

*Julianne Cortez Tavares**

“EU PRECISO NÃO DESLIGAR MAIS O DISJUNTOR, ENTENDEU?” CRENÇAS SOBRE “SUCESSO” E SUA RELAÇÃO COM A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E NO USO DE LÍNGUA INGLESA

*Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP). Pós-graduada no curso de especialização em Educação Básica (ensino de Língua Inglesa) na mesma universidade.

Resumo

O presente trabalho é um recorte de dissertação e apresenta reflexões de um estudante adulto de língua inglesa, que estuda em uma escola de idiomas situada na cidade de Maricá-RJ, sobre a Ansiedade na Aprendizagem e no Uso de Língua Inglesa (AAULA). A análise versa sobre suas crenças a respeito do “sucesso” na aprendizagem e uso de língua inglesa e suas demais emoções.

Recebido em: 31/08/2025

Aceito em: 06/11/2025

**Revista Escrita.
Rio de Janeiro,
n. 31, 2026.
ISSN: 1679-6888**

Palavras-chave

Ansiedade. Crenças. “Sucesso”. Aprendizagem. Inglês.

Primeiras palavras

O papel das emoções na aprendizagem e no uso de línguas vem recebendo destaque nas investigações em Linguística Aplicada (Zembylas, 2016; Gkonou, 2017; Song, 2022; Aragão, 2025). Entender o/a aprendiz como um ser complexo, com dimensões comportamentais, sociais, afetivas, cognitivas, estratégicas, políticas e experienciais (Larsen-Freeman, 1998), é um fator relevante para a formação inicial e continuada de docentes de línguas.

Entre as emoções que mais afetam o desempenho em sala de aula, a ansiedade tem se destacado por sua valência negativa (Barrett, 2017). Embora essa emoção e o sofrimento a ela associa-

do possam surgir em diferentes contextos da vida cotidiana, muitas pessoas a experienciam de forma intensificada em situações escolares, especialmente durante o processo de aprendizagem e uso de línguas.

Mesmo na posição profissional atual de docente de Língua Inglesa, sou uma dessas pessoas que sofre com a Ansiedade na Aprendizagem e no Uso de Língua Inglesa, doravante AAULA (Silveira, 2011). Desde minha primeira experiência como aprendiz em uma sala de aula de Língua Inglesa, ainda na adolescência, quando iniciei um curso de idiomas, venho sofrendo com a AAULA que me priva de experiências com a língua e me prejudica de diversas maneiras. Quando me via na sala de aula como estudante e com essa emoção controlando meus pensamentos, minhas ações e meu corpo, imaginava que estava sozinha, visto que meus colegas de classe aparentavam confiança e leveza na aprendizagem. Com o passar do tempo, contudo, e apesar das dificuldades, mantive o desejo de compreender mais profundamente essa relação com a língua e de me tornar professora de língua inglesa. Ao ocupar esse novo lugar, avalei, a partir de uma percepção pessoal, que muitos(as) aprendizes compartilhavam emoções semelhantes às que me acompanhavam. Passei então a observar, com um olhar agora também docente e investigativo, situações de sofrimento e desconforto em sala de aula. As sensações que antes reconhecia apenas em mim mesma passaram a constituir um campo de reflexão sobre o modo como emoções e experiências pessoais atravessam o processo de ensinar e aprender línguas.

Como é possível uma pessoa extrovertida, participativa, com sua carreira profissional consolidada se sentir tão abalada no contexto de aprendizagem e uso de língua inglesa a ponto de questionar suas próprias habilidades, capacidades cognitivas, suas próprias identidades? Assim surge o meu interesse por essa pesquisa: um caminho para construir entendimentos sobre a AAULA que me afeta, mas que também afeta os/as aprendizes para os quais leciono.

Ao observar essas manifestações da ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA), percebi que muitos(as) desses(as) aprendizes apresentam uma escolha lexical semelhante: o “sucesso”. Eles/elas constantemente relatam, em contexto natural, que o objetivo final é alcançar o “sucesso”, compartilhando crenças a ele relacionadas. E o que seria, afinal, esse tal de “sucesso”? Como essas crenças podem influenciar para o desenvolvimento da AAULA?

O interesse por essa pesquisa nasce como uma forma de entender como as crenças, o “sucesso” e a ansiedade influenciam os processos envolvidos na aprendizagem e no uso de língua inglesa.

Para isso, utilizo a Prática Exploratória (Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2010; Moraes Bezerra, 2011; Miller *et al*, 2019) como arcabouço teórico-metodológico que possibilita construir esses entendimentos acerca das seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais crenças e emoções emergiram durante as conversas exploratórias? b) De que forma as crenças sobre o “sucesso” influenciam (ou não) no desenvolvimento da AAULA?

Início o artigo com algumas considerações teóricas sobre a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA), as crenças, a construção identitária, o “sucesso” e a Prática Exploratória. Em seguida, apresento a metodologia da análise de conteúdo e passo à análise e discussão dos excertos selecionados a partir das conversas exploratórias desenvolvidas com o participante apresentado. Finalmente, trago as nossas considerações reflexivas, construídas por mim e pelo participante, durante nossas conversas exploratórias, coadunando as experiências vivenciadas, compartilhadas por ele, e o aporte teórico explicitado.

Aporte teórico

A presente seção reúne o aporte teórico que orienta a análise desenvolvida nessa pesquisa. Para isso, são apresentados, nas subseções, os principais construtos teóricos relacionados à AAULA, às crenças, à construção identitária, ao conceito de “sucesso” e à Prática Exploratória.

Ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA)

No contexto da educação linguística, a emoção de maior destaque em pesquisas é a ansiedade (Dörnyei, 2005), enfatizada pelos/pelas aprendizes em sua valência negativa (Barret, 2017), a partir de construções individuais com base em conhecimentos prévios e contextos. Manifestações fisiológicas como o aumento dos batimentos cardíacos, frio na barriga, sudorese, diarreia e dor de cabeça (Spielberger, Reheiser, 2009; Silveira, 2024), bem como emoções como medo, ameaça e preocupação, e sentimentos de esquecimento, apreensão, congelamento e evitação (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; Kralova, Tanistrakova, 2017; Boudreau, MacIntyre, Dewaele, 2018; tradução minha; Silveira, 2024) são características presentes em pessoas que sofrem com a Ansiedade na Aprendizagem e Uso de Línguas Adicionais (AAULA).

Em 1986, Horwitz, Horwitz e Cope publicaram um estudo de grande contribuição sobre a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA). Segundo os autores, a AAULA deve

ser compreendida como um aspecto específico para o/a aprendiz, visto que parte desses(as) aprendizes não demonstram ansiedade em outros contextos da vida, além dos que envolvem aprendizagem e uso de línguas adicionais. Nesse estudo (Horwitz *et al.*, 1986) foi desenvolvido um questionário para mensuração da AAULA de forma a construir entendimentos sobre e como os/as aprendizes se sentem em contextos de aprendizagem e uso de línguas adicionais. O questionário nomeado FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) é constituído de 33 asserções, no modelo *Likert*, apresentando opções desde “concordo plenamente” até “discordo plenamente” para que o/ a aprendiz possa reagir às asserções.

No mesmo estudo, Horwitz *et al.* (1986) descreveram a AAULA através de três elementos: apreensão comunicativa, medo da avaliação social negativa e ansiedade em relação a testes. De acordo com os autores (*ibidem*), apesar do(a) aprendiz demonstrar seus pensamentos e opiniões de forma madura linguisticamente em sua L1, ele/ela apresenta limitações ao se expressar na língua adicional devido à imaturidade do sistema linguístico. Diante dessas limitações, o/a aprendiz se sente apreensivo nos momentos de comunicação, não conseguindo se expressar como deseja, demonstrando receio de não compreender ou de não se fazer entender em uma interação e, dessa forma, estabelecendo em si um medo do julgamento social. As situações de teste, principalmente os testes que são estipulados pela academia em referência à proficiência, constroem momentos em que o/a aprendiz enfrenta o medo de falhar e o julgamento contínuo do professor (Horwitz *et al.*, 1986; MacIntyre, Gardner, 1989; Silveira, 2020).

Diferentemente do que acontecia nas pesquisas sobre a AAULA nas décadas de 1980 e 1990, que estabeleciam um olhar por um viés quantitativo, nos últimos anos a AAULA tem sido observada também por um viés qualitativo. Dessa maneira, me alinho a esse novo viés de pesquisa sobre a AAULA, considerando as vozes dos(as) aprendizes através de seus relatos e de entrevistas (Silveira, 2024). Ao ouvirmos essas vozes, percebemos que os/as aprendizes apresentam crenças que são construídas sobre a aprendizagem e uso de línguas e que, juntamente com a AAULA, devem ser estudadas para que entendimentos sobre as “qualidades das vidas” em sala de aula possam ser construídos.

Crenças

Fruto das nossas mais singelas e profundas compreensões sobre quem somos, de onde partimos e a que direção iremos, as crenças são construídas nas diversas e diferentes experiências que vivenciamos (Barcelos, 2004). Dessa forma, podemos afirmar que as crenças não são lineares, elas são multifacetadas, estão en-

trelaçadas com contextos e se manifestam no discurso (*ibidem*). Entender o ambiente em que estamos e nosso lugar de fala é fundamental para compreendermos as crenças, visto que nascem de nossas experiências e problemas vivenciados, de opiniões populares e pessoais compartilhadas, mitos e aspectos culturais cultivados em nossa sociedade, de hábitos incentivados, e a capacidade que temos de refletirmos sobre o que nos cerca (*ibidem*).

Rokeach (1960), da área da psicologia, compara o sistema de crenças com um átomo, destacando que há crenças mais centrais (*core beliefs*) e crenças conectadas com outras (*peripheral beliefs*). O autor (*ibidem*) considera as crenças mais centrais como *valores* do(a) aprendiz e as mais periféricas como *atitudes* dele(a).

Rokeach (1960) apresenta o conceito de crenças através da perspectiva das regiões e as nomeia como *central*, *intermediária* e *periférica*. Para o autor (*ibidem*), essas regiões se organizam em um sistema cognitivo integrado, o qual não permite o isolamento das crenças, mas sim uma interconexão entre elas. A *região central* acolhe as crenças “primitivas”, as quais consideramos que todos possuem (é um senso comum) ou que é individual a alguém em particular (uma crença específica que ninguém mais pode afirmar). As crenças “primitivas” são aquelas através das quais o/a aprendiz constrói suas concepções sobre si mesmo(a) e sobre os(as) outros(as) e onde se encontram as informações sobre o mundo físico e social. Na *região intermediária* estão as crenças “não-primárias”, as quais são construídas sobre o/a aprendiz e com o auxílio de autoridades, positivas ou negativas, determinadas pelo(a) aprendiz de forma racional pelo seu nível de confiança (Trueblood, 1942 *apud* Rokeach, 1960). Na *região periférica* estão as crenças “não-primitivas” e descrenças, as quais emanam de forma consciente do(a) aprendiz ou que têm origem em autoridades também estabelecidas pelo(a) aprendiz. Segundo Rokeach (1960), mesmo quando as crenças são construídas a partir de uma autoridade, elas podem ocupar regiões diferentes no sistema de crenças (na região periférica ou intermediária), visto que a quantidade de conexões com outras crenças, bem como a importância e centralidade são os critérios para essa organização. O autor (*ibidem*) ressalta que existe a possibilidade de haver mudanças nas crenças já existentes, devido a uma comunicação entre as regiões intermediária e periférica.

