

“POR QUE NÃO JOGO TUDO PRA CIMA E ABANDONO DE VEZ O APRENDIZADO EM INGLÊS?” REFLEXÕES E ENTENDIMENTOS SOBRE A ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

“WHY DON’T I THROW IT ALL TO THE WIND AND GIVE UP LEARNING ENGLISH ONCE AND FOR ALL?” REFLECTIONS AND UNDERSTANDINGS ABOUT FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

Fernanda Vieira da Rocha Silveira¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<http://orcid.org/0000-0003-4244-0517>
fernanda.silveira72@gmail.com

Recebido em 24 set. 2021

Aceito em 24 nov. 2021

Resumo: A ansiedade de língua estrangeira (ALE) vem sendo amplamente investigada como um dos fatores de ordem afetiva que mais negativamente interfere no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e causa sofrimento emocional aos aprendizes e usuários dessas línguas (HORWITZ, 1986, 2010). Este estudo de caso de cunho qualitativo em andamento, se insere na área da linguística aplicada e no arcabouço ético, teórico e metodológico da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1991, 2003). A pesquisa tem como objetivos apresentar os sentimentos de um aprendiz adulto que se considera ansioso em relação à aprendizagem e uso da língua inglesa, seus puzzles sobre a sua vivência na língua inglesa e entendimentos (co)construídos em um encontro ocorrido na plataforma RNP, no qual foi realizada uma conversa exploratória. Dos quinze puzzles criados pelo participante, onze foram selecionados para a análise interpretativa. O aporte teórico que embasa a pesquisa inclui a conceituação, a tipologia e os instrumentos de aferição da ALE, assim como a sua relação com a Prática Exploratória, que traz em seu cerne princípios e propósitos. Os dados mostram que o aprendiz apresenta sentimentos negativos em relação à aprendizagem e ao uso da língua inglesa condizentes com a literatura sobre a ALE. O percurso reflexivo trilhado durante a conversa exploratória sobre os puzzles criados pelo participante nos trouxe entendimentos sobre esses sentimentos negativos e sobre como algumas características da sua personalidade podem interferir na sua qualidade de vida enquanto aprendiz e usuário da língua inglesa.

Palavras-chave: Ansiedade de língua estrangeira. Língua inglesa. Prática Exploratória. Entendimentos.

Abstract: Foreign language anxiety (FLA) has been widely investigated as one of the affective factors which most negatively interferes with the foreign languages teaching-learning process and causes emotional suffering to the learners and users of these languages (HORWITZ, 1986, 2008). This qualitative case study falls into the area of applied linguistics and in the ethical, theoretical and methodological framework of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 1991, 2003). The research aims to present the feelings of an anxious adult learner regarding English learning and use, his puzzles about his experience in English and understandings (co)constructed in a meeting held on the RNP platform in which an exploratory conversation took place. Eleven out of fifteen puzzles created by the participant were selected for the interpretive analysis. The theoretical background which supports this research includes the conceptualization, subtypes and instruments to measure FLA as well as its relations with Exploratory Practice, its principles and purposes. Data show that the learner presents negative feelings towards learning and using English consonant with the FLA literature. The traveled reflective path during the exploratory conversation about the puzzles developed by the participant brought us understandings about these negative feelings and how some personality traits might interfere with his quality of life as a learner and user of the English language.

Keywords: Foreign language anxiety. English. Exploratory Practice. Understandings.

INTRODUÇÃO

“[A]ny performance in the L2 is likely to challenge an individual’s self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even Panic.”

(HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1986, p. 128)

A ansiedade de língua estrangeira (doravante ALE) vem sendo a variável afetiva mais investigada na área de ensino-aprendizagem de línguas adicionais (SCOVEL, 1978; EYSENCK, 1979; HORWITZ, 1986, 2001, 2010; YOUNG, 1991; MACINTYRE; GARDNER, 1994; LIU, ZHANG, 2013; SILVEIRA, 2013, 2020; DEWAELE, 2017; WILSON; DEWAELE, 2010; PARK, 2014; KRUK, 2018), dentre outros, desde o início da década de 1970. Descrita como um tipo de ansiedade de situação específica, a ALE está relacionada diretamente aos contextos de aprendizagem e uso da língua estrangeira. Sendo assim, o construto permeia as habilidades de leitura (OH, 1992; SAITO; HORWITZ; GARZA, 1999; SELLERS, 2000), compreensão auditiva (GOH, 2000; KIM, 2000; ZHAI, 2015), produção escrita (HILLESON, 1996; CHENG, 2002) e fala (STEINBERG; HORWITZ, 1986; YOUNG, 1990; WOODROW, 2006) enfim, todas as esferas sociais de uso da língua estrangeira, incluindo a sala de aula, os exames, o turismo, as situações profissionais e interpessoais.

Segundo Dewaele, Petrides e Furnham (2008), a ALE é reconhecida como um dos principais obstáculos para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante, LE). Aprendizes que convivem com a ALE normalmente apresentam baixa autoestima e autoimagem negativa no que concerne o uso e aprendizagem da LE. Toda essa experiência negativa na aprendizagem e uso da LE contribui para fazer dessa vivência algo desagradável para os aprendizes.

A maioria dos estudos sobre a ALE, principalmente no exterior, são de natureza quantitativa e utilizam instrumentos como escalas (abordadas na próxima seção) e questionários em análises correlacionais. Desde o início dos anos 2000, mais trabalhos de cunho qualitativo vêm sendo realizados. Muitos estudos fazem uso de entrevistas para a geração de dados e abordagens como a comunicação mediada pelo computador (YORK *et al.*, 2020) e a aplicação da psicologia positiva como uma forma de encorajar as emoções positivas e aliviar a ALE (DEWAELE *et al.*, 2019;

MACINTYRE *et al.*, 2019; OXFORD, 2017; TOYAMA; YAMAZAKI, 2019; GREGERSEN, 2013). Em sua maioria, buscam causas e fatores que intensificam ou amenizam a ALE. Após investigar a relação entre as crenças apresentadas por dois aprendizes e a sua relação com o desenvolvimento da ALE (SILVEIRA, 2008), senti a necessidade de dar um passo à frente e encontrar meios para entender melhor a ALE e intervir na qualidade de vida dos alunos que sofrem com isso e foi então que conheci a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003) e durante o meu curso de doutorado, realizei doze sessões exploratórias com duas aprendizes ansiosas para construir entendimentos sobre os seus sentimentos sobre a ALE e chegamos à ressignificação dessa vivência.

