da ansiedade no aprendizado de língua estrangeira**. 2006. 166 f. Tese. (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. In: **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 38-44.

WÖRDE, R. von. Students' perspectives on foreign language anxiety. **Inquiry**, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2003.

YOUNG, D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? **The Modern Language Journal**, v. 75, n. 3. 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIA PARA CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Instruções: Você deverá responder algumas questões a respeito de sua participação e pontos de vista em relação à ansiedade em sala de aula de língua inglesa. Você não será identificado durante a gravação

- 1-Você acredita que tenha predisposição para sentir ansiedade em geral?
- 2-Em caso afirmativo, em que momentos ou situações do seu dia a dia ela geralmente ocorre?
- 3-O que você sente quando está ansioso?
- 4-Como se comporta/reage nesse momento?
- 5-Você acha que isso influencia seu processo de aprendizagem de língua inglesa? Como?
- 6-Em sua opinião, qual é o papel da ansiedade na sua aprendizagem? Seus comportamentos em sala, sua aprendizagem e seu relacionamento com o colega recebem influencia da ansiedade?
- 7-A presença de colegas mais jovens que você te deixa ansioso?
- 8- A presença de colegas mais velhos que você te deixa ansioso
- 9-A estrutura da sala de aula te deixa ansioso?
- 10-Uma sala de aula onde os alunos tivessem a mesma faixa etária te deixaria mais a vontade?
- 11- Uma sala de aula onde os alunos tivessem a mesma faixa etária que você te deixaria mais a vontade?
- 12-Como você se sente durante as seguintes situações?
 - Durante a prova oral?
 - Durante uma atividade de listening?
 - No momento em que o professor explica algo em inglês?
 - Ao desempenhar uma atividade oral com um colega?
 - Ao perceber que um colega parece ter um desempenho melhor do que o seu?
- 13-Consegue se lembrar de alguma situação em sala de aula em que você tenha se sentido ansioso?
- 14-Por que escolheu estudar a língua inglesa?

APÊNDICE B – Amostra Q

- 1-Mesmo respondendo corretamente me sinto ansioso por imaginar o que o colega pensa a meu respeito.
- 2-O professor é responsável por gerar os momentos de ansiedade em sala.
- 3-Respondo rapidamente quando estou ansioso.
- 4-O aluno mais velho sente que a obrigação de já saber tudo.
- 5-A minha ansiedade é mais por causa da timidez.
- 6-Os alunos mais velhos são mais ansiosos.
- 7-Eu penso na avaliação do professor a meu respeito, pois, às vezes, ele não percebe o quanto eu sei.
- 8-Me calo quando estou ansioso.
- 9-Estamos aqui para aprender, mas temos vergonha de não saber.
- 10-Eu me sinto mais ansioso na hora de conversação.
- 11-Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim.
- 12-Certos comentários do professor podem bloquear meu aprendizado.
- 13-Procuró tirar minhas dúvidas após o término das aulas quando todos já se foram.
- 14-Se estudasse mais, seria menos ansioso.
- 15-Sinto-me ansioso mesmo quando o professor faz uma pergunta cuja resposta eu sei.
- 16-Tem colegas que sabem mais e não percebem que nos deixam desconfortáveis em sala.
- 17-Os professores não dão tempo para o aluno se expressar.
- 18-Se não me sentisse ansioso em sala eu teria um comportamento diferente.
- 19-Sou bem tranquilo em relação à aprendizagem de LI.
- 20-Sinto-me ansioso quando percebo que todos, menos eu, compreenderam a explicação do professor.
- 21-Acho que meus colegas não são ansiosos.
- 22-Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.
- 23-Meu comportamento e minha aprendizagem não são influenciados pela ansiedade.
- 24-A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.
- 25-Senti-me ansioso ao fazer uma atividade pela primeira vez.
- 26-Vejo meu colega como um companheiro de aprendizagem.
- 27-Eu lido bem com minha ansiedade.
- 28-Sinto-me ansioso pelo medo de errar a pronúncia.

- 29-Eu gosto de ser aluno e de aprender. Por isso, não sou ansioso.
- 30-Fico ansioso por não compreender as atividades de listening.
- 31-Às vezes não confiamos em nós e achamos que o outro sabe mais.
- 32-A ansiedade não permite que eu expresse o que estou pensando.
- 33-A maturidade dá desprendimento e a pessoa perde a vergonha de errar.
- 34-O erro me causa sofrimento.
- 35-Fico ansioso quando as discussões em sala fogem do tema da aula e do inglês.
- 36-Mesmo tendo vocabulário a ansiedade me faz errar.
- 37-Os jovens são mais inibidos, tem medo de participar.
- 38-Sou um pouco ansioso porque sou muito exigente comigo.
- 39-Depois que eu conheço a turma com o passar do tempo eu começo a me soltar.
- 40-Eu fico ansioso para mostrar a todos que estou aprendendo.
- 41-Não me sinto ansioso trabalhando em grupo.
- 42-A opinião de meu colega a respeito de minha aprendizagem não é importante.
- 43-A ansiedade me atrapalha em vários setores da vida.
- 44-A ansiedade me mostra quais são os meus pontos fracos.
- 45-A ansiedade é positiva porque me estimula a buscar outras formas de aprender.
- 46-Dependendo da situação a ansiedade pode ser uma influência positiva ou negativa.
- 47-Alunos jovens sentem-se a vontade para trabalhar com alunos mais velhos.
- 48-Sinto-me ansioso quando percebo que o professor está ansioso.
- 49-Eu me sinto mais a vontade na prova oral do que na prova escrita.
- 50-Sentiria-me mais a vontade se pudesse usar tradução em sala.
- 51-Sentiria-me mais a vontade se meus colegas e eu fôssemos da mesma faixa etária.
- 52-Preciso de mais tempo para pensar e refletir antes de responder. Isso ajudaria a diminuir minha ansiedade.
- 53-A ansiedade é uma espécie de indicador. Por mais que seja ruim ela tem uma função importante.
- 54-A turma precisa ajudar os colegas ansiosos a lidar com o sentimento de ansiedade.
- 55-A sensação de que os colegas mais jovens sabem mais incomoda e deixa os mais velhos inseguros.
- 56-Quero falar e, às vezes, não consigo nem ouvir direito quando a professora me faz uma pergunta.
- 57-Não me sinto nem constrangido nem ansioso em quase nenhum momento da aula.

APÊNDICE C – GABARITO

MINHA OPINIÃO SOBRE ANSIEDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

MENOR CONCORDÂNCIA E/OU RELEVÂNCIA	NEUTRO/AMBÍGUO/ NÃO- RELEVANTE	MAIOR CONCORDÂNCIA E/OU RELEVÂNCIA
---------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------

[illegible]

Nome: _____

Idade: _____

E-mail (opcional) _____

Telefone: (opcional) _____

Turma de Inglês: Básico () _____

Pré-intermediário () _____

Intermediário () _____

Avançado () _____

Você se considera um(a) aluno(a) ansioso?_____

APÊNDICE D – MATRIZ FATORIAL

Matriz fatorial com (X) indicando a definição dos participantes em cada grupo

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1MIVA	0.2797	0.1013	0.0827
2MIVA	-0.1360	0.0616	0.6810X
3MIVA	0.3120	0.4769X	-0.1728
4MIVA	0.2850	0.1072	0.1750
5FIVA	0.0159	0.0308	0.5312X
6FIVA	0.4556X	0.6162X	-0.1441
7FIVA	0.1849	0.0170	0.1124
8FIVA	-0.1918	-0.0769	0.1183
9MIVA	0.3946X	0.5609X	0.1526
10MIA	-0.1132	0.1144	0.2738
11MIA	-0.2001	0.0521	0.2755
12MIA	0.3118	0.3001	0.0632
13MIA	0.1924	0.0289	0.0096
13FIVA	0.0287	-0.1137	0.2276
14MIA	0.1282	-0.0015	0.0235
16FIA	0.3874X	0.5414X	-0.0773
17FIA	-0.0206	0.4224X	-0.0033
18FIA	0.4296X	-0.6316X	0.3205
19MIIA	0.4631X	0.2438	-0.0031
20FIIA	0.6276X	0.1373	0.2968
21MIIA	0.0587	0.1493	-0.3848X
22FIIA	0.0355	-0.2297	0.5199X
23FIIA	0.1174	0.2786	0.0495
24MIA	0.4999X	0.2788	-0.3102
25MIA	-0.1991	-0.1431	0.1792
26FIA	0.1808	0.2730	-0.0507
27MIIA	0.0380	0.0554	0.1249
28MIIA	-0.1392	-0.2509	0.3473X
29FIIB	0.1186	-0.3216	0.5062X
30FIA	0.7099X	0.0721	0.0266
31FIIB	0.0791	0.1244	-0.0159
32FIIB	0.0627	0.5677X	-0.1322
33MIIIB	0.1204	-0.0163	0.1125
34MIB	-0.1243	0.6618X	0.0261
35MIB	-0.0123	0.1920	0.5234X
36 MIB	0.2142	0.6071X	0.1253
37FIIIB	-0.2086	-0.0643	-0.0485
38MIIIB	-0.1420	-0.0914	0.6340X
39FIIIB	-0.0965	-0.0523	0.3518X
40MIB	0.1651	-0.0857	0.3944X
41FIB	0.2200	-0.1114	-0.2630
42FIIIB	0.0350	-0.0053	0.7329X
43FIVB	-0.2336	0.5908X	0.1303
44MIVB	0.6365X	0.2585	-0.0228

APÊNDICE E – SENTENÇAS DISTINTAS PARA O GRUPO 1

		Fator 1	Fator 2	Fator 3
26	Vejo meu colega como um companheiro de aprendizagem.	6	3	2
41	Não me sinto ansioso trabalhando em grupo.	4	1	-1
42	A opinião do meu colega a respeito de minha aprendizagem não	4	1	-4
14	Se estudasse mais, seria menos ansioso.	3	2	0
27	Eu lido bem com minha ansiedade.	3	5	-4
10	Eu me sinto mais ansioso na hora da conversação.	2	3	5
47	Alunos jovens sentem-se a vontade para trabalhar com alunos	2	-2	-1
12	Certos comentários do professor podem bloquear meu aprendizado.	2	-3	4
2	O professor é responsável por gerar os momentos de ansiedade	2	-5	-1
19	Sou bem tranquilo em relação à aprendizagem de LI.	1	6	-3
52	Preciso de mais tempo para pensar e refletir antes de responder	1	-5	3
55	A sensação de que os colegas mais jovens sabem mais incomoda	1	0	-1
29	Eu gosto de ser aluno e de aprender. Por isso, não sou ansioso.	0	5	-3
45	A ansiedade é positiva porque me estimula a buscar outras formas	0	4	-2
40	Eu fico ansioso para mostrar a todos que estou aprendendo.	0	-6	-3
56	Quero falar e, às vezes, não consigo nem ouvir direito quando	-1	-3	-3
6	Os alunos mais velhos são mais ansiosos.	-1	-4	-3
28	Sinto-me ansioso pelo medo de errar a pronuncia.	-1	2	2
38	Sou um pouco ansioso porque sou muito exigente comigo.	-1	3	4
32	A ansiedade não permite que eu expresse o que estou pensando.	-2	1	1
16	Tem colegas que sabem mais e não percebem que nos deixam	-3	0	2
15	Sinto-me ansioso quando o professor faz uma pergunta cuja resposta eu sei.	-3	1	-2
35	Fico ansioso quando as discussões em sala fogem do tema da aula.	-3	1	-2
22	Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.	-4	1	-5
5	A minha ansiedade é por causa da minha timidez.	-4	-1	-1
24	A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.	-5	0	-6
11	Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim.	-5	-2	1
34	O erro me causa sofrimento.	-6	-1	4

APÊNDICE F – SENTENÇAS DISTINTAS PARA O GRUPO 2

		Fator 1	Fator 2	Fator 3
19	Sou bem tranquilo em relação a aprendizagem de LI.	1	6	-3
27	Eu lido bem com minha ansiedade.	3	5	-4
29	Eu gosto de ser aluno e de aprender. Por isso, não sou ansioso.	0	5	-3
45	A ansiedade é positiva porque me estimula a buscar outras formas	0	4	-2
46	Dependendo da situação a ansiedade pode ser uma influencia positiva	0	4	-2
53	A ansiedade é uma espécie de indicador. Por mais que seja ruim,ela tem uma função.	0	4	1
10	Eu me sinto mais ansioso na hora da conversação.	2	3	5
14	Se estudasse mais, seria menos ansioso.	3	2	0
22	Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.	-4	1	-5
42	A opinião do meu colega a respeito de minha aprendizagem não	4	1	-4
41	Não me sinto ansioso trabalhando em grupo.	4	1	-1
35	Fico ansioso quando as discussões em sala fogem do tema da aula.	-3	1	-2
15	Sinto-me ansioso quando o professor faz uma pergunta cuja resposta eu sei.	-3	1	-2
16	Tem colegas que sabem mais e não percebem que nos deixam	-3	0	2
24	A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.	-5	0	-6
3	Respondo rapidamente quando estou ansioso.	-3	-1	-3
34	O erro me causa sofrimento.	-6	-1	4
11	Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim.	-5	-2	1
17	Os professores não dão tempo para o aluno se expressar.	0	-2	0
20	Sinto-me ansioso quando percebo que todos, menos eu, compreenderam	3	-2	3
12	Certos comentários do professor podem bloquear meu aprendizado.	2	-3	4
18	Se não me sentisse ansioso em sala eu teria um comportamento diferente.	0	-4	0
30	Fico ansioso por não compreender as atividades de listening.	5	-4	6
52	Preciso de mais tempo para pensar e refletir antes de responder	1	-5	3
2	O professor é responsável por gerar os momentos de ansiedade em sala.	2	-5	1
40	Eu fico ansioso para mostrar a todos que estou aprendendo.	0	-6	2

APÊNDICE G – SENTENÇAS DISTINTAS PARA O GRUPO 3

		Fator 1	Fator 2	Fator 3
10	Eu me sinto mais ansioso na hora da conversação.	2	3	5
43	A ansiedade me atrapalha em vários setores da vida.	-3	-3	5
12	Certos comentários do professor podem bloquear meu aprendizado.	2	-3	4
34	O erro me causa sofrimento.	-6	-1	4
52	Preciso de mais tempo para pensar e refletir antes de responder	1	-5	3
15	Sinto-me ansioso quando o professor faz uma pergunta cuja resposta eu sei.	-3	1	-2
9	Estamos aqui para aprender, mas temos vergonha de não saber.	-1	-2	3
16	Tem colegas que sabem mais e não percebem que nos deixam	-3	0	2
40	Eu fico ansioso para mostrar a todos que estou aprendendo.	0	-6	2
11	Eu sinto medo de errar, de alguém rir de mim.	-5	-2	1
14	Se estudasse mais, seria menos ansioso.	3	2	0
1	Mesmo respondendo corretamente me sinto ansioso por imaginar	-4	-3	0
41	Não me sinto ansioso trabalhando em grupo.	4	1	-1
2	O professor é responsável por gerar os momentos de ansiedade em sala.	2	-5	1
57	Não me sinto nem constrangido nem ansioso em quase nenhum momento.	3	3	-1
35	Fico ansioso quando as discussões em sala fogem do tema da aula.	-3	1	-2
45	A ansiedade é positiva porque me estimula a buscar outras fontes	0	4	-2
44	A ansiedade me mostra quais são os meus pontos fracos.	2	2	-2
33	A maturidade dá desprendimento e a pessoa perde a vergonha de errar.	5	2	-2
29	Eu gosto de ser aluno e de aprender. Por isso, não sou ansioso.	0	5	-3
19	Sou bem tranquilo em relação a aprendizagem de LI.	1	6	-3
27	Eu lido bem com minha ansiedade.	3	5	-4
42	A opinião do meu colega a respeito de minha aprendizagem não	4	1	-4
22	Não é papel do professor saber lidar com a ansiedade dos alunos.	-4	1	-5
23	Meu comportamento e minha aprendizagem não são influenciados pela ansiedade.	1	0	-5
24	A ansiedade na sala de aula de inglês não existe.	-5	0	-6