

RESUMO: O objetivo deste artigo é fazer um levantamento crítico de alguns estudos da área de Aquisição de Segunda língua que exploram a dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua. Ao fazê-lo aponto como a tradição do pensamento ocidental tem relegado às margens da lingüística o tratamento adequando da relação entre as emoções e a aprendizagem de uma nova língua. Além disso, aponto alguns impasses desta tradição que nos impendem de compreender sua dinâmica dialógica e sistêmica na sala de aula. Concluo, apontando estudos no contexto brasileiro que superam estes impasses presentes nos estudos estrangeiros aqui revisados.

ABSTRACT: The aim of this paper is to assess critically some studies from the field of Second Language Acquisition that explore the affective dimension in the teaching and learning of a second language. Throughout I suggest that western thought has marginalized research that tries to understand the relationship between emotions and the learning of a new language. Furthermore, I demonstrate some obstacles from this tradition of research that may impede us from understanding the dialogic and systemic dynamics of emotions in the classroom. I conclude by making reference to studies in the Brazilian context that overcome these obstacles.

1. Introdução

De acordo com a tradição do pensamento filosófico e científico ocidental, a lingüística se ergueu como disciplina fundamentada no conceito da faculdade da linguagem como aquilo que nos distingue dos animais. A preocupação ocidental exacerbada e quase que unívoca com estudo do propriamente lingüístico formal e/ou gramatical ao longo dos últimos 2500 anos atesta para o fato da concepção de linguagem como a expressão primordial de processos que fazem parte da dimensão racional, das leis da lógica universal do ser humano (Rajagopalan, 2004). A lógica do pensamento ocidental, de Platão a Darwin, sugere que a emoção pertence ao mundo animal e que, quando manifestado nos humanos, esta deve ser sumariamente reprimida, negligenciada e controlada pela mente racional. Weedwood (2000) diz: “A história registrada da lingüística ocidental começa em Atenas: Platão foi o primeiro pensador europeu a refletir sobre o problema fundamentais da linguagem (p. 21)”, de maneira que a lingüística pode ser vista como descendente direta do pensamento racionalista e que, portanto, exclui as emoções de suas preocupações.

Neste cenário, não é de se estranhar que toda a trajetória da lingüística nos mostra um distanciamento gradual da vida social cotidiana na qual a emoção, a cognição e a linguagem como atividades imbricadas e mutuamente constituídas são uma constante. O que observamos na edificação deste campo disciplinar ao longo da história é uma abstração crescente dos afazeres práticos da linguagem tendo o movimento gerativista de Noam Chomsky, da metade do século passado em diante, sua culminação reducionista, abstracionista e minimalista. Com o advento da teoria gerativista, a lingüística passa a ser orientada por um eixo disciplinar dogmático, ditando leis de trabalho axiomáticas inteiramente dissociadas do nosso envolvimento cotidiano com a linguagem (cf. Rajagopalan, 2004). Segundo o próprio Rajagopalan (2003), o campo da lingüística aplicada está, de fato, fazendo com que sua disciplina mãe, a lingüística, repense alguns de seus conceitos fundadores. E é para ela que nos voltamos na seção seguinte, visando a buscar conceitos mais próximos da realidade prática do ensino e da aprendizagem de línguas em sala de aula. Neste trabalho busco revisar de maneira crítica estudos de uma vertente da lingüística aplicada, denominada de *Aquisição de Segunda Língua* (ASL), que abordam a dimensão afetiva e emocional no ensino e na aprendizagem de línguas. Ao longo, busco discutir alguns impasses conceituais herdados da tradição do pensamento ocidental que estão presentes nestes estudos que dificultam a compreensão dinâmica da dimensão afetiva e emocional no ensino de línguas. Concluo indicando estudos no contexto nacional que vão além das abordagens estrangeiras.