A Prática Exploratória é entendida como uma forma de estar em sala de aula e fora dela (MILLER, 2010, 2012), um posicionamento ético-metodológico que busca envolver a todos os praticantes (aprendizes, professores e todos os envolvidos) no trabalho para entender questões intrigantes, tanto positivas ou negativas, chamadas *puzzles*. A Prática Exploratória inclui em seu cerne sete princípios, dentre os quais destaco “priorizar a qualidade de vida” e “envolver a todos no trabalho para entender”. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivos apresentar os sentimentos de um aprendiz adulto em relação a aprender e utilizar a língua inglesa, principalmente no contexto profissional, assim como os seus *puzzles* e entendimentos construídos durante as conversas exploratórias.

2 APORTE TEÓRICO

O referencial teórico que embasa este estudo inclui a literatura sobre a ALE e a Prática Exploratória. Na primeira subseção, apresento um breve histórico da ALE, sua tipologia e instrumentos de aferição. Em seguida, discuto interfaces entre a ALE e a Prática Exploratória, considerando seus princípios e propósitos.

2.1 ALE: BREVE HISTÓRICO

Em 1966, Spielber definiu a ansiedade como “sentimentos de apreensão e tensão subjetivos, percebidos conscientemente, acompanhados por ou associados à

ativação do sistema nervoso autônomo.” (p. 16)¹. O autor dividiu a ansiedade em ‘ansiedade traço’ e ‘ansiedade estado’. Mais tarde, Horwitz (1986) introduziu o conceito de ansiedade de situação específica (*situation specific anxiety*), para uma melhor adequação do construto ao cenário da aprendizagem e uso da LE, conseqüentemente, a junção das três categorias contribuem para tecer entendimentos acerca da ALE como um construto dinâmico (MACINTYRE, 2017). A ansiedade-traço constitui uma característica da personalidade (MACINTYRE, 1995), enquanto a ansiedade-estado age momentaneamente, em relação à uma condição específica em algum momento da vida, como realizar uma viagem ou uma entrevista de emprego, por exemplo. Já a ansiedade de situação específica consiste na avaliação que as pessoas fazem de eventos específicos de aprendizagem e/ou uso da LE como fatores que induzem a ansiedade. De acordo com Horwitz (1991), corresponde a uma mistura individual de sentimentos, percepções, crenças e comportamentos que emergem durante as aulas ou em situações nas quais a LE entra em uso.

MacIntyre divide os estudos sobre a ALE em três fases. A primeira, denominada “Abordagem Confusa” inclui as primeiras pesquisas envolvendo os efeitos da ansiedade na aquisição de línguas adicionais (CHASTAIN, 1976; KLEINMANN, 1977; dentre outros). Durante essa fase, as ideias sobre a ansiedade e o seu efeito na aprendizagem de línguas surgiram a partir de vários outros trabalhos que não consideraram o significado do conceito de ansiedade para os aprendizes. Conseqüentemente, os resultados obtidos foram inconsistentes.

A segunda fase dos estudos sobre a ALE, a “Abordagem Especializada”, iniciou com a publicação de Horwitz (1986) e Horwitz *et al.* (1986), influenciados pelo trabalho de Gardner (1985) que sugeriu um construto de ansiedade que fosse específico ao contexto de aprendizagem de LEs. As pesquisas realizadas em 1986 desenvolveram a ALE e estabeleceram três aspectos: a apreensão comunicativa, a ansiedade de testes e o medo da avaliação negativa. Neste mesmo ano, os autores desenvolveram um instrumento de aferição da ALE: FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). A escala consiste em um questionário do tipo *Likert* com trinta e três itens que abordam os três aspectos mencionados anteriormente e vem sendo utilizada e

¹ Traduzido do original em inglês “subjective, consciously perceived feelings of apprehension and tension, accompanied by or associated with activational or arousal of the autonomic nervous system.”

adaptada até os dias atuais. Durante essa fase prevaleceram estudos de ordem quantitativa e teórica sobre a conceituação e a medição da ALE.

Finalmente, a terceira fase, chamada “Abordagem Dinâmica” iniciou nos anos 2000. O propósito dessa fase é situar a ansiedade entre os fatores que afetam a aprendizagem de LEs, ao privilegiar a interação com aspectos pessoais, interpessoais e situacionais, incluindo habilidades linguísticas, pragmática, reações psicológicas e avaliações pessoais. Dessa forma, a ALE constitui-se como um construto complexo, fluido e dinâmico (GREGERSEN; MACINTYRE; MEZA, 2014).

2.2 A ALE, SUA TIPOLOGIA E INSTRUMENTOS DE AFERIÇÃO

A ALE é amplamente reconhecida como um bloqueio mental contra a aprendizagem de línguas estrangeiras. Destarte, constitui-se como um construto multidimensional e multifatorial que representa a complexidade humana. Na área da psicologia, a ansiedade é classificada em dois tipos: ansiedade-traço e ansiedade-estado (SCOVEL, 1978) e distingue as pessoas que são geralmente ansiosas daquelas que são ansiosas em situações específicas, respectivamente. Por outro lado, ALE pode ser vista tanto como uma característica estável quanto temporária, causada por diversos fatores. Dessa maneira, a classificação da ALE como um tipo de ansiedade de situação específica demonstra a especificidade do construto como diretamente ligado aos contextos de uso da língua estrangeira.