Nessa perspectiva, coaduno-me com o entendimento de que as crenças centrais (*core beliefs*) são mais resistentes a mudanças, apresentando uma conexão com as demais crenças e sendo responsáveis por possíveis consequências a elas. Percebo as crenças como parte do nosso “eu”, das nossas identidades e que estão associadas às nossas emoções. Reconheço, assim, que as crenças e suas inter-

faces com as emoções são construídas a partir do que está em nós, do que está no mundo e das nossas relações interpessoais e com o mundo. Dessa forma, a (re)construção identitária também está presente no processo de aprendizagem e uso de línguas adicionais.

Construção identitária

Influenciado por questões sociais, políticas e cognitivas, o processo de aprendizagem de uma língua adicional desdobra-se em constantes construções identitárias. Segundo Norton (1997), o/a aprendiz investe na língua e, por conseguinte, no seu desenvolvimento identitário. Destarte, as crenças são parte de quem os/as aprendizes são, como eles/elas percebem a vida e como tomam agência a partir das crenças que constroem, visto que somos aquilo em que acreditamos (Barcelos, 2004).

As identidades são múltiplas, multifacetadas, contestáveis e conflituosas (Lemke, 2008). Segundo Lemke (*ibidem*), as identidades também são híbridas, sendo formadas a partir de duas versões principais: a *identidade-sujeito* e a *identidade-projeção*. Define-se *identidade-sujeito* como quem o(a) indivíduo(a) é para ele/ela mesmo(a), como ela/ele se identifica internamente com suas emoções e crenças. Já a *identidade-projeção* refere-se a quem o(a) indivíduo(a) deseja que os outros enxerguem ao vê-lo(la), como ele/ela deseja parecer em diferentes situações e com diferentes pessoas. O equilíbrio entre essas duas versões da identidade é essencial para que o(a) indivíduo(a) não sinta uma carga negativa nos processos de construção identitária.

Ao destacar o termo “construção identitária”, enfatizo o caráter dinâmico das identidades, na medida em que não há identidade fixa, estável, mas movimentos de negociação e ressignificação que emergem das interações sociais, das relações de poder e das experiências individuais (Moita Lopes, 2003; Norton, 2013). Destarte, o conceito “construção identitária” nos permite compreender como aprendizes de línguas se constroem e são construídos(as) pelas interações sociais, experiências e diferentes contextos.

No caminho de reflexão sobre desejos e anseios dos/das aprendizes durante o processo de aprendizagem de uma língua adicional, como a língua inglesa, identificamos crenças construídas sobre a “aprendizagem/uso ideal” da língua. Conceitos e entendimentos múltiplos são evidenciados pelos/pelas aprendizes e, entrelaçando crenças e emoções, o termo “sucesso” se encontra em destaque.

“Sucesso”

Construído a partir do sentimento de prazer e reconhecimento ao realizar determinada atividade, o “sucesso” pode ser compreendido como uma experiência emocional (Barret, 2017). Dessa forma,

o “sucesso” se conecta com outras emoções como alegria, orgulho e satisfação. Em sua criação “a rodas das emoções”, Plutchik (1980) ressalta a existência de emoções primárias, secundárias e terciárias. As emoções primárias incluem o amor, o medo, a raiva, a tristeza, a surpresa e a alegria, e, alicerçadas nelas, outras emoções são geradas, através da associação de duas diferentes emoções ou intensificando uma emoção primária.

Segundo Nicholls (1989), o “sucesso” pode ser observado através de dois diferentes vieses. O primeiro viés concerne à *task orientation* (orientação pela tarefa), o qual apresenta os/as aprendizes que percebem o “sucesso” em relação às tarefas que lhes são propostas, logo através da realização dessas tarefas o/a aprendiz julga suas habilidades e seu esforço. O segundo viés refere-se ao *ego orientation* (orientação pelo ego), o qual relaciona os/as aprendizes que percebem o “sucesso” a partir da sua competitividade, dessa forma, através do desempenho dos(as) demais, o/a aprendiz se destaca positivamente a uma habilidade ou tarefa.

Segundo Walling (1995), aprendizes que entendem o “sucesso” como orientado pelo ego costumam sentir menos prazer e mais ansiedade, demonstrando menos esforço e menor persistência em suas atividades (Newton; Duda, 1993; Walling, 1995). Destarte, esses/essas aprendizes costumam apresentar a crença de que o “sucesso” dos(as) demais está atribuído a fatores externos. Sob outro enfoque, aprendizes que percebem o “sucesso” como orientado pela tarefa costumam apresentar a crença de que o “sucesso” dos(as) demais deve ser atribuído ao trabalho árduo e o esforço pessoal (*ibidem*).

Waitley (2016) contribui para os estudos sobre o “sucesso” com uma diferente perspectiva. O autor declara que o “sucesso” não está relacionado diretamente a dinheiro ou fama, mas ao propósito das nossas vidas (*ibidem*). Dessa forma, o/a aprendiz não conquista o “sucesso”, mas vive com “sucesso”, construindo uma conexão positiva com seus objetivos e conquistas na vida.

Nessa pesquisa, entendo o “sucesso” como uma emoção (Plutchik, 1980) que pode se apresentar em diferentes valências e intensidades para cada aprendiz, de acordo com suas experiências e vivências (Barret, 2017). Ao refletirmos sobre as crenças que cada aprendiz traz consigo é inegociável que as projeções que são feitas por ele/ela mesmo(a) sobre o seu futuro (efeito da ansiedade) sejam analisadas, bem como as emoções que emergem no processo de aprendizagem e no uso da língua inglesa.