¹ rodrigoaragaoprofessor@yahoo.com.br

2. Aquisição de Segunda Língua: Diferenças Individuais

Desde o início do desenvolvimento do campo de pesquisa denominado como Aquisição de Segunda Língua, por volta dos anos sessenta e setenta, a pesquisa sobre as diferenças individuais do aprendiz que tinham relação com o sucesso variado na aprendizagem tem atraído o interesse de alguns pesquisadores. Os primeiros estudos eram embasados em distintas baterias de testes e medição estatística, que tinham como objetivo definir os construtos psicológicos e as características individuais mais significativas e influentes na aprendizagem de uma língua, além de análises correlacionais de variáveis afetivas e níveis de proficiência (cf. Gardner e MacIntyre, 1993; Scovel, 1978). O elo que une estes pesquisadores é a tentativa de se compreender como os aprendizes de uma língua variam em nível, grau e forma na aprendizagem e, a partir daí, elaborar taxonomias que descrevam os estados afetivos individuais, como diagnosticá-los, fomentá-los ou preveni-los individualmente na instrução formal. Arnold e Brown (1999: 1) argumentam que o termo *afeto* tem relação estreita com aspectos de nosso estado emocional, mas que há uma enorme dificuldade de definir o conceito, de maneira similar à demonstrada nas seções anteriores. Eles definem o termo da seguinte forma: “No presente contexto, afeto será considerado como amplos aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude que condicionam o comportamento e influenciam a aprendizagem²” Estes aspectos, para Arnold e Brown (1999: 8), têm a ver com fatores internos que constituem a personalidade dos aprendizes. Para os autores, o processo de aquisição de segunda língua é influenciado de maneira significativa por traços individuais da personalidade que residem no aprendiz. Tais traços emocionais podem facilitar ou impedir a aprendizagem, apresentando fatores que podem influenciar o processo de forma positiva e negativa, respectivamente. Estes fatores estão imbricados e inter-relacionados de tal maneira que torna o isolamento de suas influências recíprocas de difícil realização.

Arnold e Brown (1999) argumentam que o processo de aprendizagem deveria ser apoiado numa visão mais holística e humanista, em que emoção e cognição andassem lado a lado, já que estudos neurobiológicos têm demonstrado que as emoções fazem parte da razão e que não há processos mentais sem processos emocionais, uma vez que estes são parceiros no funcionamento do sistema nervoso. Para os autores, uma compreensão ampla da dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de línguas é importante por duas razões. Em primeiro lugar, uma atenção para os aspectos afetivos pode levar-nos a um ensino mais efetivo, ao propiciar que os alunos superem emoções negativas que inibem sua aprendizagem e fomentar emoções que facilitem o processo. Em segundo lugar, como consequência de uma supervalorização do cognitivo, do lingüístico e do racional, nós nos tornamos analfabetos emocionais. O ensino pode ir além do objetivo da aprendizagem da língua, mas um espaço de educação do afeto e da ética pode levar os alunos a uma maior responsabilidade com a sociedade. A *informação* pode coexistir com a *formação*. Arnold e Brown (1999) colocam a dimensão afetiva em paralelo às abordagens humanistas no ensino e na aprendizagem de segundas línguas.

John Schumann (1997) foi pioneiro no campo de ASL em levantar a bandeira de que não há cognição sem emoção. De fato, seu argumento central é que a aquisição de língua materna e de uma segunda língua são processos fundamentalmente orientados pelas emoções e que a afetividade embasa a cognição humana. Partindo de sua própria experiência, e interessado em compreender como o sucesso final, em termos de proficiência, é bastante variado no processo de aprendizagem de uma língua, John Schumann e colaboradores avançaram na última década um quadro teórico denominado, em sua monografia mais recente, de *neurobiologia do afeto* – uma perspectiva neurobiológica da avaliação de estímulos.

Em linhas gerais, a resposta de Schumann para a diferença de sucesso na aprendizagem realizada por cada aprendiz concerne o sistema de avaliação de estímulos que é diferenciado em cada pessoa. Desta maneira, Schumann (1997) argumenta que não há um melhor método de ensino/aprendizagem de língua já que cada cérebro, e seu substrato avaliador, responde a instrução de maneiras distintas e que o desenvolvido de proficiência depende da adaptabilidade de cada cérebro às suas condições de instrução, como uma pessoa recuperando de um acidente cerebral requer muita dedicação e adaptação. Schumann tem procurado entender, ao longo de sua vida profissional, como sua própria tentativa de aprender algumas línguas falhou ou apresentou resultados distintos, insatisfatórios e cercado de variáveis sociais e afetivas consideradas por ele como inibidoras do processo de aquisição de uma segunda língua (cf. Schumann, 1978). Segundo o autor estas variáveis podem ser agrupadas em uma única variável responsável pela aquisição, que denominou de *aculturação*. Essa variável significava o nível de integração psicológica e social de um indivíduo com o grupo social da língua alvo similar ao conceito de *motivação integrativa* (Gardner e MacIntyre, 1993).