Após o período teórico e empírico turbulento da primeira fase dos estudos sobre a ALE, os estudos da década de 1980 trouxeram uma conceituação mais adequada e aprofundada e introduziu um instrumento para elicitare e medir a ALE entre os aprendizes: a escala FLCAS (HORWITZ *et al.*, 1986). Essa escala vem sendo reconhecida como um instrumento confiável para examinar a ALE na sala de aula. A escala aborda três aspectos da ALE: a apreensão comunicativa, o medo da avaliação negativa e a ansiedade de testes. Inspiradas por essa escala, várias outras foram desenvolvidas de acordo com o foco de investigação dos pesquisadores: SLSAS (Second Language Speaking Anxiety Scale) em relação à fala (WOODROW, 2006); SAS (Speaking Anxiety Scale), também com foco na fala (PAE, 2013); FLLAS (Foreign Language Listening Anxiety Scale) sobre a compreensão auditiva (KIM, 2000); FLRAS (Foreign Language Reading Anxiety Scale) sobre a leitura (SAITO; HORWITZ;

GARZA, 1999) e WAS (Writing Anxiety Scale) para a escrita (DALY; MILLER, 1975). Além das escalas, outros instrumentos de abordagem qualitativa são utilizados em pesquisas sobre ALE como questionários, entrevistas, diários e conversas exploratórias (MILLER, 2010).

2.3 ALE E PRÁTICA EXPLORATÓRIA

A Prática Exploratória (doravante PE) constitui-se de forma híbrida e fluida e permeia toda a forma de 'estar' em contextos sociais, como a sala de aula e ambientes profissionais. Ao longo da sua história, iniciada na década de 1990 com a visita do professor e pesquisador Dick Allwright ao Rio de Janeiro com o propósito de ministrar cursos e conferências aos professores de inglês da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, sete princípios foram desenvolvidos e refletem o ethos da PE. São eles:

- Priorizar a qualidade de vida;
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula;
- Envolver a todos;
- Trabalhar para unir a todos no trabalho para o entendimento;
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- Fazer do trabalho um empreendimento contínuo;
- Integrar o trabalho para o entendimento ao trabalho já existente na sala de aula.

Todos esses princípios podem ser relacionados à ALE, principalmente os que se referem à qualidade de vida, ao entendimento da vida em sala de aula (e fora dela) e à continuidade do empreendimento. Um aprendiz/usuário de LE que sofre as angústias que acompanham a ALE vivem uma má qualidade de vida. Sendo assim, o movimento em direção ao entendimento dos sentimentos que povoam a vida desse aprendiz quanto à aprendizagem e uso da LE deveria ser um empreendimento contínuo, ou seja, um exercício permanente de reflexão e construção de entendimentos acerca das questões que intrigam ou atormentam sua vivência na LE.

Ao iniciar o processo reflexivo, questões vão surgindo. Essas questões são denominadas '*puzzles*' na Prática Exploratórias e são normalmente iniciadas com "Por que...". Através dos *puzzles* os praticantes desenvolvem entendimentos sobre

questões que despertam o seu interesse e acabam gerando mais puzzles e “assim por diante, num esforço constante para promover o entendimento e a boa qualidade de vida em sala de aula.” (CERDERA, 2010, p. 17). Dessa forma, a construção de entendimentos sobre os *puzzles* que envolvem a ALE e as emoções presentes na vivência com a LE podem vir a contribuir para uma melhor qualidade de vida desses aprendizes.

3 METODOLOGIA

Além de um posicionamento em sala de aula, a Prática Exploratória é uma forma de pesquisa dos(das) praticantes, que os(as) encoraja a trabalhar para entender suas práticas locais e a qualidade de vida. O presente estudo de caso em andamento, de natureza qualitativa e cunho exploratório (ALLWRIGHT, 1991, 2003) se insere na área da Linguística Aplicada e segue os princípios ético-metodológicos da PE.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

No dia 16 de março de 2021, recebi um e-mail de um aprendiz de língua inglesa, adulto, no qual ele relatou ter lido um dos meus artigos sobre a ALE e compartilhou o desejo de agendarmos uma reunião online, visto que ele reside em Curitiba, Paraná. A reunião foi realizada em 24 de março e tivemos a oportunidade de estabelecer um primeiro contato e iniciar as nossas conversas sobre os seus sentimentos em relação à aprendizagem e ao uso da língua inglesa. Desde então realizamos encontros virtuais regulares, através da plataforma Google Meet ou RNP, geralmente semanais, quando não há imprevistos. Até o momento, foram oito encontros que, com a permissão do participante, foram gravados em áudio. Para os propósitos deste estudo, será considerado o encontro do dia 08 de junho de 2021, realizado através da plataforma RNP.

3.2 O PARTICIPANTE

Caio (nome fictício) tem quarenta e oito anos, atua na área de informática e projetos de tecnologia e reside em Curitiba, Paraná. Caio é casado e possui dois filhos.

Sua trajetória de aprendizagem de língua inglesa iniciou aos dezesseis anos, quando começou a trabalhar e seu chefe o ensinou inglês por alguns meses. Logo após essa experiência, Caio se matriculou em uma escola de idiomas na qual permaneceu por aproximadamente um ano. Desde então, Caio já participou de aulas particulares, e alguns cursos, mas sempre com interrupções. Cursava seis meses, parava, tentava outra abordagem, ficava mais uns meses e abandonava novamente. Ele relatou que nunca se sentiu confortável em salas de aula de língua inglesa e comentou sobre a presença de adolescentes na turma, que o faziam se sentir inibido para participar das aulas ativamente. Por isso, sempre recorria aos professores particulares. Percebo que Caio sente uma pressão profissional para aprender inglês, especialmente devido à sua área de atuação. Caio sonha em trabalhar na Europa e proporcionar uma vida mais segura para a sua família, entretanto todas as entrevistas das quais participa mencionam a língua inglesa como um dos principais requisitos. Dessa forma, a falta de fluência na língua inglesa impede que Caio seja contratado pelas empresas.

