



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

**A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ANSIEDADE, CRENÇAS E AÇÕES DE UMA ALUNA DE UM
CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**

KAROLINA DA CONCEIÇÃO MORAIS

Brasília-DF
2021

KAROLINA DA CONCEIÇÃO MORAIS

**A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ANSIEDADE, CRENÇAS E AÇÕES DE UMA ALUNA DE UM
CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem,
Práticas Sociais e Educação
Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem
e formação de professores de línguas

Orientador: Professor Dr. Yûki Mukai

**Brasília-DF
2021**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MORAIS, Karolina da Conceição. **A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 172f. Dissertação de Mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM827a Morais, Karolina da Conceição
 A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal / Karolina da Conceição Morais; orientador Yûki Mukai. -- Brasília, 2021.
 172 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2021.

 1. Ansiedade . 2. Crenças . 3. Afetividade. 4. Emoções . 5. Língua estrangeira. I. Mukai, Yûki, orient. II. Título.

KAROLINA DA CONCEIÇÃO MORAIS

**A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ANSIEDADE, CRENÇAS E AÇÕES DE UMA ALUNA DE UM
CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem,
Práticas Sociais e Educação
Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem
e formação de professores de línguas

Defendida e aprovada com distinção e louvor em 30 de julho de 2021.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Yûki Mukai – Orientador
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira (membro interno)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos (membro externo)
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida (membro suplente)
Universidade de Brasília

Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos
(Saint-Exupéry)

*À minha família que sempre cuidou de mim. Ao meu amor, por
todo o apoio. Aos meus alunos e aos meus mestres.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre olhou e olha por mim.

Aos meus pais que sempre zelaram de mim e da minha educação

Aos meus irmãos, Keila, Hortência e Silvio, ao meu amor, David Júnior e ao meu cunhado, Diego, à minha prima e amiga Fabianne por se preocuparem e me apoiarem nesses dois anos e meio de estudos.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e à Subsecretaria de Formação continuada dos profissionais de Educação- EAPE, por terem possibilitado minha licença remunerada para estudos e pela dedicação da EAPE em me auxiliar quando precisei nos últimos dois anos e meio.

Ao meu orientador, Yûki Mukai, por ter sido sempre tão dedicado e ter estado pronto a me ajudar a qualquer hora do dia ou da noite. Obrigada por cada palavra de motivação e por me incentivar a fazer sempre o melhor e dar o melhor de mim! Agradeço por tudo que aprendi com você nesses últimos dois anos e meio!

À direção do Centro Interescolar de Línguas no qual a pesquisa foi realizada. Obrigada por me acolherem tão bem e por permitirem que a pesquisa fosse realizada!

À minha querida participante de pesquisa, Beatriz. Obrigada por ter aceitado fazer parte deste estudo e pela prontidão, atenção, cooperação e boa vontade em cada novo passo da pesquisa! Sem você, certamente esta pesquisa não teria se materializado!

Aos estimados professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) que passaram pela minha trajetória. Em especial, aos professores Yûki Mukai, pelos ensinamentos significativos na matéria de Aquisição de Línguas. À professora Aline Fonseca de Oliveira pela paciência, carinho e leveza com que me ensinou tantas vezes e pela participação valiosa nas minhas bancas de qualificação e defesa. À professora Vanessa Borges de Almeida que, com tanta dedicação, participou das minhas bancas de qualificação e defesa. À professora Mariana Rosa Mastrella de Andrade por ser tão humana e se preocupar de verdade com seus alunos. À professora Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, pelas dicas preciosas que levarei para o resto da vida.

Ao professor Fabiano Silvestre Ramos, pelas sugestões bastante relevantes dadas durante o Compartilhamento de Pesquisa em Linguística Aplicada (ComPLA) e por ter aceitado fazer parte da minha banca de defesa.

Às minhas queridíssimas amigas Mônica, Mayara, Cristiane, Tatiana, Bruna, Anita e Walma. Obrigada pela união em cada momento difícil de nossa trajetória pelo mestrado. Só cheguei até aqui porque quando precisei, vocês estavam lá por mim!

À minha amiga Aleluia, pela preocupação, zelo e paciência comigo durante os últimos dois anos e meio.

Aos meus amados amigos, Hanna, Jessica Maps e Thiago. Obrigada por serem meu refúgio sempre que precisei me distrair ou desabafar, por torcerem por mim e me motivarem!

A todos os professores que passaram em algum momento pela minha formação, em especial ao meu querido professor Anderson Souza. Obrigada, Anderson, jamais esquecerei a dedicação e o amor com que você me ensinou!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a ansiedade, as crenças e as ações de uma aluna brasileira de inglês como língua estrangeira (LE) em relação à língua inglesa e a sua aprendizagem. Três objetivos específicos foram traçados para alcançar o objetivo geral, são eles: (1) identificar as situações catalisadoras de ansiedade, seus efeitos para a participante e suas ações acerca da língua inglesa e sua aprendizagem; (2) identificar quais as crenças e ações da participante acerca da língua inglesa e sua aprendizagem e averiguar as origens dessas crenças; (3) verificar a relação entre ansiedade, crenças e ações da participante. Para atender aos objetivos, este estudo se embasou em Aragão (2011), Arnold e Brown (2000) e Williams e Burdens (1997) para discussão da afetividade, isto é, as emoções (DAMÁSIO, 1996; MATURANA, 2002; RAMOS, 2020; SCHERER, 1982) e os sentimentos (DAMÁSIO, 1996; WALLON, 1968); em Gardner e MacIntyre (1989; 1993), Horwitz E. K., Horwitz M. B. e Cope (1986), Mastrella (2011), Horwitz (2017) e MacIntyre (2017) para estudo da ansiedade de língua estrangeira; e em Richards e Lockhart (1996), Barcelos (2001, 2004, 2007), Horwitz (1987), Kalaja e Barcelos (2011) e Mukai (2011, 2014) para entendimento das crenças. A pesquisa em questão é qualitativa, utilizando o método de estudo de caso intrínseco e empregou a abordagem contextual para a análise das crenças. Este estudo se realizou em um centro de línguas público do Distrito Federal (DF) que oferta cursos livres de inglês, espanhol, francês e japonês para alunos da rede pública do DF e para a comunidade em geral. Para a coleta dos dados, utilizou-se o questionário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), a EASALE (Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira), narrativas escrita e visual, entrevistas semiestruturadas e diário da participante. Após a análise dos dados, verificou-se que a ansiedade que a aprendiz sentia influenciava suas crenças e suas crenças também induziam sua ansiedade. As duas, por sua vez, intervinham em suas ações para com a aprendizagem de inglês ora diretamente, ora de maneira complexa. Assim, muitas vezes, a aluna agia coerentemente com a apreensão sentida e, por esse motivo, tinha comportamentos divergentes daquilo que acreditava. Em outros momentos, questões contextuais a levavam, também, a ações contrárias às suas crenças. Dessa forma, percebeu-se uma forte influência das experiências prévias e do contexto da aprendiz

tanto na constituição de sua ansiedade de língua estrangeira quanto na origem e motivação de suas crenças sobre a aprendizagem de inglês. Por isso, notou-se que a ansiedade e as crenças se tratam de construtos de ordem não só individual, mas também relacional da aprendiz.

Palavras-chave: ansiedade; crenças; ações; afetividade; emoções; inglês; língua estrangeira.

ABSTRACT

This research aims to investigate the anxiety, beliefs and actions of a Brazilian student of English as a Foreign Language (FL) in relation to the English language and its learning. Three specific objectives were designed to reach the main objective, they are: (1) to identify the situations which caused anxiety, their effects on the participant and her actions regarding the English language and its learning; (2) identify the participant's beliefs and actions about the English language and its learning and investigate the origins of these beliefs; (3) verify the relationship between the participant's anxiety, beliefs and actions. To meet the objectives, this study was based on Aragão (2011), Arnold and Brown (2000) and Williams and Burdens (1997) to discuss affect, that is, emotions (DAMÁSIO, 1996; MATURANA, 2002; RAMOS, 2020; SCHERER, 1982) and feelings (DAMÁSIO, 1996; WALLON, 1968); in Gardner and MacIntyre (1989; 1993), Horwitz E. K., Horwitz M. B. and Cope (1986), Mastrella (2011), Horwitz (2017) and MacIntyre (2017) for the study of foreign language anxiety; and in Richards and Lockhart (1996), Barcelos (2001, 2004, 2007), Horwitz (1987), Kalaja and Barcelos (2011) and Mukai (2011, 2014) for understanding beliefs. This is a qualitative research, making use of the intrinsic case study method and the contextual approach for the analysis of beliefs. This study was carried out in a public language school in Federal District where English, Spanish, French and Japanese courses are offered for students from the Federal District's public schools and for the community in general. For data collection, BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory), FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), written and visual narratives, semi-structured interviews and entries of the participant's diary were used. After analyzing the data, it was found that the anxiety the learner felt influenced her beliefs and her beliefs also induced her anxiety. Both, in turn, interfered in her actions towards learning English, sometimes in a direct way, sometimes in a complex way. Thus, the student often acted consistently with the apprehension she felt and, because of that, she behaved differently from what she believed. At other times, contextual issues led her to act contrarily to her beliefs, too. Consequently, it was noticed a strong influence of the learner's previous experiences and her context both in the constitution of her foreign language anxiety and in the origin of and motivation for her beliefs about

learning English. Therefore, it was noted that the learner's anxiety and beliefs are not only an individual construct, but also relational one.

Key words: anxiety; beliefs; actions; affect; emotions; English; foreign language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Efeitos da ansiedade de língua estrangeira	36
Quadro 2 - Tipos de crenças dos aprendizes	51
Quadro 3 - Cronograma de coleta de dados	75
Quadro 4 - Relação de registros no diário e datas das aulas no CIL	76
Quadro 5 - Relação de registros no diário e datas das aulas no curso privado	77
Quadro 6 - Resumo da ansiedade de Beatriz de acordo com a EASALE	83
Quadro 7 - Resumo das situações catalisadoras de ALE de Beatriz, seus efeitos e ações.....	105
Quadro 8 - Resumo das crenças de Beatriz quanto à língua inglesa e sua aprendizagem levantadas no BALLI adaptado	110
Quadro 9 - Resumo das crenças de Beatriz, as origens das crenças e ações sobre a língua inglesa e sua aprendizagem	126
Quadro 10 - relação entre a situação catalizadora de ALE, as crenças de aprendizagem e suas ações.....	133
Quadro 11 - – Sugestões para redução da ansiedade da participante	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O modelo de origem das quatro dimensões de ansiedade de língua estrangeira	38
Figura 3 - Modelo Fractal de aprendizagem.....	45
Figura 2 - Relação entre experiência, crenças e ações.....	55
Figura 4 - Fractal de ansiedade de língua estrangeira da participante.....	102
Figura 5 - Ciclo de influência entre a ALE, as crenças de aprendizagem e ações da participante.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Ansiedade de Língua Estrangeira
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
CIL	Centro Interescolar de Línguas
EASALE	Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GU	Gramática Universal
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para transcrição das entrevistas semiestruturadas foram utilizadas as convenções a seguir, adaptadas de Preti (1999, p.11-12).

SINAIS	OCORRÊNCIAS
...	qualquer pausa
[]	comentários descritivos do transcritor
[...]	falas interrompidas
(incompreensível)	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	hipótese do que se ouviu

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Objetivos	20
1.2	Perguntas de pesquisa	20
1.3	Organização da Dissertação	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	Afetividade	23
2.1.1	<i>Afetividade e o ensino-aprendizagem de línguas</i>	23
2.1.2	<i>Afetividade: emoções e sentimentos</i>	25
2.2	Ansiedade	29
2.2.1	<i>Ansiedade traço, ansiedade estado e ansiedade situacional</i>	29
2.2.2	<i>Ansiedade de Língua Estrangeira</i>	31
2.2.2.1	<i>Efeitos da Ansiedade de Língua Estrangeira</i>	34
2.2.2.2	<i>Origem da Ansiedade de Língua Estrangeira</i>	37
2.2.2.2.1	<i>Ambiente de sala de aula</i>	38
2.2.2.2.2	<i>Língua-alvo</i>	40
2.2.2.2.3	<i>Singularidade do processo de aprendizagem de línguas</i>	40
2.2.2.2.4	<i>Características do aprendiz</i>	40
2.2.3	<i>Abordagem dinâmica para os estudos da ansiedade de língua estrangeira</i>	41
2.3	Crenças	45
2.3.1	<i>Um breve histórico acerca dos estudos de crenças</i>	45
2.3.2	<i>Definindo crenças</i>	48
2.3.3	<i>Crenças de aprendizes</i>	50
2.3.4	<i>Origem das crenças dos aprendizes</i>	54
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	56
3.1	Método e natureza da Pesquisa	56
3.1.1	<i>Pesquisa qualitativa de natureza aplicada e exploratória</i>	56
3.1.2	<i>Estudo de caso intrínseco</i>	59
3.1.3	<i>Abordagem contextual para estudos sobre as crenças da aprendiz</i>	61
3.2	Contexto	63
3.3	Participante	66
3.4	Instrumentos para coleta de dados	67

3.4.1	<i>Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (EASALE) adaptado</i>	67
3.4.2	<i>Questionário BALLI adaptado</i>	68
3.4.3	<i>Narrativa escrita</i>	69
3.4.4	<i>Narrativa visual</i>	70
3.4.5	<i>Entrevista semiestruturada</i>	71
3.4.6	<i>Diário da participante</i>	73
3.5	Procedimento para coleta de dados	74
3.6	Procedimentos para Análise dos dados	77
3.7	Considerações éticas	79
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	81
4.1	Ansiedade de língua estrangeira de Beatriz	81
4.1.1	<i>Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (EASALE)</i> 81	
4.1.2	<i>Análise da ansiedade de língua estrangeira de Beatriz, seus efeitos e ações a partir de diferentes instrumentos</i>	83
4.1.2.1	<i>Ansiedade de provas e medo de avaliação negativa</i>	84
4.1.2.2	<i>Ansiedade quanto aos procedimentos de sala de aula e apreensão comunicativa</i>	90
4.1.2.3	<i>Ansiedade advinda do contexto maior</i>	98
4.1.3	<i>Síntese da ansiedade de língua estrangeira de Beatriz</i>	102
4.2	Crenças e ações da participante sobre a língua inglesa e sua aprendizagem e as origens dessas crenças	109
4.2.1	<i>BALLI adaptado</i>	109
4.2.2	<i>Análise dos instrumentos para o estudo das crenças e ações de Beatriz quanto à língua inglesa e sua aprendizagem e a origem dessas crenças</i>	110
4.2.2.1	<i>Crenças e ações sobre as quatro habilidades e as origens dessas crenças</i> 111	
4.2.2.2	<i>Crenças e ações sobre metodologias efetivas para aprender inglês e as origens dessas crenças</i>	117
4.2.2.3	<i>Crenças e ações sobre o desempenho e objetivos de aprendizagem da participante e as origens dessas crenças</i>	120
4.2.3	<i>Síntese das crenças de Beatriz, as origens das crenças e ações sobre a língua inglesa e sua aprendizagem</i>	123
4.3	Relação entre ansiedade, crenças e ações quanto à língua inglesa e a sua aprendizagem	129

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
5.1	As perguntas de pesquisa.....	135
5.2	Contribuições para área de ansiedade de língua estrangeira e crenças 142	
5.3	Limitações da pesquisa	145
5.4	Sugestões para futuras pesquisas	146
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A – EASALE ADAPTADA.....	155
	APÊNDICE B – BALLI ADAPTADO.....	157
	APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARTE 1.....	158
	APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARTE 2.....	160
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
	ANEXO A – NARRATIVA ESCRITA: MINHAS EXPECTATIVAS, SENSAÇÕES, FRUSTRAÇÕES E AÇÕES NA AULA DE INGLÊS.....	163
	ANEXO B – NARRATIVA VISUAL: O QUE A APRENDIZAGEM DE INGLÊS REPRESENTA PARA MIM.....	165
	ANEXO C – DIÁRIO DA PARTICIPANTE	166
	ANEXO D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DO ORIENTADOR PARA SEDF.....	170
	ANEXO E – MEMORANDO DA SEDF DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	171
	ANEXO F - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA CHEFE DA UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	172

1 INTRODUÇÃO

“Nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.”

(Cora Coralina)

Embora um professor tenha vários discentes na mesma turma e mesmo eles sendo expostos à mesma metodologia, ao mesmo material e às mesmas atividades, cada aluno terá uma experiência de aprendizagem única e diferente daquela do colega (GARRET; YOUNG, 2009). Isso ocorre porque há, nas palavras de Aragão (2005, p. 102), “um caleidoscópio sistêmico de variáveis envolvidas no complexo processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.” Esse caleidoscópio de variáveis ao qual o autor se refere surge a partir de diferentes relações no contexto de aprendizagem. Assim, o êxito de um aluno em aprendizagem de línguas resulta mais do que ocorre dentro e entre as pessoas na sala de aula do que do uso de determinados materiais e técnicas (STEVICK, 1980).

Há várias teorias que explicam como qualquer ser humano adquire a linguagem, entre elas, uma das teorias mais conhecidas é a da Gramática Universal (GU) que salienta a forma como todos aprendem tanto a primeira (L1) quanto a segunda língua (L2)¹ (YOUNG *apud* SCHUMANN, 1997), a partir de um dispositivo de aquisição da linguagem inato a todo indivíduo. Porém, o que nos interessa não são as similaridades ou o que todos possuem, mas as diferenças na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), o que difere um aprendiz do outro. Ademais, nos atraem as teorias que enfocam na cognição e linguagem vinculadas à nossa dinâmica biológica e sociocultural nas quais um aspecto define o outro num processo contínuo (ARAGÃO, 2005), e em que nenhum desses é mais ou menos importante.

Nesse sentido, a motivação desta pesquisa surgiu a partir de minha experiência e posteriores reflexões como professora de nossa participante de pesquisa. Quando ministrei aulas para a turma de Beatriz em um Centro Interescolar de Línguas (CIL)² público do DF, ela frequentemente demonstrava um certo desconforto ao ter de executar atividades orais. Isso ocorria porque a sala de aula é um local em que o aluno

¹ Aqui utilizamos os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) de forma intercambiável.

² Escolas públicas que oferecem cursos livres de inglês e outras línguas (vide seção 3.2).

está constantemente sendo avaliado (MASTRELLA, 2011) e isso fomentava sua ansiedade.

Em um dia que precisei dar *feedback* para a aprendiz por meio de um aplicativo de troca de mensagens, pedi que ela estudasse novamente alguns pontos de vocabulário para que pudesse refazer uma atividade avaliativa de compreensão oral, pois seu desempenho havia sido regular. A partir dessa conversa, percebi o quanto aquele contexto de sala de aula poderia ser penoso para a aprendiz e como suas emoções e crenças estavam imbricadas àquele ambiente, suscitando as sensações de ansiedade e as ações decorrentes dessa emoção.

Durante essa conversa, a aluna utilizou expressões como “eu escuto tudo errado”, “vou ficar estudando esse vocabulário aqui, porque vai ser mais fácil recuperar a nota desse [da atividade de compreensão oral] do que a [prova de produção] oral”, “não adianta, não consigo falar. Tenho pavor” e confessou que havia combinado com a amiga de faltar à aula para não ter de fazer a prova oral. Além disso, Beatriz constantemente se comparava à sua sobrinha, afirmando que até ela, com apenas três anos de idade, na época em que a participante foi minha aluna, sabia mais da língua inglesa do que Beatriz, haja visto que sua sobrinha compreendia bem e conseguia interagir com as pessoas em inglês. Desse modo, o pavor era sentido internamente pela aluna, mas era construído num relacionamento complexo entre a aprendiz e seu contexto (MASTRELLA, 2011).

Essas atitudes, concepções e apreensão de Beatriz me deixaram inquieta e com a sensação de que algo deveria ser feito para ajudá-la. Diante daquela situação, tomei algumas decisões de imediato, com a intenção de auxiliá-la com sua ansiedade. Avisei que ela poderia refazer a prova de compreensão oral depois que tivesse estudado e que eu daria nova oportunidade para que ela e a amiga participassem da prova oral em uma ocasião em que apenas as duas realizassem as avaliações, visto que eu entendia que a avaliação oral era só um momento e que eu a conhecia bem como aluna. Dessa forma, ela não deveria se preocupar, achando que eu estava a avaliando somente naquele momento, sem levar em consideração seu desempenho como aluna em sala de aula.

Aquela conversa me fez ponderar que eu deveria ir além daquelas atitudes imediatas para auxiliá-la. Em consequência disso, em 2020, decidi escrever um artigo juntamente com meu orientador sobre sua ansiedade, crenças e ações quanto à língua inglesa e sua aprendizagem. Posteriormente, devido à riqueza dos dados, esse

artigo se tornou o tema desta dissertação de mestrado. Ademais, há um número considerável de estudos sobre ansiedade de língua estrangeira no exterior desde os anos 80. Todavia, no Brasil, esse número não é tão expressivo (MASTRELLA, 2011). Por isso, vimos a necessidade de aprofundar neste tema como forma de contribuir com o campo de estudos de afetividade em Linguística Aplicada.

A ansiedade de língua estrangeira (ALE) é considerada uma ansiedade situacional (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; MACINTYRE; GARDNER, 1991), isto é, é a ansiedade traço limitada a contextos específicos, neste caso, ao contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Dessa maneira, o aprendiz sente-se apreensivo quando a situação exige que ele utilize a língua que ele ainda não domina bem, seja para ler, falar, escutar ou escrever (GARDNER; MACINTYRE, 1993). Porém, essa emoção³ só é, de fato, definida como ansiedade de língua estrangeira após repetidas experiências negativas na língua estrangeira (LE). Além do mais, concebemos que a ALE é um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, CAMERON; 2008) e, dessa maneira, envolve a interação de vários elementos e agentes, sejam eles contextuais, psicológicos, fisiológicos, cognitivos ou comportamentais. Ademais, Maturana (2002) sustenta que, se queremos entender as ações humanas, devemos entender a emoção que está por trás. Por esse motivo, tentamos compreender, neste trabalho, a relação entre a ansiedade de LE da participante e as ações decorrentes dessa emoção.

E, depois, concluímos que a ansiedade de Beatriz deveria ser estudada em relação às suas crenças, pois elas têm, também, papel crucial no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (KALAJA *et al.*, 2016). As crenças são definidas como a maneira com que os aprendizes concebem o mundo e o que acontece nele e como a forma que eles usam para estruturarem a realidade, baseando-se em suas experiências. Essas experiências, por sua vez, são advindas de um processo contínuo de interpretação e resignificação de sua realidade (BARCELOS, 2006). Além disso, concordamos com Conceição (2004) que sustenta que devemos não só fazer o levantamento das crenças dos aprendizes, mas entender de onde e qual motivo de eles apresentarem determinadas crenças e se agem ou não

³ Entendemos emoção como um construto de origem biológica e psicológica que se dão a partir de uma avaliação cognitiva de uma situação, mas que se desenrola no corpo e na maneira como o sujeito age. Assim, as emoções são “funções complexas” que devem ser analisadas pelas ações que elas ocasionam (RAMOS, 2020). Quanto aos detalhes, vide seção 2.1.2.

de acordo com o que acreditam. Por isso, vimos a necessidade de, além de levantar as crenças da aprendiz, estudar as origens dessas crenças e as ações decorrentes das mesmas.

Enfim, destacamos a relevância em estudar tanto a afetividade quanto as crenças da aluna, pois são variáveis determinantes no processo de aprender uma língua estrangeira. Nesta pesquisa, focaremos no estudo da ansiedade de língua estrangeira (ALE) como a variável afetiva. Além disso, uma das maneiras de reduzir (ou não) a ansiedade do aprendiz é através do conhecimento de suas crenças (BARCELOS, 2007), por isso é importante estudar os dois construtos juntos.

Com base nesta introdução, apresentamos, a seguir, os objetivos geral e específicos da pesquisa em questão.

1.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira de inglês como língua estrangeira (LE) em relação à língua inglesa e sua aprendizagem. Com o propósito de melhor estruturar este trabalho e responder ao objetivo geral, traçamos três objetivos específicos, são eles:

- 1) identificar as situações catalisadoras de ansiedade, seus efeitos para a participante e suas ações acerca da língua inglesa e sua aprendizagem;
- 2) identificar quais as crenças e ações da participante acerca da língua inglesa e sua aprendizagem e averiguar as origens dessas crenças;
- 3) Verificar a relação entre ansiedade, crenças e ações da participante.

1.2 Perguntas de pesquisa

Baseado nos objetivos anteriormente citados, foram traçadas três perguntas de pesquisas que mencionamos a seguir:

- 1) Quais as situações catalisadoras de ansiedade, seus efeitos para a participante e suas ações acerca da língua inglesa e sua aprendizagem?
- 2) Quais as crenças e ações da participante acerca da língua inglesa e sua aprendizagem e qual a origem dessas crenças?
- 3) Qual a relação entre ansiedade, crenças e ações da participante?

1.3 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, como acaba de ser feito, concretizamos uma breve apresentação deste estudo, a partir do que nos motivou, inicialmente, a fazer a pesquisa com o tema a ansiedade, crenças e ações de uma aprendiz brasileira sobre a língua inglesa e sua aprendizagem em um Centro Interescolar de Línguas Público do Distrito Federal. Além disso, apresentamos sucintamente os construtos teóricos que estão presentes e justificamos a relevância deste trabalho para a área da Linguística Aplicada. Por fim, apresentamos os objetivos e perguntas de pesquisa que delinham nosso estudo. O segundo capítulo é dedicado à teoria sobre afetividade (emoções e sentimentos), ansiedade de língua estrangeira e crenças de aprendizes. No terceiro, explicitamos a metodologia de estudo que se refere a uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso intrínseco, bem como mostramos os instrumentos usados na análise de dados e o procedimento para coleta e análise dos mesmos. No quarto capítulo, analisamos e discutimos os dados. Por último, no quinto capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa, respondendo-as, falamos sobre as limitações da pesquisa, contribuições ao campo de Linguística Aplicada e sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“The heart has its reasons, which reason does not know.”

(Blaise Pascal)

Este capítulo reúne os construtos que fundamentam o presente trabalho: afetividade, ansiedade e crenças. Com relação à afetividade, na seção 2.1, fazemos um breve resumo acerca de seu histórico de inserção no ensino-aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2011; ARNOLD, 2009; ARNOLD; BROWN, 2000; DÖRNYEI, 2009; ROSENBERG; FREDRICKSON, 1998; SCHUMANN, 1994; WILLIAMS; BURDENS, 1997), logo após discutimos como a afetividade é definida (ARNOLD; BROWN, 2000) e o que a compõe, isto é, discorreremos sobre as emoções (DAMÁSIO, 1996; MATURANA, 2002; RAMOS, 2020; SCHERER, 1982) e sentimentos (DAMÁSIO, 1996; WALLON, 1968) dos indivíduos.

Na seção 2.2 abordaremos a questão da ansiedade de língua estrangeira. Iniciamos diferenciando ansiedade traço, estado (SPIELBERGER, 1983) e situacional (MACINTYRE; GARDNER, 1991). Então, definimos ansiedade de língua estrangeira como um tipo de ansiedade situacional (GARDNER; MACINTYRE, 1989; HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) e falamos sobre os elementos que a compõem (HORWITZ; 2017; HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M.B.; COPE, 1986; RUBIO ALCALÁ, 2004). Em seguida, explicitamos os efeitos fisiológicos, psicológicos, acadêmicos, cognitivos e sociais da ALE (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; MACINTYRE, 2017; TOBIAS, 1989). Apresentamos as possíveis fontes de ansiedade para os aprendizes (LUO, 2012; RUBIO ALCALÁ, 2004; YOUNG, 1991), incluindo as crenças dos aprendizes. Por último, discorreremos sobre os princípios da abordagem dinâmica (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2011; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MACINTYRE, 2017) que será utilizada para nosso entendimento da ansiedade de língua estrangeira da participante.

Crenças é nosso último construto a ser desenvolvido. Assim, na seção 2.3, abordamos sobre como se deu a história dos estudos de crenças no Brasil (BARCELOS, 2004, 2007; HORWITZ, 1987; MUKAI, 2014, 2016). Logo após, conceituamos o que são as crenças (BARCELOS, 2004; MUKAI, 2014; OLIVEIRA, 2016), quais suas características (KALAJA; BARCELOS, 2011) e discutimos a relação

entre crenças e ações (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; WOODS, 2003). Enfim, exploramos as crenças dos aprendizes (LIMA, 2005; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012) e quais tipos de crenças eles geralmente apresentam (RICHARDS; LOCKHART, 1996).

2.1 Afetividade

2.1.1 Afetividade e o ensino-aprendizagem de línguas

Afetividade é definida como um termo mais geral que diz respeito aos “aspectos da emoção, do sentimento, do estado de espírito ou da atitude que condicionam o comportamento” (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 19, tradução nossa)⁴. De acordo com Arnold e Brown (2000), o entendimento do papel que a afetividade cumpre na aprendizagem de línguas se torna significativo devido a dois fatores. O primeiro deles se refere ao fato de que, quando levamos em consideração aspectos afetivos, podemos solucionar problemas gerados pelas emoções negativas⁵ ou podemos fazer uso das emoções positivas como forma de motivar o aprendiz, facilitando a aprendizagem de uma maneira ou de outra. O segundo fator diz respeito ao fato de, por muito tempo, questões cognitivas terem sido enaltecidas em vantagem das afetivas, quando, na verdade, uma não se opõe a outra. Ao contrário, as duas são essenciais e inseparáveis no processo de ensino-aprendizagem de línguas (ARNOLD, 2009; ARNOLD; BROWN, 2000; SCHUMANN, 1994) e quando utilizadas juntas, a aprendizagem de línguas se consolida em bases mais sólidas.

Ainda que a afetividade seja importante, estando presente nas salas de aula, na forma como docentes e discentes a constroem e a entrelaçam às suas vivências no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (ARAGÃO, 2011), ela não foi um tópico de grande interesse na área da psicologia, da psicologia da educação ou na linguística aplicada até o final do século XX (DÖRNYEI, 2009; ROSENBERG; FREDRICKSON, 1998). Isso ocorreu por diversos motivos. Primeiramente, a discussão acerca das emoções se iniciou na Grécia antiga, com os pensamentos de

⁴Do original: aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionam la conducta.

⁵Arnold e Brown (2000, p. 20) utilizam os termos “emoções positivas” para identificar emoções como a motivação e “emoções negativas” para se referirem à ansiedade, por exemplo. Porém, Ramos (2020, p. 247) nos esclarece que “não se pode atribuir a determinadas emoções conotações negativas ou positivas, correndo-se o risco de cair em um binarismo puro. As emoções são funções complexas que devem ser consideradas a partir das ações que as provocam.” Assim, concordamos com Ramos (2020) que a emoção deve ser analisada baseada em suas ações. Porém, optamos por usar esses termos aqui para sermos fiéis à fala dos outros autores.

Sócrates e Platão. Porém, desde então, as emoções estiveram em segundo plano, sendo concebidas como uma ameaça à razão (SOLOMON, 2008). Em geral, a ideia que se tinha e que prevaleceu por algum tempo era a de que o afeto era perigoso, era uma força que invadia e desordenava o pensar racional (FORGAS, 2008). Além disso, o *behaviorismo*, concepção difundida e muito aceita na psicologia do século XX, ignorava a afetividade, pois não se tratava de um fenômeno observável, pelo contrário, era algo extremamente subjetivo, inacessível para a investigação científica dentro do paradigma positivista (WILLIAMS; BURDENS, 1997) por ser difícil de ser medida (ROSENBERG; FREDRICKSON, 1998). Assim como o *behaviorismo*, a psicologia cognitiva também rejeitava a afetividade por acreditar que cognição e emoção se referiam a fenômenos opostos (ROSENBERG; FREDRICKSON, 1998).

A atenção a fatores afetivos na educação somente ganhou força na segunda metade do século XX, juntamente com a evolução da psicologia humanista (ARNOLD; BROWN, 2000). A abordagem humanista destacava a relevância dos fatores internos ao indivíduo, colocando suas emoções, sentimentos e pensamentos como responsáveis por todo desenvolvimento humano (WILLIAMS; BURDENS, 1997). Assim, a ideia era unir fatores cognitivos e afetivos com o objetivo de educar globalmente o indivíduo, de maneira significativa e relevante para o aprendiz (CASTILLO, 1974).

Na educação de línguas, algumas metodologias de ensino derivaram do Humanismo, entre elas estão a *suggestopedia*, *the Silent Way*, *Community Language Learning (CLL)* (ARNOLD, 2009; STEVICK, 1990; WILLIAMS; BURDENS, 1997) e *Total Physical Response (TPR)* (ARNOLD, 2009; STEVICK, 1990). De acordo com Williams e Burdens (1997), essas metodologias têm origem mais na psicologia do que na linguística e os fatores afetivos têm igual importância que os aspectos da linguagem. Dessa forma, o aprendiz era tido como uma pessoa completa, isto é, com sentimentos, que se relaciona socialmente, cooperando com indivíduos do seu meio, uma pessoa com responsabilidade, com intelecto e com a necessidade de autorrealização (STEVICK, 1990). Além do mais, as metodologias humanistas se preocupavam com o ambiente de aprendizagem, o qual deveria estar livre de ansiedade e que deveria motivar a confiança no aprendiz (WILLIAMS; BURDENS, 1997). Sendo assim, as metodologias citadas foram as responsáveis pela introdução à preocupação com a afetividade no ensino-aprendizagem de línguas (ARNOLD, 2009).

2.1.2 Afetividade: emoções e sentimentos

Wallon (1968) explica o processo evolutivo da afetividade humana a partir de três componentes: emoção, sentimento e paixão. O autor (1968, p. 148) afirma que as emoções são uma espécie de “sistema de atitudes” em que alterações fisiológicas ocorrem em decorrência de “incidentes exteriores”, isto é, estímulos, gerando comportamentos na pessoa, através do que Wallon chama de ato motor⁶. Ou seja, algo ocorre no mundo social que desencadeia uma série de mudanças internas na pessoa e que a levam a agir de determinada maneira. Os sentimentos são as “representações mentais” (WALLON, 1968, p.153) dessa emoção sentida. Assim, a emoção passa a ser algo consciente. A paixão é o controle que a pessoa, à medida que vai se desenvolvendo, cria para dominar suas emoções, de maneira a torná-las silenciosas (WALLON, 1968)⁷.

Damásio (1996), aos olhos da neurobiologia, classifica as emoções em primárias e secundárias. Para ele, as emoções primárias são aquelas vividas na infância e são inatas. O neurobiólogo levanta a hipótese de que tanto os seres humanos quanto os animais nascem com uma estrutura no cérebro que os faz reagir, com uma emoção organizada previamente, sempre que determinadas características são identificadas nos estímulos advindos tanto de seus próprios corpos quanto do mundo social. Ele exemplifica essas características como o tamanho de um animal, o tipo de movimento, o barulho que o animal faz ou certas particularidades do próprio corpo, tais como a dor. Assim, o ser humano ou animal processa a característica desse estímulo, logo após, essa é detectada pela amígdala, parte integrante do sistema límbico⁸ do cérebro, a qual, a partir de seus núcleos neuronais, ativa um estado no corpo característico de uma emoção como o medo, por exemplo.

O processo de experienciar uma emoção secundária também acontece em algumas etapas. Primeiramente, há uma avaliação cognitiva do evento que ocorre no mundo social. Ou seja, o andamento da emoção se estabelece a partir de

⁶ O ato motor, para Wallon (1968), é o movimento em si, o deslocamento no espaço, a maneira que os seres humanos e os seres vivos, em geral, têm de agir sob a organização do reino animal.

⁷ Wallon (1968) afirma que essa fase não ocorre antes dos três anos de idade e é quando a criança é capaz de amadurecer no sentido de conseguir “esconder” ou atenuar alguns sentimentos como os ciúmes, por exemplo. Assim, entendemos que a criança não para de sentir aquilo, mas agora consegue não o demonstrar se assim desejar.

⁸ Parte do cérebro composto por estruturas relacionadas às emoções e aos impulsos comportamentais cujas principais são a circunvolução cingulada (ou giro do cíngulo), a amígdala e o prosencéfalo basal (DAMÁSIO, 1996).

considerações conscientes que se dão de uma determinada situação ou pessoa (DAMÁSIO, 1996). Essas considerações decorrem de imagens mentais (representações mentais que podem ser imagens, palavras, frases, atividades, nomes, entre outros) estruturadas numa série de pensamentos e que abrangem várias questões de seu relacionamento com dada pessoa, ponderação acerca da condição presente e o resultado dessa situação para si e para os outros. De forma inconsciente e automática, redes no córtex pré-frontal⁹ reagem às imagens e essa reação só se dá porque ela deriva da forma como o indivíduo, em sua experiência pessoal e subjetiva, tem combinado determinadas situações e respostas emocionais. Em outros termos, a emoção que o indivíduo sente decorre de representações adquiridas a partir de sua experiência e, por isso, não são inatas, mas sim contextuais, pois surgem no contexto em que o sujeito está inserido. Essas representações adquiridas advêm das inatas (emoções primárias). Embora a associação entre a circunstância e a emoção sejam semelhantes para a maioria das pessoas, a vivência singular de cada indivíduo particulariza o processo, fazendo com que cada pessoa responda diferentemente em uma mesma situação.

Portanto, inconscientemente e involuntariamente, as reações no córtex pré-frontal descritas acima são notadas pela amígdala e pelo cíngulo anterior que respondem ativando sistemas que alteram as vísceras¹⁰ com características associadas ao tipo de situação que as estimulou, enviando sinais ao corpo de maneira que a pessoa apresente determinadas expressões faciais e posturas corporais e mudando o estado do corpo e do cérebro (DAMÁSIO, 1996).

Damáσιο resume o termo emoção da seguinte maneira:

é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (DAMÁSIO, 1996, p. 156).

Ou seja, a emoção é desencadeada por uma análise mental e, portanto, cognitiva, mas o resultado dessa avaliação se desenrola no corpo. Sendo assim, para Damásio (1996), a emoção é um processo principalmente corporal.

⁹ De acordo com Damásio (1996), o córtex pré-frontal é a parte do cérebro responsável por reagir involuntariamente aos estímulos que são adquiridos pela experiência, ou seja, a parte do cérebro encarregada de responder às emoções secundárias.

¹⁰ Coração, intestino, pulmões e pele (DAMÁSIO, 1996).

Scherer (1982), por sua vez, defende que a emoção é um construto psicológico que é composto de vários componentes: avaliação cognitiva (ou avaliação de estímulos e situações), ativação fisiológica, expressão motora, motivações que consistem em intenção comportamental ou prontidão de comportamento e estado subjetivo de sentimento. Dessa maneira, a emoção conecta o organismo e o meio, fazendo mediação entre a mudança de situações e eventos no meio social e a resposta comportamental do indivíduo às mesmas. De acordo com o autor, esse processo ocorre em sequência. Primeiro, o indivíduo avalia a importância do estímulo ou da situação para sua preferência, necessidade ou planos. Segundo, há organização de ações fisiológicas e psicológicas adequadas àquele estímulo e, por último, o organismo expõe suas reações, estados e intenções para o mundo social.

Como mencionado anteriormente, Scherer (1982) argumenta que uma das funções da emoção é avaliar constantemente estímulos internos e externos ao indivíduo, de acordo com sua relevância para o organismo, obtendo como resultado reações comportamentais. Essa avaliação ocorre baseada em uma sequência de verificadores de estímulos em relação ao seu significado para o organismo. Os verificadores de avaliação de estímulo¹¹ são o de novidade, prazer intrínseco, relevância aos planos ou objetivos, potencial de enfrentamento e de compatibilidade de autoimagem e às normas.¹² A verificação de novidade avalia se é o caso de um estímulo conhecido ou novo, por isso pode envolver emoções tais como o tédio ou a surpresa, porém essas emoções podem ser afetadas pelos outros verificadores. O prazer intrínseco é o que causa no indivíduo a experiência de uma emoção agradável ou não. Se o estímulo produzir algum tipo de prazer, o indivíduo tende a se aproximar do que a causou, mas se a emoção for desagradável, de angústia, por exemplo, a reação é o evitamento. A verificação de relevância aos planos ou objetivos diz respeito à avaliação sobre até que ponto o estímulo facilitará ou dificultará a execução de algum objetivo que seja prioritário ao organismo naquele momento. O potencial de enfrentamento refere-se à questão de o organismo ser capaz de lidar com o estímulo sem colocar em risco a sua existência ou um objetivo maior que ele tenha. A avaliação de compatibilidade de autoimagem e às normas compara o estímulo com as ações do

¹¹ Do original: stimulus evaluation checks (SEC).

¹² Do original: novelty, intrinsic pleasantness, goal/plan relevance, coping potential e norm/self-concept compability.

indivíduo, com as ações de outras pessoas e os seus resultados com as normas sociais e com a imagem que o sujeito tem de si.

As emoções são benéficas tanto para os animais quanto para os seres humanos, pois ao serem provocados por um estímulo, as emoções farão com que eles ajam rapidamente. Dessa forma, como exemplifica Damásio (1996), se um animal for exposto a algo no mundo exterior e sentir a emoção medo, ele pode esconder-se, evitando que seja capturado e devorado pelo predador. Nos seres humanos, o processo continua depois que há as alterações corporais. O que acontece depois é a sensação de emoção que eles desenvolvem em relação ao estímulo que a ocasionou e a consciência entre o estímulo e o estado emocional do corpo, isto é, o sentimento. Essa percepção gera uma espécie de proteção expandida, já que, uma vez que a pessoa sabe que uma situação a ocasiona medo, ela pode agir de duas maneiras: primeiro, de maneira inata que não há como controlar, com as alterações fisiológicas e, segundo, pode agir antecipadamente, prevendo a probabilidade de a situação ocorrer e evitando-a, ao invés de ter de reagir de maneira emergencial na presente situação. Além disso, o ser humano ainda tem a capacidade de generalizar o conhecimento dessa situação e aplicar a sua estratégia de proteção ampliada a outras que se assemelham às mesmas.