²Minha tradução de: In the present context, affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behavior and influence language learning.

Schumann argumenta que o aprendiz adquire a língua na medida que ele se aproxima e se integra aos falantes da língua alvo. Na época, sua teoria envolvia construtos psicológicos que foram fortemente criticados como demasiadamente abstratos, idealizados e reducionistas³.

De acordo com seu marco teórico da *neurobiologia do afeto*, o cérebro avalia os estímulos que recebe e isso leva a uma resposta emocional e conseqüentemente comportamental. Schumann (1997) postula cinco dimensões de avaliação de estímulos: novidade, prazer, significância de objetivos e necessidade, potencial de ação, imagem social e identitária. O autor argumenta que esta perspectiva neurobiológica, fornece componentes materiais-neurobiológicos que sustentam construtos psicológicos como o conceito de motivação como a glândula pituitária, a pineal e o sistema límbico. Note-se o uso constante de Schumann do par mente-cérebro, um colapso que reduz e sobrepõe um ao outro provocando possíveis caminhos reducionistas para a compreensão da inter-relação entre emoção e cognição. De fato, uma das principais dificuldades na compreensão e utilização da teoria de Schumann é correlacionar sua hipótese neurobiológica e mental as dados pinçados por ele em autobiografias de aprendizes de L2 e de colocar o cérebro como um homúnculo responsável pela avaliação dos estímulos da aprendizagem. Perde-se aqui a possibilidade de se compreender o papel da própria linguagem, das identidades pessoais e da reflexão na aprendizagem de uma L2. Além disso, a ênfase de Schumann no cérebro internaliza o estudo das emoções, como estados afetivos cerebrais individuais, perdendo-se aqui o foco nas relações do indivíduo em seu contexto de aprendizagem.

A proposta neurobiológica de Schumann compartilha de algumas crenças naturalizadas da tradição filosófica ocidental, que pode limitar a compreensão da inter-relação sistêmica entre emoção e cognição no ensino/aprendizagem de línguas (cf. Aragão, 2005). Como por exemplo: a) a tentativa incansável de se estabelecer um isomorfismo entre determinados circuitos neuronais e estruturas cerebrais com comportamentos sociais complexos; b) em conseqüência, um colapso que reduz e sobrepõe um ao outro provocando caminhos reducionistas como as abordagens mente-cérebro; c) a insistência na investigação, comprometida com órgãos financiadores e a tecnologia moderna, de neurônios, glândulas, áreas do cérebro e demais elementos do sistema nervoso central que estão em menor ou maior grau envolvidos com a emoção/cognição como propriedades de agentes individuais isolados; d) a compreensão das emoções como estados “mentais-cerebrais”; e) uma crescente abstração na busca por substrato neurobiológico que sustenta comportamentos sociais e relacionais complexos.

Segundo Ellis (1994: 471), há uma pletora de variáveis individuais que foram identificadas por diversos pesquisadores. Para o autor os construtos são vagos e se sobrepõe de várias maneiras, o que torna difícil resumir de maneira coerente os resultados dos estudos por ele revisados. Ele argumenta, ao longo do capítulo dedicado a temática que não há distinção clara entre termos como *crença*, *atitude*, *estado*, *fator*, *variável*, *estilo de aprendizagem* e *motivação*. Ellis (1994: 520-523) resume a pesquisa sobre as diferenças individuais agrupando-as com os seguintes conceitos: a) *crenças*: estados mentais, conscientes ou inconscientes, sobre como uma L2/LE pode ser aprendida de maneira mais efetiva. Elas refletem experiências prévias e fatores como estilo cognitivo e personalidade; b) *estilos cognitivos*: alunos apresentam diferentes estilos de aprendizagem, variando entre uma tendência e preferência a ser mais analítico, descontextualizado e formalista na aprendizagem e uma tendência a apresentar um estilo mais global, intuitivo, e pragmatista em sua prática de aprendizagem; c) *idade*: não há consenso entre os autores que debatem a questão do período crítico, porém estudos mais conclusivos sugerem que as crianças têm vantagem na pronúncia e na aquisição naturalística, enquanto os adultos têm maior vantagem na área da memória, estratégias de aprendizagem e maturidade no uso circunstanciado da linguagem⁴; d) *aptidão*: conceito similar ao da idade, não há consenso entre autores na área, mas argumenta-se que este seja um atributo inato do aprendiz que o predispõe a desenvolver habilidades comunicativas e linguísticas com maior facilidade; e) *estados afetivos*: ansiedade, apreensão comunicativa, medo de avaliação entre outros fatores negativos. Apresentam um considerável impacto na aprendizagem; f) *motivação*: indicador poderoso de sucesso na aprendizagem, já que parece aumentar o esforço, o engajamento e a perseverança dos alunos; g) *personalidade*: a relação entre personalidade e aprendizagem ainda não está clara; alguns estudos sugerem uma correlação entre extroversão e o desenvolvimento de habilidades orais. Ellis (1994: 523) conclui sua revisão assumindo a abordagem computacionalista corrente e indicando que as diferenças individuais produzem variabilidade na velocidade e no resultado final da aprendizagem, mas há pouca evidência para sugerir que estas diferenças têm algum efeito marcante nos processos mentais-cognitivos que abarcam o