3.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de conhecer melhor os sentimentos do Caio em relação à aprendizagem e uso da língua inglesa, inicialmente utilizamos três instrumentos: o questionário “Aspectos Cognitivos, comportamentais e físicos na comunicação oral em língua inglesa (HUBERTY, 2004); o SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*, OXFORD, 1999) e a escala PRCS (*Personal Report of Public Speaking Anxiety*), sobre o medo de falar em público (MCKROSKEY, 1970). Caio respondeu aos questionários e à escala e realizamos quatro encontros nos quais o participante refletiu e compartilhou suas ideias sobre cada ponto abordado nos instrumentos.

No encontro que será analisado, do dia 08 de junho, conversamos sobre a Prática Exploratória, seus princípios e a proposta do trabalho para entender, em vez de mudar a situação. Neste dia, expliquei para o Caio o conceito de *puzzles* e através do aplicativo “Padlet” ele foi convidado a pensar em questões que o intrigam como aprendiz e usuário da língua inglesa. Os *puzzles*, começados com “por que...” foram escritos na página do “padlet” e serviram para conduzir a nossa conversa exploratória, gravada em áudio.

Os excertos selecionados para a análise contêm momentos nos quais Caio apresenta a sua reflexão sobre si mesmo como um aprendiz que sofre com a ALE, suas angústias, desejos e entendimentos (co)construídos sobre essas emoções. Segundo Ochs e Schieffelin (1989) e Besnier (1990), afeto, emoções e sentimentos estão presentes no discurso em sua estrutura linguística, percebidos principalmente através de escolhas lexicais de cunho emocional. A análise de dados será conduzida de forma a apresentar o início da construção de entendimentos do Caio sobre a ALE, visto que se trata de uma pesquisa em andamento.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No início do encontro, conversei com o Caio sobre a Prática Exploratória e seus princípios, em especial sobre o trabalho para entender, sem o compromisso com a mudança da situação. Após o bate-papo, Caio foi convidado a refletir sobre o seu fazer na língua inglesa e a desenvolver puzzles. Para isso, utilizamos o aplicativo “Padlet”, que viabiliza a confecção e a edição de caixas de textos. Foram desenvolvidos quinze *puzzles*, dentre os quais onze foram selecionados para este trabalho. Os trechos da conversa selecionados para análise foram transcritos de forma textual, de modo a tornar a leitura mais amigável.

Desde o primeiro contato com Caio, a importância do inglês para a vida profissional dele sempre foi mencionada, como percebemos no primeiro puzzle:

“Estou procurando empregos em Portugal e Espanha. Mas sempre quando encontro a vaga ideal, preenchendo a todos os requisitos, tem um outro que diz: com inglês fluente...Por que ainda procuro? Me sinto mal quando encontro essa vaga, acaba meu dia...”

Caio explica que trabalhar na Europa significa oferecer uma melhor qualidade de vida para a sua família, já que possui dois filhos jovens e se preocupa com a segurança e a vida estudantil deles. Entretanto, a língua inglesa representa um impedimento para que isso aconteça:

1 Caio: [...] o inglês vem como um impedimento pra isso [...] faço a entrevista e
2 tal e é sempre assim: “você precisa melhorar um pouquinho no inglês” e a
3 pessoa não retorna mais, aí o dia acaba... é verdade, devia parar com esse

- 4 negócio de inglês, isso ao invés de me motivar mais isso parece que aumenta
5 a minha trava..
6 Fernanda: Parece que vem como um tudo ou nada?
7 Caio: Tudo ou nada. Ao invés de eu me sentir assim, cara, dar um estalo,
8 meu! Você tem que se virar, tem que aprender, mas eu sei que não depende
9 de mim, depende de alguma outra coisa.
10 Fernanda: Depende de quê então?
11 Caio: Alguma coisa que me trava, agora como é que eu consigo resolver isso,
12 tá na minha cabeça, mas eu já fiz tanta coisa aqui, eu sou persistente.

Neste excerto Caio se questiona se deveria desistir do sonho de trabalhar na Europa e desistir de aprender inglês e reconhece que a motivação extrínseca (DÖRNYEI, 2005, 2014) para ser fluente em inglês parece não o incentivar. Caio acredita que alguma coisa o impede de aprender, quando diz “não depende de mim” (linhas 8 e 9). Entretanto, ele reconhece que precisa resolver essa questão em sua cabeça. Neste momento da conversa, Caio constrói um entendimento quando diz “sou persistente” (linha 12), o que mostra que ele sabe o motivo pelo qual insiste em aprender inglês: a realização de um desejo profissional e familiar. Ao fazer uso da modalização deôntica (NEVES, 2006) “tem que” (linha 8), Caio se impõe a obrigatoriedade de ser fluente em inglês, e sente a “trava” (linha 11) à qual se refere.

Ao pensar sobre o inglês em seu contexto profissional, Caio construiu os seguintes *puzzles*:

“Por que eu consigo me comunicar com pessoas em inglês em um ambiente informal e quando estou no ambiente formal, eu me travo?”

“Quando tinha uma reunião ou tinha que fazer um contato com alguém ou grupo de pessoas estrangeiras, por que ficava tão nervoso, a ponto de dar dores de cabeça, estômago e cervical?”

Caio trabalhava em uma empresa multinacional na qual precisava participar de reuniões em inglês com pessoas de diferentes nacionalidades. Após o expediente, normalmente a equipe interagia socialmente, durante uma refeição, por exemplo. O primeiro *puzzle* reflete uma questão que o intriga, que estava com as mesmas pessoas e se sentia diferente quanto ao uso do inglês. Um dos aspectos da ALE é o medo da avaliação negativa (HORWITZ et al., 1986), portanto no contexto formal

Caio se sentia avaliado pelos membros estrangeiros e brasileiros da equipe em relação à sua performance na LE, a ponto de apresentar sintomas físicos de ansiedade os quais relata no segundo *puzzle*. Já no ambiente informal, o sentimento de estar sendo avaliado desaparece e ele consegue interagir sem sofrer:

- | | |
|---|--|
| 1 | Caio: [...] no ambiente informal eu tô batendo um papo ali, eu não tô querendo o meu |
| 2 | espaço dentro da organização [...] poxa, eu tô querendo saber apenas que fruta que |
| 3 | ele gosta, como é que são as coisas no país dele”. |

O entendimento sobre a diferença do tipo de interação e as consequências de cada uma fez com que Caio compreendesse por que se sente ansioso durante as reuniões profissionais. O uso do advérbio “apenas” (linha 2) demonstra a simplicidade do teor da interação e nesse momento percebemos um movimento de motivação integracional (GARDNER, 1985) ao querer saber sobre os gostos e a cultura dos seus interlocutores estrangeiros.

