

## Introdução

*O sucesso depende menos de materiais, técnicas e análises lingüísticas e mais do que acontece dentro e entre as pessoas na sala de aula.*  
STEVICK, 1980

Este estudo apoia-se na constatação de que alguns alunos adultos acreditam que não conseguem aprender uma língua estrangeira, em virtude da influência de fatores de ordem identitária e afetiva, tais como a ansiedade, a motivação, as crenças e atitudes em relação à própria aprendizagem. Segundo Krashen (1983), os aprendizes cujas atitudes não são favoráveis à aquisição de uma língua estrangeira possuem um alto filtro afetivo, caracterizado como um bloqueio mental que não permite que os aprendizes utilizem o insumo compreensível em sua totalidade.

O que leva alguns aprendizes a lidarem mais facilmente do que outros com a aprendizagem de línguas estrangeiras é um assunto inicialmente abordado por Rubin (1975) que investigou o “bom” aprendiz, seguido na década de 1990 por vários autores (HALL,1995; KRASHEN,1982, 1985; MOITA LOPES, 1996; OXFORD, 1990, dentre outros) que discutem o papel exercido pelos traços individuais característicos de cada aluno para uma aprendizagem mais efetiva de línguas estrangeiras (LE)

Pesquisas confirmam a existência da ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras e seus efeitos no processo de aquisição (HORWITZ, [1986], 2008). De acordo com MacIntyre e Gardner (1991), existe reciprocidade entre proficiência e ansiedade de forma que mesmo em condições favoráveis os aprendizes experimentam formas inibidoras de ansiedade. Eles veem a ansiedade como a apreensão sentida quando uma situação requer o uso de uma língua em que o indivíduo não é totalmente proficiente.

Nas últimas três décadas houve um extenso número de pesquisas envolvendo a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras (AAULE)<sup>1</sup> principalmente

---

<sup>1</sup> No decorrer da tese, a abreviação AAULE será utilizada para representar a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras.

fora do Brasil e em sua maioria quantitativas (BROWN, 1973; KLEINMANN, 1977; GUIORA, 1983; HORWITZ et al. 1986; EHRMAN, 1996; MACINTYRE, 1999; YOUNG, 1999; GREGERSEN, 2003, 2005; KONDO e YING-LING, 2004; MILLS ET AL. 2006; HORWITZ, 2008, MARK, 2011, dentre outros). A ansiedade experimentada pelos aprendizes de línguas estrangeiras vem sendo considerada um dos fatores afetivos que mais influencia negativamente a aprendizagem de línguas estrangeiras. A AAULE é melhor descrita como um tipo de ansiedade de situação específica, ou seja, não se trata nem de ansiedade traço, que geralmente se refere à tendência da pessoa em ser ansiosa, nem de ansiedade estado, embora a AAULE se manifeste através dos sinais psicológicos da ansiedade traço, tais como transpiração, suor nas palmas das mãos, boca seca, contração e tensão muscular e intensificação de batimentos cardíacos (GARDNER, 1985; STEINBERG e HORWITZ 1986). Pesquisas indicam que é comum haver ansiedade entre aprendizes de línguas estrangeiras (AIDA, 1994), e que isto estaria associado negativamente com a performance destes aprendizes (GARDNER e MACINTYRE, 1993, MADSEN, BROWN e JONES, 1991; MARK, 2011).

Alguns estudiosos, principalmente Sparks e Ganschow (1995, 2000) rejeitam a relação causal entre a ansiedade e a aprendizagem de línguas, argumentando que as variáveis afetivas, em especial, a ansiedade, não constituem a causa de uma aprendizagem deficiente, mas o resultado deste processo. Ou seja, para estes autores, o fato de alguns aprendizes não desenvolverem o progresso esperado na aprendizagem da línguas estrangeiras pode ser explicado unicamente por fatores cognitivos, e a ansiedade seria, por conseguinte, uma consequência da deficiência na aquisição da LE. Em contrapartida, Horwitz (2001) defende que a ansiedade representa uma variável multifacetada, podendo ser tanto a causa quanto a consequência de dificuldades na aprendizagem de LEs.