De forma reduzida, o sentimento é uma experiência mental, consciente e cognitiva que o indivíduo apresenta do que está passando em seu corpo enquanto se experiencia uma emoção. Assim, as emoções, por fazerem parte de um processo também corporal, podem ser, de alguma maneira, percebidas pelo outro, visto que uma situação pode deixar a pessoa pálida ou ruborizada, por exemplo e o outro reparar nessas alterações. Por outro lado, o sentimento, por ser um processo mental, não pode ser notado pelo outro, pois está dentro da cabeça do indivíduo.

Maturana (2002) afirma que, em nossa sociedade, tende-se a evidenciar a razão e a menosprezar a emoção, visto que o que nos diferencia dos outros animais é a capacidade de raciocínio e, por isso, é essa habilidade que deve ser valorizada. Porém, também somos mamíferos e como todo mamífero, vivemos na emoção. Na verdade, o ser humano se integra a partir da mistura do emocional com o racional (MATURANA, 2002) e enaltecer apenas o lado racional significa negar nossas emoções e as obrigações dos resultados de nossos atos no decorrer de nossas vidas (ARAGÃO, 2011). Para Maturana (2002), a emoção não é aquilo que prejudica a razão ou que nos impede o entendimento, elas são “*dinâmicas corporais que especificam*

os domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2002, p. 92, grifo do autor). Diante disso, quando alteramos a emoção sentida, também modificamos a forma como agimos. Assim, se uma pessoa está com raiva, medo, sentindo amor ou qualquer outra emoção, ela agirá de acordo com o que sente. Por essa razão, “se queremos entender as ações humanas não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita” (MATURANA, 2002, p. 92).

Em suma, alinhamo-nos com a concepção de afetividade como um termo geral que engloba tanto as emoções quanto os sentimentos, os quais interferem nas atitudes que a pessoa toma. Entendemos emoção como um fenômeno biológico e psicológico que ocorre no corpo e que resulta na forma como o indivíduo se comporta em seu ambiente. Assim, concebemos as emoções como “funções complexas que devem ser consideradas a partir das ações que provocam” (RAMOS, 2020, p. 247). Além disso, vemos a emoção como um complemento da cognição, uma vez que, para se experienciar uma emoção, dependemos da análise cognitiva do estímulo, o qual acreditamos ocorrer a partir dos verificadores de avaliação de estímulo (SCHERER, 1982) e que se ligam tanto à percepção quanto à memória do indivíduo. Ademais, acreditamos que as emoções dizem respeito não apenas a uma característica individual, como tratado em grande parte da literatura em linguística aplicada, mas sim a uma característica relacional (ARAGÃO, 2011) do ser humano, posto que elas somente serão ativadas a partir de estímulos que estão no contexto em que o indivíduo está inserido e que resultarão em ações que afetarão esse meio, de determinada maneira. Por último, consideramos que, enquanto as emoções, apesar de se iniciarem na mente, acontecem dentro do corpo, os sentimentos são um fenômeno mental e consciente do que ocorreu dentro do corpo, isto é, das emoções.

2.2 Ansiedade

2.2.1 Ansiedade traço, ansiedade estado e ansiedade situacional

A ansiedade é uma emoção complexa e difícil de ser definida. Ela se distingue de outras emoções por inibir as pessoas nas mais diversas situações e, até mesmo, por prejudicar a vida dos indivíduos que a sentem (ŞİMŞEK; DÖRNEY, 2017). No que diz respeito à aprendizagem, a ansiedade pode afetá-la negativamente, causando

danos no lóbulo pré-frontal do cérebro o que faz com que a memória não funcione propriamente (ARNOLD; BROWN, 2000).

Spielberger (1983) aponta para a existência de dois tipos de ansiedade: a ansiedade-estado e a ansiedade-traço.¹³ A ansiedade-estado corresponde aos sentimentos de tensão, preocupação, nervosismo e pela ativação do sistema nervoso autônomo em condições que a estimulem ocorrer (SPIELBERGER, 1983). Além disso, a ansiedade-estado, por ser um estado de personalidade, é frequentemente transitória, ocorrendo em um determinado momento e nível de intensidade. Porém, essa emoção pode ser, também, duradoura se o estímulo que a ativou perdurar.

A ansiedade-traço, por sua vez,

se refere a diferenças individuais relativamente estáveis na propensão à ansiedade, ou seja, diferenças entre pessoas com tendência a perceber situações estressantes como perigosas ou ameaçadoras e a responder a essas situações com elevação na intensidade de suas reações de ansiedade-estado (SPIELBERGER, 1983, p. 5, tradução nossa).¹⁴

Sendo assim, ansiedade-traço se trata de um traço de personalidade e, como tal, prevê que as pessoas terão características duradouras e disposição para reagir de uma maneira específica, numa determinada regularidade, a diferentes estímulos no ambiente. A partir do conceito de ansiedade-traço, o estudo de ansiedade requer que as reações das pessoas sejam analisadas a partir de um elevado número de situações (MACINTYRE; GARDNER, 1991).

A ansiedade-traço difere de pessoa para pessoa e determina a variação da quantidade de ansiedade-estado que cada indivíduo usará para responder a situações de estresse (SPIELBERGER, 1983). Assim, “indivíduos que são propensos a experimentar ansiedade em geral (por exemplo, aqueles que têm um alto nível de ansiedade-traço) mostram elevações maiores de ansiedade-estado em situações estressantes” (MACINTYRE; GARDNER, 1991, p. 90).¹⁵ Além do mais, é importante observar que o sujeito que definirá se a situação é de estresse ou ameaçadora tendo por base suas experiências prévias (SPIELBERGER, 1983).

¹³ Do original: *Trait-anxiety e state-anxiety*.

¹⁴ Do original: trait-anxiety refers to relatively stable individual differences in anxiety proneness, that is to differences between people in tendency to perceive stressful situation as dangerous or threatening and to respond to such situations with elevation in the intensity of their state anxiety reactions.

¹⁵ Do original: individuals who are prone to experience anxiety in general (i.g., who have high levels of trait anxiety) show greater elevations of state anxiety in stressful situations.

MacIntyre e Gardner (1991) acrescentam um terceiro tipo de ansiedade, isto é, discutem acerca da ansiedade situacional.¹⁶ De acordo com os autores, esse tipo de ansiedade diz respeito à ansiedade traço restrita a contextos específicos. Assim, as pessoas são testadas quanto às suas reações à ansiedade em um cenário mais delimitado, como por exemplo falar em público, participar de uma aula de língua estrangeira ou em testes escritos. O uso dessa maneira de entender ansiedade é vantajoso porque traça exatamente o contexto que causa essa emoção no sujeito. Por outro lado, uma crítica quanto à utilização dessa abordagem para estudo da ansiedade é com relação à definição do contexto ou da situação. Alguns pesquisadores podem escolher situações muito abrangentes ou muito restritas. Por isso, é obrigação do pesquisador especificar a situação de acordo com o objetivo do estudo, mas também fazer com que a pesquisa seja passível de generalizações.

A seguir, discutimos um tipo de ansiedade situacional: a ansiedade de língua estrangeira.

2.2.2 Ansiedade de Língua Estrangeira

A ansiedade de língua estrangeira¹⁷ (ALE), que por quatro décadas tem chamado a atenção de pesquisadores, professores formadores e professores ao redor do mundo, é uma emoção complexa (DAUBNEY; DEWAELE; GKONOU, 2017) que diz respeito a uma predisposição do indivíduo em sentir-se ansioso em situações específicas, nesse caso, na situação de aprendizagem de língua estrangeira (HORWITZ, 2017), por isso, é um tipo de ansiedade situacional. A ansiedade situacional se assemelha à ansiedade traço, porém é aplicada a um contexto específico. Assim, “quando os indivíduos experimentam ansiedade linguística, poderíamos pensar neles como tendo o *traço* de sentir ansiedade *estado* ao participar (ou, às vezes, até ao pensar em) aprendizagem e / ou uso da língua”¹⁸ (HORWITZ, 2017, p. 40, grifos da autora).

¹⁶ No texto original, MacIntyre e Gardner utilizam o termo “*situation specific anxiety*”.

¹⁷ Horwitz (2017) prefere utilizar o termo ansiedade linguística ou de língua (no original *language anxiety*) por se referir a uma expressão mais geral que engloba tanto ansiedade de língua estrangeira quanto de segunda língua. Porém, como este trabalho discute especificamente a ansiedade de uma aluna de inglês como língua estrangeira, optamos por usar o termo ansiedade de língua estrangeira.

¹⁸ Do original: when individuals experience Language Anxiety, we could think about them as having the *trait* of feeling *state* anxiety when participating in (or sometimes even thinking about) language learning and/or use.

Dessa forma, Gardner e Macintyre (1993) definem ansiedade de língua estrangeira como um traço estável de personalidade em que o aprendiz sente inquietação quando a circunstância exige que ele use a LE, na qual ele não está completamente proficiente, fazendo com que o indivíduo reaja de forma apreensiva ao ter de escutar, falar, ler ou escrever na língua em questão. Assim sendo, é a partir de frequentes experiências negativas na língua estrangeira que a ALE se solidifica (MACINTYRE; GARDNER, 1989).

A ALE está fortemente ligada à avaliação de performance, seja no mundo social ou acadêmico. Tomando por base essa analogia, podemos associar a ALE a outros quatro tipos de ansiedade também relacionadas à performance, são elas: apreensão comunicativa, ansiedade de provas, medo de avaliação negativa (HORWITZ, 2017; HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) e apreensão receptiva (RUBIO ALCALÁ, 2004).¹⁹

A apreensão comunicativa é um tipo de ansiedade de grande relevância para a aprendizagem de LE, pois refere-se a uma espécie de insegurança marcada pela ansiedade ou medo de ter de se comunicar com as pessoas em duplas, grupos ou em público. Assim, aprendizes que geralmente apresentam uma certa repulsa ao ter de falar em público, por exemplo, detêm uma dificuldade ainda maior no contexto de aprendizagem de línguas, uma vez que falar uma LE quando o aluno apresenta proficiência limitada ou em uma situação em que se está sendo constantemente monitorado não é uma tarefa fácil.

Dado que o contexto de sala de aula de LE dispõe de um monitoramento frequente quanto à performance dos aprendizes (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; MASTRELLA, 2011), não se pode deixar de discutir a ansiedade de avaliação ou de provas. Essa é uma forma de ansiedade ligada ao medo de fracassar. Portanto, os aprendizes portadores da ansiedade de provas tendem a ser muito exigentes, buscando um desempenho impecável nas provas com o intuito de evitar o sentimento de fracasso. Porém, esses aprendizes nem sempre apresentam uma performance perfeita, posto que qualquer aluno está submetido a cometer erros, já que cometer erros é um fato comum em ambientes de aprendizagem. Além disso,

¹⁹ Horwitz, Horwitz e Code (1986) tratam da ansiedade receptiva como parte da apreensão comunicativa. Porém, neste trabalho, optamos por abordá-las como tipos de ansiedade independentes, a fim de facilitar a categorização dos dados no capítulo sobre análise e discussão dos dados.

provas orais tendem a ser ainda mais temidas por alunos que apresentam ALE, em razão de ela provocar tanto apreensão comunicativa quanto ansiedade de provas.

Um terceiro tipo de ansiedade que Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) comentam é o medo de avaliação negativa. Esse é caracterizado pelo receio de que outros estejam avaliando a pessoa desfavoravelmente. Além disso, o indivíduo com medo de avaliação negativa age de maneira a evitar contextos em que ele será avaliado (WATSON; FRIEND, 1969 *apud* HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986). Porém, esses contextos não se limitam a realização de provas. O medo de avaliação negativa pode ocorrer em qualquer circunstância em que haja algum tipo de avaliação, como, por exemplo, uma entrevista de emprego ou falar na aula de LE (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986).

Por último, Rubio Alcalá (2004) fala da ansiedade receptiva que corresponde ao temor de não conseguir compreender mensagens ou à inquietação de não conseguir comunicar-se na LE.

Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) e Horwitz (2017) fazem paralelos entre os três tipos de ansiedade citados anteriormente (apreensão comunicativa, ansiedade de provas e medo de avaliação negativa) e a ansiedade de língua estrangeira, isto é, os três tipos de ansiedade estão no mesmo nível que a ALE. Neste trabalho, tomaremos um posicionamento diferente daquele dos autores, pois entendemos a ansiedade de língua estrangeira como um construto maior, um termo guarda-chuva, no qual os quatro tipos de ansiedade (incluindo a ansiedade receptiva) discutidos a compõem, visto que isso ocorreu com nossa participante de pesquisa (vide capítulo de análise e discussão dos dados). Por outro lado, entendemos que reduzir a ansiedade de língua estrangeira a esses quatro subtipos de ansiedade pode ser um tanto simplista. Por isso, concordamos com Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) quando dizem que entendem a ALE como “um complexo distinto de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à aprendizagem de línguas em sala de aula decorrentes da singularidade do processo de aprendizagem de línguas”.²⁰ Diante disso, compreendemos que a ansiedade de língua estrangeira terá um significado diferente para cada aprendiz que a apresente, dado que ela depende das crenças do aprendiz, de como ele se vê, como sente e como age no ambiente de aprendizagem. Todavia, acreditamos que as crenças,

²⁰ Do original: as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process

autopercepções, emoções, e conseqüentemente, a ALE são desenvolvidos socialmente, por essa razão, não são apenas individuais, mas também contextuais. Deste modo, é preciso deixar claro que a ansiedade de língua estrangeira não é somente uma característica individual do aprendiz que está localizada dentro de sua mente, definida apenas com fatores intrínsecos a ele, como defendem Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986), mas também é formada por fatores externos (MASTRELLA; DALACORTE, 2008) que decorrem do processo de interação dos aprendizes em seu ambiente de aprendizagem. Sendo assim, a ALE é uma característica individual e relacional, pois é através da interação em um contexto que ela se desenvolve e não apenas em um corpo e mentes separados.

2.2.2.1 *Efeitos da Ansiedade de Língua Estrangeira*

A ansiedade de língua estrangeira dispõe de características únicas que a particulariza, distinguindo-a de outros tipos de ansiedade. Porém, as respostas fisiológicas ou físico-biológicas são as mesmas para diferentes tipos de ansiedade (RUBIO ALCALÁ, 2004). Rojas (2014) afirma que esse tipo de resposta ocorre devido a uma ativação no sistema nervoso autônomo e apresenta sintomas fisiológicos tais como a taquicardia, boca seca, náuseas, dificuldade para respirar, nó no estômago, entre outros.

Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) afirmam que, na ocasião em que os aprendizes estão sob efeito da ALE, eles vivenciam medo, apreensão e preocupação como sintomas psicológicos. Por isso, apresentam resistência em se concentrar, esquecem das coisas com facilidade, suam e têm aumento no batimento cardíaco. Parte disso ocorre porque a ansiedade, indiretamente, afeta a aprendizagem por instrução em três níveis: no *input*, no processamento e no *output* (TOBIAS, 1986). Tobias (1986) explica que as instruções passadas aos aprendizes compõem o *input*. O processamento refere-se a todo o caminho que o aprendiz percorre para codificar, organizar e armazenar o *input* que lhe foi passado. Quanto ao *output*, o autor afirma que “engloba a performance dos aprendizes em qualquer instrumento avaliativo depois da instrução”²¹ (TOBIAS, 1986, p. 36).

²¹ Do original: encompasses students' performance on any evaluative instrument after instruction.

A nível de *input*, a ansiedade é obstáculo, visto que os alunos têm de dividir a atenção entre o *input* que estão recebendo e os seus sintomas fisiológicos e psicológicos (MACINTYRE; GARDNER, 1991;²² ROJAS, 2014;²³ TOBIAS, 1986). Por essa razão, nem toda a informação é apreendida pelo aluno e, conseqüentemente, não será codificada e processada. Na fase de processamento, é dado por certo que o *input* foi copilado e submetido a processamento cognitivo, considerando a dificuldade do conteúdo ou da tarefa, confiança na memória e organização da tarefa. Dessa forma, quanto mais difícil o conteúdo de um material ou de uma tarefa, o aprendiz terá o nível de ansiedade maior. Além disso, os alunos com alto nível de ansiedade também apresentam falhas de memória, à vista disso, têm dificuldade de lembrar de informações antes estudadas. Por outro lado, se o conteúdo ou a tarefa forem apresentados de maneira organizada, isso resultará em um melhor processamento para os alunos ansiosos.

Por último, a nível de *output*, o aprendiz pode apresentar dificuldade em recuperar o que aprendeu anteriormente para a produção, seja em sua performance em sala de aula ou mesmo numa prova. Tobias (1986) exemplifica os danos que a ansiedade causa quando o aprendiz apresenta um bloqueio ao realizar provas. Assim, há alunos que sabem algum conteúdo, mas durante a prova, ou até mesmo em uma atividade oral em sala de aula, esquecem-no e acabam cometendo erros devido ao nervosismo (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986).

Além dos efeitos cognitivos da ansiedade, Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) acrescentam que os alunos apresentam comportamento de evitamento, tais como faltar às aulas e adiar a tarefa de casa como forma de aliviar essa emoção e seus sintomas. Por outro lado, alguns aprendizes reagem à ansiedade que sentem estudando excessivamente e demonstrando preocupação exagerada em seu desempenho, ficando muito ansiosos quando cometem qualquer erro e, para evitar cometer qualquer deslize, preferem ficar em silêncio durante as aulas, evitando qualquer tipo de participação. Ademais, alunos que apresentam ALE ficam extremamente frustrados quando todo seu esforço não gera notas mais altas.

²² Esses autores utilizam os termos aquisição, retenção e produção ao invés de *input*, processamento e *output*.

²³ Esse autor fala sobre a percepção, a memória e de formas de utilizar o que aprendeu (a inteligência) ao invés os termos *input*, processamento e *output*.

MacIntyre (2017) agrupa os efeitos da ALE em três categorias: efeitos acadêmicos, efeitos cognitivos e efeitos sociais. Acrescentamos a essas categorias mais duas: efeitos fisiológicos e cognitivos (vide quadro abaixo).

Quadro 1 - Efeitos da ansiedade de língua estrangeira

Categoria	Efeitos
Efeitos fisiológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Taquicardia; • boca seca; • náuseas; • dificuldade para respirar (ROJAS, 2014); • suor (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986).
Efeitos psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Medo; • apreensão; • preocupação com a performance (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986); • pensamentos de fracasso (MACINTYRE, 2017).
Efeitos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interferência em qualquer um dos três níveis de aprendizagem: <i>input</i>, processamento e <i>output</i> (MACINTYRE, 2017; TOBIAS, 1986); • necessidade de mais tempo para reconhecer palavras; • alunos ansiosos necessitam de mais tempo para processar informações e mais tempo para atingir o mesmo resultado do que alunos não ansiosos.
Efeitos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Notas mais baixas e baixo rendimento acadêmico; • baixo rendimento nas provas; • baixa percepção de sua competência em LE (MACINTYRE, 2017); • estudar excessivamente: aumento do esforço aprendizagem que acaba resultando em baixos níveis de rendimento (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; MACINTYRE, 2017). • alunos ansiosos têm mais chance de terem uma performance inferior àquela dos alunos mais relaxados ²⁴ (MACINTYRE, 2017).
Efeitos sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento de evitamento, como faltar às aulas (HORWITZ E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986); • evitamento em falar durante as aulas (MACINTYRE, 2017).

Fonte: adaptado de MacIntyre (2017, p. 25-26).

Nas primeiras experiências de estudo da língua estrangeira, a ansiedade não dispõe de um papel determinante para a aprendizagem, pois mesmo essa emoção estando presente, ela ainda não é a ansiedade de língua estrangeira em si, ela pode estar baseada na ansiedade-traço, ansiedade de provas, apreensão comunicativa ou outro tipo de ansiedade (MACINTYRE; GARDNER, 1989, 1991). Então, pode-se afirmar que o tipo de ansiedade que se manifesta nesse primeiro momento é a

²⁴ MacIntyre (2017) considera este um efeito cognitivo. Porém, discordamos dele. Acreditamos tratar-se de um efeito acadêmico.

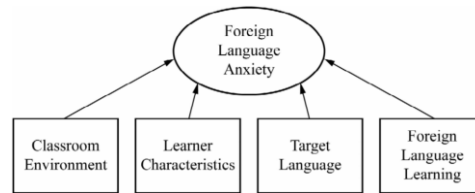
ansiedade-estado. Somente depois de várias vivências no ambiente de aprendizagem, o aprendiz forma suas emoções e atitudes específicas àquela situação de aprendizagem. Dessa maneira, se essas experiências forem negativas e ocorrerem repetidas vezes, a ALE se desenvolverá (MACINTYRE; GARDNER, 1989, 1991). Assim, concluímos que o problema não está somente no estudante e em fatores internos a ele, mas também na experiência de aprender línguas, incluindo a metodologia utilizada (YOUNG, 1991). Além disso, há de se levar em consideração todas as interações que ocorrem dentro da sala de aula para que se verifique a origem da ALE. Portanto, vejamos a seguir as fontes geradoras de ansiedade nos aprendizes de LE.

2.2.2.2 Origem da Ansiedade de Língua Estrangeira

As fontes que ocasionam a ansiedade de língua estrangeira nos aprendizes são inúmeras (RUBIO ALCALÁ, 2004) e conhecê-las se torna essencial para o processo de aprendizagem, pois esse é o primeiro passo para encontrar formas de aliviá-la (LUO, 2011). Por esse motivo, é importante descrever rigorosamente a situação em que a ALE ocorre, bem como de que maneira ela é ativada e quais fatores estão envolvidos (RUBIO ALCALÁ, 2004). Por outro lado, é necessário frisar que esses fatores podem ser o motivo da ALE em um determinado momento e, em outro momento, não ser dado que essa emoção se caracteriza como dinâmica e, assim, mutável ao longo do tempo.

Young (1991) faz o levantamento de seis possíveis fontes de ansiedade de língua estrangeira, são elas: ansiedade pessoal e interpessoal; interações entre professor e alunos; procedimentos de sala de aula; provas de língua; crenças dos aprendizes e crenças dos professores. Luo (2011, 2012), por sua vez, sugere uma divisão mais compreensiva e sistemática das fontes de ansiedade, baseada na revisão de literatura feita por ela e em sua visão sobre de onde origina-se a ansiedade dos aprendizes. Ela propõe, então, que a ALE deriva de quatro fontes maiores (veja figura 1 abaixo): do ambiente de sala de aula, das características dos aprendizes, da língua-alvo e do próprio processo de aprendizagem da LE.

Figura 1 - O modelo de origem das quatro dimensões de ansiedade de língua estrangeira



Fonte: Luo (2012, p. 58)²⁵

Porém, o modelo proposto por Luo (2012) não tem por objetivo afirmar que uma fonte de ansiedade é independente da outra. Pelo contrário, deve-se entender as fontes como interagindo e se complementando ao causarem a ALE no aprendiz (LUO, 2012; YOUNG, 1991, 1994).

2.2.2.2.1 Ambiente de sala de aula

Em geral, a ansiedade de língua estrangeira provém do ambiente de sala de aula. Inclusive, a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (EASALE)²⁶ (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) é uma forma de medir a ansiedade de LE e ela foi elaborada baseada nas vivências dos aprendizes em seu espaço de aprendizagem (LUO, 2012). Além disso, o professor, o comportamento dos colegas e a interação dos aprendizes com seus colegas de classe são parte do ambiente de sala de aula. Dessa forma, esse contexto como origem da ALE compreende três aspectos: o papel do professor, procedimentos metodológicos e o relacionamento entre os alunos na sala de aula (LUO, 2012).

O professor tem papel determinante quando o assunto é o nível de ansiedade dos alunos. Os resultados do estudo de Aida (1994) realizados com aprendizes de japonês como língua estrangeira mostram que ensinar os alunos de forma severa causa a ansiedade nos estudantes. Além disso, os resultados desse estudo corroboram o fato de professores serem essenciais no que diz respeito a diminuir tensão na sala de aula, pois eles têm a função de criar um ambiente mais amigável e colaborativo, bem como são capazes de identificar os alunos que apresentem ALE, podendo tomar as medidas necessárias para fazê-los se livrarem dessa ansiedade (AIDA, 1994). Outro estudo que Luo (2012) comenta e que comprova o papel

²⁵ Do original: The four-dimension source model of foreign language anxiety.

²⁶ Do original: Foreign Language Class Anxiety Scale (FLCAS).

determinante do professor para a ativação ou não da ALE é o de Allemand e Aida (1994) que pesquisaram aprendizes de dois professores, o primeiro, considerado autoritário, e, o segundo, facilitador. Os alunos do professor autoritário mostraram um alto grau de estresse e ansiedade, enquanto os aprendizes do professor facilitador se mostraram mais confortáveis e menos ansiosos.

De acordo com Young (1991, 1994), a ansiedade de LE gerada a partir dos procedimentos de sala de aula está relacionada a três práticas: 1) fazer com que os alunos falem na LE em frente da turma inteira; 2) dar testes orais frequentemente, principalmente teste de compreensão oral; 3) convocar os alunos a responderem algo oralmente usando a LE. Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) também concordam com a questão de os testes serem procedimentos que provocam ansiedade nos alunos.

Young (1994) acrescenta que três aspectos das avaliações podem causar ALE. Primeiramente, há tipos de provas que despertam mais apreensão que outras, por exemplo, as provas de compreensão oral, como dito anteriormente. Depois, alguns alunos acabam estudando excessivamente para uma determinada prova e quando a realiza, ela apresenta conteúdos diferentes dos que foram estudados em sala pelo aluno. Por último, provas contendo tarefas ou atividades completamente diferentes das efetuadas durante a instrução são fonte geradora da ALE. Em geral, procedimentos não naturais de sala de aula também contribuem para a ativação da ALE, tais como corrigir cada erro que o aluno venha a cometer, constrangendo o aluno, o fato de os alunos acharem que quem deve falar mais na aula são os professores e não os alunos, escrever respostas no quadro, entre outros (HORWITZ HORWITZ; COPE, 1986; YOUNG, 1991, 1994). Esse tipo de atividade parece inofensivo para quem a vê de fora, mas os aprendizes a podem encarar como uma forma de serem testados, o que gera a ansiedade de língua estrangeira (LUO, 2012).

Luo (2012) sustenta que outra fonte de ansiedade para os alunos dentro do ambiente de sala de aula é o relacionamento entre os estudantes e cita o estudo de Palacio (1998) como exemplo, visto que ele aponta a falta de união dos colegas de sala, a falta de apoio do professor, a competitividade e a autocomparação com outros colegas como fatores que propiciam ao surgimento da ALE.

2.2.2.2.2 Língua-alvo

Outra importante origem da ansiedade de língua estrangeira é a língua-alvo, isto é, a língua que o aluno está aprendendo. No estudo realizado por Luo (2011), todos os participantes que fizeram parte da entrevista confirmaram que o chinês é uma língua que gera muita apreensão, visto que o chinês é uma língua muito diferente da língua inglesa e para falantes de inglês é especialmente difícil aprendê-la. Eles mencionaram fatores que corroboram a afirmação de o chinês ser uma língua de alta complexidade, comprovando que a singularidade da língua estudada contribui para a ativação da ALE, tais como os tons, os caracteres, variedades regionais, a grande diferença entre as formas escritas e faladas e a pronúncia.

2.2.2.2.3 Singularidade do processo de aprendizagem de línguas

De acordo com Luo (2012), a ativação da ALE pode estar relacionada com a particularidade do processo de aprender línguas. Isso ocorre pelo fato de o aluno ter de aprender as quatro habilidades de uma língua estrangeira (falar, ler, escrever e escutar) e, ao mesmo tempo, entender que aprender essas destrezas faz parte do processo de aprendizagem, mas é, também, objetivo da aprendizagem. Além disso, qualquer uma dessas habilidades pode ser fonte de ansiedade como comprovam vários estudos realizados. Porém, De acordo com a autora, a maior causadora de ansiedade é a habilidade de fala (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; PALACIOS, 1998), sendo acompanhada da ansiedade de compreensão de língua estrangeira (ansiedade receptiva) (RUBIO ALCALÁ, 2004).

2.2.2.2.4 Características do aprendiz

Além do ambiente de sala de aula, da língua-alvo e da singularidade do processo de aprender línguas, outro fator que influencia no aparecimento da ALE são as características dos aprendizes, entre elas estão a competitividade, o perfeccionismo, baixa autoestima e as crenças dos aprendizes (LUO, 2011, 2012).

Percebemos que as quatro fontes de ansiedade de LE (LUO, 2011, 2012) explicitadas nesta seção contêm outras origens menores de ALE, interagindo dentro dessas fontes maiores e até entre si para causá-la. Quanto à última fonte (LUO, 2011,

2012) a qual nos referimos, as características dos aprendizes, nos interessa para este estudo uma de suas variáveis: as crenças dos aprendizes, por isso discorreremos, na seção 2.3, sobre as mesmas.

2.2.3 Abordagem dinâmica para os estudos da ansiedade de língua estrangeira

A ansiedade de língua estrangeira tem sido estudada com muita frequência, visto que é uma emoção bastante intensa e os aprendizes a apresentam com certa regularidade. Tomando por base premissas e tendências históricas, MacIntyre (2017) propõe três abordagens para os estudos da ALE: a Abordagem de Confusão, a Abordagem Especializada e a Abordagem Dinâmica²⁷.

A Abordagem de Confusão tem seu marco inicial com a revisão de literatura feita por Scovel (1978). O problema para os pesquisadores da época era definir e medir a ansiedade de língua estrangeira. Além do mais, era necessário saber até que ponto essa emoção estaria relacionada com a aquisição de LE. Em seu trabalho, Scovel (1978) afirma que a ALE poderia ser medida através de indicadores de ativação psicológica, por meio da maneira como as pessoas agiam quando estavam ansiosas ou a partir de autorrelatos coletados por questionários que investigavam as experiências dos aprendizes sob efeito da ansiedade. Porém, ao fazer essa revisão de literatura, o autor empregou conceitos de ansiedade que, de acordo com resultados de estudos anteriores, não teriam relação com a aprendizagem de línguas. A natureza do problema da confusão era justamente que nem todos os tipos de ansiedade que eram definidos e medidos tinham a ver com aprendizagem de línguas, o que gerou inconsistência aos resultados do estudo do autor.

Além do mais, Scovel (1978) focou na distinção entre ansiedade debilitadora e facilitadora e entre ansiedade estado e traço. A existência das ansiedades debilitadora e facilitadora não foi mantida, visto que, nos estudos de Alpert e Harber (1960), foi demonstrado que realmente há a ansiedade facilitadora quando se diz que está ansioso para as férias de verão, por exemplo. Porém, a ansiedade facilitadora não é o oposto da ansiedade debilitadora, sendo consideradas duas dimensões diferentes do mesmo termo. A confusão sobre os diferentes tipos de ansiedade e suas

²⁷ Do original: the Confounded Approach, the Specialized Approach e Dynamic Approach.

aplicações incoerentes para com a aprendizagem de LE abriram espaço para uma nova abordagem: a Abordagem Especializada.

A partir das inconsistências dos estudos anteriores, Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B. e Cope (1986) apontaram a necessidade de conceituar e de obter um instrumento válido que pudesse medir a ansiedade de língua estrangeira. Além da diferença entre ansiedade traço e estado, Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) e MacIntyre e Gardner (1989) apontaram para a existência da ansiedade de situação específica e classificaram a ALE como tal. Ademais, Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) apresentaram a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (EASALE) que é um instrumento usado para a medição ou levantamento da ALE. Assim, ao estabelecer a EASALE e ao classificar a ALE como ansiedade de situação específica, a pesquisa nessa área pôde desenrolar. A atenção, então, voltou-se para as várias fontes de ansiedade de LE, para as formas como a ALE afeta a aprendizagem de línguas e para o processo pelo qual os efeitos da ALE aparecem.

Por último, houve o aparecimento da Abordagem Dinâmica²⁸ que se deu com base na ideia de que a ansiedade ocorre devido a inúmeros motivos, incluindo fatores contextuais, que se interrelacionam e que afetam a aprendizagem de línguas e o seu desenvolvimento. Assim, nessa abordagem, entende-se que a ansiedade está constantemente interagindo com uma grande quantidade de agentes, “incluindo habilidades linguísticas, reações fisiológicas, avaliações relacionadas a si mesmos, questões pragmáticas, relações interpessoais, tópicos específicos sendo discutidos, tipo de contexto no qual as pessoas estão interagindo, entre outros”²⁹ (MACINTYRE, 2017, p. 32). Por essa gama de fatores interagindo entre si, é importante frisar que a ansiedade de língua estrangeira pode ser compreendida como um sistema complexo.

Os sistemas complexos são “dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis a perturbações iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensitivos à feedback, e adaptativos”³⁰ (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142). Assim, eles são dinâmicos, pois sofrem mudanças à medida que o tempo passa. Eles são complexos

²⁸ MacIntyre (2017) batiza essa abordagem como Abordagem Dinâmica ao falar especificamente de ansiedade. Porém, há que deixar claro que, na literatura, encontramos os termos “teoria da complexidade”, “teoria do caos” ou, ainda, “teoria dos sistemas dinâmicos” para se referir aos estudos dos sistemas complexos (ver LARSEN-FREEMAN, 1997).

²⁹ Do original: including linguistic abilities, physiological reactions, self-related appraisals, pragmatics, interpersonal relationships, specific topics being discussed, type of setting in which people are interacting and so on.

³⁰ Do original: dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive.

por duas razões: primeiro, por abrangerem vários componentes ou agentes. Depois, são complexos porque o comportamento desses sistemas resulta da interação de seus componentes e não apenas de um ou outro componente isolado. Além disso, os sistemas complexos são não lineares, pois seu efeito é desproporcional à sua causa. Porém, às vezes esses sistemas podem apresentar momentos de linearidade e, depois, reagir de maneira que não está de acordo com a sua causa.

Os sistemas complexos são caóticos, uma vez que apresentam períodos aleatórios em que são irregulares e imprevisíveis. Aparentemente, esses sistemas podem se comportar regularmente até o momento que algo ocorre e os perturba, fazendo com que fiquem caóticos. Um dos motivos para a imprevisibilidade dos sistemas complexos tem a ver com a sua sensibilidade às condições iniciais. Uma pequena mudança nas condições iniciais pode causar grandes implicações para o comportamento futuro desses sistemas.

Os sistemas são abertos a novas informações e adaptativos, visto que evoluem em fluxo contínuo e aumentam em ordem e complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2008). A ordem que os sistemas demonstram é formada porque eles são sensíveis a *feedback*. Conforme vão recebendo *feedback*, vão se adaptando e se ordenando. Além do mais, a ordem e a complexidade do sistema se criam espontaneamente, sem influência interna ou externa (MITCHEL, 2003 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2011), por isso eles são auto-organizáveis. Assim, as estabilidades do sistema simplesmente aparecem.

A ansiedade de língua estrangeira, como um sistema complexo, é dinâmica, pois, como apontam MacIntyre e Gardner (1989, 1991), a ansiedade muda através do tempo, visto que nas primeiras experiências de estudo da LE, essa emoção não é tão relevante para a aprendizagem, já que ela ainda não é a ALE em si, mas pode ser um caso de ansiedade traço ou estado que o aluno apresente. Somente depois de diversas situações negativas nesse contexto específico de aprendizagem que a ALE se desenvolve. Além disso, muitos estudiosos defendem que, à medida que há o aumento da proficiência do estudante na língua, a ansiedade diminui, reforçando sua natureza dinâmica.

A ALE é complexa por estar associada a vários fatores, incluindo a apreensão comunicativa, ansiedade de provas, medo de avaliação negativa (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) e apreensão receptiva (RUBIO ALCALÁ. 2004). Em geral, são inúmeras as fontes que geram a ALE. Por isso, Luo (2012) defende que

uma origem de ansiedade não é independente da outra e que devemos compreendê-la como se interrelacionando e complementando conforme causam a ALE no aprendiz. Além disso, a ALE envolve questões fisiológicas, psicológicas, cognitivas, acadêmicas e sociais (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; MACINTYRE, 2017).

Com relação a não-linearidade e imprevisibilidade da ALE, entendemos que ela, muitas vezes, não apresenta causa e efeito e é imprevisível afirmar que algo que causou ansiedade anteriormente no aluno continuará a ter o mesmo efeito ao longo do tempo (RUBIO ALCALÁ, 2004).

A ALE é sensível a perturbações iniciais, dado que o aprendiz pode não estar sob o efeito dessa emoção e ao participar (ou até mesmo pensar) em alguma atividade de uso da língua (ao ler, escutar, falar ou escrever, por exemplo), na qual ele não é completamente proficiente, pode ativar essa emoção (HORWITZ, 2017; GARDNER; MACINTYRE, 1993). Por esse motivo, a ALE é, também, sensível a *feedback*, visto que se essas experiências negativas se repetirem ao longo do tempo, o aprendiz entenderá que deve se sentir ansioso sempre que elas ocorrerem, organizando o sistema.

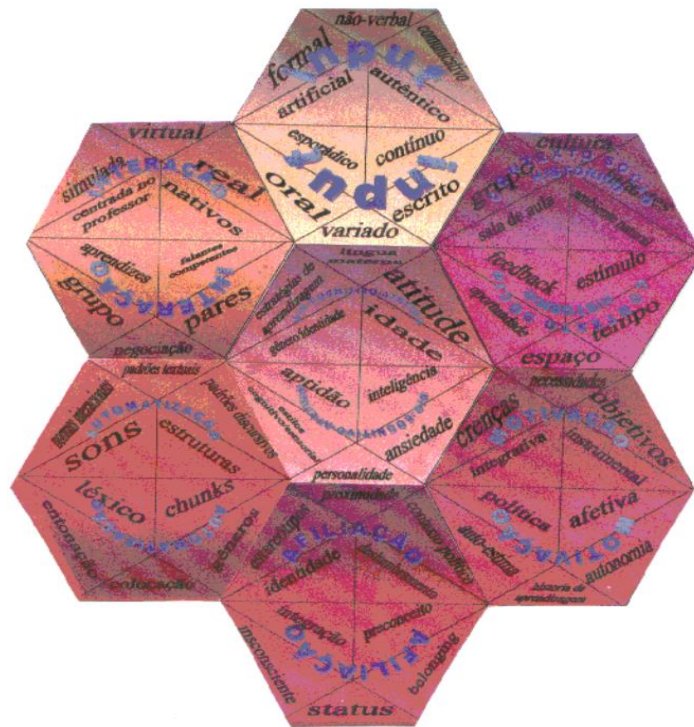
Em conclusão, entendemos a ansiedade de língua estrangeira como um subsistema complexo que está presente dentro do sistema complexo maior que é a aprendizagem de língua inglesa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005). Paiva (2005) utiliza a figura geométrica de fractais para demonstrar os caminhos que a aprendizagem, como um sistema complexo, percorre. Assim,

Cada subsistema se subdivide em vários outros fractais, representando variáveis que podem afetar todo o sistema de forma imprevisível, pois não são entidades estanques, mas elos de uma mesma rede de conexões. Cada fractal³¹ de um subsistema também se divide em outros fractais (PAIVA, 2005, p. 33).

A seguir, mostramos a representação gráfica do modelo proposto por Paiva (2005) para demonstrar uma das possibilidades de se combinar os fractais do sistema complexo que é aprendizagem.

³¹ De acordo com Sade (2011, p. 215), a figura geométrica do fractal é utilizada para representar o caos. Essa figura possui duas características: a autossimilaridade e possibilidades infinitas de subdivisões em seu interior, “delimitadas por uma área externa”. O termo fractal, por sua vez, foi criado pelo matemático Benoit B. Mandelbrot, em 1977.

Figura 2 - Modelo Fractal de aprendizagem



Fonte: disponível em <http://www.veramenezes.com/fractal.htm>

No fractal bio-cognitivo afetivo, a autora inclui língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos cognitivos e sensoriais, estratégias de aprendizagem, além das “crenças, medo, ansiedade, atitude, autoestima, história de aprendizagem, autonomia e tipos de motivação tais como integrativa, instrumental, política e afetiva” (PAIVA, 2005, p. 33).

Assim, por entendermos a ansiedade de língua estrangeira como um sistema complexo em que inúmeros fatores interagem entre si para sua constituição, optamos por usar a abordagem dinâmica como um dos pilares para este estudo.

2.3 Crenças

2.3.1 Um breve histórico acerca dos estudos de crenças

Os estudos sobre crenças têm início a partir de meados dos anos 1980 no exterior e, no Brasil, a partir dos anos 1990 (BARCELOS, 2004). Esses estudos se tornaram significativos a partir do momento em que houve uma mudança na forma como língua era concebida dentro da Linguística Aplicada (LA). Inicialmente, língua era tida como um produto e passa, então, a ser concebida como um processo no qual os aprendizes são considerados pessoas completas quanto ao comportamento,

conhecimento, afetividade, contexto, experiências estratégicas e políticas (LARSEN-FREEMAN, 1998 *apud* BARCELOS, 2004).

