

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MYRIAN LACERDA DE CASTRO E SILVA

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO  
DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE (INGLÊS):  
O QUE LEVA AO SUCESSO OU FRUSTRAÇÃO  
DO APRENDIZ

BRASÍLIA  
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

---

Castro e Silva, Myrian Lacerda

A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (Inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz / Myrian Lacerda de Castro e Silva. Brasília, 2007.

ix, 110 p. 30cm.

Tese. (Mestrado). Lingüística Aplicada. Instituto de Letras – UnB.

1. Ensino/aprendizagem 2. Língua estrangeira 3. Afetividade 4. Aspectos emocionais

---

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUISTICA APLICADA

MYRIAN LACERDA DE CASTRO E SILVA

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO  
DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE (INGLÊS):  
O QUE LEVA AO SUCESSO OU FRUSTRAÇÃO  
DO APRENDIZ

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – UnB, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Ortiz Alvarez

BRASÍLIA  
2007

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO  
DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE (INGLÊS):  
O QUE LEVA AO SUCESSO OU FRUSTRAÇÃO  
DO APRENDIZ

MYRIAN LACERDA DE CASTRO E SILVA

A Comissão Examinadora abaixo assinada \_\_\_\_\_ a tese intitulada A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE (INGLÊS): O QUE LEVA AO SUCESSO OU FRUSTRAÇÃO DO APRENDIZ, apresentada e defendida, em sessão pública, por MYRIAN LACERDA DE CASTRO E SILVA, para a obtenção do Grau de Mestre em Lingüística Aplicada pelo Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Luiza Ortiz Alvarez  
Orientadora – UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Ceres Pereira  
Examinadora externa – UFGD

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cynthia Ann Bell dos Santos  
Examinadora interna – UnB

---

Prof. Dr Enrique Huelva Unternbäumen  
Examinador suplente – UnB

Brasília, \_\_\_\_\_ de junho de 2007

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me iluminado e protegido nessa dupla jornada: a intelectual e as freqüentes viagens.

Aos meus pais, Saulo (in memoriam) e Maria do Carmo, que com seu exemplo me ensinaram além dos livros e sempre me incentivaram a estudar.

Ao meu esposo, filhos e neta por aceitarem e compreenderem a minha ausência enquanto me dedicava à pesquisa.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Alvarez, por me acompanhar, incansavelmente, na elaboração deste trabalho, compartilhando sempre seus inesgotáveis conhecimentos e conduzindo-me com paciência e afeto.

Às minhas amigas, Jacymara e Suzy, pelo apoio, carinho e companheirismo, que tornaram a caminhada menos árdua.

À minha amiga Rosane, por ter me incentivado a iniciar esta jornada em busca do saber.

Aos meus amigos, Gill e David, pelas inestimáveis contribuições.

Ao meu amigo Martin, que tão prontamente me ajudou.

Ao meu amigo Alley, pela colaboração e atenção que me dedicou.

A todos os meus professores da UnB, pelos seus valiosos ensinamentos, que me ajudaram a construir conhecimento.

A todos os participantes, que concordaram em contribuir com a pesquisa.

*“Que é mais belo:  
valiosa a pérola fascinante  
ou a ostra, em que a pérola se formou?  
É o vaso de barro que o teu corpo representa  
ou tesouro que tua alma ostenta.”*

SAULO DE CASTRO FERREIRA

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E FIGURAS .....	vii
RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	ix
Capítulo 1 – DO TRABALHO	
1.1 Introdução .....	1
1.2 Relevância do problema .....	2
1.3 Justificativa .....	3
1.4 Objetivos e perguntas da pesquisa .....	4
1.5 Metodologia da pesquisa .....	5
1.5.1 Tipo de pesquisa .....	6
1.5.2 Estudo de caso .....	8
1.5.3 Contexto da pesquisa .....	9
1.5.4 Participantes da pesquisa .....	11
1.5.5 Instrumentos de coleta de dados .....	13
1.5.5.1 Entrevistas individuais semi-estruturadas .....	14
1.5.5.2 Os questionários .....	16
1.5.5.3 Os desenhos .....	17
1.6 Organização da dissertação .....	20
Capítulo 2 – A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE	
2.1 Introdução .....	21
2.2 Fatores psicológicos e afetivos na aprendizagem de LE .....	23
2.2.1 Motivação .....	24
2.2.2 Ansiedade .....	28
2.2.2.1 Ansiedade de traço .....	29
2.2.2.2 Ansiedade de estado .....	30
2.2.2.3 Ansiedade de situações específicas .....	30
2.2.2.4 Ansiedade na aprendizagem de LE .....	30
2.2.2.5 A ansiedade positiva e a ansiedade negativa .....	31
2.2.3 Auto-estima e auto-confiança .....	32
2.2.4 Inibição .....	34
2.2.5 Atitude e personalidade .....	36

2.2.5.1	Atitude em relação a si próprio .....	36
2.2.5.2	Atitude em relação à língua-alvo e aos falantes da mesma .....	37
2.2.5.3	Atitude para com o professor e o ambiente da sala de aula .....	37
2.2.5.4	Personalidade .....	38
2.3	A hipótese do filtro afetivo .....	39
2.4	A afetividade no ensino/aprendizagem de LE .....	40
2.5	Definição de afetividade .....	43
2.6	O papel da afetividade no ensino de línguas .....	45
Capítulo 3 – A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA PESQUISA		
3.1	Introdução .....	47
3.2	Análise das entrevistas .....	47
3.2.1	Quantidade de vezes que iniciaram um curso de inglês .....	48
3.2.2	Possíveis motivos da desistência e recorrência da desistência .....	48
3.2.3	Relevância da afetividade na sala de aula de LE .....	50
3.2.4	Atividades preferidas .....	52
3.2.5	Importância do bom humor do professor .....	54
3.2.6	Palavras ou ações do professor que fazem com que os alunos se sintam bem .....	55
3.2.7	Ansiedades e frustrações em relação à sua aprendizagem de LE (inglês) .....	57
3.3	Análise dos questionários .....	62
3.3.1	Análise do questionário de Inês .....	63
3.3.2	Análise do questionário de Robson .....	64
3.3.3	Análise do questionário de Wolf .....	64
3.3.4	Análise do questionário de Mara .....	65
3.3.5	Análise do questionário de Alice .....	66
3.3.6	Análise do questionário de Ricardo .....	67
3.3.7	Gráficos dos resultados dos questionários .....	68
3.4	Análise dos desenhos .....	70
3.4.1	Interpretação do desenho de Inês .....	71
3.4.2	Interpretação do desenho de Robson .....	72
3.4.3	Interpretação do desenho de Wolf .....	73
3.4.4	Interpretação do desenho de Mara .....	76
3.4.5	Interpretação do desenho de Alice .....	77
3.4.6	Interpretação do desenho de Ricardo .....	78
3.5	Conclusão parcial dos dados .....	79
3.5	Considerações finais .....	82
REFERÊNCIAS .....		85
ANEXO I – Roteiro de perguntas da entrevista .....		93
ANEXO II – Questionário .....		94
ANEXO III – As entrevistas .....		95
ANEXO IV – Desenhos dos participantes .....		105



## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

### QUADROS

QUADRO 1 - Perfil dos participantes .....	13
QUADRO 2 - Classificação da motivação segundo Gardner e Lambert .....	25
QUADRO 3 - Classificação da motivação segundo Graham .....	26
QUADRO 4 - Dicotomia Motivacional de Kathleen Bailey .....	28
QUADRO 5 - Número de vezes que os participantes iniciaram um curso de inglês .....	48

### GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Apreensão da comunicação .....	68
GRÁFICO 2 - Ansiedade de teste .....	69
GRÁFICO 3 - Medo de avaliação negativa .....	69
GRÁFICO 4 - Fatores positivos .....	70

### FIGURAS

FIGURA 1 - Desenho de Inês .....	71
FIGURA 2 - Desenho de Robson .....	72
FIGURA 3 - Desenho de Wolf .....	74
FIGURA 4 - Desenho de Mara .....	76
FIGURA 5 - Desenho de Alice .....	77
FIGURA 6 - Desenho de Ricardo .....	78

## RESUMO

Esta pesquisa, de tipo qualitativo, tem como objetivo investigar as causas da desistência e fracasso de alunos adultos iniciantes de uma escola particular, que estudam inglês. Pretendemos verificar se as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas aos fatores afetivos, aos aspectos emocionais que podem provocar a evasão dos cursos. Discutimos, assim, como a afetividade pode influenciar no sucesso ou no fracasso do processo de ensino/aprendizagem de LE e a importância do equilíbrio entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo de ensino/aprendizagem. Para a pesquisa, selecionamos seis alunos adultos iniciantes do curso de inglês de uma escola particular em Goiânia. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-abertas gravadas em áudio, questionários do tipo *Likert Scale*, desenhos feitos pelos participantes representando a sala de aula, e finalmente, as gravações em áudio das interpretações dessas representações gráficas, feitas por eles mesmos. Os resultados apontam a relevância do papel que o professor deve exercer para promover uma atmosfera favorável às relações afetivas dentro da sala de aula. Além disso, os dados mostram que cabe ao professor procurar subsídios e caminhos para que se estabeleça um equilíbrio entre os aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensino e aprendizagem de LE, o que poderá contribuir, em grande parte, para que os aprendizes culminem seus cursos, com as suas expectativas e metas alcançadas com relação à língua-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: afetividade; relações afetivas; aspectos cognitivos; aspectos emocionais; ensino/aprendizagem de LE.

## ABSTRACT

This research, a qualitative study, aims at investigating the reasons for failure and drop out related to emotional aspects presented by adult beginner students of private English courses. We discuss how affectivity can influence the success or failure in the English as a Foreign Language teaching/learning process. Also we discuss the relevance of the balance between the affective and cognitive aspects in this process. For the research we selected six adult beginner students in the English course of a private school in Goiânia. In the data collection we used as research instruments, semi-structured interviews recorded in audio, a type of Likert Scale questionnaires, drawings made by the participants, representing the classroom, and finally, audio recorded interpretations of the drawings by the participants themselves. Our results show the importance of promoting a favourable atmosphere for affective relationships in the classroom, and thus find the balance between affective and cognitive aspects in the teaching-learning process, which can contribute significantly to the students' success in learning, expectations and goals in relation to the target language.

**KEY WORDS:** affectivity; affective relationships; cognitive aspects; emotional aspects; EFL teaching-learning.

## Capítulo 1

### DO TRABALHO

#### 1.1 Introdução

Tem-se discutido nas últimas décadas a questão da afetividade no processo de aprendizagem de línguas e sua relação com o aspecto cognitivo. Desse modo, o equilíbrio desses dois pontos poderia ser um fator determinante para a solução de problemas de aprendizagem e apontaria para as causas de sucesso e/ou fracasso do processo. Nesse sentido, a auto-estima, a ansiedade, a autoconfiança, a motivação, a empatia, são alguns dos fatores que estão presentes no filtro afetivo e podem afetar positiva ou negativamente o processo.

Neste trabalho, investigaremos e analisaremos como e em que momentos a afetividade pode influenciar o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa e se essa influência irá, de alguma forma, determinar o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos.

O foco de nossa pesquisa será o aprendiz adulto de nível iniciante. A maioria dos aprendizes são pessoas que já iniciaram algum curso de inglês várias vezes e o abandonaram. Esse fenômeno normalmente acontece com alunos que apresentam problemas de aprendizagem relacionados a fatores emocionais, tais como ansiedade, insegurança, baixa auto-estima, nervosismo etc. Contudo, observamos que esses aprendizes são, na maioria das ocasiões, pessoas autoconfiantes, calmas e bem sucedidas nas suas profissões, estudos etc. Esse fato nos leva a acreditar que os aprendizes se sentem emocionalmente abalados ao entrarem em uma sala de aula de

LE<sup>1</sup> e ao se depararem com tarefas que os fazem se sentir, de certa forma, incapazes, por não dominarem a língua.

Diante disso, pretendemos também neste trabalho analisar e compreender o ponto de equilíbrio entre os aspectos emocionais e os cognitivos relacionados ao ensino/aprendizagem de inglês, para poder, então, sugerir possíveis soluções que minimizem o problema, visto que os dois aspectos estão relacionados entre si.

## 1.2 Relevância do problema

Apesar de as questões da afetividade na aprendizagem de LE estarem sendo muito discutidas nas últimas décadas, sabemos que elas são bastante difíceis de serem pesquisadas devido a sua subjetividade.

Segundo Tucker (1979, p. 3), “embora todos nós presumivelmente concordássemos com a proposta de que as variáveis afetivas são importantes de alguma forma durante o curso de ensino/aprendizagem de LE e L2, descrevê-las e medi-las precisamente é um assunto problemático”.

Brown (1994) aponta que, durante várias décadas, a tarefa de medir os fatores afetivos tem sido um problema complicado. O autor afirma que a maioria dos testes de personalidade são testes com papel e lápis e que pedem algum tipo de auto-avaliação. Brown (op cit) cita o exemplo de um teste típico, em que o sujeito tem que concordar ou não com os itens a fim de medir a auto-estima e a empatia, respectivamente: “Meus amigos não têm confiança em mim” e “Eu normalmente sou muito paciente com as pessoas”. Segundo o autor, esses testes apresentam dois problemas: por um lado, eles podem ser culturalmente bastante etnocêntricos, usando conceitos e referências que são difíceis de se interpretar *cross culturally*. O segundo e igualmente profundo problema de mensuração das variáveis afetivas está na síndrome da “*auto-bajulação*” (*Self-flattery*). Embora as instruções para esses testes indiquem que não existe resposta “certa” ou “errada”, os participantes tendem a

---

1. Os termos *língua estrangeira* (LE) e *segunda língua* (L2) têm sido usados, de forma intercambiável, para referirem-se a uma língua que não é a nativa de uma comunidade (Richard et al., 1992).

responder de forma que não “denigram” a sua imagem. Ao fazerem isso, as percepções do ego podem ser consideravelmente influenciadas em relação ao que os participantes percebem como sendo um tipo de personalidade desejável.

Oller (1981, p. 24) afirma que “não importa quantos de nós concordem com as afirmações plausíveis das teorias, e em geral sou pressionado pela intuição de concordar com o voto popular, as conclusões dos teóricos [que a realização em uma segunda língua está relacionada com as variáveis afetivas] não são nem mais nem menos empiricamente seguras do que são válidas as medidas do afeto”.

Sendo assim, é relevante investigar as variáveis afetivas no processo de ensino/aprendizagem de LE e L2, pois através desta investigação os professores poderão, talvez, identificar e compreender melhor o que acontece na sala de aula de línguas, *dentro e entre* as pessoas que nela convivem.

### **1.3 Justificativa**

Dentre os inúmeros aspectos que constituem o universo da sala de aula de língua, o que mais nos fascina é a questão afetiva. Durante vários anos de experiência não só como professora de língua inglesa, mas também como aluna, observamos que, ao entrar em uma sala de aula para aprender uma língua estrangeira, os alunos não chegam despidos de suas emoções e sentimentos; pelo contrário, eles trazem consigo muitas expectativas e motivações que geram os mais variados sentimentos. Tais sentimentos podem, muitas vezes ser negativos como, por exemplo, a ansiedade, o nervosismo, a insegurança, o medo, a frustração etc. Acreditamos que esses sentimentos podem afetar sobremaneira o processo de aprendizagem. Como citado anteriormente, observamos também que o aluno adulto, que é o foco deste estudo, com muita frequência, inicia e posteriormente abandona o curso repetidas vezes. Desse modo, uma das nossas preocupações tem sido encontrar maneiras de transformar a sala de aula em um lugar onde as pessoas se sintam confortáveis para expressar suas idéias e emoções, possam conviver em uma atmosfera agradável e favorável ao ensino/aprendizagem, sem pensarem em desistir no meio do processo.

Stevick (1999) afirma que, ao surgir a questão da afetividade no ensino, a primeira imagem que provavelmente aparece na mente das pessoas é a de um professor amável, alegre e tranqüilizador, que mantém os alunos calmos e divertidos. O autor concorda que esse seja certamente um dos fatores que favoreça a aprendizagem, isto é, o lado sentimental. Contudo, existe um outro fator importante que é conhecer as necessidades dos alunos. Para Stevick, se o professor não se preocupar com as necessidades dos alunos, mas apenas com os sentimentos, o processo se torna uma mera *manipulação sentimental*. Por outro lado, se ele se preocupar apenas com as necessidades do aluno e se esquecer dos sentimentos, se tornará uma mera *manipulação mecânica*. O autor também afirma que nós podemos administrar ambas as partes ao mesmo tempo –, os sentimentos e os propósitos- e que algo belo pode surgir, possibilitando uma química maravilhosa entre as pessoas na sala de aula.

De acordo com Arnold e Brown (1999), a relação entre afeto e aprendizagem de língua é bidirecional. A atenção ao afeto pode melhorar o ensino/aprendizagem de língua, mas a sala de aula de língua pode, por sua vez, contribuir de maneira muito significativa para educar aprendizes afetivamente. O ideal seria manter ambas as direções em mente.

Diante disso, justifica-se então a nossa preocupação em entender as causas do sucesso ou fracasso do aluno, com base na nossa experiência e emoções vividas em sala de aula primeiramente como aluna e depois como professora de língua inglesa.

#### **1.4 Objetivos e perguntas da pesquisa**

Assim, os objetivos da nossa pesquisa são:

1. Investigar as causas das dificuldades de aprendizagem relacionadas aos aspectos emocionais, apresentadas por alunos adultos, iniciantes de LE e, conseqüentemente, a sua evasão dos cursos de inglês.
2. Mostrar a importância do equilíbrio entre os aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensino/aprendizagem de LE.

3. Investigar a relevância das relações afetivas em tal processo.

Para atingir os objetivos propostos as perguntas que nortearão nosso estudo são:

1. Como a afetividade pode influenciar no sucesso ou fracasso da aprendizagem do aluno de LE (Inglês), do nível iniciante em uma escola particular de línguas em Goiânia?

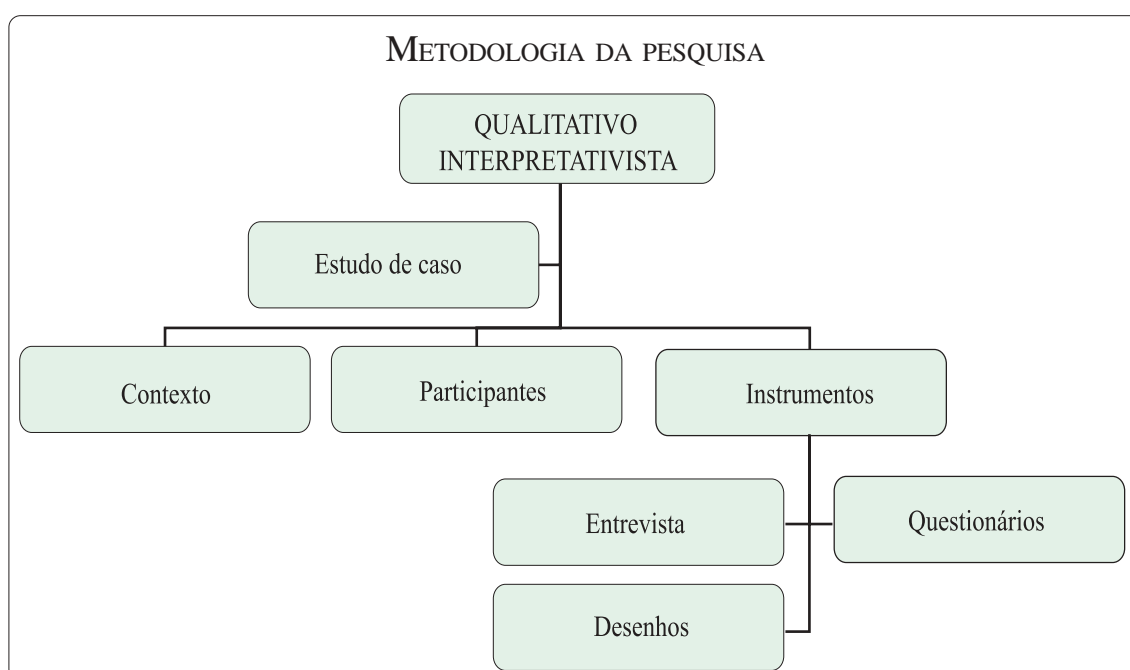
1.a) Quais os aspectos afetivos que intervêm negativamente nesse processo?

1.b) Quais são as causas da desistência e recorrência em desistência dos alunos adultos iniciantes de um curso particular de Inglês?

### 1.5 Metodologia da pesquisa

Esta seção procura descrever a natureza da pesquisa, os critérios adotados para a escolha do contexto e dos participantes da pesquisa, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

Como apontado anteriormente, este estudo investiga as relações entre as experiências anteriores de aprendizagem de LE de alunos adultos iniciantes, suas emoções e as influências que a afetividade pode causar ou não nas decisões desses alunos de continuarem ou abandonarem o curso de inglês.





### 1.5.1 *Tipo de pesquisa*

Este estudo segue um paradigma de pesquisa qualitativa e preocupa-se com a questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE. Segundo Nunan (1991, p. 3), um estudo qualitativo é mais holístico e procura entender o comportamento humano. Portanto, a sua veracidade depende do observador, isto é, das suas intuições e das suas crenças.

Segundo Bogdan e Biklen (1962 apud Ludke e Gil, 1999, p. 11-13), existem cinco aspectos básicos que caracterizam a pesquisa qualitativa:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*

Os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Esse tipo de estudo é chamado também de “naturalístico”. Para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico.

2. *Os dados coletados são descritivos.* O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Todos os dados são considerados importantes.

3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador é verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.* Esses estudos qualitativos consideram a perspectiva e os diferentes pontos de vista dos participantes.

5. *A análise de dados tende a seguir um processo indutivo*

De acordo com Celani (2005), podemos reduzir os paradigmas de pesquisa nas áreas de Lingüística Aplicada, Educação e Ciências Sociais a dois principais: o positivista e o qualitativo. Para a autora, o paradigma positivista utilizava na área

das Ciências Humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem “científica” no relato dos resultados. Já o paradigma qualitativo, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte. Para a autora (op. cit.) os dois paradigmas têm aspectos comuns, embora os objetivos e valores fundamentais sejam realizados de maneiras diferentes. Ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou poder.

Segundo Moita Lopes (1996), tanto a Linguística Aplicada quanto as outras áreas de investigação das Ciências Sociais operaram no início com métodos de pesquisa de natureza positivista, pois acreditavam que a produção do conhecimento nas Ciências Sociais teria que ser como o das Ciências Naturais, ou seja, sob o controle de variáveis específicas que garantiriam a validade interna e externa da investigação de modo a se poder mostrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística. O autor afirma que esse tipo de investigação centra-se na análise do produto final do usuário e é usado na maior parte da pesquisa produzida em LA. Entretanto, nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por ela representar um foco de investigação diferente, revelador, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas também por possibilitar o avanço um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais (cf. Moita Lopes, 1994). O foco desse tipo de pesquisa é o processo de uso da linguagem e não o produto final, como na pesquisa positivista.

Jacob (1987) aponta para o fato de que os métodos qualitativos se desenvolveram, originalmente, nos campos de antropólogos e sociólogos preocupados em estudar o comportamento humano dentro do contexto em que tal comportamento

ocorreria naturalmente e no qual o papel do pesquisador não afetaria o comportamento normal dos sujeitos. Esses métodos tentaram apresentar os dados da perspectiva dos sujeitos ou grupos observados, de forma que as inclinações culturais e intelectuais do pesquisador não deturpassem a coleta, interpretação ou apresentação dos dados.

Com base nesses autores, entendemos que a nossa pesquisa é de natureza qualitativo–interpretativista e configura-se como um estudo de caso. Na seção seguinte apresentaremos definições e características do estudo de caso, já que é essa a modalidade de pesquisa usada em nosso trabalho.

### 1.5.2 *Estudo de caso*

O nosso estudo se configurou como um estudo de caso, devido ao pequeno número de participantes, à escolha prévia do foco e também por coletar dados de formas variadas, a saber: entrevistas, questionários e desenhos.

Segundo Gil (1999, p. 58), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento.” O estudo de caso pode ser visto como técnica psicoterápica,<sup>2</sup> como método didático ou como método de pesquisa.

Para Young (1960, apud Gil, 1999, p. 59), o estudo de caso pode ser definido como:

um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade, uma nação.

Já Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou

---

2. “A abordagem do estudo de caso vem sendo usada há muitos anos em diferentes áreas do conhecimento como medicina, psicologia, serviço social, enfermagem, em que se faz o estudo exaustivo de um caso, geralmente um indivíduo bastante problemático, para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento” (André, 1995, p. 30).

o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

O estudo de caso, segundo os autores acima citados, visa à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social; os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Assim sendo, fundamentamos o nosso estudo no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado (Lüdke e André op. cit) e sempre buscamos novas respostas e novas indagações durante o desenvolvimento do trabalho. Na seção seguinte descreveremos o contexto em que foi realizada a pesquisa, já que é fundamental para o estudo de caso levar em consideração o contexto em que o estudo se insere.

### 1.5.3 *Contexto da pesquisa*

Após vários anos de experiência como professora de inglês para alunos adultos iniciantes em uma escola particular de línguas em Goiânia, pudemos observar que um grande número desses alunos já começaram algum curso de inglês pelo menos duas vezes e posteriormente o abandonaram. Após ouvirmos alguns relatos em conversas informais com os alunos, percebemos também que, na maioria dos casos, as causas que os levaram à desistência estão relacionadas a problemas emocionais. Frequentemente ouvimos deles: “Eu abandonei o curso porque o professor não me deixava à vontade na sala de aula”, ou “A professora era tão séria, que eu me sentia intimidado e ficava meio bloqueado” e outro “Eu adorei estudar inglês com a primeira professora, mas o segundo professor era tão exigente que me deu um branco e eu esqueci tudo que eu tinha aprendido e saí da escola na segunda semana”. Diante

disso, pudemos observar, então, que esses mesmos alunos sentiam se confortáveis e dispostos a estudar e aprender a língua, ao proporcionarmos a eles uma atmosfera agradável na sala de aula. Esse fato nos motivou a realizar o presente estudo.

A escola em que foi realizada a pesquisa está localizada em um bairro de classe média próximo ao centro de Goiânia. A pesquisadora é professora nessa escola há mais de cinco anos e, além disso, foi lá que detectamos o problema. A escola funcionava, a princípio, em parceria com o DCE de uma universidade pública em Goiânia. O curso de línguas nasceu da iniciativa de uma professora, que era aluna da universidade e moradora da Casa do Estudante (CEU), em atender a demanda de alunos, já que o próprio centro de línguas da Universidade não comportava esse contingente.

Com o passar dos anos, a escola cresceu e tornou-se uma instituição particular que hoje é referência na cidade de Goiânia, contando com cerca de mil alunos. e 27 professores. Esse centro de línguas funciona com 12 salas de aula, todas com equipamento de som, uma biblioteca de pequeno porte, com um computador e internet acessível aos alunos. Além disso, possui uma sala de professores com computador, sala de cópias com duas copiadoras e sala de materiais de recursos didáticos e paradidáticos tais como livros, vídeos, dvds, cds, gravuras, tvs etc.

