

A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira

Anamaria Kurtz de Souza Welp

PUCRS (Porto Alegre, Brasil)



RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar diferentes perspectivas sobre a ansiedade no aprendizado de língua estrangeira. São apresentados estudos envolvendo essa variável em relação à produção oral e escrita e à consciência linguística. Os instrumentos existentes para medir a ansiedade em diversos contextos são analisados e sua eficiência, discutida.

Palavras-chave: ansiedade; língua estrangeira; produção oral e escrita; consciência linguística.

ABSTRACT: This article aims at presenting different perspectives on anxiety in foreign language learning. A number of studies involving this variable concerning oral and written production as well as linguistic awareness are presented. The existing instruments to measure anxiety in various contexts were analysed and their efficiency was discussed.

Keywords: anxiety; foreign language; oral and written production; linguistic awareness.

Existem diversas variáveis que influenciam o sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira por um adulto. Podemos citar, entre elas, as dificuldades neurofisiológicas que se explicam pela estabilização do sistema nervoso decorrente da perda de parte da plasticidade do cérebro, comparando-se, é claro, com um cérebro infantil. A predisposição genética que faz com que aprendizes com o mesmo tempo e intensidade de aprendizado apresentem resultados tão idiossincráticos também é uma variável importante. Todavia, aqueles que têm a experiência de ensinar uma língua estrangeira a adultos provavelmente concordarão que o fator que mais exerce influência nesse caso é o componente emocional que envolve outras variáveis relacionadas como motivação, interesse, autoestima e ansiedade.

De acordo com Lazarus (2000), a maneira como percebemos e adquirimos novo conhecimento é, em grande parte, influenciada pela nossa relação com esse conhecimento. Somos levados a julgar as novas experiências e a fazer previsões com base no sentimento que elas nos despertam. Esses sentimentos surgem principalmente das experiências prévias que registramos na memória.

Schumann (1997) sugere que a memória emocional de experiências passadas é codificada através de um sistema tripartido que envolve a amígdala, o córtex orbitofrontal e o próprio corpo. Esses elementos servem como um filtro que, através de sinais somáticos do corpo, determina a relevância pessoal da experiência subsequente. Esse sistema neural constitui os mecanismos

para avaliar novidades, prazeres, relevância de objetivos, necessidades, autoimagem e imagem social.

Krashen (1985) aventou a hipótese do *input*, que tem um papel central em sua teoria de aquisição de segunda língua e que é parte de um grupo de cinco hipóteses, as quais ele resume da seguinte maneira: as pessoas adquirem segundas línguas somente se elas obtêm *input* compreensível e se seu Filtro Afetivo está baixo o suficiente para permitir a entrada desse *input*. Das cinco hipóteses aventadas por Krashen, a mais relevante para este artigo é a do Filtro Afetivo.

A hipótese do Filtro Afetivo postula que o *input* compreensível é necessário, mas não suficiente para a aquisição. O indivíduo precisa estar “aberto” para o *input*. O Filtro Afetivo é um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar por completo o *input* compreensível que ele recebe. Quando ele está “alto”, o indivíduo pode compreender o que ele ouve e lê, mas o *input* não será adquirido. Isso ocorre quando o aluno está desmotivado, sem autoconfiança, ansioso ou “na defensiva”, ou seja, quando vê a aula de língua como um lugar onde suas fraquezas serão reveladas. O filtro está “baixo” quando o indivíduo não está preocupado com a possibilidade de falhar na aquisição da língua e quando se considera um membro potencial do grupo falante da língua-alvo.

Schumann (1994) defende que a emoção e a cognição são aspectos distinguíveis, porém inseparáveis. Complementando a teoria do filtro afetivo, ele argumenta que tal dispositivo não opera simplesmente através dos níveis de motivação, ansiedade e autoconfiança do

aprendiz, mas como uma combinação do histórico de preferências e aversões que avalia a língua-alvo, a cultura à qual ela pertence e seus falantes nativos. Ele explica que, em sala de aula, o filtro julga o material que está sendo utilizado, as atividades que estão sendo desenvolvidas e, até mesmo, o professor. Além disso, o filtro analisa se esses fatores apresentam novidade; se oferecem prazer; se estão de acordo com as necessidades e objetivos do aprendiz; se são compatíveis com a sua capacidade de assimilação; e se realçam a sua autoimagem e a sua imagem perante a sociedade.

Em nossa opinião, das emoções que influenciam o Filtro Afetivo, a mais relevante é a ansiedade. Atribuímos isso ao fato de que esse é um estado emocional, com componentes psicológicos e fisiológicos, que faz parte do espectro normal das experiências humanas, mas principalmente por ser a ansiedade propulsora do desempenho. Isso explica o fato de ela estar fortemente relacionada ao aprendizado de língua estrangeira.