Nos anos 1970, algumas pesquisas focam sua atenção em crenças, porém se valem de outros termos para se referirem a ela (BARCELOS, 2004). Barcelos (2004) comenta que no artigo de Hosenfeld (1978), por exemplo, o autor utiliza a expressão “mini-teorias de aprendizagem de línguas de alunos”, o que mostra interesse ao conhecimento tácito que os alunos têm acerca de estratégias de aprendizagem de língua, sem a utilização da palavra “crenças”.

A primeira vez que o termo crenças apareceu na literatura em Linguística Aplicada para definir esse conhecimento tácito na aprendizagem de línguas foi em 1985 (BARCELOS, 2004). Em seguida, Horwitz (1987) desenvolveu um instrumento de pesquisa denominado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) com o intuito de avaliar as crenças de alunos e professores sobre aprendizagem de línguas. Mais especificamente, esse instrumento era usado para:

- a) entender a natureza das crenças dos alunos e o impacto delas em estratégias de aprendizagem de línguas;
- b) entender por que alguns professores escolhem determinadas práticas de ensino;
- c) determinar onde as crenças de língua de professores e alunos podem estar em conflito. (HORWITZ, 1987, p. 120, tradução nossa)³²

O instrumento BALLI avaliava os alunos em cinco áreas maiores: “aptidão para língua estrangeira, dificuldade em aprendizagem de línguas, a natureza da aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem e comunicação, e motivação” (HORWITZ, 1987, p. 121, tradução nossa)³³.

Barcelos (2004) faz uma análise de três momentos nos estudos de crenças em LA e esses coexistem até hoje. O primeiro momento começa com os estudos de Horwitz (1985, 1987) em que crenças são inferidas a partir de questionário fechados, conforme visto acima. Nesse primeiro momento, as investigações de crenças contam

³²Do original: A. To understand the nature of student beliefs and the impact of these beliefs on language learning strategies; B. to understand why teachers choose particular teaching practices; C. to determine where the beliefs of language teachers and their students might be in conflict.

³³ Do original: foreign language aptitude, the difficulty of language learning, the nature of language learning, learning and communication strategies, and motivations.

com afirmações abstratas; as crenças dos aprendizes são comparadas às de especialistas e muitas vezes são rotuladas como errôneas; o contexto é ignorado e há explicações de causa e efeito, uma vez que crenças que não são corretas, de acordo com esses estudos, fazem com que os alunos contem com estratégias de aprendizagem que não funcionariam para aprender língua.

Em um segundo momento nas pesquisas sobre crenças, elas são analisadas como estáveis e abstratas, sendo entendidas como dentro da cabeça dos indivíduos, fazendo parte da memória e cognição e extraídas do contexto em que ocorrem. Crenças eram inferidas de formas prescritiva (ideia de classificação de crenças), havendo crenças errôneas e que seriam uma barreira ao ensino autônomo (BARCELOS, 2004).

Sendo assim, os dois primeiros momentos dos estudos de crenças tinham a finalidade de mapear as crenças dos aprendizes, sem levar em conta suas experiências prévias, ações e contexto em que se encontravam (MUKAI, 2014, 2016).

O terceiro momento dos estudos de crenças se caracteriza por haver diferentes metodologias e percepções nas pesquisas que são realizadas. O contexto é levado em consideração e as ações de alunos e professores começam a ser investigadas. Assim, as pesquisas desse momento integram diferentes aspectos como o contexto, a identidade, metáforas e o uso de teorias socioculturais, sem deixar de lado o aspecto cognitivo que as crenças possuem (BARCELOS, 2001, 2004).

Estudar crenças se torna de grande relevância para aprendizes e professores, pois, esses estudos auxiliam: 1. na compreensão de como os aprendizes de língua agem, quais estratégias usam ou como as crenças ajudam ou não com a ansiedade de se aprender uma língua estrangeira; 2. no uso, pelo professor, de abordagens variadas, como a aprendizagem autônoma ou na escolha de determinados métodos; 3. a compreender como que diferentes crenças de alunos e professores podem prevenir conflitos que venham a acontecer; 4. na educação de professores, pois entender as crenças dos professores e de formadores de professores facilita na compreensão de quais escolhas fazem e na compreensão de porquê teoria e prática são, muitas vezes, diferentes (BARCELOS, 2007).

2.3.2 Definindo crenças

O conceito de crença não pertence exclusivamente à Linguística Aplicada. Pierce e Dewey, filósofos americanos, também formularam conceitos para esse termo (BARCELOS, 2004). Pierce (1877 *apud* BARCELOS, 2004, p. 91) define crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Dewey ([1933]1959)³⁴ fala sobre o pensar e afirma que um dos sinônimos para pensar é crer e explica que a crença inclui tudo aquilo sobre o que não temos conhecimento concreto, mas no que temos confiança suficiente para fundamentar nossas ações. O autor ainda afirma que essas crenças ou pensamentos avançam de forma não consciente e surgem de “obscuras fontes” (DEWEY, 1959, p. 17). Assim, as crenças são, de acordo com Dewey ([1933]1959), uma espécie de pré-conceito, ou seja, não são “conclusões alcançadas como resultado da atividade mental pessoal, observação, coleta e exame de provas” (DEWEY, 1959, p. 17).

Inicialmente, para Linguística Aplicada, as crenças eram definidas como “ideias preconcebidas sobre a aprendizagem de línguas”³⁵ (HORWITZ, 1987, p. 119), indo em encontro à definição de crença como um pré-conceito proposta por Dewey (1959). Wenden (1999), por sua vez, definia crenças em uma perspectiva um pouco diferente de Horwitz (1987). A autora alega que crença (crença do aprendiz, em seu artigo) é conhecimento metacognitivo. Isto é, conhecimento que o aprendiz tem sobre aprender.

Oliveira (2016, p. 14) abrange o conceito do construto de crença e afirma que o termo crença “representa uma firme convicção, opinião e/ou ideia que o indivíduo tem em relação a algo”, esclarecendo que as crenças são episódios variáveis, são motivadas pelo contexto (sejam pessoas ou sistema organizacional), são formadas socialmente através da interação a partir da experiência pessoal passada pelo sujeito e são resultado da “reflexão acerca do conhecimento adquirido por intermédio dessa convivência” (OLIVEIRA, 2016, p. 14). Na mesma linha, Kalaja *et al.* (2016) concordam, afirmando que:

ter uma crença (ou acreditar) é uma ocasião em que um aluno, ou basicamente, qualquer pessoa, passa a refletir sobre aspectos da

³⁴ A segunda edição do livro de John Dewey, mais comumente citada, é de 1933. Porém, a versão consultada é a terceira edição, de 1959.

³⁵ Do original: Preconceived ideas about language learning.

aprendizagem de línguas ou ensino, relaciona-os a experiências próprias ou de outros, e atribui a esses aspectos seus próprios significados pessoais. Uma ocasião como esta envolveria outros, e dessa maneira, ter uma crença seria, na verdade, uma experiência compartilhada no tempo e no espaço (KALAJA *et al.*, 2016, p. 10).³⁶

Mukai (2014) reúne as posições de Oliveira (2016) e Kalaja *et al.* (2016) quando considera as crenças como “interativas e socialmente coconstruídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos em seus contextos específicos” (MUKAI, 2014, p. 401). Kalaja e Barcelos (2011) caracterizam as crenças como:

- a) variáveis: o mesmo aprendiz pode apresentar diversas crenças sobre o mesmo tópico relacionado à LE em períodos diferentes de sua vida ou em um pequeno espaço de tempo;
- b) complexas e dialéticas: elas podem ser ao mesmo tempo estáveis e dinâmicas, sociais, mas tendo um significado pessoal, isto é, são inconsistentes. Elas não podem ser determinadas por um processo simples de causa e efeito;
- c) relacionadas ao contexto;
- d) intrinsecamente relacionadas a outros fatores afetivos, como as emoções;
- e) orientadas pelas percepções de outras pessoas em seu contexto;
- f) influenciadas pela reflexão, podendo ser modificadas ou não;
- g) relacionadas ao conhecimento;
- h) relacionadas à ação de uma maneira complexa.

Um dos traços mais importantes das crenças destacado por Barcelos e Kalaja (2011) é o fato de elas influenciarem o comportamento das pessoas (BARCELOS, 2001; MUKAI, 2014). Nos aprendizes, o relacionamento entre suas crenças e ações diz respeito à forma como suas crenças interferem nas escolhas de suas estratégias de aprendizagem de língua (BARCELOS, 2001), assim, envolvendo aspectos cognitivos (VÁZQUEZ, 2019), e na maneira como eles compreendem sua

³⁶ Do original: holding a belief (or believing) is an occasion when a learner, or basically anybody, happens to reflect on aspects of language learning or teaching, relates this to experiences of his or her own or those of others, and assigns these aspects his or her own personal meanings.

aprendizagem (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Porém, muitas vezes, o que afirmamos acreditar nem sempre é o que induz nossas ações. Desse modo, os aprendizes podem tomar determinadas atitudes que são inconsistentes com aquilo que eles dizem acreditar (WOODS, 2003). Por isso, Mukai e Conceição (2012) afirmam que é essencial explorar o relacionamento entre as crenças e ações dos aprendizes no contexto sociais específicos em que eles se dão.

Por fim, conforme Barcelos (2006, p. 18), neste estudo alinhamo-nos com a visão de crenças como as formas que os aprendizes têm de pensar, de compreender o mundo e o que ocorre nele, bem como a maneira que eles utilizam para construir a realidade com base em suas vivências, as quais são decorrentes de “um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Ademais, elas têm uma forte influência na maneira como os alunos agem dentro de seus contextos de aprendizagem.

2.3.3 Crenças de aprendizes

A curiosidade acerca das crenças dos aprendizes data da segunda metade dos anos 1970, quando eram discutidas as características do bom aprendiz de línguas (KALAJA *et al.*, 2016). O questionamento da época era por que alguns alunos tinham resultados satisfatórios na aprendizagem de línguas, enquanto outros, não. Uma das respostas para essa pergunta era que as crenças, ou as mini teorias dos aprendizes, já que o termo “crenças” só foi introduzido dez anos mais tarde, influenciavam nos resultados de aprendizagem (KALAJA *et al.*, 2016).

Inicialmente, as crenças dos alunos eram sinônimo de conhecimento metacognitivo, estando inseridas na mente dos indivíduos e sendo originadas nas experiências pessoais dos aprendizes, bem como nas concepções das pessoas ao seu redor, como os pais, professores e colegas (KALAJA *et al.*, 2016). Além do mais, os alunos conseguiam falar sobre essas crenças, elas eram estáveis, errôneas, pois não coincidia com aquelas de especialistas, e tidas como verdadeiras ou falsas. Além do mais, as crenças dos aprendizes estavam relacionadas à sua personalidade e à eficácia ou não das estratégias de aprendizagem usadas por eles (KALAJA *et al.*, 2016).

Atualmente, tem havido uma ampliação quanto ao papel das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas. As crenças ainda são um conceito cognitivo, porém são socialmente construídas. Mukai e Conceição (2012, p. 121) nos asseguram que

as crenças dos aprendizes estão ligadas intimamente à sua motivação, ação, interação, expectativas, anseios, preocupações, necessidades, interesses, estilos de aprendizagem e conhecimento sobre o processo de aprender línguas.

Richards e Lockhart (1996) já discutiam a mesma questão que Mukai e Conceição (2012) defendem sobre a influência que as crenças têm na motivação e expectativas sobre aprender e acrescentam que as crenças interferem nas concepções dos alunos no que diz respeito às facilidades e dificuldades em aprender línguas e quais tipos de estratégias os aprendizes devem utilizar.

Richard e Lockhart (1996) categorizam as crenças de aprendizes em 1) crenças sobre a natureza da língua;³⁷ 2) crenças sobre os falantes da língua 3) crenças sobre as quatro habilidades; 4) crenças sobre o ensino; 5) crenças sobre a aprendizagem da língua; 6) crenças sobre o comportamento apropriado para sala de aula; 7) crenças sobre eles mesmos; 8) crenças sobre seus objetivos (vide quadro 2).

Quadro 2 - Tipos de crenças dos aprendizes

Tipo de crenças de aprendizes	Descrição
1. crenças sobre a natureza da língua	Os alunos têm percepções sobre qual parte da língua eles acham mais fácil ou mais difícil e sobre a realidade da língua que estão estudando em comparação a outras línguas.
2. crenças sobre os falantes da língua	Os aprendizes geralmente apresentam opiniões e atitudes sobre os falantes nativos, resultantes de contato que eles mesmos possam ter tido com esses falantes ou, até mesmo, contatos vindos de outras fontes, como a mídia.
3. crenças sobre as quatro habilidades	Os aprendizes de LE podem expor diferentes opiniões acerca da natureza das habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão oral.
4. crenças sobre o ensino	Durante o tempo que os alunos passam na escola ou tendo algum tipo de instrução formal, eles formam visões sobre o que é um ensino que é eficaz e o que não é. Às vezes, quando há diferenças entre as crenças dos professores e dos aprendizes, pode haver algum tipo de

³⁷ Richard e Lockhart (1996) utilizam o termo “inglês” ao invés de “língua”. Mas, com o objetivo de sermos mais gerais, optamos por utilizar língua. Assim, aprendizes de outros idiomas também podem se identificar dentro das classificações proposta pelos autores.

	conflito e o aluno, de certa maneira, pode avaliar mal a tarefa que o professor propôs.
5. crenças sobre a aprendizagem da língua	Os aprendizes constroem, ao longo de sua vida como estudantes de línguas, concepções de como se aprende uma língua e quais tarefas, atividades ou metodologias são mais efetivas e apropriadas para esse propósito.
6. crenças sobre comportamento apropriado para sala de aula	Os alunos possuem opiniões sobre como deve ser seu comportamento em sala de aula e que tipo de interação devem utilizar. Essa crença também pode ser problemática quando aquilo que o professor e aluno pensam difere.
7. crenças sobre eles mesmos	Os aprendizes normalmente têm crenças sobre o que conseguem fazer como aprendizes de LE. Assim, suas concepções sobre seus pontos fortes e fracos como aprendizes podem influenciar no seu comportamento em sala, nas suas prioridades como aprendizes e são capazes de determinar o que podem fazer com as oportunidades que o ambiente de sala de aula os oferece.
8. crenças sobre seus objetivos	Cada aprendiz difere com relação a seus objetivos de aprendizagem. Por isso, como Richards e Lockhart (1996) exemplificam, alguns alunos podem ter o objetivo de ter uma pronúncia similar à de um nativo e outros aprendizes não acharem isso essencial.

Fonte: elaborado pela autora

Os autores, ao abordarem a categorização das crenças de aprendizes, apontam para possíveis conflitos entre alunos e docentes ao apresentarem crenças diferentes. Lima (2005) analisa essa divergência como algo positivo para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que elas permitem que tanto o aprendiz quanto o professor reflitam acerca de seus sistemas de crenças e de suas ações, gerando (ou não) mudanças.

Ramos (2011), por sua vez, pesquisou o relacionamento entre as crenças sobre ensino e aprendizagem e o uso de estratégias em um curso de extensão de língua inglesa, da universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, e, também, detectou se houve ou não alterações nas crenças e na utilização de estratégias de escrita, depois de fazer um trabalho de intervenção focando nessas estratégias. Os participantes do estudo foram, inicialmente, 15 alunos universitários, com idade entre 19 e 29 anos, de diferentes cursos superiores e que estavam no quarto semestre do curso de extensão. Ao decorrer da pesquisa, apenas 10 alunos continuaram.

Os resultados obtidos indicaram que os alunos apresentaram a crença de que a escrita é uma prática de fixação dos conhecimentos gramaticais. Além do mais, para se escrever bem, de acordo com os aprendizes desse estudo, deve-se ter um amplo

vocabulário na língua-alvo. Devido à manutenção dessa crença, os alunos faziam escolhas específicas, tais como a utilização de dicionário nos momentos de escrita e revisão do texto. Com relação ao processo de ressignificação das crenças dos estudantes, houve alteração em algumas e, em outras, não. Uma das crenças ressignificadas foi a de que se deve falar bem para escrever bem em inglês. Os alunos perceberam que essa relação não era direta. Ademais, os aprendizes passaram a acreditar que a leitura é relevante para o processo de escrita. Porém, as crenças com relação à associação entre a gramática e a escrita não foram alteradas. Por fim, notou-se que os participantes melhoraram seus textos com relação ao gênero resumo e não houve grandes problemas com relação ao uso gramatical.

Outros estudos acerca das crenças dos aprendizes sugerem uma forte influência do contexto na estruturação de seus sistemas de crenças. Kaymakamoğlu e Atmaca (2016) investigaram as crenças de seis aprendizes de inglês como LE em relação ao efeito que outras pessoas ao redor deles e o contexto tinham em sua aprendizagem da língua. Para tanto, os autores analisaram seis contextos diferentes de aprendizagem: aprendizagem no ambiente de sala de aula, aprendizagem com aulas particulares, aprendizagem autodidata, aprendizagem junto de colegas, aprendizagem em ambiente de sala em que há alunos de diferentes níveis de proficiência e aprendizagem no país onde se fala a língua. A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas que foram analisadas por codificação, análise narrativa e análise temática. Os resultados apontaram que as crenças dos alunos variavam conforme as condições externas, presentes no ambiente de aprendizagem. Além do mais, a análise dos dados sugeriu que a competência e desempenho dos aprendizes na LE eram analisados de acordo com seu contexto de aprendizagem.

Nishihata (2017) pesquisou as crenças e ações de alunos universitários de japonês, de nível intermediário, com baixo rendimento acadêmico, de uma instituição pública de ensino no Brasil acerca de sua autonomia na aprendizagem. Os resultados da pesquisa mostraram que há uma ligação entre as crenças dos aprendizes e suas ações associadas à autonomia na aprendizagem de japonês e que essas crenças podem estar relacionadas ao rendimento acadêmico dos alunos. Além do mais, os resultados obtidos nesse estudo corroboram aqueles obtidos no estudo de Kaymakamoğlu e Atmaca (2016), isto é, o contexto de aprendizagem bem como o contato com os colegas do curso interferem na formação das crenças e ações dos aprendizes.

Enfim, percebemos que ao longo da trajetória dos estudos de crenças, as posições dos aprendizes foram, aos poucos, tomando espaço. Isso se torna de grande relevância, pois entendemos o aprendiz como parte primordial do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, eles são pessoas completas que possuem sentimentos, crenças, percepções e que são agentes dentro do contexto de aprendizagem de LE e que, ao mesmo tempo que são influenciados por esse ambiente, também o influencia. Compreender as crenças dos aprendizes nos permite entender suas motivações, precisões, medos e atitudes ao aprender línguas, facilitando esse processo.

2.3.4 Origem das crenças dos aprendizes

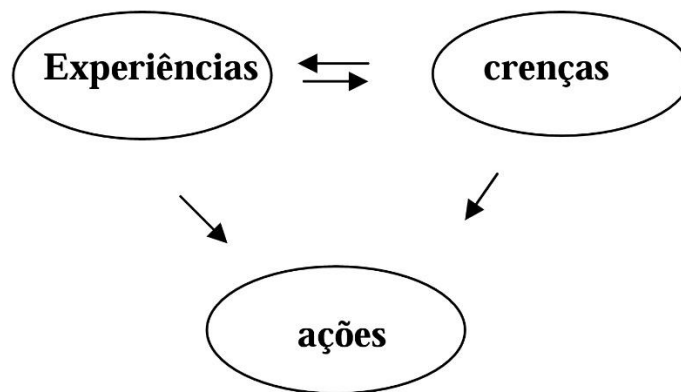
Wenden (1999) sugere que as crenças dos aprendizes, consideradas, pela autora, como conhecimento metacognitivo, isto é o conhecimento que os alunos possuem sobre aprender, poderiam ser assimiladas inconscientemente, a partir da observação e imitação ou, de forma consciente, à medida que os aprendizes escutam seus professores, colegas ou pais enquanto expressarem seus pontos de vista de como se aprende. Além disso, Kalaja *et al.* (2016) afirmam que, nesse primeiro momento, considerava-se que as crenças tinham origem nas experiências pessoais dos aprendizes de línguas.

Há algum tempo a concepção de que as crenças são um conceito apenas cognitivo, originadas na mente do indivíduo, tem saído de cena, dando lugar ao entendimento de crenças como um processo socialmente construído (CONCEIÇÃO, 2004). Dessa forma, diversos autores (BARCELOS, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; HORWITZ, 1987; KALAJA *et al.*, 2016; YANG, 1999) entendem que as crenças são influenciadas por experiências anteriores, sejam elas individuais ou de outros, como aprendizes de línguas ou, ainda, podem ser originadas a partir de seu contexto cultural. Por isso, em seu artigo, Horwitz (1987) fala que em uma sala de aula com um professor nativo e aprendizes de diferentes culturas, por exemplo, haverá diversas crenças sobre aprendizagem de línguas e isso pode ser uma importante razão para ocorrer um choque cultural.

Conceição (2004) enfatiza que as crenças são motivadas pelas experiências passadas dos aprendizes. Dessa forma, a autora explica que há uma ligação entre as experiências, crenças e ações dos mesmos. As experiências passadas interferem nas

crenças dos aprendizes. Essas crenças intervêm nas experiências presentes dos alunos, influenciando, também, suas ações na aprendizagem. A figura abaixo ilustra essa relação:

Figura 3 - Relação entre experiência, crenças e ações



Fonte: Retirado de Conceição (2004, p. 239)

Neste estudo, tomamos o posicionamento de que as crenças se originam a partir da observação, da imitação, do que pessoas próximas aos aprendizes, como os pais, colegas e professores, pensam e das experiências passadas dos aprendizes, sejam elas pessoais ou compartilhadas.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

“The act of playing the game has a way of changing the rules.”

(James Gleick)

Com o propósito de chegarmos ao objetivo geral desta pesquisa, assim como de responder às perguntas de pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2012; CARDANO, 2017; PRODANOV; FREITAS, 2013; YIN, 2016) de natureza aplicada (PRODANOV; FREITAS, 2013) e exploratória (BHATTCHERJEE, 2012; GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013), na naturalidade de um estudo de caso intrínseco (STAKE, 2005; YIN, 2015). Baseamo-nos nos fundamentos da abordagem contextual (BARCELOS, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) para o estudo de suas crenças.

A seguir, detalhamos a razão da escolha metodológica, comentamos acerca do contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como a delimitação da aluna selecionada para participar do estudo, discorremos sobre os instrumentos de coleta de dados e, por fim, fazemos um apanhado das considerações éticas que nos acompanharam na execução da pesquisa aqui detalhada.

3.1 Método e natureza da Pesquisa

3.1.1 Pesquisa qualitativa de natureza aplicada e exploratória

A pesquisa qualitativa é muito pertinente para diversas áreas sociais e cada uma dessas áreas contam com um repertório de métodos que se diferenciam de uma disciplina para outra (YIN, 2016). Yin (2016) destaca a dificuldade de chegar a uma definição para esse tipo de estudo, uma vez que se chegarmos a uma definição muito sucinta, deixaremos de lado uma disciplina ou outra e se utilizarmos uma definição mais ampla, seremos muito gerais.

Diante do problema em definir o que é pesquisa qualitativa, Yin (2016) lista cinco características para identificá-la mais facilmente, são elas:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos

existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p. 21)

Prodanov e Freitas (2013) reforçam o ponto da neutralidade do pesquisador nesse tipo de pesquisa, uma vez que “as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Nesse tipo de estudo, há uma preocupação muito maior com o processo de realização da pesquisa do que com o produto e não há a necessidade de comprovar hipóteses que se estabeleceram previamente (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Dessa maneira, o paradigma qualitativo foi selecionado, uma vez que não foi objetivo desta pesquisa fazer o levantamento de dados estatísticos, mas sim interpretativos, devido à pluralidade da sala de aula e ao fato de pesquisas nesse ambiente tentarem entender os fenômenos que se dão dentro do mesmo (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Dessa maneira, tentamos compreender o significado da língua inglesa e de sua aprendizagem para a participante, através de sua ansiedade, crenças e ações no ambiente de aprendizagem. Assim, empenhamo-nos a assimilar o que a levava a agir de uma maneira ou de outra. Além disso, por esta ser uma pesquisa qualitativa, nos preocupamos com o processo de realizar a pesquisa e não simplesmente com o produto deste estudo, uma vez que esse fazer provavelmente gerou consciência e, conseqüentemente, reflexão em nossa participante e, também, na pesquisadora.

Seguindo esse raciocínio, o processo de realização do paradigma de pesquisa qualitativo é importantíssimo, pois de alguma forma ajudará os aprendizes a identificar pontos que anteriormente não teriam sido levados em consideração, mas que vão se revelar em suas falas e ações, indutivamente, durante a pesquisa. De acordo com Flick (2009, p. 21), “trata-se de situações tão novas que [...] metodologias dedutivas tradicionais [...] agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas.” Outra característica crucial deste estudo que o fez se encaixar como qualitativo é a utilização de diversos instrumentos para levantamento de dados (YIN, 2016). Como será discutido mais adiante, utilizamos dois questionários fechados (um para levantamento da ansiedade e o outro para levantamento das crenças da participante), narrativa escrita, narrativa visual, entrevistas semiestruturadas e diário da participante.

No que se refere à natureza da pesquisa, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que essa pode ser de natureza básica ou aplicada. A primeira objetiva-se a desenvolver conhecimentos novos, universais e produtivos para que haja avanço da ciência. A pesquisa de natureza aplicada, por sua vez, é mais específica no sentido de que tem o objetivo de gerar novos conhecimentos, mas que serão direcionados para solucionar problemas locais. Tendo isso em vista, esta pesquisa se caracterizou como de natureza aplicada, uma vez que foi conduzida com uma participante a fim de identificar, estritamente, o que catalisava sua ansiedade e quais eram suas crenças e ações com relação à língua inglesa e sua aprendizagem. Por esse motivo, este foi um estudo de caráter pessoal que se propôs a conscientizar uma aprendiz em específico da existência de sua ansiedade, crenças e ações. Ao mesmo tempo, este estudo também permite que outros alunos que apresentem ansiedade se identifiquem com o mesmo. Além do mais, esta pesquisa poderá auxiliar docentes a compreenderem o papel primordial que as emoções e crenças têm na aprendizagem de língua estrangeira.

Quanto aos objetivos, classificam-se as pesquisas como exploratórias, descritivas ou explicativas (BHATTCHERJEE, 2012; GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013). Prodanov e Freitas (2013) explicam que, nas pesquisas descritivas, os pesquisadores retratam os fatos que foram observados de maneira a não intervir nos mesmos, utilizando instrumentos tais como questionários e observações sistemáticas para levantamento dos dados. As pesquisas explicativas caracterizam-se pelo esclarecimento dos motivos das coisas e suas possíveis causas.

As pesquisas exploratórias, que adotamos para o presente trabalho, são assim classificadas quando se encontram em estágio inicial e objetivam-se a coletar informações acerca do tema que será estudado (PRODANOV; FREITAS, 2013), ou seja, “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2008, p. 25) e elas são normalmente aplicadas em áreas novas de investigação (BHATTCHERJEE, 2012). Bhattcherjee (2012) afirma que esse tipo de pesquisa é utilizado quando as finalidades do estudo são: determinar a extensão de um certo fenômeno, comportamento ou problema; ter ideias preliminares acerca do objeto de pesquisa em questão; testar se é viável uma condução de estudo que seja mais amplo sobre o fenômeno estudado. Gil (2008) destaca a flexibilidade que esse tipo de pesquisa proporciona, visto que o pesquisador leva em consideração diferentes questões acerca do fenômeno. Por isso

há uma grande possibilidade de instrumentos a serem utilizados, porém, os mais comuns são “1. levantamento bibliográfico; 2. entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e 3. análise de exemplos que estimulem a compreensão” (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987, p. 63 *apud* GIL, 2008).

Diante da classificação quanto aos objetivos, esta pesquisa é, em sua maior parte, exploratória, visto que investigamos uma área não antes estudada nesse contexto específico, isto é, em etapa inicial (PRODANOV; FREITAS, 2013) e que expôs a ansiedade, crenças e ações de uma aprendiz, a fim de que essas questões anteriormente imperceptíveis passassem a ser explícitas para ela (GIL, 2008). Da mesma maneira, o uso de diferentes instrumentos fez com que a pesquisa fosse classificada como exploratória, pois isso permitiu que o pesquisador visse o mesmo caso em ângulos diferentes, levando em consideração diferentes pontos para melhor interpretação dos fenômenos estudados.

3.1.2 Estudo de caso intrínseco

Yin (2015, p. 17) afirma que o estudo de caso é um tipo de pesquisa verificada empiricamente que estuda profundamente um caso “em seu contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes.” O autor também cita características que permitem distinguir um estudo de caso. Assim, o método estudo de caso:

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado;
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado (YIN, 2015, p. 18).

Estudo de caso foi escolhido como melhor método para realização deste estudo, posto que o contexto apareceu como determinante para identificar a ansiedade, crenças e ações da participante, sendo impossível desvinculá-lo de sua ansiedade e crenças e ações. Além do mais, uma série de instrumentos foi utilizada na coleta dos dados (dois questionários fechados, narrativa escrita, narrativa visual, entrevistas semiestruturadas e diário da participante) para a triangulação. Esses instrumentos de coleta resultaram em algumas variáveis que foram mais importantes do que o resultado em si, mostrando o foco no processo e não no produto.

Yin (2015) afirma que é interessante fazer um estudo de caso quando se trata de fenômenos sociais complexos. Esse é caso de um estudo envolvendo a ansiedade

e crenças, pois são construtos socialmente construídos e de alta complexidade, visto que há muitos fatores envolvidos em suas constituições. O autor indica que algumas fontes de evidências para realização do estudo de caso são a documentação, as entrevistas, observações diretas ou participantes e através de artefatos físicos.

Stake (2005), por sua vez, alerta que o estudo de caso, na verdade, não é uma escolha metodológica, mas sim uma escolha sobre o que deve ser estudado. Por isso, Stake (2005) faz distinção da existência de três tipos de estudo de caso, são eles: estudo de caso instrumental, estudo de caso múltiplo e estudo de caso intrínseco.

No estudo de caso instrumental, não há interesse no caso em si, mas em como esse pode trazer o entendimento de um tópico ou fazer generalizações. Assim, o caso, apesar de ser estudado detalhadamente e suas ações especificadas, é de interesse periférico e apenas facilita a compreensão de algum fenômeno. O estudo de caso múltiplo ou coletivo é usado quando alguns casos são estudados para entender um “fenômeno, população ou condição geral”³⁸ (STAKE, 2005, p. 446, tradução nossa). Da mesma maneira que o estudo de caso instrumental, o estudo de caso coletivo também procura a generalização. Nas palavras de Stake (2005, p. 446, tradução nossa), os estudos de casos coletivos “são escolhidos porque acredita-se que compreendê-los irá gerar um melhor entendimento, e talvez melhor teorização, sobre uma coleção de casos ainda maior”.³⁹ O último tipo de estudo de caso classificado por Stake (2005) é o intrínseco. Esse é caracterizado pelo interesse do pesquisador ser no que este caso específico tem de particular ou de comum. Dessa maneira, o foco é no que se pode aprender deste caso. Gil (2002) acrescenta que, normalmente, nos estudos de caso intrínsecos, o caso e o objeto de pesquisa coincidem.

Como será especificado de forma detalhada mais à frente, na seção sobre a participante, esta pesquisa realizou-se com apenas uma participante que foi, ao mesmo tempo, o caso analisado e o objeto de pesquisa. Isso delimitou o tipo de estudo de caso o qual só poderia ser classificado como intrínseco ou instrumental, já que esta pesquisa não teve como objetivo estudar mais de um caso.

Delimitando um pouco mais, o estudo aqui detalhado caracterizou-se como um estudo de caso intrínseco, pois, de acordo com Stake (2005), o estudo de caso desse tipo começa com casos que já estão previamente identificados. E esse é o cenário de

³⁸ Do original: “a phenomenon, population or general condition”.

³⁹ Do original: “they are chosen because it is believed that understanding them will lead to better understanding, and perhaps better theorizing, about a still larger collection of cases.”

Beatriz (nome fictício), participante da pesquisa. Ela conversou sobre suas situações de ansiedade com sua professora em 2018, por mensagem. Nessa conversa, Beatriz chamou bastante atenção, pois falava frases que levavam a entender que ela apresentava ansiedade de língua estrangeira e que tinha atitudes de uma aluna ansiosa (vide seção 3.3 sobre a participante). Assim, a relação entre o que ela sentia, acreditava e como agia nos atraiu. Por isso, decidimos convidá-la para participar da pesquisa.

Por fim, esta pesquisa se enquadra como um estudo de caso intrínseco, porque foi conduzida com apenas uma participante que já foi previamente “detectada” em seu contexto, uma vez que se destacava por sentir ansiedade de língua estrangeira.

Em seguida, discorreremos sobre a abordagem contextual, a qual será utilizada para a análise das crenças de Beatriz.

3.1.3 Abordagem contextual para estudos sobre as crenças da aprendiz

Barcelos (2001) propõe três maneiras de estudar crenças, são elas: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. Para fazer essa classificação, a autora levou em consideração a definição de crenças em cada uma dessas abordagens, a metodologia utilizada e a relação entre crenças e ação.

De acordo com Barcelos (2001), a abordagem normativa foi primeiramente sugerida por Holliday (1994) e era direcionada aos estudos que tinham a cultura do aprendiz como um indicador para seu comportamento em sala de aula. Assim, as crenças, nessa perspectiva, são uma espécie de parâmetro para comportamentos que os alunos terão como “bons aprendizes ou como aprendizes autônomos” (BARCELOS, 2001, p. 76). Os instrumentos utilizados nessa abordagem são questionários do tipo *Likert-scale* (o mais conhecido deles é o BALLI – *Beliefs about Language Learning Inventory* proposto por Horwitz em 1985) e entrevistas para validar o uso dos questionários. Esses estudos classificam as crenças como incorretas na execução de alguns tipos de abordagem de ensino, como por exemplo, o ensino autônomo, porém não há explicação a respeito de que ponto de vista essas crenças são erradas. Vieira-Abrahão (2006) destaca a característica positivista desse tipo de abordagem, não permitindo que os alunos e professores expressem suas crenças utilizando seu próprio vocabulário. Barcelos (2001) também afirma que, nessa

abordagem, a relação entre crenças e ações não é de fato estudada e investigada, apenas sugere-se sua existência.

A abordagem metacognitiva leva esse nome por definir as crenças como conhecimento metacognitivo, isto é, as crenças fazem parte do processo de raciocínio dos indivíduos (BARCELOS, 2001) e esse conhecimento cognitivo é “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem e aprendizagem de línguas” (WENDEN, 1987 *apud* BARCELOS, 2001, p.79). Wenden (1987 *apud* BARCELOS, 2001, p. 79) afirma que o conhecimento cognitivo dos aprendizes é formado nas suas “teorias em ação” que os fará pensar sobre como agir e isso os ajudará a fortalecer sua capacidade para aprendizagem. Dessa maneira, ao refletir sobre seu plano para aprender línguas, os aprendizes são capazes de sistematizar suas crenças (BARCELOS, 2001). Os instrumentos utilizados nessa abordagem são as entrevistas e questionários semiestruturados e os autorrelatos. Nessa abordagem, apenas se discute e sugere a relação entre crença e ação e, muitas vezes, as crenças são tidas como obstáculos para se aprender, levando-se em consideração uma visão de aprendizagem como superior a outras (BARCELOS, 2001).

A abordagem contextual, além de utilizar os instrumentos anteriormente mencionados nas outras formas de investigação, também utiliza observações de aula e estudo do contexto onde há a prática de ensino (BARCELOS, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Dessa maneira, a relação entre crença e contexto (já que não há como separar um do outro) e a influência da experiência prévia de aprendizagem de línguas dos alunos e professores são consideradas ao investigar suas crenças e ações em um determinado ambiente. Diferentemente da abordagem metacognitiva, a contextual já não é adotada para analisar as crenças como estáveis, como foi anteriormente proposto, mas, sim, como dinâmicas e sociais (BARCELOS, 2001). Além disso, Vanlezuella (1996 *apud* BARCELOS, 2001) destaca que para realizar um bom estudo para inferir as crenças é necessário que as investiguem de diferentes óticas e combinando diferentes instrumentos. Essa abordagem não tem por objetivo classificar as crenças dos alunos como certas ou erradas, mas objetiva-se a compreendê-las dentro de um contexto específico e compreender a ligação que elas podem ter com as estratégias de aprendizagem dos alunos (BARCELOS, 2001).

Vieira-Abrahão (2006) lista algumas características que as abordagens metacognitiva e contextual compartilham: 1) são naturalistas, isto é, crenças são

analisadas dentro dos contextos em que ocorrem; 2) descritivas, pois seus dados são qualitativos; 3) estão mais interessadas no processo do que no produto final que essa investigação vai produzir; 4) são indutivas, já que não têm por objetivo comprovar hipóteses; 5) são pesquisas direcionadas para a construção de significado por parte dos participantes a partir de seus comportamentos e experiência de vida.

Apesar dessas características em comum e levando-se em consideração as definições das três abordagens anteriormente citadas, este estudo se enquadrou na perspectiva contextual por alguns motivos. O primeiro deles foi por ter tido como objetivo principal analisar a relação entre crenças e ações de uma aprendiz dentro do seu contexto de aprendizagem, sem classificar essas crenças como corretas ou equivocadas. Além disso, nosso foco estava no proceder da pesquisa ao fazer a aluna verbalizar suas crenças e ações para com a língua inglesa e sua aprendizagem e não apenas no resultado que este estudo trouxe. Outra razão relevante é a utilização de vários instrumentos de pesquisa para levantamento das crenças, incluindo o questionário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), narrativa escrita e entrevistas semiestruturadas. Com esses instrumentos, os dados coletados foram descritos e analisados indutivamente, tendo sido feito o levantamento de significados por parte da participante da pesquisa.

Tendo a abordagem contextual como base para o estudo aqui proposto, a seguir discutimos duas questões de extrema relevância para essa abordagem: o contexto e a participante da pesquisa.

3.2 Contexto

Este estudo foi realizado em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal e contou com a colaboração de uma participante que é aluna de língua inglesa. A escola foi escolhida por ser pública e por ter grande importância para a região administrativa em que se encontra, visto que conta com um número considerável de alunos (5560 alunos entre inglês, espanhol, francês e japonês e só os cursos de inglês têm 3859 alunos, de acordo com o relatório de fluxo mensal de abril de 2021)⁴⁰. Além disso, nessa escola fui aprendiz de inglês, espanhol e francês e é onde leciono inglês há cinco anos.

⁴⁰ Este relatório foi emitido no dia 12 de abril de 2021 pela secretaria da escola em que a pesquisa está sendo realizada.

O estudo nesse centro de línguas é também crucial, pois a sua missão vai muito além de ensinar idiomas, mas também está ligada à formação integral do cidadão, considerando os eixos transversais propostos no currículo em movimento⁴¹.

A referida escola foi fundada em 1985 (DISTRITO FEDERAL, 2019a; SANT'ANA, 2010) e desde então tem possibilitado que alunos da rede pública de ensino e da comunidade que não possuem poder aquisitivo suficiente para pagar um curso livre de línguas possam adquirir uma língua estrangeira⁴². A escola em questão foi idealizada e originada a partir do projeto de três professores em um momento em que apenas pessoas de classes econômicas mais altas eram capazes de pagar um curso livre particular (SANT'ANA, 2010). Por isso, não é possível desvincular a história desse CIL da luta por inclusão social e popularização do acesso ao ensino público de qualidade de língua estrangeira por pessoas de baixa renda (SANT'ANA, 2010).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas dos CIL (DISTRITO FEDERAL, 2019a), as instituições oferecem dois tipos de cursos: o pleno e o específico. O curso pleno é desenhado para alunos que estão no ensino fundamental (6º e 8º anos) e o curso específico é voltado para alunos que estão no ensino médio ou EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou que já tenham concluído a educação básica. Quando o aluno termina o curso específico, é possível que ele faça um teste de nível e continue seus estudos no curso de currículo pleno (podendo ser alocado no ciclo 2 ou 3 que será especificado mais abaixo). As Diretrizes Pedagógicas dos CIL também preveem que o aluno que se destaque no uso de estruturas e vocabulário mais avançados para o nível em que esteja alocado possa acelerar por meio do teste de nível (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

O currículo pleno é formado por três ciclos e cada ciclo está estruturado em quatro semestres⁴³. O ciclo 1 é composto pelos níveis 1A, 1B, 1C e 1D. O aluno pode entrar tanto no 1A quanto no 1C e aí o seu tempo de curso varia (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Já o curso específico é formado por dois ciclos e cada ciclo tem três semestres. Assim, temos os níveis E1, E2 e E3, formando o primeiro ciclo e E4, E5, e E6, compondo o segundo ciclo. Apenas os alunos que estão no ensino médio ou que já o tenham concluído podem estudar nessa modalidade de curso e a única porta de entrada para esse curso é o nível E1.

⁴¹ A missão da escola encontra-se em sua proposta pedagógica.

⁴² Esta informação encontra-se na proposta pedagógica da escola.

⁴³ O aluno leva dois anos para terminar um ciclo, visto que cada ano letivo conta com dois semestres.