A escola ainda mantém convênio com o DCE e outras instituições particulares e oferece um programa de bolsas para alunos carentes, além de atender alunos da comunidade de classe média e classe média alta. A escola oferece cursos de inglês, francês, italiano, alemão e espanhol como línguas estrangeiras. As aulas são ministradas duas vezes por semana – às segundas e quartas e às terças e quintas – com 1h20 minutos de duração, nos turnos matutino (das 8:10 às 11:00), vespertino (das 13:30 às 17:50) e noturno (das 18:20 às 21:10). Aos sábados as aulas acontecem em três turnos com horários diferentes, sendo que o 1º turno é das 9:00 às 11:50, o 2º das 12:10 às 15:00 e o 3º e último das 15:10 às 18:00. As aulas dos sábados têm a duração de 2h50 minutos, com 10 minutos de intervalo. O curso semestral tem

uma carga horária de 50 horas e o de férias é ministrado de segunda à sexta com aulas de 2h30 minutos de duração, equivalendo a um semestre letivo.

Os professores, assim como a direção e a coordenação, acreditam que a abordagem comunicativa é a mais indicada para o ensino de LE, como base metodológica em sala de aula. Além de usar o livro didático, a escola trabalha com conteúdo temático, abordando tópicos variados. O conteúdo temático é planejado pela coordenação e pelos professores, usando projetos que são apresentados ao longo do curso em combinação com os livros didáticos e literários. A concepção de avaliação adotada é formativa, ou seja, o uso da avaliação contínua, da auto-avaliação, de portfólios, envolvendo as quatro habilidades (*listening, writing, reading and speaking*) nas atividades dentro e fora da sala de aulas.

#### **1.5.4 Participantes da pesquisa**

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, escolhemos seis participantes da pesquisa segundo o critério apresentados a seguir.

Após conversas informais com professores da escola e com alguns alunos, detectamos entre os aprendizes adultos de níveis iniciantes, alunos desistentes e recorrentes na desistência, ou que apresentavam problemas de aprendizagem de origem emocional, como inibição, baixa auto-estima, ansiedade, frustração, nervosismo etc. Dentre estas pessoas que detectamos, escolhemos os seis participantes, sendo que dois deles estavam começando o curso de Inglês pela primeira vez e quatro já haviam iniciado vários cursos. Cinco participantes apresentaram problemas de origem emocional na aprendizagem e um não apresentou este tipo de problema.

Com o propósito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, nós os apresentamos com os seus pseudônimos por eles escolhidos.

Inês é uma aluna do nível 4 do curso de inglês, tem 28 anos, é formanda do curso de Letras, e está trabalhando nos serviços burocráticos na escola onde fizemos

a nossa pesquisa. A entrevistada tem motivação para aprender a língua porque pretende lecionar na rede estadual quando terminar o seu curso. Inês acredita que a afetividade entre alunos e professores é importante porque faz com que o aluno se sinta livre para perguntar facilitando, dessa forma, a aprendizagem.

Wolf Seul é estudante de Ciências da Computação, 24 anos, e trabalha em dois empregos: numa escola de informática como instrutor e num “call center” de uma operadora de telefones celulares. Ele está no nível 1, mas poderia estar no nível 3; entretanto, ele preferiu começar no primeiro nível porque se sente mais confortável em uma turma em que ele saiba mais do que os outros alunos. Estuda inglês porque acha muito importante para a sua profissão.

Robson é um empresário de 46 anos que já iniciou cerca de 10 cursos de inglês ao longo de sua vida adulta. Está atualmente cursando o nível 3, tem muita vontade de aprender a língua porque adora viajar e se sente frustrado por não conseguir se comunicar fluentemente, apesar de entender bem e ter um bom vocabulário. Começou a trabalhar muito jovem e apesar de ser bem sucedido hoje, não chegou a cursar uma faculdade.

Mara é formada em Turismo, tem 25 anos e trabalha em uma agência de viagens. Ela quer aprender inglês por que acha que é essencial para a sua carreira. Ela está no nível 1, apesar de já ter estudado antes até o nível 3. Mara nos conta que se sente insegura por isso optou por recomençar o curso no nível 1, sem tentar fazer o teste de nível.

Alice é uma ex-funcionária pública aposentada, de 62 anos, dona de casa, tem filhos e netos. Ela é uma pessoa dinâmica e tem um grande sonho na vida que é aprender Inglês. Está no nível 1, mas já havia iniciado dois cursos antes.

Ricardo é ex-gerente de banco. Ele tem 45 anos e hoje trabalha por conta própria. Quer muito aprender inglês porque viaja muito e quer se comunicar com as pessoas. Pretende “dominar” a língua inglesa. Ele está no nível 1 e este é seu primeiro curso de inglês.

A quadro a seguir apresenta o perfil dos participantes:

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Nome	Idade	Nível de Inglês	Nível de escolaridade	Profissão ou Curso	Estudou Inglês antes	Quanto tempo	Estuda outra língua	Expectativa e motivação c/ relação à Língua Inglesa
Inês	26	intermediário	Superior	Professora	Não	0	Não	Fez Letras e pretende ser professora de inglês
Wolf Seul	24	iniciante	Graduando	Ciência da Computação	Sim	1 ano	Não	Acha que é necessário para sua carreira
Robson	45	iniciante	Ensino médio	Empresário	Sim	3 anos	Não	Gosta muito de viajar. Quer se comunicar e interagir com as pessoas
Mara	24	iniciante	Superior	Turismo	Sim	1 ano	Não	Acha que é muito importante para a sua profissão. E pretende fazer mestrado
Ricardo	44	iniciante	Superior	Administração	Não	0	Não	Quer aprender a língua porque viaja muito e se sente frustrado por não saber falar
Alice	62	iniciante	Ensino médio	Aposentada	Sim	1 ano	Não	Tem um sonho de falar inglês. Quer aprender para ela mesma.

### 1.5.5 Instrumentos de coleta de dados

A presente pesquisa utiliza mais de um instrumento para a análise de dados, a saber: entrevistas, questionários e desenhos. Decidiu-se usar para a coleta de dados a entrevista semi-aberta. Além de entrevistarmos os participantes da pesquisa, pedimos para que eles fizessem um desenho representando o que é a sala de aula para eles e gravamos em áudio cada sujeito fazendo a interpretação do seu próprio desenho.

A utilização desses variados instrumentos possibilitará a triangulação dos dados, visando conferir uma maior confiabilidade à pesquisa. Segundo Allwright & Bailey (1991), a triangulação de dados é um procedimento essencial para garantir a confiabilidade da pesquisa. É através da triangulação dos dados que pretendemos garantir a credibilidade ou a autenticidade desta pesquisa (Lincoln & Guba, 2000), fazendo com que a mesma possa ser considerada justa (Reis, 2005) ou fidedigna.

Dessa forma, nas seções seguintes descreveremos os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa: a) entrevistas individuais semi-estruturadas gravadas em áudio; b) desenhos feitos e interpretados pelos próprios participantes e



a gravação em áudio dessas interpretações; c) questionário do tipo escala elaborado por Cunha (1997), baseado em *Foreign Language Class Anxiety Scale* (Horwitz et al, 1986).

#### 1.5.5.1 *Entrevistas individuais semi-estruturadas*

As entrevistas desempenham um importante papel não só nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Elas, na verdade, são umas das principais técnicas de pesquisa em quase todo tipo de trabalho nas ciências sociais.

De acordo com Gil (1999), a intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a várias razões, a saber: a entrevista possibilita a obtenção de dados de diferentes aspectos da vida social; ela é eficiente na obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação. No entanto, segundo a autora, a entrevista apresenta uma série de desvantagens, tais como: falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas; a não compreensão do significado das perguntas; respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; incapacidade do entrevistado de responder adequadamente, por insuficiência vocabular ou problemas psicológicos; influência do entrevistador sobre o entrevistado; influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre o entrevistado; os custos com o treinamento do pessoal e a aplicação de entrevistas.

Conforme Seliger & Shohamy (1989) afirmam, as entrevistas se diferenciam pelo seu grau de explicitação e estrutura e podem ser classificadas como abertas, semi-abertas ou semi-estruturadas e fechadas ou estruturadas.

Para Lüdke & André (1986), a entrevista *aberta* ou *não-estruturada* permite uma liberdade de percurso. É realizada de maneira exclusiva com cada participante e ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Já na entrevista estruturada o entrevistador segue muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os participantes de maneira idêntica e na mesma ordem. Visa à obtenção

de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo, assim, uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. Segundo os autores (op. cit.), entre esses dois extremos situa-se a entrevista semi-estruturada, que é a técnica que escolhemos para o nosso trabalho. Ela se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as adaptações que achar necessárias.

De acordo com Bogdan & Biklen (1992), um dos instrumentos mais adequados para a pesquisa qualitativa educacional é a entrevista individual semi-estruturada. Nunan (1992), por sua vez, afirma que em uma entrevista semi-estruturada, o entrevistador tem uma idéia geral de onde ele quer chegar com a entrevista e o que pode sair dela, mas não entra para a entrevista com uma lista de perguntas predeterminadas, pois tópicos e assuntos determinam o curso da entrevista.

Seliger & Shohamy (1989) apontam que em entrevistas semi-estruturadas existem perguntas centrais e específicas determinadas previamente, as quais o entrevistador se ramifica, isto é, expande para novas perguntas, com o intuito de explorar a informação a fundo, investigando de acordo com a forma em que a entrevista procede e permitindo uma elaboração dentro dos limites.

Como mencionado anteriormente, escolhemos para a nossa pesquisa a entrevista semi-estruturada por acreditarmos que esse tipo de entrevista possibilita a criação de uma atmosfera informal e de aceitação mútua, na qual os participantes se sentem à vontade para responder às perguntas espontaneamente.

As entrevistas individuais tiveram uma duração de aproximadamente 20 minutos para cada participante. Foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes em um ambiente tranqüilo, no próprio contexto da pesquisa. Antes de cada seção, os participantes foram informados sobre os objetivos e conteúdo das entrevistas.

As perguntas foram a respeito das experiências anteriores de aprendizagem de LE, focalizando a questão afetiva, os aspectos relevantes da aprendizagem de LE, as causas da desistência, entre outras. Dessa forma, pudemos investigar as causas

das dificuldades de aprendizagem relacionadas aos aspectos emocionais, bem como a relevância de tais aspectos para o ensino/aprendizagem de LE e L2. As entrevistas facilitaram a compreensão dos dados levantados nos questionários e nos desenhos feitos pelos participantes a pedido da pesquisadora, criando, assim, um momento em que os participantes pudessem falar espontaneamente sobre suas experiências e sentimentos na sala de aula de LE.

#### 1.5.5.2 *Os questionários*

Segundo Nunan (1997), o questionário é um instrumento de coleta de dados relativamente popular. Ele permite que o pesquisador colete os dados em campo, e os próprios dados em si, são mais acessíveis de quantificar do que os dados discursivos, tais como: notas de campo, notas de observador participante e transcrições de linguagem oral. Contudo, aponta o autor, a construção de questionários válidos e confiáveis é algo por assim dizer altamente especializado, e muito mais complexo do que se imagina. Os questionários podem ser com respostas fechadas ou abertas. O de respostas fechadas é aquele no qual o número de respostas possíveis é determinado pelo pesquisador; o aberto é aquele em que o sujeito pode decidir o que dizer e como dizer.

Utilizamos neste estudo, um questionário do tipo Likert Scale, que foi adaptado por Cunha (1997) do questionário elaborado por Horwitz et al. (1991). *The Foreign Language Test Anxiety Scale* foi desenvolvido para ser um instrumento padrão de investigação para obter dados sobre a variação da ansiedade. O questionário original tinha somente o objetivo de validar os três fatores da ansiedade em LE, Apreensão de Comunicação, Ansiedade de Teste e Medo de Avaliação Negativa. Das trinta e duas perguntas do questionário adaptado por Cunha (1997), usamos trinta perguntas quantitativas para o nosso estudo. Os participantes responderam o questionário com a presença da pesquisadora possibilitando, assim, o esclarecimento de dúvidas que, porventura, surgissem.

### 1.5.5.3 *Os desenhos*

O desenho é anterior à linguagem escrita e é considerado uma das mais antigas formas de comunicação do ser humano. Isto é atestado pelos desenhos e pinturas dos homens das cavernas e dos povos primitivos, que fizeram com que chegassem até nós os seus interesses e expressões de aspectos de sua vida. (Retondo, 2000)

Na nossa pesquisa utilizamos ainda para a coleta de dados, os desenhos. Consideramos esse instrumento como fonte secundária de dados e o usamos com o intuito de complementar a análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários, facilitando, assim, a triangulação. Propusemos aos participantes que fizessem um desenho que, na visão deles, representasse a sala de aula de inglês. Fizemos, em seguida, a gravação em áudio da interpretação dos desenhos pelos próprios participantes e, posteriormente, fizemos a transcrição dessas gravações, por entendermos que somente os autores dos desenhos poderiam lhes dar uma interpretação verdadeira e mais riqueza em detalhes para que pudéssemos desenvolver a nossa análise, e também para garantir a confiabilidade da pesquisa.

Vale ressaltar aqui que não almejamos, com a utilização dos desenhos como instrumento de coleta, fazer uma interpretação psicológica, mesmo porque tal tarefa não caberia a nós e sim aos psicólogos.

O nosso objetivo nesta etapa foi fazer com que os participantes pudessem expressar graficamente os seus sentimentos e experiências em relação ao ensino/aprendizagem de LE e L2, para que pudéssemos de alguma forma, comparar esses desenhos com os relatos das entrevistas e com isso obtermos mais informações acerca dos aspectos emocionais e afetivos que permeiam a sala de aula de línguas.

Diante disso, fomos buscar apoio na Psicologia para que pudéssemos apenas entender de que forma os símbolos são por ela interpretados, mas, como já dissemos, sem nenhuma pretensão de interpretá-los psicologicamente.

Segundo a psicóloga Maria Florentina Retondo (2000), coube à psicanálise desvendar que o inconsciente fala por meio de imagens simbólicas. Dessa forma, sonhos, mitos, folclores, fantasias e obras de arte estão impregnados de determinismo

inconsciente, sendo seu estudo e interpretação uma importante via de acesso ao inconsciente. Para a autora, a linguagem do inconsciente é fundamentalmente imaginativa e simbólica e emerge com bastante facilidade por meio de desenhos. Tanto a linguagem simbólica quanto o desenho alcançam níveis primitivos da personalidade, permitindo o acesso ao mundo interno.

Retondo (2000, p. 15-17), explica que “o HTP (House – Tree – Person) é uma técnica projetiva de desenho, que visa penetrar na personalidade do indivíduo”. Segundo a autora, uma técnica projetiva é um instrumento que é considerado especialmente sensível a aspectos inconscientes ou velados do comportamento, que permite ou encoraja uma ampla variedade de respostas no sujeito. John N. Buck (1948, apud Retondo, 2000), criador dessa técnica, percebeu por meio de sua experiência clínica que o tema Casa – Árvore – Pessoa são conceitos familiares mesmo para as crianças bem pequenas; portanto, mais facilmente aceitos para serem desenhados por sujeitos de todas as idades. Estimulam verbalizações mais francas e abertas do que outros temas. Descobriu-se que, apesar de casas, árvores e pessoas poderem ser desenhadas em quase uma infinita variedade de modos, um sistema de avaliação quantitativa e qualitativa pode ser esquematizado para extrair informações úteis relativas ao nível da função emocional e intelectual do sujeito.

Retondo (op. cit.) explica que, no teste HTP, os desenhos representam um reflexo da personalidade de seu autor e mostram mais sobre o artista do que sobre o objeto retratado. As atividades psicomotoras do sujeito ficam gravadas no papel. O princípio básico da interpretação dos mesmos é que a folha de papel representa o ambiente e o desenho, o próprio sujeito, e é a partir dessa interação simbolizada que são realizadas as interpretações.

Hammer (1981) amplia o conceito de projeção de Freud, em que o que é projetado é sempre recalcado, e a define como a “colocação de uma experiência interna ou de uma imagem interna, no mundo exterior”. E completa: “...a projeção é o processo psicológico de se atribuir qualidades, sentimentos, atitudes e anseios

próprios aos objetos do ambiente (pessoas, outros organismos ou coisas). O conteúdo da projeção pode ou não ser conhecido pelo sujeito como parte de si próprio.”

No seu estudo sobre crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série, Lima (2006), com o propósito de perceber o modo como os alunos vêm a sala de aula e o sentido que atribuem a esse ambiente, propôs aos alunos que desenhassem a sala de aula que tinham e a sala de aula que consideravam ideal. Segundo a autora, os desenhos são bastante reveladores não apenas da visão da sala de aula, mas também das crenças dos alunos relacionadas a esse ambiente, ao processo de ensino aprendizagem e também da motivação, pois, ao retratarem a dimensão imaginária da sala de aula, os alunos explicitaram algumas de suas crenças e expectativas. Outro estudo desenvolvido no Brasil foi o de Rocha (2006). Ela utilizou os desenhos como fonte secundária de dados para complementar a análise de dados provenientes de entrevistas. A pesquisadora pediu às crianças que fizessem um desenho que representasse a sua “aula de inglês”. Através dos desenhos coletados, a autora pode investigar como as crianças vêm o seu processo de ensino/aprendizagem e suas crenças em relação ao mesmo.

Conforme Grubits & Darrault (2001), usados na Psicologia, os estudos sobre desenhos propiciam intravisiões do desenvolvimento infantil no que tange à inteligência, à cognição, à motricidade e à afetividade, além de levarem à identificação de aspectos sociais e culturais da criança. Nos estudos sobre crenças, os desenhos começam a ser usados com sucesso, como mais um instrumento de resgate das visões e expectativas que têm os alunos, sobretudo os mais novos, sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com base nesses estudos e autores acima citados, utilizamos, assim, os desenhos na coleta de dados, por acreditarmos que esse instrumento é uma interpretação da realidade e não uma reprodução fiel da mesma.

## **1.6 Organização da dissertação**

O presente trabalho será dividido em três capítulos além das considerações finais.

O capítulo 1 apresenta a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa, assim como a metodologia adotada para esse estudo, descreve os procedimentos metodológicos, o contexto da pesquisa e os critérios empregados na escolha dos participantes e dos instrumentos de coleta.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica, que inclui os tópicos sobre a afetividade, hipótese do filtro afetivo, aspectos como a personalidade, motivação, ansiedade, inibição, e atitude e o processo de aprendizagem de LE.

O capítulo 3 se refere à análise dos dados e a triangulação dos mesmos, a fim de mostrar claramente quais os fatores que influenciam positiva ou negativamente na aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Finalmente, trazemos as considerações finais com algumas sugestões para minimizar o problema aqui apresentado e para incentivar possíveis pesquisas futuras.

## Capítulo 2

### A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE

#### 2.1 Introdução

O interesse pela abordagem<sup>3</sup> humanista na área de ensino de línguas tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Essa abordagem de ensino se originou, em parte, no trabalho de psicólogos como Erikson, Rogers e Maslow, nos anos 60 e 70, que enfatizaram o desenvolvimento do aprendiz como um todo, isto é, o indivíduo com necessidades afetivas, físicas e cognitivas.

O ensino de línguas de abordagem humanista foi influenciado, também, pelos métodos chamados alternativos, dos anos 70 (Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response) e especialmente pelos estudos de Stevick (1976, 1980, 1990, 1996, 1998). Assim, atualmente, o ensino de línguas com tendências humanistas estabeleceu-se como uma das áreas significativas nos estudos de LE de L2. Os lingüistas gerativos também apoiaram essas tendências humanistas e o foco colocado no aprendiz foi uma reação ao behaviorismo, que acreditava que a aquisição de língua fosse resultado de respostas mecânicas e condicionadas.

Segundo Arnold (2005), embora muito tenha sido escrito sobre abordagem humanista (Stevick 1990; Underhill 1989; Moskowitz 1978; Arnold 1998; 1999a, 1999b, 2000; Argondizzo 2000; Grundy 2000, entre outros), não é fácil fazer uma

---

3. Neste estudo o conceito de abordagem significa foco.



breve descrição dela, pois o que é relevante para um escritor pode não ser para outro. Para Arnold, contudo, algumas das principais tendências seriam:

- ◆ Levar em consideração a pessoa como um todo – a mente, o corpo e o lado emocional do aprendiz – como um passo importante em direção a um ensino de línguas mais efetivo. Assim, a motivação, a auto-estima, e a ansiedade são algumas das preocupações dos professores humanistas de línguas.
- ◆ Estudos valiosos para o ensino de línguas podem ser encontrados na psicologia.
- ◆ O processo de aprendizagem apóia-se no fato de que o significado pessoal está presente na sala de aula. A experiência própria do aprendiz é vista como um dos recursos principais para a aprendizagem de língua
- ◆ O que é aprendido é mais importante do que o que é ensinado. O papel do professor não é despejar conhecimento na mente do aprendiz, mas sim facilitar a aprendizagem.
- ◆ A autonomia final dos aprendizes é uma meta e trabalhar com estratégias de aprendizagem é uma ferramenta para alcançá-la.
- ◆ A preocupação com dinâmicas de grupo e a criação de uma atmosfera de apoio na sala de aula ajuda os aprendizes a se sentirem seguros o bastante para se arrisarem em falar uma nova língua.
- ◆ O melhor aprendiz é o aprendiz predisposto. É muito importante despertar o interesse do aprendiz no processo de aprendizagem.
- ◆ O processo de ensino/aprendizagem de línguas pode contribuir para o desenvolvimento do potencial humano e de valores individual e socialmente úteis, como pode também certificar se os aprendizes se movem em direção de metas lingüísticas convenientes.

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses

acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (Pino, mimeo, p 130-131).

Acreditamos que esses seriam, talvez, alguns dos princípios básicos que fazem com que o processo de ensino/aprendizagem de línguas seja para o aprendiz um modelo ideal para que a aquisição da língua-alvo aconteça. Diante disso, justificase o nosso interesse neste estudo pelos fatores afetivos e psicológicos que discutiremos nas seções seguintes.

## **2.2 Fatores psicológicos e afetivos na aprendizagem de LE**

Após vários anos na sala de aula, constatamos que a tarefa de ensinar línguas é muito prazerosa quando obtemos resultados positivos, mas, por outro lado, pode ser bastante árdua quando muitas vezes, por vários motivos, não conseguimos alcançar as metas esperadas. Entendemos que, dentre esses motivos, os fatores psicológicos como a motivação, a ansiedade, a auto-estima e a autoconfiança, a atitude, a personalidade etc., sejam, talvez, aqueles que mais influenciam o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de línguas.

Segundo Brown (1994), se nós fôssemos inventar teorias de aquisição de L2 ou métodos de ensino que fossem baseados apenas em considerações cognitivas, nós estaríamos omitindo o lado mais importante do comportamento humano.

De acordo com Ehrman e Dörnyei (1998, p. 1-2), através dos anos, têm existido tentativas da literatura de iluminar o ensino/aprendizagem de línguas com *insights* da Psicologia (ex. McDonough, 1981; Williams & Burden, 1997). Os conceitos que aparecem no trabalho de Carl Rogers tiveram efeito substancial em um dos mais bem conhecidos e inovadores métodos de ensino de línguas, Counseling-Learning/

Community Language Learning (Curran,1972) e, de forma mais geral, na metodologia centrada no aprendiz, a qual tem ganhado um lugar proeminente durante as duas últimas décadas (ex.: Moskowitz, 1978; cf. Stevick,1990). A Psicologia Social tem influenciado os trabalhos sobre ansiedade na aquisição de LE e de L2 (ex.: Horwitz & Young, 1991; MacIntyre & Gardner, 1991) e sobre motivação na aprendizagem de línguas (ex.: Gardner,1985; Gardner & Clément, 1990, Gardner & MacIntyre, 1993). A Psicologia Cognitiva e a Educacional também têm um papel importante no trabalho que tem sido feito em estratégias de aprendizagem (ex.: Biggs, 1992; Chamot & O'Malley,1994; O'Malley & Chamot,1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Wenden & Rubin, 1997).

A questão da afetividade também é um tema abordado na área de Lingüística Aplicada por autores como Arnold e Brown (1999), LeDoux (1996), Moskowitz (1978), Rinvoluceri (2002), Stevick (1990), Underhill (1989) e outros. Da mesma forma, um crescente número de artigos e livros oferece descrições gerais de áreas da Psicologia que são relevantes para o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Baseado nestes preceitos, este estudo pretende investigar as causas das dificuldades de aprendizagem relacionadas aos aspectos emocionais, bem como mostrar a importância do equilíbrio entre os aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensino/aprendizagem de LE e de L2 investigar a relevância das relações afetivas em tal processo.

### **2.2.1 *Motivação***

Um dos fatores psicológicos que pode, talvez, determinar o sucesso ou fracasso do aprendiz de LE e de L2 é a motivação, pois diz respeito à necessidade, ao estímulo, ou à vontade que o aprendiz sente de aprender uma segunda língua e/ou LE.

A teoria de aquisição de L2 não deixa dúvida da importância crucial da variável afetiva, motivação, que é, na verdade, um grupo de fatores que energizam e dão direção ao comportamento (Hilgard, Atkinson e Atkinson, 1979, p. 281). Chomsky (1988) aponta para a necessidade de ativar a motivação do aprendiz. A verdade,

segundo o autor, é que cerca de 99 % da tarefa de ensinar é fazer com que os alunos sintam interesse no material. A motivação envolve as razões pelas quais o aprendiz tenta adquirir uma segunda língua ou LE, mas com certeza o que irá criar essa motivação é o ponto decisivo da questão.

Segundo Arnold e Brown (1999, p. 13), um tipo de motivação não é necessariamente mais eficaz do que outro; o que importa é o grau de energização e a firmeza da direção que ela proporciona que também dependerá de outras variáveis no interior do aprendiz.

Na verdade, nos últimos anos, muitos pesquisadores têm analisado esse conceito; (Brown, 1990; Crooks e Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990 e 1994; Oxford e Shearin, 1994; Tremblay e Gardner, 1995; Williams e Burden, 1997, entre outros). Segundo Arnold e Brown (1999), têm surgido propostas para explicar o aspecto motivacional da aprendizagem de línguas. E, até o presente momento, os muitos autores apontam que precisamos esperar por verificações empíricas de alguns dos seus componentes e por nova elaboração, clarificação e discussão sobre o relacionamento entre esses componentes, assim como a sua unificação em um modelo definitivo. Contudo, alguns estudiosos dão várias sugestões úteis e práticas para motivar o aprendiz de L2 e de LE.

Gardner e Lambert (1972) classificaram a motivação em integrativa e instrumental. A primeira diz respeito ao desejo de aprender a língua para se relacionar e até mesmo se tornar parte da cultura da língua-alvo. A segunda refere-se às razões práticas de aprendizagem de língua, tais como passar num exame ou ser promovido.

Baseados na classificação de motivação feita pelos autores acima citados, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 2 - Classificação da motivação segundo Gardner e Lambert

Motivação Instrumental	Motivação Integrativa
Aprender por razões práticas para adquirir metas instrumentais como:	Desejo de aprender a língua a fim de:
1. Desenvolvimento na carreira.	1. Integrar-se à cultura do grupo de L2
2. Ser promovido.	2. Identificar-se e tornar-se parte daquela sociedade.
3. Passar em um exame.	
4. Leitura de material técnico.	
5. Tradução, etc.	