Há algum tempo, pesquisadores e professores de línguas têm se interessado pelos efeitos da ansiedade nesse contexto. Experiências clínicas, achados empíricos e registros pessoais relatam a influência da ansiedade em alguns indivíduos no que tange à aula de línguas (SCOVEL, 1978; MACINTIRE e GARDNER, 1989, 1991 e 1994; HORWITZ, 2001). O fato de a ansiedade afetar negativamente o aprendizado de línguas estrangeiras não é somente intuitivo, mas também lógico, pois se sabe que, além de interferir nos diversos tipos de aprendizagem, ela tem sido uma das variáveis mais examinadas tanto na área da psicologia como da educação.

A palavra ansiedade vem do latim *anxietas, anxietatis*, que significa preocupar-se, desejar. Segundo Spielberger *et al.* (1979), a ansiedade como um processo refere-se a uma complexa sequência de eventos cognitivos, afetivos e comportamentais que são despertados por um estímulo estressor. O indivíduo percebe e interpreta a situação causada por esse estímulo de acordo com as experiências já vivenciadas.

Os transtornos de ansiedade estão entre os transtornos psiquiátricos mais frequentes na população geral, e seus sintomas estão entre os mais comuns, podendo ser encontrados em qualquer pessoa em determinados períodos de sua existência (ANDRADE e GORENSTEIN, 2000). Segundo Lewis (1979), a ansiedade pode ser leve ou grave; prejudicial ou benéfica; episódica ou persistente; ter causa física ou patológica; ocorrer sozinha ou com outro transtorno (por exemplo, depressão); e afetar ou não a percepção e a memória. Como se pode notar, o conceito de ansiedade pode abranger diversos fatores. Além disso, ela pode ser generalizada ou focada em situações específicas.

Andrade e Gorenstein (2000) afirmam que o termo ansiedade abrange diferentes sensações, entre elas medo,

sentimentos de insegurança e antecipação apreensiva e de incompetência pessoal. De acordo com as autoras, numerosos esforços têm sido feitos na tentativa de definir operacionalmente e avaliar o construto ansiedade. Para Keedwell e Snaith (1996), as escalas de ansiedade medem vários aspectos que podem ser agrupados de acordo com alguns tópicos. Por exemplo, na categoria da cognição, podem ocorrer pensamentos persistentes de inadequação ou de incapacidade de executar adequadamente tarefas. Outra categoria pode incluir estados como baixa concentração e esquecimento.

Vale ressaltar que a avaliação de ansiedade em qualquer tipo de sujeito deve ser feita considerando-se a distinção entre **ansiedade-traço** e **ansiedade-estado**. Segundo Andrade e Gorenstein (2000), a concepção dualística de ansiedade como traço e estado foi proposta primeiramente por Cattell e Scheier em 1961 e é a base do inventário de ansiedade traço-estado (IDATE) de Spielberger *et al.* (1979). É de extrema importância que se determine se uma escala medirá traço, isto é, uma condição mais permanente, característica do indivíduo, ou se avaliará o estado ansioso do indivíduo num determinado instante, diante de determinada situação.

O **estado** de ansiedade é conceituado como um estado emocional transitório ou condição do organismo humano, que é caracterizada por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão, conscientemente percebidos, e por aumento na atividade do sistema nervoso autônomo. Os escores de ansiedade-estado podem variar em intensidade, de acordo com o perigo percebido e o flutuar do tempo.

O **traço** de ansiedade refere-se a diferenças individuais relativamente estáveis na propensão à ansiedade, isto é, a diferenças na tendência a reagir a situações percebidas como ameaçadoras com intensificação do estado de ansiedade. Os escores de ansiedade-traço são menos sensíveis a mudanças decorrentes de situações ambientais e permanecem relativamente constantes no tempo.

A teoria de ansiedade aventada por Gray (1982a) postula a existência de um sistema de inibição comportamental (BIS).¹ Segundo essa perspectiva, a ansiedade pode ser definida como o estado que surge a partir da atividade do BIS. Em termos neurológicos, um conjunto de unidades amplamente distribuídas no cérebro desempenha as funções desse sistema, concentrando-se em diversas regiões do córtex.

Considerando suas funções de processamento de informações, o BIS, através da interpretação dos dados de entrada e de saída, é visto como apresentando uma função comparadora. O sistema compara, momento a momento, o estado atual do mundo com um estado previsto do mundo. A previsão decorre levando-se em consideração regularidades prévias de experiências em circunstâncias

¹ *Behavioural Inhibition System.*

semelhantes. Em seu artigo de 2000, Gray afirma que a ansiedade é um estado no qual o comparador detecta tanto um evento desconhecido para o qual ele não apresenta previsão quanto uma ameaça que prevê punição ou falta de recompensa.