³ Ver Norton (2000) para críticas contundentes do modelo de *pidgnização* e *aculturação* de Schumann (1978).

⁴ Tratei de maneira crítica a problemática conceitual do período crítico e sua relação com a sala de aula em um trabalho anterior (Aragão, 2003).

desenvolvimento da interlíngua. O conceito de motivação e ansiedade têm sido estudados pela literatura da área. Passamos então a revisar os principais estudos na área que enfocam estes dois conceitos.

3. Motivação e Fatores Afetivos Correlatos

A pesquisa sobre a motivação na aprendizagem de línguas foi iniciada e consistentemente desenvolvida por Robert Gardner e colaboradores no Canadá. Estes pesquisadores desenvolveram uma perspectiva orientada pela psicologia social e propuseram uma teoria centrada em atitudes psicológicas e embasada em estudos empíricos usando instrumentos de medição padronizados. A tentativa de compreender o contexto de coexistência de falantes de francês e inglês em comunidades canadenses que usam duas das mais vitais línguas modernas sempre foi um desafio para pesquisadores e para o governo do Canadá que tem financiado pesquisas com este interesse. Grande parte da pesquisa pioneira sobre motivação feita por Gardner e sua equipe sugere que a motivação integrativa, que envolve uma atitude positiva de identificação com a cultura do outro, um desejo de participação junto à cultura estrangeira, é a mais efetiva na aprendizagem que a motivação instrumental ou extrínseca, que envolve uma motivação de aprendizagem para melhorar na carreira ou desenvolver estudos no país de língua alvo. Estas pesquisas iniciais enfatizavam o contexto de segunda língua, em países como o Canadá, em detrimento do contexto de língua estrangeira, no qual alunos sem motivação integrativa apresentam níveis elevados de proficiência. Além disso, tais conceitos não possuem paralelo com conceitos da psicologia e o termos usados por Gardner e colaboradores permanecem enigmáticos. Isto gerou uma nova série de pesquisas sobre diferentes tipos de motivações para se aprender uma segunda língua e uma língua estrangeira.

Segundo Dornyei (2001) modelos processuais recentes têm enfatizado o conceito de *motivação intrínseca*, originada no próprio indivíduo quando os alunos consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas. Os alunos se tornam intrinsecamente motivados quando a aprendizagem gera um sentimento de satisfação, prazer e recompensa nela mesma, sem a necessidade de recompensas e premiações, ou mesmo punições, externas à tarefa (motivação extrínseca). Embora saibamos que a realidade muitas vezes seja outra, acredito ser desejável e saudável que em espaços educativos busquemos um cenário, no qual, nos vemos envolvidos num desfrute prazeroso do fazer pedagógico, como se este fazer não tivesse um objetivo ou um propósito externo à atividade em si mesma. Um espaço de convivência significativo e prazeroso para todos ali envolvidos. De fato, um conjunto de pesquisadores sugere que aspectos afetivos positivos como o prazer na convivência, a empatia, a cooperação e a colaboração, a solidariedade, a ética e o respeito mútuo, a auto-estima e a alegria são todos contagiosos. O professor tem papel central aí, ao apresentar, por exemplo, entusiasmo pode colocar seus alunos entusiasmados, bem como o contrário também possa ocorrer.

