

Sobre emoções a ansiedade

Human experience is an emotional affair

Rosiek

Tomo a epígrafe deste capítulo como instância de reflexão acerca dos ‘fios’ teóricos que se entrelaçam na tessitura desta tese. A afirmação de Rosiek (2003) de que a experiência humana constitui um evento emocional pode representar um movimento em direção à inclusão das emoções no cenário educacional como algo não secundário. No campo da neurologia, Damasio (2004) argumenta que “(...) durante a maior parte do século vinte, a emoção era indefinida e vaga demais. A emoção estava situada do lado oposto ao da razão, (...) e a razão era supostamente independente da emoção” (p. 39).¹ Contudo, após a constatação do envolvimento das emoções na homeostase, ou seja, no equilíbrio hídrico e térmico do corpo, os estudos sobre as emoções passaram a fazer parte do cenário acadêmico. Em seu estudo sobre andamento emocional, Rosiek (ibid, p. 399) aborda a relegação das emoções a um segundo plano: “Dentro da atual ênfase em altos padrões, testes obrigatórios fazem surgir uma assunção Cartesiana corrosiva, uma fantasia de uma mente individual que adquire certos conceitos sem nenhum contexto emocional, social e cultural.”² Alinho-me com ambos os autores e defendo que a aprendizagem não deve ser dissociada do contexto emocional, daí a inserção do estudo das emoções que, juntamente com a PE, a AAULE, crenças e Avaliatividade compõem a base teórica desta investigação.

No Brasil, cito alguns trabalhos qualitativos envolvendo emoções: Cunha (1997) focou na relação entre ansiedade e o desenvolvimento da compreensão oral em LE. Mastrella (2002) investigou as crenças de seis alunos de um curso de extensão em língua inglesa que podem promover e manter a ansiedade em relação à aprendizagem de LE. Vivian (2005) pesquisou a influência dos aspectos afetivos na aprendizagem da língua

¹³ Traduzido do original em inglês “Throughout most of the twentieth century, (...) emotion was too elusive and vague. Emotion was at the opposite end from reason (...) and reason was presumed to be entirely independent from emotion.”

² Traduzido do original em inglês “Within the current emphasis on high-stakes mandatory testing lurks a corrosive Cartesian assumption, a fantasy of an individual mind that acquires a mastery of certain concepts independent of any emotional, social, and cultural context.”

inglesa em escolas públicas. Aragão (2007) estudou as experiências e emoções no contexto da formação inicial de professores, com base na filosofia, nas ciências cognitivas e na biologia do conhecer. Seguindo a mesma linha, Coelho (2011) investigou as experiências e emoções de professoras, com foco nas transformações nos campos fisiológico, relacional e pedagógico. Já Xavier (2010) contribuiu com um ensaio sobre fatores afetivos na aquisição da língua estrangeira por adolescentes. Goulard (2011) realizou estudos sobre sentimentos e emoções no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira com foco na escrita.

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes: a primeira refere-se às emoções e a segunda dedica-se à ansiedade. Início abordando a questão das emoções em relação à AAULE, em suas diversas perspectivas. Na seção 3.2 início apresentando uma trajetória dos estudos das emoções, traçando um continuum que parte de abordagens mais biológicas, indo até as perspectivas socioconstrucionistas. Menciono a proposta inatista em 3.2.1, seguida pela teoria cognitiva das emoções em 3.2.2. Caminhando em direção à perspectivas mais socioconstrucionistas, apresento as emoções como construções sociais na subseção 3.2.3, assim como a visão estruturalista, em 3.2.4. Prosseguindo, incluo a abordagem fenomenológica (3.2.5), a perspectiva psicodinâmica, e finalizo a seção apresentando o posicionamento desta tese defendendo a perspectiva eclética.

A segunda parte deste capítulo dedica-se à ansiedade em seus vários aspectos. Início a subseção 3.3.1 apresentando a ansiedade do ponto de vista neurobiológico. Em seguida, passo a um enfoque psicológico, abordando os conceitos de ansiedade traço, estado e de situação específica, em 3.3.2. Na sequência, trilha caminhos mais discursivos, apresentando a AAULE, em 3.3.3 e suas possíveis causas, em 3.3.4. Por fim, em 3.3.5, abordo a questão referente à ansiedade e perfeccionismo, relacionando-a aos propósitos desta tese.

3.1

As emoções a a AAULE

O interesse pelos aspectos afetivos na educação não é recente e já estava implícito nos trabalhos de Dewey (1916), Montessori (1912) e Vygotsky (1956) escritos no início do século vinte, ganhando importância com o crescimento da psicologia humanista da década de sessenta. Dentre as mais notáveis aplicações da psicologia humanista à educação destaca-se o movimento de Educação Confluente, cujos teóricos, tais como George Isaac Brown (1971) e Gloria Castillo (1973), enfatizaram a necessidade de se unir os domínios cognitivos aos afetivos para uma educação total do indivíduo. O Projeto de pesquisa do potencial humano foi fundado por John Heron na Universidade de Surrey, na Inglaterra, em 1970. Heron defende a aprendizagem holística, baseada em quatro modos do ser psicológico, a saber: prático, conceitual, imaginativo e afetivo. De acordo com este modelo, a aprendizagem humana é pautada mais no sentimento do que no pensamento.

Ao final da década de setenta e nos anos oitenta, Stevick (1976), Galyean (1977), Moscowitz (1978), Rinvoluceri (1982), entre outros representantes da abordagem humanista de ensino de línguas, buscavam maneiras para enriquecer o aprendizado de línguas buscando uma abordagem que incorporasse os aspectos da dimensão afetiva dos aprendizes. Arnold (1999) ressalta que a abordagem humanista não propõe que o ensino de línguas estrangeiras seja substituído por outras atividades, mas trata-se de aliar informação e formação.

O termo AFETO se relaciona a aspectos do nosso ser emocional, entretanto, Damasio (1994), propõe uma distinção entre o termo “emoção”, definido como mudanças no estado corporal em resposta à situações positivas e negativas, e “sentimentos”, ou seja, percepções dessas mudanças. Neste estudo, o termo “AFETO” será considerado de maneira ampla, como aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitudes que condicionam o comportamento. Para Arnold (1999), entender o posicionamento do AFETO na aprendizagem de línguas é importante por duas razões. Em primeiro lugar, a atenção aos aspectos afetivos pode levar a um aprendizado mais efetivo, pois ao lidar com o lado afetivo dos aprendizes, podemos tanto chegar a meios para superar problemas causados por emoções negativas quanto criar e usar positivamente as emoções facilitadoras. Na presença de emoções negativas como a ansiedade, o medo, o estresse, a raiva ou depressão, o potencial ideal de aprendizagem pode ser comprometido. No

contexto de aprendizagem de LE, os aprendizes se expõem à avaliação dos companheiros de turma, do(a) professor(a) e de si mesmos. Assim, caso haja, por exemplo, uma situação envolvendo erros cometidos no âmbito gramatical ou na pronúncia de determinada palavra, associada ao sentimento de humilhação perante ao grupo, esse aprendiz pode desenvolver sentimentos negativos em relação ao ato de aprender LE. Nas palavras de Rosiek (2003, p. 399)³:

Aprender não é simplesmente compreender o conteúdo abstrato das ideias. Aprender envolve nos descobrirmos em relação às novas ideias. Envolve surpresa, revelação, prazer, e às vezes ultraje. Requer o cultivo de apreciações sentidas, e às vezes envolve exposição de risco, humilhação ou mudanças de crenças que nos traga conforto.