A ciência cognitiva encontrou grandes oportunidades para visualizar diretamente o cérebro humano em funcionamento por meio de técnicas de neuroimagem. Entretanto, ainda assim, a relação entre funções cerebrais continua obscura. Segundo Ratey (2002), o cérebro é uma poderosa máquina de predições que cria continuamente elaborados mapas mentais do mundo que são confiáveis para nos habilitar a prever o que está pela frente no espaço e no tempo. À medida que o tempo passa e o corpo se movimenta, o cérebro conscientemente experimenta o mundo, adicionando nova informação, atualizando e revendo seus mapas. Considerando que a ansiedade é uma emoção que está relacionada à antecipação de experiências, supõe-se que ela esteja, de alguma forma, envolvida na experiência consciente.

Durante muito tempo acreditou-se que a emoção e a consciência pertenciam a áreas diferentes e, até mesmo, opostas. Atualmente, sabe-se que ambas são produtos do cérebro. Gray (2000) conjectura que os conteúdos da consciência consistem em *outputs* sucessivos do sistema comparador. Os *outputs* são classificados de acordo com o grau com o qual os diferentes elementos que os compõem são esperados. Em termos neuronais, propõe-se que os dados de saída do sistema comparador são determinados pela sua retroalimentação ao sistema sensorio cortical cujos *inputs* recém iniciaram o processo de comparação. Assim, os conteúdos da consciência surgem depois de finalizar um processamento que analisou completamente o mundo perceptual, porém, antes de predeterminar os resultados dessa análise para que o comparador fizesse a sua combinação com o atual estado previsto do mundo perceptual. Isso fornece uma explicação plausível para o fato de a experiência consciente ser tão vagarosa.

Para Gray (2000), a função geral do processamento consciente é a de ser um sistema de detecção de erro, o que está de acordo com a teoria de Baars (1995), segundo a qual temos a tendência a evitar os erros quando nos mantemos conscientes do que estamos fazendo. Gray afirma que essa também é a função que foi atribuída ao sistema comparador quando ele foi inicialmente proposto como explicação para o processamento da informação que subjaz a ansiedade. Ele argumenta que, se essa hipótese é correta, deve haver uma relação muito próxima entre a experiência consciente e a emoção.

As funções do comparador sugerem uma forte associação entre a emoção e a experiência consciente. Se os *outputs* do sistema comparador constituem os conteúdos da consciência, e se o comparador está no centro do processamento da informação da ansiedade,

a experiência consciente é um concomitante essencial no comportamento ansioso. Segundo Gray, a terapia cognitiva é uma evidência dessa relação. O procedimento central desse tipo de terapia é justamente trazer cognições internas para o plano consciente, assim, o paciente é levado a alterar cognições com a finalidade de controlar as reações emocionais, entre elas, a ansiedade.

A psicologia distingue diversas categorias de ansiedade. Recentemente, o termo **ansiedade de situação específica** tem sido usado para enfatizar a natureza persistente e multifacetada de algumas ansiedades (MACINTYRE e GARDNER, 1991). Durante os anos 70 e 80, estudiosos especularam que altos níveis de ansiedade podem afetar negativamente o aprendizado de uma língua estrangeira.

Horwitz, Horwitz e Cope (1986) propõem um tipo de ansiedade que é específico do aprendizado de língua estrangeira e que é responsável pelas experiências desconfortáveis de estudantes em sala de aula. De acordo com eles, essa ansiedade provém, além de outros fatores, da falta de habilidade comunicativa na língua estrangeira.

É inquestionável a importância de estudos que relacionam ansiedade e aprendizado de língua estrangeira, principalmente no que tange ao papel que a ansiedade tem em prever o sucesso nas aulas. Gardner (1990), ao analisar estudos sobre ansiedade, afirma que medidas de ansiedade envolvendo o aprendizado de língua estrangeira correlacionam-se negativamente com medidas de sucesso nessa variável, isto é, à medida que o sucesso aumenta, a ansiedade diminui. Alguns pesquisadores relatam que a ansiedade em língua estrangeira interfere no aprendizado porque reduz a habilidade de concentrar-se na língua-alvo e pode impedir a eficiência da memória (MACINTYRE e GARDNER, 1991, 1994).

Estudos envolvendo os efeitos da ansiedade no desempenho em língua estrangeira têm sido notoriamente difíceis de serem demonstrados, além de levarem a conclusões conflitantes. Em seu artigo de 1978, Scovel afirma que vários estudos mostram uma inconsistência na relação entre o desempenho e a ansiedade nesse contexto.