De acordo com Horwitz (1986), os três componentes da AAULE, apreensão comunicativa, ansiedade de testes e medo de avaliação negativa, respectivamente, fazem com que o construto seja analisado como uma complexa trama envolvendo auto-percepção, crenças, sentimentos e atitudes relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira, derivadas do caráter singular da aprendizagem de línguas

estrangeiras: “Provavelmente, nenhum outro campo de estudo implica “autodefinição” e expressão pessoal com o mesmo grau que o estudo de línguas o faz.” (HORWITZ, 1991, p.31)<sup>2</sup>

Conseqüentemente, a auto-percepção de genuinidade do aprendiz adulto ao apresentar-se aos outros pode ser ameaçada pelas limitações no significado do conteúdo a ser transmitido, ou seja, sua auto-estima torna-se vulnerável à consciência de que as escolhas comunicativas e a autenticidade estão restritas:

A importância da disparidade entre o “eu” verdadeiro, como é percebido pelo aprendiz de línguas, e o “eu” mais limitado, que pode aparecer a qualquer momento na língua estrangeira, parece distinguir a ansiedade de língua estrangeira de qualquer outra ansiedade acadêmica, tais como aquelas associadas à matemática ou ciências.<sup>3</sup> (HORWITZ, 1991, p. 31)

As crenças dos aprendizes, apontadas como um dos possíveis desencadeadores da AAULE, foram definidas mais recentemente no Brasil e com reconhecimento internacional por Barcelos (2000) como sendo parte de nossas experiências, conseqüentemente inter-relacionadas com o meio em que vivemos. O conceito de crenças é visto diferentemente por diversos pesquisadores (HORWITZ, 1986; BARCELOS, 1995, 2000, 2004, 2007, 2010; HOLEC, 1987; entre outros), entretanto, minha perspectiva alinha-se com Barcelos, uma vez que percebo crenças como emergentes e dinâmicas. É nesse quadro que insiro minha pesquisa, buscando acrescentar a outras pesquisas existentes dados relevantes no que diz respeito aos meios que levem à ressignificação da AAULE. Entendo o ato de ressignificar como mexer, ebulir, (re)criar sentidos e significações. É importante salientar que o prefixo “re” foi incluído por caracterizar situações questionadas e refletidas pelas

---

<sup>2</sup> - Traduzido do original em inglês: “Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does.”(HORWITZ, 1991, p. 31)

<sup>3</sup> - Traduzido do original em inglês: The importance of the disparity between the “true” self as known to the language learner and the more limited self as can be presented at any given moment in the foreign language would seem to distinguish foreign language anxiety from other academic anxieties such as those associated with mathematics or science. ( HORWITZ, 1991, p. 31)

participantes durante o percurso reflexivo que para elas são inéditas<sup>4</sup>, ou situações já presentes em seus pensamentos e que, portanto, atuarão no campo da ressignificação.

A motivação para a realização desta investigação advém da convivência com aprendizes e usuários de LE nos últimos dezenove anos, tanto em escolas de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas como em aulas particulares. Tive contato com um grande número de alunos, o que me permitiu observar que estes, não raro, iniciam o curso de inglês já com um pré-julgamento de si mesmos como “maus aprendizes” devido às várias tentativas anteriores de aprender inglês. A cada retomada dos estudos normalmente o fazem a partir de um nível inferior ao do curso anterior e, passado algum tempo, acabam desistindo por não conseguirem o desenvolvimento esperado e por perderem a motivação inicial. Em conversas após as aulas, vários alunos me relataram que não conseguiam aprender porque não se sentiam confortáveis em sala de aula, tanto em relação aos colegas de turma quanto ao professor(a). Em inúmeras situações, ouvi pessoas relatarem que sentem-se ‘bloqueadas’ para aprender línguas estrangeiras. Esta questão sempre me intrigou e sinto que pude contribuir com alunos dentro do perfil descrito acima de algum modo, mas não sistematicamente.