Segundo MacIntyre, os pesquisadores ainda não deram atenção suficiente para os fenômenos emocionais e mesmo o conceito de filtro afetivo de Krashen (1985) parece muito passivo para capturar a função das emoções no comportamento como estudado por pesquisadores da psicologia das emoções como revisado na seção sobre psicologia. O conceito de filtro afetivo constitui uma das cinco hipóteses da teoria de aquisição de segunda língua de Krashen (1985). De fato, como argumentado em outro trabalho (cf. Aragão, 2003), o conceito de filtro afetivo de Krashen funciona como um véu epistêmico, no estilo Kantiano, que encapsula o dispositivo de aquisição de linguagem (DAL). Segundo Krashen (1985), quando o filtro afetivo está acionado, devido à alta ansiedade, stress ou medo de errar, o DAL fica com sua porta de entrada bloqueada para o input, impedindo assim o processo natural de aquisição de conhecimento gramatical. Como é comum nas discussões sobre a ansiedade, a intervenção sugerida por Krashen (1985) é a de relaxar a atmosfera da sala de aula oferecendo um ambiente antiestresse para os alunos, e assim deixando que o processo natural de aquisição ocorra. A abordagem de Krashen foi duramente criticada ao longo destas duas últimas décadas⁵. Seu embasamento teórico é confuso e fortemente abstrato como o cognitivismo Chomskyano e tende a focar sua pesquisa no que ocorre dentro da mente computacional do aprendiz.

Entretanto, de comum acordo com MacIntyre quanto à urgência de se investigar e procurar compreender a relação entre emoção e aprendizagem, Scovel (2000: 140), em seu mais recente recenseamento da área, argumenta que ainda estamos lutando para compreender o funcionamento das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas. Para o autor a grande ironia é que a emoção poderia terminar provando ser a força mais influente na aquisição de linguagem, mas as variáveis afetivas constituem a área que os pesquisadores de aquisição de segunda língua entendem menos. Scovel (2000: 127) vai além ao afirmar que embora o conceito de ansiedade seja o mais discutido na área, ele pode ser o mais mal

⁵ A esse respeito conferir especialmente o trabalho dos seguintes autores: Miccoli (2000) e Norton (2000).

compreendido. Isto pode ser devido ao fato do conceito ter um sentido distinto para o público do que ele tem para os pesquisadores. MacIntyre (1999: 24) em comum acordo com Scovel (2000) argumenta ainda que o cenário é confuso entre os pesquisadores que tendem a compreender o conceito e seus efeitos de maneira bastante distinta. MacIntyre (2002) argumenta que as propriedades motivacionais da emoção na aprendizagem de línguas têm sido severamente subestimadas. Entretanto, no campo da psicologia e da neurobiologia há uma forte relação entre motivação e emoção e, de fato, há um periódico com este mesmo nome. A emoção é vista como um sistema motivador primário do ser humano fornecendo intensidade, urgência e energia para o comportamento. Desta maneira, a emoção funciona como um amplificador ou um delimitador do comportamento humano formando parte central do sistema de motivações de alunos de uma segunda língua ou língua estrangeira. Para MacIntyre (2002: 61-62), o sentimento de constrangimento, por exemplo, pode produzir uma reação de retraimento comportamental que, dependendo de sua intensidade, pode levar o aluno a evitar interações em sala ou até a abandonar o curso.

O autor argumenta que estamos num momento da pesquisa em que se deve levar em consideração uma multiplicidade de motivos que se encontram em competição nas ações dos alunos. Alguns destes motivos para agir levam a se envolver com a L2/LE, enquanto outros tendem a fazer com que alunos resistam ou evitem este envolvimento. MacIntyre (2002: 68) fecha seu artigo indicando possíveis frentes de trabalho que podem ser desenvolvidas: a) compreender como o desempenho bem sucedida em sala beneficia a motivação intrínseca e a integrativa; b) estudar processos emocionais opostos em ação, procurando entender suas propriedades motivadoras e limitantes; c) investigar a questão da escolha pela realização ou não de uma determinada tarefa e de uma determinada língua na aprendizagem. MacIntyre acredita que o recado mais considerável desta perspectiva se encontra na tentativa de encorajar estudos mais detalhados das propriedades emocionais das emoções vividas na aprendizagem de uma língua.