A fim de ilustrar a ambiguidade advinda de estudos envolvendo essa relação, Scovel cita Swain e Burnaby (1976) que, em sua investigação, apresentaram uma correlação negativa entre a ansiedade de crianças em uma aula de língua francesa e a habilidade dessas crianças em falar francês, mas uma correlação não significativa com outras medidas de proficiência. Da mesma forma, Scovel relata que Tucker, Hamayan e Genesee (1976) mostraram uma correlação negativa entre um índice de desempenho e a ansiedade em uma aula de francês, mas registraram três outros índices de desempenho que não correlacionaram significativamente com esse tipo de ansiedade. Scovel

também apresenta o estudo de Chastain (1975) no qual um tipo de ansiedade denominada por ele como ansiedade de teste se correlacionou negativamente com a proficiência em um curso de francês audiovisual, mas mostrou correlação positiva entre ansiedade de teste e notas em espanhol. Por último, Scovel cita o estudo de Kleinmann (1977) no qual são considerados dois tipos de ansiedade: facilitadora e debilitadora. A ansiedade facilitadora é considerada uma vantagem para o desempenho e, no estudo em questão, mostrou uma previsível correlação positiva com a vontade de experimentar estruturas linguísticas difíceis em inglês por parte de estudantes árabes. A ansiedade debilitadora, que é a interpretação mais comum da ansiedade, é considerada prejudicial ao desempenho, mas, nesse caso, não mostrou uma esperada correlação negativa com essa variável.

MacIntyre e Gardner (1989) acreditam que diferenças no conceito de ansiedade podem ter influenciado os resultados de algumas investigações sobre o papel dessa variável no aprendizado de línguas. Segundo os autores, estudar a ansiedade é estudar a interação da pessoa na situação que a produz. Algumas situações provocam ansiedade enquanto outras não. Assim, tanto a individualidade quanto o contexto devem ser levados em consideração.

MacIntyre e Gardner (1989) defendem que a discriminação entre diferentes tipos de ansiedade desenvolve e determina a fonte à qual a ansiedade é atribuída. Assim, os autores acreditam que a inconsistência de trabalhos anteriores nessa área seja provavelmente em virtude de um nível inapropriado de especificidade instrumental. Gardner (1985) propõe que escalas diretamente relacionadas à ansiedade de língua estrangeira são mais apropriadas para o estudo da ansiedade de línguas do que escalas de ansiedade geral.

Essa também é a opinião de Horwitz (1986), que, com base em sua hipótese da Ansiedade de Língua Estrangeira, desenvolveu, a partir de depoimentos tanto de alunos que diziam sofrer de ansiedade em sala de aula, quanto de professores, a Escala de Ansiedade de Aula de Língua Estrangeira (FLCAS).² Segundo a autora, a escala tem o propósito de fornecer ao pesquisador um instrumento padrão para medir a ansiedade nesse contexto (HORWITZ, HORWITZ e COPE, 1986).

No primeiro estudo em que a FLCAS foi utilizada, Horwitz constatou que houve uma correlação negativa significativa entre a ansiedade em língua estrangeira e as notas que os estudantes esperavam na sua aula de línguas, indicando que aqueles estudantes com níveis mais altos de ansiedade de língua estrangeira receberam notas mais baixas do que seus colegas menos ansiosos. Essa correlação negativa entre a ansiedade e o desempenho apareceu também em outros estudos realizados com diferentes níveis instrucionais e com diferentes línguas-

alvo, mas todos envolvendo alunos em nível superior de ensino (HORWITZ, 2001).

Horwitz (2001) relata que, num estudo de Kim (1998), a correlação negativa entre a escala de ansiedade em língua estrangeira e as notas finais dos alunos também foi verificada, apresentando, porém, diferença entre as aulas de conversação e as aulas de leitura. O estudo de Kim mostrou que aulas de língua estrangeira que requerem comunicação oral provocam mais ansiedade que aquelas em que outras habilidades são estimuladas.

Não é possível afirmar, no entanto, que nos procedimentos estatísticos em que a correlação é utilizada, não haja outra variável interferindo nos resultados. No caso da ansiedade, deve-se considerar que estudantes que não apresentam um bom desempenho em aulas de língua estrangeira podem naturalmente se tornar ansiosos. Essa questão foi a base de muitos estudos cujo objetivo era determinar as fontes da ansiedade de língua estrangeira. Sabe-se, todavia, que a ansiedade é uma fonte reconhecida de interferência em todos os tipos de aprendizado, incluindo o aprendizado de língua estrangeira.

Em 1979, Spielberger et al. desenvolveu o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE), que foi traduzido e validado para o Brasil por Biaggio e Natalício (1979). Esse instrumento é composto de duas escalas distintas de autorrelatório elaboradas para medir os dois diferentes conceitos de ansiedade: estado de ansiedade (A-estado) e traço de ansiedade (A-traço). A escala de A-traço pode ser usada como um instrumento de pesquisa para selecionar indivíduos que variam quanto à tendência para reagir a pressões psicológicas com diferentes graus de intensidade de A-estado. Pesquisadores podem usar a escala de A-estado para determinar níveis reais de intensidade de estados de ansiedade. Além de ser o instrumento mais utilizado até hoje em diversas áreas, o IDATE também tem se mostrado útil para indicar o nível de ansiedade transitória de indivíduos em situações que envolvem sentimentos de tensão, nervosismo, preocupação e apreensão.