A Prática Exploratória

Através de questionamentos sobre nossas vidas e vivências, a Prática Exploratória possibilita a construção de novos entendimentos acerca de nossas emoções e das crenças que nos constituem. Esses questionamentos, conhecidos como puzzles ou questões ins-

tigantes, iniciam com o pronome interrogativo “por que” e possibilitam reflexões e construções colaborativas sobre as “qualidades das vidas” (Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2010; Moraes Bezerra, 2011; Miller *et al.*, 2019). A Prática Exploratória se apoia em sete princípios (Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2010; Miller *et al.*, 2019), são eles:



FIGURA 1 - Princípios da Prática Exploratória (elaborada pela autora)

Com o objetivo central de unir a todos(as) (Miller *et al.*, 2019), a Prática Exploratória pode oportunizar e incentivar os/as participantes a refletirem sobre suas próprias questões vinculadas ao fazer humano (Moraes Bezerra, 2011) sem buscar soluções para essas questões, mas buscando entendê-las. Destarte, a Prática Exploratória promove a utilização de dois recursos para que essas práticas investigativas sejam possíveis: as APPE e as ARPE.

As APPE (Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório) têm como foco o trabalho colaborativo para que a investigação seja possível durante as atividades pedagógicas em sala de aula (Rio EP Group, 2021). Já as ARPE (Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório) têm como objetivo a reflexão sobre as vidas dos/das participantes dentro e fora da sala de aula (Moraes Bezerra, 2007; Silveira, 2012). A dissertação, da qual se origina esse artigo, nasce de oito conversas exploratórias (Miller, 2010), estabelecidas em ARPE, acerca das emoções e crenças que emergiram nos nossos processos de aprendizagem e uso de língua inglesa.

Para que os princípios da Prática Exploratória sejam seguidos, podemos utilizar as conversas exploratórias como forma de ARPE (Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório). As conversas exploratórias são definidas “como um espaço de escuta e acolhimento (...), sendo *lócus* de um intenso trabalho para entender que visa explorar e aprofundar experiências de ensino, de formação, de pesquisa, de vida.” (Nunes, 2022, p. 62). Dessa forma, durante as conversas exploratórias propostas nos dedicamos a construir entendimentos sobre nossas emoções e crenças, bem como consideramos as vozes de todos(as) participantes e priorizamos as qualidades das vidas.

Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) e cunho etnográfico (Perry Jr., 2017; Paiva, 2019), é um estudo de caso (Lüdke; Andre, 1986; Harklau, 2008), realizado para a minha dissertação defendida em julho de 2025. O estudo foi construído em um curso de idiomas localizado no município de Maricá-RJ, que atende a uma média de 200 alunos(as), tanto na modalidade presencial quanto remota.

Sobre a instituição

Fundada em novembro de 2019, durante a pandemia de COVID-19, a escola apresentava o intuito de atender aprendizes que desejavam continuar ou começar seus estudos de língua inglesa de forma on-line durante o período pandêmico. A escola de idiomas demonstra preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento dos(as) aprendizes através de planos personalizados e atendimentos individualizados. Na modalidade remota, o público-alvo são jovens adultos/as (entre 18 e 35 anos) que almejam desenvolver suas carreiras profissionais e acadêmicas.

A modalidade presencial iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2023 e está situada no município de Maricá-RJ. Nesta unidade, o público-alvo são os(as) adolescentes (entre 13 e 17 anos). A unidade presencial se destaca pela sua responsabilidade social e sua preocupação com a inclusão de aprendizes com deficiência, sendo referência na cidade na adaptação e flexibilidade de seus materiais.

Como docente da instituição em sua modalidade presencial, tenho observado grande preocupação dos/das aprendizes com seus desempenhos e seus planos futuros com a aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, como também aprendiz de língua inglesa que sofre com a AAULA, me identifico com os questionamentos, emoções e relatos produzidos em contexto natural pelos/pelas aprendizes. Nesse cenário, surge o meu desejo pela pesquisa, por entender mais sobre a AAULA e sobre as crenças relacionadas ao “sucesso”.

Questão ética

A escola de idiomas onde estudam os/as aprendizes participantes da pesquisa foi, primeiramente, notificada sobre o intuito de se realizar o estudo. Após esse primeiro contato, a responsável pela instituição registrou sua autorização para início da pesquisa, através do Termo de Autorização Institucional (TAI). Em seguida, a proposta de estudo foi submetida ao comitê de ética da Plataforma Brasil, sendo aprovada sob registro CAAE 81180124.4.0000.5282.

Procedimentos de construção e análise dos registros

Na primeira etapa da pesquisa, durante o mês de setembro de 2024, todos os/as aprendizes adultos(as) da escola de idiomas (na modalidade presencial e remota) receberam a escala FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*; Horwitz *et al.*, 1986) para preenchimento através do *Google forms*. Contudo, apenas 49 aprendizes (33 mulheres e 16 homens), com faixa etária entre 18 e 70 anos, realizaram o preenchimento da escala FLCAS. As respostas desses(as) aprendizes à escala FLCAS foram analisadas de forma qualitativa, de modo a identificar, em uma condição inicial, os/as aprendizes que sofrem com a AAULA. Desses 49 aprendizes, nove foram identificados como aprendizes que sofrem com a AAULA e convidados a seguirem para a fase das conversas exploratórias, sendo que três precisaram deixar a pesquisa por motivos pessoais. Os/as seis participantes que interagiram nas conversas exploratórias escolheram pseudônimos para representá-los. O participante que selecionei para apresentar neste artigo se automeia Homem de Ferro e, para maior compreensão de seus relatos, compartilho a seguir a autodescrição construída por ele.