Caio relatou que desde os seus dezesseis anos já realizou oito tentativas de aprender inglês tanto em escolas de idiomas quanto com professores particulares. Em um de seus *puzzles*, Caio demonstra apresentar comportamento de evitamento (*avoidance behavior*, KLEINMAN, 1977), uma das consequências da ALE:

“Por que me trava quando tenho workbook de inglês pra fazer?”

Em seu percurso reflexivo, Caio diz:

- | | |
|---|---|
| 1 | Caio: [...] eu fico enrolando pra fazer aquele negócio lá e eu não vou saber. |
| 2 | Fernanda: Antes de começar você já acredita que não vai saber? |
| 3 | Caio: É, eu já tenho uma trava assim, eu fico fazendo todas as outras coisas |
| 4 | que eu tenho pra fazer no dia, vou deixando o inglês pra depois. Sabe aquela |
| 5 | coisa de o que você gosta de fazer e o que você não gosta? Então assim, eu |
| 6 | até invento que tenho que lavar a louça, depois eu faço o inglês. |

Na linha 1, percebemos o sentimento negativo do Caio em relação ao workbook quando o chama o de “aquele negócio” e logo expressa a crença de que não vai saber realizar o exercício. Caio constrói o entendimento de que o comportamento de

evitamento ocorre por ele não gostar de estudar inglês, visto que prefere até “lavar a louça” (linha 6).

Ao conversar sobre a sua trajetória de estudo e contato com a língua inglesa, Caio e eu percebemos um movimento de tentativas e desmotivação, refletidas nos *puzzles* a seguir:

“Por que me sinto esgotado quando o assunto é aprender inglês “de novo” com o pensamento “agora vai...”?”

“Por que não joga tudo pra cima e abandono de vez o aprendizado do inglês? Uma vez já ouvi: se não aprendeu até agora, não conseguirá mais...”

“Por que ao assistir um filme em inglês, ou legenda em inglês eu desisto por não entender e perco o interesse?”

Nas conversas exploratórias, às vezes os *puzzles* dão origem a outros *puzzles* (CERDERA, 2010), como percebemos na fala do Caio sobre a sua experiência com a língua inglesa em comparação à academia de ginástica:

1 Caio: [...] poxa, cara, por que que eu não consigo? [...] há trinta anos que ele me
2 persegue, eu vou e volto, vou e volto.

3 Fernanda: Se você for ver sua trajetória, o que é que você acha? Você vê alguma falha
4 nessa trajetória, você acha que ela foi bem pensada, como é que foi a trajetória?

5 Caio: Foi uma trajetória de tentativas, porque eu trocava de modalidade porque
6 assim, eu entrava com motivação, daqui a pouco a motivação acabava. E aí eu
7 falava: poxa, por que que acabou? Mas aí eu tentava, tentava e aí começava a ver
8 que eu tava pagando e não tava aproveitando, sabe quando você vai pra academia e
9 você fala que pagava pra não ir? Então eu tô pagando uma coisa que não tá legal,
10 não! Vou trocar, vou pegar uma escola bacana e o mesmo aconteceu comigo na
11 academia, fazendo uma comparação, entrei e saí de várias academias até que eu
12 encontrei a academia certa. Teve um campeonato na academia, eu ganhei vários
13 campeonatos. Quando eu encontrei a academia certa, nossa! Pessoas legais,
14 instrumentos legais, animação, a disposição, as luzes! Eu falei: poxa, por que que
15 não deu esse click? Por que eu não achei o local certo para esse inglês?

Neste excerto, observamos três novos *puzzles*: “por que que eu não consigo?” (linha 1); “por que que acabou?” (linha 7, em relação à motivação) e “Por que eu não

achei o local certo para esse inglês?” (linha 15). Esses três novos *puzzles* vêm a ser desdobramentos do primeiro *puzzle* “Por que me sinto esgotado quando o assunto é aprender inglês “de novo” com o pensamento “agora vai”?”, visto que ele já realizou oito tentativas ao longo dos trinta anos que vêm convivendo com o inglês. Percebemos o desgaste emocional que essas tentativas causam. Caio, por diversas vezes, utiliza a interjeição “poxa” (linhas 1, 7, 14) pois se lamenta pelos episódios negativos que povoam a sua vida com o inglês, algo que o “persegue” (linha 2). Neste trecho, Caio relata perder a motivação após um certo tempo na escola de idiomas e compara o processo de desmotivação com as diversas tentativas para encontrar uma academia na qual se sentisse bem. Nesse momento, nós desenvolvemos um entendimento: Caio precisa e gosta de desafios e admite ser uma pessoa competitiva e na academia, como venceu os campeonatos, se sentiu realizado e feliz.

Um *puzzle* incluído no quadro anterior que me chamou muito a atenção e até foi escolhido para ser o título deste artigo foi: “Por que não joga tudo pra cima e abandono de vez o aprendizado em inglês? Uma vez já ouvi: se não aprendeu até agora, não conseguirá mais...”. Então perguntei:

1	Fernanda: Você acha que as pessoas têm uma idade limite para aprender alguma
2	coisa?
3	Caio: Acho que não, até hoje eu ainda quero aprender a cantar e tocar um
4	instrumento de cordas.