Graham (1984) afirma que a motivação integrativa tem sido definida de uma forma muito geral nas pesquisas anteriores. O autor faz uma distinção entre motivação integrativa e assimilativa, sendo que a primeira seria o desejo do aprendiz de aprender uma segunda língua a fim de se comunicar e saber sobre a cultura dessa língua e a segunda seria o impulso de ser um membro indistinguível da comunidade da língua-alvo.

Com base na classificação de Graham (1984) preparamos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Classificação da motivação segundo Graham

Motivação Integrativa	Motivação Assimilativa
1. É o impulso de se tornar membro indistinguível de uma comunidade falante da língua alvo.	1. É o desejo do aprendiz de aprender uma segunda língua para comunicar, ou fazer descobertas sobre os membros da cultura da L2.
2. Requer contato prolongado com a cultura da L2.	2. Não implica necessariamente um contato direto com o grupo da L2.
3. É característica de pessoas que aprenderam muito jovens uma segunda língua e cultura, a fim de se identificarem quase que exclusivamente com aquela cultura.	

Segundo Graham, vista por esse prisma, a motivação integrativa assume um caráter menos afetivo e torna-se mais um simples contraste da motivação instrumental. Um indivíduo pode ser integrativamente orientado sem ter o desejo de “se perder” na cultura-alvo.

Um dos mais bem conhecidos e historicamente mais significativos estudos de motivação em aprendizagem de LE e de L2 foi realizado por Robert Gardner e Wallace Lambert (1972). Durante doze anos, eles analisaram aprendizes de LE no Canadá, em várias partes dos Estados Unidos e nas Filipinas em um esforço de determinar como os fatores de atitude e motivação afetam o sucesso da aprendizagem de línguas.

### **Motivação extrínseca e intrínseca**

Para Para Arnold e Brown (1999), a motivação extrínseca origina-se do desejo de ganhar uma recompensa ou de evitar castigo; o foco está em algo externo à aprendizagem em si. Com a motivação intrínseca a experiência de aprendizagem é sua própria recompensa. “A motivação intrínseca está em evidência sempre que o

interesse e a curiosidade natural do aluno energizem a sua aprendizagem”. (Deci e Ryan, 1985, p. 245). Discutindo as condições mais favoráveis para o desenvolvimento da motivação intrínseca, Deci (1992, p. 60) destaca “o apoio da autonomia, *feedback* promovedor de competência e envolvimento interpessoal”. As pesquisas indicam que, enquanto a motivação extrínseca pode ser benéfica, a aprendizagem é mais influenciada pelas orientações intrínsecas, especialmente por retenções a longo prazo. Estudos mostram que adicionar recompensas extrínsecas pode reduzir a motivação. Em situações experimentais, alguns participantes mostraram prazer e eficiência reduzidos em tarefas intrínsecas interessantes, quando era apresentada uma recompensa extrínseca (Kohn 1990).

Arnold e Brown (1999, p. 14) afirmam que a maioria das escolas incentiva apenas a motivação extrínseca, pois seu foco é a sala de aula dirigida pelo professor, as notas, os testes e a competitividade, levando os alunos a trabalharem para agradar os professores ou autoridades, mais do que desenvolver o amor pelo conhecimento em mentes independentes. Bruner (1962) fala sobre “a autonomia da auto-recompensa”, afirmando que uma das maneiras mais eficientes para ajudar as crianças a pensar e aprender, é “livrá-las” do controle de recompensas e castigos. Diante disso, é sensato presumir que nossos aprendizes de línguas terão, geralmente, uma chance melhor de sucesso com o desenvolvimento das formas intrínsecas de motivação, nas quais eles aprendem pelas suas próprias razões pessoais de alcançar competência e autonomia, embora o *feedback* leve a aumentar o sentimento de competência e a auto-determinação seja uma recompensa extrínseca mostrada por uma nova motivação intrínseca (Brown, 1994, p. 39). Em qualquer evento, o que importa é como os aprendizes internalizam os aspectos externos, dando sentido pessoal a eles (Williams & Burden, 1997).

Kathleen Bailey (1986, apud Brown, 1994) ilustrou a relação entre as duas dicotomias, Intrínseca x Extrínseca e Instrumental x Integrativa, no diagrama seguinte:

Quadro 4 - Dicotomia Motivacional de Kathleen Bailey

**Dicotomia Motivacional**

	<b>INTRÍNSECA</b>	<b>EXTRÍNSECA</b>
Integrativa	O aprendiz de L2 deseja se integrar à cultura da L2 (ex. para imigração ou casamento).	Outra pessoa deseja que o aprendiz de L2 saiba a L2 por razões integrativas (ex. pais japoneses mandam os filhos para escola de língua japonesa).
Instrumental	O aprendiz de L2 deseja atingir metas utilizando a L2 (ex. para a carreira).	Uma força externa quer que o aprendiz de L2 aprenda (ex. uma companhia manda um executivo japonês para os E.U. para treinamento da língua).

Concordamos com Brown (1994) quando ele diz que a maioria das situações envolve uma mistura de cada tipo de motivação. O autor dá o exemplo de chineses aprendendo inglês nos Estados Unidos para fins acadêmicos. Ele aponta que esses aprendizes podem não só ter o desejo de aprender a língua para fins acadêmicos como também para entenderem e se tornarem de alguma forma integrados à cultura e ao povo americano.

Assim, entendemos que o aprendiz pode também mudar o seu tipo de motivação, pois pode ser motivado instrumentalmente e integrativamente ao mesmo tempo e ambos os tipos podem levar à aprendizagem. Na verdade, acreditamos que o que é mais relevante para a aprendizagem de LE e de L2 é a energia dessa motivação e não o tipo.

**2.2.2 Ansiedade**

A ansiedade é definida, no dicionário Aurélio (1986, p. 127), como um receio sem objeto ou relação com qualquer contexto de perigo, e que se prende, na realidade, à causa psicológica inconsciente. O contexto da sala de aula de língua não é um ambiente que oferece perigos, mas para muitos alunos a tarefa de aprender uma língua gera uma tensão emocional muito grande, pois ali estão expostos à avaliação do professor e às críticas dos colegas. Essa tensão emocional, por sua vez, gera os mais diversos sentimentos ligados à ansiedade. Acreditamos que cabe ao professor a tarefa não apenas de identificar, como também de tentar reduzir o grau dessa

ansiedade na sala de aula de LE e L2 para que, em uma atmosfera favorável, a aprendizagem aconteça.

Macintyre and Gardner (1991, p. 86-87) afirmam que antes de examinar os estudos diretamente relacionados com a ansiedade e a aprendizagem de línguas, é interessante delinear três perspectivas sob as quais a ansiedade tem sido investigada em diferentes áreas, inclusive no contexto de aprendizagem de línguas. Segundo os autores, a primeira perspectiva considera a ansiedade como um traço geral da personalidade que se torna relevante em várias situações. A segunda perspectiva está interessada na experiência do aqui-e-agora da ansiedade como um estado emocional. A terceira examina as formas específicas de ansiedade que ocorrem ao longo do tempo, em uma dada situação.

Os autores se referem a essas perspectivas como de traço, estado e situação específica, respectivamente. Para eles, diferentes conceitos de ansiedade podem ter influenciado os resultados de algumas investigações sobre o papel da ansiedade na aprendizagem de línguas. Até recentemente, as abordagens de traço e estado eram mais comumente aceitas; porém, segundo eles, a incapacidade de elas capturarem a essência da ansiedade de aprendizagem de línguas estrangeiras, ou demonstrar satisfatoriamente o papel da ansiedade no processo de aprendizagem de línguas, parece estar levando a pesquisa em direção à perspectiva de situação específica.

#### 2.2.2.1 *Ansiedade de traço*

A ansiedade de traço pode ser definida como a probabilidade de um indivíduo tornar-se ansioso em qualquer situação (Spielberger, 1983). Uma pessoa com alto traço de ansiedade seria altamente provável de se tornar apreensiva em várias situações diferentes. A ansiedade de traço, como tem sido mostrado, prejudica as funções cognitivas, perturba a memória, leva a comportamentos esquivos e tem vários outros efeitos (Eysenck, 1979).



#### 2.2.2.2 *Ansiedade de estado*

A ansiedade de estado é uma mistura das abordagens de traço e situacional. Ansiedade de estado é a apreensão vivenciada em um momento específico, no tempo, como por exemplo, antes de prestar exames. (Spielberger, 1983). Assim, indivíduos que são propensos a vivenciar ansiedade em geral mostram maiores elevações de estado de ansiedade em situações estressantes.

#### 2.2.2.3 *Ansiedade de situações específicas*

Como uma alternativa do conceito de ansiedade do estado, segundo Macintyre e Gardner (1991, p. 86-87), vários pesquisadores têm adotado a abordagem de situação específica para o estudo da ansiedade. Construtos de situações específicas podem ser vistos como medidas de traços de ansiedade limitadas a um dado contexto. Os respondentes são testados por suas reações de ansiedade em situações bem definidas, tais como falar em público, prestar exames escritos, mostrar desempenho em matemática ou participar de aula de Francês.

#### 2.2.2.4 *Ansiedade na aprendizagem de LE*

Algumas pesquisas na área de língua estrangeira (Horwitz, 1986; MacIntyre and Gardner 1989, 1991), identificaram três componentes da ansiedade:

- 1) Apreensão de comunicação, que surge da incapacidade de o aprendiz de expressar adequadamente pensamentos e idéias maduras.
- 2) Medo de avaliação social negativa que surge da necessidade de o aprendiz de causar aos outros uma impressão social positiva.
- 3) Ansiedade de teste ou apreensão na avaliação acadêmica.

Outros trabalhos sobre ansiedade em LE inspirados por MacIntyre e Gardner (1988, 1989, 1991a, 1991b, 1991c) e outros pesquisadores (Young, 1991; Phillips, 1992) têm colaborado em nos dar informações úteis sobre essa questão. Todos esses estudos concluíram que “a ansiedade em LE pode ser distinguida de outros tipos de

ansiedade e que ela pode ter efeito negativo no processo de aprendizagem de línguas” (MacIntyre e Gardner, 1991, p. 112).

#### 2.2.2.5 A ansiedade positiva e a ansiedade negativa

Outro ponto importante a ser aplicado na nossa compreensão de ansiedade está na distinção entre ansiedade *debilitative (negativa)* e *facilitative (positiva)* (Alpert e Haber 1960, citado por Scovel 1978). De acordo com Brown (1994), nós podemos ser inclinados a ver a ansiedade como um fator negativo, algo que deve ser evitado a todo custo. Por exemplo, nós todos somos familiares ao sentimento da “ansiedade de teste” antes de um exame importante. Mas a idéia da ansiedade positiva é de que alguma preocupação – alguma apreensão – sobre uma tarefa a ser realizada é um fator positivo. O sentimento de nervosismo antes de dar um discurso público é, em oradores experientes, um freqüente sinal de ansiedade positiva, um sintoma de tensão apenas suficiente para cumprir a tarefa.

Nos estudos de Bailey (1983) sobre competitividade e ansiedade em aprendizagem de línguas, *facilitative anxiety* era uma das chaves do sucesso e estava intimamente ligada à competitividade. A abordagem de ensino de línguas humanista, contudo, encoraja a baixa ansiedade entre os aprendizes e a postura não defensiva em que eles não sintam que estão competindo entre si. Entretanto, na sua auto-análise, Bailey (op. cit.) descobriu que enquanto a competitividade algumas vezes prejudicava seu progresso, em outras a motivava a estudar mais. Ela explicou os efeitos positivos da competitividade pelos meios do construto da *facilitative anxiety*.

Para Krashen, não há nenhum aspecto útil da ansiedade para a aquisição de L2 e LE que, por definição, requer um nível de ansiedade igual a zero (Oxford, 1999, p. 61-62). Por outro lado, segundo Brown (1994) quando percebermos que os alunos estão ansiosos seria bom refletirmos se a ansiedade é realmente negativa. Pois, muitas vezes um pouco de tensão e nervosismo seria um fator positivo para o processo. Para o autor, ambas, ansiedade demais ou de menos, podem prejudicar o processo de uma aprendizagem bem sucedida de LE e de L2.

Desta forma, cabe a nós, os professores, a tarefa de perceber até que ponto a ansiedade está favorecendo ou prejudicando a aprendizagem dos nossos alunos e, de alguma forma, ter sensibilidade para decidir o que fazer para equilibrar este sentimento que, a nosso ver, quando negativo, tem uma influência desastrosa no processo de aprendizagem de LE e de L2.

### ***2.2.3 Auto-estima e autoconfiança***

A auto-estima e a autoconfiança, fatores psicológicos que integram o domínio afetivo, levaram-nos a muitos questionamentos não apenas como aprendizes, mas também como professores de LE e de L2. Através de nossa experiência, percebemos que os alunos com baixa auto-estima são menos autoconfiantes e, conseqüentemente, tendem a ter mais dificuldades de aprendizagem. Um dos pontos que mais questionamos ainda hoje é se a alta auto-estima pode causar uma aprendizagem bem sucedida ou se ela é produto de um bom desempenho na aprendizagem de LE e de L2.

De acordo com Oller (1981), a relação entre auto-estima e aprendizagem é bidirecional, pois podemos ter um bom desempenho porque tivemos uma atitude positiva em relação a nós mesmos; por outro lado, podemos ter uma atitude positiva em relação a nós mesmos porque tivemos um bom desempenho. Vários autores apresentam a mesma opinião (Gardner, Lalonde & Moorcroft, 1985). Entretanto, Allright e Bailey (1991) concluíram que não se pode afirmar com certeza se a auto-estima é uma causa do sucesso ou um produto do mesmo.

Acreditamos que ao desempenhar bem uma determinada tarefa o aluno terá sua auto-estima reforçada e, como resultado, terá mais confiança ao realizar uma nova tarefa.

Brown (1994, p. 136) aponta que a auto-estima provavelmente é o aspecto que mais permeia o comportamento humano, e nenhuma atividade cognitiva ou afetiva bem sucedida pode ser realizada sem algum grau de autoestima, autoconfiança, autoconhecimento e crença na sua própria capacidade para exercer aquela atividade.

De acordo com Brown (1994, p. 137) existem três níveis de auto-estima: o *global*, que é um traço da personalidade relacionado com a imagem geral que o indivíduo tem de si mesmo e é resistente a mudanças, exceto através de uma terapia ativa e prolongada; o *situacional* ou específico, que se refere ao auto-julgamento que o indivíduo faz em certas situações da vida; e *auto-estima ligada a tarefas*, que se refere a tarefas específicas dentro de situações específicas.

Coopersmith, psicólogo infantil da Universidade da Califórnia e um dos pioneiros na pesquisa em auto-estima, define, no seu livro *The Antecedents of Self-Esteem* (1967, p. 4-5), a auto-estima como uma avaliação que o indivíduo faz e normalmente mantém com respeito a si próprio; essa avaliação pode ser positiva ou negativa e indica a dimensão em que o indivíduo acredita em si mesmo como capaz, significativo, bem sucedido e digno. Em resumo, afirma o autor, “auto-estima é um julgamento pessoal de mérito que é expresso nas atitudes que o indivíduo considera em relação a si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo transfere para os outros através de relatos verbais e outros comportamentos expressivos declarados.” O psicólogo aponta que a auto-estima das crianças depende muito das experiências positivas ou negativas que elas têm no seu meio ambiente, da forma que elas são vistas pelas pessoas que são consideradas significantes para elas (pais, professores ou pares) e, também, de como elas se vêem.

Acreditamos que o nosso aluno adulto iniciante, que é o foco deste estudo, ao entrar na sala de aula de língua, sabe que vai aprender a falar uma nova língua e, de certa forma, se sente em uma condição vulnerável e, muitas vezes, até em uma condição infantil. Dessa forma, assim como nas crianças, acreditamos que as experiências positivas ou negativas na sala de aula, a maneira de que esses aprendizes são vistos pelo professor e pelos colegas e a forma com que eles se vêem naquele contexto vão influenciar sobremaneira a sua auto-estima e todo o seu processo de aprendizagem. Tal influência poderá ter um papel importante, talvez decisivo, para o sucesso ou fracasso na aprendizagem, neste caso, levando-os muitas vezes à desistência.

Robert Reasoner (1982), ex superintendente da Moreland School District, na Califórnia, afirma que tanto é essencial reconhecer que cada aluno é único, como também proteger os seus direitos e sentimentos a fim de desenvolver os cinco componentes que ele chama de *chaves da auto-estima*: o senso de segurança, o senso de identidade, o senso de pertença, o senso de determinação e o senso de competência pessoal.

Segundo Verônica Andrés (1999), os seres humanos – crianças e adultos – precisam ser queridos, valorizados e apreciados. Essa necessidade, segundo a autora, parece ser mais crucial em crianças menores que estão iniciando a vida escolar, enquanto elas ainda estão construindo sua auto-imagem, através das pessoas que as cercam e que lhes são significantes.

A autora aponta que essa questão é considerada muito importante para os professores de línguas, já que o sucesso em aprendizagem de línguas é tão ligado à maneira que os aprendizes experienciam a sala de aula: um lugar onde suas fraquezas serão reveladas ou um espaço para crescimento e desenvolvimento. Concordamos plenamente com a autora, pois acreditamos que as experiências prévias vividas pelos aprendizes em sala de aula, sejam elas positivas ou não, vão acompanhá-los e influenciá-los em todo o seu processo de aprendizagem de LE.

Nesse sentido, Canfield e Wells (1994) afirmam que o aluno que teve sucesso no passado, provavelmente irá arriscar o sucesso outra vez. Se ele falhar, o seu auto-conceito pode administrar isto. Um aluno com uma história predominante de fracassos relutará em arriscar o fracasso novamente. O seu auto-conceito fragilizado não consegue administrar essa situação. Os autores sugerem que, nesse caso, o melhor é fazer com que cada passo da aprendizagem seja pequeno o suficiente de forma que o aprendiz possa arriscar um pouquinho de cada vez.

#### **2.2.4 Inibição**

Por inúmeras vezes nos deparamos com alunos inibidos no contexto da sala de aula de línguas. Pudemos perceber que nesses casos, muitas vezes os alunos são

capazes de escrever uma boa redação ou elaborar um projeto, mas não conseguem realizar tarefas nas quais eles têm que se expor diante do grupo, por serem muito inibidos.

De acordo com Brown (1994), o conceito de inibição está intimamente relacionado – e às vezes é até confundido – com as noções de auto-estima. Todos os seres humanos, na tentativa de se descobrirem, criam dispositivos de defesa para proteger o ego. Segundo o autor, as pessoas com auto-estima alta têm mais capacidade de superar as ameaças à sua existência e, portanto, suas defesas são mais baixas. Já aquelas com a auto-estima baixa criam barreiras de inibição para proteger o que é auto- percebido como sendo um ego fraco ou frágil ou falta de autoconfiança em uma situação ou tarefa específica.

Arnold e Brown (1999) afirmam que cometer erros está implícito na aprendizagem de línguas. Segundo os autores, nós cometíamos erros quando estávamos aprendendo a nossa L1 e não podemos evitá-los quando aprendemos uma L2 e LE. Quando éramos crianças, nós não éramos inibidos e, portanto, podíamos participar livremente da aventura de aprendizagem, arriscando, quando necessário. As inibições se desenvolvem quando as crianças, pouco a pouco, aprendem a identificar um ego que é distinto dos demais e seus traços afetivos começam a se formar. Junto com a consciência vem a necessidade de proteger um ego frágil, evitando qualquer coisa que possa vir a ser uma ameaça para esse ego. Quanto mais fraco for o ego, mais altas são as barreiras da inibição.

Nos anos 70 e 80 muitos estudos foram feitos sobre os efeitos de substâncias redutoras de inibição, tais como o álcool e Valium, no desempenho da pronúncia (Guiora, Beit-Hallami, Brannon, Dull and Scovel 1972; Guiora, Acton, Erardand Strickland 1980). Os resultados não foram conclusivos, embora haja um forte apoio intuitivo da influência negativa da inibição na aprendizagem de línguas. O que foi mostrado em um desses experimentos é que a pessoa que administrava os testes fez mais diferença na pontuação do que os tranqüilizantes. Esses resultados apontam para a encorajadora hipótese de que os fatores humanos, mais do que substâncias químicas externas, podem ser mais eficientes na redução da inibição.

Nos últimos anos, as abordagens de ensino de língua têm levado em consideração a necessidade de criar situações de aprendizagem nas quais a inibição e as barreiras do ego são reduzidas, de forma que a comunicação livre possa acontecer.

Dufeu (1994, p. 89-90), afirma que é preciso estabelecer uma atmosfera afetiva para que os aprendizes se sintam “confortáveis à medida que eles derem seus primeiros passos no estranho mundo de uma língua estrangeira. Para alcançar isso, deve se criar um clima de aceitação que estimule a autoconfiança, e encoraje o aprendiz a experimentar e descobrir a língua alvo, se arriscando sem se sentir inibido.”

Diante disso, é importante, que os professores de língua estejam atentos e não ignorem os fatores afetivos em todos os momentos da aula e, principalmente, em nossa opinião, na hora de corrigir os erros dos nossos alunos os quais, inevitavelmente, os cometerão.

### ***2.2.5 Atitude e personalidade***

Entendemos que os professores de línguas precisam ter uma compreensão clara das atitudes dos alunos a fim de administrar essas questões na sala de aula, pois assim como a personalidade, as atitudes podem influenciar os esforços que os aprendizes fazem para aprender uma segunda língua.

Para Richard-Amato (1988), as atitudes se desenvolvem através dos resultados das experiências e são também altamente influenciadas pelas pessoas próximas, como os pais, professores e colegas. Todas as atitudes em relação a si mesmo, em relação à língua-alvo e aos falantes desta língua, em relação ao professor e ao ambiente da sala de aula parecem ter sua influência na aquisição.

#### ***2.2.5.1 Atitude em relação a si próprio***

Stevick enfatiza a importância da auto-segurança, uma faceta da atitude em relação ao ego. “Eu sou o que eu gostaria de ser como um ser intelectual e também como ser social? Eu tenho uma mente adequada, e eu sou o tipo de pessoa com que as outras pessoas estão dispostas a gastar tempo?” (1976, p. 129) Se as respostas

para essas perguntas forem afirmativas, então o indivíduo é mais capaz de se envolver no processo freqüentemente humilhante de adquirir uma segunda língua.

#### *2.2.5.2 Atitude em relação à língua alvo e aos falantes da mesma*

Segundo Richard-Amato(1988), as atitudes que o indivíduo tem em relação à língua e ao grupo-alvo parecem ter um efeito significativo na motivação em particular. De acordo com Gardner e Lambert (1972), acredita-se que as tendências etnocêntricas e as atitudes do aprendiz para com os membros do outro grupo determinam se ele será bem sucedido ou não em aprender a nova língua.

Aqui, conforme os autores, os estereótipos têm um papel importante. Saville-Troike (1976) argumentam que os estereótipos constroem uma barreira social que inibe a comunicação e a aprendizagem e afetam a auto-imagem de quem é rotulado.

Quando estereótipos negativos são atribuídos a alunos de línguas, eles podem ser internalizados e enfraquecer tentativas na aquisição de língua. Estereótipos negativos não afetam apenas a auto-estima dos membros do grupo, como também causam reações negativas e encorajam atitudes negativas em relação à língua e à cultura alvo.

#### *2.2.5.3 Atitudes para com o professor e o ambiente da sala de aula*

Richard-Amato (1998) explicam que, nas salas de aula em que falta o respeito mútuo, valores diferentes podem se chocar de frente. Provavelmente surgem conflitos entre aluno e professor e entre os próprios alunos. Todos nós já vivenciamos esse tipo de situação e sabemos que podemos evitá-la se dermos chance aos alunos de discutirem seus pontos de vista de uma forma civilizada, respeitando suas opiniões e diferenças.

Os autores apontam que para aliviar essa tensão, os professores deveriam usar atividades afetivas ou técnicas humanistas. Aquelas defendidas especialmente por Brown e Dubin (1975), Moskowitz (1978) e Simon, Howe e Kirschenbaum (1972) procurando criar bons sentimentos por parte dos alunos para com o professor, uns para com os outros e para com o ambiente resultante da sala de aula.



Moskowitz tenta reunir evidências de que o uso de tais técnicas nas salas de aula de línguas “realçam as atitudes para com a língua estrangeira, *rapport* para com os colegas e a auto-imagem dos alunos de LE (1981, p. 149).” A autora dirigiu dois estudos com alunos de onze professores matriculados em cursos de técnicas humanistas de ensinar LE. Os participantes da pesquisa eram alunos de ensino médio, estudando línguas variadas: francês, espanhol, alemão, italiano, hebraico etc. Cada professor escolheu uma turma que tinha algum tipo de problema para fazer o estudo. Antes de dar atividades humanistas eles lhes entregaram três questionários e, três meses mais tarde, aplicaram mais dois questionários. Nos dois estudos houve mudanças positivas significativas nas atitudes dos alunos para com eles mesmos, para com a língua e de um para com o outro. Esses estudos indicam que as atividades humanistas podem aumentar o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos, no total.

Discutiremos a seguir algumas características da personalidade que podem, de alguma forma, influenciar o ensino/aprendizagem de línguas.

#### 2.2.5.4 *Personalidade*

De acordo com H. D. Brown (1994), algumas características da personalidade, tais como boa vontade de arriscar (Rubin, 1975; Beebe, 1983) e relativa falta de inibição (Guiora, Acton, Erard, & Strickland, 1980; Guiora, Beit-Hallami, Brannon, Dull & Scovel, 1972) podem, na maioria dos casos, levar à proficiência na língua alvo. Extroversão e assertividade, apesar de não serem necessariamente características positivas (Naiman, Fröhlich, & Stern, 1978; Busch, 1982), podem ser úteis até o ponto em que encorajem mais *output* e ainda mais *input*. Além disso, a empatia, sob condições normais, pode levar a uma proficiência melhor. Ser capaz de se identificar com membros do grupo da língua alvo é importante para a comunicação. Guiora, Brannon e Dull (1972) entendem a empatia como essencial para que as fronteiras do nosso ego sejam permeáveis, ou seja, precisamos estar abertos para a nova língua e para as novas pessoas. Schumann (1980) faz uma relação entre empatia e permeabi-

lidade do ego como redutores das inibições. “Eu pressuponho que a capacidade de empatia ou flexibilidade do ego, especificamente quando operacionalizada sob o conceito de “reduzidor de inibições,” é mais bem considerado como um fator essencial para a habilidade de adquirir uma segunda língua”. (1980, p. 238)

Para Richard-Amato (1988), deve ser notado, no entanto, que uma pessoa que é *extrovertida* e *assertiva* ao extremo não tem tendência a ser *empática*. Segundo a autora, as três características precisam estar em equilíbrio a fim de se ter um efeito positivo na aquisição de língua.

### 2.3 A hipótese do filtro afetivo

A hipótese do filtro afetivo de Krashen baseia-se no pressuposto de que as pessoas que têm atitudes positivas em relação à língua-alvo aprenderão com mais facilidade, pois tendem a buscar mais *input*, ou seja, ficam mais expostas à língua e apresentam um filtro afetivo mais baixo. O *input* recebido penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição de linguagem.

O filtro afetivo explica porque existem pessoas que muitas vezes moram anos e anos em países onde se fala uma outra língua e não conseguem atingir um nível que as possibilitem, no mínimo, comunicar-se nessa língua, apesar da grande quantidade de *input* recebido. Segundo Krashen (1982, p. 31)

a hipótese do filtro afetivo capta a relação entre as variáveis afetivas e o processo de aquisição de L2 através da asserção de que os adquirentes variam no que diz respeito à rigidez ou nível dos seus filtros afetivos. Aqueles cujas atitudes não forem ótimas para a aquisição de uma L2 não só tenderão a buscar menos insumo, mas também apresentarão um filtro afetivo alto ou rígido – mesmo que entendam a mensagem, o insumo não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua, ou seja, o dispositivo de aquisição da língua.<sup>4</sup>

---

4. “The affective filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquires varies with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter – even if they understand the message, the input will not reach that part of the brain responsible for language acquisition device.” (Tradução: Almeida Filho).

Segundo Carioni (1988, p 57), “transposta para a sala de aula a hipótese do filtro afetivo implica que a situação ideal para ensino é aquela que: i) mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou a falta de confiança; ii) melhor motiva o maior número de alunos; iii) desenvolve a auto-confiança e as atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo, assim, uma maior busca e recepção de *input*”. A autora conclui que o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer *input* correto, que pode tornar esse *input* o mais compreensível possível, em condições de mais baixa ansiedade. Para tanto, acreditamos que é preciso desenvolver em nós professores, o que Prabhu (1987) chamou de “*sensu de plausibilidade*”, que é a capacidade de perceber todo o processo de ensino/aprendizagem e detectar os sentimentos positivos e negativos dos aprendizes e tentar buscar soluções que possam, de alguma forma, evitar frustrações e fracassos que os levam à desistência.

#### **2.4 A afetividade no ensino/aprendizagem de LE**

A importância da dimensão afetiva na aprendizagem de línguas tem sido o ponto central de discussões de professores de abordagem humanística. Para Arnold e Brown (1999, p. 1), o afeto está relacionado a aspectos tais como emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam o comportamento. No entanto, a dificuldade em conceituar esses fenômenos de natureza afetiva leva a usos indefinidos desses termos.

Para Wallon (1971, p. 91), a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa de natureza fisiológica, e o conhecimento. Ainda segundo o autor, as emoções apresentam três propriedades pelas quais agem e alteram o mundo social: a) a contagiosidade – capacidade de contaminar o outro; b) a plasticidade – capacidade de refletir no corpo os seus sinais; c) a regressividade – capacidade de regredir as atividades do raciocínio. As emoções têm a função de garantir necessidades básicas, mas vão se transformando em movimentos expressivos em função das pessoas e do meio social.

Ao refletirmos sobre o sucesso ou fracasso na aprendizagem de LE e de L2, observamos que existem inúmeros fatores envolvidos. Stevick (1980, p. 4) acredita que o sucesso na aprendizagem de LE “depende menos dos materiais, técnicas e análises lingüísticas, e mais do que acontece *dentro* e *entre* as pessoas em uma sala de aula”.

Nesse sentido, Arnold (2001) afirma que a afetividade pode ser dividida, em uma sala de LE, em o que acontece *dentro* das pessoas – aqueles aspectos que são internos do aprendiz, e são parte de sua personalidade – e o que acontece *entre* as pessoas, que seriam os aspectos que lidam com o lado de interação do processo de aprendizagem de línguas.

De acordo com Damásio (1994), a razão e a emoção não devem ser consideradas independentes. O autor faz uma distinção dos termos *emoções* (mudanças no estado físico em resposta às situações positivas ou negativas) e *sentimentos* (percepções dessas mudanças).

Oatley e Jenkins (1996) afirmam que “as emoções não são extras. Elas são o próprio centro da vida mental humana...elas ligam o que é importante para nós com o mundo das pessoas, coisas e acontecimentos”.

Pesquisas atuais indicam a natureza complementar das duas funções e um exemplo de como isso pode ocorrer é dado por Jensen (1998, p. 72) quando ele explica que o nosso lado racional pode nos mandar estabelecer metas, mas é o nosso lado emocional que nos envolve o suficiente para que possamos agir em direção às metas. Freeman (1995) mostra que nossos lóbulos frontais nos ajudam a calcular os detalhes das nossas metas e planos, mas são as nossas emoções que geram essas metas e nos impulsionam a executá-las. Ao enfatizar sobre a importância do afeto em nossos processos mentais, Le Doux afirma: “mentes sem emoção, não são mente de forma alguma” (1996, p. 25).

Arnold (2005) afirma que, geralmente, o nosso estado emocional influencia a aprendizagem em sala de aula da seguinte forma: “alguma coisa lá na experiência dos aprendizes gera neles uma emoção, esta por sua vez, gera atividades cognitivas

tais como pensamento ou decisão que acarretarão em uma resposta (ansiedade ou confiança são dois exemplos comuns) e isto afetará a energia que os aprendizes estão dispostos – e são capazes – de investir no processo de aprendizagem”. A autora conclui dizendo que os fatores afetivos de natureza positiva podem proporcionar um ambiente favorável para que a aprendizagem cognitiva aconteça, assim como o solo bom, luz adequada e água ajudam a planta a crescer. Por outro lado, fatores negativos podem limitar a aprendizagem da mesma forma que o lixo industrial pode danificar ou mesmo matar as plantas, e não é em vão que Neville (1989, p. 244) dramaticamente nos adverte que “a sala de aula ansiosa é tóxica”.

Larsen-Freeman (1998) afirma que hoje passamos a perceber o aprendiz como pessoa completa, com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas. O interesse no presente estudo surgiu a partir desse pensamento de perceber o aprendiz como um todo.

Dulay, Burt e Krashen (1982) falam que o afeto de um indivíduo para com alguma coisa, ação, situação ou experiência, é a maneira com que essa coisa, ação, situação ou experiência se ajusta às necessidades e propósitos desse indivíduo e os efeitos resultantes estarão nas suas emoções. A inclusão da emoção junto às necessidades e propósitos não é nenhuma surpresa quando levamos em conta o fato de que as emoções normalmente são respostas a como as várias necessidades e propósitos de um indivíduo são encontradas ou não.

Segundo Richard-Amato (1988), o domínio afetivo inclui muitas variáveis que tanto podem contribuir quanto prejudicar a aprendizagem; ele depende de elas serem positivas ou negativas, do grau em que se fazem presentes e das combinações em que nós as encontramos.

Concordamos com os autores quando eles ressaltam a importância da afetividade no ensino/aprendizagem de LE, pois acreditamos que as emoções estão relacionadas com as experiências dos aprendizes e essas, por sua vez, às suas crenças e ações que ocorrem no contexto da sala de aula de LE, onde a aprendizagem pode acontecer, ou não. De acordo com Dewey (1938, p. 42), “o ambiente é quaisquer

condições que interagem com as necessidades, desejos, propósitos e capacidades pessoais de criar experiências [que nós temos]”

## 2.5 Definição de afetividade

Conforme Arnold (2002), frequentemente as definições não fazem justiça aos conceitos, e esse é o caso da afetividade. Para Arnold e Brown (1999), o termo *afeto* refere-se ao nosso ser emocional; contudo, como Fehr e Russel (1984) notaram, “todos nós sabemos o que é emoção, até o momento que nos é pedida uma definição”.

Segundo o dicionário Aurélio (1986), a afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) define afetividade como:

1. qualidade ou caráter de quem é afetivo. 2. conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções. 3. Psicologia – tendência ou capacidade individual de reagir facilmente aos sentimentos e emoções, emocionalmente.

No Dicionário de Psicologia, Arnold, Eysenck e Meili (1972) definem a afetividade como: 1. Experiência emocional em toda a sua extensão; afetividade é aspecto importante em pesquisa de personalidade e em diagnóstico de personalidade. 2. Tendência a reagir com emoção. 3. Afetuosidade; qualidade do estímulo que provoca reação emocional. Diz-se às vezes “afetivo” um comportamento produzido por emoções fortes (p. ex., pular de alegria, gritar de raiva).

Ao compararmos essas definições percebemos que não é fácil definir emoções, nem tampouco mensurá-las. Mas a verdade é que todas as definições concordam que a afetividade está ligada às emoções, e estas por sua vez, podem ser positivas ou negativas.

Diante disso, preparamos uma simples definição de afetividade, que a nosso ver, precisa ser mais elaborada: A afetividade é um estado emocional individual constituído por fatores psicológicos que podem ser positivos ou negativos.

Segundo o psicoterapeuta Paulo Lemos (1994, p. 11-12), “o homem tem aprendido coisas maravilhosas sobre a natureza, mas ainda desconhece muito dos seus próprios processos internos. Aprender sobre si mesmo parece tão difícil que se relega para segundo plano aquilo que se tem de mais valioso e diferenciador: a vida afetiva. Somos mal-educados afetivamente porque nos conhecemos pouco”. O autor enfatiza ainda que, “todos nós, como seres humanos, temos o impulso biológico e inconsciente para a satisfação de nossos desejos e é a educação – uma construção de nossa consciência – que nos permite trabalhar com tais desejos, de maneira que possamos inibir alguns, adiar outros e satisfazer aqueles que não impeçam a nossa sobrevivência ou que não coloquem em risco o nosso equilíbrio pessoal e social”.

Ainda de acordo com o psicoterapeuta, “a educação e o ato de educar têm sido estudados sempre com ênfase para a conduta formal, caracterizada pela instituição praticamente universal que é a escola. Esta visa basicamente a ensinar os indivíduos a se conduzirem profissional, científica e tecnicamente, em detrimento do equilíbrio pessoal”.

Concordamos com o autor e acreditamos que na sala de aula de LE, na maioria das vezes, não acontece diferente, pois nem sempre estamos preparados para lidar com o afeto e as emoções que subjazem no interior de cada ser humano que entra na sala de aula empenhado na tarefa de aprender uma língua estrangeira.

A afetividade é um conceito mais amplo, que envolve vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo como origem as emoções. Segundo Der (2004, p. 61), além de envolver um composto orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. Dessa forma, a afetividade envolve as vivências e formas de expressão mais complexas e humanas.

## 2.6 O papel da afetividade no ensino de línguas

Segundo o psicoterapeuta Paulo Lemos (1994, p. 9), “...a Educação Afetiva é uma necessidade que hoje adquire uma importância fundamental e adquire este valor pelo número de pessoas convivendo, sua proximidade e interdependência em todos os agrupamentos sociais em qualquer parte do planeta”.

Para Christopher Brumfit (1982, p. 15), o primeiro princípio de uma relação genuína entre seres humanos deveria ser o respeito mútuo e isto implica aceitar os outros membros do grupo como eles são e deixá-los livres para serem o que são. Uma metodologia fundamentada na afetividade precisa se basear em parte na organização da sala de aula, para que nela haja liberdade suficiente para deixar que os alunos tomem suas próprias iniciativas nos seus próprios termos em qualquer assunto que tenha relação com os seus mais profundos sentimentos.

O afeto está relacionado aos “aspectos da emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam o comportamento” (Arnold e Brown, 1999, p. 1). Contudo, para entendermos como essa afirmação pode se adequar à sala de aula de línguas, precisamos refletir sobre comentário de Stevick, já citado neste estudo: “Sucesso em aprendizagem de língua depende menos dos materiais, técnicas e análises linguísticas e mais no que acontece *dentro* e *entre* as pessoas na sala de aula” (Stevick 1980 p. 4). Os fatores individuais ou da personalidade (auto-estima, auto-confiança, ansiedade, motivação, inibição, atitudes...) *dentro* do aprendiz e os aspectos relacionais que se desenvolvem *entre* os participantes nas situações da sala de aula são basicamente o afeto. Assim como o afeto positivo pode dar suporte inestimável à aprendizagem, o afeto negativo pode fechar a mente e evitar que a aprendizagem aconteça. Com a sua metáfora do filtro afetivo, Krashen (1985) alertou sobre os problemas criados para a aprendizagem pelos aspectos negativos, mas da mesma forma são importantes os aspectos positivos: descobrindo como podemos estabelecer um clima afetivo positivo na sala de aula (Jensen 1998).

A relação entre aprendizagem e afeto é importante para qualquer sala de aula em qualquer disciplina, mas, na sala de aula de línguas, é excepcionalmente essencial,



já que nossa auto-imagem é mais vulnerável quando não dominamos o nosso veículo de expressão – a língua. Williams (1994, p. 77) afirma que “não há dúvida de que aprender uma LE é diferente de aprender outras disciplinas. Principalmente pela natureza de tal aventura. A língua, antes de tudo, pertence ao ser social de uma pessoa e é parte de sua identidade”. Portanto, acreditamos que se os professores não levarem em conta o papel da afetividade na aprendizagem de línguas, conflitos relacionados à identidade podem se desenvolver e tornar o processo de aprendizagem mais difícil.

## Capítulo 3

### A ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 Introdução

Destinamos este capítulo à apresentação da análise de dados e seus resultados. Esta seção compõe-se de quatro partes distintas. A primeira focaliza a análise das entrevistas com os seis participantes; a segunda parte está centrada na análise dos questionários; a terceira, por sua vez, tece comentários sobre os desenhos e as interpretações dos mesmos, feita pelos participantes, representando a sala de aula e finalmente a quarta parte apresenta a conclusão parcial dos dados.

#### 3.2 Análise das entrevistas

Com base nos nossos dados e no arcabouço teórico apresentado, adotamos a seguinte categorização, a fim de alcançarmos os objetivos dessa pesquisa:

- ◆ Quantidade de vezes que iniciaram um curso de inglês;
- ◆ Possíveis motivos da desistência e recorrência da desistência;
- ◆ Relevância da afetividade na sala de aula de LE;
- ◆ Atividades preferidas;
- ◆ Importância do bom humor do professor;
- ◆ Palavras ou ações do professor que fazem com que os alunos se sintam bem;
- ◆ Ansiedades e frustrações em relação à sua aprendizagem de LE (inglês).

### 3.2.1 Quantidade de vezes que iniciaram um curso de inglês

Quadro 5 - Número de vezes que os participantes iniciaram um curso de inglês

Participante	Quantas vezes iniciaram um curso
Inês	1
Robson	10 a 12
Wolf Seul	3
Mara	5
Alice	3
Ricardo	1

### 3.2.2 Possíveis motivos da desistência e recorrência da desistência

Robson: “De 10 a 12 vezes. Os motivos foram vários [...] muitas vezes você se sente **desestimulado** devido à **falta de paciência do professor**, ou a **desinformação** que o professor tem para com o aluno, a **falta de diálogo**, de **amizade, afinidade**, [...] se o professor não persistir para que o aluno vá em frente, dizer **palavras que encorajam**, [...] porque tem professor que faz com que o aluno se **sinta à vontade** com ele, com que o aluno **ache interessante** a língua e **apaixone**, [...] o professor, tanto ele pode **motivar** como ele pode **desmotivar ou destruir** o aluno”.

Wolf Seul: “Três vezes. A primeira vez foi na escola. Na primeira **prova** eu tava passando muito mal, e a professora não me deixou ir embora e **eu zerei**. Foi a **pior nota que eu tive na minha vida**. Eu era um dos melhores alunos da escola, só tirava nota 8,0 acima, quando eu peguei minha prova, zero, minha **mãe queria acabar comigo**, eu queria morrer por ter tirado zero acabei **traumatizado, transferindo** esse problema com a professora para a matéria. Aí eu iniciei um curso de Inglês e comecei a achar **muito chato o método da professora**, fiz dois semestres e parei. Não me **empolgava a aula**. Depois tentei com um amigo que é professor, mas acabou não dando certo”.

Tanto Robson quanto Wolf atribuíram aos seus professores, os motivos de suas desistências alegando que eles não lhes proporcionavam um ambiente agradável na sala de aula, devido à falta de paciência, amizade, diálogo, afinidade e enco-

raijamento. Isto confirma as afirmações de Stevick (1999) de que os professores podem administrar ao mesmo tempo, os sentimentos e os propósitos, e que algo belo pode surgir possibilitando uma química maravilhosa entre as pessoas na sala de aula.

Mara: *“Esta é a quinta vez. Na maioria das vezes o motivo era na hora da conversação mesmo, eh as pessoas começavam a falar e às vezes eu ficava ouvindo, e às vezes eu até sabia, mas tinha **inibição na hora de falar**. Não conseguia falar, tinha vergonha, tinha medo das pessoas acharem que eu não sabia falar e **ficarem rindo** [...], às vezes, assim, até o professor, tem professor que parece que ele sabe tanto que ele gera uma barreira entre o aluno [...].”*

O relato de Mara corrobora a afirmação feita por Brown (1994), de que as pessoas com auto-estima baixa criam barreiras de inibição para se protegerem ao perceberem seu ego frágil ou falta de autoconfiança em uma situação ou tarefa. A entrevistada revela claramente, o seu desconforto e medo de ser criticada pelos colegas e até mesmo pelo professor.

Alice: *“Esta é a terceira. A primeira eu parei por motivo de **mudança de cidade**, depois **foi no meu trabalho**, eles deram um curso de Inglês para os funcionários, e eu comecei a fazer esse curso. O curso **era rápido** não era um curso completo de Inglês, **só para noções**”.*

Ao longo dos anos em que trabalhamos na sala de aula de línguas ensinando os adultos, percebemos que existem motivos de desistência que não correspondem aos desejos dos aprendizes, tais como, falta de tempo, dinheiro, oportunidade ou mesmo mudança de estado ou cidade. Alice revela que os seus motivos de desistência foram alheios à sua vontade.

Inês nunca desistiu e Ricardo começou a estudar agora pela primeira vez.

### 3.2.3 Relevância da afetividade na sala de aula de LE

Inês: “Acho. O professor dá mais **liberdade** para o aluno **fazer perguntas.**”

*“O Aluno se sente **confortável** para ter essa **interação** com o professor”.*

Para Inês a afetividade é importante porque, segundo ela, dá mais liberdade para o aluno que se sente mais confortável para interagir com o professor e fazer perguntas. Percebemos aqui a importância de um clima ameno, agradável e positivo, no qual o aluno se sente à vontade e despido das inibições e anseios, facilitando assim todo o processo de ensino/aprendizagem de LE e L2.

Wolf: *“Eu acho. A resistência que eu tomei com a língua foram justamente os problemas que tive no início. Gera uma **angústia** muito grande. Você não tem aquela **liberdade para conversar** com o professor, você tem aquela falta de contato. Cê não consegue se soltar e se você não se solta, cê passa a não gostar de estar ali [...], pra mim, **gostar de estar num local**, é muito importante”.*

O relato de Wolf nos leva a perceber a importância dos sentimentos positivos na sala de aula e nos remete às proposições de Moskowitz (1978), que considera que a educação afetiva é eficaz, pois aumenta as habilidades de desenvolver e manter bons relacionamentos, demonstrando preocupação e apoio recíproco. É um tipo especial de interação, que consiste em compartilhamento, cuidado, aceitação e sensibilidade. Segundo a autora, quando os alunos descobrem que seus pensamentos, sentimentos, e experiências são considerados como importantes na escola, esta última se torna importante para eles.

Mara: *“Com certeza, conhecendo as outras pessoas você vai se **sentir mais à vontade**. Não vai ficar **inibido**, não vai **ter medo**, ah, se eu errar isto é muito importante **ele é meu amigo**, ele me conhece, não **vai rir de mim**, não vai **criticar**. Você vai conhecendo a pessoa”.*

De acordo com Brown (1994), as pessoas com auto-estima baixa mantêm barreiras de inibição para proteger a auto percepção que elas próprias têm, de um ego fraco ou frágil ou a falta de auto-confiança em uma situação ou tarefa.

Alice: “*Eu acho que é, sabe, quando os colegas têm liberdade uns com os outros facilita porque você tira dúvidas rápidas, você tem liberdade de trocar experiências com os colegas*”.

Ricardo: “[...] se você ficar num canto sem **participar**, sem **demonstrar**, eu acho importante sim, pelo **entrosamento** entre nós colegas e o professor, principalmente entre o professor e nós alunos. Acho que ajuda totalmente na aprendizagem, porque se não tiver **afetividade**, não tiver **carinho**, né, essa **ligação professor com aluno**, a tendência é você ir **desmotivando**, desmotivando e a tendência é você começar um outro curso com outro aluno, outro professor, outra escola”.

Alice e Ricardo mencionam em suas falas a questão da troca de experiências e entrosamento com as pessoas na sala de aula, corroborando os pressupostos de Vygosty (1984) de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoais e culturais. Para o autor, o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Todos os participantes responderam que reconhecem a importância da afetividade porque esta proporciona um ambiente confortável, de interação, amizade, carinho, liberdade e ausência de sentimentos negativos como angústia, inibição e medo de ser criticado.

Apesar de Ricardo estar iniciando seu curso pela primeira vez, o participante deixa bem claro em seu relato, que existe uma tendência por parte do aluno de começar um outro curso em uma outra escola, se não houver afetividade carinho e amizade na sala de aula. Essas evidências nos remetem ao comentário de Stevick (1980, p. 4): “Sucesso em aprendizagem de línguas depende menos dos materiais, técnicas e análises lingüísticas e mais do que acontece *dentro e entre* as pessoas na sala de aula”.

### 3.2.4 *Atividades preferidas*

Inês: “*Aquelas que o professor pega **exemplos do dia-a-dia***”.

Ao afirmar que prefere as atividades que “pegam exemplos do seu dia-a-dia”, Inês nos remete a um dos princípios do ensino humanista, descritas por Arnold (2003), sobre a relevância do significado pessoal e a própria experiência do aprendiz estarem presentes na sala de aula.

Robson: “***Trabalho em grupo**, porque eu acho que eu posso aprender mais com os meus colegas e posso também passar alguma coisa pra eles. Eu acho que é muito importante o **trabalho em grupo, me faz crescer***”.

Mara: “*Atividade em **grupo** que a gente **senta do lado do outro** e faz a conversação, eu **me sinto à vontade**, eu acho bom. Querendo ou não você tem uma **proximidade** maior com a pessoa que você tá em **par ou grupo**, então vai gerando uma **afinidade** com a pessoa e você se sente mais **à vontade** como se ele fosse um conhecido de algum tempo, você não vai se sentir **inibido** de falar com ele. Isso gera uma **proximidade maior***”.

Robson e Mara afirmaram que preferem as atividades em grupo porque existe a troca de conhecimentos e a possibilidade de crescer. Especificamente no caso de Mara, a proximidade com o grupo gera uma afinidade que diminui a sua inibição para falar, concordando com o que Arnold (2005) afirma sobre a preocupação dos

professores humanistas com a dinâmica de grupo e a criação de uma atmosfera de apoio na sala de aula que ajudam aos aprendizes a se sentirem seguros o bastante para se arriscarem em falar uma nova língua.

Wolf: “*O tipo de atividade em que os outros **alunos precisam de mim. Eu gosto de ajudar, ajudando é a segunda chance que eu tenho de estudar na escola***”.

Canfield e Wells (1994) afirmam que o aprendiz com uma história predominada por derrotas dificilmente se arriscará em nova tentativa. Observamos nos relatos de Wolf, a sua disposição em ajudar os colegas, que de acordo com sua percepção, sabem menos do que ele. Acreditamos que dessa forma, ele se sente seguro, já que não consegue correr o risco de errar, devido a sua experiência anterior, que segundo ele, o traumatizou.

Alice: “*Eu não tenho problemas **com trabalho de grupo, nem individual, sabe? Eu fico à vontade em todos os momentos. Até quando eu tenho que falar***”.

Alice gosta de todos os tipos de atividades. O desejo que ela tem de aprender a língua, a *motivação intrínseca*, faz com que ela se sinta disposta a desenvolver todos os tipos de atividade independentemente das interações.

É importante salientar aqui, que ao perguntarmos aos participantes sobre o tipo de atividade que preferem, apenas Inês respondeu sobre o conteúdo da atividade, acreditamos que talvez pelo fato de ser estudante de Letras, ela tem uma concepção diferente dos demais. Com exceção de Ricardo que não respondeu a esta pergunta, os outros entrevistados revelaram que preferem atividades em que haja interação, ou seja, em grupos ou pares. Concluímos então, que na concepção deles, tipo de atividade significa de que forma ela é realizada. Ou seja, individual, em pares ou grupos.



### 3.2.5 Importância do bom humor do professor

Inês: “*É fundamental... porque tem aqueles que eram no caso do humor, mais fechados e outros assim mais, bem mais extrovertidos, né? Aí a gente não se sentia mais à vontade, já com o outro a gente sente*”.

Robson: “*Ele é tudo. O professor sem humor, ele não deixa o aluno, primeiramente solto, ele enerva o aluno, ele cria uma barreira...o aluno se solta quando o professor é dotado de um bom humor, sente à vontade, ele aprende com facilidade*”.

Wolf: “*Totalmente. O professor, ele é quem puxa a sala, porque não existe aprendizado sem indagação, e o aluno não indaga quando o professor não se importa ou está morno. Se ele consegue tá mais próximo do meio termo, se o humor dele permite isso, se ele tá triste, muito triste, ou se ele tá zangado com alguma coisa, isto vai atrapalhar de alguma forma a aula. É impossível não transmitir os sentimentos pra isso*”.

Mara: “*Com certeza, eu acho que sim porque se o professor tá espontâneo, se ele estimula o aluno sempre com um sorriso com certeza o aluno vai se sentir bem. Não vai ter aquela barreira entre ele e o professor. Ele vai conseguir falar mais, ele vai conseguir perguntar, mas um professor mais sério, mais carrancudo gera uma barreira. Sei que o aluno acaba que se sente inibido pra perguntar, sente inibido pra errar*”.

Alice: “*Eu acho, quando o professor tá nervoso ele intimida*”.

Ricardo: “*Acho, e o (humor) do aluno influencia o professor. A gente tem que perceber que o professor ta bem, bom para ensinar. É lógico, ele é ser humano, tem seus problemas, mas infelizmente ele é um pra dez. Eu acho super importante. O professor mal humorado, ele não vai passar a matéria direito, vai ser rápido, curto e grosso, e os alunos podem perceber isso*”.

De acordo com todos os alunos-participantes da pesquisa, o bom humor do professor é muito importante e conseqüentemente facilita a aprendizagem. Corroborando, assim, a afirmação de Williams (1994) de que se os professores não levarem em conta o lado afetivo da aprendizagem de línguas, conflitos no nível de identidade podem se desenvolver, tornando o processo de aprendizagem mais difícil.

Ainda sobre esta questão, é interessante notar que apenas Ricardo mencionou que o humor dos alunos também influencia o professor. Essa opinião nos leva a refletir mais uma vez sobre a questão da subjetividade das emoções que se encontram *dentro e entre* as pessoas na sala de aula que muitas vezes passam despercebidas pelos professores.

### **3.2.6 Palavras ou ações do professor que fazem com que os alunos se sintam bem**

Inês: “*Os elogios, falando seriamente sobre a forma de avaliar, é construtivo, faz a gente perceber que ela está preocupada com o desenvolvimento ela sempre enfatizando sobre a forma que ela avalia.*”

Robson: “*Eu acho quando o professor te elogia, às vezes você erra, mas o professor reconhece que você errou não porque você não saiba, mas porque você não esteja à vontade, entendeu? Ou talvez, porque o professor não sabe como dirigir a palavra à você . Ele pode por tudo a perder por uma simples palavra. O elogio motiva o aluno, eleva o ego do aluno*”.