Nasci em Xerém - Duque de Caxias, RJ, tenho 34 anos e sou morador de Maricá, no Rio de Janeiro, há oito anos. Sou casado, tenho um enteado, seis cachorros e moro em casa separada da minha esposa. Sou especialista em tecnologia e atuo com infraestrutura em nuvem. Hoje trabalho em uma rede hospitalar, em home office, prestando suporte e atendimento em projetos. Venho de uma família de baixa renda, tenho uma irmã mais nova e ambos estudamos sempre em escola pública. Hoje sou formado em Tecnologia, sempre fui incentivado a estudar e me considero uma pessoa ativa e calma para resolver os problemas do dia a dia.

QUADRO 1 – Autodescrição do participante Homem de Ferro

Os seis aprendizes que aceitaram participar da nova fase e mantiveram suas participações, junto a mim, foram convidados a participar de oito encontros exploratórios, que ocorreram entre os dias 14 de novembro de 2024 e 14 de abril de 2025. Esses encon-

tros foram oferecidos semanalmente, através da plataforma *Google Meet*, em duas possibilidades de data para cada encontro, a fim de contemplar a disponibilidade dos(as) participantes. Para facilitar a transcrição dos registros, os encontros exploratórios foram gravados em áudio e vídeo. Os encontros foram realizados em conjunto, dispondo cada encontro de um tema específico com uma atividade central, nos quais os/as participantes compartilharam suas emoções e crenças sobre aprender inglês.

Os registros gerados foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 1977), considerando a mensagem como ponto de partida para o entendimento e as individualidades como busca por “outras realidades através das mensagens” (*ibidem*). Segundo Bardin (1977, p.44), “a análise de conteúdo visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.”

A análise foi dividida em três sub etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consistiu na leitura das respostas à escala de mensuração da AAULA (FLCAS, Horwitz *et al.*, 1986) e das transcrições dos oito encontros exploratórios. Na segunda etapa, ocorreu a exploração do material e o tratamento dos dados, na qual foram selecionados 5 trechos do participante Homem de Ferro (bem como outros 25 trechos dos/das demais participantes) através da “regra da representatividade”, com foco nas manifestações de ansiedade, crenças, percepção de “sucesso” e demais emoções. Na terceira e última etapa, os excertos selecionados foram analisados com base na interpretação dos entendimentos construídos colaborativamente entre os/as participantes da pesquisa no que tange às crenças e às emoções que emergiram durante as conversas exploratórias. Destarte, a análise do conteúdo das interações identificou aspectos micro discursivos, destacando as escolhas lexicais e sintáticas referentes às emoções (Besnier, 1990), bem como as modalizações (Neves, 2006) a respeito de como o/a aprendiz se posiciona em relação ao que diz e as metáforas (Vereza, 2012) como caminho para compreender como os/as aprendizes se organizam e (res)significam suas vivências. As seguintes perguntas de pesquisa foram respondidas:

- a) Por que o aprendiz participante sente a AAULA?
- b) Quais são as crenças e emoções que emergiram durante as conversas exploratórias?
- c) De que forma as crenças sobre o “sucesso” influenciaram (ou não) no desenvolvimento da AAULA desse participante?

A seguir, compartilho a análise construída através de três excertos selecionados do participante Homem de Ferro.

Análise dos registros do Homem de Ferro

Em nossa primeira conversa exploratória, foi solicitado que o participante se apresentasse e compartilhasse suas emoções e entendimentos sobre seu percurso com a língua inglesa até o momento. No início de sua apresentação, o participante Homem de Ferro descreve um pouco da influência de seu pai em seus estudos.

Fragmento 1

- 1 Meu pai sempre falou com a gente que tudo que a gente quisesse alcançar seria
- 2 por meio da educação, se a gente não tivesse conhecimento, a gente não
- 3 conseguiria dar grandes voos, então eu e minha irmã, a gente sempre quis alçar
- 4 grandes voos, né? Então eu venho buscando, até mesmo no curso de inglês, eu
- 5 tô fazendo pra poder aprimorar mais o meu lado profissional e pessoal também.
- 6 Porque já tentei fazer curso de inglês várias vezes, mas não consegui porque eu
- 7 fico muito nervoso na hora de falar.

Encontro Exploratório 1

14/11/2024

Homem de Ferro apresenta, nesse fragmento, uma *crença central* sobre o “sucesso”, como algo dependente dos estudos. Entendo essa *crença* como *central* (Rokeach, 1960) visto que nasce de uma construção familiar, compartilhada entre ele, seu pai e sua irmã. Através de uma *modalização epistêmica* (Neves, 2006), Homem de Ferro demonstra que seu pai é a fonte desse conhecimento e declara “Meu pai sempre falou com a gente que tudo que a gente quisesse alcançar seria por meio da educação” (linhas 1 e 2). O participante usa o advérbio de frequência “sempre” (linha 1) e o pronome indefinido “tudo” (linha 1) para transmitir uma ideia de completude e a relevância das crenças que são construídas em seu âmbito familiar. Essa *crença central* se desdobra em outras *crenças* mais *periféricas* e influencia seus objetivos e experiências já vividas.

Em seguida, Homem de Ferro utiliza o substantivo “voo” (linhas 3 e 4), repetidas vezes, para descrever sua concepção de “sucesso”. O participante destaca o seu desejo de ser bem-sucedido nos âmbitos pessoal e profissional, e expressa esse anseio através da metáfora “alçar grandes voos” (linhas 3 e 4) (Vereza, 2012). Homem de Ferro ressalta que ter “sucesso”, em sua concepção, está relacionado a ser grande, estar além das expectativas e usufruir das oportunidades que surgirem em sua vida. Entendo o uso do substantivo “voo” (linhas 3 e 4) como indicativo da necessidade de ter “asas para voar”, enfatizando a habilidade de falar inglês como uma dessas “asas” que o permitiriam “voar alto”.