A Proposta Pedagógica da escola apresenta as competências que não devem faltar nos currículos pleno e específico e que guiam a formação do aluno. Nesse documento, é apontado que os cursos oferecidos assumem uma perspectiva variacional e interacional por a linguagem ser compreendida como prática social “cuja primeira manifestação são espontâneas e têm origem nos diferentes grupos sociais e culturais”⁴⁴. Um dos objetivos da escola é o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos, considerando-se que para adquiri-la não basta apenas o domínio técnico, mas também a questão de saber usar a língua nas situações e contextos mais variados aos quais os alunos forem expostos. Assim, esse CIL como uma escola pública

tem ao mesmo tempo o objetivo de propiciar contextos para que os estudantes desenvolvam a competência comunicacional na língua-alvo e produção e compreensão oral e escrita sem desconsiderar o papel formativo e educacional do profissional de ensino de línguas estrangeiras⁴⁵.

Para que os objetivos acima sejam alcançados, é crucial que os profissionais que lecionam nesse contexto sejam habilitados na língua que ensinam e que tenham sido aprovados em concurso público para atuar nos Centros Interescolares de Línguas. Esses profissionais devem ter habilidades para utilizar a língua para se comunicar de maneira clara, natural e fluente, pois não é objetivo dos CIL ensinar a partir de uma abordagem instrumental, mas sim de uma abordagem mais interacional e comunicativa⁴⁶. Para tanto, as Diretrizes Pedagógicas dos CIL (2019a) traçam um perfil necessário aos professores dos Centros Interescolares de Línguas, elas incluem: interação e compartilhamento, ensino com base em afetividade, construção de conhecimento colaborativamente e planejamento didático que proporcionem aulas significativas às realidades dos estudantes. Por isso, para atuar nos CIL, além de serem aprovados em concurso público, os professores devem ser submetidos à banca avaliadora que observará se o professor domina competências escritas e orais da língua, bem como se ele possui conhecimento acerca das abordagens de ensino de língua estrangeira mais contemporâneas (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Tendo traçado o contexto no qual a pesquisa foi feita, os objetivos dos cursos desse CIL e o perfil dos profissionais atuantes na referida escola, especificamos, a

⁴⁴ Esta citação encontra-se na página 12 da proposta pedagógica da escola elaborada em 2019.

⁴⁵ Esta citação encontra-se na página 19 da proposta pedagógica da escola elaborada em 2019.

⁴⁶ De acordo com a proposta pedagógica do CIL em questão.

seguir, sobre a participante desta pesquisa – uma aprendiz brasileira de língua inglesa como LE – identificada como um caso a ser estudado por suas características como aluna (STAKE, 2005, YIN, 2015).

3.3 Participante

A participante desta pesquisa é Beatriz (nome fictício escolhido pela aluna). Ela é uma aprendiz de inglês como língua estrangeira no CIL em questão. No momento em que a pesquisa foi feita, ela tinha 29 anos, era professora do ensino fundamental 1 em uma escola pública e estava cursando a modalidade de curso Específico no CIL.

Quando os dados para este estudo foram coletados, Beatriz estava no quarto semestre de seu curso de inglês. Porém, como havia reprovado o último nível devido às suas faltas, notas e, conseqüentemente, baixo nível de conhecimento para ser aprovada, ela seguia no Específico 3 (E3).

Antes de estudar no CIL, a única experiência que ela havia tido com inglês havia sido no ensino básico (ensino fundamental e médio). A aprendiz também afirmou ter estudado em um dos CILs anteriormente, mas como aluna de espanhol como língua estrangeira.

No primeiro semestre de 2020, em razão de sua necessidade em rever o que já havia sido estudado anteriormente, decidiu se matricular em um curso de inglês privado, começando do nível iniciante. Dessa maneira, quando a pesquisa foi realizada, ela estava estudando nos dois cursos simultaneamente.

Beatriz nos fez notá-la por, em uma conversa informal que havia tido com sua professora em um aplicativo de troca de mensagens em 2018, ela ter mencionado frases como “eu já percebi que tenho bloqueio com inglês”, “não adianta, não consigo falar. Tenho pavor”, “minha pronúncia é muito ruim”, “eu esqueço tudo [na prova oral]”. Chegou a dizer que combinou de faltar à aula no dia da prova oral com a amiga, porque estavam “desesperadas”. Ela também se comparava constantemente com sua sobrinha de dois anos que aprendia inglês com vídeos e, segundo Beatriz, “[tinha] uma pronúncia perfeita” e “[aprendia] no mesmo dia que você [ensinasse]”.

Sendo assim, percebemos que Beatriz se mostrava ansiosa para com a aprendizagem de língua inglesa, o que fazia com que ela tomasse atitudes para lidar com essa emoção. Além disso, entendemos que uma das razões para essa ansiedade

poderia estar ligada às suas crenças e ações. Por esses motivos, decidimos por convidá-la a fazer parte desta pesquisa.

3.4 Instrumentos para coleta de dados

Nesta seção, discutimos os instrumentos utilizados na obtenção de dados para chegar aos resultados da presente pesquisa. Flick (2013) afirma que há três maneiras mais comuns de fazer coleta de dados: 1) fazendo perguntas para os sujeitos; 2) fazendo observações ou 3) estudando documentos. Gil (2002, p. 140) acrescenta que um dos princípios básicos do estudo de caso é a utilização de mais de uma técnica para coleta de dados, pois “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos”. Por isso, neste trabalho, utilizamos questionário BALLI, Escala de Ansiedade de Sala de Aula Língua Estrangeira (EASALE), narrativa escrita, narrativa visual, entrevistas semiestruturadas e diário da participante.

O número elevado de instrumentos utilizados é explicado por, em um estudo de caso na abordagem contextual, nenhum instrumento ser “suficiente por si só, mas a combinação de vários se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

A seguir, apresentamos os instrumentos na ordem em que foram usados na pesquisa.

3.4.1 Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (EASALE) adaptado

Em 1983, alunos iniciantes na aula de línguas da Universidade do Texas se juntaram para participar em um “Grupo de Apoio para Aprendizagem de Língua Estrangeira”⁴⁷ (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M.B.; COPE, 1986).

Dos 225 aprendizes iniciantes, pelo menos um terço, isto é, 75 alunos, optaram por participar do grupo, pois se mostravam preocupados com sua aprendizagem de LE. Porém, em razão de limitação de tempo e espaço, apenas duas turmas, de 15 pessoas cada, participaram do grupo. Eles se reuniam para conversar sobre suas preocupações e dificuldades na aprendizagem de línguas, discutiam acerca de estratégias efetivas para a aprendizagem de línguas e sobre exercícios para controle

⁴⁷ Do original: Support Group for Foreign Language Learning.

da ansiedade em sala. Assim, a partir das experiências relatadas pelos alunos a respeito de seus sintomas físicos e psicológicos, bem como de ações advindas desses sintomas no que se refere à ansiedade, foi desenvolvida a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (EASALE)⁴⁸.

A EASALE permite que o pesquisador ou mesmo o professor verifique a proporção da ansiedade de língua estrangeira, identificando os alunos que a sentem e quais características eles apresentam (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986).

Na presente pesquisa, fizemos uma simples adaptação quanto à EASALE original proposta por Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986). Dessa forma, onde havia o termo “língua estrangeira”, substituímo-lo por “inglês” ou, ainda, por “língua inglesa”.

Por fim, aplicamos a EASALE adaptada (vide [Apêndice A](#)) com o objetivo de reconhecer as situações causadoras de ALE em Beatriz. Além disso, a partir das respostas da participante neste instrumento, levantamos tópicos para serem debatidos durante a entrevista.

3.4.2 Questionário BALLI adaptado

Os questionários, em geral, são compostos por perguntas com alternativas fechadas, em escala ou em aberto (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Um questionário muito utilizado nos estudos de crenças é o BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*). Esse questionário é composto, em sua maioria, por perguntas em escala na qual o aprendiz tem de escolher entre as opções (1) concorda plenamente; (2) concorda; (3) não tem opinião a respeito; (4) não concorda; (5) discorda plenamente. Há apenas duas questões que fogem às opções em escala⁴⁹, uma delas e a que utilizamos em nossa pesquisa, o aprendiz deve assinalar sua opinião acerca da língua inglesa, isto é, inglês é (1) uma língua muito difícil; (2) uma língua difícil; (3) uma língua de dificuldade média; (4) uma língua fácil; ou (5) uma língua muito fácil. Barcelos

⁴⁸ Do original: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).

⁴⁹ A outra questão que foge às opções de escala pergunta sobre se uma pessoa estudasse inglês uma hora por dia, em quanto tempo essa pessoa estaria hábil a falar nessa língua. As opções são (1) menos de 1 ano; (2) de 1 a 2 anos; (3) de 3 a 5 anos; (4) de 5 a 10 anos; ou (5) você não consegue aprender uma língua estudando-a 1 hora por dia. Porém, não a utilizamos em nossa pesquisa.

(2001, p. 78) afirma que uma vantagem desse instrumento é que ele é “menos ameaçador” do que observações, por exemplo.

O BALLI “foi desenvolvido para avaliar a opinião dos alunos em uma variedade de questões e controvérsias relacionadas à aprendizagem de línguas”⁵⁰ (HORWITZ, 1987, p. 120). Ele examina as crenças dos alunos em cinco áreas mais amplas: aptidão para a LE, a dificuldade em aprender língua, a natureza da aprendizagem de língua, estratégias de comunicação e aprendizagem e motivações.

Uma das funções desse instrumento é entender a crença dos alunos e como essas crenças influenciam a estratégia de aprendizagem utilizada por eles (HORWITZ, 1987). Além disso, é finalidade do BALLI que as respostas traduzam as opiniões dos alunos acerca de sua aprendizagem de língua, bem como que incentivem possíveis discussões sobre a posição dos alunos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Nesta pesquisa, o BALLI adaptado (vide [Apêndice B](#)) foi aplicado com o intuito de coletar as crenças que Beatriz apresentava acerca de sua aprendizagem de inglês e levantar possíveis pontos de discussão a serem desenvolvidos durante as entrevistas. Esse questionário foi adaptado, uma vez que o original é composto por 34 perguntas e utilizamos apenas 18 dessas. Ademais, modificamos dois termos do BALLI original. Trocamos as expressões “língua estrangeira” por “inglês” e “falar inglês com americanos” por “falar inglês com nativos”.

3.4.3 Narrativa escrita

A narrativa, também chamada de autorrelato, história de vida, estória, biografia ou autobiografia (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), é definida como “uma história (eventos do passado) real ou fictícia, narrada oralmente ou por escrito” (PAIVA, 2019, p. 87).

Os relatos são construídos através de conversas casuais, entrevistas ou discussões ou por meio de histórias verbais escritas, contendo descrições de acontecimentos da vida do participante. Por isso, é possível que elas sejam realizadas individualmente, porém são mais motivacionais se forem feitas com um interlocutor (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Em narrativas escritas, podem-se usar “textos

⁵⁰ Do original: BALLI was developed to assess student opinions on a variety of issues and controversies related to language learning.

motivadores” para ajudar o participante a lembrar de momentos experienciados por ele, no momento da escrita.

A pesquisa narrativa nos permite reconhecer, relatar e explicitar a pluralidade de significados humanos para que se perceba o que foi vivido, experimentado e representado (SUÁREZ, 2017). De acordo com Vieira-Abrahão (2006), as narrativas são muito utilizadas para compreender as histórias de professores e alunos e, assim, explicar melhor suas ações e respostas em sala de aula.

Nesta pesquisa, aplicamos uma narrativa escrita (vide [Anexo A](#)) com o tema “minhas expectativas, sensações, frustrações e ações nas aulas de inglês”. Dessa forma, pedimos que Beatriz escrevesse sobre sua trajetória como aluna de LE desde o ensino básico até o momento em que os dados foram coletados⁵¹, focando em suas expectativas, sensações, frustrações e ações. O objetivo deste instrumento foi fazer com que compreendêssemos as emoções da participante e a origem de suas crenças, através de experiências anteriores e presentes.

3.4.4 Narrativa visual

Uma maneira de validar experiências vividas no processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte dos aprendizes quanto dos professores, é contando histórias (KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013). Enquanto o fazem, suas identidades vão se construindo de forma discursiva.

As narrativas podem se apresentar em diferentes modos. Assim, podem ser verbais e essas, por sua vez, podem ser orais ou escritas; podem ser visuais, incluindo desenhos e fotografias; ou, até mesmo multimodais em que há a combinação de diferentes modos, como, por exemplo, textos combinando figuras, vídeo e som. Kalaja, Dufva e Alanen (2013) sustentam que cada tipo de texto conta com diferentes possibilidades de expressões, mas também apresentam restrições. Dessa forma o que pode ser relatado linguisticamente pode não ser reproduzido visualmente e vice-versa. Ou, ainda, há coisas que são mais fáceis de serem expressas linguisticamente e não visualmente ou vice-versa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Para este trabalho, por considerarmos o indivíduo em geral e, conseqüentemente nossa participante, como “sujeito da ação, da linguagem e da narração, a partir do contexto histórico e social no qual está inserido” (CONCEIÇÃO,

⁵¹ A narrativa escrita foi feita pela aluna no dia 26 de abril de 2020.

2020, p. 1349), elegemos usar a narrativa visual, além da narrativa escrita, como exposto anteriormente.

Kress e van Leeuwen (2006) classificam as narrativas visuais em estruturas narrativas e estruturas conceituais com relação à sua capacidade em demonstrar experiências. A primeira diz respeito àquela narrativa em que os participantes estão conectados por seus atos (vetores), isto é, fazendo algo um para o outro, apresentando ações e eventos, mudanças no espaço e tempo. A estrutura conceitual, por sua vez, mostra participantes em sua essência, salienta suas identidades, de maneira geral, mais ou menos estável em termos de classe, estrutura ou significado. Assim, os participantes são classificados em alguma categoria ou agrupamento. Além disso, os participantes são vistos em relação à parte/todo, não há a presença de vetores e não se detalha o pano de fundo ou não há a presença do mesmo, visto que o objetivo é focar no participante e em suas características.

Entendemos que a narrativa visual auxilia no processo de descrever algo tão abstrato quanto às emoções, que muitas vezes não conseguimos fazer linguisticamente, possibilitando uma reflexão sobre as mesmas. Por isso, solicitamos que Beatriz representasse, em seu desenho, o que a aprendizagem de inglês significava para ela (vide [Anexo B](#)). Ademais, compreendemos que a narrativa visual produzida por nossa participante apresenta características, principalmente, conceituais (vide capítulo de análise e discussão dos dados). Solicitamos que Beatriz descrevesse seu desenho durante uma das partes da entrevista semiestruturada, focando numa perspectiva multimodal, dado que partimos da premissa de que não existem textos monomodais, uma vez que, até mesmo em textos predominantemente verbais, são utilizados recursos visuais, tais como a tipografia e a formatação (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

3.4.5 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma das principais formas de coleta de dados na pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987). A interação é um dos aspectos que se destaca nas entrevistas e ela permite que o participante e pesquisador não sejam vistos de maneira hierárquica como em outros instrumentos, tais como a observação e os questionários (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essa interação, então, permite que o pesquisador obtenha imediatamente a informação que está à procura.

Além disso, ela permite que as pessoas se corrijam, esclareçam o que querem dizer e adaptem seu discurso.

Vieira-Abrahão (2006) defende a existência de três tipos de entrevistas: as estruturadas, as semiestruturadas e as livres. Similares aos questionários, as entrevistas estruturadas objetivam-se a fazer levantamento de opinião das pessoas sem mantê-las anônimas, já que são feitas face-a-face. As perguntas nas entrevistas estruturadas seguem determinado padrão e são sempre perguntadas na mesma ordem, são compostas de perguntas com apenas duas opções, perguntas abertas e perguntas em escalas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevistas semiestruturada é:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Assim, esse tipo de entrevista permite uma maior flexibilidade, admite que temas surjam no momento da conversa que não foram previamente planejados e possibilita que as posições do pesquisador e do participante façam parte do planejamento da investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Por último, Vieira-Abrahão (2006) fala da entrevista livre que se caracteriza por ser uma conversa mais aberta acerca do tema de investigação. Ela não é composta por um conjunto de perguntas previamente estabelecidas, mas baseia-se no tema orientador da pesquisa, trazendo uma visão mais ampla das concepções dos participantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Os tipos de entrevista semiestruturada e livre são as mais comumente utilizadas na pesquisa sobre crenças (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Neste estudo, utilizamos as entrevistas semiestruturadas (vide [Apêndice C](#) e [D](#)) com o propósito de esclarecer quaisquer questões que os questionários fechados, a narrativa escrita e o desenho não deixaram evidentes, por isso este instrumento foi aplicado propositalmente depois dos outros instrumentos relatados. Dessa forma, levamos alguns questionamentos prontos advindos dos outros instrumentos de coleta de dados e fomos ampliando, à medida que iam surgindo novas dúvidas e incertezas acerca da ansiedade, crenças e ações de Beatriz. Ademais, a participante teve a oportunidade de falar abertamente sobre sua ansiedade, crenças e ações com relação ao inglês e sua aprendizagem.

3.4.6 Diário da participante

O diário da participante é um documento no qual contém um relatório individual sobre algum tópico (GRIFFEE, 2012). Merriam e Tisdell (2015) classificam o diário como documentos pessoais e afirmam que esse instrumento é muito utilizado para coletar dados no que se refere às atitudes das pessoas, suas crenças e visões de mundo. O diário é uma boa forma de ter acesso às perspectivas das pessoas considerando um determinado assunto, visto que quem escreve o diário descreve somente aquilo que foi importante de acordo consigo mesmo. Griffee (2012) considera que os dados advindos apenas de diários não podem ser tão confiáveis. Por isso, eles são melhor empregados na triangulação, com dados coletados de outros instrumentos também.

No caso desta pesquisa, pedimos à participante que escrevesse um diário depois de todas as suas aulas, tanto sobre as aulas do curso de inglês do CIL, quanto as do curso da rede privada. Em seu diário, Beatriz deveria descrever como havia sido sua aula naquele dia e como ela havia se sentido. Além disso, a aluna foi convidada a contar qualquer caso que tivesse ocorrido durante a aula e que, de alguma forma, tivesse chamado sua atenção ou a afetado de alguma maneira. Como as aulas ficaram suspensas por alguns meses, devido à pandemia da COVID-19, ela escreveu seus diários sobre suas aulas *online*. Ao todo, ela comentou sobre 6 aulas que teve no CIL, entre o período de 03 de julho de 2020 e 14 de setembro de 2020 (cf. [Anexo C](#)). E sobre 8 aulas no curso privado, isto é, entre 30 de junho de 2020 e 14 de setembro de 2020. Esse período foi escolhido porque, em julho, as aulas no CIL que estavam suspensas em razão da pandemia voltaram e, em setembro, o primeiro semestre de 2020 foi encerrado no CIL.

Por fim, o diário da participante foi empregado nesta pesquisa com o propósito de coletar quaisquer emoções, crenças ou ações que Beatriz demonstrasse naqueles momentos após as aulas. Além disso, o diário da participante foi relevante para a triangulação dos dados.

3.5 Procedimento para coleta de dados

Utilizando os instrumentos explicitados na seção anterior, fizemos a coleta dos dados em diferentes momentos. Nesta seção explicamos em que ordem e quando se deu a coleta.

No dia 22 de abril de 2020, os *links* dos questionários EASALE adaptada (vide [Apêndice A](#)) e BALLI adaptado (vide [Apêndice B](#)) foram disponibilizados para Beatriz. Os questionários foram liberados via *Google* Formulários. Beatriz os respondeu no mesmo dia.

No dia 23 de abril de 2020, o tema da narrativa escrita (vide [Anexo A](#)) foi passado à participante desta pesquisa via *Google* formulários e ela levou alguns dias para escrevê-la, nos devolvendo o formulário apenas no dia 26 de abril de 2020. Aplicamos a narrativa escrita propositadamente após os questionários, uma vez que as perguntas desses instrumentos poderiam servir como inspiração para que Beatriz lembrasse de alguma situação específica que achasse por bem contar na narrativa escrita.

A narrativa visual (vide [Anexo B](#)), com o tema “o que a aprendizagem de inglês representa para mim”, foi solicitada à Beatriz no dia 27 de abril de 2020 e ela nos enviou, via *e-mail*, no dia 03 de maio de 2020. A narrativa visual foi usada depois dos questionários e narrativa escrita, pois entendemos que esses outros instrumentos pudessem fazer Beatriz lembrar e refletir melhor sobre sua experiência com a aprendizagem, podendo, assim, traduzir bem suas emoções no desenho.

A primeira parte da entrevista semiestruturada foi realizada (vide [Apêndice C](#)) no dia 05 de maio de 2020. Nesse primeiro momento de conversa com Beatriz, discorremos sobre suas respostas aos dois questionários e esclarecemos algumas dúvidas que foram surgindo ao longo de nossa conversa. Nesse dia, combinamos uma data para um segundo encontro de maneira que pudéssemos conversar acerca de sua narrativa escrita e sobre seu desenho. As duas partes da entrevista foram feitas via vídeo chamada, utilizando a plataforma *Zoom*, visto que estávamos em quarentena devido à pandemia da COVID-19. Inicialmente, pensamos em realizar todas as perguntas programadas nesse primeiro momento de encontro. Porém, a entrevista já durava meia hora e ficamos com receio de que ficasse cansativa, visto que estava sendo realizada à distância. Por isso, optamos por dividi-la.

Então, no dia 12 de maio de 2020, a segunda parte da entrevista semiestruturada (vide [Apêndice D](#)) foi executada. Durante sua realização, abordamos questões que ficaram em aberto sobre as narrativas escrita e visual. Fizemos as entrevistas nesse momento, pois tínhamos o objetivo de esclarecer dúvidas sobre as respostas da participante aos instrumentos anteriores.

O cronograma de coleta de dados desta pesquisa se deu como apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Cronograma de coleta de dados

Data	Instrumento	Meio de coleta	Objetivos	Observação
22/04/2020	EASALE adaptada	Google Formulários	Coleta de dados acerca de situações causadoras de ansiedade sobre a aprendizagem de inglês.	
22/04/2020	BALLI adaptado	Google Formulários	Coleta das crenças de Beatriz sobre a língua inglesa e sua aprendizagem.	
Entre 23/04/2020 e 26/04/2020	Narrativa Escrita	Google Formulários	Registro de informações sobre a origem das crenças de Beatriz.	
Entre 27/04/2020 e 03/05/2020	Narrativa Visual	Via <i>e-mail</i>	Constatar as emoções de Beatriz quanto à aprendizagem de inglês.	
05/05/2020	Entrevista Semiestruturada (I)	Plataforma <i>Zoom</i>	Permitir que a participante fale abertamente sobre sua ansiedade crenças e ações; Esclarecer dúvidas sobre os questionários	A entrevista foi gravada.

			EASALE e BALLI.	
12/05/2020	Entrevista Semiestruturada (II)	Plataforma <i>Zoom</i>	Permitir que a participante fale abertamente sobre sua ansiedade crenças e ações; Esclarecer dúvidas sobre as narrativas escrita e visual.	A entrevista foi gravada.
Entre 30/06/2020 e 14/09/2020	Diário da Participante	<i>Google</i> Formulários	Coletar informações sobre suas emoções, crenças e ações em sala de aula; Triangular os dados obtidos neste instrumento com o dos outros.	Realizado a partir do dia 30/06/2020, pois as aulas na rede pública de ensino só retornaram em julho de 2020, de forma obrigatória.

Fonte: elaborado pela autora

Com a volta às aulas na rede pública de ensino, de maneira remota, em julho de 2020⁵², solicitamos que Beatriz fizesse um diário, comentando brevemente como haviam sido as aulas no CIL e no curso privado e como ela tinha se sentido durante as mesmas. A escrita em seu diário se deu seguindo o cronograma mostrado nos quadros 4 e 5 abaixo.

Quadro 4 - Relação de registros no diário e datas das aulas no CIL

Data dos registros em diário das aulas no CIL	
Registros no diário	Datas
Registro 1	03/07/2020
Registro 2	08/07/2020
Registro 3	15/07/2020

⁵² A SEDF lançou, por meio de publicação no diário oficial do dia 29 de maio de 2020, o programa “Escola Em Casa”. O programa previa a oferta de aulas televisionadas, plataforma pedagógica de sala de aula virtual e material impresso para alunos que não tivessem acesso à Internet. Assim, ficava facultativo o uso de aulas virtuais ao vivo com os alunos. Porém, a professora de Beatriz optou por ministrar essas aulas utilizando a plataforma *Google Meet*. As aulas remotas iniciaram-se no final de junho, mas só se tornaram obrigatórias a partir do dia 13 de julho de 2020. O período entre o final de junho e início de julho de 2020 foi de adequação para alunos e professores.

Registro 4	27/07/2020
Registro 5	03/08/2020
Registro 6	14/09/2020

Fonte: elaboração própria

Quadro 5 - Relação de registros no diário e datas das aulas no curso privado

Data dos registros em diário das aulas no curso privado	
Registros no diário	Datas
Registro 1	30/06/2020
Registro 2	15/07/2020
Registro 3	24/07/2020
Registro 4	25/07/2020
Registro 5	06/08/2020
Registro 6	14/09/2020

Fonte: elaboração própria

3.6 Procedimentos para Análise dos dados

Bogdan e Bliken (2007) explicam o que é a análise de dados e diferenciam os conceitos de interpretação e análise. Para os autores, análise de dados é “o processo de buscar e organizar sistematicamente as transcrições de entrevista, notas de campo, e outros materiais que você junta para permitir que você proponha descobertas”.⁵³ Já a interpretação dos dados tem a ver com a relação que o pesquisador faz entre as suas descobertas e a literatura da área ou a relação com conceitos mais amplos. Assim, a análise vai englobar o tratamento dos dados, organizando-os, quebrando-os em unidades menores, codificando-os, resumindo-os e buscando por algum padrão que esses dados venham trazer (BOGDAN; BLIKEN, 2007).

Uma das maneiras de fazer a análise de dados é através da análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 42) afirma que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência

⁵³ Do original: “the process of systematically searching and arranging the interview transcripts, fieldnotes, and other materials that you accumulate to enable you to come up with findings”.

de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora fala de três momentos do processo de análise do conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977).

O primeiro momento, a pré-análise diz respeito à sistematização dos dados, isto é, o momento em que será feita a organização dos mesmos. Esta fase é intuitiva e o pesquisador seleciona as informações que serão relevantes para responder aos seus objetivos, separando-as por esquemas e definindo regras de classificação.

A exploração do material ou descrição analítica (termo usado por TRIVIÑOS, 1977) é a fase em que os dados passam por uma análise ainda mais aprofundada, sendo baseada nas hipóteses e teorias que embasam o trabalho. Alguns procedimentos que acontecem nessa fase são a codificação e a categorização (TRIVIÑOS, 1977). A codificação é, de acordo com Bardin (1977), uma espécie de transformação (por recorte e agregação) dos dados brutos que o texto traz em unidades ou índices que permitem ao pesquisador ter acesso a uma representação sistemática do conteúdo e, conseqüentemente, das características do texto. O segundo processo, a categorização, consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Assim, as categorias são classes que juntam um número de elementos que compartilham características em comum sob um título mais geral.

O último momento da análise corresponde ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesta etapa do processo de análise do conteúdo, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). A partir daí, o pesquisador pode fazer as inferências e interpretações que respondam aos objetivos de pesquisa.

Uma forma de validar os resultados da pesquisa é através da triangulação de instrumentos (utilizados na coleta dos dados). Prodanov e Freitas (2013) definem esse processo como aquele que vai comparar os dados que vieram de diferentes fontes, tais como observações, notas de campo, gravação, entrevistas, narrativas, com o propósito de tornar as descobertas ainda mais confiáveis.

Dito isso, a análise dos dados desta pesquisa foi feita sob orientação da análise de conteúdo. Da qual utilizei a pré-análise, a codificação, categorização, interpretação e, por último, a triangulação para validar os resultados obtidos.

3.7 Considerações éticas

Prodanov e Freitas (2013, p. 45) sustentam que ética é “a ciência da conduta humana; é o princípio sistemático da conduta moralmente correta”. Os autores chegam à conclusão de que ética na pesquisa é a conduta que o pesquisador tem ao responder as perguntas de pesquisas. Assim, para chegar ao objetivo geral deste estudo, tivemos alguns cuidados éticos no sentido de preservar a participante e o contexto onde esta pesquisa foi realizada.

A primeira consideração ética que tomamos foi o pedido de autorização para a realização da pesquisa que ocorreu, primeiramente, junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) por meio de exposição da carta de apresentação do orientador (cf. [Anexo D](#)), apresentando brevemente a pesquisa, juntamente com o projeto de pesquisa, o qual continha as considerações éticas que seriam seguidas. Em seguida, apresentamos o memorando com a autorização recebida pela SEDF para realização da pesquisa na Regional de Ensino da cidade em que a pesquisa foi feita (cf. [Anexo E](#)). Posteriormente, entregamos a carta de autorização da Regional de Ensino (cf. [Anexo F](#)) à direção da escola que também permitiu que o estudo fosse executado.

Depois de percorrido todo esse caminho, antes de iniciar a coleta de dados, pedimos para que a aprendiz participante da pesquisa assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e escolhesse um nome fictício para que pudéssemos usar ao longo do estudo (cf. [Apêndice E](#)).

Por fim, Leffa (2001) aborda o compromisso da Linguística Aplicada com a sociedade. De acordo com o autor, quando se faz pesquisa nessa área, é imprescindível que os resultados voltem para os participantes e para a instituição na qual o estudo foi realizado. Esse é um comprometimento que o pesquisador deve ter para com aqueles que colaboraram na produção de novos saberes. Por esse motivo, antes da defesa deste trabalho, entregamos os resultados à Beatriz de maneira a cumprir com a nossa responsabilidade como pesquisadores explicitada por Leffa (2001) e por entender que a participante não deve ser envolvida somente na coleta

dos dados, mas também nesse outro momento crucial da pesquisa na área social, afinal de contas, ela é a maior interessada nos resultados aqui descritos. Além do mais, esperamos que as reflexões que surgiram e que surgirão a partir dos resultados expostos neste trabalho sejam proveitosas para o contexto geral no qual efetuou-se este estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

“No act is without infinite results”

(Edgar Allan Poe)

Realizamos, neste capítulo, a análise dos dados coletados por meio de dois questionários fechados, um para levantamento da ansiedade e o outro para crenças, narrativa escrita, narrativa visual e diário da participante, seguindo os procedimentos explicitados no capítulo anterior. A partir desta análise, empenhamo-nos a responder às três perguntas de pesquisa que guiam este trabalho.

Este capítulo divide-se em três partes. Primeiramente, fazemos o levantamento das situações catalisadoras de ansiedade de LE, seus efeitos, bem como as ações decorrentes dessa emoção (cf. seção 4.1). Em seguida, levantamos as crenças e ações de Beatriz em relação ao inglês e sua aprendizagem e tentamos traçar a origem dessas crenças (cf. seção 4.2). Por último, procuramos estabelecer uma correlação entre ansiedade, crenças e ações da participante quanto à língua inglesa e sua aprendizagem (cf. seção 4.3).

4.1 Ansiedade de língua estrangeira de Beatriz

Nesta seção, analisamos o sistema complexo de ansiedade de língua estrangeira de Beatriz a partir dos diferentes instrumentos utilizados para a coleta de dados.

4.1.1 Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (EASALE)

Beatriz concordou plenamente com o enunciado 26 que dizia “sinto-me mais tenso e nervoso na minha aula de inglês do que nas minhas outras aulas”. Essa questão de ela sentir-se nervosa e tensa nas aulas de inglês pode ser devido ao fato de ela ter de falar na aula, já que concordou plenamente com as afirmações “nunca me sinto totalmente seguro quando falo na minha aula de inglês” (01),⁵⁴ “entro em pânico quando tenho de falar sem me preparar na aula de inglês” (09), “eu me sinto muito constrangido em falar inglês na frente de outros alunos” (24) e “fico nervoso e

⁵⁴ Este número refere-se ao número do enunciado na EASALE aplicada (vide [apêndice A](#)).

confuso quando falo na minha aula de inglês” (27). Esse nervosismo e tensão na hora de falar podem ser em consequência do fato de ela achar que os outros alunos falam inglês melhor que ela (23) e com o receio que ela apresentou dos outros alunos rirem dela enquanto se expressa em inglês (31), visto que ela também concordou plenamente com esses enunciados. Por toda essa apreensão sentida na aula, ela ficava tão nervosa que assinalou esquecer as coisas que sabia na aula de inglês (12) a ponto de tremer quando sabia que ia ser chamada na aula (2) e de ficar nervosa quando o professor fazia perguntas que ela não havia preparado anteriormente (33).

Devido a toda angústia sentida pela participante, ela concordou com o enunciado que afirmava que ela podia sentir seu coração batendo forte quando ia ser chamada na aula (20). Esse medo de ser chamada na aula pode estar relacionado com o fato de ela ficar nervosa quando não entende cada palavra que o professor profere (29). Além disso, ela concordou que a aula de inglês muda muito rápido e ela tem medo de ficar para atrás por isso (25), que se sente oprimida pelo número de regras que é necessário aprender para falar inglês (30) e que fica preocupada com as consequências de reprovar (10).

Em virtude da ansiedade demonstrada por Beatriz em suas aulas de inglês, ela discordou plenamente do enunciado “quando estou indo para a aula de inglês, sinto-me seguro e relaxado” (28), demonstrando o desconforto que era estar presente nessas aulas. Ademais, ela discordou plenamente sobre não se preocupar em cometer erros na aula de língua inglesa (02). Porém, não opinou sobre ficar com receio do professor estar pronto para corrigir todos os erros que ela cometesse (19). Beatriz também discordou plenamente sobre se sentir à vontade durante as provas (08), sobre se sentir confiante quando fala inglês na aula (18), sobre a possibilidade de não ficar nervosa ao conversar com falantes nativos de inglês (14) e sobre se sentir confortável na presença desses falantes nativos (32).

O questionário apontou também que Beatriz entende por que algumas pessoas ficam chateadas com as aulas de inglês (11) e que ela se incomodaria em ter mais aulas de língua inglesa (05). Por outro lado, apesar de sua angústia, a participante discordou do enunciado 17, “eu frequentemente tenho vontade de não ir às aulas” e assinalou que estudar parece ajudá-la, dado que ela não fica mais confusa quanto mais estuda (21).

Quadro 6 - Resumo da ansiedade de Beatriz de acordo com a EASALE

Ansiedade de Beatriz
• ela sente-se mais tensa e nevosa na aula de inglês do que em outras aulas;
• não se sente segura quando fala na aula de inglês;
• entra em pânico quando tem de falar sem se preparar na aula de inglês;
• sente-se muito constrangida quando tem de falar na frente de outros alunos;
• fica nervosa e confusa quando tem de falar na aula de inglês;
• tem receio dos outros alunos rirem dela enquanto ela fala em inglês;
• treme quando sabe que vai ser chamada na aula de inglês;
• fica nervosa quando o professor faz perguntas que ela não tenha preparado antes;
• sente seu coração batendo forte quando sabe que vai ser chamada na aula;
• fica nervosa ao não entender cada palavra que o professor diz;
• tem medo de ficar para trás porque acha que a aula de inglês muda muito rápido;
• sente-se oprimida pelo tanto de regras que são necessárias para aprender a falar inglês;
• preocupa-se com as consequências de reprovar;
• sente-se insegura e tensa ao ir para a aula de inglês;
• preocupa-se em cometer erros em inglês;
• não se sente à vontade durante as provas de língua inglesa;
• sente-se insegura ao falar inglês durante as aulas;
• fica nervosa ao ter de conversar em inglês com nativos;
• sente-se desconfortável na presença de falantes nativos.

Fonte: elaborado pelos autores

Em resumo, através da EASALE, Beatriz se mostrou ansiosa nas aulas de língua inglesa por conta do fato de ter de falar, já que se sentia insegura e constrangida, entrava em pânico, e ficava nervosa e confusa quando tinha de fazê-lo, a ponto de esquecer o que sabia. O receio em se expressar pode ser resultado de ela acreditar que os outros alunos eram melhores do que ela e, por isso, poderiam rir dela enquanto ela falasse. Assim, Beatriz apresentou medo de cometer erros, não se sentia à vontade durante as provas e ficava nervosa quando não entendia cada palavra que o professor dizia. Por isso, ela se incomodaria em ter mais aulas, mas, ao mesmo tempo, não tinha vontade de faltar às aulas e acreditava que estudar poderia ajudá-la.

4.1.2 Análise da ansiedade de língua estrangeira de Beatriz, seus efeitos e ações a partir de diferentes instrumentos

Com o objetivo de compreender melhor a ansiedade, seus efeitos e as ações da participante em relação à língua inglesa e sua aprendizagem, separamos os dados coletados em três categorias: “ansiedade de provas e medo de avaliação negativa”, “ansiedade quanto aos procedimentos de sala de aula e apreensão comunicativa” e, por último, “ansiedade advinda do contexto maior”.

Essas categorias foram baseadas em nossa análise de conteúdo e na teoria que utilizamos para embasar este trabalho. Inicialmente, separamos os dados que se referiam à ansiedade (tanto situações catalisadoras de ansiedade quanto os efeitos da mesma para a participante) e ações. Depois, partimos para a descrição analítica (TRIVIÑOS, 1977). Ao fazer o recorte e agregação dos dados, percebemos que havia diferentes dados com características em comum no que dizia respeito ao medo de provas, medo de avaliação negativa, medo de falar em sala de aula e inferimos que alguns procedimentos de sala de aula também eram frequentemente citados pela participante, nos diversos instrumentos utilizados, como situações que ativavam sua ansiedade. Além disso, notamos que episódios do contexto maior interferiam, também, em sua ansiedade. Devido a essas características presentes nos dados e na teoria que fundamenta esta pesquisa, utilizamos as categorias acima explicitadas.

4.1.2.1 Ansiedade de provas e medo de avaliação negativa

A trajetória de Beatriz com sua aprendizagem de língua inglesa iniciou-se no ensino fundamental II. Com ela, começaram também as avaliações em língua inglesa que se estabeleceram de maneira não satisfatória para a participante. Em razão das emoções sentidas pelo indivíduo derivarem de imagens mentais obtidas a partir de sua experiência de vida, elas são contextuais (DAMÁSIO, 1996). Portanto, não ter um bom desempenho de maneira frequente nas provas (imagem mental), no contexto de aprendizagem de língua inglesa, gerava frustração na participante, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 1: Baixo rendimento no ensino fundamental

[No ensino fundamental 2] ... geralmente a única avaliação era a prova. Eu sempre passava com a nota mínima quando não ficava de recuperação, extremamente frustrante (Narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

Na EASALE, a participante assinalou que não se sentia à vontade nas provas de língua inglesa. Isso, provavelmente, ocorria devido ao seu histórico de baixo rendimento nas provas dessa língua. Durante a entrevista, Beatriz afirmou que uma das razões para esse baixo rendimento em seus exames durante o ensino fundamental se devia ao fato de que as avaliações vinham em língua inglesa quando as aulas eram apresentadas todas em português, baseadas em um ensino tradicionalmente gramatical. Young (1994) defende que provas que contêm tarefas ou

atividades completamente divergentes daquelas aplicadas em sala de aula ocasionam ALE. No caso de nossa participante, o problema estava na contradição entre a língua utilizada como meio de ensino e a exigida durante as avaliações. Além do mais, a aprendiz nos assegurou que só conseguia fazer a questão da prova se houvesse ali um modelo de como respondê-la. Caso contrário, ela encontrava dificuldade. E, de acordo com Tobias (1989), quanto mais difícil a tarefa, maior será o nível de ansiedade do aluno.

Excerto 2: Aulas e avaliações no ensino fundamental

Porque as aulas [no ensino fundamental 2] eram só teoria, não tinha prática. A gente não treinava com o colega. E a avaliação era tipo caderno, o que era copiado no caderno e prova e só. [...] Não tinha *listen*, não tinha nada. [...] tinha plural, tinha o verbo *to be* e, ah, eu não lembro. [...] É, tirava [nota boa nas outras disciplinas]. Mesmo tendo dificuldade, eu tinha dificuldade em matemática, história, mas eu tirava nota boa. Boa não, nota razoável, mas inglês (sempre tive...), porque, assim, as aulas não eram em inglês, mas quando tinha prova, a prova vinha toda em inglês. Engraçado, né? [...] se tivesse assim algum exemplo, algum modelo, dava pra entender. Mas se não tivesse, já ficava difícil. (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Em 2018, a aprendiz teve a oportunidade de se matricular em um curso livre de inglês em um Centro Interescolar de Línguas público no Distrito Federal. Ela se sentiu bastante motivada para aprender a língua. Porém, por mais que tivesse afinidade com a professora, não sentia confiança ao participar de provas orais. Isso ocorria porque as provas orais ocasionavam tanto ansiedade de provas quanto apreensão comunicativa na participante (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986), como veremos mais à frente.

Excerto 3: Insegurança em provas orais

Mesmo tendo afinidade com a professora me sentia insegura/vergonha nas provas orais (Narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

Beatriz afirmou também que quando fez provas com outra pessoa, e não com a amiga que ela costumava trabalhar, sentiu medo e chegou a faltar às aulas por receio de realização da prova oral.