Alice: “*É quando eu noto que o professor tá receptivo com as minhas dúvidas, sabe? Aí eu me sinto bem. Quando eu noto que o professor tá impaciente com as minhas dúvidas, aí eu me retraio*”.

De acordo com Inês e Robson os elogios são positivos. As opiniões de Inês e Alice mencionam respectivamente as preocupações do professor com a forma de avaliar e com o desenvolvimento do aluno, e a questão do professor ser receptivo na hora de esclarecer as dúvidas, é relevante, pois concordam com Stevick (1999) quando afirma que se o professor apenas se preocupar com os sentimentos do aluno o processo

se torna uma mera *manipulação sentimental*. Por outro lado, se ele se preocupar apenas com as necessidades, o processo se torna uma mera *manipulação mecânica*.

Wolf: “As **brincadeiras**. É aquilo do **professor tá mais próximo do aluno**. Tem um livro que eu li que me fez pensar isso nesse sentido. Um livro do Paulo Freire, ele explica a questão de que **o professor também vai aprender com o aluno**. Ele não vai só ensinar, e aí quando ele desce [...], todo aluno sabe que o professor tem um nível maior do que ele, senão ele não era professor. Aí quando o professor tenta se **aproximar do aluno**, ele faz com que seu aluno queira subir para dar isso a ele”.

Pudemos perceber nesta fala que Wolf se espelha em Paulo Freire, e isto nos deixou de certa forma surpresos, pois não esperávamos ouvir dele este tipo de comentário, já que a área de estudo dele é informática, e portanto, não tem formação acadêmica em Educação. Esses comentários remetem-nos às proposições feitas por Paulo Freire (1982 p. 63) acerca dessa questão da contradição educador-educando: “Ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Mara: “O que me motiva numa aula de inglês é quando o professor **estimula mesmo**. Vamos! Vamos mais uma vez! Estimula, dá **aquela abertura pra gente tentar também**”.

Mara enfatiza que precisa ser estimulada para se sentir motivada. Para ela o professor que estimula é aquele professor animado, que entusiasma e contagia o grupo e encoraja o aluno a tentar.

Ricardo: “Que você vai aprender, o professor diz, isso é só o começo, você tem capacidade. Às vezes você até percebe que o professor até sabe que você não tem aquela capacidade, **mas a palavra positiva é muito importante**. É o otimismo, perseverar, querer.”

Em sua entrevista Ricardo revela que se sente bem quando o professor diz que ele vai aprender, que ele tem capacidade. Essas afirmações nos remetem às proposições feitas por Brown (1994) de que nenhuma atividade cognitiva bem sucedida pode ser realizada sem algum grau de auto-estima, auto-confiança, auto-conhecimento e crença na sua própria capacidade de exercer aquela atividade. Ainda sobre esta questão, Thomas (1993) aponta que compete ao professor promover essa atmosfera não ameaçadora e confortável que reforçará a confiança dos alunos neles próprios.

### **3.2.7 Ansiedades e frustrações em relação à sua aprendizagem de LE (inglês)**

Inês: *“Só na hora de apresentações orais. É o medo de errar [...] como é que eu vou trabalhar, utilizar as estruturas pra tá falando.”*

Robson: *“[...] quando o professor pergunta algo, eu tenho a resposta, mas muitas das vezes eu tenho medo de falar a resposta e a resposta tá errada, isso me causa uma ansiedade muito grande. E devido aos colegas, eu posso errar e ser alvo de crítica, gozação. Então prefiro não dizer a resposta ou dizer que não sei [...] mas se o professor me deixa à vontade, insiste um pouco eu acabo não tendo ou não sofrendo essa ansiedade tanto.”*

As falas de Inês e Robson, corroboram as afirmações de MacIntyre e Gardner (1991) sobre a ansiedade numa situação específica, onde os alunos se mostram ansiosos, como falar em público, por exemplo.

Robson: *“É mas eu acho que isto vai muito do professor, né. [...] tem professor que a partir do momento que ele entra sala de aula, ele já te deixa [...], já te causa ansiedade. Um exemplo disso é uma professora que eu tive, eu tinha muita facilidade na língua inglesa com ela, ela me deixava muito à vontade, e ela própria dizia: ‘olha mesmo que você não souber, você responde’ [...], ela contornava a situação de uma certa forma. Ela me deixava à vontade, mas não são todos [...].”*

Mais uma vez, Robson atribui ao professor a responsabilidade de baixar a ansiedade do aluno.

Wolf: “[...] eu sinto **ansiedade** quando eu tenho que pronunciar palavras que foram as primeiras palavras que eu aprendi e eu ainda tenho um **bloqueio** com elas, esse tipo de palavras que me fazem, sabe, que eu ainda tenho problemas com elas porque literalmente a minha língua enrola.”

Percebemos aqui em Wolf, traços de ansiedade limitados a um dado contexto. Essas evidências corroboram o conceito da *abordagem de situação específica* para o estudo da ansiedade que MacIntyre e Gardner (1989) e vários outros pesquisadores têm adotado.

Robson: “Quando o professor passa de uma lição para outra, e muitas vezes **menospreza** o que o aluno aprendeu, ou o que não aprendeu. Então isso me frustra muito porque muitas das vezes, talvez eu não tenha aprendido a lição, e o professor na pressa ou na falta de tempo dele, passa para outra lição. Isto é muito **frustrante** pra mim. E uma outra coisa que me deixa frustrado, é quando eu não sei me expressar na sala de aula. Eu sei sobre um determinado assunto mas eu me **bloqueio** [...], por não ter vocabulário, ou talvez posso ter mas há um bloqueio natural na hora de formar as frases, ou então talvez até na hora de comentar sobre um determinado assunto, [...] me faltam as palavras, e há professores que te **ajudam** nesse bloqueio, né. [...], te dando uma dica ou forçando mais de uma maneira..., não errada mas de uma maneira **meio forte** de induzir você a falar, mas de uma maneira **suave**, não é? [...] acaba fazendo com que o aluno de expresse com mais **ênfase**, com mais **naturalidade**”.

Ao falar das suas frustrações, Robson menciona que se sente frustrado se o professor passa para outra lição sem notar se ele aprendeu ou não. Ele fala também da sua frustração quando não consegue se expressar por falta de vocabulário, ou

ainda por um bloqueio natural, que segundo ele pode ser vencido se o professor ajudar, induzindo o aluno a falar, mas de uma forma suave. Ao longo de toda entrevista com Robson, percebemos que o professor tem para ele um papel muito importante e definitivo na sua aprendizagem. Aqui ele revela sua necessidade em se sentir motivado e encorajado pelo professor.

*Robson: “Se o professor não persistir para que o aluno vá em frente ou que, ou ele dizer palavras que encorajam né?, o aluno a seguir em frente eu acho que é isto [...], porque tem professor que faz com que o aluno se sinta à vontade com ele, ele faz com que o aluno ache interessante a língua e se apaixone, né? [...] o professor tanto pode motivar como pode desmotivar e destruir o aluno. Então, a minha ida e a minha volta dos cursos que comecei e parei, eu acho que os motivos são esses.”*

A esta altura da entrevista, apesar de não estar no roteiro e também por ser uma entrevista semi-aberta, fizemos a seguinte pergunta a Robson: Então você acha que a responsabilidade maior foi sempre dos professores?

*Robson: “Não, eu não acho que seja sempre não, talvez até o aluno tenha um percentual de culpa nisso. Mas eu acho que são os dois, é um conjunto, né? O aluno e o professor são um conjunto. Agora, eu acho que vai muito mais do professor, porque se o professor souber manusear o aluno, ele tem o aluno pra sempre, né? Talvez o aluno nunca desista do sonho de vir a falar uma língua”.*

A visão de Robson sobre o papel do professor não é a visão de hoje. Ele vê o professor como o maior responsável pela aprendizagem do aluno e não tem consciência da importância da autonomia do aprendiz em todo o processo de aprendizagem de uma LE. É mister acrescentar aqui que, segundo Cotterall (1999, p. 195), “autonomia é mais do que permitir escolhas em situações de aprendizado ou fazer o aluno responsabilizar-se por sua atividade: é encorajar o aprendiz, por meio

de processos especialmente concebidos, a começar a expressar quem é, o que pensa, o que gostaria de fazer com relação as trabalho que escolheu para si mesmo”.

Wolf: “*Não conseguir atingir um objetivo [...], algo que me **impossibilite** de aprender me deixa muito frustrado.*”

Mara: “*O motivo maior, é meu mesmo de não ter enfrentado, eu sentia **vergonha, timidez**. Se o outro consegue porque eu não? Na faculdade tinha uma **prova oral**. Todo mundo tinha que fazer esta prova, eu não me lembro se era sobre um livro ou uma charge, era alguma coisa que tinha uma prova oral. Todo mundo foi fazendo esta prova, e eu não tive **coragem** de fazer. Eu acabei passando na matéria porque eu tinha notas, né.. Hoje eu me pergunto por que eu não tentei? Mas também tinha toda aquela platéia ali, então era uma **experiência** pra mim até então **constrangedora** [...], tem o **nervosismo**, tem tudo isto, né? Esse foi um episódio que **me marcou**”.*

Atribuímos essas afirmações de Mara ao que Brown (1994) chama de auto-estima ligada a tarefas específicas, dentro de situações específicas. Mara se auto-avaliou incapaz de fazer a prova oral e manteve essa avaliação, tanto é assim, que ela não conseguiu fazer o exame.

Alice: “*Quando eu não estou acompanhando [...] eu sinto um **pouco ansiosa**, mas eu tento me controlar para aproveitar mais, né? [...] eu fico **impaciente** quando os colegas começam a conversar porque a gente tem só 01h20 minutos de aula e as pessoas não aproveitam. Eu tenho um **sonho**. Eu quero aprender Inglês, pra mim, sabe?”*

“*[...] é uma **frustração** que eu tenho de não ter aprendido Inglês. E parece que é uma lacuna na minha vida*”.

Alice afirma que sente ansiedade quando não consegue acompanhar a aula e que, às vezes, se sente impaciente com os colegas quando eles estão conversando.

As atitudes de Alice com relação ao ambiente da sala de aula nos remetem às afirmações de Richard-Amato (1988) que explicam que nas salas de aula em que falta o respeito mútuo, valores diferentes podem se chocar de frente. Alice revela ainda, em sua fala, que existe nela um desejo latente de aprender a língua, isto é, uma *motivação intrínseca e integrativa*. Para Arnold e Brown (1999) com a *motivação intrínseca* a experiência de aprendizagem é a própria recompensa, e para Graham (1984), a *motivação integrativa* seria o desejo do aprendiz de aprender uma segunda língua a fim de comunicar e saber sobre a cultura desta língua.

Ricardo: “[...] *in pairs*, A hora que fala em pares, que eu vou ter que abrir minha guarda e mostrar pro meu colega que talvez eu não sei tanto, e eu não gosto de pares, mas eu sinto que eu tenho que participar disso para mim crescer.. Eu acho **positivo**, mas eu não gosto. Eu gosto de exercício pra casa, que eu estou **sozinho**, faço pesquisa. **Eu sou contra tempo competição**. Quando eu não sei de um assunto, igual pra mim tá no início agora, e às vezes você vai... eu quero traduzir, você tá falando em inglês lá na frente, e eu tô tentando traduzir aqui, aí eu me perco às vezes, e aí embola o meio de campo todinho. Eu aí eu falo “deixa pra lá”. Aí às vezes eu anoto algumas coisas aqui pra mim dar uma olhada em casa. Mas isso aí me faz perder um pouco assim, eu perder a seqüência não por você estar com pressa nem nada, eu que fui muito lento em algum momento. Comecei a perder aí eu **desesperei**. É o momento que eu falo que eu não gosto de tempo, de competição porque, se eu comecei a olhar o tempo, eu sei que você vai correr e por certo eu vou me **destravar**, mas quando ta aqui na sala que é uma coisa mais **light** aí eu falo, “deixa, depois eu vejo isso”.

Ricardo confessa que sente ansiedade quando tem que trabalhar com um parceiro, apesar de admitir que é positivo, ele prefere trabalhar sozinho, não gosta de exercícios cronometrados e não gosta de competição. Acreditamos que talvez isto esteja ligado à história de vida deste aluno, pois ele trabalhou muitos anos como



gerente de um banco, hoje trabalha por conta própria, e não tem um horário a cumprir. Essas evidências nos remetem às considerações de Arnold (2005), de que é importante levar em conta a pessoa como um todo, ou seja, a mente, o corpo e o lado emocional do aprendiz. No nosso entender, a história de vida desse aprendiz também deve ser considerada como fator importante não apenas na totalidade da pessoa em si, mas também no processo da sua aprendizagem.

### **3.3 Análise dos questionários**

Os participantes responderam um questionário com trinta questões fechadas. Segundo Gil (1999), nas questões fechadas, é apresentado ao participante um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista. Como já comentamos anteriormente neste estudo, o questionário que utilizamos é do tipo *Likert-Scale*, adaptado por Cunha (1997), e foi desenvolvido com o objetivo de investigar dados sobre a variação da ansiedade. O questionário original tinha somente o objetivo de validar três fatores de ansiedade em LE, a saber: Apreensão de Comunicação, Ansiedade de Teste e Medo de Avaliação Negativa. Na nossa investigação optamos por validar mais um aspecto que é o dos Fatores Positivos revelados pelos participantes através de suas respostas.

O questionário apresenta as seguintes alternativas:

CONCORDO PLENAMENTE (CP)

CONCORDO (C)

DISCORDO (D)

DISCORDO COMPLETAMENTE (DC)

Nas seções seguintes apresentaremos a análise dos questionários dos participantes da pesquisa.

### 3.3.1 *Análise do questionário de Inês*

#### ◆ **Apreensão da comunicação**

Os dados provenientes das respostas de Inês nos revelam que ela experimenta alguns sentimentos negativos quanto ao seu desempenho na hora de se comunicar em sala de aula. A participante responde que não se sente segura, que treme quando precisa falar e até mesmo entra em pânico quando tem que falar de improviso. Dentre os sentimentos que os dados revelam encontramos o nervosismo, insegurança, tensão e confusão.

#### ◆ **Ansiedade de teste**

As respostas de Inês apontam que ela se sente nervosa durante os testes. Quanto mais estuda, mais se sente confusa, preocupada e tensa antes dos testes finais, principalmente nos testes orais, confirmando, assim, o seu relato na entrevista.

#### ◆ **Medo de avaliação negativa**

Nesse aspecto os dados revelam que Inês tem receio da avaliação social negativa. Ela sempre acha que os colegas sabem mais do que ela e teme que eles possam criticá-la quando está falando em Inglês.

#### ◆ **Fatores positivos**

Percebemos que Inês tem uma *motivação integrativa*, pois responde que gosta muito de inglês. Apesar de falar que não estuda apenas por necessidade profissional, baseados nos dados oriundos do desenho percebemos que ela tem também a *motivação instrumental* (Gardner e Lambert, 1972), pois é aluna-professora do curso de Letras. Os dados mostraram outros fatores positivos, tais como, o fato de que Inês não gosta de faltar às aulas; não se sente desconfortável ao ser corrigida em sala e, principalmente, sente que suas expectativas de aprendizagem estão sendo atendidas no curso.

### 3.3.2 *Análise do questionário de Robson*

#### ◆ **Apreensão da comunicação**

As respostas de Robson mostram que ele é uma pessoa nervosa e ansiosa, confirmando o que ele próprio relata na entrevista. Os dados apontam que ele se sente inseguro, nervoso e confuso quando precisa falar na sala de aula. Percebemos ao longo da pesquisa que Robson precisa de um professor que compreenda as suas ansiedades e medos, pois acreditamos que, além de ter uma personalidade com características de ansiedade e nervosismo ele teve experiências anteriores que foram negativas para seu processo de aprendizagem de LE.

#### ◆ **Ansiedade de teste**

Os dados revelam que Robson se sente tenso, ansioso e preocupado antes dos testes.

#### ◆ **Medo de avaliação negativa**

Notamos que Robson teme as conseqüências de não ter suas expectativas de uma aprendizagem bem sucedida. Ele não se sente bem quando é corrigido em sala e teme que os colegas possam criticá-lo quando está falando em inglês.

#### ◆ **Fatores positivos**

Assim como Inês, Robson gosta muito de estudar Inglês. Acreditamos que esta *motivação intrínseca* faz com que ele persevere na sua aprendizagem, apesar de suas idas e vindas. Os dados revelam que ele não gosta de faltar às aulas, gosta de fazer o *homework*, gosta de estudar para as provas e sente que suas expectativas de aprendizagem estão sendo atendidas.

### 3.3.3 *Análise do questionário de Wolf*

#### ◆ **Apreensão da comunicação**

Os dados provenientes das respostas de Wolf revelam que ele se sente apreensivo ao falar na sala de aula. Não se sente seguro, fica em pânico quando tem

que falar de improviso e se sente mais tenso nas aulas de inglês do que em outras aulas. Os dados apontam ainda que o participante não gosta de inglês, embora ele precise estudar porque é necessário para sua profissão, ou seja, ele é dotado de uma *motivação instrumental*. Essas evidências nos remetem à hipótese do *filtro afetivo* de Krashen (1982), que se baseia no pressuposto de que as pessoas com atitudes positivas em relação a língua-alvo aprenderão com mais facilidade.

◆ **Ansiedade de teste**

Acreditamos que as experiências anteriores relatadas por Wolf em sua entrevista, influenciam ainda hoje o seu processo de aprendizagem. Como houve uma experiência negativa em sua primeira prova de inglês, os dados aqui coletados mostram a sua ansiedade em situações de testes ou avaliações.

◆ **Medo de avaliação negativa**

Wolf respondeu que se preocupa com os erros e que tem medo da crítica dos colegas, quando está falando inglês. Percebemos que a história da experiência anterior, marcada por derrotas, faz com que Wolf se sinta inibido e muitas vezes com medo de se arriscar.

◆ **Fatores positivos**

Os dados mostram que apesar dos bloqueios e medos, revelados pelos dados dos outros instrumentos, Wolf está conseguindo alcançar as suas expectativas de aprendizagem, ainda que devagar. Outro ponto positivo que notamos aqui, foi o fato de Wolf não se sentir desconfortável quando tem seus erros corrigidos pelo professor.

### 3.3.4 *Análise do questionário de Mara*

◆ **Apreensão da comunicação**

Encontramos nas respostas de Mara uma certa contradição, pois ela fala que nunca se sente segura quando está falando em inglês, que se sente em pânico quando tem que falar de improviso e que o coração bate forte quando o professor lhe dirige

a palavra, confirmando o que ela disse na entrevista. Entretanto, ela responde que se sente confiante ao falar inglês na sala de aula.

◆ **Ansiedade de teste**

Os dados mostram que Mara fica ansiosa ao se submeter aos testes orais, confirmando os relatos de sua entrevista em que nos conta que não conseguiu fazer um teste oral na época de sua graduação. Estas evidências remetem-nos ao conceito de *ansiedade de situação específica* adotado por MacIntyre e Gardner (1991) e outros.

◆ **Medo de avaliação negativa**

Mara revela aqui, e confirma na entrevista, que tem medo que os colegas possam criticá-la quando está falando inglês na sala de aula. Os dados apontam que a participante não gosta de se arriscar, criando assim barreiras de inibição para proteger seu ego frágil, Brown (1994).

◆ **Fatores positivos**

A participante gosta muito de inglês e afirma que têm alcançado as suas expectativas de aprendizagem neste curso. Ela gosta de estudar em casa, não se sente confusa quando estuda para as provas e não se sente constrangida quanto à correção de seus erros em sala.

### **3.3.5 *Análise do questionário de Alice***

◆ **Apreensão de comunicação**

Os dados coletados nos questionários revelam que dentre os seis participantes, Alice é a menos ansiosa. As respostas do questionário mostram que Alice é uma pessoa calma, tranqüila e realizada com relação à sua aprendizagem. Embora ela demonstre certa apreensão na comunicação, atribuímos isso ao fato de que ela está no primeiro semestre do curso, ainda no seu *período de silêncio*, portanto ainda não se sente muito segura na hora de falar.

◆ **Ansiedade de teste**

Alice não revela nenhuma ansiedade nos dados de seu questionário. Não encontramos nenhum tipo de ansiedade em suas respostas, confirmando assim o que ela nos disse em sua entrevista. Essas evidências nos remetem à afirmação de Gardner e MacIntyre (1991) de que a ansiedade pode ter efeito negativo no processo de aprendizagem de línguas.

◆ **Medo de avaliação negativa**

Os dados apontam que Alice sempre acha que seus colegas sabem mais do que ela e que ela se preocupa com seus erros em sala de aula.

◆ **Fatores positivos**

Como dito anteriormente, os dados do questionário de Alice mostram que ela está contagiada por sentimentos positivos quanto à sua aprendizagem de inglês. Mais do que um desejo, ela tem um sonho de aprender essa língua. Baseados nas leituras que deram suporte ao nosso estudo, e em nossa própria investigação, acreditamos que Alice, sem sombra de dúvidas, terá facilidade em aprender a língua-alvo.

### ***3.3.6 Análise do questionário de Ricardo***

◆ **Apreensão de comunicação**

Os dados oriundos do questionário de Ricardo mostram que ele fica apreensivo na sala de aula quando precisa falar. Os dados apontam ainda, certo grau de nervosismo e preocupação, no entanto, por não ser uma pessoa inibida, Ricardo controla as suas emoções.

◆ **Ansiedade de teste**

Ricardo responde que se sente nervoso e preocupado antes das avaliações finais, mas não se sente mais confuso quando estuda. Percebemos que Ricardo se preocupa mais com o fato de aprender a usar a língua do que com as avaliações em si.

#### ◆ Medo de Avaliação negativa

Notamos através dos dados que Ricardo não se preocupa muito com a avaliação que os colegas fazem dele. Ele se preocupa em ser bem sucedido na sua aprendizagem.

#### ◆ Fatores positivos

Ricardo gosta muito de inglês. E apesar de ter iniciado agora, ele tem suas expectativas atendidas no curso. Ele se sente confortável quanto à correção de seus erros em sala e gosta de estudar em casa.

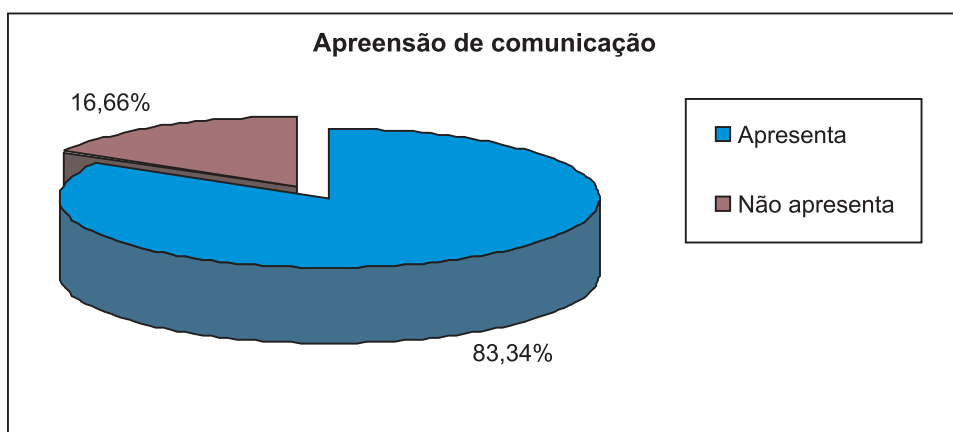
Com base na análise dos dados coletados através dos questionários respondidos pelos participantes elaboramos os gráficos que serão apresentados na próxima seção.

### 3.3.7 Gráficos dos resultados dos questionários

#### ◆ Apreensão de comunicação

Com exceção de Alice (16,66%), todos os outros participantes (83,34%) apresentaram apreensão de comunicação. Todos se revelaram apreensivos, tensos e preocupados quando precisam falar em inglês na sala de aula.

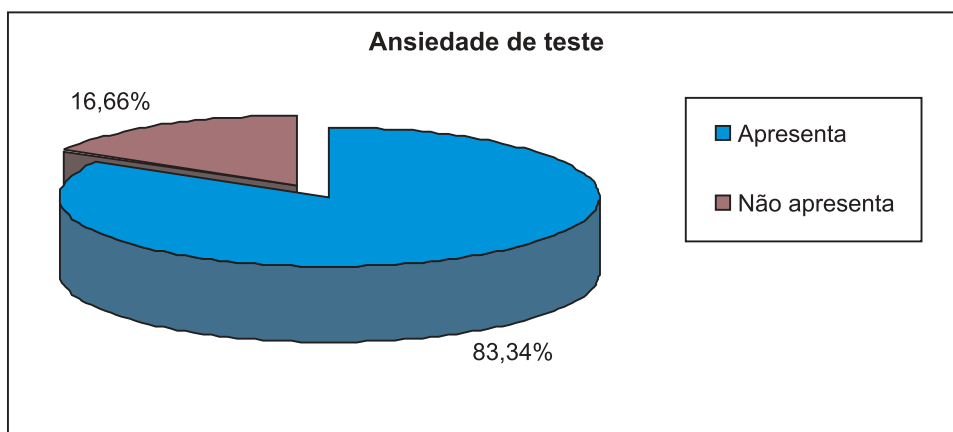
Gráfico 1 - Apreensão da comunicação



#### ◆ Ansiedade de teste

Cinco dos participantes (83,34%), exceto Alice (16,66%), se sentem nervosos, preocupados, ansiosos e confusos em situações de avaliação.

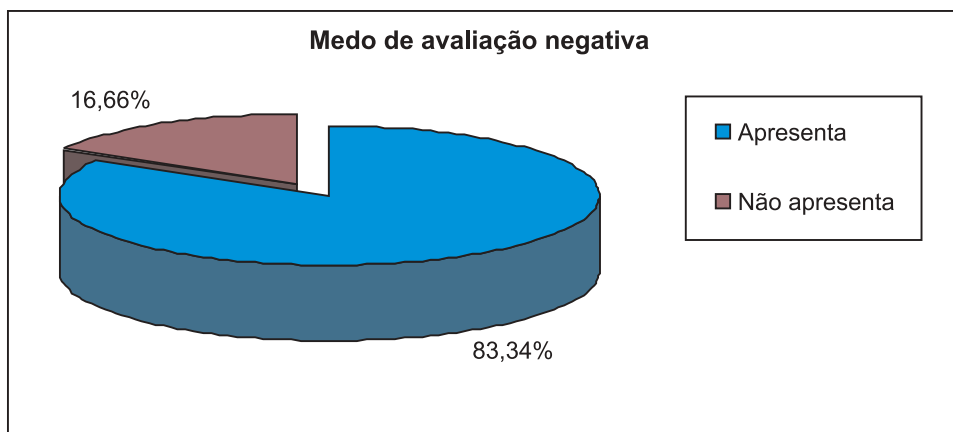
Gráfico 2 - Ansiedade de teste



#### ◆ Medo de avaliação negativa

Dos seis participantes entrevistados, cinco (83,34%), com exceção de Ricardo (16,66%), sentem receio das críticas dos colegas. Não se sentem bem com uma avaliação social negativa. Já Ricardo se sente apreensivo quanto ao seu processo de aprendizagem, mas não se importa com as críticas dos colegas.

Gráfico 3 - Medo de avaliação negativa

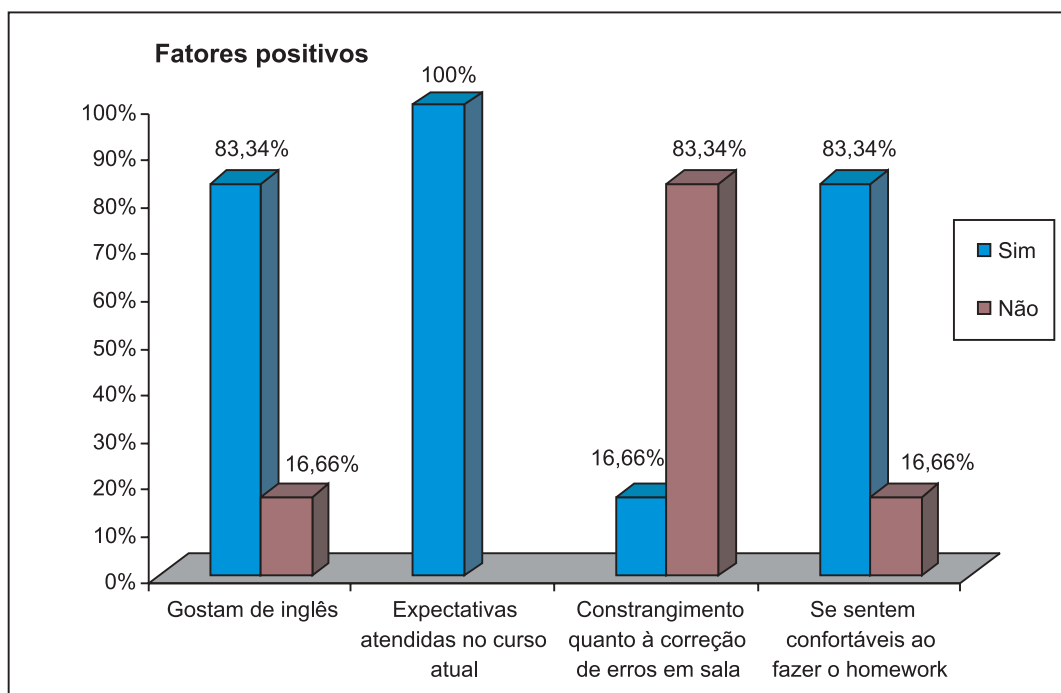


#### ◆ Fatores positivos

Com exceção de Wolf (16,66%), todos (83,34%) gostam de inglês. Todos (100%) têm as suas expectativas de aprendizagem atendidas no curso atual. Exceto Robson (16,66%), os outros participantes (83,34%) não se sentem constrangidos quanto à correção dos seus erros em sala de aula. Com exceção de Inês (16,66%), todos (83,34%) se sentem confortáveis em relação à obrigação de fazer o *homework*.



Gráfico 4 - Fatores positivos



### 3.4 Análise dos desenhos

Segundo Retondo (2000), a linguagem do inconsciente surge mais facilmente por meio de desenhos. Diante disso, com o intuito de obtermos mais informações acerca dos sentimentos e emoções em relação a seu aprendizado de inglês, pedimos a cada um dos participantes que fizessem um desenho que representasse a sala de aula de línguas na visão deles. Cinco participantes desenharam à mão livre e um participante no computador. Em seguida, gravamos em áudio a interpretação do desenho de cada participante. Finalmente analisamos cada desenho com o objetivo de obter mais detalhes que pudessem, de alguma forma, complementar a análise de dados provenientes das entrevistas e questionários.

Nas seções seguintes apresentaremos a análise dos desenhos dos participantes da pesquisa.

### 3.4.1 Interpretação do desenho de Inês



Figura 1 - Desenho de Inês

1. “A sala de aula é um grupo de pessoas de **diferentes idades e experiências**, no qual cada componente **reflete e expõe seu ponto de vista** acerca do assunto discutido na aula”.
2. “O grupo é **conduzido e monitorado pelo professor(a)**, que de início expõe tais diferentes formas de se buscar, **construir e somar** as idéias expostas por ele(a) e pelos **educandos**”.
3. “Este grupo também pode ser subdividido em outros, os quais **construirão e somarão idéias e opiniões trocadas entre si**”.
4. “Estas idéias e opiniões posteriormente são **trocadas entre si**”.

Ao analisarmos o desenho de Inês, percebemos claramente que a visão que ela tem da sala de aula, é diferente da visão dos outros participantes. Inês está fazendo o último ano do curso de Letras, para ela a sala de aula tem um significado diferente. Assim como a visão, a fala dela é de aluna-professora. Ela usa termos relacionados

à didática, portanto, não é a visão de uma pessoa leiga. Não só o desenho, como também a própria interpretação que ela faz do mesmo, é a descrição dos estágios de uma aula, em um contexto onde os alunos formam um grupo heterogêneo, de diferentes idades e experiências. Vemos aqui o relato de alguém que tem formação acadêmica em licenciatura, pois, ela usa termos didáticos tais como conduzir, monitorar, educandos.

Entendemos aqui que Inês percebe a sala de aula com um olhar de professora, e não o de uma aluna. Notamos também, que em sua entrevista Inês fala da importância da afetividade para promover a interação do aluno com o professor e no desenho ela mostra um professor que conduz a aula de forma que os alunos possam expor suas idéias e opiniões, somando e construindo idéias trocadas entre si, ou seja, de forma interativa.

### 3.4.2 *Interpretação do desenho de Robson*



Figura 2 - Desenho de Robson

*“Eu acho que o inglês é uma **língua universal**. Eu acho também que o inglês devia ser introduzido nas salas, nas escolas brasileiras como **segunda língua**, pois em qualquer parte do **mundo** onde formos, sempre haverá uma pessoa que fala inglês. O **círculo** com os bonecos que eu fiz, representam as pessoas do **mundo**. Seja ela de que **raça** for, de que **cor** for, ou **nacionalidade**, a maioria das pessoas tem o inglês como uma segunda língua. O que torna mais fácil a **comunicação** entre os povos. O **mundo** adotou o inglês como segunda língua porque você tem uma facilidade de se **comunicar**. A **sala de aula é o início de tudo**. É onde que nós aprendemos a falar uma segunda língua, a qual no caso é o inglês, e isso é que nos faz, muitas das vezes, nos transformarmos em pessoas, ou nos dá a capacidade de **viajarmos ou de trabalharmos** numa multinacional ou em outro país, tá? Então, daí que eu acho que o inglês é uma língua muito importante e que deveria ser adotado esse sistema em todas as escolas do Brasil. É isso é que eu acho.”*

Robson é uma pessoa que gosta muito de viajar. Em sua entrevista ele relata a importância da amizade entre o professor e o aluno e também do trabalho em grupo. Em seu desenho ele retrata a sala de aula como um círculo representando o mundo e os bonecos em volta do círculo, representando as pessoas. Entendemos que ele percebe a sala de aula como um micro cosmo onde tudo começa. *“A **sala de aula é o início de tudo**”*. Já que Robson gosta muito de viajar, sua *motivação intrínseca*, está relacionada ao seu sonho de poder se comunicar em qualquer parte do mundo, possibilitando sua interação com o mundo em uma dimensão macro cósmica.

### **3.4.3 Interpretação do desenho de Wolf Seul**

*“Com referência ao desenho, ele é uma imagem de um **muro** onde havia um **espelho** e nesse lugar o muro foi **quebrado** e o espelho **rachado**, a vista pelo buraco é de um lago bem grande, com uma cidade ao fundo. Eu escolhi esse desenho porque ele demonstra a **prisão** que sinto com relação a língua*

inglesa. **Sempre tive dificuldade em aprender essa língua desde quando comecei a ver essa matéria na escola. Eu tirei zero na minha primeira prova em inglês, acho que isso não foi muito legal e acabei tomando antipatia pela matéria.** Compreendo que isso é um **bloqueio**. Por isso o desenho. Com seu método de ensino **fiquei à vontade** “e não é puxar saco você sabe disso”, **desenvolvi melhor minhas habilidades e passei mesmo que de longe a gostar da matéria. Sentia vontade de ir nas aulas, apesar de não comparecer às vezes por problemas de cansaço. Quando vi a imagem me identifiquei com ela nesse caso, pois ela representa pra mim uma transposição de uma barreira mesmo que seja uma pequena transposição. O muro continua de pé as partes do espelho continuam a refletir meus medos e frustrações quanto à língua. Porém atualmente já é possível ver um novo patamar. Uma nova imagem se projeta sobre a parte transposta do bloqueio. Quem sabe eu ainda não consiga transpor totalmente a barreira.”**

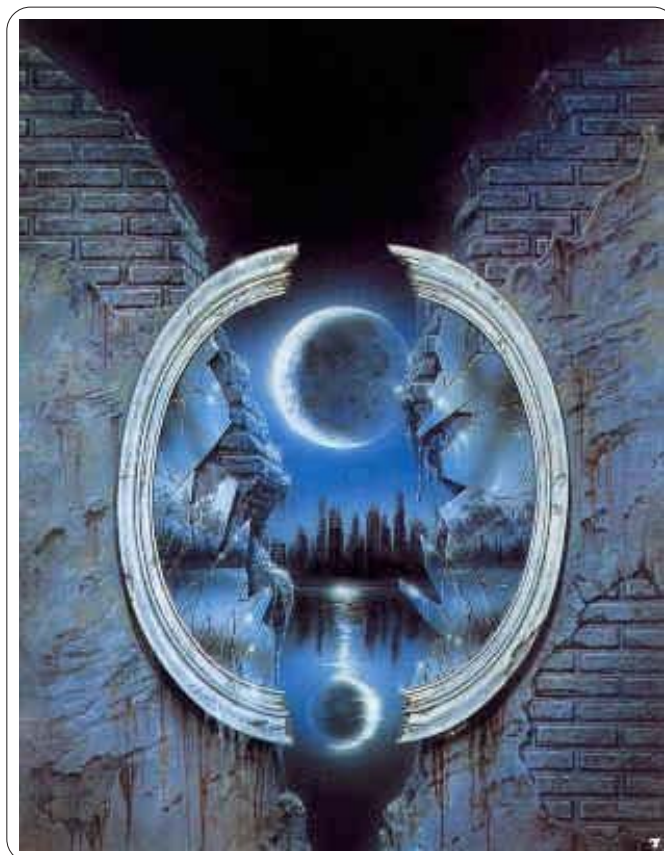


Figura 3 - Desenho de Wolf

O desenho de Wolf não é feito a mão livre, mas sim por computador. Mas ele quis de alguma forma buscar uma imagem que representasse os seus bloqueios, medos e frustrações. Percebemos aqui, alguns elementos relacionados com as emoções de Wolf. O muro representa a prisão que ele diz sentir em relação à língua inglesa, os bloqueios e a dificuldade de aprender, ou seja, os obstáculos que ele encontrou durante o seu processo de aprendizagem. O muro representa também aquelas barreiras de inibição que construímos para proteger um ego frágil, ou a falta de auto estima e de auto confiança (Brown 1994). O espelho pode ser percebido como um elemento em que os seus medos e inibições são refletidos.

É importante salientar aqui que ele compara a sua experiência de aprendizagem anterior, com a experiência atual, alegando que agora ele consegue se sentir mais à vontade, desenvolve melhor as suas habilidades e consegue gostar ainda que de longe do inglês. Tanto esse depoimento como a entrevista de Wolf nos remete, mais uma vez, às afirmações de Canfield e Wells (1994) de que os aprendizes que tiveram experiências predominadas por derrotas com certeza apresentarão resistência em se arriscar e enfrentar uma nova derrota.

Wolf menciona em seu relato que houve uma pequena transposição da barreira, visto que o muro ainda que quebrado continua de pé e o espelho rachado ainda reflete os seus medos e frustrações. Ele se identifica com o desenho porque, segundo ele, houve uma pequena transposição que ele compara com um “pequeno avanço” que acredita ter havido, ao avaliar o seu processo atual de aprendizagem. Nesse momento ele mostra uma luz no fim do túnel, um novo patamar, uma nova imagem transposta do bloqueio que faz brotar uma centelha de esperança, e suscita em nós a alegria de nos sentirmos gratificadas e experimentar um sentimento de que vale a pena levar para a sala de aula, junto com os materiais e as técnicas uma boa dose de afeto.

### 3.4.4 Interpretação do desenho de Mara



Figura 4 - Desenho de Mara

*“Bom, é assim, nesse desenho, né, eu repassei o que significa a sala de inglês para mim. Como eu coloquei o **globo**, né, e **as pessoas ao redor**. Eu acho assim, que quando você aprende uma outra língua, no caso o inglês, pra mim que é a língua que eu to aprendendo no momento, **é como se você tivesse conhecendo um outro mundo, é como se os horizontes estivessem abertos mesmo, né. Quer dizer, entrando num outro mundo e a partir daí os caminhos são trilhados por você.** Eu acho que o inglês é uma disciplina muito importante pra você hoje em dia, no mercado de trabalho, pra convivência, então assim, pra mim é como se eu tivesse entrando num novo mundo e descortinando as coisas. Entrando ali, a partir dali eu acredito que vou conquistar muita coisa”.*

O desenho de Mara nos lembra o desenho de Robson. Ambos desenharam o globo com pessoas ao redor. Robson gosta muito de viajar e Mara é agente de viagens formada em Turismo. Percebemos que ambos fazem uma relação entre o inglês e o

mundo, através da comunicação por meio desta língua. Mara acredita que aprendendo inglês, ela está conhecendo um novo mundo e os horizontes se descortinam através de caminhos que ela própria trilhará em busca de novas conquistas profissionais e sociais. Notamos então, que mesmo com suas inibições e medos revelados na entrevista, Mara vê a sala de aula e a aprendizagem de inglês como algo positivo. Algo que pode ajudá-la a conquistar boas coisas no seu futuro.

### 3.4.5 *Interpretação do desenho de Alice*

*“Você me perguntou o que representava a sala de aula para mim, né? Então eu tentei colocar aqui através desse desenho, que a sala de aula pra mim representa uma grande luz que abre uma cortina e me mostra um horizonte. Um horizonte desconhecido pra mim. Onde eu vejo muita coisa bonita, um sol, uma luz. É isso!”*

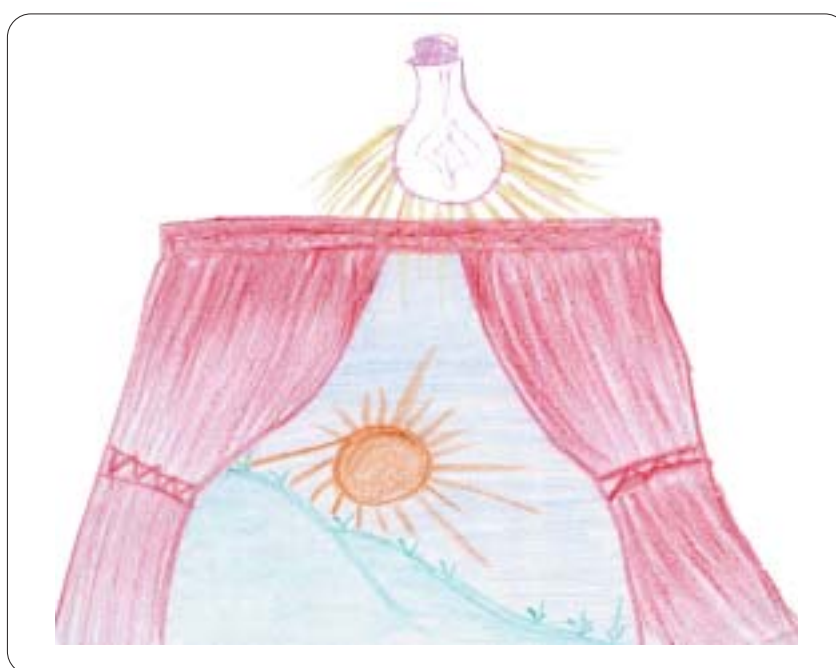


Figura 5 - Desenho de Alice

Alice tem um sonho que é aprender inglês. Os dados provenientes da sua entrevista, do seu desenho e do seu depoimento, mostram que o desejo dela é latente. Percebemos nela a energia vinda de uma *motivação intrínseca*, que de acordo com Arnold e Brown (1998), origina-se do desejo de ganhar uma recompensa ou evitar



um castigo. Nestes casos, como no caso de Alice, a experiência de aprendizagem é a própria recompensa. Portanto, o desenho de Alice nos revela sentimentos e emoções positivas. A sala de aula para ela, é uma luz que mostra e descortina um horizonte, que apesar de ainda desconhecido é bonito e iluminado. É relevante enfatizar aqui, que notamos palavras iguais e significativas no depoimento de Mara. Ambas falaram de novos horizontes que se descortinam através da aprendizagem de inglês, levando a conquistas de coisas bonitas e um futuro iluminado.

#### **3.4.6 Interpretação do desenho de Ricardo**



Figura 6 - Desenho de Ricardo

*“Fazer inglês para mim é descobrir o mundo, viajar, conhecer novas culturas, fazendo inglês, sinto o mundo em minhas mãos, tenho controle, domínio sobre a língua inglesa.”*

Da mesma forma que Robson, Ricardo gosta muito de viajar. Mara não menciona claramente que gosta de viajar, no entanto, ela fez o curso de Turismo e

trabalha em uma agência de viagens, portanto acreditamos que ela deve gostar de viajar. Ao analisarmos os desenhos dos três, achamos importante salientar que todos eles desenharam o globo. Concluimos que talvez os participantes façam uma conexão entre a sala de LE, as viagens e o globo. Porém, enquanto Robson e Mara desenharam um mundo rodeado de pessoas. Ricardo por sua vez, desenha um menino representando a sua própria pessoa, carregando o mundo sozinho. Ricardo, em sua entrevista, revelou que não gosta de trabalhar em pares ou em grupos. Ele disse que acha positivo, mas não gosta. No seu depoimento sobre o desenho ele fala que fazer inglês para ele significa “*descobrir o mundo, viajar, conhecer novas culturas*” e que fazendo inglês ele sente o mundo em suas mãos e tem domínio e controle sobre a língua. Percebemos aqui que existem fatores psicológicos escondidos que apesar de não conseguirmos identificar com clareza quais são, sabemos que prejudicam a aprendizagem de Ricardo. Este desenho nos fez refletir muito. Refletimos sobre a nossa responsabilidade enquanto professores, de enxergarmos o nosso aluno por inteiro, física e psicologicamente, ou seja, razão e emoção. Para Damásio (1994), a razão e a emoção não devem ser consideradas independentes, aliás, em uma mente saudável elas são inseparáveis. Além de refletirmos sobre a nossa responsabilidade, questionamos sobre a necessidade que nós os professores temos de tentar provocar mudanças no nosso aluno, para que ele possa encontrar prazer e alegria na tarefa de aprender uma nova língua, e não sentir esse peso de carregar o mundo sozinho na esperança de descobri-lo, conhecê-lo ou conquistá-lo.

### **3.5 Conclusão parcial dos dados**

Através do discurso dos participantes da pesquisa observamos que existem inúmeros motivos que levam o aprendiz à desistência e recorrência na desistência dos cursos de inglês.

#### **◆ Quanto ao professor:**

- Falta de paciência;
- falta de diálogo;

- falta de amizade;
- falta de motivação;
- professor autoritário, retentor do saber.

◆ **Quanto ao método:**

- Falta de estímulo;
- método chato.

◆ **Quanto a fatores emocionais:**

- Não se sentir à vontade;
- trauma de experiências anteriores;
- inibição na hora de falar;
- medo de ser criticado por colegas.

◆ **Outros fatores**

- Mudança de cidade;
- cursos que não vão até o final;
- falta de afinidade com os colegas;
- falta de tempo e dinheiro;
- problemas pessoais.

Percebemos, também através do discurso dos participantes, que a **afetividade** é um aspecto relevante na opinião de todos eles. De acordo com os participantes, quando existe afetividade eles sentem liberdade para fazer perguntas e conversar com o professor, além de trocar experiências com os colegas. Existe uma interação entre as pessoas na sala de aula e uma atmosfera de carinho e amizade.

Segundo os relatos dos participantes, quanto às **atividades preferidas** uma entrevistada disse que gosta daquelas em que o professor pega exemplos do dia-a-dia; dois (02) alunos disseram que preferem trabalhos em grupo; outra participante (01) revelou que gosta de todas as atividades; um (01) aluno nos disse que prefere as

atividades em que ele pode ajudar os colegas e, finalmente, um (01) entrevistado disse que prefere trabalhar individualmente.

Quando indagamos sobre a importância do **bom humor do professor**, todos os seis (06) participantes manifestaram que o humor é fundamental.

Notamos através dos relatos que quanto às **palavras ou ações do professor que fazem os alunos se sentirem bem**, dois (02) alunos responderam que gostam dos elogios; uma participante (01) nos revelou que se sente bem quando o professor fala seriamente sobre a forma de avaliar, pois ela acha bom saber que o professor está preocupado com seu desenvolvimento; um (01) entrevistado nos disse que gosta das brincadeiras e informalidades, alegando que se sente mais próximo do professor; uma (01) aluna respondeu que se sente bem quando percebe que o professor está receptivo a suas dúvidas. Um (01) aluno nos revelou que se sente bem quando o professor fala que ele vai aprender que ele tem capacidade, pois a palavra positiva e o otimismo do professor são muito importante para ele.

Pudemos concluir pelos dados das entrevistas e dos questionários que todos (100%) dos participantes revelaram algum tipo de **ansiedade** quanto à aprendizagem de LE. Um dos participantes afirmou ainda que tem professor que já deixa o aluno ansioso a partir do momento em que entra na sala de aula.

No que diz respeito às **frustrações**, um (01) participante revelou que se sente frustrado quando o professor passa para outra lição sem saber se ele aprendeu ou não. E esse mesmo aluno disse que se sente frustrado quando não consegue se expressar na sala de aula. Outro (01) entrevistado disse que se sente frustrado quando não consegue atingir seu objetivo na aprendizagem. Descobrimos que uma (01) participante se sente frustrada por não ter conseguido, por nervosismo, inibição e ansiedade, fazer uma prova oral quando estudava inglês na faculdade. Segundo ela, esse episódio a marcou para sempre. Notamos ainda que uma (01) participante se sente frustrada pelo fato de não ter começado antes, ela alegou que o fato de não falar em inglês deixa uma lacuna em sua vida, mas percebemos pelo seu desenho, que existe nela um sonho e uma grande esperança de aprender essa língua. E

finalmente o último participante (01) nos revelou que se sente frustrado quando fica tentando traduzir e se perde na aula, sendo impossível acompanhar o professor.

### **3.6 Considerações finais**

A influência da afetividade no sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos adultos iniciantes de LE (inglês), assim como os outros aspectos que influenciam negativamente nesse processo e as causas que levam esses aprendizes à desistência e a recorrência na desistência serão consideradas aqui.

Com base nos resultados desse estudo podemos afirmar que a afetividade tem um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês). A afetividade tanto pode motivar o aluno não só a permanecer no curso até o final, como pode também levá-lo à evasão e conseqüentes tentativas em outros cursos, na esperança de adaptarem-se à uma outra escola, outro método, outro professor e até mesmo a outro grupo de colegas com perfil diferente.

Os alunos mostraram-se mais propensos a dar continuidade aos seus cursos, em um ambiente em que eles possam encontrar uma atmosfera de compreensão, liberdade e amizade, entre todas as pessoas que compartilham a sala de aula. Além disso, observamos também através dos resultados, que existem ainda fatores alheios à vontade dos alunos que muitas vezes os levam à desistência, como por exemplo, mudança de cidade ou mesmo cursos ou escolas que são por algum motivo, fechados. É importante salientar aqui, que em conversas informais e recentes com alguns de nossos alunos descobrimos que eles muitas vezes abandonam o curso por falta de dinheiro, ou tempo para freqüentarem as aulas regularmente.

Os resultados nos mostram que o papel do professor nessa tarefa de propiciar uma atmosfera agradável é decisivo. Sabemos que o professor não é responsável por tudo que acontece entre e dentro das pessoas na sala de aula. Mas, os nossos dados indicam que cabe a ele a tarefa de conduzir o grupo, levando-o a cultivar um bom relacionamento, que certamente irá minimizar os sentimentos e emoções negativas que, sem sombra de dúvidas, permeiam o ambiente da sala de aula,

contribuindo para o fracasso da aprendizagem. Percebemos, com esta pesquisa, que os sentimentos negativos como a baixa auto-estima, a insegurança, a ansiedade, o nervosismo, a inibição e o medo incidem, sim, de forma negativa na aprendizagem de LE. Entretanto, esses sentimentos são inevitáveis, pois fazem parte da personalidade do ser humano. Sendo assim, faz-se mister que os professores não só estejam atentos, como também preparados para identificar e entender as diferenças, fraquezas e limitações de cada aluno, para que de alguma forma possam ajudá-los a superá-las.

Observamos ainda com esse estudo, que é importante que os diretores, coordenadores e professores procurem levar em conta o fato de que as pessoas que entram na sala de aula tanto com o intuito de ensinar, como de aprender uma LE, são seres humanos que pensam, ensinam, aprendem, acertam, erram, conquistam, falham e principalmente se emocionam das mais variadas formas. Essas ações e emoções acontecem não só nesse ambiente mágico e complexo que é o universo da sala de aula, mas também nas situações cotidianas de suas vidas e, portanto, levadas em suas bagagens de experiências aonde quer que forem.

Outro fato que nos chamou atenção, nesse estudo, foi perceber que os alunos entendem que o professor precisa também se preocupar com as necessidades do aluno. Preocupar com os sentimentos é, com certeza, muito importante, mas os dados apontam que os participantes se sentem bem, ao saber que o professor se preocupa com o seu desenvolvimento, com as suas dúvidas, enfim se interessa pelo processo de aprendizagem do seu aluno. Essas evidências corroboram as afirmações de Arnold (2004) de que assim como os fatores afetivos de natureza positiva podem proporcionar um ambiente favorável para que aprendizagem aconteça, solo bom, luz adequada e água ajudam a planta a crescer. Já os fatores negativos, segundo a autora, podem limitar a aprendizagem da mesma forma que o lixo industrial pode danificar ou mesmo matar as plantas. Concluímos assim, que se tivermos uma planta em um solo fértil e dermos a ela tudo que necessita para crescer, e eliminarmos todo lixo e ervas daninhas, encontraremos o ponto de equilíbrio para o bom

desenvolvimento dessa planta, assim como no ensino e aprendizagem de LE.. A sala de aula pode e deve ser regada e alimentada com os sentimentos positivos que irão, sem sombra de dúvida, combater as emoções negativas, encontrando o ponto de equilíbrio entre emoção e razão, criando assim uma atmosfera e ambiente propício para o bom desenvolvimento dos alunos.

Almejamos aqui que os resultados desse estudo, nos levem a refletir sobre as muitas emoções e sentimentos vividos em uma sala de aula. Sentimentos estes que segundo Stevick (1999), tanto podem ser de alegria, prazer e satisfação, como também de frustração insegurança e humilhação. Mas, ao mesmo tempo em que nos leva a refletir, o autor nos apresenta sugestões que unem sentimentos e propósitos, nos lembrando que é possível sim, sermos professores eficientes suprimindo as necessidades dos alunos, sem nos esquecermos que dentro de cada aprendiz existe um ser que além de pensar e ser capaz de aprender, é também capaz de ter sentimentos positivos e negativos que irão definitivamente garantir ou não o sucesso de sua aprendizagem.

Com base nestas sugestões, esperamos que os resultados desse estudo possam contribuir de alguma forma para que a questão da afetividade no contexto da sala de aula, transforme as ações e relações das pessoas que ali compartilham do processo de ensinar e aprender uma língua.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M.E.D.A. & LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ARGONDIZZO, C. Humanism and academic English teaching: a non-existing dualism. In: CSILLAGHY, A. & GOTTI, M. (eds.) *Lê Lengue Nell'Università del Duemila*. Undine: Fórum, 2000.
- ARNOLD, J. Towards more humanistic English teaching. *ELT Journal*, v. 52, n. 3, p. 235-244, 1998.
- \_\_\_\_\_. A short humanistic language teaching bibliography. *Humanizing Language Learning*. Disponível em: [www.hltmag.co.uk/aug99](http://www.hltmag.co.uk/aug99). 1999a.
- \_\_\_\_\_. The whole story: Holistic language teaching. *Resource*, v. 1, p. 8-12, 1999b.
- \_\_\_\_\_. Focusing on affect in the EFL picture. *IATEFL Issues*, 1999.
- \_\_\_\_\_. The Jackendoff Skeptic on humanistic language teaching. *IATEFL Teacher Trainers' SIG Newsletter*, v. 3, p. 29-34, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Focusing on affect in the EFL Picture Languaje Learning in the Foreign Languaje Classroom*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001. p. 85-105.
- \_\_\_\_\_. Humanistic language teaching: Pedagogical issues and options. *Estudos de filologia inglesa em honra a Antônio Garnica*. Sevilha: Publicações da Universidade de Sevilla, 2005. p. 53-61
- ARNOLD, J. & BROWN, H.D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ARNOLD, W.; EYSENK, N.J.; MEILI, .R. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1982. p. 29.
- BAILEY, K.M. Competitiveness and anxiety in adult second language: Looking at and through the diary studies. In: SELIGER, H.W. & LONG, M.H. (Eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- \_\_\_\_\_. Class lecture, Monterey Institute of International Studies.1986.



- BIGGS, J.B. *Why and how do Hong Kong students learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong, 1992.
- BEEBE, L. Risk-taking and the language learner. In: SELIGER, H. & LONG, M. (Eds.) *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 39-69.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. *Qualitative research in education*. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- BROWN, H.D. M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In: ALATIS, J. E. (Ed.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Principles of language learning and teaching*. (3. ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN S. & DUBIN, F. *Adapting human relations training techniques for ESL classes*. In: Burt & Dulay, 1975. p. 204-209.
- BRUNER, J. *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- BRUMFIT, C. Some humanistic doubts about humanistic language Teaching. In: *ELT Documents. n. 113 Humanistic approaches an empirical view*. The British Council, 1982.
- BUSCH, D. Introversión-extroversión and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, v. 32, p. 109-132, 1982.
- CANFIELD, J. & Wells, H.C. *One hundred ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.
- CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H. & VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada – O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 1988.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun., 2005.
- CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J.M. *The CALLA handbook: Implementing the cognitiveacademic language learning approach*. New York: Addison-Wesley, 1994.
- CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.
- COOPERSMITH, S.A. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.
- CROOKS, G. & SCHMIDT, R.W. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, v. 41, p. 469-512, 1991.
- COTERALL, S. Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, v. 27, p. 195-205, 1999.
- CUNHA, M.C.K. *A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) Unicamp.

- CURRAN, C. *Counselling-learning in second languages*. Apple River, IL: Apple River Press, 1972.
- DAMASIO, A. *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon, 1994.
- De ANDRÉS, V. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- DECI, E. The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In: RENNIGER, K.; HIDI, S.; KRAPP, A. (Eds.). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.
- DECI, E. & RYAN, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- DER, L.C.S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A.A. & ALMEIDA, L.R. (Orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Editora Loyola, 2004.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Macmillan, 1938.
- DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*. v. 40, p. 45-78, 1990.
- \_\_\_\_\_. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 273-284, 1994.
- DUFEU, B. *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- DULAY, B. & KRASHEN, S. *Language two*. Oxford University Press, 1982.
- EHRMAN, M.E. *Understanding second language teaching difficulties: Looking beneath the surface*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1996.
- EHRMAN, M. E. & DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1998.
- EYSENCK, M.W. Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*. v. 13, p. 363-385, 1979.
- FEHR, B. & RUSSEL, J.A. A concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 113, p. 464-486, 1984.
- FERREIRA, A.B.H. & J.E.M.M. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FREEMAN, W. *Societies of brains*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GARDNER, D.; LALONDE, R.; MOORCROFT, R. The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. *Language Learning*. V. 35, n. 2, p. 207-227, 1985.

- GARDNER, R. C. & CLÉMENT, R. Social psychological perspectives on second language acquisition. In: GILES, H. & ROBINSON, W.P. (Eds.) *Handbook of language and social psychology*. Chichester, UK: Wiley, 1990, p. 495-517.
- GARDNER, R.C. & MACINTYRE, P.D. A student's contribution to second language learning: Part II Affective variables. *Language Teaching*, 26, p. 1-11, 1993.
- GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Ma: Newbury House Publishers, 1972.
- GRAHAM, C.R. Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation. *TESOL Convention*, Houston, Texas, March, 1984.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GRUBITS, S.; DARRAULT, H. I. *Psicossemiótica na construção da identidade infantil: um estudo da produção artística de crianças guarani/kaiowá*. São Paulo/Campo Grande: Casa do Psicólogo, 2001.
- GRUNDY, P. Humanistic language teaching. In: BYRAM, M. (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 2000.
- GUIORA, A.; BEIT-HALLAMI, B.; BRANNON, R.; DULL, C.; SCOVEL, T. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: An explanatory study. *Comprehensive Psychiatry*, 1972.
- GUIORA, A.; ACTON, W.; ERARD, R.; STRICKLAND, F. The effects of benzodiazepine (Valium) on permeability of ego boundaries. *Language Learning*, n. 30, p. 351-353, 1980.
- HAMMER, E. F. *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1981.
- HILGARD, E.; ATKINSON, R.L.; ATKINSON, R.C. *Introduction to psychology*. 7. ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
- HORWITZ, E.K.; HORWITZ, M.B.; COPE, J.A. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. v. 70, p. 125-132, 1986.
- HORWITZ, E. K. & YOUNG, D. (Eds.) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1991.
- HOUAISS, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2001.
- JACOB, E. Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, v. 57, n. 1, p. 1-50, 1987.
- JENSEN, E. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

- KRASHEN, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman, 1985.
- KOHN, A. Rewards hamper creativity. *San Francisco Chronicle*. 21 June 1990. B3-B4.
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RINANDYA, W. A. & JACOBS, J.M. (Eds.). *Learners and language learning*, Singapore: Siameo Regional Language Course Centre, 1998. p. 207-226.
- LeDOUX, J. *The emotional brain*. New York: Simon and Schuster, 1996.
- LEMOS, P. *Educação afetiva*. São Paulo: Lemos Editorial, 1994.
- LIMA, S.S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 147-162.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. Anxiety and second language learning: toward 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 the anxiety in language learning: A review of the literature. *Language Learning*, v. 41, p. 85-117, 1991a.
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, v. 41, p. 513-534, 1991b.
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*. v. 75, p. 297-304, 1991c.
- McDONOUGH, S.H. *Psychology in foreign language teaching*. London: Allen & Unwin, 1981.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOSCOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language classroom*. Newbury house, 1978.
- MOSCOWITZ, G. Effects of humanistic techniques on the attitude, cohesiveness, and self-concept of foreign language students. *Modern English Journal*. v. 65, n. 2, p. 149-157, 1981.
- NAIMAN, N. FRÖHLICH, M. & STERN, H.H. *The good language learner*. Toronto-Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- NEVILLE, B. *Educating psyche: Emotion, imagination and the unconscious in learning*. Victoria: Collins Dove, 1989.

- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OATLEY, K. & JENKINS, J. *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell, 1996.
- OLLER, J. Research on the measurements of affective variables: some remaining questions. In: ANDERSEN, R. *New dimensions on second language acquisition research*. Rowley: Newbury House, 1981. p. 1-27.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. *Learning strategies in second learning acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- OXFORD, R.L. (Ed.). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1996.
- OXFORD, R.L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- OXFORD, R.L. & SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 12-28, 1994.
- PHILLIPS, E. M. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*. v. 76, p. 14-26, 1992.
- PINO. Mimeo, p. 130-131.
- PRABHU, N.P. There is no Best Method –Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24-2, 1990.
- REASONER, R. *Building self-esteem: A comprehensive program for schools*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc., 1982.
- REID, J. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.
- REID, J. *Understanding learning styles in the second language classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1997.
- REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. In: GIMENEZ, K.M. P. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moríá, 2005. p. 75-90.
- RETONDO, M.F.G. *Manual prático de avaliação do HTP (casa-árvore-pessoa) e família*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- RINVOLUCRI, M. *Humanizing your coursebook*. Addlestone: Delta Publishing. 2002.
- RICHARD-AMATO, P. *Making it happen: Interaction in the second language classroom*. New York: Longman, 1988.
- ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª series: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.
- RICHARDS, J.C. & PLATT, J. & PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

- RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, p. 41-51, 1975.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Foundations for teaching ESL*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.
- SCHUMANN, J. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. In: CROFT, K. (Ed.), *Readings in ESL*. Cambridge, MA: Winthrop, 1980. p. 222-247.
- SCOVEL, T. The effect of affect in foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*. v. 28, p. 129-142, 1978.
- SELIGER, H. & SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- SIMON, S.; HOWE, L.; KIRSHENBAUM, H. *Values clarification*. New York: Hart, 1972.
- SPIELBERGER, C.D. *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1983.
- STEVIK, E. *Teaching english as an alien language*. In: FANSELOW, J. & CRYMES, R. On *TESOL '76* (p. 225-228). Washington, DC: Teaching English to Speakers of Other Languages, 1976.
- STEVIK, E.W. *Memory, meaning and method*. Rowley, MA: Newbury House, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Memory, meaning and method: A view of language teaching*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Teaching languages. A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Working with teaching methods: What's at stake?* Boston: Heinle & Heinle, 1998.
- \_\_\_\_\_. Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In: ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- THOMAS, J. Countering the “I can't write English” syndrome. *TESOL Journal*, v. 2, n. 3, p. 12-15, 1993.
- TREMBLAY, P.F. & GARDNER, R.C. Expanding the motivation construct in language learning. *Modern English Journal*, v. 79, p. 505-518, 1995.
- TUCKER, G.R. Comments on J.W. Oller. Research on the measurement of affective variables: Some remaining questions. Paper presented at the Colloquium on Second Language Acquisition and use under Different Circumstances. TESOL Convention, Boston, Mass, 1979.
- UNDERHILL, A. Process in humanistic education. *Elt Journal*, v. 43, n. 4, p. 250-260, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learner*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions fro L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational Psychology*, n. 91, p. 76-97, 1994.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

YOUNG, D. Creating a low-anxiety classroom environment. What does language anxietyresearch suggest? *Modern Language Journal*. v. 75, iv, p. 426-445, 1991.

## ANEXO I

### PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1. Quantas vezes você já iniciou algum curso de inglês?
2. Quais foram os motivos que levaram você à desistência?
3. Você acha que a afetividade é importante? Por que?
4. Que tipo de atividade faz você se sentir mais à vontade em sala de aula?
5. O bom humor do professor(a) influencia a aula?
6. O professor(a) fala ou faz alguma coisa que faz você se sentir bem?
7. Você sente ansiedade em alguma situação ou momento da aula?
8. O que faz com que você se sinta frustrado?



## ANEXO II

## QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

	CP	C	D	DC
1. Eu nunca me sinto seguro de mim mesmo quando estou falando na aula de inglês				
2. Eu não me preocupo com os meus erros em sala de aula.				
3. Eu tremo quando eu sei que terei de responder uma pergunta individualmente, oralmente, feita pelo professor na sala de aula.				
4. Eu fico assustado quando não consigo entender o que o professor está falando na sala de aula.				
5. Eu sempre acho que os outros alunos sabem mais do que eu.				
6. Eu me sinto calmo durante os "diagnostic tests".				
7. Eu me sinto em pânico quando tenho que falar de improviso na sala de aula.				
8. Eu temo as conseqüências de não ser bem sucedido no meu aprendizado de inglês.				
9. Às vezes eu fico tão nervoso na sala de aula que eu esqueço coisas que eu já sei.				
10. Frequentemente eu não sinto vontade de vir às aulas de inglês.				
11. Eu me sinto confiante ao falar na aula de inglês.				
12. Eu temo que meu professor esteja sempre pronto a corrigir os meus erros.				
13. Eu sinto meu coração bater forte quando o professor fala comigo na sala de aula.				
14. Quanto mais eu estudo para as provas mais confuso eu fico.				
15. Eu me sinto tenso e preocupado antes dos testes finais, principalmente do teste oral.				
16. Às vezes a aula tem um ritmo tão acelerado que eu temo ficar para trás.				
17. Eu me sinto mais nervoso e tenso na aula de inglês do que em outras aulas.				
18. Eu fico nervoso e confuso quando eu estou falando na sala de aula.				
19. Eu me sinto preocupado com o número de regras que tenho que aprender para me expressar bem em inglês.				
20. Eu temo que os outros alunos possam rir de mim quando estou falando em inglês.				
21. Eu tenho tido minhas expectativas de aprendizagem de inglês atendidas neste curso.				
22. Eu me sinto tenso quando vou fazer um exercício de "listening".				
23. O fato de não entender tudo que é dito nos "listenings" e vídeo me causa apreensão.				
24. A maneira pela qual tenho os meus erros corrigidos nesse curso não me causa nenhum tipo de desconforto.				
25. Eu prefiro fazer atividades em pequenos grupos ou em pares do que em grandes grupos ou individualmente.				
26. Eu me sinto confortável em relação à obrigação de fazer "homework".				
27. Eu aprendo inglês apenas por necessidade profissional				
28. Eu gosto muito de inglês.				
29. Minhas experiências anteriores de aprendizagem de inglês não foram significativas, isto é, não me fizeram nem bem nem mal.				
30. O fato das aulas serem ministradas completamente em inglês nesse curso não me causa nenhum tipo de nervosismo.				

Faça um X no espaço mais apropriado de acordo com a sua opinião:

CONCORDO PLENAMENTE (CP)

CONCORDO (C)

DISCORDO (D)

DISCORDO COMPLETAMENTE (DC)

## ANEXO III

### AS ENTREVISTAS

#### ◆ Entrevista de Inês ◆

**Pesquisadora:** Você acha que a afetividade é importante?

**Inês:** Eu acho, porque dá mais liberdade para o aluno fazer perguntas...obter respostas claras para o caso de esclarecer suas dúvidas. Porque o professor que é mais fechado fala que (...) ele não dá espaço para que o aluno possa fazer perguntas, apenas jogar conteúdo, né? Então no caso ele não vai e não vai se sentir confortável pra poder ter essa interação com o professor. É isso.

**Pesquisadora:** Que tipo de atividade faz você sentir mais vontade?

**Inês:** Aquelas em que o professor pega exemplos do dia-a-dia da gente, né? As que na gente conhece, aborda tópicos do dia-a-dia né porque você... Vai saber né? ...discorrer sobre, discutir sobre os assuntos.

**Pesquisadora:** O humor do professor influencia a aula?

**Inês:** O humor é fundamental, né? O humor influencia porque tem aqueles que eram, no caso do humor,...eh mais fechados e outros assim mais, bem mais extrovertidos, né? Aí a gente não se sentia mais confortável, já com o outro a gente sente (risos) bem.

**Pesquisadora:** O professor fala alguma coisa que te faz sentir bem?

**Inês:** Sim, além do conteúdo que ela passa ela não fica presa só no conteúdo, ela tira um tempo pra falar de outras coisas...

**Pesquisadora:** Quais coisas?

**Inês:** (Risos) Ai, ai! No caso de elogios essas coisas assim? È os elogios... e mesmo falando seriamente assim sobre a forma de avaliar, também isto ajuda. Tá sempre ali chamando a atenção da forma que ela avalia, né?

O aluno em sala, né? Faz bem. É construtivo, faz a gente perceber que né, ela está preocupada com o desenvolvimento e ta sempre enfatizando sobre a forma que ela avalia... contínua...

**Pesquisadora:** O que te faz sentir ansiosa ou frustrada?

**Inês:** É só mesmo na hora de fazer apresentações.... é apresentações orais. Por que ? é mais é o medo de errar... como é que eu vou trabalhar, utilizar as estruturas para ta falando.

◆ **Entrevista de Robson** ◆

**Pesquisadora:** Quantas vezes vc. Já iniciou algum curso de inglês?

**Robson:** Ah.. já iniciei uns dez a doze cursos de inglês.

**Pesquisadora:** Quais os motivos que te levaram a desistência?

**Robson:** Os motivos foram vários. Acho que um dos principais motivos é...é essa ligação entre professor e aluno. Muitas das vezes vc sente desestimulado devido a a ..falta de muita das vezes de paciência do professor ou a a desinformação que o professor tem pra com o aluno... é porque as vezes tem aluno que ele...ele demora mais a aprender ou então ele faz mais perguntas então certos professores não tem essa paciência e não sabe lidar com isso ta? E um dos motivos é esse e eu acho que também a falta de diálogo, de amizade que há entre o aluno e o professor, hoje, basta dizer que o professor hoje ele trabalha muitas das vezes não digo todos mais uma grande parte, simplesmente em prol do da remuneração, né? Então eu acho que isso influencia muito.

Eu acho que primeiro talvez seja a falta de afinidade com o professor. Segundo é o professor... como é que eu vou dizer? Ele não persistir para que o aluno vá em frente ou que, ou ele dizer palavras que encorajam né, o aluno a seguir em frente eu acho que é isto... porque tem professor que ele faz com que o aluno se sinta a vontade com ele, ele faz com que o aluno ache interessante a língua e se apaixone, né? Pela língua. Então, eu acho que o professor ele... tanto ele pode motivar como ele pode desmotivar ou destruir o aluno. Então, a minha ida e a minha volta dos cursos que eu comecei e parei, eu acho que os motivos são esses.

**Pesquisadora:** Então vc. acha que a responsabilidade maior foi sempre dos professores?

**Robson:** Não, eu não acho que seja sempre não, talvez até o aluno tenha um percentual de culpa nisso. Mais eu acho que são os dois, é um conjunto, né? O aluno e o professor são um conjunto. Agora, eu acho que vai muito mais do professor, porque se o professor souber manusear o aluno, ele tem o aluno pra sempre, né? Talvez o aluno nunca desista do sonho de vir a falar uma língua.

**Pesquisadora:** Que tipo de atividade te faz sentir a vontade na sala de aula de inglês?

**Robson:** Trabalho em grupo, porque eu acho que eu posso aprender mais com os meus colegas e posso também passar alguma coisa pra eles. Eu acho que é muito importante o trabalho em grupo, me faz crescer na sala de aula.

**Pesquisadora:** Você acha que o humor do professor influencia a aula?

**Robson:** Ele é tudo. Eu acho que o professor sem humor, ele não deixa o aluno, primeiramente solto, ele enerva o aluno, ele cria uma barreira entre o aluno e o professor. Eu acho que o humor é tudo, o aluno se solta quando o professor é dotado de um bom humor, sente a vontade, ele aprende com mais facilidade.

**Pesquisadora:** O que o professor fala ou faz, que te faz sentir bem na sala de aula?

**Robson:** Eu acho quando o professor te elogia, quando o professor... ele... às vezes você erra, mas o professor reconhece que você errou não porque você não saiba, mas talvez porque você não esteja à vontade, entendeu? Ou talvez porque o professor não sabe como dirigir a palavra à você.

Às vezes ele pode por tudo a perder por uma simples palavra, entendeu? E o elogio eu acho que ele motiva o aluno, né? Ele eleva o ego do aluno, eu acho que é muito importante o elogio na sala de aula pro aluno.

**Pesquisadora:** Você sente ansiedade em alguma situação ou momento da aula?

**Robson:** Sinto, várias situações. Uma delas é quando o professor pergunta algo, e eu tenho a resposta, mas muita das vezes eu tenho medo de falar a resposta e a resposta estar errada. Isso me causa uma ansiedade muito grande. E também devido aos outros colegas, né? Eu posso errar e muita das vezes ser um alvo de crítica, né? De gozação dos colegas, então muitas vezes eu prefiro não dizer a resposta ou dizer que não sei, mas se o professor ele me deixa a vontade, ou ele insiste um pouco, eu acabo não tendo ou não sofrendo essa ansiedade.

**Pesquisadora:** Mesmo porque você está lá para aprender, não é? Você não tem que saber tudo.

**Robson:** É mas eu acho que isto vai muito do professor, né? Eu acho que tem professor que a partir do momento que ele entra na sala de aula, ele já te deixa... ele já te causa ansiedade. Um exemplo disto é uma professora que eu tive, que eu tive muita facilidade na língua inglesa com ela. Ela me deixava muito a vontade e ela própria dizia pra mim assim, “olha mesmo se você não souber, você responde”... e ela contornava a situação de uma certa forma. Ela me deixava a vontade, mas não são todos...

**Pesquisadora:** Havia quantos alunos com esta professora?

**Robson:** Nós éramos uma turma de quatro ou cinco.

**Pesquisadora:** O que te bloqueia ou te deixa as vezes frustrado na sala de aula?

**Robson:** Quando o professor passa de uma lição para outra, e muitas vezes ele menospreza o que o aluno aprendeu, ou o que não aprendeu. Então, isto me frustra muito porque muita das vezes eu não, talvez eu não tenha aprendido alguma coisa nesta lição, e o professor na pressa ou na falta de tempo dele, passa para outra lição. Então isto é muito frustrante pra mim. E uma outra coisa que me deixa frustrado é quando muita das vezes eu não sei me expressar dentro da sala de aula. As vezes eu sei, sobre um determinado assunto mais eu me bloqueio.

**Pesquisadora:** Por não ter o vocabulário?

**Robson:** É...por não ter o vocabulário, ou talvez posso até ter, mas há um bloqueio natural na hora de formar as frases, ou então talvez até na hora de comentar sobre um determinado assunto, sobre um determinado texto... Muitas das vezes me faltam as palavras, e há professores que te ajudam nesse bloqueio, né? Muitas das vezes te dando uma dica ou forçando mas de uma maneira... não errada mas de uma maneira meio que forte de induzir você a falar, mas de um, a maneira suave, não é? E de uma certa forma ele acaba fazendo com que o aluno se expresse com mais ênfase, com mais naturalidade. Então, são esses os bloqueios que eu sinto.

◆ Entrevista de Wolf Seul ◆

**Pesquisadora:** Quantas vezes vc. Já iniciou algum curso de Inglês?

**Wolf:** Três vezes.

**Pesquisadora:** Por que vc. Começou e parou? Quais foram os motivos?

**Wolf:** A primeira vez porque assim, eu comecei a aprender inglês na escola. Na primeira prova que eu tive, eu tive uma professora que assim era uma pessoa que gostava muito de mim e eu tava passando muito mal na minha primeira prova e ela não me deixou ir embora e eu zerei na primeira prova. Foi a pior nota que eu tive na minha vida, foi a nota mais baixa... então, o que que aconteceu? Como eu era um dos melhores alunos da escola, eu só tirava nota de 8,0 acima, quando eu peguei minha prova zero, minha mãe também queria acabar comigo, eu queria morrer por ter tirado zero. E eu acabei traumatizando, transferindo essa...esse problema com o professor para a matéria. Igual quando vc. vai pro Português ou Matemática, sempre alguém gosta de um num gosta do outro, aí vc. acaba transferindo este problema. Aí eu iniciei um curso de inglês, eu era bem mais novo, e eu comecei a achar muito chato o método da professora, e aí eu já não estava querendo fazer mais, fiz dois semestres e parei. Não me empolgava a aula. Depois eu tentei começar com um amigo meu que é professor só que acabou não dando certo também e eu larguei. E aí só voltei a fazer com você essas aulas.

**Pesquisadora:** Agora?

**Wolf:** Agora.

**Pesquisadora:** Você acha que a afetividade é importante?

**Wolf:** Eu acho.

**Pesquisadora:** Influenciou alguma coisa?

**Wolf:** Influenciou porque assim, eu gravei bem mesmo as passagens que eu tive, né? Então assim o que me fez tomar muita resistência com a língua foi justamente os problemas que eu tive no início dela e, isso aí já era desde problemas com professores a problemas com a matéria em si, isto gera uma angústia muito grande, né? E você não tem aquela liberdade para conversar com o professor, você tem aquela falta de contato. Quando é as vezes uma sala né, que mais gosta de tirar onda com o que você tá falando ou não, isto atrapalha muito. Cê não consegue se soltar e se você não solta, cê passa a não gostar, e passa a não gostar de estar ali. Então pra mim gostar de estar num local é muito importante.

**Pesquisadora:** E que tipo de atividade numa sala de aula de Línguas te faz se sentir À vontade?

**Wolf:** O tipo de atividade que os outros alunos precisam de mom. Eu gosto muito de ajudar tá, porque ajudando é segunda chance que eu tenho de estudar na escola. Eu nunca gostei de estudar. Eu chegava em casa jogava a minha mochila e ia brincar. Eu só estudava quando alguém precisava entender a matéria porque aí, ensinando, eu estudava, eu acabava gravando muito bem a matéria. Então eu gosto de ajudar as pessoas que assim eu gravo, vou repetindo pra elas repetirem.

**Pesquisadora:** Talvez seja por isso que você recomeçou no nível 1, né? Porque você não precisava...Eu te disse..

**Wolf:** Isso. Mas também tem ângulo do desenvolvimento com a sala, né? Quando vc começa no 2, por mais que vc tenha nível a turma ta num pique cê ta no outro. E aí quando cê começa no 1 por mais que vc pega umas coisas mais básicas mas depois vc sabe que eu aprendi muita coisa, mas vc acaba pegando uma interação com a turma porque vc fica no nível da turma e vc acaba puxando um pouco e voltando um pouco, vc estabiliza. E se vc passar pro 2 dali fica muito mais fácil vc se aconchegar a uma nova turma do que vc entrar direto e começar num nível superior.

**Pesquisadora:** Você acha que o humor do professor influencia a aula?

**Wolf:** Totalmente. Porque assim, infelizmente não tem como a gente separar trabalho da vida pessoal a gente tenta, mais.... E aí o que que acontece? O professor ele é quem puxa a sala, porque não existe aprendizado sem indagação, e o aluno não indaga quando o professor se importa ou quando o professor está morno. Então se ele consegue ta mais próximo do meio termo, se o humor dele permite isso, se ele ta triste, muito triste, ou se ele ta zangado com alguma coisa, isto vai atrapalhar de alguma forma a aula. È impossível não transferir seus sentimentos pra isso. Mas eu acho que pode tanto ajudar quanto atrapalhar.

**Pesquisadora:** O professor fala ou faz alguma coisa que te faz sentir bem em sala de aula?

**Wolf:** Sim, as brincadeiras, aquelas coisas..descompromisso..(informalidades?) é informalidades. È aquilo do professor ta mais próximo do aluno. Tem um livro que eu li que foi o que me fez pensar isso neste sentido. Foi um livro que me fez pensar porque que existiam professores que eu gostava e que eu não gostava. Foi um livro do Paulo Freire, ele explica a questão de que o professor também vai aprender com o aluno. Ele não vai só ensinar, e aí quando ele desce, não é que ele, todo aluno sabe que o professor tem um nível maior do que ele, senão ele não era professor. Aí quando o professor tenta se aproximar do aluno, ele faz com que seu aluno queira subir para dar isso ao professor. E aí esta própria informação faz ele se sentir muito bem. Então quando o professor faz isto em sala de aula eu mem sinto muito bem.

**Pesquisadora:** Você sente ansiedade em alguma situação ou momento da aula?

**Wolf:** Sim não no inglês em si eu sinto ansiedade quando eu tenho que pronunciar palavras que foram as primeiras palavras que eu aprendi e eu ainda tenho um bloqueio com elas, não tipo escrever, esse tipo de palavras que me fazem, sabe, que eu ainda tenho problemas com elas porque a minha língua literalmente enrola, Não é que as palavras são difíceis, então isso me faz ficar ansioso para retirar isto, apesar de eu saber que é um processo longo, mas é uma das poucas coisas que me faz ficar ansioso em sala de aula.

**Pesquisadora:** E o que te deixa frustrado?

**Wolf:** Não conseguir atingir um objetivo. Por exemplo, aprender uma palavra, ou não dar conta de fazer...aprender... algo que me impossibilite de aprender, me deixa muito frustrado, ah por exemplo uma sala que as vezes eu tenho problemas com alunos, foi um dos motivos que eu também eu me lembrei de eu ter largado um dos cursos que escola era boa mas tinha um aluno lá que ele era tão bom que fez a professora chorar em plena sala de aula. E...assim... é muito

relativo...pra me deixar frustrado é mais difícil mas resumindo quando de alguma forma eu não consigo aprender alguma coisa. Quando eu não absorvi nada. As pessoas acham que pelo fato de eu ser muito solto, de eu falar muito, elas passam a me ver eu não sei se como um nível acima... eu não entendo bem, só que eu explico pra todas as pessoas, eu tento chegar justamente naqueles alunos que são mais tímidos e explicar pra eles que eu também já fui daquele jeito, entendeu? Só que o problema é todo um processo que vc faz, ninguém vai fazer por você. Então você desenvolve você tira a sua timidez. Então, eu não sou mais inteligente do que os outros mas eu fala que eu aprendo a trabalhar a maneira mais fácil pro meu aprendizado, que é uma coisa que nem sempre dá tempo pro professor fazer, né?

#### ◆ Entrevista de Mara ◆

**Pesquisadora:** Quantas vezes vc já iniciou um curso de inglês?

**Mara:** Quatro vezes. Dentre destas quatro vezes uma eu cheguei até o nível dois pra três e aí até a conversação que foi a última vez, e agora eu já estou na quinta vez.

**Pesquisadora:** Você voltou para o inglês I?

**Mara:** Porque eu fiquei um tempo parada. Por isso que eu voltei pro inglês 1, e por insegurança também. Ah, será que eu vou lembrar? Será que eu consigo? Eu não quis fazer o teste de nível. Falei ah vou ver o nível, né?

E vou ver se eu me enquadro ou não.

**Pesquisadora:** Quais foram os motivos que fizeram você começar e parar estes cursos?

**Mara:** A maioria das vezes o motivo era às vezes assim na hora da conversação mesmo, eh as pessoas começavam falar e às vezes eu ficava ouvindo, as vezes eu até sabia, mas tinha inibição na hora de falar. Não conseguia falar, tinha vergonha, tinha medo das pessoas acharem que eu não sabia falar e ficarem rindo... Às vezes assim, até o professor porque...às vezes tem professor assim que parece que ele sabe tanto que ele gera uma barreira entre o aluno, então é um dos motivos.

**Pesquisadora:** Você acha que a afetividade é importante na sala de aula é importante?

**Mara:** Com certeza, porque você sente mais a vontade. Você conhecendo a pessoa, você vai se sentir mais a vontade, não vai ficar inibido, não vai ter medo, ah se eu errar ele é meu amigo ele me conhece, ele não vai ficar rindo de mim, ele não vai me criticar, ele ta mais ou menos no mesmo nível que eu. Você vai conhecendo a pessoa e isto é muito importante.

**Pesquisadora:** Você não tinha amizade nas outras turmas?

**Mara:** Não. Principalmente porque as turmas eram grandes também. Aí, do meio do curso pra frente ia diminuindo a quantidade de pessoas que isso é natural. Todas as vezes que eu estudei sempre aconteceu isto. Só que mesmo assim parece que tinha uma barreira... eu não sei se é porque as pessoas não se abriam também, tinham as vezes o mesmo problema, o mesmo motivo.

**Pesquisadora:** Quantos alunos na turma?

**Mara:** Uns vinte.

**Pesquisadora:** Você acha que o humor do professor é influencia a aula?

**Mara:** Com certeza, eu acho que sim porque as vezes se o professor ta espontâneo né, se ele estimula o aluno sempre com um sorriso com certeza o aluno, ele vai se sentir bem. Não vai ter aquela barreira entre ele e o professor. Ele vai conseguir falar mais, ele vai conseguir perguntar, porque as vezes um professor, nem é porque ele é um professor ruim, mas um professor mais sério, mais carrancudo gera uma barreira. Querendo ou não ele ta ali, ele sabe mais. Sei que aluno acaba que se sente inibido pra perguntar, sente inibido pra errar.

**Pesquisadora:** O professor fala alguma coisa que te faz sentir bem ou que te motiva?

**Mara:** Geralmente o que me motiva numa aula de inglês é quando o professor estimula mesmo. Vamos! Vamos mais uma vez! Estimula, dá aquela abertura pra gente poder tentar também.

**Pesquisadora:** O que te faz sentir ansiosa ou frustrada?

**Mara:** O motivo maior é meu mesmo de não ter enfrentado, eu sentia vergonha, timidez, Assim eu me sentia... Por que que eu não tentei? Eu também posso. Se outro consegue, por que eu não?

**Pesquisadora:** Você lembra de algum episódio que te fez sentir frustrada?

**Mara:** É... as vezes assim, até aconteceu na faculdade, nem foi um curso específico. Um professor tinha uma prova oral. Todo mundo tinha que fazer esta prova, eu não me lembro se era sobre um livro ou uma charge, era alguma coisa que tinha uma prova oral. E todo mundo foi fazendo esta prova, e eu não tive coragem de fazer esta prova. Eu acabei passando na matéria porque eu tinha notas, né/ Hoje eu me pergunto por que que eu não tentei, né? Mas também tinha toda aquela platéia ali, então era uma experiência pra mim, até então constrangedora, né? Porque por mais que eu saberia mais ou menos o que que ia acontecer durante aquela prova, mas tem o nervosismo tem tudo isto, né? Então este foi um episódio que me marcou.

**Pesquisadora:** Que tipo de atividade te faz sentir a vontade na sala de aula?

**Mara:** Atividade em grupo que a gente senta do lado do outro e faz a conversação eu me sinto a vontade, eu acho bom. Porque querendo ou não você tem uma proximidade maior com a pessoa que você ta em par ou grupo, então vai gerando uma afinidade com a pessoa e você se sente mais a vontade como se ele fosse um conhecido de algum tempo, você não vai se sentir inibido de falar com ele. Isso gera uma proximidade maior.

**Pesquisadora:** Tem algum momento que você sente ansiedade durante a aula?

**Mara:** Geralmente quando vai passando um por um pra poder falar alguma coisa, até chegar a minha vez, eu fico ansiosa esperando, e aí acaba que eu não consigo me concentrar tanto assim no que ta acontecendo dentro do processo da aula, né? Até chegar a minha vez e isso me deixa nervosa. E esta ansiedade atrapalha porque às vezes uma questão lá na frente que o colega tava falando você perdeu a chance de aprender.



◆ **Entrevista de Alice** ◆

**Pesquisadora:** Quantas vezes você já começou um curso de inglês?

**Alice:** Duas vezes. A primeira eu parei por motivo de mudança de cidade. Essa é a terceira vez. Eu comecei a uns trinta anos atrás em Araguaina, Eu estava lá, meu marido estava fazendo uma obra, e eu tive a oportunidade de conviver com uns americanos que propuseram a dar aula de inglês. E eu fiz alguns meses, e aí terminou a obra e a gente voltou pra Goiânia. E depois também lá no meu trabalho, eles ehh deram um curso de inglês para os funcionários, e eu comecei a fazer esse curso. Mas o curso, ele era um curso assim, rápido. Não era um curso completo de inglês, sabe? Era um curso assim só pra noções de inglês.

**Pesquisadora:** Então, em nenhum dos cursos você parou por sua vontade?

**Alice:** Não. E aí isto me fez ficar mais frustrada ainda, porque eu não conseguia a aprender a fazer, né? Quer dizer, eu entrava para aprender não aprendia e ficava me sentindo assim... eh, comecei e parei.me sentia até mal com isso, né? E agora que eu aposentei, eu falei; agora eu vou fazer inglês. Mas eu percebo que a gente não tá.... a gente ta fora daquela rotina de aula, de escola, de estudar e de fazer tarefa e tudo. E as vezes você faz um monte de coisas por dia. Por exemplo, eu agora tô construindo, to reformando meus armários na minha casa, minha casa est´qa bagunçada, eu não acho as coisas, então eu sinto que eu não to aproveitando tudo que eu poderia ta aproveitando agora. Mas eu sinto porque às vezes eu não sento pra estudar inglês, mas às vezes eu to no carro, to saindo e repasso o vocabulário na minha cabeça, quando eu chego em casa vou procurar alguma coisa que eu quero entender.

**Pesquisadora:** Você acha que a afetividade é importante na sala de aula de inglês?

**Alice:** Eu acho que é, sabe? Eu acho que quando os colegas têm liberdade uns com os outros facilita porque você tira algumas dúvidas rápidas, você tem liberdade de trocar experiência com os colegas.

**Pesquisadora:** Que tipo de atividade te faz sentir à vontade na sala de aula?

**Alice:** Eu não tenho problema com trabalho de grupo, nem individual, sabe? Eu fico a vontade em todos os momentos. Até quando eu tenho que falar.

**Pesquisadora:** Você acha que o humor do professor influencia a aula?

**Alice:** Eu acho. Eu acho que quando o professor ta nervoso ele intimida, né, a gente. A gente fica se sentindo inadequado, né?

**Pesquisadora:** O que o professor fala ou faz que te faz sentir bem na sala de aula?

**Alice:** É quando eu noto que o professor ta receptivo com as minhas dúvidas. Sabe? Aí eu sinto bem. Quando eu noto que o professor tá impaciente com as minhas dúvidas aí eu me retraio. No momento que eu mais preciso, o professor fica impaciente, mas ainda? Até hoje com esta dúvida?

**Pesquisadora:** Você sente ansiedade em alguma situação ou momento da aula?

**Alice:** Não... Às vezes quando eu não estou acompanhando, assim às vezes me dá... eu sinto um pouco assim ansiosa, mas eu tento me controlar para aproveitar mais, né? As vezes também eu fico impaciente quando os colegas começam a conversar porque a gente tem só uma hora e vinte minutos de aula e as pessoas não aproveitam. Aí já é falta de maturidade.

**Pesquisadora:** Você tem algum momento de frustração?

**Alice:** Não. Eu tenho um sonho. Eu quero aprender inglês pra mim, sabe? Porque realmente é um sonho, é uma frustração que eu tenho de não ter aprendido inglês. E parece que é uma lacuna em minha vida.

#### ◆ Entrevista com Ricardo ◆

**Pesquisadora:** Quantas vezes você já começou um curso de inglês?

**Ricardo:** Esta é a primeira vez que eu estou fazendo. Fiz só na escola ginásial. E é a primeira vez que eu estou começando. E espero me formar.

**Pesquisadora:** Você acha que a afetividade é importante na sala de aula?

**Ricardo:** Entre o professor e o aluno, ou entre os alunos?

**Pesquisadora:** Entre professor/aluno e entre aluno/aluno.

**Ricardo:** Eu acho que você participa, né? Porque se você ficar num canto, sem participar, sem demonstrar, eu acho importante sim, pelo entrosamento entre nós colegas e entre o professor, principalmente entre o professor e nós alunos. Acho que ajuda totalmente na aprendizagem, porque se não tiver afetividade, não tiver carinho, né, essa ligação professor com aluno, a tendência é você ir desmotivando, desmotivando, e a tendência é você começar outro curso com outro aluno, outro professor, outra escola.

**Pesquisadora:** Você acha que o humor do professor influencia a aula?

**Ricardo:** Acho. Porque o do aluno influencia o professor, porque ele percebe, então é verdade. O professor, a gente tem que perceber que ele tá bem, bom para ensinar. É lógico que ele é ser humano e ele tem seus problemas, mas infelizmente ele é um pra dez. Eu acho super importante. O professor mal humorado, primeiro ele não vai passar a matéria direito, né? Ele vai ser rápido, curto e grosso, quer ir embora resolver um problema, e os alunos podem perceber isso. No primeiro momento não, porque todo mundo tem problemas, mas se continuar com isso pode dar problema no aprendizado, né?

**Pesquisadora:** O que o professor fala ou faz, que te faz sentir bem na sala de aula?

**Ricardo:** Que você vai aprender. Mesmo nos momentos que você diz não eu não dou conta desses negócios não professora. Aí o professor diz “não isso aí é só o começo, você tem capacidade”. Às vezes você até percebe que o professor talvez até sabe que você não tem aquela capacidade, mas

a palavra positiva, eu acho que é muito importante. É o otimismo, o professor ele tá pra ensinar, ele vai ensinar coisa boa, né? Coisa boa é otimismo, perseverar, querer.

**Pesquisadora:** Você sente ansiedade em alguma situação ou momento da aula?

**Ricardo:** Sim, “in pairs” (risos). A hora que fala em pares que eu vou ter que talvez abrir minha guarda e mostrar pro meu colega que talvez eu não sei tanto às vezes que a turma tá pensando que sabe, o próprio professor tá achando que eu sei, é o meu momento íntimo, né, que cê vai tá..., e eu não gosto de pares, quer dizer, mas eu sinto que eu tenho que participar disso para mim crescer. Eu acho positivo, mas eu não gosto. Eu gosto de exercício pra casa, que eu estou sozinho, faço pesquisa. Aqui é questão de tempo. Eu sou contra tempo, competição. Eu tenho que terminar em dez minutos, eu já me perco um pouco.

**Pesquisadora:** E em grupos? Você também se sente como em pares?

**Ricardo:** Não, aí eu já me sinto também talvez quase igual, mas eu já vou sentir melhor por ter mais pessoas. Mesmo aqui neste grupo que todo mundo é amigo, mas na hora, eu acho que é igual você namorar. Você tá namorando, pegando na mão, a hora que você dá o beijo, aí você sente, né? Então eu acho que na hora que cê tá aqui conversando informalmente é uma coisa, agora vamos fazer junto? Nossa aí você dá aquela arrepiada, um choquezinho. Não é a timidez nem nada, não gosto de desafio, não gosto de competição.

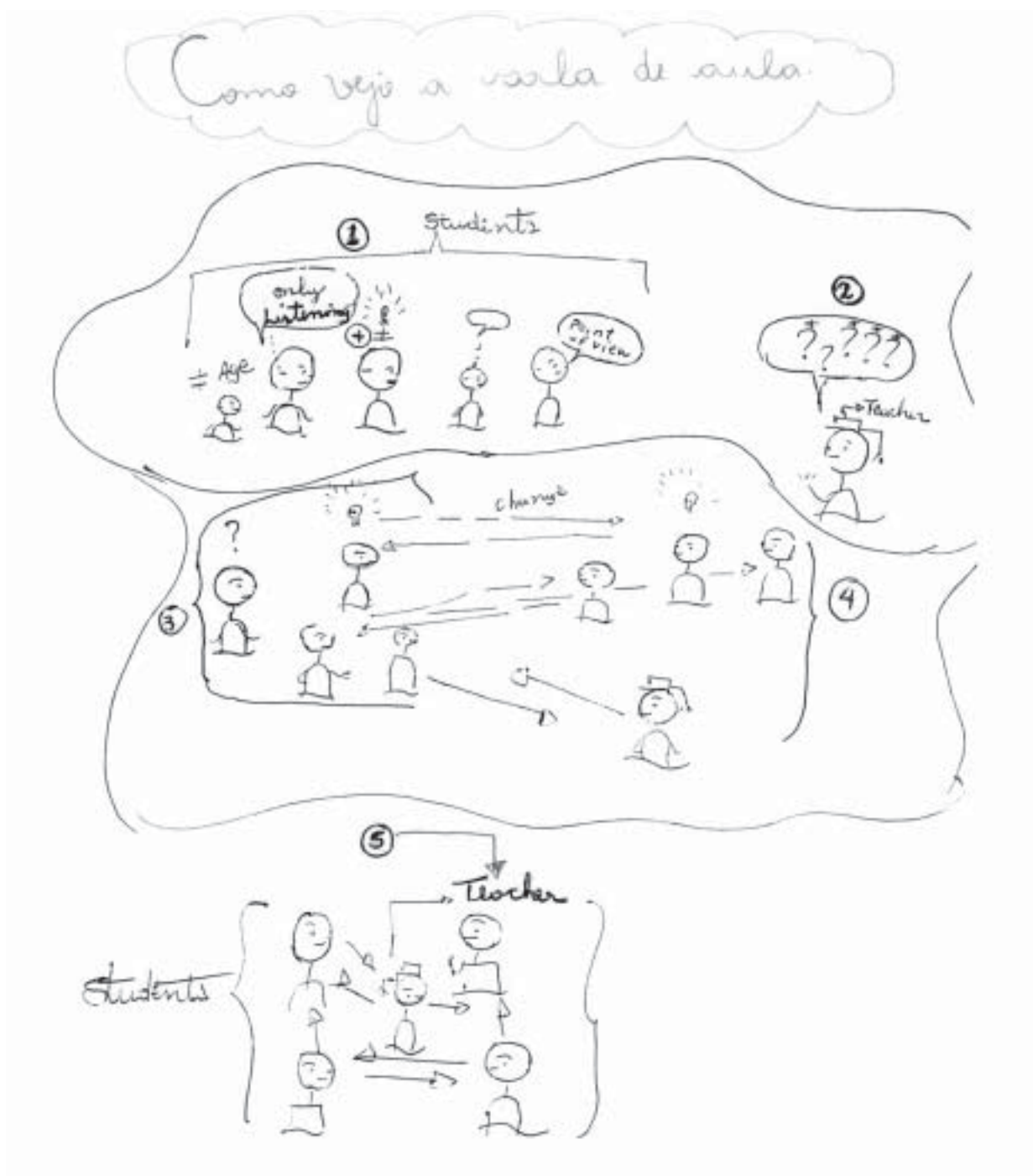
**Pesquisadora:** O que te bloqueia ou te deixa frustrado na sala de aula?

**Ricardo:** Quando eu não sei de um assunto, igual pra mim tá no início agora, e às vezes você vai... eu quero traduzir, você tá falando em inglês lá na frente, e eu tô tentando traduzir aqui, aí eu me perco às vezes, e aí embola o meio de campo todinho. Eu aí eu falo “deixa pra lá”. Aí às vezes eu anoto algumas coisas aqui pra mim dar uma olhada em casa. Mas isso aí me faz perder um pouco assim, eu perder a sequência não por você estar com pressa nem nada, eu que fui muito lento em algum momento. Comecei a perder aí eu desesperei. É o momento que eu falo que eu não gosto de tempo, de competição porque, se eu comecei a olhar o tempo, eu sei que você vai correr e pode certo eu vou me destravar, mas quando tá aqui na sala que é uma coisa mais light aí eu falo, “deixa, depois eu vejo isso”.

## ANEXO IV

## DESENHOS DOS PARTICIPANTES

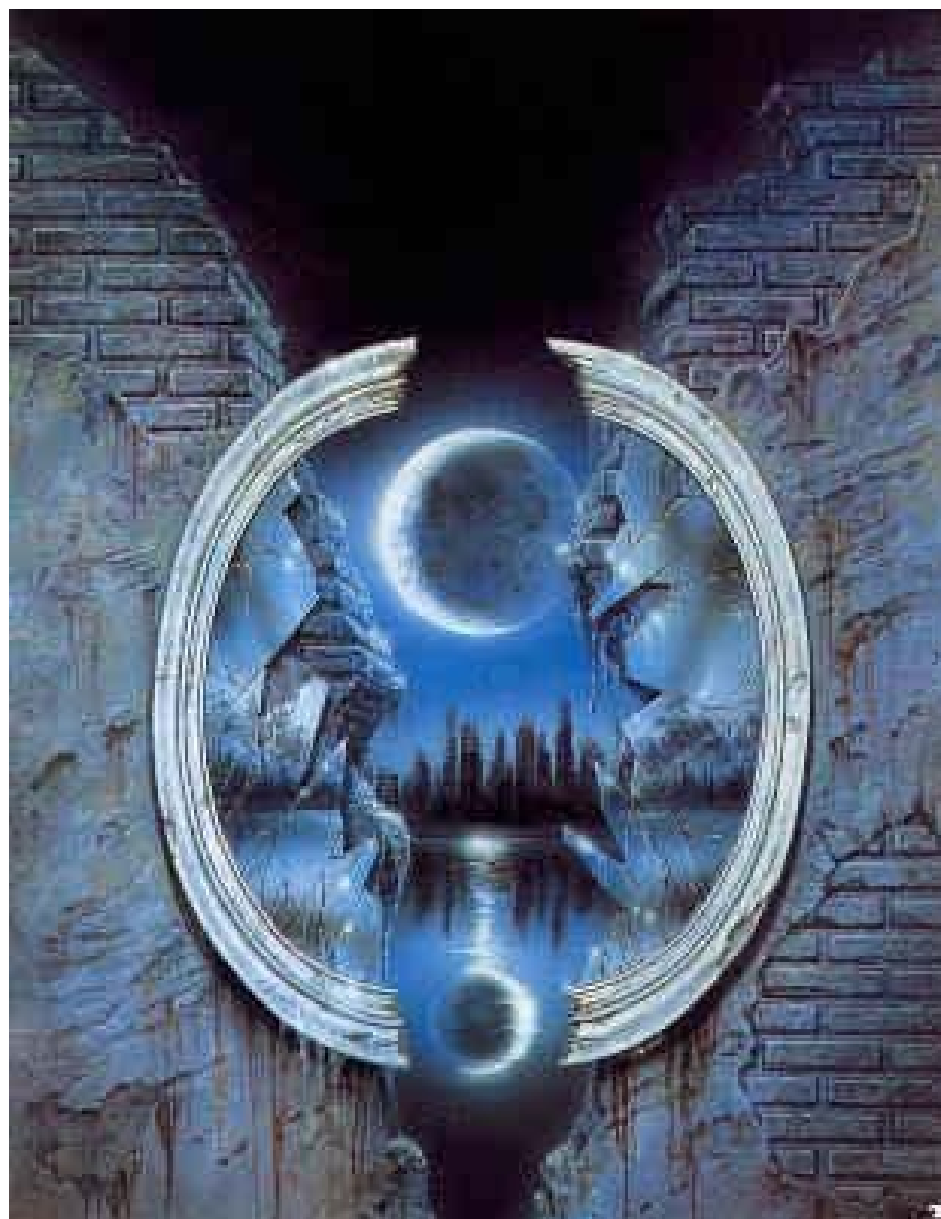
## ◆ Desenho de Inês ◆



◆ Desenho de Robson ◆



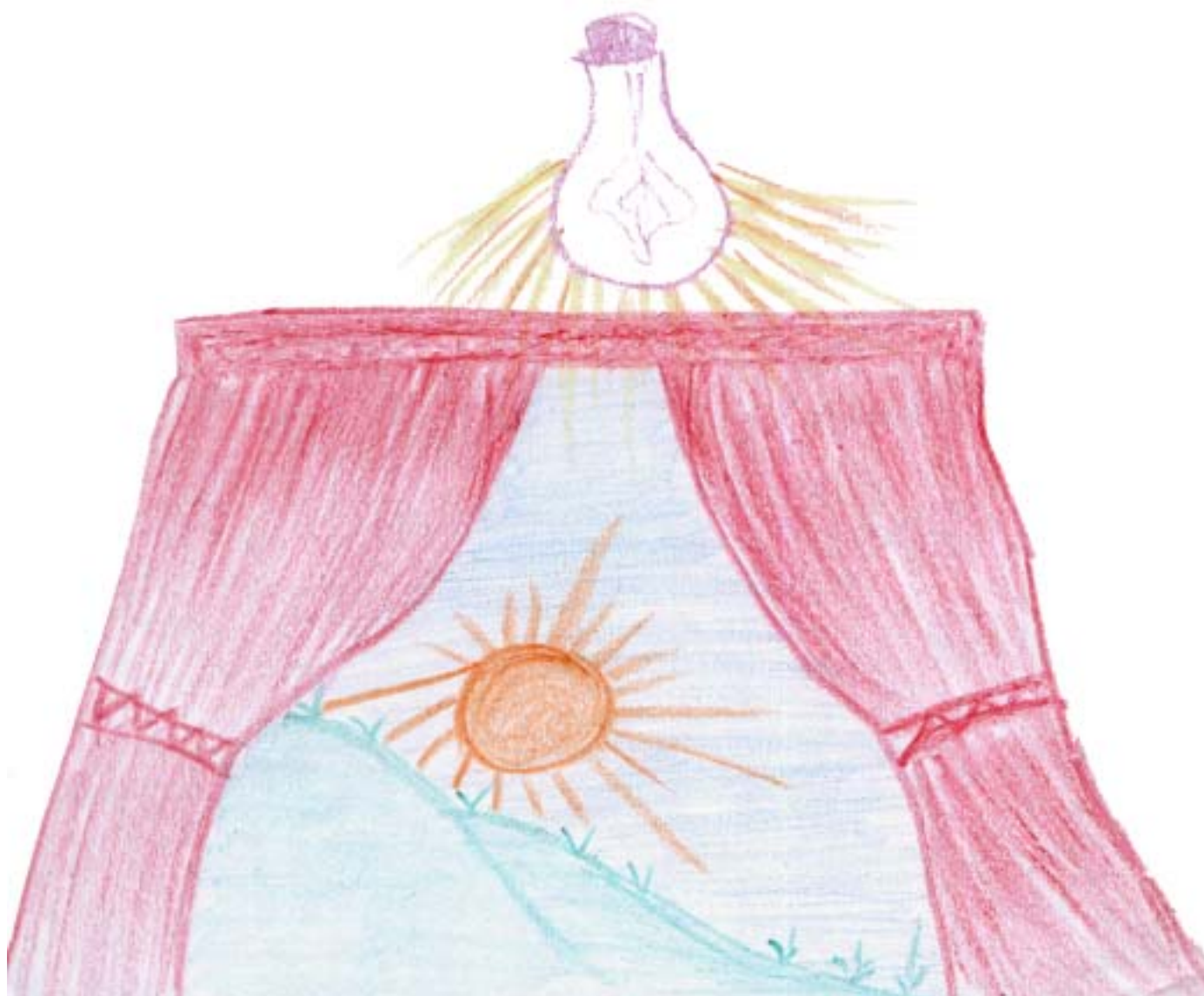
## ◆ Desenho de Wolf Seal ◆



◆ Desenho de Mara ◆



◆ Desenho de Alice ◆





◆ Desenho de Ricardo ◆