O participante assevera sua dificuldade na aprendizagem de língua inglesa, principalmente em relação à habilidade oral, que desencadeia, em sua percepção, a ansiedade. Homem de Ferro declara que tentou aprender a língua inglesa “várias vezes” (linha 6), identificando não somente suas tentativas, mas também suas desistências, que foram “várias”, múltiplas. Destaco que o participante demonstra a emoção de *frustração* com o processo vivido, devido suas tentativas e desistências, quando declara “não consegui” (linha 6), estabelecendo assim um veredito do insucesso vivido nessa jornada. Dessa forma, Homem de Ferro reitera que a principal razão de suas desistências está no uso da habilidade oral, pois fica “muito nervoso na hora de falar” (linha 7), declarando sua ansiedade de forma acentuada e com um efeito negativo da AAULA (Silveira, 2024) no desenvolvimento de sua habilidade oral na língua inglesa.

No fragmento a seguir, Homem de Ferro compartilha um episódio em que participou de uma entrevista de emprego *online* em língua inglesa para uma nova oportunidade profissional. O participante assevera que informou seu nível introdutório na língua inglesa, contudo foi selecionado para a fase em questão e informado de que era um nível linguístico suficiente.

Fragmento 2

1 Entramos na sala eu, a recrutadora e o líder técnico da oportunidade da vaga. Até
2 então, eles estavam falando e eu estava entendendo perfeitamente. (...) Tipo assim,
3 a apresentação eu botei uma cola. Aí eu fui falando, mesmo travado, fui falando.
4 Me apresentei, show. Aí o líder técnico também se apresentou. Até então, estava
5 tudo maneiro. Se fosse pela apresentação, eu já tinha pegado a vaga. Quando o
6 líder técnico começou a perguntar assim para mim [em inglês]: “tá, mas quais são
7 as suas experiências? Quais são as ferramentas que você mais utiliza no seu dia a
8 dia de trabalho? O nosso projeto, ele usa tais ferramentas?” Até então eu estava
9 entendendo, mas para eu responder, eu bloqueei de novo, eu travei, porque eu não
10 sabia como responder. Então eu fiquei tão nervoso, que eu desliguei o computador
11 todo, desliguei o disjuntor de casa, desliguei tudo. Fiquei sentado na cadeira, com
12 a mão suando, bem ofegante.

Encontro Exploratório 3
28/11/2024

O participante compartilha, no fragmento exposto, que possui uma boa compreensão auditiva em língua inglesa, todavia não apresenta o mesmo nível linguístico na habilidade oral. Destarte, Homem de Ferro decide criar recursos (como botar “uma cola” - linha 3) para que tivesse a oportunidade de ser bem-sucedido na entrevista. Apesar de seus esforços, o participante teve um episódio de AAULA

de forma tão intensa que ultrapassou as características e categorizações disponibilizadas, até então, pelas bibliografias na área. Dessa forma, nomeio o que ocorreu nesse episódio como “AAULA complexa”, visto que estudos à luz da Complexidade (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Mitchell, 2009; Hiver, 2015; Borges; Magno e Silva, 2016; Piniel, 2024) podem contribuir para a construção de entendimentos sobre o que está além do que é previsível.

O participante, com sua emoção de *esperança* por conseguir ter um bom desempenho na entrevista e ressignificar experiências negativas anteriores, expressou esforço para permanecer atento mentalmente e com o autocontrole de suas emoções. No entanto, Homem de Ferro não respeitou seus limites e contribuiu para que sua mente e corpo alcançassem a “AAULA complexa”, sucedendo em uma consequência totalmente inesperada (desligar “o disjuntor de casa” - linha 11). Percebo que a AAULA (Horwitz *et al.*, 1986; Silveira, 2024) acompanhou Homem de Ferro antes do início da entrevista (com os sentimentos de *preocupação* e *aprensão*) e se agravou conforme o participante foi criando consciência de que não conseguiria continuar como desejava. Em seguida, os sentimentos de *esquecimento* e *congelamento* coordenaram as ações do Homem de Ferro, tendo como desfecho um ato de *desespero*, uma estratégia de fuga: decidindo por desligar “o disjuntor da casa” (linha 11), desligar “tudo” (linha 11), “desligar a si mesmo”. Além das características psicológicas, aspectos fisiológicos (Silveira, 2024) foram sentidos por Homem de Ferro, como *aumento da frequência respiratória* e *sudorese* nas mãos. No fragmento a seguir, o participante relata como planeja conviver com a AAULA.

Fragmento 3

1 Eu preciso ver como que é a dinâmica, eu preciso não desligar mais o disjuntor,
2 entendeu? Então, assim, eu preciso saber como que é. Então, se eu não for lá, se
3 eu não tomar a injeção, eu não vou melhorar. Então, eu vou passar por essa etapa
4 aí, e outras que vierem, eu também vou estar mais tranquilo também pra poder
5 deixar essa ansiedade aí de lado. (...) A ansiedade pra mim, ela me atrapalha, me
6 atrapalhou até certo ponto, mas eu tô tentando fazer ela, tipo assim, um exemplo:
7 Às vezes não tem como não ter mais, você sentar no sofá e falar assim ‘ah não,
8 hoje eu não vou ter mais ansiedade e a vida vai seguir’. Então fazer que ela não
9 seja minha inimiga.