Durante o mestrado, realizado na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Rio de Janeiro, tive a oportunidade de conhecer aprendizes de LE que se identificaram como sendo ansiosos e pude conviver com o sofrimento dessas pessoas através dos seus relatos como participantes da minha pesquisa, tanto em entrevistas quanto nos diários mantidos por eles durante seis meses (agosto- dezembro de 2007). Na investigação, enfoquei a relação entre as crenças desses aprendizes ansiosos e o desenvolvimento da AAULE, o que se mostrou muito proveitoso para o prosseguimento da pesquisa no campo afetivo.

Foi exatamente na defesa da dissertação (outubro/2008), que tomei conhecimento sobre a Prática Exploratória, através da Professora Inés Miller, na ocasião, parte da banca examinadora. Esse encontro foi fundamental para a minha vida como pesquisadora, pois após leituras sobre os princípios norteadores da Prática

---

<sup>4</sup> Ambas as participantes nunca haviam discutido o tema “ansiedade e emoções” em relação a aprender LE.

Exploratória, percebi o potencial do percurso reflexivo defendido neste trabalho, principalmente no que se refere ao trabalho para o entendimento, envolvendo todos os praticantes. A Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1991, 2009) configura-se como um olhar, um campo teórico-filosófico e ético-metodológico (MORAES BEZERRA, 2007) que prioriza a construção coletiva de conhecimentos. Por conseguinte, essa construção coletiva contribui para o desenvolvimento mútuo, na busca principalmente pela qualidade de vida, tanto em sala de aula quanto nos demais contextos. Um dos principais pilares da Prática Exploratória (doravante, PE) é o foco no entendimento do(s) *puzzles* (questões), isto é, questões que emergem no contexto interacional, e não na obtenção de soluções. Vale ressaltar que nem sempre os *puzzles*/questões se referem a fatos negativos. Azevedo (2005) investigou uma questão positiva, procurando entender os laços de afetividade que a ligavam a seus alunos, assim como as implicações para a qualidade de vida do grupo e o processo de ensino/aprendizagem.

Na construção do pré-projeto para a seleção de doutorado na PUC, pude observar que não há tantos trabalhos relacionados à AAULE no Brasil quanto existem fora do Brasil. Contudo, grande parte dos trabalhos realizados fora do país trata o tema quantitativamente, como em: Aida (1994); MacIntyre e Gardner (1989, 1991b, 1991c); Liu (1989); Philips (1992); Saito e Samimy (1996) Horwitz (2001).; Koul et al (2009). No Brasil, alguns trabalhos abordam a AAULE: Goulard (2009); Costa e Boruchovitch (2004); Welp (2009). Deste modo, enfatizo o ineditismo deste trabalho, visto que não há pesquisas envolvendo a AAULE sob o olhar da Prática no Brasil ou no exterior. Em conversas com a minha orientadora, expressei meu interesse em realizar uma pesquisa exploratória, propondo um trabalho reflexivo que representasse apenas um passo em direção a contribuir para uma melhor qualidade de vida na aprendizagem e/ou uso da(s) língua(s) estrangeira(s). Assim, minha motivação para a realização desta pesquisa concentra-se em sua função social e reflexiva, pois acredito que um trabalho acadêmico que aborda emoções, em especial a ansiedade, levando-se em conta as crenças dos aprendizes deve contribuir para a vida dos praticantes. Este trabalho tem por objetivos:

\*Apresentar e discutir a ressignificação da AAULE através do percurso reflexivo desenvolvido durante as doze sessões exploratórias realizadas entre os meses de abril e setembro de 2010, aliadas a depoimentos escritos pela participante Mila após o término das sessões.

\*(Co)construir entendimentos acerca dos porquês envolvidos na ansiedade sentida pelas participantes em situações envolvendo línguas estrangeiras, conhecendo as crenças atuais das aprendizes para relacioná-las aos construtos da ansiedade.

\*Analisar o discurso gerado nas sessões exploratórias e depoimentos escritos a partir dos conceitos do Sistema da Avaliatividade (WHITE, 2004) referentes à GRADAÇÃO e à polaridade, inseridos nos subsistemas AFETO, APRECIACÃO e JULGAMENTO.

Em busca destes objetivos, esta investigação pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa :

- 1- Por que as aprendizes participantes se sentem ansiosas em situações envolvendo línguas estrangeiras?
- 2- Como as avaliações emergem durante as sessões exploratórias realizadas refletem as crenças?
- 3- Que crenças surgem durante as sessões exploratórias e que relação há entre essas crenças e a AAULE?
- 4- De que modo o percurso reflexivo apresenta oscilação avaliativa em relação à polaridade e à gradação?
- 5- De que maneira o processo reflexivo contribuiu para a ressignificação da AAULE através das crenças?

A presente investigação organiza-se em oito capítulos. A partir do segundo capítulo, apresento os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Início com o olhar da Prática Exploratória (ALLWRIGHT [1991], 2009; MILLER, 2001, 2011), como base filosófica da pesquisa. No capítulo três enfoco o estudo das emoções e em seguida, apresento os tipos de ansiedade, partindo de uma abordagem neurobiológica, passando pela conceituação psicológica das ansiedades traço e estado para então

chegar à AAULE em uma perspectiva mais discursiva. A partir daí, enfoco os efeitos e as causas da AAULE.

No quarto capítulo, apresento uma trajetória dos estudos sobre crenças, assim como as abordagens para a análise das mesmas, seguida por uma seção dedicada às características do aprendiz adulto. Dando sequência ao percurso teórico, apresento embasamento acerca do conceito de identidade, justificado pela sua relação direta com as crenças, as emoções, relacionando-o também à aprendizagem das línguas estrangeiras. Ressalto ainda que, quando nos referimos à ressignificação da AAULE, tal movimento também se dá a nível identitário. No capítulo cinco, dedico-me ao Sistema da Avaliatividade (WHITE, 2004) e seus subsistemas, como elementos norteadores da análise e interpretação das reflexões.

No sexto capítulo, dedicado às escolhas metodológicas, apresento e discuto os construtos que servirão como instrumentos para a construção da espiral hermenêutica que apresentará os nossos entendimentos acerca da ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras. Início esta parte com o conceito de pesquisa qualitativa e situo a presente pesquisa neste panorama. Em seguida, abordo a fenomenologia hermenêutica, como base filosófica que auxiliará na interpretação das sessões exploratórias, sublinhando a importância do contexto e das experiências pessoais das participantes. Em um terceiro momento, introduzo o contexto no qual a pesquisa foi realizada, as participantes do processo, apresento também a forma como as sessões exploratórias foram organizadas e (co)construídas, e finalmente explico os procedimentos de análise que foram adotados para organizar os entendimentos gerados durante as sessões.

O sétimo capítulo contém o que acredito ser a maior contribuição desta tese para a área na qual se insere. Até a realização desta pesquisa, a ansiedade era apontada como um fator que poderia vir a debilitar o processo de aprendizagem. Entretanto, as pesquisas anteriores não buscavam abordar a questão de modo reflexivo, como a presente investigação o faz. Por questões de escopo, a ansiedade era mais discutida em trabalhos na área de psicologia. Desta forma, a presente pesquisa inaugura um novo olhar em reação à AAULE ao propor a busca pela ressignificação da AAULE através do discurso (co)construído ao longo das sessões

exploratórias e de mensagens escritas pela participante focal. Neste capítulo, analiso os fragmentos por mim selecionados das sessões exploratórias, aliados aos depoimentos escritos, buscando, assim, interpretar as oscilações em relação à avaliação dos sentimentos e emoções das participantes durante o percurso reflexivo. Através da análise das experiências pessoais e da plasticidade, ou seja, do dinamismo das crenças apresentadas pelas participantes durante as sessões. O capítulo oito foca na resignificação da AAULE respondendo, assim, as perguntas de pesquisa propostas. Neste capítulo, apresento as minhas considerações finais.