Por conseguinte, na aula subsequente, este aprendiz talvez não apresente o mesmo ânimo para frequentar a escola de idiomas, e então percebemos o desenvolvimento da ansiedade, como um sentimento de antecipação de eventos desagradáveis.

A ansiedade causa danos às condições neurológicas no lobo pré-frontal do cérebro, fazendo com que a memória não opere apropriadamente, consequentemente, reduzindo significativamente a capacidade de aprendizagem. Em segundo lugar, Goleman (1995) afirma que especialmente desde o século XVIII, a civilização ocidental vem se concentrando na compreensão das funções racionais e cognitivas de nossas mentes, mal utilizando ou negando o que recaia no campo emocional ou não-racional. Segundo o autor, uma das consequências dessa situação é o nosso atual “analfabetismo emocional”, e aponta uma solução para a questão, através de uma educação holística, abrangendo “mente e coração” em sala de aula.

Muitas dos principais teorias na área de ensino de línguas relacionam-se de certo modo à necessidade de se levar em conta os aspectos afetivos dos aprendizes. Ao final da década de 70 a abordagem comunicativa (CLT) emergiu como reação ao Estruturalismo e ao método audiolingual, que não consideravam os aspectos afetivos do aprendizado e não obtinham sucesso em relação à habilidade comunicativa dos aprendizes. De acordo com Richards e Rodgers (1986), a abordagem comunicativa propicia a união entre interação e aprendizado: “A abordagem comunicativa influenciou aqueles que buscavam uma

¹⁵ Traduzido do original em inglês: “Learning is not simply about comprehending the abstract content of ideas; it is about discovering ourselves in relation to the new ideas. It involves surprise, revelation, delight, and sometimes outrage. It requires the cultivation of felt appreciations. It sometimes involves risking exposure, humiliation, or changes in beliefs that give us comfort.

perspectiva de ensino humanista, na qual o processo interativo de comunicação recebia prioridade.”⁴

A influência humanista encontra-se presente na elaboração curricular e, segundo Nunan (1988), pesquisadores da área curricular veem desenvolvendo modelos centrados nos aprendizes, mostrando a necessidade de se focar mais nos aprendizes de LE e suas experiências do que simplesmente considerar a língua per se. Um currículo centrado no aprendiz considera os aspectos afetivos de diversas maneiras, especialmente dando ao aprendiz a oportunidade de participar do processo de tomada de decisões, o que os leva a desenvolverem autonomia, auto-estima e consciência, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma atitude favorável em relação à aprendizagem de LE.

3.2

O estudo das emoções

Segundo Lupton (1998), é possível identificar nas ciências humanas duas abordagens para o estudo das emoções: a visão de emoções como inerentes, inatas e a visão de emoções como socialmente construídas. Saliento que essas duas tendências compõem os dois extremos de um continuum, no qual em diversas ocasiões existem sobreposições. Entendo por *continuum*, um conjunto de elementos tais que se possa passar de um para outro de modo contínuo. A seguir apresento, sucintamente, essas tendências e visões de estudo das emoções.

3.2.1

A visão inatista

A teoria tradicional das emoções, (BEDFORD, 1986, apud LUPTON, 1998) considera a emoção um sentimento interno ou uma experiência envolvendo esse

¹⁶ “Communicative Language Teaching appealed to those who sought a more humanistic approach to teaching, one in which interactive process of communication received priority.”

sentimento. A teoria defende que no centro do “*self*” emocional, existe um grupo de emoções básicas inerentes a todas as pessoas. Deste modo, mesmo aceitando o fato de que as emoções variam de sociedade para sociedade, os estados emocionais encontrariam-se dentro do indivíduo, isto é, são herdados ao invés de aprendidos.

Pesquisas sob essa rubrica focam no funcionamento do cérebro, com ênfase na identificação de fatores biológicos que relacionam a percepção a respostas fisiológicas, geralmente utilizando experimentos com animais. Partes específicas do cérebro são identificadas como fontes de diversas emoções. Há a tentativa, por parte dos teóricos, de sistematizar as emoções. Plutchik (1982), por exemplo, sugere que existem oito reações adaptativas básicas consideradas protótipos de todas as emoções: a) incorporação, de alimentos ou estímulos novos; b) rejeição, de algo prejudicial; c) proteção; d) destruição; e) reprodução; f) reintegração, em resposta à perda de algo importante; g) orientação e h) exploração. Segundo o autor, esses padrões comportamentais estão relacionados à sobrevivência e ao grupo de emoções primárias que inclui: êxtase, vigilância, adoração, terror, encantamento, pesar, ódio, perturbação, nojo, tédio, tristeza, surpresa, distração, medo e apreensão.

3.2.2

Teoria cognitiva das emoções

Principalmente ligada à psicologia comportamental e à filosofia, as teorias cognitivas das emoções contestam o caráter essencialista defendido pela abordagem tradicional anteriormente apresentada. Objetivam identificar até que ponto o comportamento emocional é mediado pelo julgamento e avaliação do contexto. Acredita-se que todas as pessoas realizam julgamentos em relação às sensações físicas para decidirem o estado emocional em que se encontram no momento.

Segundo Ellsworth e Scherer (2003, p.590): “As emoções que as pessoas sentem são previsíveis devido à avaliação que fazem das circunstâncias (e ao mesmo tempo, sua interpretação das circunstâncias é previsível com base em suas reações emocionais).”⁵.

¹⁷ Traduzido do original em inglês: “The emotions people feel are predictable from their appraisal of their circumstances (and, conversely, their interpretation of the situation is predictable on the basis of their emotional reactions)”

As redes afetivas no cérebro permitem que o organismo referencie estímulos e comportamentos em relação aos seus valores de sobrevivência, além disso, os estados afetivos ajudam o organismo a valorar as situações condicional e incondicionalmente (BURGDORF e PANKSEPP, 2006). Os canais de produção desses centros de emoções se conectam ao neocortex, área do cérebro responsável pelo pensamento consciente, pensamento lógico e linguagem, resultando em comportamentos cognitivos recíprocos e interativos, o que sugere uma relação estreita entre o afetivo e o lógico no pensamento.