Encontro Exploratório 4

07/12/2024

Após a experiência que resultou na “AAULA complexa”, Homem de Ferro decide enfrentar o desconforto e a insegurança que contribuem para que ele sinta a AAULA (Horwitz *et al.*, 1986; Silveira, 2024). O participante demonstra o desenvolvimento de uma auto-

consciência de que ele só saberá como controlar a AAULA a experienciando. Homem de Ferro menciona o ocorrido com o “disjuntor” (linha 1) e assevera, através de uma *modalização deôntica* (Neves, 2006), que não vivenciará mais a “AAULA complexa”, pois não irá mais ultrapassar os limites estabelecidos da AAULA.

Através do substantivo “injeção” (linha 3), como *metáfora visual* (Vereza, 2012), o participante compara o sofrimento que parte das pessoas sente ao ter que tomar uma injeção e o efeito positivo do medicamento às emoções que ele sente nos momentos em que precisa usar a língua inglesa na oralidade. Percebo que esse sofrimento está relacionado à *apreensão comunicativa* (Horwitz *et al.*, 1986) e considero que o participante não consegue transmitir a mensagem que deseja devido às suas limitações linguísticas no momento. Apesar de ser maduro cognitivamente e ter seus pensamentos e opiniões bem desenvolvidos, a sua imaturidade linguística na língua inglesa o coloca em conflito com suas múltiplas identidades (Lemke, 2008). Essa inadequação da sua maturidade racional à sua imaturidade linguística coloca em conflito, especialmente, as duas versões da sua identidade: a *identidade-sujeito* (como ele se vê) e a *identidade-projeção* (como o/a outro/outra o vê).

Ciente de que a AAULA não o abandonará por completo, Homem de Ferro desenvolve a autoconsciência de que precisa criar estratégias para conviver harmonicamente com ela. O participante afirma que hoje a AAULA é sua “inimiga” (linha 9), mas expõe seu desejo de mudar essa realidade para que ele possa estar “mais tranquilo” (linha 4) quando tiver outras oportunidades de falar a língua inglesa. Homem de Ferro declara, através de uma *metáfora orientacional* (Vereza, 2012), que hoje a AAULA está *dentro* dele, assumindo o controle de suas ações e emoções, contudo ele a deixará “de lado” (linha 5), fazendo com que ele se torne protagonista da própria história e a AAULA seja agora uma coadjuvante.

No nosso Encontro Exploratório 3, em 28/11/2024, em um breve relato, Homem de Ferro explica a sua ideia de “sucesso” na aprendizagem e uso de língua inglesa. Em sua concepção, o “sucesso” na língua está conectado ao “domínio” dela em contextos diversos e relaciona esse “sucesso” na língua ao “sucesso” em sua vida profissional. Ele declara: “(...) se eu tivesse esse domínio aí, o meu sucesso já tava na mão já há muito tempo.” Nessa declaração, constato que Homem de Ferro sente uma “pressão”, um “peso” na aprendizagem da língua inglesa, visto que a associa diretamente a sua possível estabilidade financeira e promoção profissional.

Considerações reflexivas

Durante as conversas exploratórias, pudemos construir entendimentos colaborativamente a partir de diferentes olhares sobre nossas individualidades e a aprendizagem e o uso de língua inglesa. Emoções e crenças foram compartilhadas pelo participante Homem de Ferro de forma respeitosa e acolhedora.

Em seus relatos, percebemos as crenças como construções sociais que emergem de nossas próprias experiências. Sobre as crenças a respeito da aprendizagem de língua inglesa como um processo, compartilhamos o entendimento de que precisamos realizar o êxodo da zona de conforto, encarando os *juízos* de terceiros e o *medo* de expormos nossas múltiplas identidades a possíveis questionamentos.

Sobre as crenças relacionadas ao “sucesso”, identificamos, no início de nossas conversas exploratórias, a crença de que o “sucesso” dependia diretamente dos estudos, devido às influências familiares nas nossas vidas. Concomitantemente com essa primeira percepção, percebemos o “sucesso” como relacionado ao alcance de metas e sonhos, no caso da aprendizagem e uso de língua inglesa, à proficiência na língua. Emoções como *frustração* e *preocupação* emergiram nas nossas conversas, destacando o poder dessa crença em nossas vidas.

Entendemos as crenças sobre o “sucesso” relacionadas ao desenvolvimento da AAULA, uma vez que o questionamento sobre nossa própria capacidade de aprendizagem linguística e sobre a confiança em nós mesmos(as) no processo de aprendizagem e no uso de língua inglesa constroem um conflito interno entre nossas identidades (*identidade-sujeito* e *identidade-projeção*).

Momentos de autoconhecimento emergiram dos nossos Encontros Exploratórios e geraram mudanças para a vida do participante Homem de Ferro, mesmo este não sendo o objetivo da pesquisa. Após o Encontro Exploratório 6, o participante Homem de Ferro conseguiu participar de uma entrevista em inglês, sendo aprovado para um novo cargo, em uma nova empresa. Visto que, posteriormente à admissão, estava em treinamento e adaptação à nova função, Homem de Ferro não conseguiu participar dos encontros 7 e 8.

Refletimos, como nossas considerações finais, que a ansiedade não pode ser entendida como devastadora, controladora e maligna, mas como parte necessária de quem somos em relação à língua inglesa, com nossas múltiplas identidades, crenças, emoções e acreditando numa possível vivência constante e saudável com o “sucesso” (e o “não-sucesso”).