4. Ansiedade e Fatores Afetivos Correlatos

A segunda variável do aprendiz mais pesquisada em aquisição de segunda língua é a ansiedade. Arnold e Brown (1999: 9) sugerem que a ansiedade seja possivelmente o fator que mais obstrui e limita o processo de aprendizagem de uma língua levando o aluno comumente a desistir de seguir com a aprendizagem de uma língua. Os autores argumentam que há uma grande vulnerabilidade na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao tentarmos nos expressar numa língua que não dominamos como nossa língua materna, ao sentirmos limitados em nossa expressão, podemos soar como bebês e assim ter nossa identidade, nosso *eu*, uma questão muito ligada a voz, ameaçada de várias maneiras ao nos expormos ao escrutínio público na sala de aula. O fenômeno está associado a sentimentos negativos como desconforto, sensação de ridículo e fracasso, frustração, apreensão e tensão antecipatória ocasionadas em geral quando um aluno tem que desempenhar oralmente na língua alvo (Gardner e MacIntyre, 1993). Para Horwitz (2001) a ansiedade de língua estrangeira é responsável pelas experiências desconfortáveis nas aulas de línguas e, a partir de tal conceito, as autoras desenvolveram um teste que mede o nível de ansiedade nos alunos. Dados correlacionais entre ansiedade de LE e produto final de aprendizagem indicam uma correlação consistente, porém moderada, entre ansiedade e aprendizagem. De acordo com a tradição do pensamento ocidental, a compreensão do conceito de ansiedade como um fenômeno intrínseco ao aluno tem relação com esta postura de diagnóstico individualista, porém de um tratamento invisível ao indivíduo, já que o que se pretende criar para reduzir a ansiedade são medidas que lidam com a “atmosfera”, o “ambiente” da sala de aula e o espaço operacional dos alunos.

Horwitz (2001: 120) define ansiedade, como um sentimento subjetivo de tensão, apreensão, estado nervoso e preocupação associada com o acionamento do sistema nervoso autonômico. A ansiedade de LE é considerada um tipo de ansiedade específica à situação de aprendizagem de LE em sala de aula e responsável por gerar reações emocionais negativas, desconfortáveis e bloqueadoras nas tarefas de sala. Segundo Horwitz (2001: 120-121) a ansiedade de LE tem sido associada freqüentemente com aspectos orais do uso de LE, embora pesquisas recentes tenham procurado identificar e diagnosticar os diferentes tipos de estado de ansiedade resultantes do desenvolvimento de outras habilidades. Já Oxford (1999) define ansiedade como o medo ou a apreensão que ocorre quando um aluno tem que usar uma L2. Esta ansiedade está relacionada com o desempenho na língua alvo da aprendizagem, não sendo, portanto, uma forma geral de ansiedade. Para a pesquisadora, a ansiedade lingüística é considerada como um dos fatores que mais influenciam a aprendizagem de uma língua e isso tem levado a uma pesquisa significativa sobre o tópico.

Gardner e MacIntyre (1993) distinguem a ansiedade situacional, uma resposta temporária a uma situação específica, da ansiedade estática, um traço de personalidade. Inicialmente, a ansiedade lingüística se inicia ligada a certas situações transitórias de medo de desempenho na L2/LE. Se isso se repete

continuamente e o aluno associa seu desempenho a uma ansiedade mais permanente, esta pode se tornar um estado duradouro que tem efeitos nocivos na aprendizagem. Embora a pesquisa sobre o tema sugira que há uma forma positiva de ansiedade (Scovel, 1978), em sua esmagadora maioria há uma relação negativa entre ansiedade e desempenho lingüístico. Este tipo de ansiedade leva o aluno a desenvolver pensamentos de dúvida e preocupação quanto a seu desempenho, reduzindo sua participação e até evitando-a completamente. Para Gardner e MacIntyre (1993: 1-2) a correlação entre ansiedade e desempenho negativo tem relação com: avaliação, desempenho oral e a autoconfiança. Scovel (1978) foi pioneiro em argumentar sobre uma forma de ansiedade facilitadora que está relacionada com alta proficiência e auto-estima elevada. Alguns pesquisadores como Horwitz (2001) sugere que este tipo de ansiedade só é benéfico com tarefas mais simples, outros preferem denominar este tipo de estado afetivo não como ansiedade, mas como uma tensão que gera uma atenção.

Oxford (1999: 63) argumenta que alunos ansiosos quanto a situações confusas e ambíguas, comum em tarefas de aprendizagem de L2/LE, tendem a reduzir suas tentativas de desempenho na língua alvo e apresentam preocupação antecipatória quanto ao seu desempenho. Bailey (1983) demonstrou em seu estudo pioneiro sobre competição em sala de aula como a ansiedade é gerada quando os alunos assumem uma postura competitiva na sala. Essa ansiedade ocorre quando os alunos começam a se comparar tendo uma imagem idealizada de língua e aprendiz em mente. Já Oxford (1999) desenvolveram uma pesquisa mostrando que em culturas que valorizam uma atitude competitiva isso pode não ocorrer. Portanto, esta situação depende do estilo cognitivo do aluno e das demandas e situações culturais do meio em que a sala se insere.