Sparks e Ganschow (apud HORWITZ, 2001) propõem a Hipótese das Diferenças de Codificação Linguística (LCDH)³ através da qual eles oferecem uma perspectiva teórica para compreender a relação entre a ansiedade e o sucesso no aprendizado de língua estrangeira. Sugerem que esse tipo de aprendizado baseia-se, em primeiro lugar, na habilidade do indivíduo em aprender sua língua nativa. Eles questionam se a ansiedade é causa ou resultado do mau desempenho no aprendizado de línguas e propõem que déficits no aprendizado da primeira língua são a causa do mau desempenho no aprendizado da segunda língua.

² *Foreign Language Classroom Anxiety Scale.*

³ *Linguistic Coding Differences Hypotheses.*

Horwitz (2001) argumenta que o número de pessoas que experienciam a ansiedade de língua estrangeira é muito maior do que a incidência de deficiência de decodificação na população em geral, e que muitos aprendizes bem-sucedidos apresentam esse tipo de ansiedade.

Embora alguns estudos sugiram que esse construto esteja mais associado ao aspecto oral, existem vários trabalhos que mostram diversas causas para esse tipo de ansiedade. Pesquisas mostram que a ansiedade de língua estrangeira pode estar associada tanto a aspectos pessoais dos aprendizes como a algumas práticas de sala de aula. Entre essas variáveis, estariam uma autoavaliação negativa do aprendizado, expectativas pessoais muito altas, apresentações orais na frente dos colegas, tarefas muito difíceis e testes orais (HORWITZ, 2001).

Com a finalidade de chegarem a uma conclusão consistente a respeito dessa relação, MacIntyre e Gardner (1989) conduziram um estudo. Em sua investigação, onze diferentes escalas de ansiedade foram analisadas, entre elas o IDATE, produzindo duas dimensões de ansiedade que foram classificadas como *Ansiedade Geral* e *Ansiedade Comunicativa*. Dentro desses conceitos, o IDATE se enquadrava como Ansiedade Geral. Os resultados indicaram que somente a Ansiedade Comunicativa é um fator interveniente tanto na aquisição quanto na produção de vocabulário na língua estrangeira. Segundo os autores, o estudo mostrou que a dimensão de ansiedade geral não está relacionada ao comportamento linguístico de uma maneira confiável.

Como uma alternativa ao conceito de ansiedade-estado, vários pesquisadores adotaram a abordagem de ansiedade específica. Construtos de situação específica podem ser vistos como medidas de ansiedade-traço limitadas a um dado contexto. Os informantes são testados em relação às suas reações de ansiedade em uma situação bem definida como falar em público, prestar exames, resolver problemas matemáticos ou participar de uma aula de francês (MACINTYRE e GARDNER, 1991).

Muitos estudiosos criticam o uso do IDATE em estudos que envolvem aprendizado de língua estrangeira, argumentando que traços não são significativos a menos que sejam considerados na interação com situações. Eles acreditam que o comportamento ocorre com uma pessoa em contexto. Essencialmente, a abordagem de ansiedade-traço faz com que as pessoas considerem suas reações em um número de situações. Para a maioria dos indivíduos, algumas situações provocam ansiedade enquanto outras promovem um sentimento de relaxamento. Em um grande grupo de pessoas, as situações que provocam ansiedade diferem, até mesmo entre indivíduos que apresentam escores de ansiedade-traço semelhantes.

Os que criticam a escala de ansiedade-estado, por sua vez, afirmam que ela se limita à questão da fonte da ansiedade relatada. Eles questionam a validade

do resultado porque, em vez de perguntar se aquela determinada situação deixou o respondente nervoso, a escala de estado pergunta se ele está nervoso no momento em que está respondendo ao questionário. Os críticos argumentam que diversos fatores podem contribuir para a reação do informante no momento de preencher o questionário.

MacIntyre e Gardner (1991) afirmam que os usuários da escala de ansiedade-estado supõem que a situação que mais contribui para a resposta do informante é aquela que está sendo considerada sob experimento. Entretanto, eles dizem que essa é apenas uma suposição, pois a avaliação da ansiedade-estado não pede que o sujeito atribua a experiência a qualquer fonte em particular.