Referências

- ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research. **Language Teaching Research**, 2003. 7. p. 113-141.
- _____.; HANKS, J. **The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice**. Basingstoke. UK: Palgrave Macmillan, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, 2004. 7 (1), p. 123-156.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225,1977.
- BARRET, L. F. **How emotions are made: the secret life of the brain**. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.
- BESNIER, N. Language and affect. **Annual Review of Anthropology**, 1990. 19, p. 419–451.
- BORGES, E.F.V.; MAGNO E SILVA, W. Introdução. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: MAGNO E SILVA, Walkyria; BORGES, Elaine (Orgs.) **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-23.
- BOUDREAU, C.; MACINTYRE, P.; DEWAELE, Jean-Marc. Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 2018. 8 (1), p. 149-170.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner**. New York: Routledge, 2005.
- GKONOU, C. Emerging Self-Identities and Emotion in Foreign Language Learning: A Narrative-Oriented Approach. **ELT Journal**. 2017. 71 (3), p. 381-383.
- GREGERSEN, T.; HORWITZ, E. K. Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. **The Modern Language Journal**, Vol. 86, No. 4 (Winter), 2002. p. 562-570.
- GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO RIO DE JANEIRO. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula? Histórias do Grupo da Prática Exploratória**, 2020.
- HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling about Principles and Practice**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2017.

- HARKLAU, L. Case study of language socialization in a community of practice. In.: HALL, J. K., DUFF, P. A.; WAGNER, J. Y. (Eds.) **Language and social interaction: New perspectives on practice and research.** Cambridge University Press, 2008. p. 123-145.
- HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern Language Journal**, 1986. n. 70, p. 125-132.
- KRALOVA, Z.; TANISTRAKOVA, G. The subtypes of foreign language anxiety. **Slavonic Pedagogical Studies Journal**, 6. 347-358. 10.18355/PG.2017.6.2.12, 2017.
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (Eds.). **Learners and language learning.** Singapore: Seameo Regional Language Centre. 1998. p. 207-226.
- _____.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics.** Oxford University Press, Oxford, 2008.
- LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. In C. R. Caldas-Coulthard & R. Ledema (Eds.), **Identity trouble: Critical discourse and contested identities.** London: Palgrave/MacMillan, 2008. p. 17-42.
- MacINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. **Language Learning**, The University of Western Ontario. 1989. v. 39, n. 2, p. 251-275.
- MILLER, I. K. Construindo Parcerias Universidade-Escola: Caminhos Éticos e Questões Crítico-Reflexivas. In: Telma Gimenez e Maria Cristina de Góes Monteiro. (Org.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social.** 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 4, p. 109-129.
- _____.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: integrating research into regular pedagogic activities. In: Walsh, S.; Mann, S. (Org.). **Routledge handbook of English Language Teacher Education.** 1ed. Oxfordshire: Taylor & Francis, Routledge, 2019. v.1, p. 500-526.
- MITCHELL, M. **Complexity: A Guided Tour.** Nova York, EUA: Oxford University Press, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- MOLINER, P. From central core theory to matrix nucleus theory. **Papers on Social Representations**, 2016. 26(2), 3.1-3.12.

MORAES BEZERRA, I.C.R. "Com quantos fios se tece uma reflexão?" Narrativas e argumentações no tear da interação. **Tese de Doutorado em Letras**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: "o que vai ficar para os alunos?". **Revista Contemporânea de Educação** n. 13 – janeiro/julho de 2011; 2011. p. 59 – 76.

NEVES, M. H. M. Imprimir marcas no enunciado. Ou: a modalização na linguagem. In: **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151-166.

NEWTON, Maria; DUDA, Joan L. Elite Adolescent Athletes Achievement Goals and Beliefs Concerning Success in Tennis. **Journal of sport & exercise psychology**, 1993. 01 Dec 1993, Vol. 15, Issue 4, p. 437 - 448.

NICHOLLS, J. G. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL quarterly**, 31(3), 1997. p. 409-429.

NUNES, D.F.C. De onde viemos, para onde iremos: Conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes. **Tese de doutorado**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PINIÉL, K. **Investigating foreign language anxiety: lessons for research into individual differences**. Springer Nature, 2024.

PLUTCHIK, Robert. Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. **Theories of emotion**, vol. 1, New York: Academic, 1980.

ROKEACH, M. **The open and closed mind**. New York: Basic Books, 1960.

SILVEIRA, F. V. R. Ansiedade no aprendizado de línguas estrangeiras: uma análise sob a luz da teoria da valoração. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

_____. Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório. **Tese de doutorado**, PUC-Rio, 2012.

_____. Foreign language anxiety research and the Brazilian scenario. **The Specialist**. São Paulo: PUC-SP, 2020. vol. 41, n. 5.

_____. **Pesquisas em Ansiedade na Aprendizagem e Uso de Línguas Adicionais (AAULA): perspectivas contemporâneas, 2024 (no prelo)**

SPIELBERGER, C. D.; JACOBS, G.; CRANE, R.; RUSSEL, S.; WESTBERRY, L.; BARKER, E.; *et al.* **Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory.** Unpublished manual, University of South Florida, Tampa, 1979.

VEREZA, S. C. **Sob a Ótica da Metáfora: tempo, conhecimento e guerra.** Niterói: EDUFF, 2012.

WALLING, Mary D.; DUDA, Joan L. Goals and Their Associations with Beliefs about Success in and Perceptions of the Purposes of Physical Education. **Journal of teaching in Physical Education**, 1995. vol. 14, Issue 2, p. 140 - 156.

WAITLEY, Denis. **Psychology of Success: Finding Meaning in Work and Life.** New York, USA: McGraw Hill Higher Education, 2016.

“I NEED TO NOT TURN THE CIRCUIT BREAKER OFF ANYMORE, UNDERSTAND?”: BELIEFS ABOUT “SUCCESS” AND THEIR RELATIONSHIP WITH ANXIETY IN LEARNING AND USING THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract

This paper is an excerpt from a dissertation and presents the reflections of an adult English language learner, who attends a language school in Maricá, RJ, on anxiety in learning and using the English language (FLA), his beliefs about “success,” and his other emotions.

Keywords

Anxiety. Beliefs. “Success”. Learning. English.