Horwitz (1988) demonstra que muitas vezes crenças irreais com relação à meta a ser atingida e o tempo necessário para atingi-la na aprendizagem de uma L2/LE podem levar a um quadro de ansiedade negativa e debilitante. Interações com o professor também podem gerar ansiedade no aluno em atividades que envolvam a correção de erros e a exposição de seu desempenho ao público da sala de aula. E como já dito, a atribuição de notas baixas contribui para a ansiedade de sala de aula. Arnold e Brown (1999: 8-13) argumentam insistentemente que o professor é responsável por fomentar um clima de aceitação, valorização recíproca, cooperação, acolhimento e suporte mútuo que estimule a autoconfiança dos alunos, diminuindo assim variáveis afetivas que bloqueiam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades orais como a ansiedade, a inibição e a baixa auto-estima. Neste clima a aprendizagem simplesmente não ocorre. A autora sugere que o professor promova um clima de aceitação recíproca no qual os alunos se sintam valorizados. Ela indica que atividades colaborativas que fomentem a cooperação e interação devem ser enfatizadas e as correções diretas devem ser evitadas. Quanto à correção, a adoção de atividades de correção indireta para o tratamento dos erros de forma com que o erro seja distinguido e não quem errou.

Após o diagnóstico da ansiedade, Oxford (1999: 67) sugere alguns procedimentos que podem ser usados pelos professores para tentar reduzir a ansiedade nos alunos ao: a) mostrar a eles que os episódios de ansiedade podem ser transitórios; b) aumentar sua autoconfiança através do fornecimento de diferentes oportunidades de sucesso para aqueles alunos em que a ansiedade lingüística se torne um traço característico e duradouro; c) oferecer aos alunos um ambiente de sala de aula não ameaçador que encoraje a tentativa de uso da língua alvo e realize correção indireta de erros; d) reduzir a competição; e) favorecer os vários estilos de aprendizagem com a utilização de diferentes de formas de abordar o ensino em sala de aula; f) fazer com que os alunos reconheçam situações que gerem ansiedade e as crenças que as sustentam; g) fomentar discussões a respeito de crenças na aprendizagem de línguas; h) introduzir práticas de respiração e relaxamento na sala de aula; i) ajudar os alunos a praticar uma espécie de auto-conversa positiva que favoreça a reformulação cognitiva de idéias negativas e irracionais.

Embora todas essas sugestões sejam extremamente válidas, acredito que elas muitas vezes não abordam a raiz histórica e as variáveis dinâmicas e situadas dos problemas apresentados. É necessário explorar as causas sistêmicas e contingenciais que estão gerando um determinado sentimento de ansiedade. Pouca atenção é dada às maneiras pelas quais os fatores afetivos se desenvolveram ao longo do tempo, dentro e fora da sala de aula e o papel da reflexão neste processo. Assim como o aluno se auto-percebe como parte de uma coletividade relacional que pode estar gerando um determinado estado afetivo de forma inter-relacionada com outros eventos marcantes e frente a outras pessoas presentes em sua vida na sala e fora dela de complexas maneiras. Necessita-se de um processo de autoconhecimento no qual possa se questionar sua própria conduta em relação ao seu meio contextual e agir em conexão a ela, com a compreensão de sua experiência e seu desejo. Durante esta atividade o aluno passa a ser autor de sua própria história, ao compreendê-la em sua forma processual.

Além disso, como argumentado por Norton (2000), a pesquisa sobre aquisição de segunda língua tende a compreender o contexto como somente um modificador de processos mentais internos envolvidos na

aquisição e no armazenamento dos insumos lingüísticos da língua alvo. Compartilho com os autores revisados o desejo de compreender o sentimento de desconforto e frustração que vários alunos já me relataram, e a maioria dos participantes da minha pesquisa de campo, por exemplo, enfrentaram ao longo de sua trajetória de aprendizagem. Além disso, estou de acordo com a autora que é de importância significativa desenvolver ambientes de suporte mútuo na sala que possam auxiliar os alunos, especialmente em turmas grandes e heterogêneas como as da nossa realidade, a superar seus sentimentos negativos que bloqueiam o devido desenvolvimento de suas capacidades. Há uma tendência em focar apenas os aspectos negativos deixando de lado os positivos. Do mesmo modo, há uma ênfase em lidar com os obstáculos de maneira superficial e idealizada, na tentativa de tornar o ambiente de sala de aula o mais confortável, relaxado e o mais agradável possível.

Acredito ser de fundamental importância compreender como os alunos abordam sua aprendizagem, suas expectativas, seus eventos marcantes e as razões que os movem ou não na aprendizagem. Mas é também necessário sairmos do foco individualista e essencialista que marca os “estados afetivos”. Há uma supervalorização de taxonomias e pares de rótulos binários que só ajudam a tornar o fenômeno de nosso interesse mais estático, estagnado e estereotipado. Repito, ao usar o termo “estado afetivo” é comum o outro e o meio desaparecerem e falamos como se tudo ocorresse em um corpo, um organismo individual, dificultando a compreensão da dinâmica processual do fenômeno, suas conseqüências e implicações. Tal perspectiva de características individuais de agentes isolados gera uma série de obstáculos que podem ser superados com uma abordagem sistêmica que veja as emoções como domínios relacionais e que assim sejamos capazes de observar e compreender sua fluidez e transformação contínua (Maturana e Varela, 2001). Assim, pode ser mais efetiva a observação de sua dinâmica dialógica na interação em sala de aula.

Acredito que os poucos estudos, que focam como a dinâmica da sala de aula e as contingências históricas, políticas e ideológicas de aprendizes de língua estrangeira geram emoções que bloqueiam e limitam a aprendizagem, têm sido conduzidos no Brasil, em especial por Miccoli (1996, 1997, 2000, 2001, 2003) e Rajagopalan (2004, 2005). Miccoli (1997: 192), por exemplo, aponta de maneira detalhada a insuficiência dos modelos de ansiedade como descritos nesta seção. Segunda a pesquisadora há uma tendência forte na área em propor procedimentos superficiais para lidar com aspectos comportamentais problemáticos de sala de aula sem que haja uma análise contextualizada, situada e aprofundada das experiências que dão suporte para tais comportamentos. Ao lidar com a ansiedade é comum realizar diagnósticos, inventários e criar atmosferas de aula que sejam relaxantes, não ameaçadoras e livres de estresse. Entretanto, a fonte que gera a ansiedade, considerada como um traço individual, não é investigada. Como a motivação, a ansiedade tem sido investigada como um estado interno que afeta os alunos individualmente. Para Miccoli (1997, 2000), a ansiedade está relacionada com a dimensão interacional da sala de aula no qual há uma constante comparação e competição entre os alunos. Seus resultados vão além dos estudos revisados ao indicar que os alunos não se expõem por medo de serem criticados por receio de serem rotulados como sabichões ou de serem criticados pelos colegas. Estes estudos ultrapassam a pesquisa realizada em Aquisição de Segunda Língua.

5. Referências bibliográficas

ARAGÃO, R. Reflexões Epistemológicas sobre o Campo de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e sua Relevância para a Prática de Sala de Aula.. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a.

ARNOLD, J. & BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson Education, 2001.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

- GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, v. 43, n. 2, p.157-194, 1993.
- HORWITZ, E. K. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 21, p. 112-126, 2001.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*. London: Longman. 1985.
- MACINTYRE, P. D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: ROBINSON, P. *Individual Differences in Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 45-68.
- MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas: Pontes, 1996. p. 81-100.
- MICCOLI, L. S. *Learning English as a Foreign Language in Brazil: a Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom*. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- MICCOLI, L. S. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.
- MICCOLI, L. S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A.; OLIVEIRA, P. M. e BENN-IBLER, V. (Orgs.) *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2001. p. 123-140.
- MICCOLI, L. S. Individual classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, 41, 1, 2003, 61-91.
- NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman, 2000.
- OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- RAJAGOPALAN, K *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K Emotions and Language Politics: The Brazilian Case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v.25, n. 2-3, p. 105-123, 2004a.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of "World English" and its implications. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004b.
- RAJAGOPALAN, K Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: Liurda, E. *Non Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Boston: Springer, 2005. p. 283-303.
- SCHUMANN, J. *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell, 1997.
- SCOVEL, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the Anxiety Research. *Language Learning*, v. 28, n.1, p.129-142, 1978.
- SCOVEL, T. *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.
- WEEDWOOD, B. *História Concisa da Lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.