Por outro lado, os autores afirmam que a dificuldade das escalas de ansiedade de língua estrangeira estaria no fato de o pesquisador precisar definir uma situação que seja suficientemente específica a fim de ser significativa para a proposta em questão e que permita generalizações. Afinal, a *situação* sob consideração pode ser definida de maneira muito ampla (e.g., timidez), de maneira mais limitada (e.g., apreensão comunicativa), ou de maneira bastante específica (e.g., medo de palco).

Apesar de criticarem o uso do IDATE para medir a ansiedade de língua estrangeira em sua relação com o desempenho, MacIntyre e Gardner apresentam opiniões contraditórias em relação à escala de ansiedade-estado em seu estudo de 1989. Em um dado momento, afirmam que as análises das correlações entre as escalas de ansiedade e o sucesso no aprendizado mostraram que as escalas de ansiedade de língua estrangeira, classificadas por eles como Ansiedade Comunicativa, e de ansiedade-estado, que eles classificam como Ansiedade Geral, estão associadas ao desempenho, ao passo que as escalas que mediram outros tipos de ansiedade não correlacionaram com nenhuma das medidas de produção em língua estrangeira. Em outro momento, dizem que seu estudo mostrou que a dimensão de ansiedade geral e aquelas escalas que a compreendem são incapazes de captar a essência da ansiedade de língua estrangeira ou de satisfatoriamente demonstrar um papel para a ansiedade no processo de aprendizado.

Além disso, MacIntyre e Gardner afirmam que, atualmente, a escala mais utilizada para medir tanto a ansiedade-traço quanto a ansiedade-estado é o IDATE. O inventário é extensivamente usado em uma variedade de contextos com resultados significativos. Outras escalas estão disponíveis, mas nenhuma é tão utilizada quanto o IDATE.

Nesse sentido, questionamos as ideias defendidas por MacIntyre e Gardner, pois julgamos que, se existe realmente uma ansiedade específica relacionada ao ambiente de língua estrangeira, ainda assim, seria uma forma de ansiedade.

Os mesmos autores sugerem que a ansiedade de língua estrangeira é parte de uma ansiedade comunicativa mais geral. Se isso é verdade, a ansiedade de situação específica, ou de língua estrangeira, estaria inserida no conceito da ansiedade geral, compartilhando assim traços comuns, pois seriam diferentes aspectos de uma mesma emoção. Dessa forma, uma escala para medir a ansiedade geral, ou a ansiedade-estado, deveria ser capaz de captar o nível de ansiedade do respondente no ambiente de língua estrangeira ou em qualquer outro contexto. Afinal, neurologicamente, a ansiedade, não importa o tipo, apresenta as mesmas características bem como a mesma configuração no cérebro.

Por outro lado, o estudo de MacIntyre e Gardner fornece evidências de que a ansiedade-estado é provavelmente mais um produto do que uma causa do desempenho. Em seu experimento, parece que o estado emocional do respondente estava mais associado ao desempenho nos testes que foram aplicados anteriormente do que naqueles que foram aplicados posteriormente. Esses resultados apontam para o efeito do desempenho no estado de ansiedade enquanto estudos anteriores concentram-se no efeito da ansiedade no desempenho. Nessa perspectiva, é mais provável que um desempenho fraco leve a um estado de ansiedade do que o contrário.

Horwitz, Horwitz e Cope (1986) citam a compreensão oral e a fala como as maiores fontes de ansiedade no contexto de aprendizado de língua estrangeira. Segundo eles, a conversação livre despreparada é especialmente desconcertante. A discriminação de som e de estrutura linguística apresenta problemas em relação a outras dificuldades de compreensão potenciais.

Essa ideia também é consistente com a teoria do Filtro Afetivo de Krashen (1985). Ao ver a aula de língua estrangeira como um ambiente onde suas fraquezas serão reveladas, o Filtro Afetivo do aprendiz permanece “alto” o que o impede de usar por completo o “*input*” recebido. Problemas nesse sentido observados por Horwitz et al. incluem recuperação pobre de itens da memória sob condições de ansiedade e medo de cometer erros que leva ao silêncio em detrimento da participação.

Sob esse ponto de vista, Horwitz et al. (1986) descrevem três componentes da ansiedade de língua estrangeira. O primeiro é *apreensão comunicativa*. Segundo os autores, o estudante de língua tem pensamentos e ideias amadurecidos, mas um vocabulário imaturo para expressá-los na segunda língua. A falta de habilidade de expressar-se ou compreender outra pessoa leva à frustração e à apreensão. O segundo componente, fortemente relacionado com o primeiro, é *medo da avaliação social negativa*. Na medida em que estudantes são inseguros em relação a si próprios ou em relação ao que estão dizendo, eles podem sentir que não causam uma impressão social apropriada. O terceiro componente é *ansiedade de teste*,

como o próprio termo diz, apreensão sobre a avaliação acadêmica. Os autores veem estes três componentes como tendo um efeito de supressão na aquisição da língua estrangeira.