Excerto 4: Ausência em provas orais

geralmente a prova oral é em dupla, aí eu tinha uma amiga, né? Aí geralmente a gente faltava junto, a gente combinava de faltar. Mas já teve vezes que ela não foi e eu fui e eu fiz com outra pessoa, morrendo de medo. Mas, geralmente, eu faltava e era isso. E aí eu estudava para a prova de gramática, pra não ter que refazer. (Entrevista, 5 de maio de 2020)

Essa atitude de faltar à aula em dia de prova levava a aluna a estudar mais para a prova escrita, a qual ela intitula “prova de gramática”, de maneira a compensar sua nota para não reprovar. Para Damásio (1996), a percepção do estímulo que causou a emoção e o estado emocional do corpo é o que chamamos de sentimento. O sentimento permite que utilizemos a estratégia de proteção expandida. Dessa forma, ao sentir a emoção medo ligada às provas orais, Beatriz teria duas opções: fazer a prova e sentir todas as alterações físicas e psicológicas para enfrentar a situação ou evitar passar por ela. Relacionar o medo com a prova oral permitiu que Beatriz agisse com antecedência faltando à aula e estudando mais para a outra prova de forma que ela não tivesse de passar pela prova oral. Assim, ela optou por evitar o evento que causaria as alterações em seu corpo e mente, visto que a ansiedade nos afeta tanto fisicamente quanto cognitivamente.

Além do mais, Beatriz afirmou que não tinha problemas apenas com as provas de produção oral, mas também com as de compreensão oral, demonstrando ter ansiedade receptiva (RUBIO ALCALÁ, 2004). Nas avaliações de compreensão oral, o que causava a ansiedade na participante era a quantidade de vezes que o áudio seria tocado. Por outro lado, nas provas de produção oral, o que gerava a apreensão era o fato de haver avaliação de performance durante a realização da mesma (HORWITZ, 2017; HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986). Isso fazia com que os sintomas de se sentir pressionada e insegura aparecessem.

Excerto 5: Ansiedade em provas de produção e compreensão orais

Eu fico nervosa em todas [as provas], mas na oral e no *listening* eu fico mais. [...] Porque o *listening* tem a quantidade de vezes, né? Não vai ter como repetir às vezes que eu quiser. Aí já dá aquele negócio... No oral, na prova oral é porque você tá lá, de cara com o professor. [...] É, [me sinto] pressionada, insegura [nas provas orais]. [...] É, realmente, me sinto bem desconfortável na prova oral e no *listening* e eu já faltei. Eu já sofro por antecipação quando eu sei que vai ter, eu já fico com uma agonia na barriga, sem dormir, ansiosa e já faltei várias vezes por conta disso. (Entrevista, 5 de maio de 2020).

A ansiedade da participante se apresentava em proporções tão excessivas que a levava a sentir sintomas físico-psicológicos (agonia na barriga e ansiosa) e comportamentais, tais como não dormir e faltar às aulas para não realizar as avaliações, isto é, ela utilizava comportamento de evitamento (HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1996) como forma de aliviar os sintomas que a ansiedade lhe causava.

A participante afirmou que a questão de se sentir ansiosa em provas não era algo exclusivo do inglês, mas um tipo de ansiedade situacional (MACINTYRE; GARDNER, 1989; HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) que ela sempre apresentava ao ter de realizar avaliações as quais fossem significativas para ela. Como demonstrado em suas respostas ao questionário BALLI adaptado (este será analisado mais a frente), ela gostaria de aprender a falar inglês bem. Assim, essa pode ser a razão pela qual ela se importava com as avaliações de língua inglesa, se preparava e, conseqüentemente, sentia-se ansiosa:

Excerto 6: Ansiedade de provas no geral

[fico ansiosa em] qualquer prova. Assim, não qualquer prova, depende. Quando eu faço muita questão assim. Tipo, concurso, se eu estudei muito pra aquela prova. Aí eu fico nervosa. Inglês, vamos supor, me preparei, estudei, aí fico nervosa. Agora se eu tiver nem aí, não tiver estudado, eu não fico nervosa não. Aí tô nem aí (Entrevista, 5 de maio de 2020).

Na EASALE, a participante assinalou que se incomodaria em ter mais aulas de inglês. Quando questionada sobre isso na entrevista, Beatriz falou que seu problema estaria em essas aulas serem conduzidas de maneira que ela fosse avaliada. Pelo fato de a sala de aula ser um ambiente de constante monitoramento no que diz respeito à performance dos alunos (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; MASTRELLA, 2011), ela gera bastante apreensão nesses aprendizes. Por esse motivo, Beatriz destacou que se pudesse não falar durante essas aulas ou sequer ser vista, seria ainda melhor. Porém, se tivesse de participar, participaria, mas não gostaria de ser avaliada, demonstrando seu medo de avaliação negativa (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986).

Excerto 7: incômodo em ter mais aulas de língua inglesa

[me incomodaria em ter mais aulas de inglês] porque é sofrido, se for pra ter mais aula de inglês assim, de forma valendo nota, eu me incomodaria. Agora se fosse assim, vamos supor, eu propusesse pra professora assim "será que eu posso assistir suas aulas?", mas tipo assistir lá calada, como se fosse uma pessoa invisível. [...] Agora, se for ter pra mais aulas de inglês pra eu participar, não [me incomodaria].[...] Eu me incomodaria se fosse de forma avaliativa (Entrevista, 5 de maio de 2020).

Beatriz se mostrou contraditória quanto ao que sentia e da forma como agiu. De maneira geral, em um sistema complexo como o da ALE da participante, o comportamento resultante da interação dos seus componentes nem sempre será linear, o que significa dizer que as causas podem ser desproporcionais aos seus

efeitos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Dessa forma, por mais que se sentisse desconfortável em ter mais aulas nas quais tivesse que fazer provas, ela se matriculou em um curso no qual ela era regularmente avaliada. Quando indagada sobre isso durante a entrevista, ela não conseguiu justificar bem essa contradição, afirmando apenas que por ter aulas nesse curso apenas uma vez por semana, não era desagradável. Porém, se ela tivesse aula todos os dias, seria problemático para ela, como exposto no excerto abaixo:

Excerto 8: Curso privado em que ela é avaliada

sou avaliada, mas a aula é uma vez por semana só. Agora se eu tivesse que ir todos os dias [me incomodaria] (Entrevista, 5 de maio de 2020).

A provável razão para que Beatriz não queira ser vista na sala de aula, como demonstrado no excerto 7, é por se sentir julgada negativamente tanto pelo professor quanto pelos colegas de classe.

Excerto 9: Julgamento dos colegas

Não [sou avaliada só pelo professor], pelos colegas também. Julgando "ah, não sabe! Um negócio tão simples você não entendeu." Igual quando aluno fala "professor, não entendi.", aí os outros falam "lá vem fulano de novo, que nunca entende e não sabe de nada." (risos), fico com medo de ser essa pessoa, sabe? Me preocupando de ser essa pessoa (Entrevista, 5 de maio de 2020).

Além do mais, Beatriz apresentava apreensão em os colegas rirem dela por conta de sua pronúncia. Ela afirmou que sentia ansiedade situacional (GARDNER; MACINTYRE, 1989; HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) sempre que tinha de apresentar trabalhos. Contudo, quando esses trabalhos eram em língua inglesa, a situação se tornava ainda mais crítica, pois ela tinha receio da reação dos colegas.

Excerto 10: Medo de ser motivo de risos para os colegas

[Me sinto constrangida em falar inglês na frente dos colegas] porque eu tenho medo. Acho vergonhoso eles rirem de eu falar errado, aí eu já tenho dificuldade em pronunciar e quando eu sei que tá na frente de todo mundo, eu já fico nervosa. Eu não sei se você tem disso, falar na frente das pessoas em português, apresentar um trabalho, já gera uma certa ansiedade e insegurança. Agora imagina falando em outra língua. Eu tenho vergonha, eu tenho medo. [...] Posso tentar [não me importar com os outros alunos]. Porque é vergonhoso, é difícil não se importar com alguém rindo de você (Entrevista, 05 de maio de 2020).

Pela preocupação em ser avaliada pelos colegas como uma pessoa que teria dificuldade em entender os conteúdos e ser motivo de risadas para os mesmos, a participante afirmou que não tirava as dúvidas em sala de aula e optava por pesquisar o que não foi compreendido durante a aula, na *Internet*, ao chegar em casa. Isso ocorria, pois o medo de avaliação negativa vem do receio de fracassar (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) na frente de outras pessoas. Sendo assim, na narrativa visual, a aluna desenhou alguns pontos de interrogação saindo de sua cabeça. Isso pode significar que a aluna saía com muitas dúvidas da aula, visto que não tinha coragem de esclarecê-las.

Excerto 11: Medo de sanar dúvidas

[não tenho coragem de tirar dúvidas por] Vergonha, ué. Tenho medo da pergunta ser nada a ver, sei lá, de não entender bem também na hora que ele [o professor] responder. Eu prefiro chegar em casa e pesquisar no Google (Entrevista, 12 de maio de 2020).

A inquietação da aluna não se resumia aos momentos que ela tinha de falar para a turma inteira. Nas tarefas em dupla ou grupos menores, ela sentia o receio de ser avaliada negativamente pelo colega:

Excerto 12: Medo de avaliação do colega em dupla ou grupos menores

[medo] de tá atrapalhando [a dupla], dela me corrigir, de eu estar fazendo errado, essas coisas que não era pra ter (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Em síntese, a ansiedade de provas de Beatriz teve seu início no ensino fundamental. Nesse período, suas aulas eram ministradas em português e os exames aplicados em língua inglesa, o que resultava em um baixo rendimento da aluna. Assim, havia uma contradição entre o que ocorria em sala de aula e como as avaliações apareciam para os aprendizes (YOUNG, 1991). Isso gerava ansiedade na aprendiz. Ademais, a participante apresentou ansiedade traço (SPIELBERGER, 1983) com relação às provas. Contudo, nas provas de inglês, sua maior apreensão estava nas provas de compreensão e de produção orais. Essa questão levava a aluna a sentir sintomas fisiopsicológicos e comportamentais (DAMÁSIO, 1996), tais como faltar à aula em dia de prova (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986, DAMÁSIO, 1996), estudar mais para as provas escritas para não precisar fazer a segunda chamada da prova oral, sofrer por antecipação e não dormir quando a data dessas avaliações estava próxima.

Beatriz demonstrou incômodo em ter mais aulas de língua inglesa em que ela fosse avaliada, mesmo estando matriculada em um curso privado em que havia avaliações, o que demonstrou a não-linearidade de seu sistema complexo de ALE (LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008). Foi apontado também que o medo da participante ao falar nas aulas estava em ser avaliada de forma negativa (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) tanto pelo professor quanto pelos colegas de classe. Assim, ela se preocupava com o fato de os colegas e professor virem a rir dela devido à sua pronúncia e acharem que ela não entendia coisas simples. Por isso, ela manifestou receio em falar para a turma inteira e nunca tirava dúvidas em suas aulas com o professor. Ao contrário, ela preferia chegar em casa e pesquisar o que não havia compreendido. Além de tudo, ela sentia aflição nas atividades orais em dupla ou grupos menores, pois se preocupava em estar, de certa forma, prejudicando o colega, apresentava receio em ser corrigida e de fazer o que era requerido de maneira incorreta.

4.1.2.2 Ansiedade quanto aos procedimentos de sala de aula e apreensão comunicativa

Na EASALE, Beatriz demonstrou se sentir mais tensa e nervosa na aula de inglês do que em outras aulas. O estudo da ansiedade situacional requer que se delimite o contexto em que ela é causada (MACINTYRE; GARDNER, 1991), no caso de Beatriz, não eram outras aulas, mas as aulas de língua inglesa que a deixava tensa e nervosa. Isso acontecia devido a alguns procedimentos específicos da aula de língua inglesa que ativavam a ansiedade da aprendiz.

Primeiramente, a questão de as aulas serem ministradas em inglês no CIL causava um certo desconforto para a participante, pois ela alegou que se esforçava muito para entender tanto o que professor dizia quanto os enunciados das questões. O esforço e conseqüente cansaço de Beatriz eram devido ao fato de ela ter de dividir sua atenção entre o *input* que estava recebendo em inglês na aula e seus sintomas fisiológicos de ansiedade (MACINTYRE; GARDNER, 1991; ROJAS, 2014; TOBIAS, 1986). Como consequência desse empenho, nem tudo era apreendido pela aprendiz. Dessa forma, não havia codificação e processamento das informações passadas na aula pela aluna (MACINTYRE; GARDNER, 1991; ROJAS, 2014; TOBIAS, 1989). De outra forma, ela mencionou que no curso particular no qual ela estava matriculada, a

professora utilizava tanto o português quanto o inglês e, como veremos na próxima categorização, isso trazia segurança para ela.

Excerto 13: Aulas ministradas somente em inglês no CIL

[fico mais nervosa na aula de inglês do que em outras disciplinas] porque inglês ... a aula é toda em inglês, pelo menos no CIL. Nesse que tô fazendo [no curso privado], ela fala um pouco em português e um pouco em inglês. Eu fico nervosa [no CIL]. Eu acho que eu gasto muita energia, sabe? Pra ter que entender, acho que me sinto pesada, sabe, ter que entender o que o professor tá falando, o que tá pedindo, pra tentar entender o enunciado das questões que é tudo em inglês. Eu acho que o gasto de energia que é grande. Eu acho que é por isso (Entrevista, 05 de maio de 2020).

A questão da participante se sentir cansada durante as aulas por serem dadas em inglês pode, também, corresponder ao fato que ela afirmou na EASALE de ficar nervosa por não entender cada palavra que o professor dizia, mesmo se empenhando para tal. Além do mais, em seu desenho (vide [anexo B](#)), Beatriz colocou fumaça saindo de sua cabeça, o que poderia representar seu esforço em tentar apreender o *input* que estava sendo disponibilizado durante a aula. Isso claramente desgastava-a.

Outro ponto que causava ansiedade na participante com relação aos procedimentos de sala de aula era o *feedback* corretivo. Ela explicitou, na EASALE, que se incomodava em cometer erros em inglês. Por outro lado, não opinou sobre ficar com receio do professor estar pronto para corrigir todos os erros que ela cometesse, o que nos levou a pensar que a aprendiz não se importasse em ser corrigida. Na entrevista, por sua vez, a aluna demonstrou uma enorme preocupação em ser corrigida. Porém, afirmou que se fosse uma correção particular entre ela e o professor, ela não ficaria aflita. De outro modo, se fosse na frente dos colegas, seria muito frustrante. Percebemos que a ALE da aprendiz não era apenas um fator individual com mudanças que ocorriam apenas dentro do seu corpo, mas ela surgia a partir da interação de Beatriz com os agentes do seu contexto de aprendizagem, isto é, seus colegas e professor. Isso comprova que a ALE é uma característica individual da aprendiz, mas é também relacional (MASTRELLA; DALACORTE, 2008).

Excerto 14: Medo de *feedback* corretivo na frente dos colegas

se for corrigir todos os meus erros, imagina! Vai ser tudo. Aí vai ser muito frustrante. [...] É assim, o professor falando assim, se for, por exemplo, eu e o professor e o professor me corrigindo, eu me sinto tranquila. Agora, vamos supor, é uma avaliação pra turma toda, aí o professor corrige tudo que eu falo e eu falo errado na frente de todo mundo, fala se não é vergonhoso (Entrevista, 05 de maio de 2020).

O medo de ser corrigida na frente da turma inteira se relaciona com outro procedimento de sala de aula: as apresentações. Beatriz demonstrou, como visto na seção anterior, medo de avaliação negativa dos colegas em duplas ou grupos menores. Em contrapartida, a situação se complicava ainda mais quando a atividade de prática oral se expandia para toda a classe, visto que na EASALE, Beatriz marcou que se sentia muito constrangida e confusa em ter de falar inglês perante outros alunos.

Para a angústia da aprendiz, pedir que os alunos apresentassem para toda a turma era uma prática comum de sua professora do quarto semestre no CIL, o qual ela estava cursando quando os dados foram coletados. Esse procedimento adotado por sua professora causava apreensão comunicativa e medo de avaliação negativa em Beatriz (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986), mesmo se ela se preparasse com antecedência. A sua ansiedade se concretizava a partir de sintomas psicológicos como a agonia e nervosismo.

Excerto 15: Agonia em apresentar para toda a classe

Neste quarto semestre estou fazendo o mesmo nível do semestre anterior, senti um impacto muito grande, a professora gosta que todos falem toda semana com a turma em inglês. É muito agonizante para mim, mesmo estudando previamente (Narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

[no quarto semestre] eu me sentia com medo, porque a professora manda a gente falar. Ela dá um tema de alguma coisa, a gente tem que chegar lá na hora e falar. E eu fico mais nervosa ainda. [...] Era pra turma inteira [a apresentação proposta pela professora]. Tinha que falar pra turma inteira. Não precisava levantar, na cadeira mesmo. Então era menos constrangedor, mas não deixou de ser constrangedor, né? Claro! (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Até mesmo em uma outra apresentação em que ela teve de ler para a turma, mesmo sendo de maneira remota, no curso privado, ela sentiu ansiedade. A não-linearidade dos sistemas complexos mostra que nem sempre o resultado será proporcional com a sua causa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Deste modo, uma atividade de leitura de algo que a própria aprendiz escreveu, apresentada *online*, inicialmente dava a impressão que não fosse causar mal algum a qualquer aluno, mas Beatriz pode tê-la compreendido como uma forma de ter sido testada (LUO, 2012) e isso ocasionou sua apreensão.

Excerto 16: Leitura para toda a classe

Realizamos a leitura de um texto em inglês para os colegas e comentamos a respeito do nosso Pet, também em inglês. No momento da leitura fiquei apreensiva e com vergonha (Diário da participante, 30 de junho de 2020).

Como visto nos excertos 15, apresentar sentada em seu lugar se mostrou mais confortável para a participante, mas não deixou de provocar ansiedade nela. Assim como apresentar *online* também não deixou de causar esse sentimento (vide excerto 16).

Na atividade proposta pela professora do CIL em que ela tinha de falar para toda a classe. Beatriz apresentou o trabalho pela primeira vez. Mas, na segunda vez, faltou para não ter de se expressar para todos os colegas, como uma forma de aliviar a tensão (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) que esse procedimento adotado pela professora, o medo de avaliação negativa e a apreensão comunicativa lhe provocaram. Assim, podemos perceber que o comportamento do sistema ansiedade de LE de Beatriz não se dava a partir de um único elemento, mas pela interação entre vários elementos desse sistema, por isso ele é classificado como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, CAMARON, 2008). A participante afirmou também que faltar à aula para não ficar nervosa era uma prática comum. Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. e Cope (1986) defendem que esse tipo de situação em que o aluno tem de falar para muitas pessoas provoca ansiedade, dado que o aprendiz não possui ainda uma proficiência muito avançada e a sala de aula é um ambiente em que há avaliação constante de performance (HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1996; MASTRELA, 2011).

Excerto 17: Agonia em apresentar para toda a classe

É só você, não é em dupla não. Você tem que falar pra turma. Aí ela fala, sei lá "é pra falar sobre minha casa", eu vou pegar o vocabulário e vou falar sobre os móveis, sobre o que eu faço, não sei o quê. Aí tem que falar pra turma. Aí eu fiz só uma vez, quando foi a segunda vez que era pra fazer eu faltei, com medo, aí quando foi, eu acho, a terceira, aí deu isso aí [a pandemia da COVID-19] e não deu [...] Mas geralmente quando eu falto é de propósito. Quando é alguma coisa assim que eu sei que vou ficar nervosa, aí eu vou e falto. (risos) (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Concordamos com Young (1991, 1994) quando ele sustenta que a ansiedade que provém dos procedimentos de sala de aula está ligada a fazer com que os alunos falem para toda classe, dar testes de compreensão e produção oral com frequência e chamar os alunos para responderem algo usando a LE. Por outro lado, a participante nos mostra que outros procedimentos de sala de aula também geram ansiedade, tais como o *feedback* corretivo (a maneira como ele é utilizado pelo professor) e o fato de

o professor só utilizar inglês em sala de aula, muitas vezes não se preocupando ou, até mesmo, sem verificar se os alunos estão deveras compreendendo.

Como visto no excerto anterior e no excerto 10 da seção anterior, outra causa de preocupação para Beatriz era apreensão comunicativa. Ela tinha medo de avaliação negativa (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986), isto é, dos colegas rirem dela falando inglês. Por isso, apresentava receio de falar diante de toda a turma (apreensão comunicativa). A participante se martirizava com isso, afirmando que as pessoas não conseguiam compreendê-la, visto que o *feedback* dado por elas refletia isso. O constrangimento e confusão da participante poderiam causar problemas em recordar o que foi aprendido na hora de produzir. Por isso, Tobias (1986) defende que os aprendizes podem apresentar bloqueio ou até mesmo cometer erros devido ao nervosismo.

Excerto 18: Medo de falar por receber *feedback* negativo

[Todas] as vezes que eu tentei falar, no semestre mesmo agora no CIL que foi encerrado, né? A professora uma vez por semana, ela pede pra falar pra turma. Pense num sofrimento... Toda vez que eu vou falar ninguém entende nada (risos). [...] Porque ficam “ã?”, “o que é isso”, “que palavra é essa que você tá falando?”, “ã”, “o que você quis dizer?” (Entrevista, 5 de maio de 2020).

Além da apreensão em se expressar para toda a turma, a aluna tinha problemas, também, em fazer trabalhos em grupo ou dupla com colegas que não fossem próximos a ela, pois sentia-se constrangida. Essa apreensão surgia por ela acreditar que o colega sabia mais do que ela, como visto na EASALE e na entrevista, e, por esse motivo, ela poderia estar importunando. Essas conversas em dupla ou grupo faziam Beatriz não querer frequentar as aulas, por mais que ela acreditasse que esse tipo de prática era necessária para que ela aprendesse a língua.

Excerto 19: Trabalhos em pares ou grupos e apreensão comunicativa

Mas na hora que tinha os trabalhos, aquela parte de treinar, quando era em grupo, eu ficava um pouco com vergonha quando eu não tava com... porque eu tinha uma amiga que fazia comigo, né? Aí, eu ficava com um pouco de vergonha quando era com outra pessoa, porque a sensação que eu sempre tive é que a outra pessoa sabia mais, era como se eu tivesse atrapalhando na hora de treinar. E a outra pessoa tinha que ficar “não, não é assim. Não, não é assim”. Então o que me deixava um pouco assim pra ir pras aulas de inglês era saber que tinha esses diálogos, mesmo sabendo que é importante pra aprender o idioma. Eu me sentia desconfortável (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Em seu desenho (Vide [Anexo B](#)), Beatriz nos mostrou sinais de sua apreensão comunicativa. Fizemos o uso da estratégia multimodal ao utilizar o desenho (KALAJA;

DUFVA; ALANEN, 2013), pois também pedimos para que Beatriz o descrevesse oralmente. Para a análise, entendemos que se tratava de uma estrutura conceitual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Como tal, o desenho da participante nos mostrou-a em sua essência como aluna, em seu momento de aprendizagem quando várias coisas estariam acontecendo em seu contexto, o qual não tivemos acesso no recorte que a participante decidiu fazer, pois o objetivo era mesmo ressaltar o que ela estava sentindo naquele momento de aprendizagem.

A primeira coisa que nos chamou a atenção quanto à narrativa visual da participante foi o “x” na boca. Quando questionada sobre isso, a participante afirmou que não era muito participativa nas aulas, nem mesmo quando sabia a resposta, o que corroborou a apreensão que a participante sentia ao se comunicar em inglês. Nas atividades orais realizadas em dupla, ela disse que preferia que o colega começasse falando e que, quando havia perguntas como parte da atividade, ela optava por iniciar perguntando. Mas, mesmo utilizando a estratégia em que o colega iniciava a atividade falando, ela sentia sintomas psicológicos e físicos (ROJAS, 2014; RUBIO ALCALÁ, 2004) como aflição, ansiedade e frio na barriga.

Excerto 20: O “x” na boca

Eu tô na aula de inglês, fico pensando um monte de coisa. Às vezes eu entendo, às vezes eu não entendo. Às vezes eu tô pensando lá na aula, mas eu também estou pensando em uma coisa nada a ver com a aula. Eu sei que tenho que falar e eu não falo, tá vendo que coloquei um x na boca? [...] Até quando eu sei, eu não falo. Geralmente quando é trabalho em dupla assim, eu começo calada. Eu gosto mais de perguntar do que falar, entendeu? E eu fico agoniada aqui dentro assim, tá vendo? Tipo uma aflição, uma ansiedade, um frio na barriga. Podia ter riscado a barriga também. Agonia, sabe? (Descrição do desenho, 12 de maio de 2020).

A agonia que ela sentia parecia iniciar-se no coração, por isso ela o riscou. Na EASALE, ela também havia sinalizado que podia sentir seu coração batendo forte quando ia ser chamada na aula (ver excerto 21 nesta subseção). O processo de experienciar uma emoção ocorre, primeiramente, com uma avaliação cognitiva de algum estímulo no ambiente (DAMÁSIO, 1996). No caso do desenho de Beatriz, o estímulo era sua aula de língua inglesa ou algo que estava ocorrendo em seu contexto o qual não temos acesso. De maneira involuntária e inconsciente, partes responsáveis pelas emoções no cérebro percebem esse estímulo no ambiente e alteram as vísceras, isto é, coração, pulmões, intestino e pele (DAMÁSIO, 1996). Destarte, as pessoas experienciando ansiedade têm taquicardia, dificuldade para respirar, nó no estômago, entre outros sintomas fisiológicos (ROJAS, 2014). À vista disso, ela sentiu

efeitos no coração e na barriga quando passou por uma emoção e, por isso, o riscou e lamentou não ter riscado também a barriga.

Além do mais, Horwitz E. K., Horwitz M. B e Cope (1986) sustentam que quando os aprendizes estão sob efeito da ansiedade, eles apresentam apreensão e preocupação. Por essa razão, têm dificuldade em se concentrar, esquecem facilmente das coisas, suam e têm aumento no batimento. No desenho (vide [anexo B](#)), Beatriz retratou bem a dificuldade em se concentrar quando desenhou as estrelas e os riscos saindo de sua cabeça que significam que, por vezes, ela estaria prestando atenção na aula, mas em outros momentos não. Na entrevista, ela também comentou de sua angústia ao saber que seria chamada para a aula e, conseqüentemente, teria de falar. Ela experienciou o frio na barriga e as mãos suarem (HORWITZ E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986).

Excerto 21: Mais sintomas de ansiedade

[quando vou ser chamada para falar na aula de inglês] me dá uma agonia, um trem assim na barriga, um suado na mão (entrevista, 5 de maio de 2020).

Pela apreensão comunicativa sentida pela participante, ela desenhou (vide [anexo B](#)) um rosto assustado saindo da cabeça dela e um outro rosto triste e afirmou que assim que se sentia na aula. Damásio (1996) explica que o sentimento é a representação mental do que está acontecendo dentro do corpo do indivíduo, isto é, das emoções. Por isso, Beatriz conseguiu, em seu desenho, esconder o que estava sentindo para o seu contexto de sala de aula, com uma feição normal, apenas calada. Por outro lado, em sua cabeça, ela conseguiu definir exatamente o que estava ocorrendo em seu corpo, como podemos ver com os rostos triste e assustado saindo de sua mente. Wallon (1968) chama esse processo de conseguir esconder seus sentimentos para o mundo exterior de paixão. A paixão vem com a maturidade. Depois dos 3 anos de idade, as pessoas tendem a conseguir omitir aquilo que sentem, visto que os sentimentos se tratam de um conceito cognitivo (DAMÁSIO, 1996). Devido a tudo o que Beatriz vivia dentro do ambiente de sala de aula, por vezes, ela acreditava que iria conseguir vencer o medo e dominaria a língua, outras vezes, não tinha tanta certeza assim:

Excerto 22: Sentimentos durante as aulas

[Me sinto] Tipo frustrada, triste, entendeu? [...] às vezes eu acho que vou conseguir, às vezes acho que não vou conseguir. aí... desânimo. É isso (Descrição do desenho, 12 de maio de 2020).

Em resumo, alguns procedimentos de sala de aula geravam ansiedade na participante. O fato de as aulas serem ministradas somente em inglês no CIL em questão causava medo em Beatriz, pois ela se esforçava muito para compreender o que o professor falava, dado que ela se assustava com o fato de não entender cada palavra que o professor dizia. Esse esforço se dava pela questão de a aprendiz ter de dividir sua atenção entre os sintomas de ansiedade que sentia e o *input* que estava recebendo (TOBIAS, 1986). Outra fonte de ALE para a participante advinda dos procedimentos de sala de aula era o *feedback* corretivo. A participante demonstrou uma grande preocupação em ser corrigida na frente dos colegas. Essa poderia ser a razão de ela sentir medo com relação a outro procedimento, isto é, as apresentações. Ela demonstrou preocupação ao apresentar trabalhos orais para a turma inteira por receio de avaliação negativa dos colegas e por apreensão comunicativa, o que a levava a faltar para não executar as apresentações e como uma maneira de aliviar os sintomas de ansiedade (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986).

Uma das causas da apreensão comunicativa de Beatriz era as pessoas darem sinais de que ela não estaria sendo compreendida. Além disso, ela apresentava também apreensão comunicativa quando tinha de falar em dupla ou grupos menores, pois ela acreditava que estaria atrapalhando o colega, já que, para ela, o colega saberia mais. Esses procedimentos de sala de aula faziam com que Beatriz não quisesse ir às aulas (comportamento de evitamento) (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986), mesmo acreditando que essas práticas orais eram importantes para aprender a língua. Dessa maneira, sua apreensão comunicativa a levava a não participar muito das aulas, até mesmo em ocasiões em que sabia a resposta. Quando tinha de fazer os trabalhos em grupos, usava estratégias como deixar o colega falar primeiro e, se houvesse perguntas na atividade, ela preferia começar perguntando. Porém, isso não a impedia de sentir os sintomas físicos e psicológicos, tais como aflição, ansiedade e frio na barriga.

No geral, por todas as causas de ansiedade já mencionadas, Beatriz sentia-se triste, frustrada e desanimada. Em razão disso, ela oscilava entre o sentimento de que não iria conseguir aprender inglês e por vezes acreditava que conseguiria.

4.1.2.3 *Ansiedade advinda do contexto maior*

Em um sistema complexo como a ALE de Beatriz, toda mudança ou adaptação é influenciada pelo contexto (LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008). Por esse motivo, nos instrumentos analisados, concluímos que Beatriz apresentava ansiedade ocasionada por questões que estavam no contexto maior e que não dependiam diretamente dela, do professor, ou do ambiente de sala de aula.

A aprendiz afirmou que, no seu primeiro semestre no CIL, ela tinha dificuldade de compreender o professor, mas ainda ia motivada para as aulas, achando que não compreender as instruções era algo passageiro. Porém, depois percebeu que não se tratava apenas disso. MacIntyre e Gardner (1989, 1991) sustentam que nos primeiros momentos de aprendizagem, a ALE não existe ainda. A apreensão sentida pela aluna poderia estar baseada em sua ansiedade traço (SPIELBERGER, 1983) ou alguma outra ansiedade situacional (MACINTYRE; GARDNER, 1991). Mas, após repetidas situações nesse ambiente, ela se estabiliza.

Excerto 23: Adaptação às aulas no CIL

Exatamente [no primeiro semestre, minha dificuldade era não entender]. Eu pensei que era só uma adaptação, mas ainda eu ia, eu ainda ia feliz pro inglês. Achando que era só uma fase ruim. (risos). No segundo, minha filha, foi luta.

Inicialmente, a participante colocou sua idade como algo que a impediria de ter um bom rendimento durante as aulas. Ela afirmou isso, porque não teve problemas quando estudou espanhol em um CIL e era mais jovem. Mas, quando estudou inglês, com a idade mais avançada, apresentou problemas para aprender.

Excerto 24: Idade como fator de interferência

[quando estudei espanhol] O professor falando rápido demais, eu fiquei desesperada, pensei que eu não fosse aprender. Aí depois quando passou o primeiro semestre, aí eu já fui me acostumando. Foi mais fácil. Foi a mesma coisa que eu pensei que fosse acontecer com o inglês, que quando chegasse no segundo semestre, eu ia me sentir mais segura, ia achar mais fácil, mas não aconteceu. Também não sei se é a idade, né? Que eu era jovem (risos), não sei se isso ajuda, né? (Entrevista, 12 de maio de 2020).

No curso privado que ela estava cursando, ela afirmou se sentir mais à vontade, porque eram conteúdos que ela já havia estudado antes. Além do mais, a turma contava com um número menor de alunos, a professora fazia uma mistura entre inglês e português, ela conhecia parte dos seus colegas de classe e eram pessoas da mesma faixa etária ou mais velhas que ela.

Excerto 25: Curso privado x curso do CIL

[No curso privado] são 5 alunos e desses cinco, sou eu, minha mãe e uma amiga minha do trabalho e um casal lá, um homem e uma mulher. Então, assim, eu me sinto mais à vontade. Eu não me sinto tão assim, sabe, oprimida. Também é conteúdo que eu já vi, cores, profissões, igual eu tô falando. Quando ela [a professora] manda também pra fazer em dupla, é cumprimentos, é coisa que eu já vi. Então não fico assustada. Ela não fala toda hora em inglês. Mas ela fala. Mas o que ela fala eu já consigo entender. Então eu tô me sentindo mais segura. [...] E também são pessoas da mesma idade que eu [no curso privado]. A mesma faixa etária. 25, 26, 29. A mais velha é minha mãe. [...] Mas, assim, lá só são cinco pessoas. No CIL são umas 15 ou 18. A sala é lotada (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Quando questionada se o seu problema era falar na frente de muitas pessoas, ela alegou que não seria só isso, mas também o fato de ter de falar na frente de pessoas mais jovens do que ela, como ocorria no CIL. Além disso, outra questão do contexto maior que afetava a sua ansiedade era o número de alunos matriculados na turma do CIL. A grande quantidade de pessoas não permitia que Beatriz criasse nenhum tipo de ligação afetiva com os alunos que compunham sua turma.

Excerto 26: Apreensão em falar na frente de pessoas mais jovens

P⁵⁵: Então eu acho que seu maior problema é ter que falar na frente de muitas pessoas, né? Porque quando é um grupo menor...

B⁵⁶: E mais jovens, sabia? Eu também acho que isso interfere. [...] acaba que quando tem menos pessoas, você vai criando um vínculo, né? Quando é muita gente não tem nem como você criar vínculo (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Notamos que uma origem da ansiedade de LE da participante não é independente da outra (LUO, 2012). Assim, essa quantidade de elementos (colegas mais jovens, muitos alunos em sala e colegas com os quais a participante não teria vínculo) interagindo comanda o comportamento da sua ALE (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim como comprova a característica relacional e não apenas individual da ALE da participante, tendo em vista a interação entre esses elementos contextuais (MASTRELLA; DALACORTE, 2008).

Ademais, outro fator que concluímos intervir na ansiedade da participante é o que está previsto no Regimento da Rede Pública de Ensino do DF e que diz respeito à estratégia de matrícula. Esse documento declara que “o estudante que reprovar dois semestres consecutivos não terá direito à renovação de matrícula” nos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 134). Na EASALE, a participante já havia assinalado

⁵⁵ Fala da pesquisadora

⁵⁶ Fala de Beatriz

que se preocupava com as consequências de reprovar. Por esse motivo, Beatriz faltava às aulas em dia de provas orais, porém estudava mais para as provas escritas as quais, aparentemente, exigiam conhecimento gramatical⁵⁷, para compensar sua nota. Assim, ela não precisaria fazer a segunda chamada da avaliação oral, conseqüentemente, não sentiria os sintomas de ansiedade e, por último, teria nota o suficiente para ser aprovada e não perder sua vaga. Dessa forma, conseguimos observar a imprevisibilidade do sistema de Beatriz, visto que um pequeno detalhe nas condições iniciais, isto é, na estratégia de matrícula, gerou grandes implicações para o desempenho do seu sistema complexo de ansiedade de língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), visto que acarretou uma série de ações.

Excerto 27: Medo de perder a vaga no CIL

[foco no estudo da] gramática. Que contraditório, né? (risos) Foco na gramática porque sei que vou me dar bem. [...] Porque eu preciso da nota pra passar, eu tenho até que parar de pensar nisso, mas se eu reprovar demais, eu perco a vaga (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Outra causa advinda do contexto geral determinante para a ALE da participante era o fato de o CIL em questão não adotar livro didático. A aluna afirmou que estava estudando utilizando livro didático no curso particular e isso fazia com que ela se sentisse mais confiante, pois ela poderia saber o conteúdo que viria depois, se preparar para a aula e ouvir os áudios previamente.

Excerto 28: Livro didático

O fato também de não ter livro [no CIL], né, a sequência, assim, eu tava até gostando do fato de ter livro agora na escola [no curso privado]. [...] Eu tô gostando [de usar livro no curso privado], porque eu tenho acesso aos áudios. Se eu quiser ouvir, eu escuto. Eu sei o que vai vir depois, eu posso estudar antes. [...] Exatamente [me dá segurança ter o livro] (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Ela mencionou ainda que no CIL não teria como saber a sequência dos conteúdos a menos que o professor escrevesse no quadro. Aparentemente, toda aula era uma surpresa para a participante sobre o que seria estudado.

Excerto 29: Sequência de conteúdo no CIL

⁵⁷ Na fala de Beatriz, durante toda a entrevista, ela constantemente se referia à prova escrita utilizando a expressão “prova de gramática”. Isso nos leva a concluir que parte dessa prova exigia que o aluno tivesse conhecimento gramatical.

Só se o professor colocasse no quadro, né? O que ia ser cobrado, mas, tirando isso, não tinha como [saber o próximo conteúdo]. Eu não sabia (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Preparar-se previamente para a aula era algo que auxiliava Beatriz a conter sua ansiedade, visto que ela também demonstrou na EASALE que entrava em pânico quando tinha de falar na aula sem ter estudado anteriormente ou quando o professor fazia perguntas para as quais ela não tinha se preparado com antecedência.

Em seu diário, ela registrou que, naquele dia, estava se sentindo bem para a aula em seu curso privado por ter estudado previamente. Provavelmente, as ações de Beatriz naquela aula foram mais positivas para sua aprendizagem, já que quando modificamos a emoção que sentimos, também mudamos a forma como agimos (MATURANA, 2002). Scherer (1982) afirma que é a emoção que liga o corpo ao meio, mediando a mudança de situações no contexto e a reação do indivíduo. Como Beatriz se preparou antecipadamente naquele dia, mudando seu contexto usual, estava se sentindo menos ansiosa e, provavelmente, mais orientada, dado que quanto mais estudava, menos confusa ficava, em concordância com o que apontou na EASALE. Conforme Beatriz já havia afirmado na entrevista, ela reiterou, em seu diário, que se sentia mais confortável nas aulas do curso privado, pois, para ela, o curso se tratava de uma revisão do que ela já havia experienciado no CIL. Porque a ALE da participante era um sistema aberto (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), foi permitido que ela sofresse influência externa com o fato de Beatriz fazer as atividades previamente, reduzindo seus sintomas de ansiedade.

Excerto 30: Importância de estudar com antecedência

Minhas expectativas estão boas, levando em consideração que realizei todas as atividades com antecedência. A aula de inglês de hoje foi agradável. Não fiquei nervosa, nem ansiosa, porque me preparei. Na aula da Viviane eu me sinto mais à vontade por conta do nível ser inferior ao do CIL e por ter menos pessoas e as que tem são iguais ou pior que eu (Diário da participante, 08 de julho de 2020).

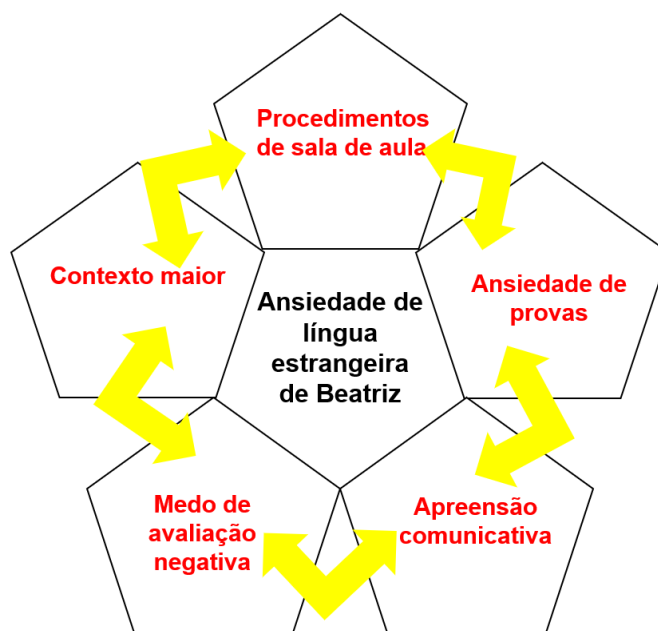
Resumidamente, não podemos ver a ansiedade de língua estrangeira de Beatriz separada do contexto em que ela ocorria. Ao contrário, os dois devem ser vistos como acoplados (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Deste modo, fatores contextuais como sua idade, o número de alunos em sua turma no CIL, a eventualidade de vir a perder a vaga no CIL e a ausência de livro didático nessa escola eram fatores que determinavam o comportamento do seu sistema complexo de ansiedade.

4.1.3 Síntese da ansiedade de língua estrangeira de Beatriz

A ansiedade está dentro do fractal de aprendizagem de língua estrangeira, conforme proposto por Paiva (2005) (vide seção 2.2.3) e, o fractal de ansiedade de LE, por sua vez, se subdivide em outros fractais. Assim, nas seções anteriores, pudemos analisar, a partir dos diferentes instrumentos, os elementos que compunham o sistema complexo que é a ansiedade de língua estrangeira de Beatriz.

Um sistema complexo possui diversos tipos de elementos, sendo assim, são bem heterogêneos. Além disso, os próprios elementos podem ser subsistemas complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005). De modo geral, percebemos que a ALE de Beatriz é composta pelos elementos: ansiedade de provas, medo de avaliação negativa, procedimentos de sala de aula, apreensão comunicativa e aspectos do seu contexto maior. Cada um desses elementos não existe de maneira independente, ao contrário, são interdependentes e a ALE da participante só existe porque há interação entre os mesmos. Assim, na figura a seguir, podemos ver como os elementos interagindo entre si dão origem ao comportamento geral da ansiedade da participante (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Figura 4 - Fractal de ansiedade de língua estrangeira da participante



Fonte: autoria própria

O sistema de ALE de Beatriz é complexo devido à interação de seus componentes e a variedade dos mesmos. Percebemos elementos fisiológicos,

psicológicos, cognitivos e comportamentais agindo de maneira a integrar o desempenho do sistema.

A aluna não começou seu processo de aprendizagem de língua inglesa com ALE, mas foram repetidas frustrações em sua trajetória que fizeram com que seu sistema adaptasse e essa ansiedade situacional tomasse lugar (MACINTYRE; GARDNER, 1989, 1991), demonstrando a dinamicidade desse sistema (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A frustração da aluna para com as avaliações iniciou-se pelo fato de seu sistema complexo de ALE ser sensível a *feedback*, ocasionando uma série de mudanças e adaptações (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

As avaliações em língua inglesa, desde o ensino básico, causavam frustração na participante. Inicialmente pela contradição de suas aulas serem todas em português e o instrumento avaliativo estar sempre em língua inglesa. Quando não havia modelo de como executar a questão da prova, a aluna sentia dificuldade, o que colaborava para um baixo desempenho nas provas.

Matricular-se no CIL e ter provas de produção e compreensão oral foi uma experiência diferente daquela do ensino básico e foi, também, desagradável para a aluna. Isso provavelmente ocorreu devido ao seu histórico de um ensino de inglês ministrado em língua materna e tradicionalmente gramatical nos ensinos fundamental e médio, sem prática oral alguma, resultando em constante baixo rendimento nos exames durante esse período. Assim, nas avaliações de produção e compreensão orais no CIL, a aluna sentia-se com medo e vergonha, pressionada, insegura, sentia agonia na barriga e nervosismo, o que gerava comportamento de evitamento (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986), como faltar às aulas em dia de prova. Além do mais, a aprendiz estudava muito mais para as provas escritas para compensar sua nota e, dessa forma, para não reprovar e não correr o risco de perder sua vaga, visto que se ela reprovasse duas vezes o mesmo nível, isso poderia ocorrer. Ademais, A aluna sofria por antecipação e ficava com insônia quando estava perto dessas avaliações.

O medo de provas orais para Beatriz surgiu a partir de outra preocupação para a participante: o medo de avaliação negativa por parte de seus colegas de classe e professor. Por isso, ela apresentava apreensão ao ter de falar para a turma inteira, em grupos menores ou em dupla. Os efeitos de ter de passar por esse tipo de situação fazia com que ela se sentisse com medo e envergonhada, fazia com que tivesse receio

dos colegas acharem que ela não entendia coisas simples e que rissem de sua pronúncia, ela tinha sensação de que estava atrapalhando o colega e medo de ser corrigida por ele. Toda essa preocupação quanto à avaliação dos colegas fazia com que Beatriz não tirasse suas dúvidas com o professor durante as aulas e deixasse para pesquisá-las na Internet quando chegasse em casa.

Outro elemento que compunha a ALE da participante eram os procedimentos de sala de aula. Esses estavam interagindo com o medo de avaliação negativa. Eles são o medo de apresentações, de feedback corretivo e preocupação em os professores do CIL só usarem inglês em sala. Os efeitos que esses procedimentos adotados pelos professores geravam era de origem cognitiva, já que a aluna se esforçava muito cognitivamente para compreender o que estava sendo dito em inglês pelo professor (TOBIAS, 1986). Por isso, sentia-se cansada. Ela apresentava medo de ser corrigida na frente dos colegas por vergonha e sentia-se agoniada, com vergonha e com medo de apresentar para toda a turma.

O receio de apresentar para toda a turma, procedimento muito adotado por sua professora no semestre em que os dados foram coletados, interagiu com a apreensão comunicativa da participante. Por isso, falar para a turma inteira, em duplas ou grupos menores, quando ela não tinha intimidade com os colegas, era um tanto complicado para a participante, visto que ela apresentava uma série de sintomas como sentir-se constrangida, triste, aflita, tinha frio na barriga e agonia no coração. Assim, ela não participava das aulas, não conseguia se concentrar, nas atividades em que tinha de falar em dupla, começava em silêncio, ouvindo o colega, e se a atividade incluísse perguntas, ela preferia perguntar do que responder. Agir dessa maneira era uma forma da ALE de Beatriz se adaptar àquele ambiente que lhe trazia tantos desconfortos.

Em um sistema adaptativo complexo, o contexto é parte do sistema e de sua complexidade. Por isso, o sistema vai se adaptando à medida que há mudanças externas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Por esse motivo, o receio de apresentar para sua turma inteira no CIL surgia por fatores do contexto maior. Ela se preocupava por haver um número grande de alunos na turma do CIL, assim ela não conseguia aproximar-se deles. Além disso, ela ficava apreensiva por seus colegas serem muito mais jovens do que ela. Ademais, fatores como o medo de perder vaga fazia com que ela estudasse bastante para provas escritas para que não reprovasse e tão pouco perdesse sua vaga. Outro fator de insegurança e ansiedade para Beatriz

era o fato de o CIL não adotar nenhum livro didático. Dessa forma, não tinha como a participante se preparar para a aula. Ir para a aula despreparada era algo que influenciava fortemente sua ansiedade.

Abaixo há um quadro resumo com os dados levantados neste primeiro momento.

Quadro 7 - Resumo das situações catalisadoras de ALE de Beatriz, seus efeitos e ações

Categorização	Situação catalisadora de ansiedade	Efeitos da ansiedade	Ações
Ansiedade de provas	<ul style="list-style-type: none"> • Provas, no ensino básico consideradas difíceis pela participante por estarem em língua inglesa, quando as aulas eram ministradas em português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter um bom desempenho; • Fazer a participante sentir-se frustrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se havia algum modelo na prova de como fazer o que estava sendo pedido no exame. Caso não houvesse, a situação se tornava difícil para a aprendiz.
	<ul style="list-style-type: none"> • Provas de produção oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se com vergonha, com medo, pressionada e insegura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento de evitamento (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986); faltar à aula para não realizar as avaliações; • estudar mais para as provas escritas para compensar a nota da prova oral, assim ela não precisava refazer a avaliação oral, tão pouco reprovaria.
	<ul style="list-style-type: none"> • Provas de compreensão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir ansiedade e nervosismo; • Agonia na barriga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faltar à aula no dia da atividade de compreensão oral; • Sofrer por antecipação e não dormir.
Medo de avaliação negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Falar inglês na frente dos colegas de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medo de ser considerada pelos colegas como uma pessoa que não compreende coisas simples; • Medo dos colegas rirem dela por conta de sua pronúncia. • Sentir vergonha; • Sentir-se nervosa e com medo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tirar dúvidas durante a aula; • Pesquisar sua dúvida quando chegava em casa da aula, na <i>Internet</i>.

		<ul style="list-style-type: none"> • Sentir agonia no estômago; • Sentir a mão suar. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Falar com um colega em inglês, formando duplas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medo de avaliação negativa por parte do colega em atividades em duplas; • Sensação de que estava atrapalhando o colega; • Medo de ser corrigida pelo colega em atividades em dupla. 	
Procedimento de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Ter aulas ministradas em inglês 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficar nervosa; • Sente-se “pesada” (cansada). 	<ul style="list-style-type: none"> • Esforçar-se mais para tentar compreender o que o professor estava dizendo e o enunciado da questão.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> corretivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medo de ser corrigida na frente dos colegas de sala; • Sentimento de frustração e vergonha. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações para toda a classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se com vergonha, agoniada, apreensiva e com medo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faltar à aula para não ter de apresentar para a turma inteira, falando inglês.

Apreensão comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Falar em língua inglesa para toda a classe, em grupos menores ou dupla, quando ela não tinha nenhum tipo de proximidade com a dupla ou grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir-se constrangida, com vergonha, desconfortável, aflita, triste, frustrada e ansiosa; Sentir um “frio na barriga” e agonia no coração; Suar a mão; As atividades em que ela tinha de falar na sala, em dupla ou grupo, faziam com que ela não quisesse ir à aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Não participar da aula, nem mesmo quando sabia a resposta; Não conseguir se concentrar nas aulas; Em atividades em duplas, preferia que o colega iniciasse falando; Se na atividade de prática oral houvesse perguntas, ela preferia começá-la perguntando e não respondendo.
Contexto Maior	<ul style="list-style-type: none"> Sua idade 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir-se insegura ao falar para colegas muito mais jovens que ela. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Número elevado de alunos na turma 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir-se insegura ao falar para muitos colegas com os quais ela não tenha vínculo. 	<ul style="list-style-type: none"> Não conseguir criar vínculos com seus colegas devido ao fato de a turma ser grande.
	<ul style="list-style-type: none"> Consequências de reprovar 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir preocupação em perder sua vaga, visto que se ela reprovasse duas vezes o mesmo nível, isso poderia vir a ocorrer. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudar mais para as provas escritas para compensar suas notas das provas orais. Dessa forma, não havia risco de reprovação e, por conseguinte, não perderia a vaga.
	<ul style="list-style-type: none"> Não adoção de livro didático pela escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir-se insegura e despreparada. 	<ul style="list-style-type: none"> Não conseguir se preparar previamente para as aulas, fator que a auxiliava no controle de sua ansiedade.

Fonte: autoria própria

Enfim, percebemos que a ansiedade de LE da participante não ocorre por um único fator em um momento isolado, mas pela interação de vários elementos que estão ocorrendo ao mesmo tempo. A vantagem de a ALE ser um sistema dinâmico e aberto é que ela está constantemente se modificando, se resignificando e sofrendo influências externas, como Beatriz nos mostrou em seu diário, em 08 julho de 2020 (cf. excerto 30). Ela escreveu que naquele dia se sentiu bem na aula do curso particular. Uma das razões para isso era devido ao fato de ela ter tido a oportunidade

de estudar previamente. Desse modo, ela se preparou para a aula, trazendo modificações para seu sistema de ansiedade.

A seguir, analisamos as crenças de Beatriz sobre a língua inglesa e sua aprendizagem, bem como as origens das mesmas e suas relações com as ações da participante.

4.2 Crenças e ações da participante sobre a língua inglesa e sua aprendizagem e as origens dessas crenças

4.2.1 BALLI adaptado

Os resultados do questionário BALLI mostraram que Beatriz concorda completamente com os enunciados 1 e 2 que afirmam, respectivamente, “é mais fácil para crianças do que para adultos aprender línguas” e “algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprender língua estrangeira”. Ela também concordou plenamente com os enunciados de número 10, 17 e 18 que dizem respeito, respectivamente, a “é bom praticar inglês com nativos”, “todo mundo pode aprender uma língua estrangeira” e “eu quero aprender a falar inglês bem”. Porém, apesar de mostrar o desejo em aprender a falar inglês bem e de demonstrar a sua crença no benefício que é praticar inglês com nativo, ela concorda plenamente com o enunciado 11, “eu fico com vergonha de falar inglês com outras pessoas” o que constata sua timidez ao se expressar usando a língua.

Apesar de considerar inglês uma língua difícil, como ela assinalou no enunciado 4, Beatriz acredita que vai aprender a falar inglês muito bem (5)⁵⁸. Ela discorda que a parte mais importante de aprender uma língua estrangeira é a gramática (12) e discorda completamente com a afirmação que diz que a parte mais importante de aprender inglês é aprender como traduzir para a língua materna (16). Por outro lado, ela concorda que a parte mais importante de aprender uma língua é aprender o vocabulário (13). Isso mostra que Beatriz acredita que vai aprender a falar bem se focar mais no estudo do vocabulário do que na gramática ou tradução e isso pode demonstrar sua ação em focar mais no estudo de vocabulário.

Beatriz discorda que não se deve falar nada em inglês até que saiba falar de maneira correta (7) e que é mais fácil para quem já fala uma língua estrangeira aprender outra (8). Pelo enunciado 7, pode-se deduzir que Beatriz tenta falar na língua, mesmo não sabendo como pronunciar as palavras corretamente e apesar da vergonha de falar, como exposto anteriormente.

⁵⁸ O número em parênteses refere-se ao número do enunciado no questionário BALLI adaptado (vide [Apêndice B](#)).

Quadro 8 - Resumo das crenças de Beatriz quanto à língua inglesa e sua aprendizagem levantadas no BALLI adaptado

1. É mais fácil para as crianças do que para os adultos aprenderem inglês.
2. Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas
3. É bom praticar inglês com nativos.
4. Todo mundo pode aprender uma LE.
5. Ela quer aprender a falar inglês bem.
6. Ela fica com vergonha de praticar inglês com outras pessoas.
7. Inglês é uma língua difícil.
8. Ela acredita que vai aprender a falar inglês muito bem.
9. A parte mais importante de aprender uma língua não é nem aprender a traduzir ou aprender a gramática, mas é aprender o vocabulário dessa língua.
10. Deve-se falar em inglês, mesmo que pronunciando as palavras incorretamente, até aprender a maneira correta.
11. É mais fácil aprender uma LE quando já se sabe uma.

Fonte: elaboração própria

Na próxima subseção, seguimos com a categorização, análise, interpretação e triangulação dos dados obtidos com os diferentes instrumentos utilizados nesta pesquisa.

4.2.2 Análise dos instrumentos para o estudo das crenças e ações de Beatriz quanto à língua inglesa e sua aprendizagem e a origem dessas crenças

Nesta subseção, fazemos a análise das crenças da participante quanto à língua inglesa e sua aprendizagem, bem como as origens dessas crenças. Organizamos os dados desta parte em três categorias: “crenças e ações sobre as quatro habilidades e as origens dessas crenças”, “crenças e ações sobre metodologias efetivas para aprender inglês e a origens dessas crenças” e “crenças e ações sobre o desempenho e objetivos de aprendizagem da participante e as origens dessas crenças”.

Chegamos a essas categorias a partir da análise de conteúdo dos dados coletados e do uso da abordagem contextual para os estudos das crenças identificadas nos dados. Essa abordagem “emprega categorias embasadas, ou seja, permite que o sentido emergja dos dados” (FREEMAN, 1996 *apud* BARCELOS, 2001, p. 84). Assim, percebemos um padrão nos dados no que dizia respeito às quatro habilidades (ler, escrever, falar e escutar), a como a participante entendia que se aprende inglês e acerca dos seus desempenho e objetivos de aprendizagem. Os tipos de crenças de aprendizes propostos por Richards e Lockhart (1996) (vide capítulo teórico, seção 2.2.3) também nos auxiliaram a utilizar essa nomenclatura para cada categoria. Além disso, para cada categoria, levamos em consideração as ações da participante, pois acreditamos que as crenças estão diretamente ligadas com as

estratégias que os aprendizes utilizam (CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA, BARCELOS, 2011; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012).

4.2.2.1 Crenças e ações sobre as quatro habilidades e as origens dessas crenças

A aluna apresentou crenças quanto às quatro habilidades, isto é, ler, escrever, falar e ouvir. As concepções dos alunos quanto à facilidade ou dificuldade de aprender línguas são influenciadas por suas crenças (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Logo, de maneira geral, como Beatriz assinalou no BALLI adaptado, ela achava a língua inglesa complexa. Assim, também no BALLI adaptado, ela não opinou sobre ser mais fácil falar do que entender ou sobre ser mais fácil ler e escrever do que falar e entender. Ela afirmou que não tinha uma opinião a respeito disso porque achava que as quatro habilidades eram difíceis.

As crenças são influenciadas pelas experiências passadas dos aprendizes (CONCEIÇÃO, 2004). Por essa razão, a crença da participante acerca da dificuldade das quatro habilidades pode ter sido gerada porque, como ela enfatizou em sua narrativa escrita, no ensino fundamental, quando começou a estudar inglês, ela não tinha essas práticas de leitura, fala, escrita e compreensão oral. O ensino era exclusivamente voltado para a gramática e, por isso, ela decorava regras gramaticais para fazer as provas. Muitas vezes, seu desempenho nas provas não era tão bom. Assim que ela foi estudar no CIL e se deu conta de que havia todas as práticas citadas, ela começou a acreditar que a língua inglesa era difícil, mesmo apresentando facilidade em memorizar regras gramaticais.

Excerto 31: Dificuldade nas quatro habilidades

Porque é difícil pra mim, os quatros são difíceis. [...] Eu não sei dizer qual é mais fácil, porque eu não consigo fazer nenhum dos quatro (risos) (Entrevista, 05 de maio de 2020).

No ensino fundamental 2, foi quando tive meu primeiro contato com o inglês. Eu pensei que fosse ser algo extraordinário, mas não foi. As aulas sempre foram expositivas e girava unicamente em torno da gramática, geralmente a única avaliação era a prova. Eu sempre passava com a nota mínima quando não ficava de recuperação, extremamente frustrante. [...] [no CIL] a parte de decorar as regras gramaticais sempre foram mais fáceis para mim do que compreender e falar (Narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

Em seu diário (vide [Anexo C](#)), a aluna relatou seu esforço em interpretar um texto, fazer uma atividade de compreensão oral e uma atividade de produção escrita, pois as considerou de alta complexidade. Contudo, ainda conseguiu executá-las. Um

dos obstáculos para a sua escrita era a falta de vocabulário, como a participante relatou em um outro momento também em seu diário. Por conta desse empecilho, ela teve de recorrer ao dicionário *online*, como estratégia, para fazê-la e isso a frustrou. Os participantes da pesquisa de Ramos (2011) corroboram a crença de Beatriz quanto ao relacionamento entre a falta de vocabulário e a dificuldade em produções textuais. Para os participantes da pesquisa do autor, deve-se ter um amplo vocabulário na língua-alvo para se escrever bem.

A aluna já havia afirmado que achava as quatro habilidades difíceis. A escrita, por sua vez, era complicada para a aprendiz, pois ela afirmou não ter vocabulário para escrever textos pequenos. Essa crença de que produzir textos escritos era difícil pode ter origem no fato de ela não ter tido esse tipo de prática no ensino básico, como relatado acima, e pelo fato de o professor do segundo semestre do CIL não requerer esse tipo de atividade, isto é, antes de ela se matricular no curso privado, visto que, de acordo com o que ela nos relatou em sua narrativa escrita, ele não explicava os conteúdos e os alunos apenas copiavam ou viam filmes em suas aulas.

Excerto 32: Dificuldade em escrever em língua inglesa

[No curso privado] Hoje realizei uma pequena produção de texto, uma nota para um membro da família. Confesso que fico angustiada por não ter ainda vocabulário suficiente para realizar algo tão pequeno sem a ajuda do tradutor (Diário da participante, 25 de julho de 2020).

Estava com 5 atividades atrasadas. Realizei 3 hoje: uma de interpretação de texto, uma de *listen* e uma de redação. Achei todas difíceis, mas consegui realizar (Diário da participante, 14 de setembro de 2020).

No segundo semestre, tive um professor que infelizmente não gostava muito de explicar os conteúdos, nós passávamos as aulas copiando e assistindo filme basicamente (Narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

Conceição (2004) sugere que as experiências prévias dos aprendizes motivam suas crenças. Essas motivam as experiências presentes que, por sua vez, influenciam as ações. Levando isso em conta, notamos que a experiência passada da participante de não fazer produções escritas durante o ensino básico gerou a crença de que escrever em língua inglesa é difícil. A experiência mais recente com seu professor do segundo semestre do CIL reforçou essa crença, já que quando começou a fazer o

curso privado⁵⁹ demonstrou muita dificuldade em escrever, levando-a à ação de procurar ajuda de um dicionário.

Quando estava no ensino básico, como ela afirmou anteriormente na narrativa escrita, tinha aulas de inglês, porém essas focavam exclusivamente no estudo de formas gramaticais e eram ministradas em língua portuguesa. Nesse período, as únicas atividades avaliativas eram a prova escrita e o que era copiado em seu caderno, como ela relatou na entrevista. Por isso, a aluna tentou aprender inglês com filmes e músicas. No entanto, acreditou que não tinha capacidade em aprender inglês sozinha utilizando essa estratégia. Em consequência disso, desistiu. As crenças são variáveis. Assim, os aprendizes podem ter diferentes opiniões acerca do mesmo tópico em diferentes fases da vida (KALAJA; BARCELOS, 2011). Isso ocorre porque as crenças dos aprendizes podem motivar determinadas estratégias de aprendizagem, assim como a utilização dessas estratégias podem motivar a formação de outras crenças (BARCELOS, 2001). Dessa maneira, a princípio, Beatriz acreditou que utilizar essa estratégia seria uma boa opção. Mas, ao ver que essa não funcionou com ela, desistiu de continuar e provavelmente ressignificou sua crença.

Excerto 33: Aprender inglês com filmes e músicas

[No ensino fundamental e médio] a avaliação era tipo caderno, o que era copiado no caderno e prova e só (entrevista, 12 de maio de 2020).

A vontade de aprender inglês nunca deixou de existir, tentei algumas vezes sozinha aprender com filmes, músicas; no entanto sempre me achei incapaz e desistia (Narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

As crenças são geradas a partir de imitação (WENDEN, 1999). Desse modo, provavelmente, por essas tentativas frustradas de Beatriz em aprender inglês ouvindo músicas e assistindo filmes como forma de ter acesso à *input* (KRASHEN, 1982) e por conhecer pessoas que tenham aprendido assim, como veremos a seguir, ela imitou a estratégia desses indivíduos de seu convívio e acabou criando a crença de que escutar e compreender são habilidades difíceis para ela.

A participante comentou, também, na entrevista e na narrativa escrita, seu bloqueio com a compreensão oral em inglês. Por isso, durante suas aulas no CIL, que eram todas em inglês, quando ela não compreendia o que estava sendo dito, ela pedia

⁵⁹ Veremos, a seguir, que um dos motivos que levou Beatriz a se matricular no curso privado foi porque ela acreditava não estar no nível correto, dado que o segundo semestre, com esse professor, a prejudicou.

ajuda a algum colega para que ele pudesse esclarecer, em língua portuguesa, o que era para ser feito. A crença de Beatriz sobre ser difícil ouvir e compreender em inglês gerava a ação de perguntar ao colega sempre que não entendia, demonstrando a interferência de sua crença em sua atitude (BARCELOS, 2001). Ademais, Beatriz considerava que a habilidade de fala em inglês também era um tanto árdua. Ela comentou que achava falar em língua inglesa difícil, porque não conseguia pronunciar corretamente as palavras.

Excerto 34: Dificuldade nas habilidades de compreensão e de fala

Nas [aulas] de inglês [no CIL] eu não entendia nada. Sempre pedia auxílio para alguém da sala para me explicar em português o que precisava ser feito, a parte de decorar as regras gramaticais sempre foram mais fáceis para mim do que compreender e falar (Narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

Porque eu tenho dificuldade de entender e de pronunciar. [...] Quando é pra eu decorar, até que é mais fácil... a parte da gramática, mas escutar e falar, eu acho difícil (Entrevista, 05 de maio de 2020).

Ela concordou, no questionário BALLI adaptado, que é importante falar inglês com uma excelente pronúncia, pois acreditava que, se as palavras não eram pronunciadas de forma impecável, o interlocutor não apreenderia o que estava sendo dito. Ou, ainda, ao falar uma palavra com a pronúncia incorreta, ela poderia ser mal interpretada, uma vez que o interlocutor suporia que o falante estaria querendo dizer outra coisa. A participante exemplificou isso com algo que sua professora comentou em uma das aulas. As crenças dos alunos derivam de suas vivências como aprendizes e das concepções das pessoas com quem conviviam, tais como seus professores, pais e colegas de classe (KALAJA *et al.*, 2016; WENDEN, 1999). Dessa forma, podemos entender que a crença de Beatriz quanto à pronúncia correta das palavras pode ter se originado a partir do que sua professora proferiu em sala de aula, tendo em vista que as crenças são socialmente construídas a partir de nosso processo de interação e adaptação com pessoas dos contextos em que vivemos nossas experiências (MUKAI, 2014).

Excerto 35: Pronúncia das palavras

Porque se você não pronuncia direito, como é que a pessoa vai entender? Pode ser outra palavra, por isso eu acho importante. Aí eu falo uma palavra pronunciada de um jeito, aí não é aquela palavra que eu quero falar. É outra coisa. [...] Igual a [o que] professora falou lá uma vez (que tava), que saiu pra um lugar e foi falar “praia”, aí não era... aí a menina ao invés de falar “praia”, falou outra coisa... Por causa da pronúncia (Entrevista, 05 de maio de 2020).

Apesar de Beatriz considerar que se deve falar em inglês com uma excelente pronúncia, ela demonstrou, no BALLI adaptado, que discordava que a pessoa não deveria se expressar usando a LE até que soubesse falá-la corretamente. Ou seja, mesmo não tendo uma excelente pronúncia, ela demonstrou acreditar que é necessário falar em inglês para que se aprenda. Na entrevista, por sua vez, ela disse que acreditava nisso porque o aprendiz deveria tentar falar durante as aulas para ser corrigido pelo professor. Caso contrário, ele jamais teria certeza se estaria falando corretamente caso não recebesse *feedback*. Contudo, apesar de crer na eficácia de falar a língua para aprendê-la, ela não falava, devido à sua apreensão comunicativa, como visto na categorização sobre a ansiedade de língua estrangeira (seção 4.1). Isso demonstrou que havia inconsistência entre o que ela acreditava e na maneira como agia, o que salienta a natureza paradoxal das crenças (BARCELOS, 2006; WOODS, 2003).

Excerto 36: Importância de falar inglês para aprendizes dessa LE

Eu não concordei porque eu acho que a pessoa tem que tentar, mesmo eu fazendo o contrário. Eu sei que eu tenho que falar, mas eu não falo porque eu não consigo. [...] Porque se tiver errado, a pessoa [o professor] vai corrigir, né? Mas eu digo assim, a pessoa falar mesmo errado nas aulas, entendeu? [...] O professor vai ajudar, o professor vai falar “não, não é assim”. [...] como é que eu vou saber se eu tô falando certo se eu não falo? Eu mesma sei que eu tenho que falar, mas eu não falo (Entrevista, 05 de maio de 2020).

No BALLI adaptado, assim como na EASALE adaptada, ela confirmou que sentia vergonha de falar inglês, dado que acreditava que estaria falando com a pronúncia incorreta. Ela afirmou isso na entrevista baseado nas apresentações que havia feito no semestre em que os dados foram coletados. Nessas apresentações ela relatou que as pessoas não compreendiam o que ela falava, mesmo ela tentando se corrigir. Talvez daí tenha surgido essa crença, visto que elas são socialmente construídas a partir da interação com outras pessoas (BARCELOS, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; MUKAI, 2014). Assim, ela apresentou para sua classe e as pessoas sinalizaram que não a compreendia. Dessa interação, ela fomentou a vergonha de falar inglês e a concepção de que estaria falando com a pronúncia errada. Além de tudo, ela revelou que, para aprender a pronúncia correta das palavras, precisava ouvi-las várias vezes. Mas, inicialmente, ela sempre tentou ler a palavra como se estivesse lendo em português. Por isso, muitas vezes, não era compreendida. Para ajudá-la na questão da pronúncia e, conseqüentemente, na

vergonha de falar inglês, ela já utilizou a estratégia de ver vídeos que explicavam acerca da fonética do inglês. Todavia, ela parecia ter se assustado com a quantidade de detalhes da fonética dessa LE.

Excerto 37: Pronúncia das palavras em língua inglesa

Porque eu sei que vou tá falando errado, a pronúncia. [...] [Todas] as vezes que eu tentei falar, no semestre mesmo agora no CIL que foi encerrado, né? A professora uma vez por semana, ela pede pra falar pra turma. Pense num sofrimento. [...] Toda vez que eu vou falar ninguém entende nada (risos). Acho que nem corrigindo [a pronúncia]. As palavras para eu falar certo, eu tenho que ver várias vezes. Eu quero ler como se fosse em português, entendeu? [...] Eu já tentei até ver uns vídeos pra ver como é que é e diz que uma palavra quando tá antes da consoante, quando tá antes da letra, quando tá antes de não sei o quê. Ave Maria!

Em conclusão, Beatriz acreditava que as quatro habilidades (ler, escrever, falar e escutar) eram difíceis. Por isso, apresentava dificuldades em realizar atividades de interpretação de texto, de compreensão oral e de produção escrita. Com relação à escrita, ela achava a tarefa complexa por não ter vocabulário suficiente para executá-la (conforme visto em RAMOS, 2011). Por isso, ela tinha de recorrer a algum tradutor para fazê-la, ressaltando a relação direta entre sua crença de achar escrever em inglês difícil e a ação de usar o dicionário (BARCELOS, 2001).

Ela afirmou também que tentou aprender inglês ouvindo música e assistindo filmes. Entendemos que a participante escolheu utilizar essa estratégia imitando pessoas que ela conhecia que haviam feito isso e tido êxito (WENDEN, 1999). Porém, com ela, não funcionou, ela não se sentiu capaz de continuar. Acreditamos que, por essas tentativas frustradas de aprender inglês ouvindo músicas e vendo filmes, ela achasse compreensão oral algo difícil, visto que provavelmente começou com inglês de músicas e filmes muito além do seu nível, usando a estratégia de maneira equivocada. Por acreditar ter essa dificuldade em compreensão oral, sempre que ela não entendia algo na aula, ela precisava pedir ajuda do colega para explicar, em português, o que deveria ser feito, ou seja, sua crença influenciou diretamente suas ações (BARCELOS, 2001).

Falar em língua inglesa era outra habilidade que ela acreditava ser muito complexa, visto que a participante não julgava que pronunciava as palavras corretamente. E, para Beatriz, era preciso falar inglês com uma excelente pronúncia, de maneira que a pessoa fosse bem compreendida e não fosse mal interpretada. Por outro lado, ela não acreditava que não se deveria falar nada em inglês até que se

soubesse pronunciar as palavras corretamente. Ela acreditava nisso, pois achava que os alunos deveriam falar para receberem *feedback* corretivo do professor e, assim, aprender a língua. Contudo, mesmo acreditando na eficácia de falar para receber *feedback* e, dessa forma, aprender a língua, ela não falava nas aulas por vergonha, já que acreditava estar falando com a pronúncia incorreta, demonstrando a relação complexa entre as crenças e ações (KALAJA; BARCELOS, 2011). Uma forma de aprender a pronúncia correta das palavras para Beatriz era as ouvindo diversas vezes. Mas, quando via a palavra pela primeira vez, tentava lê-la como se fosse em português.

4.2.2.2 *Crenças e ações sobre metodologias efetivas para aprender inglês e as origens dessas crenças*

Durante a vida dos aprendizes como estudantes, eles elaboram ideias de como se aprende línguas (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Assim, na categorização anterior, vimos que Beatriz acreditava na eficácia do *feedback* corretivo para aprender a falar inglês. Porém, apesar dessa crença, ela tinha medo de ser corrigida na frente dos colegas. Por isso, não participava das aulas, mesmo se soubesse a resposta, quando havia atividades em duplas ou grupos, iniciava calada e se houvesse perguntas, ela começava perguntando e, muitas vezes faltava às aulas, como forma de evitar falar e de ser corrigida, conforme exposto anteriormente, quando falamos sobre a ansiedade da participante. Além do mais, a aluna acreditava na eficácia das práticas orais em duplas e grupos, mas ficava com receio de fazê-las.

Excerto 38: Importância do *feedback* corretivo e das atividades em grupo ou dupla

Porque se for corrigir todos os meus erros, imagina! Vai ser tudo. Aí vai ser muito frustrante. Mas eu acho que é importante, porque como é que eu vou evoluir se eu não sei se tá certo, se tá errado (Entrevista, 05 de maio de 2020).

O que me deixava um pouco assim pra ir pras aulas de inglês era saber que tinha esses diálogos, mesmo sabendo que é importante pra aprender o idioma. Eu me sentia desconfortável (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Do mesmo modo, ela demonstrou, no BALLI adaptado, que discordava com o fato de que as partes mais importantes de aprender uma língua eram traduzir naquela língua ou aprender sua gramática. Para Beatriz, a parte mais importante de aprender uma língua é aprender o léxico da mesma. Essa crença foi motivada a partir da experiência de outras pessoas de seu convívio (CONCEIÇÃO; 2004; KALAJA *et al.*,

2016), pois ela conhecia pessoas que aprenderam primeiramente o vocabulário. A estrutura da língua, por sua vez, foi adquirida com o tempo, assistindo séries e sem estudar formalmente.

Quando a indagamos sobre como ela estudava inglês, ela disse que estudava vendo vídeos, copiando e memorizando regras gramaticais e vocabulário. Contudo, afirmou que esquecia tudo muito rápido e que concentrava-se mais na gramática do que no vocabulário, porque sabia que assim teria um bom desempenho nas provas. Afinal de contas, ela apresentava receio de reprovar e perder sua vaga no CIL, segundo constatamos na análise sobre sua ansiedade. Ou seja, Beatriz acreditava que a parte mais importante de aprender uma língua era o vocabulário, mas focava no estudo da gramática, nos mostrando a natureza paradoxal de suas crenças (BARCELOS, 2006; WOODS, 2003), o que gerava uma ação contrária ao que ela demonstrou crer.

Excerto 39: Estudo de vocabulário x estudo de regras gramaticais

eu conheço gente que aprendeu só com vocabulário, sem aprender a gramática e aprendeu a gramática de forma inconsciente igual eu tô falando [...] assistindo série, aprendeu a gramática de forma... sem perceber, conversando com outra pessoa. Conheço gente que aprendeu desse jeito, sem estudar a gramática, só com vocabulário. [...] Estudo vendo vídeo no YouTube, copiando, memorizando as regras, vocabulário..., mas esqueço muito rápido. [...] [Foco mais no estudo da] gramática. Que contraditório, né? (risos) Foco na gramática porque sei que vou me dar bem [nas provas] (Entrevista, 5 de maio de 2020).

As crenças são influenciadas pela reflexão (KALAJA; BARCELOS, 2011). Assim, ao conversar com a pesquisadora, ela percebeu uma contradição entre o que ela acreditava e como agia, o que pode ter gerado uma mudança de atitude. Ademais, Beatriz concordou, na EASALE adaptada, que se sentia oprimida pelo número de regras que precisava aprender para falar inglês, talvez por essa razão, ela optava por se concentrar mais no estudo da gramática. Na entrevista, a participante confirmou que acreditava que havia muitas regras para memorizar e que, para se comunicar apenas, não precisaria delas. Por esse motivo, deveria aprender de forma espontânea.

Excerto 40: Aprender a falar inglês espontaneamente

Eu acho [muitas regras]! Muito verbo pra decorar. Verbo regular, verbo irregular. É muita coisa. Por isso que eu acho que aprender só falando seria mais fácil. Se fosse só pra aprender pra escrever, sei lá, pra ler, não sei, mas pra se comunicar, acho que seria mais fácil só assim, sabe? No natural e espontâneo. Eu não sei como fala isso (Entrevista, 5 de maio de 2020).

Em consequência de sua crença de que para se comunicar não era preciso aprender regras, Beatriz acreditava que era melhor aprender inglês em um país que se falasse a língua, conforme assinalou no BALLI adaptado e na entrevista, pois a pessoa teria a oportunidade de ter contato em tempo integral com a língua e, por isso, adquiriria a língua de maneira espontânea, como ela afirmou, sem precisar se preocupar com as regras gramaticais. Por outro lado, também seria uma experiência árdua, visto que, inicialmente, a pessoa não conseguiria compreender muita coisa e ficaria desorientada.

Excerto 41: Crença de que é melhor aprender a língua no país em que ela é falada

Porque a pessoa vai ser obrigada a ter contato com a língua todo dia. Ela vai aprender por bem ou por mal. [...] Eu acho que uma pessoa que vai pra fora, assim, aprende, mas deve ser muito sofrido porque ela não deve entender muita coisa, ela deve ficar perdida. Sei lá, deve ser horrível (Entrevista, 05 de maio de 2020).

Recapitulando as crenças e ações da participante sobre como se aprende inglês, Beatriz acreditava que as atividades orais em dupla, grupo e para a turma inteira e o *feedback* corretivo eram importantes para aprender língua inglesa. Ela acreditava nisso, porque, para ela, era necessário falar, seja em duplas, grupos menores ou para a turma toda, para ser corrigida, porque é a partir dessa correção que as pessoas entendem fatores da língua e os assimilam, evoluindo na aprendizagem. Contudo, nem sempre o que cremos é o que motiva nossas ações (WOODS, 2003). À vista disso, ela tinha receio de ser corrigida na frente dos colegas e de falar em inglês, por isso evitava tudo isso, não participando das aulas, começando as tarefas orais em silêncio, apenas ouvindo o colega e, muitas vezes, faltando às aulas.

A participante acreditava que a parte mais importante de aprender uma língua era aprendendo seu vocabulário. Porém, focava no estudo de estruturas gramaticais, pois, assim, conseguia notas melhores nas provas escritas, visto que esquecia rápido o vocabulário que memorizava. Assim, percebemos a relação complexa e não direta entre suas crenças e ações (KALAJA; BARCELOS, 2011). Além do mais, Beatriz achava que para aprender a falar não era necessário aprender regras gramaticais. Ao contrário, para ela, deveria se aprender espontaneamente. Ela tinha essa concepção provavelmente porque ela conhecia pessoas que aprenderam a falar sem saber a gramática e por acreditar que a parte mais importante da aprendizagem de uma LE

seria o vocabulário daquela língua. Diante disso, ela entendia que aprender inglês em um país que falasse a língua seria mais eficaz e, também, mais trabalhoso.

4.2.2.3 *Crenças e ações sobre o desempenho e objetivos de aprendizagem da participante e as origens dessas crenças*

Beatriz apresentou crenças sobre seu desempenho, isto é, sobre o que consegue fazer, seus pontos fortes e fracos e suas prioridades (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Ela acreditava, como já havia assinalado na EASALE adaptada, que os outros alunos falavam inglês melhor do que ela. Na entrevista, ela reafirmou isso, dizendo que seus colegas teriam mais conhecimento do que ela. Beatriz reiterou o que havia dito em seu desenho que, muitas vezes, não entendia o que estava sendo falado em sala e só interagia rindo porque todos o estariam fazendo e não porque estava compreendendo. Além disso, ela sustentou que eles saberiam mais que ela por uma série de motivos relacionados ao seu contexto (KALAJA; BARCELOS, 2011) de aprendizagem no CIL. Primeiramente, eles seriam mais rápidos na execução das tarefas, eles conseguiriam compreender o que estava sendo dito pelo professor sem precisar perguntar para ninguém e o professor não utilizaria muito *feedback* corretivo com eles. Beatriz comentou que ela, ao contrário de seus colegas, sempre errava ao ter de fazer as atividades em pares.

Excerto 43: Desempenho dos colegas x desempenho de Beatriz

Na minha cabeça, todos aqueles alunos lá daquela sala sabem mais do que eu, eu acho incrível. Eu acho que todo mundo tinha que pular de nível, porque eu acho que eles falam super bem. Eles entendem o que o professor tá falando. Às vezes eu fico rindo só porque eles estão rindo, mas eu não tô entendendo nada. [...] Porque eu percebo que eles sabem. Eles terminam uma atividade mais rápido, eles entendem o professor sem perguntar pros outros, quando é pra falar, eu percebo que não tem muita correção do professor. Eu não sei se é porque o professor evita corrigir muito, não sei se tem alguma técnica ou se não errou mesmo. Na hora de treinar mesmo que têm aquelas atividades orais que tem que treinar com o colega, meu Deus, o que é aquilo? Eu sempre erro (Entrevista, 5 de maio de 2020).

Ela nos exemplificou sua crença de que os colegas seriam melhores com uma situação que ocorreu no quarto semestre de estudos no CIL, quando os dados foram coletados. Beatriz disse que estava há dias se preparando para a apresentação requerida por sua professora e que a colega havia esquecido seu trabalho em casa. Por esse motivo, a colega teve de escrevê-lo rapidamente em sala mesmo e teve um bom desempenho. Em consequência disso, Beatriz incentivou que a colega fizesse

teste de nivelamento para avançar no curso e se questionou se estaria no nível correto.

Excerto 44: Exemplo de desempenho de uma colega

É. a professora mandou, né, o trabalho pra fazer. E eu me preparando desde o dia que mandou. Aí a menina esqueceu o trabalho dela e na hora que os outros estavam fazendo, ela tava lá escrevendo o dela lá na hora e ela mandou super bem. E eu "nossa! Ai gente", eu falei pra ela "mulher, tu tem que pular de nível, tu não era pra tá aqui não" ou eu que tô no nível errado? e ela "não, é porque eu esqueci meu caderno em casa". Aí enquanto os outros estavam falando, ela tava lá ó, escrevendo. Fiquei chocada! Fiquei com inveja branca (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Por considerar que os colegas saberiam mais do que ela, Beatriz afirmou que, nas atividades realizadas em dupla ou grupos menores, ela apresentava receio em incomodar o colega. Em função disso, acreditava que fazer as atividades com um colega que estaria no mesmo nível que ela seria mais vantajoso. Além disso, como vimos na categorização anterior (subseção 4.2.1.3), Beatriz acreditava que sua idade atrapalhava seu desempenho. As crenças são contextuais (BARCELOS, 2006; KAYMAKAMOGLU; ATMACA, 2016). Beatriz só manteve a crença de que era "idosa", porque em seu contexto, os alunos eram mais jovens. Por isso, percebemos que as crenças da aprendiz sofreram influência do seu ambiente de aprendizagem.

Excerto 45: Crença de que atrapalha o colega e acerca de sua idade

É e [medo de] atrapalhar ele também. Porque quando você tá com uma pessoa do mesmo nível que você é muito melhor, né? Ai, é difícil demais, aqueles meninos todos jovens e eu lá idosa, que horror! (Entrevista, 12 de maio de 2020)

Por fim, a participante acreditava estar no nível errado devido às aulas que havia tido no segundo semestre no CIL. Nesse semestre, ela havia tido um professor que requeria que os alunos apenas copiassem, conforme vimos anteriormente. Além do mais, quando ele dava aula e era conteúdo novo, ela não compreendia. Beatriz afirmou que, apesar de as aulas desse professor serem ministradas em inglês, seus colegas e ela apenas copiavam. Desse modo, essas aulas se assemelhavam aquelas que ela havia tido no ensino fundamental e médio. Claramente, o professor de Beatriz daquele semestre e ela apresentavam crenças distintas, visto que ele parecia acreditar que seus alunos deveriam copiar e ver filmes em aula para aprender inglês e Beatriz não pensava da mesma maneira. Quando os aprendizes e docentes apresentam pontos de vista divergentes, é possível que haja conflitos (RICHARDS, LOCKHART, 1996) ou, até mesmo, o ensino pode vir a falhar (MUKAI, 2011).

Horwitz (1987) defende que quando os aprendizes não têm as expectativas atendidas em suas aulas de línguas, eles não se sentem seguros com a metodologia abordada pelo professor e, por isso, seu desempenho pode ser insuficiente. Assim, por não acreditar que estava no nível correto e por demonstrar o desejo de continuar estudando inglês, Beatriz optou por matricular-se em curso privado, conforme visto na subseção 4.1.2.1, com o objetivo de revisar os conteúdos anteriores.

Excerto 46: Crença de que estava no nível errado

No segundo semestre, tive um professor que infelizmente não gostava muito de explicar os conteúdos, nós passávamos as aulas copiando e assistindo filme basicamente (narrativa escrita, 22 de abril de 2020).

O professor mandava a gente ficar copiando a aula toda. Quando ele dava algum conteúdo, a gente só entendia quando era o mesmo conteúdo do semestre anterior. Quando ele dava conteúdo novo, eu entendia nada. O quadro dele também era todo desorganizado. [Parecia com as aulas do fundamental e médio] agora a única diferença era que ele falava, né? Quando ele falava, ele falava em inglês (Entrevista, 12 de maio de 2020).

Eu acho que fiquei prejudicada por causa do segundo semestre, sabia? Eu acho que a gente ficou muito em falta. Aí eu me senti muito. Aí o que acontece, eu reprovei, né, nesse terceiro semestre e tô fazendo de novo o terceiro. E é igual eu falei [...], eu não me sinto no nível 3. As aulas que eu tava tendo antes dessa pandemia, eu ficava assim "meu Deus!". Aí foi que eu resolvi me matricular em um outro curso mesmo contra minha vontade pra tentar chegar no nível do CIL, entendeu? Eu não queria largar os dois (Entrevista, 12 de maio de 2020).

As crenças estão ligadas com a motivação e expectativas de aprendizagem (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; RICHARDS; LOCKHART, 1996). Por isso, Beatriz marcou no BALLI adaptado que aprenderia a falar inglês muito bem. Durante sua entrevista, ela afirmou que isso aconteceria porque ela não desistiria. Ela reconheceu que apresentava crenças de que inglês poderia ser chato e difícil, mas ela persistiria. Ela faria isso porque insistir em aprender atenderia aos seus planos de viajar e de mostrar que ela tem a capacidade de aprender e usar a língua. Assim, o estímulo de ter aulas de inglês seria relevante aos seus objetivos (SCHERER, 1982).

Excerto 47: Persistência em aprender inglês

Eu não vou desistir [de estudar inglês]. Porque eu quero agora, eu quero, questão de honra, pra mostrar que eu sou capaz, pra eu viajar e usar. [...] Acho que eu já criei uma coisa na minha cabeça de que inglês é chato, que é difícil, que eu vou aprender daqui a 10 anos, mas que eu vou aprender. Eu vou insistir porque não é possível que eu não vá aprender se eu ficar insistindo, insistindo. Igual uma amiga minha uma vez disse "se preocupa não, você vai começar a entender daqui a 3 anos" (risos). Ou então, sei lá, daqui a 10 (risos) (Entrevista, 05 de maio de 2020).

A aprendiz demonstrou, em seu diário, que desejava aprender inglês, mas não gostaria de passar pelo processo que para ela era doloroso, como vimos na seção sobre sua ALE (seção 4.1). Ela se sentia assim, porque as crenças estão intimamente ligadas a questões afetivas (KALAJA; BARCELOS, 2011). Aparentemente, o ambiente formal de aprendizagem, com todo o seu monitoramento, acabava causando muitos efeitos negativos em Beatriz.

Excerto 48: Sentimento de confusão sobre a aprendizagem de língua inglesa

Ao mesmo tempo que quero aulas eu não quero a responsabilidade. Quero aprender inglês, mas não quero passar pelo processo. Enfim, não sei explicar (Diário da participante, 15 de julho de 2020).

Em conclusão, a aprendiz acreditava que os colegas sabiam mais inglês do que ela devido a fatores presentes em seu contexto de aprendizagem no CIL (KALAJA; BARCELOS, 2011), isto é, eles faziam as tarefas rapidamente, compreendiam o que o professor dizia sem precisar do auxílio de ninguém e o professor não os corrigia com tanta frequência. Por acreditar que os colegas tinham um melhor desempenho que ela, ela acreditava estar atrapalhando-os em tarefas em grupos. Além do mais, a aluna acreditava que, por ser mais velha que seus colegas no CIL, sua aprendizagem era dificultada. Beatriz tinha essa crença devido, também, à influência de seu contexto, haja vista que seus colegas no CIL eram mais jovens (KALAJA; BARCELOS, 2011; KAYMAKAMOGLU; ATMACA, 2016; MUKAI, 2014). Por último, a participante acreditava estar no nível incorreto no CIL. Por essa razão, decidiu se matricular em um curso de inglês privado para conseguir chegar ao nível de conhecimento real que cursava no CIL.

Beatriz mostrou uma atitude positiva para com o inglês quando afirmou que não importava o tempo que passasse, ela insistiria e conseguiria aprender a língua. Porém, percebemos que o contexto formal de aprendizagem de línguas causava muita confusão na participante, dado que ela queria aprender, mas não queria passar pelo processo, pois era dolorido para ela.

4.2.3 Síntese das crenças de Beatriz, as origens das crenças e ações sobre a língua inglesa e sua aprendizagem

Barcelos (2007) afirma que o estudo de crenças é relevante, pois contribui para compreendermos as estratégias que os alunos utilizam, considerando-se aspectos

cognitivos e socioculturais e de que forma eles entendem sua aprendizagem de línguas. Dessa maneira, as crenças são um conceito individual, mas também social, dinâmico, pois está sempre em transformação, contraditórias, uma vez que o que Beatriz acreditava nem sempre estava de acordo com a forma como ela agia e as crenças são, também, contextuais. Este estudo nos permitiu compreender quais são essas crenças, como algumas têm influência na ansiedade de LE da participante, a origem das mesmas e nos apontou as estratégias elegidas pela aprendiz.

Beatriz demonstrou acreditar que as quatro habilidades, isto é, ler, falar, escrever e escutar, são difíceis. A origem da sua dificuldade em escrever vinha da sua falta de vocabulário, o que a levava a recorrer ao tradutor *online* para conseguir fazer suas tarefas, conforme os resultados também encontrados em Ramos (2011).

A compreensão oral, por sua vez, sempre foi algo complexo para a participante, pois, inicialmente, ela tentou aprender inglês com músicas e filmes, visto que pessoas que ela conhecia haviam usado essa estratégia e tinham tido êxito. Ela, por sua vez, ao imitar colegas que haviam usado essa tática (WENDEN, 1999), acreditou que poderia ser eficaz. Mas, talvez por ela ter utilizado músicas e filmes em níveis muito além de suas habilidades, ela tenha criado a concepção de que escutar em inglês é algo complexo. Entendemos que as crenças são dinâmicas, por isso, são mutáveis (BARCELOS, 2007). Ao ver que a estratégia de ouvir músicas e ver filmes não funcionou com ela, ela desistiu e começou a conceber que ouvir e compreender em inglês são habilidades difíceis. Barcelos (2001) nos lembra que as crenças influenciam a utilização de certas estratégias e as mesmas influenciam outras crenças. Por achar ouvir em inglês difícil, sempre que ouvia algo em sua aula no CIL que ela não compreendia, a participante pedia para que algum colega a ajudasse, explicando o que deveria ser feito em português. Isso nos mostrou a influência que sua crença tinha em sua ação (BARCELOS, 2001).

Outra habilidade que Beatriz entedia como complexa era falar. A dificuldade de Beatriz em falar inglês, além de ocorrer por causa de sua apreensão comunicativa, conforme vimos na categorização de sua ALE, ocorria, também, por ela acreditar ser difícil pronunciar as palavras. As crenças surgem a partir da interação do aprendiz em seu contexto (BARCELOS, 2001; CONCEIÇÃO, 2004, KALAJA *et al.*, 2016), com seus colegas, pais e professores. Assim, a origem da crença de que falar e pronunciar as palavras eram ações complicadas de se fazer advinha do *feedback* que seus colegas davam às suas apresentações.

Durante essas atividades, os colegas sinalizavam que não conseguiam compreendê-la. Por isso, o impasse de falar inglês levava a participante a não participar das aulas, a iniciar as atividades em dupla calada, permitindo que o colega falasse primeiro, ou a levava a faltar às aulas para não ter de executar as atividades orais. Beatriz fazia uso desses comportamentos de evitamento (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) porque acreditava que deveria falar inglês com uma excelente pronúncia. Como as crenças interferem nas ações tomadas pelos aprendizes (BARCELOS, 2001), elas levavam a participante a ouvir as palavras diversas vezes para aprender a pronúncia e a ver vídeos para entender melhor como funcionava as regras de pronúncia em inglês.

A participante acreditava que não estava no nível correto no CIL, pois achava o nível muito avançado para seu conhecimento. A origem desse pensamento se deu porque ela não teve um período muito proveitoso no segundo semestre em que estava no CIL, dado que o então professor não contribuiu da forma como ela esperava, o que mostrou um conflito entre as crenças de seu professor e as da participante (HORWITZ, 1987; MUKAI, 2011; RICHARDS; LOCKHART, 1996). Ela afirmou que as aulas desse professor se assemelhavam às aulas que ela tinha no ensino básico em que eles só copiavam e não havia prática oral, apesar de ele falar em inglês com a turma. A crença de que o nível era muito avançado para seu desempenho fez com que Beatriz se matriculasse em um curso privado com o objetivo de revisar o que havia estudado no CIL.

A aprendiz manifestou também crenças sobre seu desempenho e essas eram altamente influenciáveis pelo seu contexto sociocultural (KAYMAKAMOGLU; ATMACA, 2016), visto que percebemos que as crenças da nossa participante variavam conforme as condições externas. Primeiramente, ela acreditava que os outros alunos eram melhores que ela em língua inglesa. Alguns episódios que a faziam pensar dessa maneira era o fato de seus colegas finalizarem as atividades mais rapidamente, no momento em que falavam, não eram corrigidos e não precisavam de ajuda para compreenderem o que o professor proferia.

A aluna acreditava também que deveria fazer tarefas orais com alunos que estivessem no mesmo nível que ela. Ela pensava assim, pois acreditava atrapalhar os colegas nesse tipo de atividade e isso a levava a esperar o colega iniciar esse tipo de atividade e ela ficava calada ou, muitas vezes, nem ia para a aula para não ter de

participar em atividades orais, o que demonstrou a relação direta que essa crença tinha com sua ação (BARCELOS, 2001).

Finalmente, Beatriz apresentou crenças acerca de seus objetivos de aprendizagem. Ela afirmou que poderia levar anos, mas ela não desistiria de aprender a língua, uma vez que ela iria insistir, demonstrando que seu desejo e expectativas em aprender a língua talvez eram maiores do que os sentimentos ou crenças que viessem a fazê-la desistir. Além do mais, ela se sentia confusa, pois ao mesmo tempo que queria aprender a língua, não queria passar pelo processo de aprendizagem, isto é, fazer provas orais, trabalhos em duplas, entre outras coisas, uma vez que era um processo doloroso para ela, conforme visto na seção 4.1 sobre sua ansiedade de LE.

Abaixo, há um quadro em que sintetizamos as crenças e origens dessas crenças da participante quanto à língua inglesa e sua aprendizagem, bem como suas ações.

Quadro 9 - Resumo das crenças de Beatriz, as origens das crenças e ações sobre a língua inglesa e sua aprendizagem

Categoria	Crenças	Origem das crenças	Ações
Crenças e ações sobre as quatro habilidades	<ul style="list-style-type: none"> As quatro habilidades (ler, falar, escrever e escutar) são difíceis; 	<ul style="list-style-type: none"> Ela não praticava as quatro habilidades no ensino fundamental. Compreensão oral é difícil, porque ela tentou aprender inglês ouvindo música e assistindo filmes que provavelmente eram muito avançados para seu nível de inglês durante o ensino básico e, por isso, não obteve sucesso. Como outras pessoas haviam utilizado essa estratégia e conseguido aprender, ela 	<ul style="list-style-type: none"> Usar o tradutor para ajudá-la na realização das tarefas de produção escrita; Quando ouvia algo em inglês no CIL e não compreendia, pedia que o colega explicasse em português o que não tinha ficado claro; Não participar das aulas, mesmo sabendo a resposta, começar as atividades orais em pares ou grupos menores em silêncio e faltar às aulas para não ter de falar.

		achou que a utilizando também conseguiria.	
	<ul style="list-style-type: none"> Falar inglês é difícil devido à pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> De sua experiência pessoal de apresentar e as pessoas sinalizarem que não compreendem sua pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> para aprender a pronúncia correta das palavras, precisava ouvi-las várias vezes ver vídeos que explicavam acerca da fonética do inglês
	<ul style="list-style-type: none"> Deve-se falar inglês com excelente pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> Do que sua professora disse sobre se uma palavra for pronunciada errada, você pode estar dizendo outra coisa; 	<ul style="list-style-type: none"> para aprender a pronúncia correta das palavras, precisava ouvi-las várias vezes
Crenças e ações sobre metodologias efetivas para aprender inglês	<ul style="list-style-type: none"> O <i>feedback</i> corretivo é importante para aprender a língua. 		<ul style="list-style-type: none"> Não falar inglês para não ser corrigida por medo de avaliação negativa.
	<ul style="list-style-type: none"> É necessário falar inglês para que se aprenda a língua. 		<ul style="list-style-type: none"> Não falar inglês durante as aulas; Faltar para não ter de apresentar trabalhos em inglês.
	<ul style="list-style-type: none"> Interação em pares e grupos menores é importante para aprender inglês. 		<ul style="list-style-type: none"> Deixar o colega iniciar a atividade enquanto Beatriz se mantinha calada.
	<ul style="list-style-type: none"> a parte mais importante de aprender uma língua é aprender o seu vocabulário e não a gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> Da experiência de outras pessoas, visto que ela conhecia pessoas que aprenderam primeiro o vocabulário, assistindo séries e depois 	<ul style="list-style-type: none"> Ela é contraditória quanto ao que acredita, já que foca seus estudos mais na gramática do que no vocabulário.

		foram adquirindo as estruturas da língua.	
	<ul style="list-style-type: none"> As pessoas deveriam aprender a falar inglês de forma natural, sem aprender as regras, dado que para se comunicar, não precisa saber as regras. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Ser melhor aprender a falar inglês em um país que se falasse a língua 		
	<ul style="list-style-type: none"> as crianças apresentam maior facilidade em aprender línguas do que os adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> Do que sua professora havia dito em sala sobre as crianças terem menos ansiedade, por isso aprendem mais facilmente; Da observação de sua sobrinha, de apenas 4 anos, que tinha facilidade em compreender e falar em inglês, além de pronunciar as palavras corretamente. 	
Crenças e ações sobre seu desempenho	<ul style="list-style-type: none"> Os outros alunos são melhores que ela em inglês. 		<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a colega para que fizesse teste de nível; Questionar-se se estava no nível correto pelo fato de acreditar que a colega era melhor
	<ul style="list-style-type: none"> Fazer tarefas orais com colegas no mesmo nível que ela seria vantajoso. 		<ul style="list-style-type: none"> Ficar calada nas tarefas em dupla ou grupos menores ou deixar o colega

			começar a atividade; <ul style="list-style-type: none"> Faltar à aula.
	<ul style="list-style-type: none"> Sua idade atrapalha em seu rendimento. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Estar no nível errado no CIL por sentir dificuldades. Assim, ela gostaria de estar em níveis abaixo do que estava. 	<ul style="list-style-type: none"> Beatriz não considerou o professor do segundo semestre no CIL bom professor, pois as aulas dele se assemelhavam com as que ela havia tido no ensino básico, apesar de as aulas serem dadas em inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> Matricular-se em um curso livre privado de inglês com o objetivo de revisar o que já havia estudado.
Crenças e ações sobre seus objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Vai aprender a falar inglês muito bem; Não querer passar pelo processo de aprender inglês por ser doloroso. 		<ul style="list-style-type: none"> Não desistir diante das dificuldades, passe o tempo que passar.

Em seguida, fazemos a relação entre a ansiedade, as crenças e as ações da participante quanto à língua inglesa e sua aprendizagem.

4.3 Relação entre ansiedade, crenças e ações quanto à língua inglesa e a sua aprendizagem

Kalaja e Barcelos (2011) sustentam que as crenças dos aprendizes estão intimamente ligadas a fatores afetivos e se relacionam de maneira complexa com suas ações. Além do mais, Maturana (2002) nos sugere que, para entender as atitudes que as pessoas tomam, devemos saber qual emoção que as possibilitou. Assim, esta seção tem o propósito de discutir de que maneira a ansiedade de língua estrangeira da participante, suas crenças e ações se relacionavam.

No BALLI adaptado, Beatriz demonstrou achar a língua inglesa, de um modo geral, difícil. Durante a primeira parte entrevista, ela afirmou não ter opinião sobre ser

mais fácil ler e escrever do que falar e entender, conforme assinalou no BALLI adaptado, pois, de acordo com a aprendiz, as quatro habilidades eram complexas para ela. Porém, ela demonstrou grande ansiedade em provas e atividades de sala de produção e compreensão orais. Por isso, ela apresentou a crença de que falar e entender são habilidades árduas.

Por essas habilidades serem difíceis para ela, Beatriz acreditava que seus colegas eram melhores do que ela e sentia sintomas gerais de ansiedade (RUBIO ALCALÁ, 2004), como vergonha, medo, insegurança e agonia na barriga, quando as datas dessas provas estavam próximas e, quando tinha de falar inglês em sala, sentia agonia, suor e frio na barriga, pelo fato de, para fazê-lo, ter de se arriscar, ativando operações mentais complexas e não automáticas (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986). Em consequência disso, ela usava do comportamento de evitamento (HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986), como forma de aliviar seus efeitos fisiopsicológicos, tais como faltar às aulas em dias de provas ou atividades avaliativas orais (como apresentações para sua turma); iniciar atividades orais em duplas ou grupos menores em silêncio, deixando o colega começá-las, ou faltar para não ter de executá-las; e não participar da aula mesmo quando sabia a resposta. Além disso, na ocasião em que Beatriz ouvisse alguma instrução durante a aula de inglês que ela não compreendesse, ela pedia para que algum colega explicasse para ela em língua materna o que deveria ser feito.

A ansiedade de língua estrangeira se associa diretamente com avaliação de performance (HORWITZ, 2017; HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986) e acontece em decorrência de fatores socioculturais (MACINTYRE, 2017), por isso não é apenas uma diferença individual do aprendiz, mas também relacional (MASTRELLA; DALACORTE, 2008). Assim, quando a participante tinha de falar em inglês para a turma toda, em grupos menores ou em duplas, ela sentia vergonha; ficava nervosa; vivenciava receio de ser corrigida pelo professor na frente de todos os colegas e, quando em dupla, ficava com receio de ser corrigida pelo colega; apresentava medo dos colegas rirem dela falando inglês devido à sua pronúncia, haja vista ela acreditava que devia-se falar em inglês com uma excelente pronúncia. Por mais que passasse toda essa apreensão, ela acreditava que era necessário falar a língua inglesa como condição para aprendê-la. Ademais, apesar de sentir medo de ser corrigida, ela crera na eficácia do *feedback* corretivo para sua aprendizagem. Porém, Beatriz agia de forma contraditória com relação às suas crenças, não falando inglês em sala,

começando as atividades orais calada, faltando em dias de apresentações e, assim, evitando ser corrigida. Além disso, ela não tirava suas dúvidas durante as aulas, deixava para pesquisá-las na *Internet*, quando chegasse em casa.

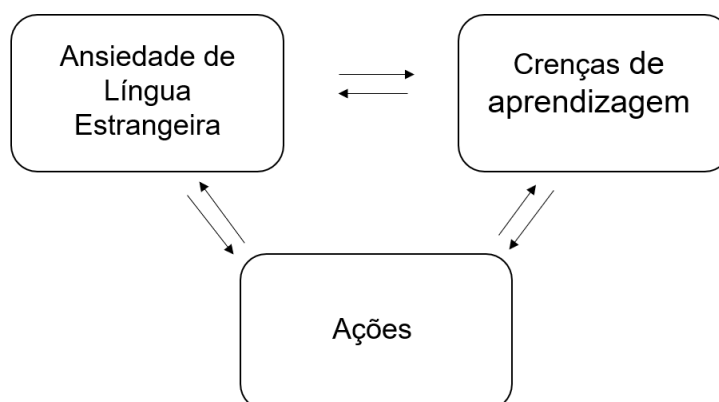
A aluna demonstrou grande preocupação com as consequências de reprovar, uma vez que ela poderia perder sua vaga no CIL se chegasse a reprovar o mesmo nível duas vezes, conforme o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019b). Por isso, como ela não participava das provas orais, ela tinha de compensar sua nota estudando mais para as provas escritas. Dessa forma, ela afirmou que estudava mais gramática do que vocabulário, pois sabia que teria bons resultados na prova escrita fazendo dessa forma, mesmo tendo marcado na EASALE adaptada que a parte mais importante de aprender uma língua era aprender o vocabulário e não a gramática daquela língua. Isso demonstrou uma discrepância em relação a como ela acreditava aprender e qual estratégia utilizava (BARCELOS, 2001, 2004).

Uma das atribuições das emoções é avaliar os estímulos internos e externos ao aprendiz, baseando-se na relevância desses para o organismo, o que resultará, posteriormente, em reações comportamentais. Essa avaliação se dá a partir dos verificadores de estímulos (vide seção 2.1.2) (SCHERER, 1982). Beatriz nos confirmou que aprenderá inglês muito bem algum dia para que, assim, possa viajar e usar a língua. Por isso, no caso de nossa participante, o verificador é quanto à relevância aos seus planos ou objetivos. Contudo, sugeriu que não gostaria de passar pelo processo de aprendizagem formal, visto que muitas situações em seu ambiente de aprendizagem no CIL, além de todas as outras já mencionadas, reforçavam seu sentimento de ansiedade. Essas outras situações eram sua idade, visto que seus colegas de turma eram muito mais jovens e isso fazia com que ela se sentisse com idade avançada para aprender inglês. Porém, não tinha o mesmo sentimento com relação ao seu grupo privado, porque, como afirmou na entrevista, as pessoas tinham mais ou menos a mesma faixa etária que ela, o que nos valida o fato de que o contexto de aprendizagem tem forte influência naquilo que o aprendiz acredita, conforme resultados da pesquisa de Kaymakamoğlu e Atmaca (2016). Outras situações eram o grande número de alunos em sua turma no CIL, o que não permitia que ela criasse vínculos com seus colegas, diferente do que ocorria no curso privado; e a não adoção de um livro didático ou material de suporte que auxiliasse a aluna a se preparar previamente para aula e, assim, sentir-se menos ansiosa.

Além do mais, a participante apresentou a crença de que se deveria aprender a falar inglês de forma natural, sem focar tanto nas regras, já que para se comunicar, elas não seriam tão necessárias e, talvez por isso, seria melhor aprender inglês no país em que a língua é falada. Todavia, mesmo acreditando que aprender inglês de forma espontânea seria mais efetivo e menos doloroso do que em ambientes formais de aprendizagem, uma vez que o contexto de sala de aula conta com monitoramento constante dos aprendizes (MASTRELLA, 2011), ela se matriculou em um curso privado de inglês, no qual era avaliada, tendo em vista que acreditava estar no nível errado. Isso comprovou a relação complexa e contraditória entre sua crença e ação (KALAJA; BARCELOS, 2011), pois, por mais que tivesse problemas com os ambientes formais, ela se matriculou em uma escola que dispunha da mesma característica do CIL. Essa crença de identificar que estava no nível incorreto surgiu, uma vez que Beatriz sentiu-se prejudicada por, em seu segundo semestre de estudos no CIL, ter tido um professor que, apesar de passar as instruções em língua inglesa, propunha aos alunos que copiassem ou vissem filmes durante todo o tempo de aula.

Por fim, a partir da análise dos dados, constatamos que há um padrão em que as crenças da aluna influenciam sua ansiedade de língua estrangeira e sua ALE influencia suas crenças. Por outro lado, tanto as crenças de Beatriz quanto sua ALE motivam suas ações, em um processo contínuo e complexo, assim como Conceição (2004) explicou ocorrer com as experiências, crenças e ações, em seu estudo. Porém, nem sempre há uma relação direta entre o que ela sente e acredita e o que faz. Por fim, percebemos que suas ações também motivavam sua ALE e suas crenças. A figura a seguir demonstra essa relação:

Figura 5 - Ciclo de influência entre a ALE, as crenças de aprendizagem e ações da participante



Abaixo, encontra-se um quadro que resume a relação entre a ansiedade, crenças e ações da participante quanto à língua inglesa e sua aprendizagem.

Quadro 10 - relação entre a situação catalizadora de ALE, as crenças de aprendizagem e suas ações

Situação catalizadora de ALE	Crença de aprendizagem	Ação
<ul style="list-style-type: none"> • Provas de produção e compreensão orais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar e entender são habilidades difíceis; <ul style="list-style-type: none"> • Crença de que os colegas eram melhores do que ela. 	<ul style="list-style-type: none"> • faltar às aulas em dia de provas ou atividades avaliativas orais; • iniciar atividades orais em duplas ou grupos menores calada; • não participar da aula mesmo quando sabia a resposta; • Pedir para que o colega explicasse em português quando escutava e não compreendia as instruções passadas em língua inglesa.
<ul style="list-style-type: none"> • Falar inglês em duplas, grupos menores ou para a turma inteira; • Ser corrigida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar inglês em duplas, grupos menores e para a turma inteira é importante para aprender a língua; • O <i>feedback</i> corretivo é crucial para aprender inglês 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar falar inglês em sala; • Faltar à aula em dia de apresentações para a turma inteira; • Evitar ser corrigida; • Não tirar dúvidas com o professor em sala; • Pesquisar suas dúvidas na <i>Internet</i> quando chegasse em casa da aula.
<ul style="list-style-type: none"> • As consequências de reprovar, por isso estudava mais gramática para tirar notas razoáveis nas provas e não reprovar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A parte mais importante de aprender uma língua é aprender o seu vocabulário 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar mais a gramática do que o vocabulário de língua inglesa.
<ul style="list-style-type: none"> • Sua idade, número elevado de alunos na turma do CIL, não adoção de livro didático 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenderá a falar inglês muito bem; • Não querer passar pelo processo de aprendizagem formal de inglês; • Deve-se aprender inglês de forma natural e espontânea; • É melhor aprender inglês em um país onde a língua é falada; • Crença de estar no nível incorreto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matricular-se em um curso privado como forma de aprender bem inglês e recuperar o conteúdo que não adquiriu no segundo semestre; • Não conseguir criar vínculos com os colegas no CIL; • Não conseguir se preparar previamente para as aulas no CIL.

Fonte: elaboração própria

Na próxima seção, utilizamos os resultados encontrados neste capítulo para responder às perguntas de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da
travessia”*

(Guimarães Rosa)

Neste último capítulo, nos dedicamos a responder às três perguntas de pesquisa que nortearam todo o processo descrito nesta dissertação. Ademais, falamos desta pesquisa e de suas contribuições para área dos estudos de emoções e crenças dentro da Linguística Aplicada, assim salientamos a importância em estudar tanto a afetividade quanto as crenças da aluna, pois são variáveis determinantes no processo de aprender uma língua estrangeira. Por último, discorreremos sobre as dificuldades que encontramos enquanto realizávamos a pesquisa e apresentamos rumos futuros para os estudos sobre a ansiedade de língua estrangeira.

5.1 As perguntas de pesquisa

1) Quais as situações catalisadoras de ansiedade e seus efeitos para a participante acerca da língua inglesa e sua aprendizagem?

Durante sua trajetória como aprendiz de língua inglesa, as avaliações sempre foram causas de apreensão para a participante Beatriz. No ensino básico, as provas escritas geravam frustração nela e um desempenho abaixo da média, visto que, enquanto suas aulas eram ministradas em português, os exames vinham em inglês e essa divergência lhe ocasionava a ansiedade (YOUNG, 1994). Da mesma forma, percebemos a ansiedade de provas em língua inglesa da participante só foi estabelecida após diversas experiências negativas com as avaliações em língua inglesa (MACINTYRE; GARDNER, 1989, 1991). Por isso, sempre que a aluna recebia a prova a ser realizada, ela logo verificava se havia algum modelo de como fazer as questões. Quando não havia, a dificuldade e ansiedade aumentavam.

Ao entrar no CIL como aluna de inglês, a aprendiz demonstrou grande preocupação nas provas de produção e compreensão orais. Essa apreensão devia-

se ao fato de, no ensino básico, ela não ter tido esses tipos de avaliações ou qualquer tipo de prática oral. Ao contrário, tinha um ensino em língua materna que destacava exclusivamente as regras gramaticais da LE. A emoção era estimulada a partir de uma análise mental, isto é, cognitiva do que as provas significavam para a participante, mas o resultado dessa avaliação se dava no corpo (DAMÁSIO, 1996). Em razão disso, quando estava próximo das datas das provas orais no CIL, a aprendiz vivenciava medo, nervosismo, agonia na barriga, tinha insônia e sentia-se insegura e com vergonha. Para evitar esses sintomas fisiopsicológicos e por eles causarem angústia na participante, ela regia com evitamento (HORWTIZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986; SCHERER, 1982), ou seja, faltava às aulas em dia de provas de produção e compreensão orais e estudava mais para as provas escritas de maneira a compensar sua nota das provas orais que não eram realizadas.

Em geral, a participante tinha receio de provas de produção oral, porque essas avaliações geravam apreensão comunicativa e medo de avaliação negativa (HORWTIZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986). Dessa maneira, falar inglês na frente da turma inteira, em grupos menores ou em duplas, com quem ela não tivesse intimidade, ativava a ansiedade da participante. Isso ocorria, porque Beatriz tinha medo de os colegas acharem que ela não entendia coisas simples, ficava com receio dos colegas rirem de sua pronúncia, tinha a sensação de que estava atrapalhando o colega, apresentava apreensão em ser corrigida pelo professor, na frente da turma inteira e pelo colega, em atividades em dupla, sentia agonia na barriga e a mão suava. Por isso, Beatriz não tirava suas dúvidas durante a aula, deixando para pesquisá-las na *Internet*, quando chegava em casa, não participava da aula nem quando sabia a resposta e não conseguia se concentrar. Além do mais, em atividades em dupla, ela preferia iniciar em silêncio, permitindo que o colega falasse primeiro, como comportamento de evitamento (HORWTIZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, 1986). Caso a atividade envolvesse perguntas, ela preferia começar fazendo as perguntas e não respondendo.

Pelo seu medo de avaliação negativa e apreensão comunicativa apresentados (HORWTIZ, E.K.; HORWITZ, M.B.; COPE, J., 1986), Beatriz tinha receio de um procedimento muito utilizado por sua professora no semestre em que os dados foram coletados: as apresentações. Ela experienciava vergonha, agonia, apreensão e medo durante essas tarefas e faltava à aula para não ter de executá-las. Além do mais, receber *feedback* corretivo de seu professor seria algo frustrante para a aluna, talvez

esse seria o motivo de ela ter medo das apresentações. Em consequência disso, ela evitava ser corrigida, utilizando comportamentos de evitamento citados nos parágrafos anteriores. Outro procedimento adotado por seus professores do CIL que causava ansiedade na participante era o professor dar aulas unicamente em língua inglesa. Ela se esforçava muito para compreender e, por isso, sentia-se cansada. O seu cansaço era decorrente do esforço cognitivo (TOBIAS, 1986) que ela tinha de colocar para tentar compreender o que era dito pelos seus professores.

Fatores de seu contexto maior, como sua idade, o número de alunos nas turmas do CIL, as consequências de reprovar e a não adoção de material didático por parte da escola causavam preocupação em Beatriz. Isso nos comprovou que a ansiedade de língua estrangeira não é simplesmente uma característica individual do aprendiz presente em um corpo e mente separados, mas sim uma característica relacional (MASTRELLA; DALACORTE, 2008), pois surge e traz dinamicidade a um contexto sociocultural. Desse modo, a participante se sentia insegura em falar inglês na frente de seus colegas pelo fato de eles serem mais jovens. Além disso, em sua opinião, havia muitos alunos em sala no CIL. Por esse motivo, ela não conseguia criar vínculos com eles e ficava apreensiva de ter de falar na frente de um grande número de alunos. Além do mais, ela se preocupava com as consequências de reprovar, visto que poderia perder sua vaga. Em razão disso, estudava mais para as provas escritas para não ficar de recuperação, dado que não fazia as avaliações orais. Por último, o fato de não ter livro didático para saber a sequência dos conteúdos e conseguir se preparar, deixavam-na mais ansiosa.

Em conclusão, a ALE da participante era composta pelos elementos ansiedade de provas, medo de avaliação negativa, procedimentos de sala de aula, apreensão comunicativa e alguns aspectos do seu contexto maior. Desse modo, pudemos compreender que a interação entre esses elementos que determinavam o comportamento da ALE da participante (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), conforme visto na figura 4 (vide seção 4.1.3). Além do mais, pudemos classificar a ALE da participante como um sistema complexo não só pela interação dos elementos definir o comportamento do sistema, mas também pela variedade desses elementos. Eles, por sua vez, envolviam aspectos fisiológicos, psicológicos, cognitivos, sociais e comportamentais. Por último, a emoção que a aprendiz sentia advinha de imagens mentais adquiridas a partir de sua experiência (DAMÁSIO, 1996) e, por isso, não eram inatas ou ocorriam apenas em um corpo e mente isolados, mas sim contextuais, haja

visto elas apareciam e eram ativadas no contexto em que a participante estava inserida, isto é, no contexto de aprendizagem de LE.

2) Quais as crenças da participante acerca da língua inglesa e sua aprendizagem e quais as origens dessas crenças?

A aluna apresentou a crença de que as quatro habilidades eram difíceis para ela. Essa crença provavelmente, originou-se de sua experiência como aluna de inglês durante o ensino básico. Nesse período, ela não praticava as quatro habilidades e as aulas eram baseadas no ensino da gramática. Sua crença quanto à complexidade da habilidade de escrever decorria, de acordo com ela, da sua falta de vocabulário (RAMOS, 2011). Isso fazia com que ela se valesse dos dicionários *online* para produzir seus textos.

A sua dificuldade com a compreensão oral surgiu do fato de ela ter utilizado a estratégia de tentar aprender inglês com filmes e músicas que eram muito avançados para seu nível de inglês, visto que alguns colegas tinham conseguido adquirir a língua dessa forma. Ela, por sua vez, tentou fazer o mesmo, imitando o comportamento dessas pessoas (WENDEN, 1999). Porém, como a estratégia não funcionou com ela, ela desistiu e, provavelmente adotou a crença de que escutar em inglês é difícil. Por isso, ao se matricular no CIL, quando ela não entendia alguma instrução que o professor passava, ela pedia para que um colega explicasse para ela, em português, o que deveria ter feito. Nessa situação, Beatriz agia de acordo com sua crença (BARCELOS, 2001, 2007). Isto é, escutar em inglês é difícil. Devido a isso, pedia explicação em português para o colega.

A habilidade de fala era árdua para a participante por causa da pronúncia, haja visto que, em sua experiência pessoal como aprendiz de língua inglesa, quando ela falava, as pessoas davam *feedback* de que não estariam compreendendo o que ela falava. Em consequência disso, ela precisava ouvir as palavras diversas vezes para aprender a pronúncia e já tentou ver vídeos na *Internet* que explicavam sobre a fonética da língua inglesa. Aliás, para a participante, era importante falar inglês com uma excelente pronúncia. Essa crença adviera do que sua professora havia falado sobre se uma pessoa pronunciar uma palavra erroneamente, ela poderia estar dizendo outra coisa, até mesmo uma palavra ofensiva. Por isso, essa crença surgiu a

partir da interação de Beatriz, em seu contexto de aprendizagem (BARCELOS, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA *et al.*, 2016), baseada na concepção de sua professora.

Com relação às metodologias para aprendizagem de língua inglesa, ela demonstrou acreditar na eficácia do *feedback* corretivo. Porém, havia uma discrepância entre o que acreditava e como se comportava (BARCELOS, 2001), dado que ela não falava em inglês para não correr o risco de ser corrigida. Ademais, ela acreditava que as pessoas tinham de falar para que aprendessem a língua. Porém, agia de maneira contrária à sua crença, não falando em inglês durante as aulas, demonstrando a relação complexa que pode haver entre as crenças e ações (KALAJA; BARCELOS, 2011). Ou, até mesmo, faltando às aulas para não ter de fazer apresentações. Por acreditar que falar é importante para aprender, ela considerava as interações em pares e grupos menores como eficazes para a aprendizagem. Porém, em trabalhos orais em duplas e grupos menores, ela deixava o colega iniciar a atividade falando, enquanto ela se mantinha calada.

Para Beatriz, a parte mais importante de se aprender uma língua é aprendendo o léxico da mesma. Sua crença foi gerada a partir de experiências compartilhadas com pessoas que haviam aprendido o vocabulário com séries e, posteriormente, adquiriram as estruturas da língua. Contudo, por mais que acreditasse que o vocabulário fosse mais importante, ela concentrava-se no estudo da gramática. Por outro lado, ela concebia que as pessoas não precisariam das regras gramaticais para se comunicar, ela acreditava que a língua inglesa deveria ser aprendida de maneira espontânea. Por isso, compreendia que seria melhor aprender inglês em um país que falasse a língua. Ou seja, há uma grande divergência de crenças e estratégias adotadas por Beatriz (BARCELOS, 2001, 2007; KALAJA; BARCELOS, 2011). ela estudava gramática, mas não acreditava que essa era a melhor forma de aprender uma língua estrangeira. Pelo contrário, as regras gramaticais não tinham importância para a participante, haja visto que ela entendia que deveria se aprender língua inglesa espontaneamente e que a parte mais importante de se aprender uma língua era estudando o vocabulário dessa língua.

Com relação ao seu desempenho, ela concebia que os outros alunos eram melhores do que ela, porque entendiam o que o professor dizia em inglês sem precisar de ajuda, o professor não os corrigia muito frequentemente e eles terminavam as tarefas rapidamente. Por isso, ela questionava se estava no nível correto no curso do CIL. No quarto semestre no CIL, Beatriz acreditou que estava no nível errado, pois

sentia-se prejudicada pelo fato de seu professor do segundo semestre não explicar os conteúdos frequentemente e pedir apenas que ela copiasse e assistisse filmes durante as aulas. Em ocasião em que os docentes e os aprendizes apresentam crenças distintas, o ensino pode não ser efetivo (MUKAI, 2011). Por isso, ela matriculou-se em um curso livre de inglês para revisar o que já havia sido estudado.

E, depois, ela achava que seria vantajoso fazer atividades orais com colegas que compartilhassem do mesmo nível de conhecimento que ela. Como isso não ocorria, em atividades orais em duplas ou grupos menores, ela esperava que o colega falasse primeiro e ela ficava calada ou faltava às aulas para não ter de participar nessas tarefas. No curso do CIL, a aprendiz acreditava ser muito velha para aprender, haja vista seus colegas eram mais jovens nessa escola e as crenças estão intimamente ligadas ao seu contexto sociocultural (KALAJA; BARCELOS, 2011; KAYMAKAMOGLU; ATMACA, 2016).

Beatriz demonstrou acreditar que vai aprender a falar inglês muito bem, pois não desistirá. Porém, ela afirmou não querer passar pelo processo de aprender inglês, porque, para ela, é um tanto doloroso. Afinal de contas, a sala de aula de LE é um local de constante monitoramento para os aprendizes (MASTRELLA, 2011).

Finalmente, percebemos que as crenças de nossa participante tinham uma ligação ora direta com as estratégias utilizadas por ela, ora essa ligação era complexa. A ligação era direta, porque, muitas vezes, a aprendiz agia exatamente de acordo com o que acreditava. Por outro lado, houve muitos momentos em que ela demonstrou divergência em relação ao que acreditava e como agia para com sua aprendizagem de língua inglesa. Além do mais, percebemos que as experiências prévias da participante e de outras pessoas ao seu redor e as concepções dessas pessoas de seu contexto eram responsáveis pela origem das crenças de Beatriz. E, depois, algumas de suas estratégias que, posteriormente, influenciaram a aparição de crenças foram geradas a partir de imitação de pessoas de seu convívio. Isso corroborou a afirmação de que as crenças não são um conceito puramente cognitivo. Porém, são, também, sociais e relacionais, assim como as emoções.

3) Qual a relação entre ansiedade, crenças e ações da participante?

Entendemos que a ansiedade de LE da participante influenciava suas crenças de aprendizagem e essas influenciavam a ALE da aprendiz. As duas induziam suas ações, conforme ilustrado na figura 5 (cf. seção 4.3).

Falar e entender eram habilidades difíceis para a participante. Por esse motivo, ela tinha medo de provas de produção e compreensão orais. Em razão do seu medo, Beatriz faltava às aulas em dia que tinha avaliações, iniciava as atividades em duplas ou grupos menores em silêncio, não participava das aulas mesmo se soubesse a resposta (DAMÁSIO, 1996; HORWITZ, E.K.; HORWITZ, M.B.; COPE, 1986) e pedia ajuda de colegas para que explicassem, em português, o que estava sendo dito pelo professor, haja visto a participante afirmou se sentir cansada, dividindo seu esforço cognitivo com os sintomas fisiopsicológicos de ansiedade (TOBIAS, 1986) para tentar compreender o que estava sendo dito em inglês.

A aluna acreditava na eficácia do *feedback* corretivo e das atividades orais em duplas e grupos menores para a aprendizagem da língua. Porém, ela tinha medo de falar para toda a sua classe, em grupos ou em pares. Além do mais, ela tinha medo de ser corrigida tanto pelo professor quanto pelos colegas. Esse medo de Beatriz pode ter tido origem no fato de os colegas sinalizarem que não a compreendiam, conforme visto no excerto 18 (seção 4.1.2.2). Dessa forma, ela evitava falar inglês em sala e, assim, evitava ser corrigida, faltava às aulas em dia de apresentações de trabalhos para a turma, não tirava dúvidas em sala, mas as pesquisava ao chegar em casa. A apreensão comunicativa da participante na LE era tão intensa que fazia com que ela agisse de forma contrária ao que acreditava ser eficaz para aprender inglês. Maturana (2002) afirma que se queremos entender as ações humanas, é necessário que compreendamos a emoção que está por trás. Por isso, Beatriz agia em concordância com sua emoção, nesse caso, a ansiedade.

Beatriz se preocupava com as consequências de reprovar, pois, se repetisse duas vezes o mesmo nível, perderia a vaga no CIL. Deste modo, apesar de acreditar que a parte mais importante de aprender uma língua era aprender o seu vocabulário, ela concentrava-se no estudo da gramática. Agindo dessa maneira, ela tiraria nota suficiente para passar de nível, não precisaria passar pelas provas de produção oral, por exemplo, que lhe causavam tanto ansiedade de provas como medo de avaliação negativa (HORWITZ, E.K.; HORWITZ, M.B.; COPE, 1986) e, em consequência, não reprovaria e não perderia sua vaga.

Beatriz acreditou que seu rendimento não era tão bom porque ela era mais velha do que seus colegas no CIL e isso lhe causava ansiedade. Além do mais, o número de alunos em sua turma no CIL lhe provocava apreensão, pois ela não conseguia criar vínculos com seus colegas, por serem muitos e, então, sentia apreensão comunicativa e medo de avaliação negativa quando tinha de apresentar, por exemplo. Por considerar que estava em um nível incorreto no CIL, já que acreditava que os colegas eram melhores em inglês do que ela, Beatriz matriculou-se em um curso de inglês privado. Isso nos mostrou uma discrepância quanto a essa ação e à sua crença (WOODS, 2003) de não querer passar pelo processo de aprender inglês formalmente, tendo em vista que nesse curso ela era avaliada como era no CIL.

Além do mais, percebemos que o contexto era um fator determinante na constituição das crenças da participante (BARCELOS, 2006; KAYMAKAMOGLU; ATMACA, 2016), posto que Beatriz só se sentia “idosa”, como mencionou no excerto 45 (vide seção 4.2.2.3), no CIL, onde seus colegas eram mais novos. Ela não acreditava ser muito velha para aprender inglês no curso privado, visto que seus colegas tinham a mesma faixa etária que ela ou eram mais velhos.

Ela pode ter tomado a atitude de se matricular em outro curso, porque nos confirmou seu desejo de falar inglês bem. Pelo fato do processo de aprender inglês formalmente ser doloroso para ela, Beatriz acreditava que se deveria aprender inglês naturalmente e, por esse motivo, seria melhor aprender inglês onde se fala a língua, sem precisar passar por algum tipo de avaliação ou por todas as outras situações que o ambiente formal de aprendizagem tinha e que lhe causava apreensão.

Em síntese, percebemos que as crenças de Beatriz estavam relacionadas com suas emoções e as duas se conectavam com suas ações às vezes diretamente e, outras vezes, não. Assim, em muitos momentos Beatriz se mostrou coerente com o que sentia, porém ia contra ao que acreditava, demonstrando uma relação complexa entre suas emoções, crenças e ações. Além do mais, a pesquisa nos possibilitou concluir que as crenças e as emoções sentidas pela participante estavam intimamente ligadas com o contexto e com as experiências prévias da participante.

5.2 Contribuições para área de ansiedade de língua estrangeira e crenças

Esta pesquisa se une a outras também relacionadas à ansiedade de língua estrangeira e crenças de aprendizagem, realizadas no Brasil, para ampliar os estudos

nessa área, haja visto que há muitas pesquisas sobre esse tema no exterior. Porém, no Brasil, ainda são poucos os estudos.

Além do mais, consideramos que os resultados aqui encontrados sejam motivos de reflexão para nossa participante. Por se tratar de um estudo de caso, esperamos colaborar para que nossa participante se conheça melhor como aprendiz de LE a partir deste estudo. De outro modo, mesmo sendo um estudo de caso único, ele não impede que outros aprendizes que também se sintam ansiosos pensem sobre as situações que provocam ALE neles, situações essas que podem ou não ser as mesmas de Beatriz.

Esperamos cooperar para que os docentes de LE tanto do CIL em questão, quanto de outras escolas entendam como os alunos se sentem, quais as possíveis situações que causam ansiedade neles e os seus efeitos, e o papel primordial das crenças na ativação dessa emoção. Dessa forma, espera-se que os docentes também meditem e que possam utilizar estratégias de ensino que ajudem a reduzir essa emoção.

Apesar de se tratar de um estudo preliminar, ele contribui com ideias, nas entrelinhas, de como os professores poderiam ajudar Beatriz e outros alunos sob efeito da mesma emoção. Abaixo, deixamos uma série de sugestões, para que os professores executem, com o objetivo de reduzir a ansiedade de Beatriz e de outros alunos que sintam a mesma emoção devido a elementos similares aos de nossa participante. Essas sugestões são baseadas nas situações catalisadoras de ansiedade e nas crenças de Beatriz:

Quadro 11 - – Sugestões para redução da ansiedade da participante

Ansiedade	Crença	Sugestões para redução da ansiedade
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade em provas escritas por elas virem em língua inglesa. 		<ul style="list-style-type: none"> • deixar modelos de como responder às questões nas avaliações escritas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade de falar em duplas ou grupos menores com colegas que Beatriz não tinha vínculo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar inglês em duplas, grupos menores ou para turma toda é importante para aprender inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar o aluno escolher sua dupla tanto em atividades em sala quanto em provas orais.
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade ao executar atividades ou provas de compreensão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar e entender em inglês é difícil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar atividades preparatórias antes de ouvir o áudio da compreensão oral em que se trabalhe o

		vocabulário presente no áudio, ou qualquer outra tarefa que possa auxiliar os alunos enquanto escutam-no.
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade de provas, principalmente provas orais, de produção e compreensão; • ansiedade em reprovar e perder a vaga no CIL, por isso estuda mais gramática, para ir bem nas provas escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender vocabulário, e não gramática, é a parte mais importante de aprender uma língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acabar com a chamada “semana de provas” ou reduzir o número de avaliações somativas de língua inglesa.
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade por ter aulas ministradas somente em inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar e entender são habilidades difíceis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com alunos iniciantes, tentar mesclar inglês e português; • utilizar estratégias em que os professores chequem o entendimento dos aprendizes ao dar instruções em língua inglesa.
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade de receber <i>feedback</i> corretivo na frente da turma inteira pelo professor ou receber <i>feedback</i> dos colegas em duplas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> corretivo é importante para a aprendizagem de inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher estratégia de corrigir os alunos posteriormente às suas falas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade de falar para toda sua turma, no CIL, com colegas com os quais ela não tinha vínculo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Fazer atividades que “quebrem o gelo” e que permitam que os alunos se conheçam melhor e criem vínculos.
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade por não ter um livro de didático ou material que permita a aluna saber a sequência de conteúdos e, assim, prepare-se previamente para as aulas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de um livro didático ou material de suporte para que os alunos tenham consciência da sequência dos conteúdos e possam se preparar para as aulas.

Fonte: elaboração própria

Se eliminarmos ou, pelo menos, amenizarmos os elementos do sistema complexo que é a ansiedade de Beatriz e de outros aprendizes, ela certamente deixará de existir.

Por fim, é essencial que assimilamos as emoções, no caso deste estudo, a ansiedade, as crenças e as ações de aprendizes de LE em seu contexto pedagógico.

Este ambiente é o espaço onde os fatores de ordem fisiopsicológicos, cognitivos, pedagógicos, socioculturais, como o uso ou não de livro didático, as ações dos demais colegas e professores e até mesmo documentos oficiais, conforme vimos com a estratégia de matrícula (vide seção 4.1.2.3), interagem de maneira complexa. Essa interação faz emergir tanto as crenças quanto as emoções de forma que uma influencia a outra originando ações. As ações, por sua vez, também formam mais emoções e crenças. Dessa forma, é partir de estudos como este que, embora seja um estudo de caso único, entenderemos, cada vez mais, quais são as situações que ativam emoções que estimularão ações positivas para a aprendizagem e, por isso, devem ser reforçadas. Por outro lado, notaremos, também, quais são aquelas situações que devem ser evitadas por não resultarem em emoções que suscitarão atitudes positivas para a aprendizagem de LE.

5.3 Limitações da pesquisa

As primeiras limitações da pesquisa apareceram ainda em caráter inicial. Havíamos decidido que utilizar observações de aula ajudaria na coleta dos dados. Todavia, devido à pandemia da COVID-19, as aulas ficaram suspensas por meses e quando voltaram, foi de maneira *online*. Porém, a participante de pesquisa tinha aula, tanto no curso privado, quanto no CIL, no mesmo horário em que a pesquisadora trabalhava. Em consequência disso, conversamos com as professoras para que elas gravassem as aulas e a pesquisadora conseguisse assistir às aulas depois. A professora do CIL chegou a gravar uma ou duas aulas. A professora do curso privado concordou em ajudar, mas demorava a responder às mensagens. Além de tudo, a participante sempre optava por ficar com sua câmera desligada, o que dificultava ver suas reações. Por isso, achamos que seria mais efetivo se ela escrevesse um diário e assim o fizemos.

Gostaríamos de ter pesquisado mais a fundo as origens das crenças da aprendiz, tendo em vista que havíamos aplicado a narrativa escrita com esse objetivo. Contudo, não conseguimos e, só percebemos isso, ao fazer a análise de dados, depois que já havíamos analisado todos os instrumentos. Pensamos na possibilidade de pedir uma nova narrativa escrita ou entrevista com a participante, mas isso poderia demandar de ainda mais trabalho para ela que também é professora e estava muito atarefada. Além disso, a análise de mais um instrumento poderia atrasar os prazos da

pesquisadora junto da universidade. Por isso, optamos por não coletar novos dados, mesmo entendendo que isso é perfeitamente possível na pesquisa qualitativa.

Por fim, outra limitação que encontramos é o fato de este se tratar de um estudo de caso único e, por isso, ele não é passível de generalizações.

5.4 Sugestões para futuras pesquisas

Esta pesquisa apresentou-se em caráter preliminar, tendo como objetivo fazer o levantamento apenas das situações catalisadoras de ansiedade e seus efeitos, investigar as crenças e as origens das mesmas e as ações da participante acerca da língua inglesa e sua aprendizagem. Por isso, sugerimos que, em pesquisas futuras, haja tentativas de se ressignificar a ansiedade dos participantes bem como suas crenças para que, dessa forma, os aprendizes tenham, cada vez mais frequentemente, atitudes positivas para com a aprendizagem de línguas. Para isso, é necessário um estudo longitudinal e que os participantes de pesquisa apresentem uma postura crítico-reflexiva acerca do papel de suas emoções e crenças na aprendizagem de LE.

Ademais, recomendamos que sejam realizados mais estudos de casos com alunos ansiosos em que outras habilidades sejam focadas além da habilidade de fala. Dessa maneira, poderemos encontrar a melhor forma de reduzir a ansiedade de LE dos aprendizes em relação a outras habilidades também.

Por último, propomos que sejam estudadas a ansiedade, crenças e ações sobre outras línguas e sua aprendizagem. Isso permitirá que aprendizes e docentes das mais variadas línguas se conscientizem da relação entre ansiedade e crenças, auxiliando no controle dos efeitos de ansiedade e ajudando a melhor compreender o uso de determinadas estratégias de aprendizagem pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- AIDA, Y. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 2, p.155-168, 1994.
- ALLWRIGHT, D., BAILEY, K. M. Input and interaction in Second Language classrooms. *In*: ALLWRIGHT, D., BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991. p. 120-137.
- ALPERT, R.; HABER, R.N. Anxiety in academic achievement situations. **Journal of abnormal and social psychology**, v. 61, n. 2, p. 207-215, 1960.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campina, SP: Papyrus, 2012.
- ARAGÃO, R.C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n. 2, 2005.
- ARAGÃO, R.C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2011. v. 18, p. 163-189. (Coleção Novas Perspectivas de Linguística Aplicada).
- ARNOLD, J. Affect in L2 learning and teaching. **Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada**, v. 9, p. 145-151, 2009.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. *In*: ARNOLD, J. (org.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Traducción de Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 111-138, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: Reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. *In*: BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 297-318.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. **Systems**, v. 39, n. 3, p. 281-289, 2011.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BHATTCHERJEE, A. **Social Science Research: Principles, Methods and Practices**. 2nd ed. Florida, USA: University of South Florida, 2012.

BORDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2007.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CASTILLO, G. **Left-handed teaching: Lessons in Affective Education**. Nova York: Praeger Publisher, 1974.

CONCEIÇÃO, M.P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Belo Horizonte, MG, 2004, 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais.

CONCEIÇÃO, M.P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 59, n. 2, p. 1339-1372, 2020.

DAMASIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M.; GKONOU, C. Introduction. *In*: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (org.). **New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 12-18.

DEWEY, John. **Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposicao**. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CIL)**. Brasília: SEDF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEDF, 2019b.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORGAS, J. P. Affect and Cognition. **Perspectives on Psychological Science**, v. 3, n. 2, p. 94-101, 2008.

GARRET, P.; YOUNG, R. F. Theorizing affect in Foreign Language Learning: An analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course. **The Modern Language Journal**, v. 93, n. 2, 2009.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. A student's contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors. **Language Teaching**, n. 26, p. 1-11, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIFFEE, D. T. **An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data**. Berkeley, California: TESL-EJ Publications, 2012. Disponível em: http://www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International, 1987. p. 110-129.

HORWITZ, E. K. On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners. *In*: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (org.). **New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 39-53.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. A. Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. Introduction to Beliefs about SLA revisited. **System**, v. 39, p.281-289, 2011.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; ROUHOTIE-LYTHY, M. Key issues relevant to the studies to be reported: Beliefs, Agency and Identity. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; ROUHOTIE-LYTHY, M. **Beliefs, Agency and Identities in Foreign Language Learning and Teaching**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2016. p. 8-23.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In*: G. Barkhuizen (org.) **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 105-131.

KAYMAKAMOGLU, S. E.; ATMACA, M. Learner beliefs in language learning: a study on the effects of context in learners' perception. **International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education**, v. 5, n. 2, p. 38-44, 2016.

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition Theory. *In*: KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. p. 9-56.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, NY: Routledge, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. *In*: Atkinson, D. **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 48-71.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLIC. 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos da quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUO, H. **Construction of a Chinese as a foreign language (CFL) anxiety scale: towards a theoretical model of foreign language anxiety**. Texas, 2011, 236 f. Tese (Faculty of the Graduation School) - University of Texas at Austin.

LUO, H. Sources of Foreign Language Anxiety: Towards a four-dimensional model. **Contemporary Foreign Language Studies**, v. 284, n. 12, p. 49-61, 2012.

MACINTYRE, P. D. An overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. *In*: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (org.). **New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 20-38.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Anxiety and Second Language Learning: Towards a theoretical Clarification. **Language Learning**, v. 39, n. 2, p. 251-275, 1989.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. **Language Learning**, v. 41, n. 1, p. 85-117, 1991.

MASTRELLA, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In*: MASTRELLA, M. R. (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011. v. 18. p. 17-48. (Coleção: Novas Perspectivas de Linguística Aplicada).

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; DALACORTE, M. C. F. Ressignificando o conceito de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. *In*: Rees, Dilys Karen; Brito, Heloísa Augusta de Mello; Ferreira, Maria Cristina Faria Dalacorte. (Org.). **Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilingüismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2008, p. 162-186.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MERRIAM, S.B., TISDEL, E.J. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**, 4th Edition. John Wiley & Sons, Incorporated, 2015.

MITCHELL, S. **Biological complexity and integrative pluralism**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 391-440, 2014.

MUKAI, Y. As pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira. **Estudos japoneses**, n. 36, p. 169-183, 2016.

MUKAI, Y. CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. *In*: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (org.). **A língua japonesa no Brasil: Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2012. p. 111-154.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

NISHIHATA, S. **Não me considero um aprendiz autônomo em relação à Língua Japonesa: crenças e ações de aprendizagem de estudantes com baixo aproveitamento acadêmico**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, H. F. Tirantias da identidade do professor de LE: crenças, emoções e ações por meio da linguagem. **Letras escreve**, v. 6, n. 2, p. 13-38, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F.C. (org.). **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PALACIOS, L. M. **Foreign language anxiety and classroom environment: a study of Spanish university students**. 1998. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Texas, Austin, 1998.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

PRODANOV C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, F. S. **Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

RAMOS, F. S. O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de língua inglesa. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2020. p. 219-252.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

ROJAS, E. **Cómo superar la ansiedad**. Barcelona: Editorial Planeta, 2014.

ROSENBERG, E. L.; FREDRICKSON, B. L. Overview to Special Issue: Understanding Emotions Means Crossing Boundaries Within Psychology. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 3, p. 243–246, 1998.

RUBIO ALCALÁ, F. D. **La ansiedad en el aprendizaje de idiomas**. Huelva: Universidade de Huelva, 2004.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. *In*: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011.

SANT'ANA, J. S. O Cisne e o Patinho: esperança e retrocesso na história de um centro público de línguas. **Revista HELB - História do Ensino de Língua no Brasil**, ano 4, n. 4, 1/2010.

SCHERER, K. R. Emotion as a process: Function, origin and regulation. **Social Science Information**, 1982, v. 21, n. 4/5, p. 555-570, 1982.

SCHUMANN, J. H. Where is cognition? Emotion and cognition in Second Language Acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 16, n. 2, p. 231-242, 1994.

SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. **Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 129-142, 1978.

ŞİMŞEK, E.; DÖRNEY, Z. Anxiety and L2 Self-Images: The 'Anxious Self'. *In*: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (org.). **New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 57-74.

SOLOMON, R. C. The philosophy of Emotions. *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L.F. (org.). **Handbook of Emotions**. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 2008. p. 3-16.

SPIELBERGER, C. D. **Manual for the state-trait anxiety inventory**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. 1994. *In*: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3rd ed. United States of America: Sage Publications, 2005. p. 443-466.

STEVICK, E. W. **Teaching languages: A Way and Ways**. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1980.

STEVICK, E. W. **Humanism in Language Teaching: a critical perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SUÁREZ, D.H. Pesquisa narrativa: outras formas de conhecer. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUSA, E. C. **Pesquisa narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

TOBIAS, S. Anxiety and cognitive processing of instruction. *In*: SCHWARZER, R. **Self-Related Cognition in Anxiety and Motivation**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. p. 35-54.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, R.M. **Os erros na oralidade e o feedback corretivo: crenças e ações de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros**. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Librairie Armand Colin, 1968.

WILLIAM, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

YANG, N. D. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. **System**, v. 27, p. 515-535, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, D. J. Creating a low anxiety classroom environment: what does the anxiety research suggest? **Modern Language Journal**, v. 75, n. 4, p. 426-439, 1991.

YOUNG, D. J. New directions in language anxiety research. *In*: KLEE, C. A. (org.). **Faces in a Crowd: The Individual Learner in Multisection Courses**. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1994. p. 3-46.

APÊNDICE A – EASALE ADAPTADA



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Karolina da Conceição Morais
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Leia cada um dos enunciados, reflita sobre eles e decida se você:

- (1) Concorda plenamente;
- (2) Concorda;
- (3) Não tem opinião a respeito;
- (4) Não concorda;
- (5) Discorda plenamente.

1. Nunca me sinto totalmente seguro quando falo na minha aula de inglês.
2. Não me preocupo em cometer erros na aula de língua inglesa.
3. Tremo quando sei que vou ser chamado na aula de inglês.
4. Me assusta quando não entendo o que o professor está dizendo em inglês.
5. Não me incomodaria em ter mais aulas de línguas inglesa.
6. Durante a aula de inglês, eu me pego pensando em coisas que não têm nada a ver com o curso.
7. Fico pensando que os outros alunos são melhores em inglês do que eu.
8. Normalmente, me sinto à vontade durante os testes na minha aula de inglês.
9. Entro em pânico quando tenho que falar sem me preparar na aula de inglês.
10. Eu me preocupo com as consequências de reprovar na minha aula de inglês.
11. Eu não entendo por que algumas pessoas ficam tão chateadas com as aulas de língua inglesa.
12. Na aula de inglês, fico tão nervoso que esqueço as coisas que sei.
13. Fico com vergonha de me oferecer para responder algo voluntariamente na minha aula de inglês.
14. Eu não ficaria nervoso ao conversar em inglês com falantes nativos.
15. Fico chateado quando não entendo o que o professor está corrigindo.
16. Mesmo se eu estiver bem preparado para a aula de inglês, sinto-me ansioso por isso.
17. Eu frequentemente tenho vontade de não ir à aula de inglês.
18. Eu me sinto confiante quando falo na aula de língua estrangeira.
19. Fico com receio do meu professor de inglês estar pronto para corrigir todos os erros que eu cometer.
20. Eu posso sentir meu coração batendo forte quando vou ser chamado na aula de idiomas.
21. Quanto mais estudo para uma prova de inglês, mais confuso fico.
22. Não me sinto pressionado a ter que me preparar bem para a aula de inglês.
23. Eu sempre sinto que os outros alunos falam inglês melhor do que eu.
24. Eu me sinto muito constrangido em falar inglês na frente de outros alunos.
25. A aula de idiomas muda tão rápido que me preocupo em ficar para trás.

26. Sinto-me mais tenso e nervoso na minha aula de inglês do que nas minhas outras aulas.
27. Fico nervoso e confuso quando falo na minha aula de inglês.
28. Quando estou indo para a aula de inglês, sinto-me muito seguro e relaxado.
29. Fico nervoso quando não entendo cada palavra que o professor diz.
30. Sinto-me oprimido pelo número de regras que você precisa aprender para falar inglês.
31. Fico com receio de que os outros alunos riam de mim quando falo em inglês.
32. Eu provavelmente me sentiria confortável com falantes nativos de inglês.
33. Fico nervoso quando o professor de inglês faz perguntas que não preparei com antecedência.

APÊNDICE B – BALLI ADAPTADO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Karolina da Conceição Morais
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Leia cada enunciado com bastante atenção, reflita e defina se você:

- (1) concorda plenamente;
- (2) concorda;
- (3) não tem opinião a respeito;
- (4) não concorda;
- (5) discorda completamente.

Quanto à questão 4, você deve marcar como está indicado. Lembre-se de que não existe uma resposta correta.

1. É mais fácil para crianças do que para adultos aprender línguas.
2. Algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprender língua estrangeira.
3. Algumas línguas são mais fáceis que outras.
4. Inglês é
 - (a) Uma língua muito difícil;
 - (b) Uma língua difícil;
 - (c) Uma língua de nível médio de dificuldade;
 - (d) Uma língua fácil;
 - (e) Uma língua muito fácil.
5. Eu acredito que vou aprender a falar inglês muito bem.
6. É importante falar inglês com uma excelente pronúncia.
7. Você não deve falar nada em inglês até que você saiba falar corretamente.
8. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira aprender outra.
9. É melhor aprender inglês em um país em que se fala inglês.
10. É bom praticar inglês com nativos.
11. Eu fico com vergonha de falar inglês com outras pessoas.
12. A parte mais importante de aprender uma língua estrangeira é aprender a gramática.
13. A parte mais importante de aprender uma língua estrangeira é aprender o vocabulário.
14. É mais fácil falar do que entender inglês.
15. É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e entender.
16. A parte mais importante de aprender inglês é aprender como traduzir para minha língua materna.
17. Todo mundo pode aprender uma língua estrangeira.
18. Eu quero aprender a falar inglês bem.

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARTE 1



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Karolina da Conceição Moraes
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Perguntas sobre o questionário BALLI

1. Por que você acha que é mais fácil para as crianças aprender inglês?
2. Por que você acha inglês uma língua difícil?
3. Por que você acha que é importante falar inglês com uma excelente pronúncia?
4. Por que você não concorda com o enunciado “você não deve falar nada em inglês até que você saiba falar corretamente”?
5. Por que você acha que é melhor aprender inglês em um país em que se fala a língua?
6. Por que você tem vergonha de falar inglês com outras pessoas?
7. Por que você acha que a gramática não é importante para aprender uma língua estrangeira, mas o vocabulário sim?
8. Por que você não opinou sobre as afirmações “é mais fácil falar do que entender inglês” e “é mais fácil ler e escrever do que falar e entender”?

Perguntas sobre o questionário de ansiedade

1. Por que você se sente insegura quando fala na aula de inglês?
2. Por que você fica preocupada em cometer erros na aula de inglês?
3. Por que você treme quando vai ser chamada na aula de inglês?
4. Por que se assusta quando não consegue compreender o que o professor diz?
5. Por que você se incomodaria em ter mais aulas de inglês?
6. Por que você acha que os outros alunos são melhores que você?
7. Por que fica nervosa durante as provas de inglês? Fica nervosa na escrita e na oral do mesmo jeito?
8. Por que você acha que se distrai com facilidade na aula de inglês, pensando em coisas que não tem nada a ver com a aula?
9. Por que você acha que entra em pânico na aula de inglês a ponto de esquecer as coisas que sabe?
10. Por que tem vergonha de se oferecer para responder algo voluntariamente?
11. Por que você acha que ficaria nervosa se conversasse com um nativo?
12. Por que, mesmo se preparado para aula, você ainda se sente ansiosa por isso?

13. Por que, mesmo com tudo o que sente na aula de inglês, você ainda tem vontade de ir à aula?
14. Por que você não opinou sobre o enunciado “fico com receio do meu professor de inglês estar pronto para corrigir todos os meus erros”?
15. Por que você se sente constrangida em falar inglês na frente dos seus colegas?
16. Por que você fica mais nervosa na aula de inglês do que em outras aulas que você faz ou já fez?
17. Por que você fica oprimida devido ao número de regras que o inglês tem para aprender a falar?
18. Por que você tem receio dos outros alunos rirem de você quando fala em inglês?
19. Por que você acha que ficaria desconfortável com falantes nativos de inglês?
20. Por que fica nervosa quando o professor faz perguntas que você não preparou com antecedência?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARTE 2



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
Pesquisadora: Karolina da Conceição Morais
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Perguntas sobre a narrativa escrita

1. Por que você acha que as aulas no Fundamental 1 não foram aulas fantásticas como você esperava?
2. Por que você acha que seu desempenho no Fundamental não foi muito favorável?
3. Como eram as aulas de inglês no ensino médio?
4. Qual a diferença das aulas de língua inglesa na escola para as aulas de língua espanhola no CIL que você estudou no ensino médio?
5. No CIL, inicialmente, quando começou a aprender inglês, você se sentiu bastante motivada para aprender, o que você acha que diminuiu essa sua vontade aprender no primeiro semestre?
6. O que te desmotivava exatamente no segundo semestre de aulas de inglês no CIL?
7. Você faltar no terceiro semestre, tem algo a ver com como você se sentia nas aulas ou a razão de você ter trancado o curso tem a ver só com questões pessoais mesmo?
8. Qual a razão de você sentir um impacto esse semestre, mesmo estando repetindo o nível anterior? O que está diferente?
9. Quais razões te levaram a se matricular em um outro curso, a ponto de estar fazendo dois ao mesmo tempo?

Perguntas sobre a narrativa visual

1. Fale para mim sobre o seu desenho e o que representa cada parte dele.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisadora: Karolina da Conceição Morais
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Você está sendo convidado a participar da minha pesquisa de mestrado, sob o título _____, de responsabilidade de _____, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB), tendo _____ como orientador.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira de inglês como língua estrangeira (LE) em relação à língua inglesa e sua aprendizagem. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de questionários, narrativa escrita, narrativa visual, entrevistas e pela escrita de um diário. É para estes procedimentos que você está sendo convidada a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa a reflexão sobre seu aprendizado geral de língua inglesa como língua estrangeira. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail _____. A equipe de pesquisa garante que os

resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um artigo científico e uma dissertação, sendo publicados posteriormente na comunidade científica. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da participante

Assinatura do Pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO A – NARRATIVA ESCRITA: MINHAS EXPECTATIVAS, SENSAÇÕES, FRUSTRAÇÕES E AÇÕES NA AULA DE INGLÊS



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
Pesquisadora: Karolina da Conceição Morais
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Escreva a respeito de sua história de aprendizagem de inglês desde sua experiência na educação básica até o presente momento, focando em suas expectativas, sensações, frustrações e ações.

No ensino fundamental 1, foi quando tive meu primeiro contato com o inglês. Eu pensei que fosse ser algo extraordinário, mas não foi. As aulas sempre foram expositivas e girava unicamente em torno da gramática, geralmente a única avaliação era a prova. Eu sempre passava com a nota mínima quando não ficava de recuperação, extremamente frustrante. Estudava tentando decorar já que eu não entendia muita coisa. No ensino médio, tive a oportunidade de me matricular no CIL, pensei ser a minha chance de aprender inglês de verdade, mas só tinha vagas para outros idiomas, matriculei-me no espanhol. De cara senti a diferença das aulas de uma escola voltada só para o estudo de línguas, o professor não falava português durante as aulas. No início fiquei desesperada, entendia quase nada, pensei que não fosse aprender, mas aos poucos as coisas foram melhorando. Não concluí o curso, fiz 3 anos, mas aprendi o suficiente para ler, escrever, entender e falar razoavelmente.

A vontade de aprender inglês nunca deixou de existir, tentei algumas vezes sozinha aprender com filmes, músicas; no entanto sempre me achei incapaz e desistia. Em 2018, tive a chance de me matricular no CIL, fiquei extremamente feliz e motivada. Meu primeiro semestre não foi muito diferente do primeiro semestre do espanhol... Se nas aulas de espanhol eu entendia quase nada, nas de inglês eu não entendia nada. Sempre pedia auxílio para alguém da sala para me explicar em português o que precisava ser feito, a parte de decorar as regras gramaticais sempre foram mais fáceis para mim, compreender e falar Mesmo tendo afinidade com a professora me sentia insegura/vergonha nas provas orais, sentia medo das atividades

em grupo... Minhas expectativas no primeiro semestre foram supridas, eu já tinha consciência de que não ia terminar o semestre entendendo absolutamente tudo.

No segundo semestre, tive um professor que infelizmente não gostava muito de explicar os conteúdos, nos passávamos as aulas copiando e assistindo filme basicamente. Ir às aulas era para mim perda de tempo, sentia que não estava aprendendo nada e não me sentia motivada para estudar em casa, mesmo assim tentava com a esperança de conseguir aprender alguma coisa mesmo sozinha.

Quando chegou o terceiro semestre descobri que seria o mesmo professor, fiquei decidida que se fosse com ele eu preferia não frequentar mais as aulas e tentar em casa mesmo. Depois de umas semanas consegui mudar de turma, mas tive uns problemas pessoais e não pude concluir o semestre de forma satisfatória.

Neste quarto semestre estou fazendo o mesmo nível do semestre anterior, senti um impacto muito grande, a professora gosta que todos falem toda semana com a turma em inglês. É muito agonizante para mim, mesmo estudando previamente. Decidi iniciar um novo curso de inglês em outro local, pois não me sinto preparada/com conhecimentos suficientes para fazer parte do nível 3.

ANEXO B – NARRATIVA VISUAL: O QUE A APRENDIZAGEM DE INGLÊS REPRESENTA PARA MIM



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
Pesquisadora: Karolina da Conceição Morais
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Desenhe o que a aprendizagem de inglês representa para você.



ANEXO C – DIÁRIO DA PARTICIPANTE



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
Pesquisadora: Karolina da Conceição Morais
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Fale sobre como foi sua aula hoje e como se sentiu. Ocorreu algo em especial que tenha chamado sua a atenção?

Curso CIL

- **03/07/2020**

Minhas expectativas para a aula de hoje estão ótimas. Como a aula vai ser a distância a vergonha vai ser menor e por ser o primeiro dia a professora não deve pegar pesado. Deve passar algumas instruções como cronograma, dinâmica das aulas, etc.

A aula supriu minha expectativa, na verdade foi além. A professora falou como as aulas aconteceriam e em seguida partiu para atividade. Eram 8 perguntas, ela começou a ler e a explicar uma por uma em inglês e eu comecei a ficar desesperada achando que fosse para eu fazer a mesma coisa. Na mesma hora, fui traduzir tudo no Google e fiquei mais agoniada ainda. Foi tudo em vão, porque ao final da explicação ela deu tempo para nos prepararmos e disse que só seria necessário responder três. Pedi para ser a primeira porque já sabia que seria a pior a apresentar.

- **08/07/2020**

Hoje tenho duas aulas de inglês, uma com a professora Sheila (19h as 20h) é uma com a professora Vivi (20h as 21h). Minhas expectativas estão boas, levando em consideração que realizei todas as atividades com antecedência.

A aula de inglês de hoje foi agradável. Não fiquei nervosa, nem ansiosa, porque me preparei. Na aula da Viviane eu me sinto mais à vontade por conta do nível ser inferior ao do CIL e por ter menos pessoas e as que tem são iguais ou pior que eu.

- **15/07/2020**

Segunda a professora informou no grupo que não haveria aula por conta de uma reunião. Sinto-me até mal em falar o que vou falar, mas tenho que ser sincera não é mesmo? Eu amei a notícia! Ao mesmo tempo que quero aulas eu não quero a responsabilidade. Quero aprender inglês, mas não quero passar pelo processo. Enfim, não sei explicar.

- **27/07/2020**

Hoje é segunda-feira, estou feliz porque a professora falou que não haverá aula online, estou feliz só porque não haverá aula e não pelo motivo de não ter aula. Hoje também é o dia de atividade, mas ainda não fiz nem a atividade da semana anterior. Colocarei tudo em ordem esta semana. Estou me sentindo culpada por ter sido irresponsável em não realizar as atividades, mas eu compensei assistindo série em inglês durante a semana anterior.

- **03/08/2020**

A professora deve estar atribulada! Nossas aulas são todas as quartas e ela sempre nos envia o link pelo whatsapp. Mas hoje foi tudo muito atípico, a aula que seria na quarta ela passou para hoje e às 00:16 enviou uma mensagem no grupo falando que nos esperou para aula, que ninguém apareceu e disse para ficarmos atentos ao classroom. Eu sinceramente não entendi nada, na verdade continuo sem entender. Ela informou que nem sempre tem como publicar o link da aula online no whatsapp, mas publicou o link da atividade no classroom meio dia, ficou esperando os alunos para aula, viu que ninguém apareceu e também não mandou mensagem no grupo. Enfim... estou bem confusa. Resumindo a opera: não tive aula!

- **14/09/2020**

De acordo com os meus registros estou sem aparecer por aqui um mês. Estava com 5 atividades atrasadas. Realizei 3 hoje: uma de interpretação de texto, uma de listen e uma de redação. Achei todas difíceis, mas consegui realizar. Atrasar minhas atividades me deixa frustrada, sei que tenho que fazer e não faço. Isso é lamentável! Todos os dias tento melhorar, espero não procrastinar e realizar o que necessito para aprender.

Curso privado

- **30/06/2020**

Não gostei muito da aula de hoje porque a professora falou mais em português do que em inglês. Realizamos a leitura de um texto em inglês para os colegas e comentamos a respeito do nosso Pet, também em inglês. No momento da leitura fiquei apreensiva e com vergonha. No momento de falar sobre meu animal fiquei tranquila, pois tinha feito anteriormente uma atividade do livro a respeito. Falei o tipo: dog Cor: white Características: small Personalidade: quate

- **15/07/2020**

Minhas expectativas para aula de hoje até que estavam positivas. Realizei as atividades que a professora havia solicitado previamente e não estava ansiosa. Enfim chegou o horário da aula, não foi como pensei, a professora repetiu as mesmas coisas que havia dito na videoaula. Isso me deixou muito impaciente e com a sensação de que eu estava perdendo tempo.

- **24/07/2020**

Recebi uma mensagem da professora informando sobre a realização do DITADO, ela perguntou qual era o melhor horário para me ligar. Como eu havia me esquecido da realização do ditado não estava nervosa, nem ansiosa e pedi para ela me ligar naquele momento para eu ficar livre de uma vez... Se eu não estivesse

decidido realizar a atividade naquela mesma hora com certeza ficaria o resto do dia imaginando o momento do ditado.

- **25/07/2020**

Hoje realizei uma pequena produção de texto, uma nota para um membro da família. Confesso que fico angustiada por não ter ainda vocabulário suficiente para realizar algo tão pequeno sem a ajuda do tradutor. Não recebi a correção e nem sei se a professora vai corrigir porque fiz a entrega com atraso. Hoje também realizei a avaliação bimestral, não fiquei nervosa, afinal foi no formulário. O que eu senti foi vontade de pegar as respostas na internet; mas não fiz. De 30 questões errei 25, não fui tão ruim assim no meu ponto de vista. No entanto, errei 3 questões por conta da agonia para terminar logo.

- **06/08/2020**

Hoje tive aula online. Não fiquei ansiosa, fiquei tranquila, posso até ousar utilizar a palavra SEGURA. Era um conteúdo que eu já tinha visto e estudei novamente; por isso foi muito tranquilo. Foi conversação, utilizamos o "can" e o "can't" com os colegas acrescido do vocabulário de tipos de músicas, tipos de instrumentos. Acredito que há dez dias, não espero a professora publicar a atividade no grupo. Nós utilizamos o livro, então eu sei qual será a próxima atividade. Por isso, me comprometi a todos os dias pela manhã realizar uma ou duas folhas do livro. A maioria das atividades são conteúdos que já estudei no CIL, então eu não tenho muita dificuldade, mas quando eu tenho a professora me ajuda prontamente. Depois que comecei a fazer isso, percebi uma melhora no meu aprendizado. Estou fazendo isso tem pouco tempo, mas consigo notar a minha pequena evolução só pelo fato de estar estudando todos os dias.

- **14/09/2020**

Estava em dia, adaptada a uma rotina até que entramos de recesso por apenas uma semana. E cá estou eu, atrasada novamente com minhas atividades, frustrada, desesperada. Hoje realizei 3 atividades do CIL e deste curso vou realizar a atividade de vocabulário. Esta semana me adequarei novamente, espero!

ANEXO D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DO ORIENTADOR PARA SEDF

À SEDF

Prezados(as),

apresento, por meio desta, a professora Karolina da Conceição Moraes, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA, da Universidade de Brasília – UnB, no biênio 2019-2020. A mestranda professora Karolina desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando o método de estudo de caso intrínseco cujo título provisório é “a afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira”, conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu objetivo é esclarecer no que essa aluna do Centro Interescolar de Línguas (CIL) tem ansiedade, quais são suas crenças e quais são suas ações para com sua aprendizagem de inglês, verificando a relação entre os três (ansiedade, crenças e ações). Para atingir tal objetivo, os dados serão coletados por meio de questionários de crenças e ansiedade, narrativa escrita, narrativa visual, diário da participante e entrevistas semiestruturadas. Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Yûki Mukai.

ANEXO E – MEMORANDO DA SEDF DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Senhor (a) diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de KAROLINA DA CONCEIÇÃO MORAIS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB. Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS no. 466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

Assinatura do diretor da Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa

**ANEXO F - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA CHEFE DA UNIDADE REGIONAL
DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ao CIL,

Encaminhamos Karolina da Conceição Morais, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, para solicitação de realização de pesquisa, a ser produzida por meio de dados coletados nesta Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Assinatura da Chefe da Unidade Regional de Educação Básica