Caio responde que ainda se sente apto para aprender coisas novas, quando expressa o desejo de cantar e tocar um instrumento musical. Pensando sobre a nossa conversa exploratória, observo que Caio está ciente do motivo que o leva a persistir: o desejo de prover segurança para a sua família ao trabalhar e viver na Europa. Sobre a motivação, continuamos:

1	Fernanda: O que você acha que acontecia nessas vezes todas que você perdia a
2	motivação? O que era o ‘balde de água fria’? O que era o gatilho pra isso?
3	Caio: Porque é o que acontece comigo quando eu vou assistir um filme, uma série,
4	poxa, aquela palavra eu já conhecia... o filme começa a ficar desinteressante por
5	mais que seja um filme legal. Quando eu tô com o professor, ele fala: “é tal coisa, a
6	gente aprendeu ontem!” Ai caramba, eu aprendi ontem e já esqueci... [...] e aí eu já

7 perdi a motivação...

Quando questionado sobre o que seria o ‘gatilho’ para a desmotivação, Caio percebe que o fato de não reconhecer as palavras nos filmes ou séries, por exemplo, demonstra que ele não aprendeu de maneira satisfatória. Sobre a desmotivação, Caio também relatou ser uma pessoa que “enjoa” das coisas:

- 1 Caio: [...] eu enjoio fácil das coisas, eu realmente enjoio fácil das coisas, isso
2 acontece comigo. Eu tinha isso pra carro, né? Antigamente tinha mais dinheiro, não
3 tinha filhos, pegava um carro, ficava oito meses e depois vendia.
4 Fernanda: Mas da sua área de tecnologia você não enjoou, né?
5 Caio: Eu tentei outras coisas, sim, [...] tô sempre tentando fazer alguma coisa pra dar
6 uma motivação, pra instigar mais, alguma coisa assim, sabe, me faz levantar assim:
7 hoje tem um desafio, eu sou muito movido a desafio, sabe?
8 Fernanda: Então você é competitivo?
9 Caio: Sou competitivo, eu também tinha uma competição de moto, tal, e me
10 preparava pra buscar troféu, sim, eu gosto de competir.
11 Fernanda: Quando você tava participando do contexto profissional em inglês, você
12 instintivamente estava competindo com alguém?
13 Caio: Não, eu não sei se eu tava competindo com eles, mas de repente passa o
14 sentimento de perda. Não é que eu tava competindo com ele, mas quando de
15 repente eu perdi o momento certo de falar a coisa certa ou eu perdi por ter falado a
16 coisa errada, então eu fiquei mais longe, longe da percepção deles, deles gostarem
17 de mim. Então parece que eu tô indo mais longe na competição, eu tô ficando mais
18 no final da fila com esses erros meus.
19 Fernanda: De repente você tava competindo com a situação?
20 Caio: Competindo com a situação às vezes. Eu não tô falando a palavra certa, a pessoa não
consegue me entender [...] eu começo a perder a atenção, tô perdendo a disputa.
21 Fernanda: A disputa pela atenção dos seus interlocutores?
22 Caio: É

Quando Caio comenta que logo enjoa das coisas (linhas 1 e 2), ele chega ao entendimento de que é uma pessoa que precisa de desafios (linha 7). Dessa forma, percebemos que o desafio o instiga e traz motivação, logo quando o desafio é transposto, Caio acaba se sentindo desmotivado. Ao reiterar que é uma pessoa competitiva, Caio menciona as competições de motocicleta das quais participa. Como

ele diz nas linhas 9 e 10 “[...] me preparava pra buscar troféu [...]”, observamos que tanto na situação da academia quanto na competição da motocicleta, Caio entra para vencer. Será que o inglês para ele é um desafio que ele no momento considera intransponível? (*puzzle* meu).

Ao refletir sobre a competição no contexto profissional, Caio expressa um sentimento “de perda” (linha 14), de “ficar mais longe” (linha 16), “mais no final da fila” (linha 18) devido à sua dificuldade de comunicação na língua inglesa. Um dos aspectos da ALE é o medo da avaliação negativa e em sua fala, Caio acredita que os interlocutores estrangeiros estão deixando de gostar da sua performance (linhas 16 e 17) e acabam dispensando mais atenção aos membros da equipe fluentes em inglês. Assim, o entendimento ao qual chega é de que ele está competindo com a situação, ou seja, disputando a atenção dos colegas estrangeiros e o seu lugar profissional dentro da empresa.

Uma questão que muito incomoda ao Caio é não conseguir perceber ou se lembrar das palavras em inglês, como percebemos nos seus *puzzles*:

“Por que não consigo memorizar pra sempre palavras em inglês?”

“Por que a sensibilidade da audição em identificar palavras ainda não chegou em minha vida?”

“Por que têm palavras e situações novas em português que gravam na minha memória e em inglês é raro?”

Como consequência, acaba se frustrando e se punindo:

- | | |
|----|--|
| 1 | Caio: [...] têm coisas que eu memorizo, sabe, por associação a um cheiro, uma |
| 2 | lembrança, eu lembro das palavras que foram ditas. |
| 3 | Fernanda: Você já teve essa oportunidade no inglês? |
| 4 | Caio: então, né? Como eu falei, tô meio travado na aula, parece que tem um ponto |
| 5 | negativo que eu não consigo gravar, associar. Então, quando eu aprendo uma |
| 6 | palavra nova, “section” “seção”, no dia seguinte eu não me lembro mais. [...] É essa |
| 7 | punição é que vai desmotivando, sabe, parece que você, tem dia que você tá com |
| 8 | mais tolerância, tem dia que a tolerância é pequena, você aprende menos tempo |
| 9 | porque naquele dia não tá legal. Já me ferrei tanto no trabalho com coisa durante o |
| 10 | dia, não vou me ferrar de novo no inglês, sabendo que eu não vou me sair bem... |

- 11 Fernanda: Por que você acha que não vai se dar bem no inglês?
12 Caio: Histórico, né? O meu histórico todo no inglês

Caio utiliza, na língua materna, a estratégia da associação para ativar a lembrança de novas palavras. Entretanto, quando está em uma aula de inglês, a ALE prevalece e prejudica a absorção de *input* (MACINTYRE; GARDNER, 1991), fazendo com que o vocabulário introduzido não se transforme em *intake*. Daí vem a “punição” (linha 7) e como consequência, mais sofrimento e desmotivação para o Caio.