Os teóricos cognitivos (MESQUITA e FRIDJA, 1992; FOLKMAN e LAZARUS, 1988, apud LUPTON, 1998) pesquisam o inter-relacionamento entre as respostas físicas, o contexto e o reconhecimento da emoção pelo indivíduo, focando especialmente no modo como as condições ambientais/contextuais são avaliadas, levando a uma reação emocional, podendo, entretanto, ser reguladas em resposta à experiência individual e ao sistema sociocultural de normas de expressão emocional. Segundo essa abordagem, as respostas fisiológicas que são produzidas em relação à avaliação, geralmente são vistas como estanques e universais em todos os tempos e culturas, mas as interpretações do contexto são variáveis. Deste modo, a abordagem cognitiva tende a ver as emoções como respostas funcionais referentes a modos de lidar com as situações (*coping*).

As críticas à essa abordagem advogam que a teoria cognitiva assume uma perspectiva racionalista e linear em relação ao modo como as emoções são experimentadas (RATNER, 1989). Nessa abordagem, as emoções são representadas como entidades estéreis, resultados de uma sequência lógica de processamento da informação, como ocorre em computadores.

3.2.3

Emoções como construções sociais

Seguindo o continuum, apresento aqui a abordagem construcionista (LAZARUS, KANNER e FOLKMAN, 1980; LUTZ, 1988, apud RATNER, 1989), que descreve as emoções como socialmente construídas. Contudo, dentro dessa abordagem, há um posicionamento mais extremado e outro mais moderado, que compõe um subcontinuum.

Para os que defendem a posição extremada, as emoções são um produto essencialmente sociocultural, totalmente aprendido/adquirido através do processo de aculturação, logo, os estados emocionais são puramente contextuais. As emoções são entendidas como vários modos de agir e sentir emocionalmente, e de mostrar julgamentos, atitudes e opiniões de uma maneira corporal convencionalmente adequada à determinada situação. A posição mais moderada considera tanto os fatores inatos quanto os sociais.

Kemper (1991, p.301) defende uma posição mais moderada ao afirmar que: “não existem emoções que sejam puramente internas ou livres de contexto⁶, e identifica quatro emoções fisiológicas primárias: medo, ódio, depressão e felicidade. O autor considera que essas emoções são universais, emergindo de processos evolucionários. Algumas emoções tais como culpa, vergonha, orgulho, gratidão, amor e nostalgia são consideradas secundárias, adquiridas, portanto, através de agentes socializadores. Esse posicionamento, menos relativista, admite a existência de respostas emocionais de ordem biológica, independentes de influências socioculturais ou aprendizado.

3.2.4

Emoção e poder: a visão estruturalista

Assim como a perspectiva cognitiva, a visão estruturalista aborda a relação entre a avaliação da situação e a resposta emocional, mas vai além, no sentido de focar nos aspectos macro-sociais do contexto no qual as emoções são experimentadas e entendidas. No “subcontinuum” do socioconstrucionismo, a visão estruturalista encaixa-se no posicionamento moderado, já que muitos dos seus teóricos acreditam que algumas emoções são universais, de ordem biológica.

Para os estruturalistas (entre eles HOLCHSCHILD, 1983; DURKHEIM, 1912; SCHEFF, 1990), as emoções são vistas como moldadas por instituições sociais, sistemas sociais e relações de poder, ou seja, as reações emocionais operam através de regras moldadas na sociedade, como por exemplo ficar feliz em uma festa e triste em um funeral. Nessa abordagem, entende-se que há uma certa manipulação de emoções visando aceitação ou adequação social.

¹⁸ there are no emotions that are purely internal or context-free”⁶

3.2.5

A abordagem fenomenológica

Os fenomenologistas veem a emoção como um fenômeno que necessita investigação filosófica profunda. Estão menos interessados no papel exercido por fatores sociais de ordem macro, como estruturas sociais, instituições e relações de poder. As experiências de vida das pessoas e o auto-julgamento são a chave para o entendimento da experiência emocional. Para Finkelstein (1980, p.119):

Os sentimentos individuais de sofrimento, ansiedade, tédio, distanciamento, amor, compaixão, e assim por diante são manifestações de apreensões particulares e pessoais que o indivíduo fez do mundo. Deste modo, as emoções são emblemáticas do entendimento do indivíduo de si mesmo, dos outros e do contexto social.⁷

Para os defensores dessa proposta, comportamento ou consciência de comportamento não são emoções. Emoções são as interpretações pessoais das sensações físicas, são posicionamentos em relação ao mundo. Para Merleau-Ponty, a emoção não se restringe a sensações físicas e estados internos, é um fenômeno relacional, intersubjetivo, produzido através da interação com os outros. Segundo Denzin (1984): “uma pessoa não pode experimentar uma emoção sem a presença implícita ou imaginada dos outros”⁸.

3.2.6

Emoção como prática discursiva: as perspectivas pós-estruturalistas

O argumento central desta abordagem é o papel constitutivo exercido pela língua, ou seja, o discurso não simplesmente reflete ou descreve a realidade, o conhecimento, as identidades, os relacionamentos sociais, as instituições sociais e a prática, mas os constrói. Essa abordagem se encaixa no lado mais extremado do subcontinuum da visão socioconstrucionista das emoções, privilegiando uma visão de emoções como “práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 1992).

¹⁹ Traduzido do original em inglês: The individual's feelings of distress, anxiety, boredom, alienation, love, sympathy, and so on, are manifestations of the personal and private apprehensions the individual has made of the world. As such, emotions are emblematic of the individual's understanding of self, others and the social milieu.

²⁰ A person cannot experience an emotion without the implicit or imagined presence of others.

As emoções são vistas não como estados internos, mas como construídas na vida social. Na visão pós-estruturalista, a noção de fragmentação substitui o conceito de unicidade e conceitos como identidade são trocados por “subjetividade”. É através do discurso sobre as emoções, incluindo as “regras de sentimento” que o “eu emocional” (SHOTT, 1979) é moldado e remoldado no processo contínuo da subjetividade. Neste estudo, investigaremos os traços discursivos das emoções, em especial, da AAULE através do Sistema da Avaliatividade (MARTIN, 2004).

3.2.7

O emocional e o inconsciente: a perspectiva psicodinâmica

Enquanto as perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas representam o ser humano como essencialmente racional e autônomo, a visão psicodinâmica oferece sua contribuição para o entendimento das dimensões do inconsciente no estudo das emoções. O inconsciente é formado através da experiência social e, assim, molda a ação humana. Freud, no século dezanove, iniciou os estudos sobre o inconsciente, seguido por pensadores como Lacan (1977) e Foucault (1984) estabelecendo elos entre as emoções, processos socioculturais, discurso, experiência individual e inconsciente. Desta maneira, essa abordagem encontra-se no lado moderado do anteriormente mencionado “subcontinuum”. Para os que defendem essa abordagem, os investimentos emocionais são centrais para o entendimento da subjetividade, da motivação e da ação. Acredita-se que o inconsciente representa uma fonte de respostas emocionais, especialmente àquelas emoções consideradas ‘imprevisíveis’ ou àquelas para as quais temos dificuldade em dar explicações racionais quando as sentimos. Logo, dentro da perspectiva, a atenção é focada nas biografias dos indivíduos no que tange aos relacionamentos com os pais ou outras pessoas que os cuidaram, com especial interesse nas ambivalências inerentes aos relacionamentos com os outros. Segundo Freud (1936), a maioria dos sentimentos inconscientes, fantasias e neuroses se formam no início da vida, como o período em que a criança se individualiza em relação à mãe.

Dentro desta perspectiva, para entendermos o comportamento humano, devemos levar em conta os mecanismos de defesa inconscientes através dos quais as pessoas lidam

com sentimentos potencialmente destrutivos tais como a ansiedade, o medo, a inveja, o ódio e o vazio. Esses mecanismos incluem: a) divisão, ou seja, a separação inconsciente de “boas” e “más” fantasias na mente; b) projeção de “bons/maus” sentimentos, mais frequentemente de maus sentimentos em algo ou alguém no mundo exterior; c) introjeção, ou seja, processo inverso à projeção. Segundo Rutherford (1992, apud LUPTON, 1998), as abordagens psicodinâmicas não devem ser rotuladas como uma perspectiva individualizada sobre as emoções, pois as emoções, estados de humor e as fantasias são aspectos centrais para a construção e desenvolvimento contínuo de identidades políticas e culturais, através de relações sociais, institucionais e valores específicos. Por conseguinte, entender a psicodinâmica de tais identidades pode explicar certos envolvimento emocionais.

Em suma, a perspectiva psicodinâmica vai além da tendência ao “determinismo discursivo”, defendendo que o entendimento acerca de certas emoções não se dá através do consciente, mesmo quando tais emoções motivam determinadas ações conscientes, ou seja, nunca serão adequadamente expressas através do discurso. Essa perspectiva entende a questão da subjetividade como algo múltiplo e contraditório.

3.2.8

Por uma perspectiva eclética

Até aqui, delineamos um panorama sobre as principais perspectivas acerca do estudo das emoções, mostrando que as abordagens psicobiológicas tendem a assumir uma posição essencialista, considerando as emoções como universais e inerentes a todas as pessoas. A Teoria Cognitiva, apesar de também considerar as emoções como inerentes, incorporam à teoria um foco nos processos sociais, com interesse nas relações entre a avaliação consciente e as sensações físicas na identificação de estados emocionais. Dentro da perspectiva sócio-construcionista, podemos observar um subcontinuum, partindo de um posicionamento extremado, radical, ao moderado. Os estruturalistas exploram o modo através do qual estruturas sociais, poder e pertencimento a grupos sociais moldam a expressão e a experiência de estados emocionais, assim como de que modo, por sua vez, as “regras da emoção” operam para moldar as reações emocionais. Já

os fenomenologistas se voltam para os significados socioculturais das emoções a nível micro, incluindo a importância das biografias pessoais na construção de julgamentos morais. Do lado mais extremado do subcontinuum, os pós-estruturalistas se concentram nas construções discursivas da experiência emocional, investigando o modo como os indivíduos participam do processo de adotar ou rejeitar discursos dominantes. Finalmente, a visão psicodinâmica explora as dimensões extradiscursivas e extraracionais da experiência emocional, analisando como as emoções determinam a ação e a motivação humana a nível inconsciente.

Alinho-me à Lupton e Damasio (1994, 2004) que adotam uma perspectiva eclética em relação às emoções, pois não há como eliminar ou priorizar abordagens, todos os aspectos mencionados nas teorias apresentadas devem ser considerados. Logicamente, devemos abordar a questão com a devida cautela para evitarmos posicionamentos contraditórios e conflitantes. Quando lidamos com questões cerebrais e sociais como o estudo das emoções, adotar uma postura eclética significa admitir a influência dos fatores biológicos, inconscientes e sociais que, juntos, fazem de nós quem somos. Significa adotar uma postura crítica, no sentido de aceitar a dinamicidade e a plasticidade das emoções, considerando o contexto situacional, as relações de poder, a cultura, o gênero, assim como outras variáveis intersubjetivas e não um fenômeno individual. A perspectiva eclética corrobora as ideias de Lutz (1985, apud LUPTON, 1998), que descreve emoções como mutáveis de acordo com o contexto histórico, social e político, no qual são geradas, reproduzidas e expressadas.

As emoções e os aspectos individuais influenciam diretamente o aprendizado de LEs tanto positiva quanto negativamente. Alguns fatores determinantes são: a ansiedade, motivação, crenças e estilos de aprendizagem. A ansiedade é apontada como o fator afetivo que mais intensamente obstrui o processo de aprendizagem, sendo associada a sentimentos negativos como agitação, frustração, dúvida, apreensão e tensão. De acordo com Alpert e Haber (1960), aprendizado e performance são afetados tanto pela ansiedade facilitadora quanto pela debilitante. Na próxima seção, abordarei as questões relativas à ansiedade e sua relevância para a presente tese.

3.3

A ansiedade

A ansiedade transita por áreas do conhecimento diversas como a neurobiologia, a psicologia, a psicanálise e a educação. Defendendo uma postura transdisciplinar, inicio a seção apresentando as bases neurais da ansiedade, partindo então da perspectiva biológica para a discursiva, enfocando os conceitos da Psicologia referentes às ansiedades traço e estado, distinguindo-as da ansiedade de situação específica, sendo esta a que mais se aproxima da AAULE.

3.3.1

A ansiedade e suas bases neurais

Segundo LeDoux (2002), todos nós somos ansiosos de certo modo, entretanto, um distúrbio de ansiedade é caracterizado pela ocorrência no dia-a-dia de sintomas como preocupação, insônia, irritabilidade e fatores somáticos. Mas de onde vem a ansiedade? Gray (1982), através de um estudo sobre os efeitos de três drogas (álcool, barbitúricos e benzodiazepinas) no comportamento de ratos, detectou que os efeitos das drogas anti-ansiedade eram similares aos efeitos dos danos ao septo e/ou ao hipocampo, o que o fez postular que essas áreas foram consideradas como referentes à ansiedade no cérebro. O septo localiza-se no sistema límbico, intimamente ligado ao hipocampo e regula algumas das suas atividades. Do ponto de vista psicológico, essas áreas constituem o sistema de inibição comportamental do cérebro, uma rede que detecta e responde a estímulos aversivos, ou seja, aqueles que produzem dor, punição, fracasso, perda ou recompensa, ou que busca novidade ou incerteza. Quando o sistema de inibição é ativado, o comportamento que está ocorrendo no momento é inibido, resultando em congelamento (*freezing*), por exemplo, e o organismo torna-se atento, vigilante. Para fins de esclarecimento sobre os termos mencionados, adiciono a figura a seguir:

