



A ANSIEDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM OS ALUNOS?¹

Alcides Hermes THEREZA JÚNIOR
Universidade Estadual de Goiás²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo evidenciar os pontos de vista de alunos de cursos de língua inglesa a respeito das situações de aprendizagem e as habilidades da língua mais susceptíveis a manifestação da ansiedade linguística. O grupo de participantes expressou seus pontos de vista acerca da influência da variável afetiva na aprendizagem de língua inglesa por meio da análise e distribuição de 57 assertivas, denominada amostra Q, constitutivas da ferramenta de coleta de dados da metodologia Q de pesquisa. Esta abordagem utiliza um software que agrupa os participantes com pontos de vista convergentes. O agrupamento dos participantes aponta para a formação de três grupos: The Goodfellas, formado por alunos com elevado senso de grupo; The Easyriders, composto por alunos que compartilham atitudes positivas e de aceitação do sentimento de ansiedade no processo de aprendizagem de LI; e The Caring Ones, grupo constituído por alunos que se sentem ansiosos e desconfortáveis em situações específicas da aula. A fundamentação teórica apresenta estudos sobre a dimensão afetiva na aprendizagem (Brown 1993), a ansiedade em sala de aula de LI no Brasil (Cunha 1997, Morandi 2002; Mastrella 2002; Castro e Silva 2007; Pizzolato 2007; Ferreira 2008) e no mundo (Scovel 1978; Horwitz, Horwitz e Cope 1986; Macintyre e Gardner 1991b e 1994b; Young 1991; Lim 2004; Gregersen 2007). A pesquisa nos revela que os aprendizes de língua inglesa, independente do nível de proficiência em que se encontram, reagem e comportam-se de maneiras diferentes quando se sentem ansiosos ao serem expostos a situações comuns em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: variáveis afetivas; ansiedade; língua inglesa

ABSTRACT: *This paper aims at presenting the opinion of English learners upon the learning situations and language skills most susceptible to language anxiety. The group of participants showed their views concerning the influence of the affective variable over the learning process of English by analyzing and rank ordering 57 assertives, called Q-sample, which constitute the data-gathering tool of Q-methodology. This research approach uses a software to gather the participants whose opinions are convergent. Three distinct groups were gathered: The Goodfellas, their members have high sense of group; The Easyriders, whose members share positive attitudes and acceptance of the anxiety during their learning process; The Caring Ones, their members consider themselves anxious students and feel uncomfortable in specific learning situations. Our references present studies about the affective dimension in the learning process (Brown 1993), and the influence in the learning process in Brazil (Cunha 1997, Morandi 2002; Mastrella 2002; Castro e Silva 2007; Pizzolato 2007; Ferreira 2008) and abroad (Scovel 1978; Horwitz, Horwitz e Cope 1986; Macintyre e Gardner 1991b e 1994b; Young 1991; Lim 2004; Gregersen 2007). Our research shows that learners of English as a second or foreign language, despite their proficiency level, react and behave in different ways when they feel anxious once they're exposed to common activities in the classroom.*

KEYWORDS: *affective variables; anxiety; English language*

Introdução

Os fatores afetivos que permeiam a sala de aula de língua inglesa, em contextos de aprendizagem como segunda língua ou estrangeira, no Brasil, têm sido amplamente investigados por diversos estudos na área da Linguística Aplicada (Cunha, 1997; Lago, 2000; Mastrella, 2002; Castro e Silva, 2007; Ferreira, 2008). Dentre os diversos fatores afetivos apontados por Brown (1993), nos preocupamos em investigar apenas a ansiedade, haja vista

¹ Este trabalho é um recorte da dissertação intitulada "Um estudo Q sobre a ansiedade na aprendizagem de língua inglesa.

² A Universidade Estadual de Goiás, por meio da Pró-reitoria de Extensão e do Programa de Auxílio a Eventos (Pró-Eventos), forneceu apoio financeiro para apresentação deste trabalho.



que, em nossa experiência enquanto professor de inglês em escolas regulares e centros de línguas, ouvimos diversos relatos de aprendizes acerca da influência negativa dessa variável afetiva.

Assim, neste trabalho, apresentamos os pontos de vista de 44 alunos, matriculados em cursos de inglês, em níveis e turmas diferentes, acerca da influência da ansiedade em sua aprendizagem.

Após esta breve introdução, apresentamos o referencial teórico e metodológico, de forma sucinta, e, em seguida, discutimos os pontos de vista dos alunos sobre as 57 assertivas que discutem os impactos e as reações positivas e negativas da ansiedade na aprendizagem de língua inglesa para, então, apresentar nossas considerações finais.

A ansiedade de traço, situacional e linguística

Por ser considerada uma variável afetiva ligada a fatores pessoais intrínsecos e extrínsecos, vários estudos a situam como uma característica de traço ou situacional. No exterior, Horwitz, Horwitz e Cope (1986) foram os primeiros a considerar a ansiedade de língua estrangeira um fenômeno específico à aprendizagem de línguas. Segundo MacIntyre e Gardner (1991c), a ansiedade pode manifestar-se em vários níveis, caracterizando-se como traço, que é uma predisposição geral a se tornar ansioso, como estado ou situacional, experimentada em um determinado momento ou situação.

Em contextos de aprendizagem de língua inglesa, como segunda língua ou estrangeira, encontramos, ainda, a ansiedade linguística, expressa em resposta à aprendizagem de línguas (HORWITZ; YOUNG, 1991), e a ansiedade comunicativa (MACINTYRE; GARDNER, 1991), que se refere às reações de ansiedade em situações de comunicação oral.

Como descrito acima, estamos diante de uma variável afetiva que pode ser tanto uma característica da personalidade do aprendiz quanto estar relacionada a situações de aprendizagem específicas, situações estas que destacamos a seguir.

A ansiedade linguística em sala de aula

A sala de aula de língua inglesa pode ser visto como um ambiente onde encontramos aprendizes com preferências e objetivos diversos, contextos distintos, além de diferentes níveis de proficiência e experiências de aprendizagens distintas. Mesmo sendo um espaço marcado por pessoas heterogêneas em muitos aspectos, podemos encontrar um objetivo comum a todos, diga-se, aprender inglês.

A maioria dos centros de línguas/idiomas, que cumprem a função de ensinar a língua inglesa, parte do princípio de que o aluno deve comunicar-se na língua-alvo, em algum momento durante a aula, ao saudar um membro da turma, ou ao final de seu curso, por efeito de avaliações que visam a mudança de nível. Dessa forma, a comunicação torna-se imprescindível para a aprendizagem, especialmente, para os cursos que adotam a abordagem comunicativa, pois esta tem atividades centradas no aluno.

Ao tomarmos como modelo uma aula dentro da abordagem mencionada, temos que suas atividades desenvolvem-se ao longo de três estágios: apresentação, prática e produção. É possível que a ansiedade linguística manifeste-se em alguma dessas etapas, o que estaria de acordo com MacIntyre e Gardner (1994b) que afirmam que a ansiedade se faz presente nos três estágios no processo de aquisição de segunda língua: insumo, processamento e produção, estágios equivalentes aos da abordagem comunicativa.

Em se tratando de situações provenientes dos estágios de uma aula de inglês em que a ansiedade linguística pode se manifestar, Horwitz *et. al.* (1986) aponta as seguintes: apreensão na comunicação, medo de uma avaliação social negativa e ansiedade a provas ou avaliações acadêmicas. Young (1991) destaca outras: ansiedade pessoal e interpessoal, crenças do



aprendiz sobre aprendizagem de línguas, crenças do professor sobre aprendizagem de línguas, interação aprendiz-professor, procedimentos de sala de aula e testes.

No Brasil, Cunha (1997) relata as seguintes: 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, a baixa auto-estima decorrente de um conceito pessoal negativo e, por fim, a não identificação com a abordagem de procedimentos de ensino utilizados. É importante enfatizar que os autores mencionados apresentam exemplos em que a ansiedade apresenta-se como traço, apreensão na comunicação e ansiedade pessoal, e situacional, ansiedade a provas e interação aprendiz-professor.

As situações de ansiedade situacional apresentam um agente constituinte da sala de aula igualmente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, diga-se, o professor. Segundo Cunha (1997), o professor deve estar atento ao que acontece, pois muito do que acontece, do que é dito e feito, apesar da boa intenção, pode provocar em alguns aprendizes sentimentos de temor e ansiedade. Sendo assim, o professor precisa criar um ambiente favorável a aprendizagem, pois, do contrário, suas escolhas e atitudes podem desencadear ou mesmo elevar o nível de ansiedade de seus alunos.

Na seção a seguir mostramos que o professor pode ser o agente que ora inibe ora desencadeia a ansiedade em sala de aula.

O papel do professor como inibidor e/ou desencadeador da ansiedade linguística

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o professor ainda é um dos principais agentes condutores e, por essa razão, assume um papel central junto ao aluno no desenvolvimento das atividades em sala, seja apresentando uma função da língua ou explicando as etapas de um exercício. Por fazer parte do processo, o professor age de forma constante ao longo da aula e suas atitudes podem tornar o ambiente favorável ao sentimento de ansiedade.

Os estudos de Bekleyen (2004), Lim (2004), Cheng (2005) relacionam a ansiedade as atitudes do professor. Por outro lado, os trabalhos de Ferus (2004), Rodrigues e Delgado (2008) mostram que as ações do professor também podem favorecer um ambiente capaz de diminuir o nível da ansiedade de seus alunos.

Estar atento ao comportamento e reações de seus alunos pode fazer com que o professor identifique as atividades que podem servir para elevar ou diminuir a ansiedade. Morandi (2002) afirma que os sentimentos de ansiedade e autoestima aparecem em atividades de compreensão oral, competições, nas relações pessoais (professor-aluno, aluno-aluno) e extra-classe. Gregersen (2007) afirma que os professores pré e em serviço são capazes de identificar os sinais não verbais da ansiedade linguística.

Não podemos fazer generalizações quanto as atitudes e as atividades, nem mesmos os comportamentos e manifestações, que indicam um nível menor ou maior da ansiedade em sala. Por outro lado, não podemos negar que a sala de aula de língua inglesa é um ambiente permeado de sentimentos ou variáveis afetivas que podem interferir na aprendizagem dos alunos e o professor precisa estar atento a essas questões que podem envolver suas ações. Após apresentar brevemente a definição de ansiedade, seus tipos, suas manifestações relacionadas as ações do professor, passamos a descrever a metodologia de pesquisa, o contexto onde ocorreu e seus participantes.

A subjetividade humana investigada pela metodologia Q

Por se tratar de uma pesquisa quanti-qualitativa de base interpretativista, uma vez que buscamos descrever as características de um fenômeno como percebido pelos participantes e estabelecer relações entre variáveis, usamos a abordagem denominada Metodologia Q. É um método de pesquisa que busca investigar a subjetividade do indivíduo compreendida como a

expressão de um ponto de vista pessoal. O ponto de vista pessoal é expresso quando o participante distribui um conjunto de assertivas, denominada Amostra Q, ao longo de um contínuo, com escolas de -6, -5, ..., -1, 0, 1, ...como mostra a figura abaixo. Essa etapa é denominada técnica de distribuição Q.

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).

As assertivas, que constituíram a amostra Q, foram obtidas da realização de entrevistas com 32 alunos, com idades entre 18 e 64 anos, matriculados em um curso de inglês, ligado a uma universidade federal, em turmas e níveis diferentes.

Com o uso de um roteiro de entrevista semi-estruturada, buscamos levantar as opiniões dos participantes a respeito do tema ansiedade na sala de aula, obter uma descrição subjetiva das experiências dos alunos e investigar questões específicas de nosso interesse.

Em seguida, fizemos a transcrição das mesmas, selecionamos e delimitamos as opiniões, que relatavam as crenças e atitudes em relação ao sentimento de ansiedade na aprendizagem de língua inglesa, ao número de 57 assertivas.

Com a amostra Q definida, convidamos 44 alunos, com idades entre 18 e 55 anos, para fazerem sua distribuição em um processo denominado técnica de distribuição Q. Neste processo, os participantes recebem as assertivas enumeradas impressas em cartões de 3 x 5 cm e as distribuem ao longo de um contínuo conforme a figura abaixo. O número entre parênteses corresponde a quantidade de assertivas que podem ser inseridas em cada coluna do contínuo.

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

Os participantes receberam duas orientações acerca da distribuição: ler as assertivas antes e posicioná-las na coluna que melhor expressa seu ponto de vista. Eles foram informados também que poderiam reposicionar as assertivas em qualquer momento. Ao término da distribuição, os participantes escrevem o número de cada assertiva posicionada no contínuo em um gabarito.

De posse dos gabaritos, inserimos os números correspondentes de cada assertiva e seu posicionamento no contínuo em um software chamado *PQMethod*. O software, então, organiza os dados agrupando os participantes cujos pontos de vista se assemelham.

A partir da análise fatorial, fornecida pelo pacote de dados estatísticos do programa, três grupos de participantes ou fatores emergiram. São eles: *The goodfellas*, *The easyriders* e *The anxious*. Nas seções a seguir, analisamos os 12 pontos de vista mais importantes para cada grupo e as razões que os agrupam.

The goodfellas

O grupo *The goodfellas* é constituído por 9 integrantes, 5 mulheres e 4 homens. Apenas um integrante tem mais de 30 anos. Com relação ao nível de inglês, quatro participantes estão no



nível básico, dois no pré-intermediário e três no avançado. Os pontos de vista mais importantes para esse grupo a respeito da ansiedade na aprendizagem são apresentados no quadro abaixo:

Assertiva	Maior concordância e/ou relevância	Escore
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 a me soltar.	+4
41	Não me sinto ansioso trabalhando em grupo.	+4
42	A opinião de meu colega a respeito de minha aprendizagem não é importante.	+4
Menor concordância e/ou relevância		
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

Tabela 1 – Assertivas mais significativas e respectivos escores.

A análise das assertivas, com os escores positivos mais altos, nos mostra que estamos diante de um grupo de alunos com senso de grupo bastante elevado, uma vez que, para eles, o “colega é um companheiro de aprendizagem”. Essa opinião está de acordo com Worde (2003), ao citar Samymi e Rardin (1994), pois a solidariedade do grupo parece diminuir as barreiras emocionais como a ansiedade.



Por reconhecerem no outro um companheiro de aprendizagem, é possível que se sintam confortáveis para se exporem na língua-alvo, sem a preocupação do que o colega esteja pensando a seu respeito. Por essa razão, discordam da afirmativa que “mesmo respondendo corretamente me sinto ansioso por imaginar o que o colega pensa a meu respeito”. Além disso, ao concordarem com a assertiva de que “a opinião de meu colega a respeito da minha aprendizagem não é importante”, nos parece que esses alunos não sofrem do medo da avaliação social negativa, um dos componentes da ansiedade de língua estrangeira definida por Horwitz *et. al* (1986), tampouco da ansiedade social que, segundo (Oxford, 1999), ocorre com a presença constante de uma preocupação real ou imaginada de seu desempenho público por outras pessoas.

O ambiente da sala de aula e o relacionamento com os colegas mostram-se, com o passar do tempo, como variáveis que podem diminuir o nível de ansiedade em sala, pois os bons companheiros concordam com que depois que conhecem a turma, eles começam a se soltar. Este conforto junto ao colega esclarece a razão de não se sentirem ansiosos trabalhando em grupo, pois o estabelecimento de laços afetivos entre os participantes pode encorajá-los a se exporem um pouco mais. No entanto, chama nossa atenção o fato de quatro alunos do grupo ainda estarem no nível básico, e por essa razão, terem poucos meses de convivência com os colegas. Por outro lado, parece-nos razoável que os três alunos de nível avançado sintam-se mais a vontade em sala, haja vista, que a duração média de um curso regular de inglês é de três anos para se chegar nesse nível.

Dentro de um ambiente onde os colegas não se mostram como uma ameaça e os alunos se sentem maduros, o medo de errar parece não estar associado a sentimentos negativos como sofrimento. Isto pode acontecer pelo fato da turma se sentir madura e, por essa razão, perdem o medo de errar. É importante destacar que, neste grupo, a maturidade não está associada a idade adulta ou terceira idade, haja vista que a faixa etária média dos alunos não ultrapassa 23 anos. Trata-se de um grupo jovem que encara o erro de forma positiva. Essa atitude para com o erro, entre pessoas abaixo dos 30 anos, contraria os estudos de Pires (2005) e Pizzolato (2007). Para eles, os alunos com mais de 45 anos e de 3ª idade têm menos medo de errar e não temem a exposição diante dos colegas.

Mesmo se tratando de alunos que enxergam a sala de aula como um ambiente onde o outro é alguém que eles podem contar, a ansiedade está presente e contextualizada claramente na habilidade de acuidade auditiva, compreensão oral ou *listening*. As ocasiões de compreensão oral, segundo Mastrella (2002), são os momentos em que os alunos sentem mais ansiedade. A esse respeito, Lucas (1996) afirma que atividades compreendendo a compreensão oral são difíceis especialmente para o falante não nativo.

A ansiedade, neste caso, mostra-se como do tipo situacional, pois está associada a atividades e situações específicas de sala de aula, como testes ou atividades orais (*role-play*). Por discordarem que a ansiedade não decorre da timidez, ela não se mostra como uma característica nata, ou seja, do tipo traço.

Apesar de não ter o maior escore, os alunos acreditam que o professor precisa “saber lidar com a ansiedade dos alunos”. Isto nos mostra que seu papel precisa também levar em consideração os fatores afetivos que podem interferir na aprendizagem de seus alunos. A respeito da tarefa de lidar com a ansiedade dos alunos, Castro e Silva (2007, p. 83) afirma que cabe ao professor “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”.

Ao analisarmos as assertivas mais importantes para esse grupo, percebemos que 5 se referem à presença do colega em sala. Tal referência mostra a importância dada ao colega de sala, visto como um companheiro de aprendizagem, alguém que eles podem contar para superar a ansiedade situacional ou as próprias dificuldades, tal como no filme *The Goodfellas*, ou *Os bons companheiros*. O filme conta a história de três amigos inseparáveis que contavam uns com os outros para contornarem as dificuldades da vida.



Com base na análise das assertivas, em se tratando da ansiedade na aprendizagem de língua inglesa, esse grupo de alunos jovens apresenta a do tipo situacional associada às atividades de *listening*. Na seção a seguir, vamos analisar os 12 pontos de vista do grupo *Easyriders*.

The Easyriders

Este grupo é composto também por 09 participantes, 06 mulheres e 03 homens, com idade média de 26 anos, com idades variando entre 18 e 42 anos. Seus participantes estavam matriculados em turmas de nível básico e avançado. A seguir, apresentamos as assertivas mais importantes para esses alunos:

Assertiva	Maior concordância e/ou relevância	Escore
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
Menor concordância e/ou relevância		
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

Tabela 2 – Assertivas mais significativas e respectivos escores.



Os *Easyriders* apresentam opiniões, em sua maioria, associadas à ansiedade. Apesar de um posicionamento vinculado a essa variável afetiva, o grupo se diz “bem tranquilo com relação a aprendizagem”. Esta opinião parece revelar uma visão positiva sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e, por essa razão, os alunos concordam fortemente que gostam “de ser aluno e de aprender”. É possível que o fato de serem alunos, ou seja, de cumprirem o papel e as obrigações, que competem aos aprendizes de língua inglesa, não seja uma situação de ansiedade para eles e, por essa razão, eles dizem não serem ansiosos. Contrária a essa afirmação, a assertiva 27, “eu lido bem com minha ansiedade”, revela o forte posicionamento dos alunos para a manifestação da ansiedade. O fato de sentirem tranquilos com relação a aprendizagem e concordarem que são ansiosos corrobora o estudo de caso de Mastrella (2002, p. 61), pois segundo ela:

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.

Para esse grupo de alunos, a ansiedade não está associada a fatores que prejudicam o processo de aprendizagem, uma vez que eles concordam que ela “é positiva porque estimula a buscar outras formas de aprender”. Além disso, eles concordam que “a ansiedade é uma espécie de indicador. Por mais que seja ruim ela tem uma função importante”. Esta função pode ter “uma influência positiva ou negativa”.

As três assertivas enfatizam a ansiedade em sua forma facilitadora, que estimula a buscar outras formas de aprender e pode ser positiva. Em sua manifestação positiva, o comportamento dos alunos está de acordo com Scovel (1978), pois ela motiva o aprendiz a enfrentar a nova tarefa de aprendizagem, e, segundo Ferreira (2008), pode vir a ser facilitadora dos processos de aprendizagem, atuando como energia motivadora. Por outro lado, não podemos afirmar que as opiniões dos alunos manifestam a ansiedade em sua forma debilitadora, uma vez que nenhuma de suas assertivas faz referência a situações de desconforto ou negativas.

As assertivas com cargas positivas mais altas nos mostram que os alunos enxergam a sala de aula como um ambiente confortável, uma vez que afirmam que gostam de serem alunos, de aprender e são tranquilos com relação a aprendizagem. Esse olhar para com o processo de aprendizagem de língua inglesa faz do professor um facilitador, pois os alunos concordam que ele não “é responsável por gerar os momentos de ansiedade”. É possível que “gostar de ser aluno” implique em não enxergar as ações do professor e suas atitudes como uma ameaça, uma vez que as últimas, segundo Bekleyen (2004), contribuem para elevar os níveis de ansiedade em sala.

Chama nossa atenção o fato dos alunos não sentirem ansiosos por não compreenderem as atividades de *listening*, uma vez que as mesmas são possíveis fontes de ansiedade situacional (LUCAS, 1996; MASTRELLA, 2002). A discordância da assertiva 30 foi unânime entre os participantes matriculados em turmas de nível avançado. Isto pode indicar que o posicionamento do grupo, em parte, pode estar relacionado ao nível de competência linguística de seus integrantes.

Ao discordarem da assertiva 18, os alunos parecem sinalizar que a sala de aula é um espaço onde o progresso no processo de aprendizagem e sua valorização não se constituem como fonte de ansiedade, pois eles não se sentem ansiosos para “mostrar a todos que estão aprendendo”. Esse posicionamento justifica-se pelo fato de enxergarem o processo de aprendizagem de forma tranquila. Por outro lado, a presença do colega, em determinadas situações, pode se configurar uma fonte de ansiedade situacional associada ao fator tempo, pois os alunos discordam da afirmação de que se tivessem mais tempo para pensar e refletir, isso ajudaria a diminuir sua ansiedade.



Entendemos que “precisar de mais tempo para refletir antes de responder” significa ficar sob os olhares atentos dos colegas e este momento de espera, para quem está na condição de respondente, pode desencadear a ansiedade do tipo situacional. Uma das participantes do grupo disse “sentir-se ansiosa só de pensar no que as outras pessoas estão pensando dela”. É possível que a participante, aluna de 18 anos do nível básico, refere-se as atividades e situações comuns que exigem a exposição do aprendiz enquanto é observado pela turma.

Mesmo manifestando a ansiedade do tipo situacional, os alunos discordam que teriam um comportamento diferente mesmo sendo ansiosos. Parece-nos que os alunos, por se considerarem tranquilos com relação à aprendizagem e enxergarem a ansiedade como natural ao processo, não a sintam em sua forma debilitadora. Durante as entrevistas para coleta de dados, dois participantes disseram que “a ansiedade é uma coisa natural, ela está em todo lugar” e “é normal sentir-se ansioso em sala de vez em quando”. Assim, enxergar a ansiedade como uma variável afetiva que permeia a sala de aula pode ser uma das justificativas para os alunos afirmarem que lidam bem com ansiedade.

O grupo *Easyriders*, constituído por aprendizes com idade média de 26 anos, discorda que os aprendizes mais velhos sejam mais ansiosos. É possível que seus participantes, embora sejam ansiosos, não se considerem dentro da faixa etária considerada “velha”, uma vez que um aprendiz de 36 anos discordou fortemente da assertiva. Acreditamos que o nome para o grupo justifica-se por entendermos que os alunos enxergam o processo de aprendizagem como um caminho com obstáculos, dentre eles a ansiedade situacional, a serem transpostos de maneira tranquila e apresentam opiniões que não destacam a ansiedade em sua forma debilitadora. A seguir, apresentamos a análise das assertivas mais importantes para o grupo 3.

The caring ones

O grupo *The caring ones* é composto por 11 participantes, sendo 6 aprendizes na faixa etária de 18 à 30 anos e 5 com idades entre 37 e 50 anos. Trata-se do grupo com a idade média mais alta, 33 anos. Com relação ao nível da turma, 6 alunos encontram-se no nível básico, 3 no pré-intermediário e 3 no intermediário. As assertivas com as cargas mais elevadas que caracterizam o grupo são apresentadas abaixo:

Assertiva	Maior concordância e/ou relevância	Escore
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
Menor concordância e/ou relevância		



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

Tabela 3 – Assertivas mais significativas e respectivos escores.

As assertivas com as cargas mais altas revelam um grupo de alunos que enxergam a ansiedade dentro e fora do processo de aprendizagem de língua inglesa. Chama nossa atenção o fato de concordarem fortemente que a “ansiedade os atrapalha em vários setores da vida”. Este posicionamento nos mostra aprendizes que podem sofrer da ansiedade do tipo traço, ou seja, uma predisposição para se sentirem ansiosos (MACINTYRE; GARDNER, 1991c). Por se mostrarem muito exigentes consigo mesmo, acreditamos que esses alunos refiram-se as exigências decorrentes das situações de aprendizagem, uma vez que nove, das 12 assertivas, abordam questões relacionadas à sala de aula de língua inglesa, seja na figura do professor ou do colega.

É possível que eles busquem uma aprendizagem mais rápida. Durante as entrevistas que, após transcritas, deram origem ao universo de ideias, uma participante comentou a respeito de sua exigência para consigo mesma:

“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”.

Outras duas participantes, Deusilene e Rihana, em entrevista, afirmam também que se sentem ansiosas 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.

Rihana, inclusive, reforça a influência da ansiedade em sua aprendizagem e sua exigência para consigo mesma:

R: São (comportamento e aprendizagem) porque eu me cobro muito. Entao 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.

Ser exigente com o processo de aprendizagem pode ter desdobramentos negativos dentro do processo de aprendizagem de inglês, tais como: o medo de errar e a opinião do colega sobre a



aprendizagem do outro. É possível que os aprendizes desse grupo associem os erros ao comprometimento de sua imagem para com a turma, uma vez que é de grande importância a opinião do colega a respeito de sua aprendizagem (assertiva 42). Acreditamos, então, que por se importarem com a opinião do outro e por serem exigentes consigo mesmo, eles concordam que o “erro causa sofrimento”.

Os aprendizes de língua inglesa parecem não enxergar o erro como algo natural a aprendizagem e nossa experiência, enquanto professor de inglês, nos mostra que eles tendem a se expor menos durante as aulas, ou seja, não são *risk-takers*. Ao concordarem que “o erro causa sofrimento”, os alunos podem ter seu nível de ansiedade elevado, principalmente, nas atividades de compreensão oral e de fala, pois para se engajarem em tais atividades, os mesmos se expõem totalmente aos colegas e ao professor.

A exposição em sala de aula pode fazer com que os alunos sofram da ansiedade do tipo situacional e, por essa razão, concordam fortemente que ficam ansiosos “por não compreender as atividades de *listening*” e não se sentem “a vontade em provas orais”. As assertivas 10 e 30 destacam as habilidades que envolvem o uso da fala e da acuidade auditiva, o que necessariamente envolve a participação de uma segunda pessoa, seja o professor ou outro aprendiz. As situações de aprendizagem que exigem a presença de um emissor e um receptor podem ser desconfortáveis, principalmente, para alunos que se importam com a opinião do colega a respeito da própria aprendizagem.

Os participantes do grupo *The caring ones* apresentam opiniões que nos mostram se tratar de alunos com ansiedade ora do tipo traço, ora situacional, despreparados para lidar com esse sentimento em sala de aula. Por essa razão, eles discordam que “lidam bem com a ansiedade”. Essa afirmação associada ao fato de acreditarem que “é papel do professor lidar com a ansiedade” de seus alunos, assim como os *Goodfellas*, permite-nos inferir que eles esperam que o professor os ajude a lidar com esse fator afetivo.

Dessa forma, os alunos atribuem ao professor um novo papel que, inicialmente, era o de facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem, agora é tido como uma figura responsável por lidar com a questão afetiva de seus alunos. Eles esperam que o professor ajude-os a diminuir essa ansiedade em sala, pois seus “comportamentos e aprendizagem são influenciados pela ansiedade”. A opinião dos alunos para com a assertiva 23 mostra-nos que o grupo reconhece a influência da ansiedade em sua aprendizagem e espera no professor a ajuda necessária para lidar com essa variável afetiva. Em entrevista, Elvio, aprendiz com mais de 40 anos, 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.

Assim como o professor pode agir como um agente responsável por diminuir a ansiedade em sala, suas ações e atitudes podem também fazer com que seus alunos sintam a ansiedade em sua forma debilitadora. A afirmação pode ser feita com base no posicionamento do grupo, uma vez que seus participantes concordam que “certos comentários do professor podem bloquear o aprendizado”. 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. 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.

Os papéis que, segundo os alunos, o professor deve assumir em sala chama nossa atenção para a forma como enxergam o outro em seu próprio processo de aprendizagem. Enquanto os *Goodfellas* veem o outro como um companheiro de aprendizagem, para os *Caring ones* ele é uma figura que pode funcionar como um debilitador da aprendizagem, pois eles acreditam que certos comentários do professor podem bloquear a aprendizagem e a opinião do colega a respeito de sua aprendizagem é importante.

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 de que, em alguns momentos, caminham sozinhos em seu processo de aprendizagem, pois sentem-se cobrados pelas pessoas ao seu redor e por eles mesmos. Por parecerem sozinhos no processo, acreditamos que precisam de um professor e de colegas com um olhar e atitudes acolhedoras, ou seja, é um grupo que necessita ser mais “cuidado”, razão esta que justifica a atribuição do nome *The caring ones* ao grupo.

Considerações finais

A análise dos posicionamentos dos alunos para com as assertivas, que tratam da ansiedade na aprendizagem de língua inglesa, nos mostra que os fatores afetivos devem ser vistos como uma variável interveniente que pode tanto facilitar quanto dificultar a aprendizagem. As distribuições feitas pelos 44 participantes apontam opiniões distintas sobre a influência da ansiedade, o papel do professor, e a forma como o aprendiz enxerga seu colega de sala. É preciso conscientizar professores e instrutores que os alunos trazem consigo, além da expectativa de se tornarem falantes de inglês, a influência de variáveis afetivas que agem silenciosamente e interferem sobremaneira em seu comportamento. Por essa razão, torna-se necessário que o professor promova um ambiente favorável a aprendizagem. Para isso, é preciso que ele busque estabelecer uma relação de confiança com seus alunos para que estes se sintam a vontade para expressarem suas opiniões a respeito das ações, sejam elas voltadas as atitudes do professor, dos colegas, ou mesmo as atividades direcionadas as habilidades da língua consideradas mais difíceis como *speaking* e *listening*.

Referências

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

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

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.

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.

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.

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.

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

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

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.

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.

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.

_____; _____. 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 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.

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

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.

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

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. 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/Finattec, 2007. p. 253-279.

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.

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.