Se tomarmos como base as experiências de alunos em sala de aula, acreditamos que os aspectos citados acima por Horwitz et al. se confirmam, sobretudo a apreensão comunicativa e o medo da avaliação social negativa. Assim, a comunicação oral – seja através da produção como da compreensão – torna-se problemática na língua estrangeira em razão da imaturidade de domínio da língua-alvo, comparando-se com a proficiência na língua materna. A autocrítica do aprendiz adulto em relação ao seu desempenho diante de outros pode ser ameaçada por suas limitações na língua estrangeira, tanto no que diz respeito ao vocabulário quanto à estrutura linguística. Afinal, as atividades que envolvem comunicação oral constituem o fator do aprendizado de língua estrangeira através do qual o estudante mais se expõe.

MacIntyre e Gardner (1989) sugerem um modelo que pode ser aplicado ao desenvolvimento e à manutenção da ansiedade de língua estrangeira. Nos primeiros estágios do aprendizado de línguas, motivação e atitude em relação à língua são os fatores dominantes que determinam o sucesso. Durante as primeiras experiências na língua estrangeira, a ansiedade tem um papel negligenciável na proficiência porque, mesmo se está presente, não é a ansiedade de língua estrangeira. A ansiedade experienciada naquele momento teria base no traço de ansiedade ou em outros tipos que não são necessariamente específicos da situação de aprendizado de línguas. Depois de muitas experiências com o contexto de língua estrangeira, o estudante cria atitudes que são próprias da situação, ou seja, emoção sobre aprender uma nova língua. Se essas experiências são negativas, a ansiedade de língua estrangeira pode começar a se desenvolver.

À medida que as experiências negativas persistem, a ansiedade de língua estrangeira pode se tornar uma ocorrência regular, e o estudante pode começar a temer ficar nervoso e desempenhar mal. Assim, a ansiedade de língua estrangeira se baseia em expectativas negativas que levam à preocupação e à emotividade. Isso conduz à interferência cognitiva a partir de uma cognição autodepreciativa que produz déficits de desempenho. Desempenho fraco e reações emocionais negativas reforçam as expectativas de ansiedade e fracasso, fazendo com que, mais adiante, a ansiedade seja uma reação a essa ameaça percebida. Isso vem ao encontro das ideias de Gray na medida em que a função do BIS é detectar tanto um evento desconhecido para o qual ele não apresenta uma previsão quanto uma ameaça que prevê uma punição ou falta de recompensa.

Como vimos anteriormente neste artigo, a detecção de erros é um dos aspectos comuns entre a consciência e a

ansiedade. Enquanto a consciência apresenta como função a prevenção do erro, a ansiedade, na medida em que está relacionada à antecipação de experiências, desenvolve no indivíduo o medo de errar.

Em sua tese de doutoramento, Welp (2006) conduziu um estudo com o objetivo de verificar a relação entre a ansiedade, o desempenho e a consciência linguística na aquisição do *Simple Past* por adultos, falantes nativos do português. A fim de investigar o grau de ansiedade, foi utilizado o IDATE. De um modo geral, não houve interferência da ansiedade no desempenho ou na consciência linguística, mas foi encontrada uma correlação significativa entre as duas últimas variáveis. Observou-se, entretanto, um aumento mais significativo no grau de consciência linguística e no desempenho do grupo experimental bem como uma relação inversa significativa entre a ansiedade e o desempenho somente neste grupo em relação ao grupo de controle. Os resultados sugerem que há indícios de uma interferência indireta da consciência linguística na ansiedade.

A significativa correlação entre o desempenho e a consciência linguística e o ganho superior do grupo experimental nessas duas variáveis corroboram estudos anteriores. Além do estudo de Welp (2002), que mostrou que a conscientização da língua-alvo, através do uso da língua materna dos aprendizes, pode ser uma importante estratégia para otimizar o seu desempenho, podemos citar trabalhos como o de Leow (1997), que mostra que mais consciência contribui para uma produção escrita mais precisa; o de Zanesco (2005), que observou que a versão escrita orientada aumentou o desempenho como consequência do aumento da consciência linguística sobre a língua-alvo; e o de Raymundo (2002), cujos resultados evidenciaram uma correlação significativa entre o nível de consciência linguística e o desempenho.

Esses estudos e os achados de Welp (2006) sugerem, portanto, que a conscientização linguística, através da utilização da língua materna, pode ser um atenuante da ansiedade na medida em que promove o uso do conhecimento consciente das estruturas da língua-alvo, fazendo com que, dessa forma, o aprendiz se torne menos ansioso e melhore seu desempenho. Afinal, como foi mencionado, trazer cognições para o plano consciente pode fazer-nos controlar nossas reações emocionais.

Horwitz (2001) menciona a tese de doutorado de Palacios (1998) na qual o impacto do ambiente de sala de aula foi examinado. Palacios constatou que diversos componentes desta variável, como o apoio e o interesse do professor, estavam associados ao nível de ansiedade dos alunos. Outros aspectos ligados aos baixos níveis de ansiedade em sala de aula descobertos pelo autor foram o grau de afinidade entre os aprendizes, a orientação clara para as tarefas e a falta de competição.

Os estudos apresentados neste artigo nos permitem concluir que, se a sala de aula e as tarefas propostas pelo professor são fatores decisivos para o sucesso no aprendizado, é imprescindível que se invista com mais ênfase em abordagens de ensino voltadas às necessidades do aprendiz. Julgamos que professores e pesquisadores devem se preocupar em desenvolver estratégias que minimizem o nível de ansiedade, seja através da elaboração de atividades, seja através da motivação, proporcionando um ambiente agradável e construtivo em sala de aula.

Referências

- ANDRADE, L. H. S. G., GORESTEIN, C. *Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade*. In: GORESTEIN, C.; ANDRADE, L. H. S. G., ZUARDI, A. W. (Ed.). *Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia*. São Paulo: Lemos, 2000. p. 139-144.
- BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. Berkeley: Cambridge University Press, 1995.
- GARDNER, R.C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R.C. Attitudes, motivation and personality as predictors of success in foreign language learning. In: PARRY, T.; STANSFIELD, C. (Ed.). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990. p. 179-221.
- GORESTEIN, C.; ANDRADE, L.H.S.G.; ZUARDI, A. W. (Ed.). *Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia*: São Paulo: Lemos, 2000.
- GRAY, J.A. The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septohippocampal system. *Behavioral and brain sciences*. Oxford: Oxford University Press, 1982a.
- GRAY, J.A. Cognition, emotion, conscious experience and the brain. In: DALGLEISH, T.; POWER, M. (Ed.). *Handbook of cognition and emotion*. New York: John Wiley & Sons, 2000. p. 83-102.
- HORWITZ, E. K. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, USA: Cambridge University Press, n. 21, p. 112-126, 2001.
- HORWITZ, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 3, p. 559-562, 1986.
- HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, n. 70, p. 125-132, 1986.
- KEEDWELL, P.; SNAITH, R.P. What do anxiety scales measure? *Acta Psychiatr Scand*, n. 93, p. 177-80, 1996.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D.; SCARCELLA, R. C.; LONG, M. H. (Org.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1982.
- KRASHEN, S. D., TERREL, T. D. *The natural approach language acquisition in the classroom*. Malaysia: Longman, 2000.

- LAZARUS, R. S. The cognition-emotion debate: a bit of history. In: DALGLEISH, T.; POWER, M. (Ed.). *Handbook of cognition and emotion*. New York: John Wiley & Sons, 2000. p. 3-19.
- LEWIS, A. Problems presented by the ambiguous word "anxiety" as used in psychopathology. In: *The later papers of Sir Aubrey Lewis*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- LEOW, R.P. Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, University of Queensland, v. 47, n. 3, p. 467-505, 1997.
- MACINTYRE, P.D.; GARDNER, R.C. Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, The University of Western Ontario, v. 39, n. 2, p. 251-275, 1989.
- MACINTYRE, P.D.; GARDNER, R.C. Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*. The University of Western Ontario, v. 41, n.1, p. 85-117, 1991.
- MACINTYRE, P.D.; GARDNER, R.C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, University of Michigan, v. 44, p. 283-305, 1994.
- RATEY, J. J. *O cérebro: um guia para o usuário*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- RAYMUNDO, V. P. A ativação da experiência consciente através do tratamento de erros. In: MENEZES, V.; DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: ALAB, 2002.
- SCHUMANN, J. H. Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *SSLA*. USA: Cambridge University Press, n. 16, p. 231-242, 1994.
- SCHUMANN, J.H. *The neurobiology of affect in language*. Malden, MA: Blackwell, 1997.
- SCHUMANN, J.H.; STENSON, N. (Org.). *New frontiers in second language learning*. New York: Newbury House, 1976.
- 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.
- SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L.; LUSHENE, R. E. *Idate: inventário de ansiedade traço-estado*. Rio de Janeiro: Cepa, 1979.
- WELP, A. K. S. A conscientização linguística como promotora do desempenho em inglês. In: MENEZES, V.; DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: ALAB, 2002.
- WELP, A. K. S. *A consciência linguística como atenuante da ansiedade no aprendizado de língua estrangeira*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.
- ZANESCO, L. M. Versão escrita e consciência linguística: uma relação crítica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 243-266, 2005.

Recebido: 03/11/2008
Aprovado: 28/04/2009
Contato: <tuka@puers.br>