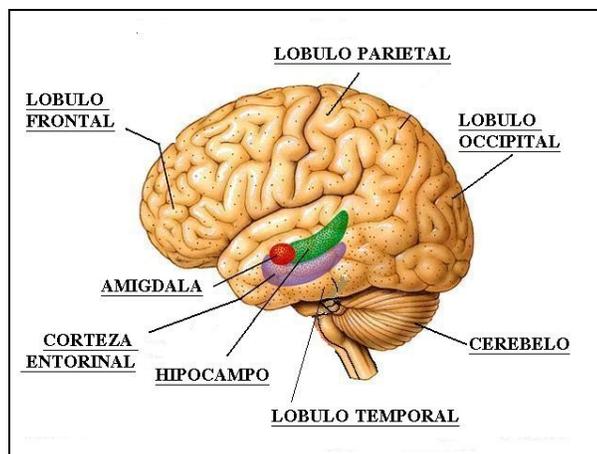


Figura 1: cérebro humano – coroataplugado.blogspot.com

Nesta mesma linha, Barlow (1988, 1996), descreveu a ansiedade como uma estrutura cognitiva-afetiva única dentro do nosso sistema de defesa motivacional. No centro dessa estrutura há um senso de incontrolabilidade focado principalmente em ameaças futuras possíveis, assim, a ansiedade pode ser caracterizada como um estado de abandono, devido a uma impossibilidade de prever, controlar e obter os resultados desejados em certas situações. Acompanhando este estado afetivo negativo, há um componente somático que reflete na ativação de circuitos cerebrais distintos tais como o sistema de liberação da corticotropina e no sistema de inibição comportamental de Gray. Esses sistemas constituem o substrato fisiológico da prontidão (*readiness*), servindo de base para um estado de preparação para contra-atacar o sentimento de desespero (*helplessness*).

Para LeDoux (2002), a ansiedade é um estado cognitivo no qual a memória de trabalho é monopolizada por pensamentos de preocupação e ameaça. A diferença entre um estado mental normal e um ansioso é que no segundo, os sistemas envolvidos no processamento emocional tais como a amígdala, detectaram uma situação ameaçadora e influenciam o que a memória de trabalho processa. Conseqüentemente, isso afetará a maneira através da qual as funções executivas selecionam informações de outras redes corticais e de sistemas de memória e assim decidem o curso da ação a ser realizada. Deste modo, LeDoux discorda de Gray, pois acredita que o hipocampo está envolvido na ansiedade não porque processa as ameaças, mas porque supre a memória de trabalho com informações sobre relações de estímulos no contexto atual, e sobre relações passadas guardadas na memória explícita. Desta maneira, quando o organismo percebe, através da

memória de trabalho, que está experimentando uma situação ameaçadora e não tem certeza sobre o que pode vir a acontecer ou sobre a melhor ação a ser realizada, a ansiedade ocorre.

Em sua formulação, LeDoux defende que a amígdala exerce um papel mais relevante no processamento da ameaça do que o hipocampo, já que quando informações sensoriais sobre um estímulo ameaçador são detectadas pela amígdala, conexões em direção aos sistemas controladores de resposta do núcleo cerebral iniciam a expressão de reações de defesa, tais como o congelamento, e mudanças fisiológicas no corpo, como aumento da pressão sanguínea, dos batimentos cardíacos e a liberação de hormônios, sendo que algumas dessas reações emitem sinais ao cérebro, influenciando o processamento ocorrente.

Cabe aqui esclarecer algumas diferenças entre ansiedade e medo. Tradicionalmente, o medo é visto como uma reação a um estímulo específico e imediatamente presente, enquanto que a ansiedade consiste em uma espécie de preocupação com o que pode vir a acontecer. Entretanto, esses dois conceitos estão interligados, pois os distúrbios de ansiedade envolvem alterações no processamento e/ou nas reações à ameaça e ao perigo, e os mecanismos do medo são conservados no cérebro humano e animal e pesquisas sobre tais mecanismos oferecem importantes *insights* sobre a ansiedade. O medo, segundo Bishop (2007, p.307) é visto como: “uma resposta fisiológica e comportamental biologicamente adaptativa à ocorrência de um estímulo ameaçador explícito real ou antecipado”.⁹, enquanto que a ansiedade envolve incerteza quanto à expectativa da ameaça, sendo ativada por pistas menos explícitas e generalizadas.

Como um conceito e fenômeno psicológico, a ansiedade vem sendo discutida e estudada há muito tempo. De acordo com Freud (1936), a ansiedade consiste em um estado emocional desagradável caracterizado por uma combinação de qualidades fenomenológicas/psicológicas e medo, resultante da reação do ego às ameaças exteriores. Do ponto de vista fisiológico, a ansiedade provoca diversos efeitos no organismo, como mostra a figura:

²¹Traduzido do original em inglês: “A biologically adaptive physiological and behavioral response to the actual or anticipated occurrence of an explicit threatening stimulus.” (p. 307)

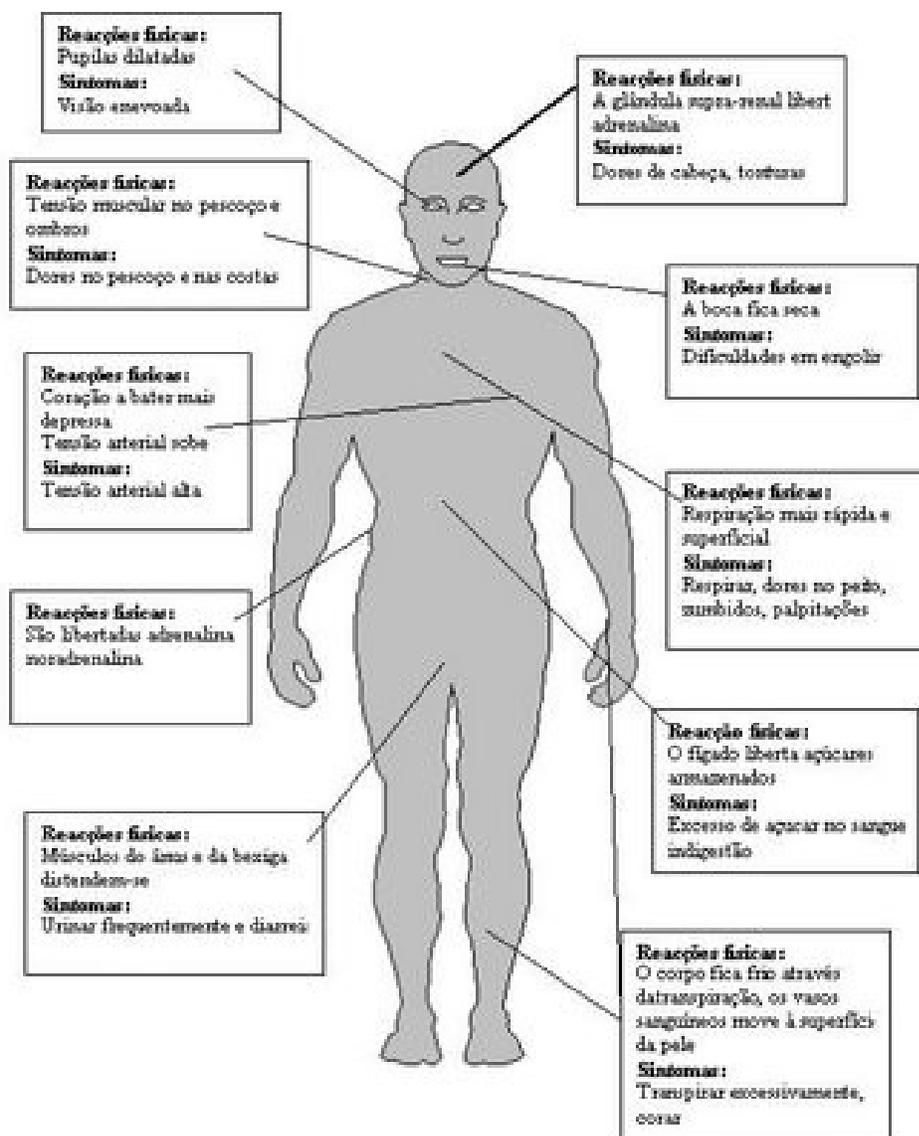


Figura 2: os efeitos da ansiedade no organismo (reflexologiabrasilia.blogspot.com)

Spielberg (1966, p. 16) definiu ansiedade como “sentimentos de apreensão e tensão subjetivos percebidos conscientemente, acompanhados ou associados à ativação do sistema nervoso automático.”¹⁰. O autor dividiu ansiedade em ansiedade traço e ansiedade estado, e mais tarde Horwitz (1986) definiu um tipo de ansiedade mais adaptada ao contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, a que chamou de específica de situação. A conjunção das três categorias (traço, estado e situação

²² Traduzido do original em inglês: “subjective, consciously perceived feelings of apprehension and tension, accompanied by or associated with activation or arousal of the autonomic nervous system” (p.16).

específica) constituem as três abordagens do estudo da ansiedade, desenvolvidas por MacIntyre e Gardner (1991), que apresento na seção seguinte.

3.3.2

Ansiedade traço, ansiedade estado e de situação específica

A ansiedade traço foi definida por Spielberg (1972) como um conjunto de diferenças individuais relativamente estáveis em relação à percepção de diversas situações de estímulo como ameaçadoras. Entretanto, a ansiedade estado foi definida como um estado emocional transitório, condição esta caracterizada por sentimentos de tensão e apreensão subjetivos e conscientes, associado à ativação do sistema nervoso autônomo. Constitui a apreensão que ocorre em um determinado momento, e geralmente vem associada à sintomas físicos tais como transpiração, suor nas mãos, boca seca, contração muscular e tensão (ONWUEBZIE et al., 2000). Como observou Horwitz (2001), a ansiedade traço é considerada uma característica de personalidade relativamente estável, enquanto que a ansiedade estado é vista como uma resposta a um determinado estímulo, como um teste por exemplo. Eyesink (1979) afirmou que a ansiedade traço prejudica o funcionamento cognitivo ao afetar a memória, levando a um comportamento de evitamento (*avoidance behavior*), por exemplo.

Como mencionado anteriormente, em 1986, o termo ansiedade de situação específica foi criado para designar a AAULE em particular (HORWITZ et al, 1986), levando-se em conta a sua natureza multifacetada. A ansiedade de situação específica constitui um tipo de ansiedade vivida em uma situação específica ao longo do tempo. Limita-se a, como por exemplo, falar em público, realizar testes, resolver uma questão matemática, ou participar de uma aula de língua estrangeira (GARDNER e MACINTYRE, 1991). Endler (1997) propôs um modelo de ansiedade interativo multidimensional para explicar o modo como variáveis situacionais e pessoais interagem para produzir comportamentos de ansiedade. Neste modelo, ansiedade traço e estado são multidimensionais, sendo que a ansiedade traço possui duas dimensões: um componente cognitivo e um componente emocional, enquanto que a ansiedade estado possui pelo menos quatro dimensões: avaliação pessoal, perigo físico, situações ambíguas e rotinas

diárias (ENDLER et al, 1989). Este modelo foi usado por Endler para estudar a ansiedade em imigrantes asiáticos, especialmente os Chineses, na América do Norte, chegando à conclusão de que seus comportamentos ansiosos são multidimensionais, apresentando variações pessoais (cultura chinesa) e situacionais (experiência de imigrantes) que, ao interagirem, produzem respostas específicas de ansiedade (LIN, ENDLER et al. 2001).

Desde meados da década de 1960, pesquisadores consideram a possível interferência da ansiedade na aprendizagem e na performance de segunda língua. Entretanto, a documentação da relação entre ansiedade e performance/aprendizado apareceria bem mais tarde, nos trabalhos de Scovel (1978) concluindo que os pesquisadores deveriam definir com mais exatidão o tipo de ansiedade que estavam investigando. Em 1986, Horwitz e Cope deram um importante passo rumo à delimitação do que seria a AAULE, propondo um instrumento que medisse este tipo de ansiedade de situação específica a que chamaram *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) amplamente utilizado em estudos quantitativos até os dias atuais.

A escala supra mencionada foi desenvolvida durante uma pesquisa em 1983, quando estudantes iniciantes em cursos em línguas estrangeiras na Universidade do Texas foram convidados a participar de um grupo de apoio na área de aprendizado de língua estrangeira (*Support Group for Foreign language Learning*). Dos 225 alunos informados sobre o grupo, 78 mostraram interesse em participar do grupo, mas devido à limitações de tempo e espaço, o trabalho ficou reduzido a dois grupos de quinze alunos cada. Os encontros consistiam em discussões sobre as dificuldades no processo de aprendizado da língua, apresentações de estratégias efetivas de aprendizagem e exercícios para o controle da ansiedade. As dificuldades relatadas pelos estudantes abrangiam tanto sintomas psicológicos como “congelar” em aula, ficar parado do lado de fora da sala reunindo forças para entrar, quanto sintomas físicos como tremer, transpirar, sofrer palpitações e distúrbios do sono. Os estados físicos relatados nos estudos de Horwitz também foram compartilhados pelos participantes da minha pesquisa durante o mestrado. O aprendiz considerado ansioso apresentava tanto sintomas psicológicos quanto fisiológicos. As experiências relatadas nos grupos de apoio contribuíram para o desenvolvimento da escala (HORWITZ, 1986), que demonstrou confiabilidade interna,

atingindo um coeficiente alpha de .93 com todos os ítems produzindo correlações item-total significativas. Para fins de esclarecimentos, a escala encontra-se no anexo 2 da tese.

3.3.3

Ansiedade na aprendizagem e uso da(s) língua(s) estrangeira(s)

Em 1973, Brown afirmou que o construto da ansiedade estava íntimamente ligado à auto-estima, à inibição e ao desejo de correr riscos. Horwitz et al. (1986, p. 128) definiram a AAULE como “um complexo distinto de auto-percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à aprendizagem de línguas em sala de aula, surgindo da singularidade do processo de aprendizagem de línguas.”¹¹ Para Young (1991), a ansiedade de língua estrangeira manifesta-se através de alguns sintomas tais como a distorção de sons, a incapacidade de produzir a intonação e ritmo da língua, o sentimento de “congelar” quando chamado a falar, e o esquecimento de palavras e estruturas recém-aprendidas e até mesmo a recusa a falar.

Do ponto de vista da aquisição de segunda língua, Krashen (1981, 1982, 1985) propôs o “*Monitor Model*”, focando nos efeitos da ansiedade sobre o insumo e o processamento, chegando à hipótese do filtro afetivo. Segundo o autor, o filtro afetivo limitaria a entrada do insumo prejudicando assim o progresso do aprendiz de uma língua estrangeira. Logo, um filtro afetivo alto, incluindo um alto nível de ansiedade aumentaria as dificuldades de aquisição de LE, enquanto que um filtro afetivo baixo faria o oposto (KRASHEN, 1982). Apesar de receber críticas acerca do embasamento empírico dos seus estudos, a teoria de Krashen exerceu bastante influência na área de aquisição de segunda língua e línguas estrangeiras, levando professores e pesquisadores a pensarem na ansiedade como um filtro afetivo, impedindo os aprendizes de alcançarem altos níveis de proficiência em uma língua estrangeira (AIDA, 1994).

Considerando a relação entre ansiedade e processo de aprendizagem, Tobias (1979 e 1986) propôs um modelo de três fases para lidar com os efeitos nocivos da ansiedade. O autor defende que estes efeitos incluem tanto a performance quanto o estágio de

²³ - Traduzido do original em inglês: “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”(p. 128)

processamento cognitivo, levando à hipótese de interferência da ansiedade em três fases: no insumo, no processamento e na produção. Consequentemente, a ansiedade poderia impedir os aprendizes de se “abrirem” a novas informações e decodificá-las durante a fase de input. Deste modo, o aprendiz não organizaria nem assimilaria novas informações durante a fase de processamento. Finalmente, na fase de produção, a ansiedade interferiria na retenção das informações recentemente aprendidas. Entre as três fases, Tobias considera a interferência no processamento como a mais prejudicial aos aprendizes, já que quanto maior a restrição de insumo menor será a quantidade de conteúdo disponível para ser processado. Sendo assim, a ansiedade é cumulativa e interfere no processo de retenção de informações durante as fases de processamento e produção (TOBIAS, 1979). O modelo desenvolvido por Tobias foi utilizado por MacIntyre e Gardner (1994) para examinar os efeitos da AAULE. Foram analisadas “Ansiedade Comunicativa” e “Ansiedade Geral” nas três fases descritas acima e concluiu-se que tanto o aprendizado quanto a produção em língua estrangeira foram afetados. Observou-se que o aumento de esforço durante a fase de processamento eventualmente reduziu os efeitos da ansiedade na fase de produção.

3.3.4

As causas da AAULE

Segundo MacIntyre e Gardner (1991), a ansiedade é um dos fatores determinantes de sucesso na aprendizagem de segunda língua. Pesquisas utilizando diversos métodos para medir a AAULE mostraram que a ansiedade interfere na aquisição, retenção e produção de uma nova língua. É relevante salientar que a maioria das pesquisas sobre AAULE realizadas no exterior são de natureza quantitativa (KOUL et al, 2009; BESSER et al, 2008, BERNAUS et al, 2007; BERNAUS et al, 2007; WOODROW, 2006; MATSUDA e GOBEL, 2005; YASHIMA et al, 2004; RODRIGUEZ e ABREU, 2003; MACINTYRE, 2002; ONWUEGBUZIE, 2000). Nestas pesquisas, de mensuração do construto, questionários fechados e escalas foram utilizados. Esses trabalhos buscavam, basicamente, encontrar as origens da AAULE e estabelecer correlações entre AAULE e aspectos como performance oral, produção escrita e leitura.

Há também trabalhos de ordem qualitativa, tanto no exterior quanto no Brasil. Yan e Horwitz (2008) conduziram uma investigação acerca da percepção dos aprendizes chineses de como a ansiedade interage com fatores pessoais e instrucionais para influenciar a aquisição de língua inglesa. Focando em aspectos estruturais, Sheen (2008) analisou se a AAULE afetou a habilidade dos aprendizes em melhorar a precisão no uso dos artigos em língua inglesa quando recebiam correção na forma de reformulação. Esse trabalho também investigou a influência da ansiedade na produção oral pós correção. Em um estudo com dados qualitativos e quantitativos, Hurd (2007) investigou a questão da ansiedade em relação ao ensino a distância, concluindo que em alguns aspectos, os aprendizes no contexto de ensino a distância (EAD) partilham dos mesmos tipos de ansiedade. Em 2010, Imai estudou a função das emoções nas interações sociais, especificando as ações e crenças de um determinado grupo de convivência. Welp (2009) apresentou diferentes perspectivas sobre a ansiedade na aprendizagem de LEs, com respeito à produções orais e escritas. Price (1991) descobriu através de entrevistas com aprendizes que se consideravam ansiosos em relação à aprendizagem de LE que falar a língua alvo perante os outros alunos era o principal causador da ansiedade para todos os entrevistados. O estudo também indicou que os professores também exerciam um papel importante na ansiedade sentida pelos aprendizes, mostrando que os níveis de ansiedade podem diminuir ou aumentar de acordo com o comportamento, atitudes e metodologia de ensino do professor. Algumas atividades tais como apresentações orais ou quizzes produzem mais ansiedade nos aprendizes (KOCH e TERREL, 1991).

Um outro fator causador da ansiedade é a competitividade entre aprendizes. Bailey (1983) realizou um estudo analisando diários de onze aprendizes de LE no qual mostrou que há preocupação direta com a comparação com os colegas de grupo, além do desejo de ser superior aos colegas, e a busca de aceitação e reconhecimento por parte do professor. Este estudo também mostrou que aprendizes mais ansiosos tendem a possuir baixa auto-estima em relação a suas habilidades ¹², considerando-as inferiores a dos colegas de grupo.

²⁴ - Aqui me refiro às quatro habilidades, ou seja, escrita, fala, leitura e compreensão auditiva

Vários autores concordam que o perfeccionismo extremado gera ansiedade (PRICE,1991, GREGERSEN & HORWITZ, 2002), concluindo, de forma simplista, que procedimentos que vêm sendo usados para ajudar indivíduos a superar a questão do perfeccionismo podem ser úteis para reduzir a AAULE. Nas palavras de Horwitz (2002):

Os adultos tipicamente se consideram indivíduos razoavelmente inteligentes, sociáveis e sensíveis a diferentes costumes sócio-culturais. Essas percepções são raramente desafiadas quando se comunicam na língua materna (...) Entretanto, a situação muda drasticamente durante a comunicação em língua estrangeira. (p.128)¹³

A questão da redução da AAULE não é vista de forma prescritiva nesta tese, como algumas pesquisas citadas defendem. Adoto uma perspectiva contrária ao não propor uma solução do problema e sim uma pesquisa de natureza exploratória, consequentemente reflexiva, que busca o trabalho para o entendimento realizado em conjunto com os participantes.

3.3.5

Ansiedade e Perfeccionismo

A apreensão comunicativa, assim como o medo da avaliação negativa e a ansiedade de testes evocam uma imagem de aprendiz altamente preocupado com a “aparência” de suas tentativas de comunicação. De acordo com Gregersen e Horwitz (2002, p.563):

Com relação à aprendizagem de línguas, os alunos perfeccionistas não se contentariam em meramente se comunicar na língua-alvo eles buscariam falá-la sem cometer erros gramaticais ou de pronúncia, tão facilmente quanto um falante nativo¹⁴.

²⁵ - Adults typically perceive themselves as reasonably intelligent, socially-adept individuals, sensitive to different socio-cultural mores. These assumptions are rarely challenged when communicating in a native language (...). However, the situation when learning a foreign language stands in marked contrast. (p.128)

²⁶ Traduzido do original em inglês: With respect to language learning, perfectionist students would not be satisfied with merely communicating in heir target language—they would want to speak flawlessly, with no grammatical or pronunciation errors, and as easily as a native speaker.

Da mesma maneira que os aprendizes ansiosos, os perfeccionistas se impoem padrões de performance excessivamente altos, acompanhados e uma autoavaliação exageradamente crítica (FROST, MARTEN, LAHART, e ROSENBLATE, 1990). Ao invés de demonstrarem habilidades não tão perfeitas e assim estarem expostos a possíveis reações negativas dos outros, os perfeccionistas tendem a permanecer quietos até se sentirem seguros para expressar seus pensamentos corretamente, o que nos leva a pensar que tais padrões de performance constituem um terreno perfeito para o desenvolvimento da AAULE.

Patch (1984) definiu o perfeccionismo como o estabelecimento de padrões de desempenho elevados acompanhados de auto-avaliações críticas. Baseado nesta conceiuação, Brophy (1999) catalogou alguns sinais de perfeccionismo em seus alunos que seriam contraprodutivos a qualquer tipo de aprendizagem, especialmente à apredizagem de línguas:

- a) padrões de performance altíssimos e rígidos;
- b) motivação guiada mais pelo medo do fracasso do que pela busca por sucesso;
- c) mensuração do próprio valor unicamente em termos de produtividade e resultados;
- d) avaliações do tipo “tudo ou nada” que classifiquem tudo que não seja perfeito como fracasso;
- e) dificuldade em sentir prazer quando o sucesso é alcançado, pois este não é mais do que o mínimo esperado;
- f) desânimo para começar um trabalho que será julgado;
- g) atrasos para entregar tarefas, pois devem estar perfeitas do início ao fim.

Outros sinais comumente observados em perfeccionistas incluem a escolha pela não participação em sala de aula a menos que estejam certos da correção da mensagem, reações exageradas perante pequenas falhas e baixa produtividade devido ao tempo que levam para completar tarefas perfeitas, como comenta Brophy (1996): “Os perfeccionistas apresentam progresso insatisfatório porque estão mais preocupados em

evitar os erros do que em aprender. Eles são inibidos para participar das aulas e contraprodutivamente compulsivos em seus hábitos de trabalho.”¹⁵

Segundo Albert Ellis (2003, p. 186)¹⁶, as pessoas tendem a desenvolver crenças “irreais” sobre si mesmas e sobre seu entorno:

Eu tenho de ter sucesso nas coisas importantes que eu realizo na vida e obter a aprovação das pessoas significativas na minha vida; e não é terrível quando eu não consigo? Consequentemente, eu não sou tão bom quanto eu deveria ser e portanto, não tenho valor.

O uso do modal “*tenho de*” reitera a perspectiva perfeccionista da necessidade vital de se obter sucesso absoluto e, do mesmo modo, o restante da crença nos lembra alguns sinais de perfeccionismo citados por Brophy anteriormente: altos padrões de performance e a avaliação tudo ou nada. Logicamente, se essas exigências não são atendidas totalmente, a pessoa sente-se ansiosa, desesperada, deprimida ou furiosa (ELLIS, 2003)

O perfeccionismo é geralmente caracterizado como “uma luta pela ausência de falhas” (HEWITT e FLETT, 2002), e a literatura sobre o tema aborda a identificação de três diferentes formas de perfeccionismo: i) perfeccionismo centrado no outro; ii) auto-perfeccionismo; e iii) perfeccionismo social (HEWITT e FLETT, 1991).

O perfeccionista centrado no outro cria padrões de expectativa pela performance do outro fora da realidade, exigindo das pessoas a mesma “perfeição” que exige de si, possuindo, então, natureza interpessoal. Já o auto-perfeccionista centra as expectativas em sua performance, é intrapessoal, estabelecendo altos padrões de avaliação e crítica do próprio comportamento com o intuito de evitar a falha. Finalmente, o perfeccionista social sente-se pressionado a ser perfeito devido à crença de que pessoas importantes para ele mantêm altos padrões de expectativa em relação a ele, o que gera o medo da avaliação negativa e a performance se dá sob tal pressão. Os três modelos apresentados trazem como consequência às pessoas problemas como depressão, frustração interpessoal (BURNS, 1983), anorexia, *burnout* (GOULD, TUFFEY, UDRY e LOEHR, 1997),

²⁷- Traduzido o original em inglês: Perfectionists show unsatisfactory achievement progress because they are more concerned about avoiding mistakes than about learning. They are inhibited about classroom participation and counterproductively compulsive in their work habits. (p. 112)

²⁸ Traduzido do original em inglês: “I *must* succeed at the important things that I do in life and win the approval of significant people in my life; and isn’t it *awful* when I don’t. I am therefore not as good as I *should* be, and I am therefore worthless.”

respostas afetivas à feedback de fracasso desagradáveis e exageradas (BESSER et al, 2004).

O medo do fracasso representa uma evitação, baseada no sentimento antecipatório de vergonha e humilhação, associado ao fracasso, logo, tal medo caracteriza-se como uma tendência a avaliar situações que possibilitem o fracasso como ameaças, levando à ansiedade. Do ponto de vista cognitivo- motivacional-relacional, o fracasso pode ser ameaçador para pessoas que “aprenderam” a associá-lo a consequências aversivas (CONROY, WILLOW e METZLER, 2002): a) vergonha e embaraço; b) baixa auto-estima; c) incerteza em relação ao futuro; d) perder o interesse de pessoas significativas; e) desapontar pessoas significativas. Por conseguinte, pessoas que acreditam que essas consequências são prováveis quando falham, tendem a valorar situações avaliativas como ameaçadoras.

O conceito de perfeccionismo será fundamental na análise das sessões exploratórias, principalmente em relação à participante Mila, que insere-se na maioria das características apresentadas nesta subseção. A crença apresentada por Mila de que tem de ser a melhor, como poderemos observar na análise das sessões exploratórias, corrobora a questão discutida nesta subseção acerca do perfeccionismo, constituindo um possível elemento desencadeador da AAULE. As questões referentes às crenças serão abordadas no próximo capítulo, que também será dedicado à identidade e sua relação com crenças e AAULE.