Em todo o percurso reflexivo, Caio se refere a elementos motivacionais externos, como a competição na academia, as pessoas legais, os desafios e acredita que o incentivo para aprender inglês também venha de uma agente exterior:

- 1 Caio: [...] Ah, mas é aí que tá, tem um líder que fala: “cara, vamos lá, vamos reverter 2 isso!”,
alguém de falando, né? Porque realmente você entra achando que vai perder,
3 aí tem um cara, um técnico, o capitão, “você vai ganhar, você consegue, você é bom,
4 [...] tem aquela pessoa que precisa de uma atenção especial, chama aquela pessoa:
5 cara, você consegue, vamos lá!”
6 Fernanda: Você não pode ser o seu próprio líder?
7 Caio: Então, é isso que eu preciso, tenho que me auto motivar, eu precisava disso...
8 Fernanda: Você se falar isso, você de repente se convencer.
9 Caio: É, eu preciso me convencer, falar só não vai entrar no sentimento, na veia, né?
10 Fernanda: [...] Quem é o responsável pela sua aprendizagem?
11 Caio: De repente dá um click aqui, de repente aparece, surge alguma inspiração...

Neste último excerto, já no final do nosso encontro, Caio mantém o uso do campo semântico da competição esportiva para atribuir a motivação a agentes externos “líder” (linha 1), “técnico”, “capitão” (linha 3). Portanto construímos o entendimento de que Caio poderia atuar com mais agentividade e ser o seu “próprio líder” (linha 6), o qual concorda, como vemos nas linhas 7, 8 e 9. Quando ele diz “falar só não vai entrar no sentimento, na veia [...]”, Caio entende não basta “falar” as palavras motivacionais às quais se referiu no início do excerto, precisa ressignificar os seus sentimentos em relação à aprendizagem e ao uso da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compartilhar os entendimentos iniciais de um aprendiz adulto de língua inglesa sobre uma situação que o aflige há trinta anos: ser fluente em língua inglesa. No encontro realizado no dia 08 de junho de 2021, Caio foi convidado a pensar sobre seus sentimentos em relação a aprender e utilizar o inglês e criar *puzzles* sobre essa vivência. Ao todo, foram criados quinze *puzzles*, dentre os quais onze fizeram parte deste trabalho.

Ao longo do percurso reflexivo da nossa conversa exploratória, Caio compartilhou os seus sentimentos como aprendiz e usuário da língua inglesa. Percebemos que todas as escolhas lexicais concernentes ao inglês, sua aprendizagem e uso espelham as suas emoções negativas em relação à língua e a falta de uma boa qualidade de vida ao conviver com essa situação. Ademais, entremeados à sua fala, surgiram alguns aspectos referentes à ALE como o comportamento de evitamento (KLEINMAN, 1977), quando Caio adia a realização do *workbook*, quando desiste de assistir ao filme porque não entende as palavras e quando evita participar da aula porque acredita que não terá sucesso. Outro aspecto da ALE, o medo da avaliação negativa, aparece quando Caio relata que os membros estrangeiros da sua equipe de trabalho não ‘gostarão’ mais dele após ouvir a sua performance na língua inglesa durante as reuniões profissionais. A ALE prejudica a absorção do *input*, logo Caio se frustra ao não se lembrar de palavras recém introduzidas nas aulas e por diversas vezes ao longo da conversa, ele utiliza o verbo ‘travar’ para representar um sintoma psicológico da ALE, assim como os sintomas físicos que mencionou (dores de cabeça, no estômago e na cervical).

Quanto aos entendimentos desenvolvidos, percebemos que Caio se constrói identitariamente como uma pessoa competitiva e que enjoa facilmente das coisas, sejam elas bens materiais ou atividades. Entendemos também que ele se considera alguém movido a desafios, que necessita de agentes externos que lhe tragam motivação. Por outro lado, ao mesmo tempo em que Caio clama por pessoas ou situações que o motivem, existe a persistência que o faz continuar a perseguir o seu sonho de conseguir um emprego na Europa para dar mais estabilidade à sua família e transpor o obstáculo que a língua inglesa representa para que isso aconteça.

Esta será sempre uma pesquisa em andamento, minha e do Caio, pois na Prática Exploratória o trabalho para entender é um empreendimento contínuo (ALLWRIGHT, 2003) no qual buscamos o desenvolvimento mútuo e priorizamos a qualidade de vida. Dessa forma, o presente artigo apresentou os puzzles e entendimentos gerados em uma conversa exploratória, de muitas outras que ainda virão.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research. **Language Teaching Research**, [s. l.], 7. p. 113-141. 2003.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory teaching, professional development, and the role of a teachers association. **Approach (Newsletter of the Cuban National Institute of Tourism - INTUR)**, [s. l.], v. III, n. 2, p. 9-21, 1991.
- BESNIER, N. Language and affect. **Annual Review of Anthropology**, San Mateo, v. 19, p. 419-451, 1990.
- CERDERA, C. P. A prática exploratória e as noções de 'entendimento' e 'progresso': uma reflexão wittgensteiniana. **Linguagens e Diálogos**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 6-23, 2010.
- CHASTAIN, K. Affective and ability factors in second language acquisition. **Language Learning**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 153-161, 1976.
- CHENG, Y. Factors associated with foreign language writing anxiety. **Foreign Language Annals**, [s. l.], v. 35, n. 6, p. 647-656. 2002.
- DALY, J. A.; MILLER, M. The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. **Research in the Teaching of English**, New York, v. 9, n. 3, p. 242-249. 1975.
- DEWAELE, J. M.; CHEN, X.; PADILLA, A. M.; LAKE, J. The flowering of positive psychology in foreign/second language teaching and acquisition research. **Front. Psychol.**, Lausanne, v. 10, p. 21-28, 2019.
- DEWAELE, J.-M. Psychological dimensions and foreign language anxiety. *In*: LOEWEN, S.; SATO, M. (ed.). **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition**. London: Routledge, 2017. p. 433-450
- DEWAELE, J.-M.; PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. **Language Learning**, [s. l.], v. 58, n. 4, p. 911-960, 2008.

DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. **Language Teaching**, Cambridge, v. 47, n. 1, p. 80-91, 2014.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner**; Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

EYSENCK, H. J. Anxiety, learning and memory: a reconceptualisation. **Journal of Research in Personality**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 363-385, 1979.

GARDNER, R. C. **The Attitude Motivation Test Battery**: Technical Report 1. London: University of Western Ontario, 1985.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables. **Language Teaching**, Cambridge, v. 26, n. 1, p. 1-11, 1994.

GOH, C. M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. **System**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 55-75, 2000.

GREGERSEN, T. Language learning vibes: what, why and how to capitalize for positive affect. In: GABRY'S-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 89-98.

GREGERSEN, T.; MACINTYRE, P. D.; MEZA, M. D. The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' Foreign Language Anxiety'. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 98, n. 2, p. 574-588, 2014.

HILLESON, M. 'I want to talk with them, but I don't want them to hear': An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (ed.). **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 248-277.

HORWITZ, E. K. Foreign and second language anxiety. **Language Teaching**, Cambridge, v. 43, p. 154-167, 2010.

HORWITZ, E. K. Language anxiety and achievement. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 21, p. 112-126, 2001.

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

HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language Anxiety**: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs: PrenticeHall, 1991.

HUBERTY, T. J. **Anxiety and anxiety disorders in children**: information for parents. Helping kids at home and school. Handouts for families and educators, Bethesda: National association of School Psychologists, 2004.

KIM, J. **Foreign Language Listening Anxiety: A Study of Korean Students Learning English**. Unpublished doctoral dissertation. Austin: The University of Texas, 2000.

KLEINMANN, H. Avoidance behavior in adult second language acquisition. **Language Learning**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 93-107, 1977.

KRUK, M. Changes in foreign language anxiety: a classroom perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 28, p. 31-57, 2018.

LIU, M.; ZHANG, X. An Investigation of Chinese university students' foreign language anxiety and English learning motivation. **English Linguistics Research**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-13, 2013.

MACINTYRE, P. D. An overview of language anxiety research and trends in its development. In: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (ed.). **New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 11-30.

MACINTYRE, P. D. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 79, n. 1, p. 90-99, 1995

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. **Modern Language Journal.**, [s. l.], v. 103, p. 262-274, 2019.

MCCROSKEY, J. C. Measures of communication-bound anxiety. **Speech Monographs**, [s. l.], v. 37, p. 269-277, 1970.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENÉNEZ, T.; GÓES, M. C. M. (ed.). **Formação de professores de línguas na América latina e transformação social**. [S. l.: s. n.], 2010. p. 109-129.

MILLER, I. K. de. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares**. Campinas: Pontes, 2012. v. 2. p. 319-341.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. Language has a heart. In: OCHS, E. (ed.). **Culture and Language Development**. Cambridge: CUP, 1988. p. 7-25.

OH, J. The effects of L2 reading assessment methods on anxiety level. **TESOL Quarterly**, New York, v. 26, n. 1, p. 172-176, 1992.

- OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: New insights. *In*: Arnold, J. (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 58-67.
- OXFORD, R. L. **Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation Context**. 2. ed. New York: Routledge, 2017.
- PAE, T. Skill-based L2 anxieties revisited. Their intra-relations and the inter-relations with general foreign language anxiety. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 34, p. 232-252, 2013.
- PARK, G. P. Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. **Psychological Reports: Relationships and Communications**, [s. l.], v. 115, n. 1, p. 261-275, 2014.
- SAITO, Y.; HORWITZ, E. K.; GARZA, T. J. Foreign language reading anxiety. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 83, n. 2, p. 202-218. 1999.
- SCOVEL, T. The effect of affect: A review of anxiety literature. **Language Learning**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 129-142, 1978.
- SELLERS, V. D. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. **Foreign Language Annals**, [s. l.], v. 33, n. 5, p. 512-521, 2000.
- SPIELBERGER, C. D. **Anxiety and behavior**. New York: Academic Press, 1966.
- STEINBERG, F. S.; HORWITZ, E. K. The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech. **TESOL Quarterly**, New York, v. 20, n. 1, p. 131-136, 1986.
- TOYAMA, M.; YAMAZAKI, Y. Exploring the components of the foreign language anxiety scale in the context of Japanese undergraduates. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**, New York, v. 3, n. 4, p. 1-27. 2019.
- WILSON, R.; DEWAELE, J.-M. The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingual research. **Second Language Research**, [s. l.], v. 26, p. 103-123, 2010.
- WOODROW, L. Anxiety and speaking English as a second language. **RELIC Journal**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 308-328, 2006.
- YORK, J.; SHIBATA, K.; TOKUTAKE, H.; NAKAYAMA, H. Effect of SCMC on foreign language anxiety and learning experience: a comparison of voice, video, and VR-based oral interaction. **ReCALL**, Cambridge, v. 33, n. 1, p. 1-22, 2020.
- YOUNG, D. J. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. **Foreign Language Annals**, [s. l.], v. 23, n. 6, p. 539-553, 1990.
- YOUNG, D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 75, n. 4, p. 426-439, 1991.

ZHAI, L. Influence of anxiety on English listening comprehension: An investigation based on the freshmen of English majors. **Studies in Literature and Language**, Quebec, v. 11, n. 6, p. 40-47, 2015.

Sobre a autora

Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Possui graduação em Letras Português- Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (RJ) e doutora em Estudos de Linguagem pela PUC/RJ, desenvolve pesquisa sobre aquisição de segunda língua, crenças e ansiedade em língua estrangeira e sua ressignificação através da Prática exploratória. Atua como professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa.