

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

JAQUELINE GARCIA FERREIRA

Autorreflexão e ação sobre fatores geradores de ansiedade de produção oral em aulas de alemão como língua estrangeira em ambiente universitário: uma proposta experimental de consultoria individual

Versão Corrigida

São Paulo

2017

JAQUELINE GARCIA FERREIRA

Autorreflexão e ação sobre fatores geradores de ansiedade de produção oral em aulas de alemão como língua estrangeira em ambiente universitário: uma proposta experimental de consultoria individual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José da Silva Simões

De acordo:

Versão Corrigida

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F383a Ferreira, Jaqueline Garcia
Autorreflexão e ação sobre fatores geradores de ansiedade de produção oral em aulas de alemão como língua estrangeira em ambiente universitário: uma proposta experimental de consultoria individual / Jaqueline Garcia Ferreira ; orientador José da Silva Simões. - São Paulo, 2017.
2002 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. Ansiedade. 2. Língua estrangeira. 3. Consultoria individual. 4. Estratégias. I. Simões, José da Silva, orient. II. Título.

Nome: FERREIRA, Jaqueline Garcia.

Título: Autorreflexão e ação sobre fatores geradores de ansiedade de produção oral em aulas de alemão como língua estrangeira em ambiente universitário: uma proposta experimental de consultoria individual

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho à minha avó, Fortunata Flora Gentile Ferreira, que faleceu ao final do meu mestrado, deixando-me desamparada, mas que, enquanto viva, sempre me apoiou incondicionalmente nos estudos e na realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. José da Silva Simões, pela atenção, pelo carinho, pela dedicação durante todo o acompanhamento e pelas reflexões durante a pesquisa, mas principalmente por incentivar o meu crescimento acadêmico.

Às Professoras Dras. Dörthe Uphoff e Maria Isabel da Silva Leme, pelas sugestões e conselhos valiosos ao meu projeto na fase de qualificação, que contribuíram enormemente para o resultado final da pesquisa.

À Professora Dra. Fernanda Landucci Ortale, por todas as sugestões bibliográficas e compartilhamentos de ideias durante sua disciplina na Pós-Graduação.

À Professora Dra. Maria Helena Voorsluys Battaglia e ao Professor Pedro Heliodoro de Moraes Branco Tavares, pela colaboração durante o processo de coleta de dados.

Aos meus colegas das disciplinas que cursei durante o mestrado, pelas trocas de ideias e incentivo na realização da pesquisa.

A todos os alunos participantes desta pesquisa, que foram muito solícitos em todas as etapas da coleta de dados deste trabalho.

À minha amiga Ângela Santana, que me apoiou nos momentos de maior angústia e contribuiu generosamente com a formatação e correção do meu texto final.

À minha amiga Camila Franco, por me ajudar com a versão em língua inglesa do resumo deste trabalho.

Ao meu namorado Daniel Fuchs, por me ajudar na versão em língua alemã do resumo e na configuração dos gráficos deste trabalho. Agradeço também por compartilhar experiências tristes e felizes, e por estar ao meu lado em todos os momentos, mesmo quando ao lado significa do outro lado do oceano.

E a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, tornaram este trabalho possível.

RESUMO

FERREIRA, Jaqueline Garcia. **Autorreflexão e ação sobre fatores geradores de ansiedade de produção oral em aulas de alemão como língua estrangeira em ambiente universitário**: uma proposta experimental de consultoria individual. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente pesquisa tem por objetivo verificar o impacto do uso da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) como meio de promover a amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. O estudo compreende uma revisão da literatura sobre a relação entre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e o desempenho dos alunos no aprendizado da língua-alvo, tendo como ponto de partida a distinção entre ansiedade como um traço de personalidade e a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* como uma ansiedade específica. A partir de um levantamento via questionários escritos e orais dos fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e da autoavaliação dos participantes, a pesquisa busca refletir sobre o efeito de variáveis afetivas como *motivação, autoconfiança e ansiedade* no aprendizado de uma língua estrangeira no ambiente acadêmico. O estudo de caso concentra-se no depoimento de dez alunos de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua e Literatura Alemã. Através desse estudo, identificamos que a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* decorre da crença dos próprios alunos de que esta seria uma língua "difícil", bem como da pouca habilidade linguística que eles acreditam ter, o que acarretaria apreensão na comunicação em qualquer situação de produção oral espontânea. Outro fator em destaque é o valor atribuído pelos alunos ao erro no processo de aprendizagem decorrente de experiências frustrantes, anteriores, com o aprendizado da língua. A visão que se tem do erro leva os alunos ao sentimento de inferioridade diante dos colegas de sala e dos falantes nativos da língua alemã. Contudo, compreendemos ao final da análise que esses fatores decorrem em grande parte da deficiência dos hábitos de estudo desses alunos e de sua pouca preparação de estratégias de aprendizagem. Nesse contexto, a *consultoria individual* é apresentada com o objetivo de provocar a autorreflexão desses participantes perante seu processo de aprendizagem da língua alemã, instigando-os a agir ativamente sobre esse e outros empecilhos na aprendizagem da língua-alvo.

Palavras-chave: Ansiedade. Língua estrangeira. Consultoria individual. Estratégias.

ABSTRACT

FERREIRA, Jaqueline Garcia. **Self-reflection and action on the triggering factors of oral production anxiety in academic lessons of German as second language: an experimental proposal of academic advising.** 2017. 202f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The aim of this thesis is to investigate the impact of the methodological instrument called *academic advising* (gm. *Sprachlernberatung*) as a resource to reduce *oral production anxiety in a Foreign Language*. The thesis then embraces a literature review about the relation of the *oral production anxiety in a Foreign Language* to the performance of students in the learning process of a target language, starting with the distinction between anxiety as a personality trait and the *oral production anxiety in a Foreign Language* as a specific type of anxiety. By focusing on both oral and written surveys on the triggering factors of the *oral production anxiety in a Foreign Language* and the self-assessment of students, this thesis reflects on the effect of affective variables such as motivation, self-confidence and anxiety in the learning process of a Foreign Language in the academic environment. Thus, the case study refers to the testimony of ten students from a Graduation Course on German Language and Literature. From the use of this method, it was possible to identify that the *oral production anxiety in German as a Foreign Language* comes from the belief that the language is “difficult”, as well as from the little linguistic proficiency that they believe to possess, which causes apprehension in communication in any spontaneous oral production situation. Another burning issue is the importance given to making mistakes in the learning process, which can derive from previous frustrating experiences with the language. As a result, the views that the students have on making mistakes make them feel inferior when facing classmates or German native speakers. Nevertheless, in the end of this analysis, it was possible to spot that these variables mostly come from the lack of study habits and the scarce learning strategies. In this context, the *academic advising* is presented in order to provoke self-reflection of these students in the learning process of the German language, instigating them to act more actively on this or any other barrier that can hinder their learning of a target language.

Keywords: Anxiety. Foreign language. Academic advising. Strategies.

ZUSAMMENFASSUNG

FERREIRA, Jaqueline Garcia. **Selbstreflektion und Wirkung über Hauptfaktoren der Sprechangst in DaF-Kursen im universitären Umfeld:** Ein experimenteller Vorschlag der Sprachlernberatung. 2017. 202f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Die vorliegende Studie hat als Ziel den Einfluss des Einsatzes des methodologischen Werkzeugs „Sprachlernberatung“ als Hilfsmittel in der Verringerung der *Sprechangst in einer Fremdsprache* zu untersuchen. Die Studie beinhaltet eine Literaturrecherche zur Beziehung zwischen der Sprechangst in einer Fremdsprache und der Leistungsfähigkeit von Schülern beim Erlernen einer neuen Sprache. Als Ausgangspunkt dient der Unterschied zwischen der persönlichen Angst und der *Sprechangst in einer Fremdsprache*, verstanden als spezifische Angst. Mit Hilfe einer Auswertung, welche sich auf mündlichen Befragungen und schriftlichen Fragebögen stützt, werden die Hauptfaktoren der Sprechangst in einer Fremdsprache ermittelt und eine Selbstbewertung der Teilnehmer durchgeführt. Die Studie spiegelt die Auswirkungen der vielfältigen Aspekte im Erlernen einer Fremdsprache, wie Motivation, Selbstvertrauen und die Angst eine neue Sprache im akademischen Umfeld zu erlernen wider. Die Aufarbeitung der Fälle konzentriert sich auf die Aussage der zehn Germanistikstudierende aus einer brasilianischen Universität. Nach dieser Studie zeigt sich, dass die Sprechangst in einer Fremdsprache zum einen vom Irrglauben der Schüler ausgeht, dass es sich um eine schwere Sprache handelt. Zum anderen denken sie, nur eine geringe Lernfähigkeit zu besitzen. Dies wirkt sich auf die Kommunikationsangst in jedweder spontanen Sprechsituation aus. Ein weiterer Faktor ist der Wert den Schüler Fehler im Lernprozess beimessen, welches sich aus frustrierenden früheren Erfahrungen im Erlernen einer Fremdsprache ergibt. Dies folgt dazu, dass die Schüler ein Minderwertigkeitsgefühl haben, wenn sie gegenüber Mitschülern und deutschen Muttersprachlern Fehler machen. Es zeigt sich jedoch am Ende der Analyse, dass dies bei diesen Schülern zum Teil aus Defiziten bei den Lernangewohnheiten und der unzureichenden Vorbereitung von Lernstrategien hervorkommen. In diesem Fall hat die Sprachlernberatung zum Ziel, dem Lernenden zu helfen, über seine Lernprozesse beim Erlernen der deutschen Sprache selbst zu reflektieren, um sowohl die genannten als auch andere Hindernisse besser überwinden zu können.

Schlagwörter: Angst. Fremdsprache. Sprachlernberatung. Strategien

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Aplicação de atividades em sala de aula: exercícios de comunicação orientados: fichas de fala.....86
- Figura 2** - Aplicação de atividades em sala de aula: exercícios de comunicação orientados: o trabalho com o diálogo.....86
- Figura 3** - *Consultoria Individual*. Esquema de autorreflexão: um exemplo de destaque do plano de ação.....97
- Figura 4** - *Consultoria Individual*. Fase experimental: atividade de produção oral em sala.....98
- Figura 5** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Claudija [A2].....127
- Figura 6** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Julia [A2].....128
- Figura 7** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Klaus [A2].....129
- Figura 8** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Anna [A1].....130
- Figura 9** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Anna [A1].....131
- Figura 10** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Julia [A2].....131
- Figura 11** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Hans [B2].....132
- Figura 12** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Klaus [A2].....133
- Figura 13** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Eva [B1].....134
- Figura 14** - Esquema de autorreflexão: apreensão na comunicação - Bettina [A2].....134

Figura 15 - Esquema de autorreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Anna [A1].....	138
Figura 16 - Esquema de autorreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Bettina [A2].....	139
Figura 17 - Esquema de autorreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Julia [A2].....	140
Figura 18 - Esquema de autorreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Katja [A2].....	140
Figura 19 - Esquema de autorreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Ingrid [B2].....	141
Figura 20 - Esquema de autorreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Eva [B1].....	142
Figura 21 - Esquema de autorreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Anna [A1].....	146
Figura 22 - Esquema de autorreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Julia [A2].....	146
Figura 23 - Esquema de autorreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Claudija [A2].....	147
Figura 24 - Esquema de autorreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Eva [B1].....	148

Figura 25 - Esquema de autorreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Katja [A2].....	149
Figura 26 - Esquema de autorreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Klaus [A2].....	149
Figura 27 - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> - Anna [A1].....	158
Figura 28 - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> - Julia [A2].....	158
Figura 29 - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> - Claudija [A2].....	159
Figura 30 - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> - Bettina [A2].....	159
Figura 31 - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> - Eva [B1].....	160
Figura 32 - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> - Sabine [B1].....	161

- Figura 33** - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Katja [A2].....161
- Figura 34** - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Ingrid [B2].....166
- Figura 35** - Esquema de autorreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Klaus [A2].....167

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item a: As crenças dos participantes em relação à língua alemã e sua relação na motivação no aprendizado da língua estrangeira.....108
- Gráfico 2** - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item b: Frequência dos exercícios de produção oral nas aulas de língua alemã.....109
- Gráfico 3** - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item c: A relação da introversão/extroversão com a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.....110
- Gráfico 4** - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item d: apreensão na comunicação na língua materna.....112
- Gráfico 5** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da apreensão de comunicação em aulas de Alemão LE.....114
- Gráfico 6** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito do medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira.....116
- Gráfico 7** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira.....118
- Gráfico 8** - Questionário II. *Inventário de Ansiedade Estado*: resultado quantitativo.....120
- Gráfico 9** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos 10 integrantes da *consultoria individual* a respeito da apreensão de comunicação em aulas de Alemão LE.....126

- Gráfico 10** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos 10 integrantes da *consultoria individual* a respeito do medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira.....137
- Gráfico 11** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos 10 integrantes da *consultoria individual* a respeito da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira.....144
- Gráfico 12** - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item a: As crenças dos 10 participantes integrantes da *consultoria individual* em relação à língua alemã e sua relação na motivação no aprendizado da língua estrangeira.....145
- Gráfico 13** - Questionário II. *Inventário de Ansiedade Estado*: resultado quantitativo dos 10 integrantes da *consultoria individual*.....152

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Um modelo do papel da ansiedade no processo de desenvolvimento.....34
- Quadro 2** - Estratégias de Aprendizagem, segundo Oxford (1990).....56
- Quadro 3** - Cronograma do processo de coleta de dados: uma proposta de investigação e intervenção empírica a respeito da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.....74
- Quadro 4** - Questionário I. Parte 1: Dados Pessoais.....78
- Quadro 5** - Questionário I. Parte 1. Questão 6: Experiências de aprendizagem do Alemão LE.....78
- Quadro 6** - Questionário I. Parte 1. Questão 7: A relação da introversão/extroversão com a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.....79
- Quadro 7**- Questionário I. Parte 2: Escala de *Ansiedade de Língua Estrangeira* (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986).....80
- Quadro 8** - A divisão dos três fatores atrelados à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no questionário de pesquisa.....81
- Quadro 9** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da apreensão de comunicação em aulas de Alemão LE.....82
- Quadro 10** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito do medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira.....82
- Quadro 11** - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira.....82

Quadro 12 - Segunda etapa da coleta de dados: observação de atividade em aula de Alemão LE no ambiente acadêmico.....	84
Quadro 13 - Atividade em sala. Ficha de perguntas utilizadas pelos alunos: o trabalho com o diálogo.....	87
Quadro 14 - Atividade em sala. Figuras utilizadas pelos alunos no exercício de comunicação orientado: o trabalho com o diálogo.....	88
Quadro 15 - Questionário II. Parte 1: <i>Inventário de Ansiedade Estado</i> , de Spielberger (1989).....	90
Quadro 16 - Questionário II. Parte 2: Justificativa dos alunos diante da apresentação ou não apresentação do diálogo para os grupos.....	90
Quadro 17 - Terceira etapa da coleta de dados: as três fases da <i>consultoria individual</i>	93
Quadro 18 - Cronograma do processo de coleta de dados a cerca a <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> : uma proposta de investigação e intervenção empírica.....	93
Quadro 19 - Identificação prévia dos 10 participantes integrantes da <i>consultoria individual</i>	94
Quadro 20 - Cronograma do processo de coleta de dados por meio da <i>consultoria individual</i>	95
Quadro 21 - <i>Consultoria individual</i> . Identificação prévia de situações geradoras de <i>ansiedade de produção oral</i> no alemão como língua estrangeira: esclarecimento do tema.....	96
Quadro 22 - <i>Consultoria individual</i> . Construção de um <i>plano de ação</i> para atuação em aula.....	97

Quadro 23 - <i>Consultoria individual</i> . Fase experimental. Atividade em sala: ficha de perguntas.....	99
Quadro 25 - Questionário I. Parte 1: Dados Pessoais dos participantes da coleta de dados.....	105
Quadro 26 - Questionário I. Parte 1: Experiências de aprendizagem do Alemão LE.....	107
Quadro 27 - Questionário II. Inventário de Ansiedade Estado: perguntas de caráter negativo.....	121
Quadro 28 - Questionário II. Inventário de Ansiedade Estado: perguntas de caráter positivo.....	121
Quadro 29 - Questionário II. Justificativas dos integrantes da coleta de dados em relação à apresentação do diálogo para toda a sala.....	122
Quadro 30 - Fatores geradores da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> e a consequência no desempenho dos alunos: apreensão na comunicação.....	135
Quadro 31 - Fatores geradores da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> e a consequência no desempenho dos alunos: medo da avaliação negativa dos pares e medo de cometer erros.....	143
Quadro 32 - Fatores geradores da ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira e a consequência no desempenho dos alunos - o papel da motivação.....	151
Quadro 33 - Fatores geradores da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i> e seu efeito na aprendizagem da língua alemã.....	155
Quadro 34 - Fases e objetivos da <i>consultoria individual</i>	156

Quadro 35 - Estratégias Indiretas de Aprendizagem, segundo Oxford (1990).....157

Quadro 36 - Estratégias indiretas utilizadas pelos 10 participantes da *consultoria individual*.....164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	26
Objetivo Geral	28
Objetivos Específicos	30
1 A REVISÃO DA LITERATURA DIANTE DA ANSIEDADE DE PRODUÇÃO ORAL NA LÍNGUA ESTRANGEIRA	31
1.1 A ansiedade de produção oral e o seu efeito na aprendizagem de uma língua estrangeira .	32
1.1.2 A influência dos fatores socioculturais na ansiedade de produção oral na língua estrangeira	42
1.1.3 A relação entre ansiedade de produção oral na língua estrangeira, autoconfiança e motivação	43
1.1.3.1 A motivação do aluno em formação inicial como professor de língua estrangeira.....	45
1.2 A especificidade da ansiedade de produção oral na língua estrangeira	47
1.2.1 <i>Apreensão na comunicação</i>	49
1.2.2 <i>Ansiedade perante os testes</i>	52
1.2.3 <i>Medo da avaliação negativa dos pares</i>	52
1.3 Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira	54
1.3.2 <i>A psicologia cognitiva e a ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i>	59
1.3.3 <i>A era pós-comunicativa e a busca por estratégias de aprendizagem mais autônomas no ensino de línguas estrangeiras</i>	63
1.3.4 <i>A busca por estratégias de amenização da ansiedade de produção oral na língua estrangeira através da consultoria individual</i>	66
2 UMA PROPOSTA DE CONSULTORIA INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM DO ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE UM ESTUDO DE CASO	70
2.1 Descrição do grupo de informantes	71
2.2 Cronograma da pesquisa em duas fases: coleta de dados por questionários e consultoria individual	72
2.3 Seleção de informantes a partir de um questionário prévio	78
2.4 A coleta de dados por meio de atividades em sala de aula	83
2.5 A coleta de dados por meio da consultoria individual: uma intervenção na busca de estratégias para amenização da ansiedade de produção oral na língua estrangeira no ambiente acadêmico	91
2.5.2 <i>Fase 2: autorreflexão e ação</i>	96
2.5.3 <i>Fase 3: atuação e avaliação</i>	98

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE PESQUISA.....	101
3.1 Uma análise da autoavaliação dos participantes perante os fatores geradores da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira</i>.....	104
3.1.1 O perfil dos integrantes da coleta de dados e suas crenças perante o aprendizado do alemão como língua estrangeira (Questionário I)	105
3.1.2 Os fatores geradores da <i>ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico</i>	113
3.1.3 A presença da <i>ansiedade-estado em uma apresentação oral na sala de aula</i>	119
3.2 A relação entre a <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> e a <i>aprendizagem do alemão como LE no ambiente acadêmico</i>	124
3.2.1. A apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira.....	125
3.2.2 O Medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação oral na língua estrangeira	136
3.2.3 Aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira	143
3.2.4 A relação entre a <i>ansiedade-estado na produção oral e o desempenho nas aulas de alemão como língua estrangeira</i>.....	151
3.3 Consultoria individual: análise das estratégias de amenização da <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i>.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A – Questionário I	184
APÊNDICE B – Questionário II.....	188
APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)	191
APÊNDICE D – Perguntas – Entrevista Individual	202

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propõe-se um estudo sobre os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, tomando como objeto um estudo de caso desenvolvido com um grupo de estudantes de alemão como língua estrangeira que cursavam licenciatura em uma universidade pública de São Paulo.

Nossa reflexão foi iniciada, primeiramente, por meio de uma revisão da literatura sobre *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, a fim de esclarecer a diferença entre ansiedade como um traço da personalidade e a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* enquanto uma ansiedade específica do contexto de sala de aula de línguas estrangeiras.

Após Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986) sugerirem que um construto de ansiedade específica - que denominaram de *Ansiedade de Língua Estrangeira*, (*Foreign Language Anxiety*) - era responsável por experiências desconfortáveis vivenciadas pelos alunos nas aulas de língua estrangeira e construírem um instrumento para medir a ansiedade, a *Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira* (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale* - FLCAS), conclusões sobre ansiedade e desempenho linguístico têm sido relativamente uniformes, indicando uma forte relação entre ansiedade e desempenho na aprendizagem de uma língua estrangeira. Entretanto, alguns pesquisadores (SPARKS; GANSCHOW, 1991 *apud* HORWITZ, 2001, p. 118) sugeriram que a aprendizagem deficitária da língua estrangeira é, de fato, a causa ao invés do resultado da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

De um modo geral, há duas abordagens para a descrição da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*: (1) a ansiedade, na construção mais ampla da ansiedade como uma emoção humana básica que pode ser provocada por inúmeras combinações de fatores situacionais (MACINTYRE, 1995; MACINTYRE; GARDNER, 1989 *apud* TITLE, 1997, p.11). Por exemplo, um estudante tímido pode sentir ansiedade quando solicitado a fazer um breve discurso na frente de toda classe; (2) a ansiedade como uma combinação de outras ansiedades que criam uma forma separada de ansiedade intrínseca na aprendizagem de línguas estrangeiras (HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, 1986, p. 128). As abordagens posteriores acreditam que há algo único, exclusivo na experiência da aprendizagem da língua estrangeira que provoca ansiedade ou nervosismo em alguns indivíduos. Quando o

nervosismo ou ansiedade são restritos às situações de aprendizagem de uma língua estrangeira, encaixam-se na categoria de ansiedade específica.

Recentemente, Cassady (2010) introduziu o termo *ansiedade acadêmica (academic anxiety)* como “uma formulação unificadora para o acervo de ansiedades que os aprendizes experienciam enquanto estão na escola”¹ (op. cit. p.1). Enquanto parece que há consenso, em termos de natureza e consequências da ansiedade, de que o tipo de ansiedade desencadeada e sofrida pelos alunos é, em certa medida, exclusivo de cada área e disciplina específica. Conclui-se, então, que a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* é um tipo único de ansiedade.

Há um considerável *corpus* de pesquisa indicando que *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* não é meramente um construto abstrato estudado por teóricos ou pesquisadores em laboratórios ou em condições induzidas de ansiedade, mas também uma realidade para muitos estudantes de línguas estrangeiras (CASADO; DERESHISWSKY, 2001; CORYELL; CLARK, 2009; KOSTIĆ-BOBANOVIĆ, 2009; LIU, 2006; LIU; JACKSON, 2008; MACINTYRE; GARDNER, 1994a; TALLON, 2009; VON WÖRDE, 2003).

A revisão teórica feita neste projeto conclui que a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* é causa da aprendizagem deficitária da língua estrangeira em alguns indivíduos e apresenta possíveis fontes dessa ansiedade, incluindo dificuldade em apresentações orais espontâneas e algumas práticas em sala de aula. Essa discussão é realizada através da apresentação das respostas dos participantes da pesquisa aos questionários aplicados, bem como da observação de aulas e da utilização da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) no grupo participante.

A fim de relacionar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* à aprendizagem da língua alemã, fizemos também entrevistas individuais previamente estruturadas com o grupo de alunos que por meio dos questionários mostraram algum traço de ansiedade.

Os alunos diferem em seus objetivos, motivação, estratégias de aprendizagem e o quanto de incentivo que precisam. Segundo Mehlhorn e Kleppin (2006, p. 2), o aluno deve ser apoiado por meio de um acompanhamento individual para o desenvolvimento dessa habilidade de autorreflexão. Para alcançar esse objetivo, buscamos na *consultoria individual* a

¹“a unifying formulation for the collection of anxieties learners experience while in school” (CASSADY, 2010:1).

ferramenta para desenvolver essa habilidade de busca por estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no grupo que fez parte do nosso estudo de caso.

Esclarecidos, assim, alguns dos princípios norteadores desta dissertação, demonstraremos como ela está estruturada. As primeiras seções são dedicadas à *Introdução*, *Objetivos* e *Justificativa*, nas quais buscamos esclarecer as motivações, finalidades e questões que nortearam a pesquisa. Em seguida, tem início o cerne da dissertação, que é composto de três partes principais: *Revisão da Literatura*, *Metodologia* e *Análise do Corpus de Pesquisa*.

No **Capítulo 1** da revisão da literatura, trazemos um aparato teórico que busca compreender a especificidade da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, seu efeito no desempenho dos alunos durante o aprendizado de uma língua estrangeira, bem como a apresentação de estratégias de aprendizagem relacionadas a esse tema. Assim, tal capítulo se subdivide em três seções:

- a) Na primeira seção (1), faz-se uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e seu efeito no desempenho dos alunos que estudam uma língua estrangeira. Fazemos, também, um paralelo entre essa ansiedade específica e os três estágios do processamento da aprendizagem. Além de verificarmos a relação dos fatores socioculturais e das variáveis afetivas como autoconfiança e motivação e a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no ambiente acadêmico.
- b) Na segunda seção (2), consta uma reflexão sobre a especificidade da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Para isso, tomamos como base o conceito de *Ansiedade de Língua Estrangeira* de Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986) e seus três componentes base: apreensão na comunicação, ansiedade perante os testes e medo da avaliação negativa dos pares.
- c) Na terceira seção (3), encontram-se reflexões sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco nas estratégias diretas e indiretas de Oxford (1990). Há, também, uma discussão acerca das influências das crenças dos alunos na escolha das estratégias de aprendizagem. Em seguida, apresentamos a relação entre a psicologia cognitiva e o efeito das emoções no aprendizado dos alunos, partindo do princípio de que essa abordagem propõe estratégias de enfrentamento para lidar com a ansiedade e que a intervenção nessas estratégias de aprendizagem auxilia no desempenho dos alunos que possuem alta *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* (KIRKLAND;

HOLLANDSWORTH, 1980; BENJAMIN *et al.*, 1981; WIGFIELD; ECLES, 1989; PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002; COSTA; BORUCHOVITCH, 2004). Discutimos, ainda, a concepção de autonomia do aluno através da era pós-comunicativa. Por fim, introduzimos a estratégia metodológica da *consultoria individual* como ferramenta de auxílio aos alunos na busca por estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* dentro e fora do ambiente da sala de aula.

No **Capítulo 2**, é apresentada a metodologia de coleta de dados para investigação dos fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* em ambiente acadêmico e estratégias de aprendizagem, que buscam servir de respaldo às reflexões realizadas na discussão teórica, por meio de um estudo de caso. A descrição da metodologia é dividida em cinco seções:

- a) Na primeira seção (2.1), descreve-se o grupo de informantes e os motivos pelos quais decidimos trabalhar com nosso *corpus* de pesquisa.
- b) Na segunda seção (2.2), apresenta-se um resumo da constituição do processo da coleta de dados por meio de um cronograma explicativo.
- c) Na terceira seção (2.3), discutimos o desenvolvimento do Questionário I (v. Apêndice A) aplicado em sala. O objetivo principal desse processo é mapear os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* e analisar a autoavaliação dos participantes perante a apreensão na comunicação na sala de aula, o medo da avaliação negativa dos pares, incluindo o medo do erro em qualquer situação de comunicação e a influência da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira.
- d) Na quarta seção (2.4), é apresentado o processo da coleta de dados por meio de atividades de produção oral na sala de aula. Também é introduzido o Questionário II (v. Apêndice B), baseado no *Inventário de Ansiedade-Estado* de Spielberger (1989), com o objetivo de relacionar a *ansiedade de produção oral* e seu efeito na aprendizagem da língua alemã no ambiente acadêmico.
- e) Na quinta seção (2.5), é apresentada a coleta de dados por meio da *consultoria individual* cujo objetivo principal é buscar através dos próprios participantes do estudo de caso, estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*.

No **Capítulo 3**, apresentam-se os resultados e a reflexão traçada a partir do processo da coleta de dados descritos no capítulo da metodologia. Assim, a análise foi dividida em três seções:

- a) A primeira seção (3.1) tem por recurso a análise quantitativa dos dois questionários aplicados em sala, tendo como objetivo principal mapear os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* através da autoavaliação feita pelos participantes da pesquisa.
- b) A segunda seção (3.2) apresenta os dados da análise individual das entrevistas dos participantes *da consultoria individual*, cujo objetivo é relacionar a *ansiedade de produção oral* e a aprendizagem da língua alemã com o propósito de investigar se as variáveis afetivas como *motivação, autoconfiança e ansiedade* afetam a aprendizagem da língua-alvo.
- c) A terceira seção (3.3) apresenta uma análise qualitativa de cunho interpretativo das estratégias indiretas (OXFORD, 1990) selecionadas pelos participantes do estudo de caso, cujo objetivo inicial é amenizar a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*, tanto no ambiente acadêmico quanto em qualquer outra situação de comunicação na língua-alvo.

Nas **Considerações Finais**, retomamos os objetivos e as hipóteses levantadas através da análise do processo da coleta de dados, além de apresentarmos impressões sobre a pesquisa e seu desdobramento para o aprendizado do grupo integrante do estudo de caso.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O domínio da língua representa uma ideologia predominante na atualidade, quer no campo político-econômico, quer no campo sociolinguístico. Desse modo, seu uso alcança um lugar de prestígio e credibilidade. Esse fator define indiretamente a importância que recai sobre a proficiência dos falantes de línguas estrangeiras, gerando consequências para os esforços didáticos dos professores e, por extensão, para os esforços dos aprendizes em seu processo de aquisição de uma competência linguística mais próxima do padrão operado por falantes nativos dessa mesma língua.

Contudo, também parece ser senso comum o pensamento de que nenhum falante não-nativo jamais poderia pensar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Isso teve como consequência o pensamento de que o ensino de língua estrangeira fosse um trabalho com um objetivo inalcançável. Por isso, surgiram propostas constantes de melhorar a autenticidade do material didático com o objetivo de alcançar a meta desejada:

Em matéria de ensino de língua estrangeira, tal concepção do nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento. O que se viu foi uma verdadeira ‘apoteose ao nativo.’ (RAJAGOPALAN, 2003, p.68).

Atualmente, costuma estar em consenso entre os pesquisadores de que o verdadeiro propósito do ensino de língua estrangeira é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir diferentes. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

A ansiedade é um denominador corrente dos discursos em público. Falar na língua materna ou na língua estrangeira em diferentes situações, principalmente, em público, tende a provocar ansiedade. Contudo, essa ansiedade parece muito mais potencializada quando experimentada na língua estrangeira. Em outro idioma, o falante precisa procurar o léxico adequado, construir uma estrutura sintática adequada e ter uma pronúncia compreensível, além de ter de pensar, organizar ideias e expressá-las ao mesmo tempo.

Segundo o psicólogo Carl Ransom Rogers (1973 *apud* UPHOFF, 2008, p. 2), toda aprendizagem envolve uma mudança na organização do eu, por isso, todo aprendizado deve ser relevante e significativo ao aluno, já que cada aprendiz possui um processo individual de aquisição. Como é através desse processo que o indivíduo passa a ter uma nova percepção de si mesmo, essas “mudanças” tornam-se “ameaçadoras”.

Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986, p. 128) definem a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* como um complexo de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados ao contexto de sala de aula de língua estrangeira, ativados pela unicidade do processo de aprendizagem de uma segunda língua. Eles descobriram, também, que a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* pode estar relacionada aos três itens seguintes: apreensão da comunicação, ansiedade perante os testes e medo da avaliação negativa dos pares. Por outro lado, MacIntyre e Gardner (1993) vêem a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* como uma resposta emocional aprendida. Nos estágios iniciais, o aluno de língua estrangeira pode experimentar uma forma de *ansiedade-estado* (SPIELBERGER, 1972 apud SILVEIRA; MILLER, 2012, p. 52), ou seja, uma experiência de apreensão transitória. Após a ocorrência repetida da *ansiedade-estado*, o aluno virá a associar a ansiedade ao desempenho na língua estrangeira.

Young (1994) descreve três origens da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*: fontes associadas ao aprendiz, ao professor e a instituição. A ansiedade relacionada ao aprendiz inclui baixa autoestima, competitividade, baixo nível de autopercepção de capacidade, apreensão da comunicação, falta de participação no grupo e atitudes e crenças sobre a aprendizagem da língua estrangeira.

Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986) descobriram que estudantes ansiosos revelam que a produção oral na língua estrangeira é a experiência que mais gera ansiedade. Nessa situação linguística, o aprendiz de língua estrangeira é colocado em uma posição de ter que comunicar algo sem suficiente comando da língua-alvo para tal tarefa. Então, o aluno experiencia a ansiedade como resultado do medo de "se perder" na cultura-alvo. Além disso, as atitudes de crenças dos alunos podem estar relacionadas à ansiedade. Horwitz (1989) constatou que alunos ansiosos, que julgavam a aprendizagem da língua estrangeira ser relativamente difícil, possuem baixo nível de aptidão na língua estrangeira.

Em relação aos professores, atitudes de críticas (SAMIMY, 1994) e a maneira áspera de ensinar (AIDA, 1994) estão relacionadas à ansiedade. Palacios (1998) afirma que fatores como falta de apoio dos docentes, personalidade antipática dos professores e falta de tempo para um ensino individual não ajudam os alunos a lidar com o novo ambiente de aprendizagem da língua estrangeira. Ando (1999) acrescenta que ter um professor nativo pode causar ansiedade quando não se tem a sensibilidade do processo de aprendizagem de tal idioma e das dificuldades do aluno não-nativo. Ademais, Oxford (1999) postula que estilos de aprendizagem ou modos de ensinar apresentam-se como potenciais fontes de ansiedade. Ela constatou que se o estilo de ensino do professor e o estilo de aprendizagem do aluno não

forem compatíveis, as "guerras de estilo" podem provocar mais ansiedade por parte dos alunos.

Por último, a ansiedade perante a instituição pode ser seguida pela lista de atividades na sala de aula (atividades sugeridas pelo currículo) que os alunos de língua estrangeira consideram como provocadoras de ansiedade. Aqui podemos incluir: encenação espontânea, falar na frente da sala, apresentações orais e relatórios, e escrever tarefas na lousa (YOUNG, 1990; PALACIOS, 1998).

Todos esses fatores parecem ser responsáveis pelo nível de ansiedade que um aluno experiencia na aula de língua estrangeira. Portanto, no presente trabalho, objetiva-se examinar se esses fatores encontrados nos estudos previamente apresentados são também manifestados em alunos de alemão como língua estrangeira do curso de licenciatura de uma universidade pública de São Paulo que compõe o *corpus* do nosso estudo de caso, bem como encontrar estratégias de aprendizagem direcionadas à amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* que partam dos próprios alunos.

Objetivo Geral

A ansiedade é constituída por uma complexa sequência de eventos cognitivos, afetivos e comportamentais que são despertados por um estímulo estressor, no qual é percebido e interpretado pelo indivíduo de acordo com suas vivências anteriores (SPIELBERGER, 1972).

Uma distinção pode ser feita entre traço de ansiedade, estado de ansiedade, e ansiedade específica de situação. Scovel (1991 *apud* BROWN, 2000, p. 151) definiu traço de ansiedade como “uma predisposição mais permanente para estar ansioso”. Isso é talvez melhor visto como um aspecto da personalidade. Já o estado de ansiedade pode ser definido como uma apreensão que é experimentada em um determinado momento no tempo como uma resposta a uma situação definida (SPIELBERGER, 1972). É uma combinação de traços e ansiedade específica de situação. Esse último tipo consiste em uma ansiedade que é despertada por um tipo de situação ou evento como um discurso em público, avaliações ou participação em aula.

O principal interesse neste projeto é com um tipo particular de ansiedade situacional largamente independente dos outros tipos de ansiedade, a *ansiedade de produção oral na*

língua estrangeira. Ela constitui uma “emoção primária”. MacIntyre *et al.* (2002), baseado em Buck (1984), distinguiu dois sistemas de emoções – um primário/primitivo, sistema abaixo do córtex; e um secundário, sistema conscientemente avaliativo, localizado no córtex cerebral – e sugeriu que a ansiedade pertence ao precedente. Constitui-se em uma resposta psicológica e automática a eventos externos e manifesta-se em particular em relutância a comunicação em uma língua estrangeira.

Esse conceito de ansiedade específica serve de ponto de partida para o objetivo geral desta pesquisa que apresenta um estudo de caso desenvolvido em contexto de ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) em uma turma de graduação em Letras de uma instituição pública de ensino superior em São Paulo. Esse estudo teve por finalidade verificar o impacto do uso da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) como meio de auxílio na amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* através da autorreflexão dos participantes sobre suas estratégias de aprendizagem da língua-alvo.

No presente trabalho, pretendemos, portanto, responder algumas perguntas referentes à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*:

- Que tipo de ansiedade é a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e como ela é exclusiva para aprender e falar uma língua estrangeira?

- Como a *ansiedade de produção oral* é apresentada na língua estrangeira diferindo da *ansiedade de produção oral* experimentada na língua materna?

- Há alguma especificidade da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no aprendizado de alemão como língua estrangeira, diferindo do aprendizado de outras línguas estrangeiras?

- Quais os fatores ligados à vida profissional e acadêmica (projeção no futuro, meta a ser alcançada com o aprendizado da língua, por exemplo) relacionados à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* que interferem no desempenho da fala no aprendizado do alemão como língua estrangeira?

- Há maneiras de se eliminar e quais seriam as estratégias de gestão dessa *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* mais eficazes?

Objetivos Específicos

Para que o objetivo geral da pesquisa pudesse ser concretizado, buscamos definir objetivos mais específicos, baseados nas perguntas de pesquisa já mencionadas. São eles:

- mapear, por meio de questionários, os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* em alunos que estudam o alemão como língua estrangeira no ambiente universitário, tais como medo da avaliação negativa dos pares (ex., professores, colegas de sala), motivação profissional, medo do erro e falta e/ou despreparo na elaboração e/ou execução de estratégias de aprendizagem da língua estrangeira;

- analisar a autoavaliação dos participantes do estudo de caso em relação à apreensão na comunicação, ansiedade perante os testes e medo da avaliação negativa dos pares no aprendizado do alemão como língua estrangeira;

- verificar a *ansiedade-estado* (SPIELBERGER, 1972, 1989) dos participantes do estudo de caso perante a atividade de comunicação proposta na metodologia;

- relacionar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e seu efeito na aprendizagem da língua alemã no ambiente acadêmico através da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*);

- relacionar a diferença entre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no alemão como LE no contexto acadêmico de uma situação oral pública;

- verificar se as variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira (alemão);

- investigar, por fim, em que medida a estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) pode auxiliar os alunos de línguas estrangeiras (no caso, o alemão) a buscar através da autorreflexão monitorada estratégias de aprendizagem, com foco de análise das estratégias indiretas (OXFORD, 1990), a fim de amenizar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* do alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico.

1 A REVISÃO DA LITERATURA DIANTE DA ANSIEDADE DE PRODUÇÃO ORAL NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, há uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e seu efeito no desempenho dos alunos que estudam uma língua estrangeira. O capítulo está dividido em três seções: (1.1) A *ansiedade de produção oral* e o efeito na aprendizagem de uma língua estrangeira; (1.2) A especificidade da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*; (1.3) Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira.

A primeira seção (1.1) é dedicada à relação entre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e os três estágios do processo de aprendizagem (1.1.1). Além disso, fizemos uma discussão da teoria acerca da influência dos fatores socioculturais (1.1.2) e das variáveis afetivas como motivação e autoconfiança (1.1.3) na *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e no desempenho dos estudantes de uma língua estrangeira no ambiente acadêmico (1.1.3.1).

A segunda seção (1.2) traz pressupostos teóricos que conceituam a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* como uma ansiedade específica. Para isso, tomamos como foco os três componentes da *Ansiedade de Língua Estrangeira* (HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, 1986): (1.2.1) Apreensão na comunicação; (1.2.2) Ansiedade perante os testes; (1.2.3) Medo da avaliação negativa dos pares.

A terceira seção (1.3) dedica-se à apresentação das estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, tendo como foco as estratégias diretas e indiretas de Oxford (1990). Essa última seção abarca pressupostos teóricos relacionados à influência das crenças de autoeficácia na escolha de estratégias de aprendizagem da língua estrangeira (1.3.1), bem como conceitos da psicologia cognitiva (1.3.2) e da era pós-comunicativa (1.3.3). Por fim, apresentamos a teoria sobre a estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) (1.3.4), cujo principal objetivo é buscar estratégias integradas, variáveis afetivas e a autonomia dos alunos.

1.1 A *ansiedade de produção oral* e o seu efeito na aprendizagem de uma língua estrangeira

Tradicionalmente, o foco das pesquisas em aprendizagem de línguas estrangeiras é voltado para o conteúdo de instruções pedagógicas e formas de melhorá-lo. Conseqüentemente, as implicações dessas pesquisas ficaram restritas à aprendizagem e ao ensino da própria língua, ou seja, ao domínio cognitivo, dando pouca atenção para as variáveis afetivas que os alunos trazem em sala de aula. Foi só no final do século XX, na década de 1970, que os pesquisadores começaram a estudar o papel desempenhado pelas variáveis de personalidade e variáveis motivacionais na aquisição da língua estrangeira (SHAMS, 2006, p. 5). Eles propuseram que as variáveis afetivas dos alunos precisavam ser levadas em conta para atender as suas necessidades e interesses, a fim de obter uma compreensão holística desse processo. Além disso, como o foco de instrução da língua estrangeira mudou da preocupação estreita de competência de desenvolvimento linguístico dos alunos para a necessidade de competência comunicativa, os estudantes são desafiados a serem capazes de falar na língua-alvo espontaneamente em vários contextos sociais. A fim de enfrentar esse desafio, a atenção tem sido desviada ao estudo do papel de variáveis afetivas como "estilos de aprendizagem", motivação, traços de personalidade, etc., que pode dificultar o processo de aprendizagem e da produção oral em uma língua estrangeira. Entre essas variáveis afetivas, a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* do aprendiz passou a ser reconhecida como uma importante área de estudo devido à influência negativa que pode ter sobre o desempenho dos estudantes.

Muitos dos estudos sobre *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* revelaram que a ansiedade pode impedir o desempenho na língua estrangeira e na sua produção. De acordo com Campbell e Ortiz (1991, p. 159), quase metade dos estudantes de línguas estrangeiras experienciam um alarmante nível de ansiedade. A *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* é experienciada por estudantes tanto de segunda língua quanto de língua estrangeira e representa problemas potenciais “porque pode interferir na aquisição, retenção e produção da nova língua”² (MACINTYRE; GARDNER, 1991, p. 86, tradução nossa).

²“Because it can interfere with the acquisition, retention and production of the new language”(MACINTYRE; GARDNER, 1991, p. 86).

Pesquisadores de aquisição de segunda língua examinaram diferentes formas de ansiedade em contextos e tarefas específicas de aprendizado, tais como ansiedade perante os testes, ansiedade na leitura e ansiedade auditiva. Em particular, em situações que requeriam produção oral em língua estrangeira, houve indução a ansiedade (HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, 1986; HORWITZ; TALLON; LUO, 2010). Quando um estudante está altamente apreensivo para se comunicar na língua-alvo, ele irá provavelmente apresentar comportamentos mais passivos e produzir menos (menos *output*) na sala de aula. Os estudantes com *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* tendem a se sentir relutantes para se expressar, temem cometer erros e serem menos competentes entre os pares, especialmente no começo das aulas que interfere, por sua vez, no desenvolvimento da proficiência oral (HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, 1986).

Alguns pesquisadores relataram uma relação negativa entre a *ansiedade de língua estrangeira* e o desempenho, por exemplo, quanto maior a ansiedade, menor o desempenho (CLÉMENT; GARDNER; SMYTHE, 1977, 1980 *apud* ONWUEGBUZIE; BAILEY; DALEY, 1999, p. 218). Eysenck (1979) notou que baixo nível de ansiedade pode levar a um esforço maior, o qual sugere uma conexão entre ansiedade e motivação. Welp (2009, p. 72) ao analisar estudos sobre ansiedade no aprendizado de língua estrangeira, cita as pesquisas de Gardner (1990) e MacIntyre, Gardner (1991a, 1994):

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; GARDNER, 1991a, 1994 *apud* WELP, 2009, p. 72).

O modelo de desenvolvimento proposto por MacIntyre e Gardner (1991a) está sintetizado no **Quadro 1**. De acordo com esse modelo, a relação entre ansiedade e aprendizado é moderada por um estágio do aluno de desenvolvimento e por experiências de aprendizagem específicas a cada situação. O modelo admite hipóteses de que os alunos inicialmente experimentam um pouco de ansiedade e, portanto, não há efeito na aprendizagem. Subsequentemente, a ansiedade na produção oral se desenvolve se os alunos têm experiências ruins de aprendizado. Mas nem todos os estudos sustentam esse modelo, já que em alguns alunos, a ansiedade diminui quando eles se desenvolvem. O modelo também reconhece que fraco desempenho pode ser a causa, bem como o resultado da ansiedade.

Estágio	Tipo de ansiedade	Efeito no aprendizado
Iniciante	Muito pouco restrito ao estado de ansiedade.	Nenhum.
Intermediário	Ansiedade específica de situação se desenvolve se o aluno desenvolver expectativas negativas baseadas em experiências ruins de aprendizagem.	É esperado que o aluno fique nervoso e tenha baixo desempenho.
Mais tarde	Baixo desempenho e as experiências de aprendizagem ruins continuadas resultam no aumento da ansiedade.	Baixo desempenho contínuo.

Quadro 1 - Um modelo do papel da ansiedade no processo de desenvolvimento (MACINTYRE; GARDNER, 1991a *apud* ELLIS, 2012, p. 696, tradução nossa).³

Para além dos efeitos negativos da ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras e no desempenho, a ansiedade tem ocasionalmente sido vista também como um facilitador na aprendizagem de línguas estrangeiras. Ela, em sua forma debilitante e facilitadora, serve simultaneamente para motivar e advertir o aprendiz. A ansiedade facilitadora “motiva o estudante a ‘lutar’ na nova tarefa de aprendizagem, e prepara o aluno emocionalmente para o comportamento de aproximação da abordagem”⁴ (SCOVEL, 1991 *apud* TANVEER, 2007, p. 11, tradução nossa). A ansiedade debilitante, em contraste, “motiva o aprendiz a ‘fugir’ da nova tarefa de aprendizagem; e estimula o indivíduo emocionalmente a adotar um comportamento de esquiva”⁵ (SCOVEL, 1991 *apud* TANVEER, 2007, p. 11, tradução nossa).

As pesquisas de Sparks e Ganschow (1991, 1995, 1996, 2007 *apud* HORWITZ, 2001, p. 118) sustentam a ideia de que a ansiedade não é a causa ou a consequência nas diferenças de desempenho dos estudantes na língua estrangeira, mas, sim, as variáveis relacionadas às línguas (ex.: habilidades na primeira língua) como um montante de variáveis confusas para o

³ Tradução nossa.

Stage	Type of anxiety	Effect
Beginner	Very little-restricted to state anxiety.	None.
Post-beginner	Situation anxiety develops if learner develops negative expectations based on bad learning experiences.	Learner expects to be nervous and performs poorly.
Later	Poor performance and continued bad learning experiences result in increased anxiety.	Continued poor performance.

A model of the role of anxiety in the development process (based on MacIntyre and Gardner 1991a *apud* ELLIS, 2012, p. 696).

⁴“Motivates the learner to ‘fight’ the new learning task; it gears the learner emotionally for approach behavior”(SCOVEL, 1991 *apud* TANVEER, 2007, p. 11).

⁵“Motivates the learner to ‘flee’ the new learning task; it stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behavior” (SCOVEL, 1991 *apud* TANVEER, 2007, p. 11).

desempenho ou proficiência na língua estrangeira. Em um de seus estudos (SPARKS; GANSCHOW, 2007), mostraram que estudantes com baixa ansiedade tiveram maiores pontos em todas as medidas de habilidades na primeira língua, na proficiência de língua estrangeira e nas notas nos cursos de língua estrangeira, do que estudantes com alto nível de ansiedade.

Estudos recentes sobre *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* chamam atenção para o caráter complexo e dinâmico dessa ansiedade que muda e é influenciada por várias origens, incluindo o contexto de sala de aula, níveis de proficiência na língua estrangeira, e metodologia na sala de aula. O estudo de Kim (1998 apud HORWITZ, 2001, p. 116), que investiga os efeitos dos diferentes contextos de sala de aula na ansiedade dos estudantes, relata maiores níveis de ansiedade nos estudantes na aula de conversação, do que nas aulas de leitura. No que diz respeito à *ansiedade nas línguas estrangeiras* através dos níveis da língua, Marcos-Llinás e Garau (2009 apud PYUN *et al.*, 2014) descobriram que estudantes com nível avançado (sentindo maior pressão para um bom desempenho) tiveram maior nível de ansiedade do que estudantes iniciantes e intermediários, mas sua alta ansiedade não resultou em baixo rendimento. Nicolson e Adams (2010 apud PYUN *et al.*, 2014) relataram que certos aspectos de metodologia empregados nas práticas de comunicação dentro de sala de aula (ex., o uso de informações pessoais em tarefas, a língua estrangeira como língua da sala, movimentos físicos) podem criar desconforto e nervosismo em alguns estudantes.

Muitos dos estudos anteriores em língua estrangeira estão relacionados às emoções dos estudantes ligadas ao seu comportamento de aprendizagem (DÖRNYEI, 2005; MACINTYRE; CHAROS, 1996; MACINTYRE; NOELS, 1996) e resultados de aprendizagem (CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1994; KONDO-BROWN, 2006; MASGORET; GARDNER, 2003; MATSUDA; GOBEL, 2004). Alguns dos estudos recentes em aprendizagem de língua estrangeira estão focados na dinâmica e na natureza fluida das emoções dos estudantes como os aspectos do desenvolvimento do afeto (GARRETT; YOUNG, 2009) e os aspectos sociais das emoções que são intersubjetivamente negociadas pela interação social (IMAI, 2010).

A existência da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* foi discutida por McCroskey (1984) como apreensão de comunicação e definida como “o nível de medo ou ansiedade do indivíduo associado tanto à comunicação real quanto à comunicação oral antecipada com outra(s) pessoa(s)”⁶ (MCCROSKEY, 1984 apud MCCROSKEY; BEATTY,

⁶“An individual's level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons” (MCCROSKEY, 1984 apud MCCROSKEY; BEATTY, 1986, p. 279).

1986, p. 279, tradução nossa). Os estudos existentes sobre a relação entre a ansiedade e o desempenho na língua estrangeira criam um conflito e resultados inconcludentes, com algumas notificações de efeitos debilitantes de ansiedade no desempenho da língua estrangeira (AINDA, 1994; GREGERSEN; HORWITZ, 2002; SAITO; SAMIMY, 1996) e outros indicando efeitos facilitadores (FRANTZEN; MAGNAN, 2005; SIELMANN; RADNOFSKY, 2001).

Segundo Pekrun, Goetz e Titz (2002, p. 92), os estudantes vivenciam uma rica diversidade de emoções nos ambientes acadêmicos. De acordo com estes pesquisadores o aprendizado acadêmico e a realização ou desempenho estão entre os temas mais importantes em nossa sociedade na atualidade, especialmente, porque as carreiras acadêmicas e profissionais, as relações sociais, e a atribuição de muitos tipos de recursos são dependentes, em grande parte, de realização individual (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 92). Isso implica que a aprendizagem e a realização são fontes singularmente importantes e, portanto, as principais fontes de emoções humanas hoje, instigando uma variedade de emoções sociais, autorreferenciadas e relacionadas à tarefa (SCHERER; WALLBOTT; SUMMERFIELD, 1986 *apud* PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 92). Além disso, a julgar pelas funções gerais de emoções para a ação humana, pode-se supor que as emoções influenciam os processos cognitivos dos alunos e seu desempenho, bem como a sua saúde física e psicológica (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 92).

Os pesquisadores não desenharam uma imagem clara de como a ansiedade afeta a aprendizagem de línguas. Alguns estudiosos relataram uma relação negativa entre a ansiedade e a conquista da linguagem, por exemplo, quanto maior a ansiedade, menor o desempenho, (CLÉMENT; GARDNER; SMYTHE, 1977, 1980 *apud* ONWUEGBUZIE; BAILEY; DALEY, 1999, p. 218). Outros não relataram nenhuma relação entre esses fatores ou uma relação positiva (PIMSLEUR; MOSBERG; MORRISON, 1962; BACKMAN, 1976, SCOVEL, 1978 *apud* 1999, p. 218). Mais recentemente, Horwitz (2001, p.121) reiterou que a questão sobre o entendimento da relação entre ansiedade e a aquisição é algo não resolvido. A razão para essa mistura de resultados é, talvez, como indica Philip (1992 *apud* SHAMS, 2006, p.8, tradução nossa) ao afirmar que:

uma comparação da pesquisa experimental que examina a relação entre a ansiedade e a aprendizagem da segunda língua é, de certa forma, confusa, apresentando algumas evidências conflitantes e ilustrando que ansiedade é uma construção complexa, multifacetada.⁷

⁷"A comparison of the experimental research examining the relationship between anxiety and second language learning is, to a degree, perplexing, presenting some conflicting evidence and illustrating that anxiety is a complex, multi-faceted construct" (PHILIP, 1992 *apud* SHAMS, 2006, p. 8).

De acordo com Krashen (1982 *apud* SILVEIRA; MILLER, p. 54) a ansiedade como parte do filtro afetivo dos alunos pode interferir no processo de aprendizado e aquisição da língua, já que o filtro limitaria a entrada do insumo prejudicando o progresso no aprendizado de uma língua estrangeira. Algumas outras literaturas vêm a teoria da ansiedade em relação ao aprendizado da língua e definem a *ansiedade na língua estrangeira* como “o sentimento de tensão e apreensão especificamente associado ao contexto de segunda língua incluindo produção oral, auditiva e aprendizado”⁸(MACINTYRE; GARDNER, 1993, p. 284). Horwitz, E.; Horwitz, M. e Cope (1986) foram os primeiros a tratar a *ansiedade de língua estrangeira* como um fenômeno particular, separado e distinto do aprendizado de línguas estrangeiras. Eles definem a *ansiedade de língua estrangeira* como “um complexo distinto de autopercepções, sentimentos e comportamento relacionados ao processo de aprendizagem de uma língua em sala de aula”⁹(op. cit. p. 127, tradução nossa).

Embora tenha sido investigada na literatura a relação entre a ansiedade e o aprendizado da língua estrangeira, o foco está normalmente na correlação negativa entre a *ansiedade de língua estrangeira* e no desempenho dos estudantes na produção oral desde que estes mostram experimentar um alto nível de ansiedade em falar uma língua estrangeira. De fato, pesquisas iniciais (HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, 1986; KOCH; TERRELL, 1991; PHILLIPS, 1992) revelavam que a produção oral é a habilidade que mais provoca ansiedade, e esse é o maior motivo de ansiedade nas aulas de língua estrangeira, por isso, escolhemos trabalhar com a *ansiedade de língua estrangeira* com foco na produção oral e a denominamos como *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Essa definição e a revisão teórica mencionada nesta seção nos ajudam a responder à pergunta de pesquisa: Que tipo de ansiedade é a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e como ela é exclusiva para aprender e falar uma língua?

Neste capítulo, tratamos de pressupostos teóricos que nos ajudaram a fundamentar a metodologia ao tratar dos fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e relacioná-la ao efeito que desempenha na aprendizagem de uma língua estrangeira. Através da dualidade dos fatores debilitantes/facilitadores da ansiedade, desenvolvemos a Parte 2 do Questionário I (v. Apêndice A) (2.3) relacionado aos aspectos ligados ao papel da motivação e sua influência no desempenho dos alunos pesquisados. Item

⁸"The feeling of tension and apprehension specifically associated with second language context including speaking, listening and learning" (MACINTYRE; GARDNER, 1993, p. 284).

⁹"A distinct complex of self-perceptions, feelings and behaviors related to classroom language learning process" (HORWITZ, E.; HORWITZ; M.; COPE, 1986, p. 128).

analisado através da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) (3.2.3) aplicada ao grupo de estudantes de Germanística, participantes de todo o processo de coleta de dados.

1.1.1 A relação entre a ansiedade de produção oral na língua estrangeira e os três estágios do processo de aprendizagem

O estudo de Krashen (1988) sobre aquisição de uma língua estrangeira formulou cinco hipóteses referentes à esse processo. A primeira hipótese tem como base a diferença entre *aquisição* e *aprendizado*. A *aquisição* ocorre quando somos expostos às situações naturais da língua estrangeira ou segunda língua sem atenção consciente à forma da língua-alvo. Já o *aprendizado* é um processo realizado por meio da atenção consciente para a forma e regras da língua estrangeira (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 36). De acordo com a *hipótese do monitor*, o sistema de *aquisição* é responsável pelo uso da linguagem espontânea, enquanto que o sistema do *aprendizado* atua como um editor ou “monitor”, fazendo pequenas alterações e “polindo” o que o sistema adquirido produziu. Contudo esse monitoramento só ocorre quando o falante tem tempo, está preocupado com a produção de linguagem correta, e aprendeu as regras pertinentes (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37).

A segunda hipótese é de *ordem natural*. As estruturas gramaticais são adquiridas em uma sequência previsível. Porém os recursos de linguagens que são fáceis de serem estabelecidos e aprendidos não são necessariamente os primeiros a serem adquiridos (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37). A terceira hipótese, por sua vez, denomina-se *insumo*. A hipótese do *insumo* refere-se à aquisição que ocorre quando o indivíduo está exposto à linguagem compreensível e que contém $i + 1$. O “i” representa o nível da linguagem já adquirido, e o “+1” é uma metáfora para a linguagem que é apenas um passo além desse nível (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37). Indiscutivelmente, o insumo deve estar presente no ambiente de aprendizagem na forma oral, escrita e/ou visual.

Segundo MacIntyre e Gardner (1991b), pode-se supor que a ansiedade afeta diferentes estágios da aprendizagem: o estágio do *insumo*, do *processamento* e da *produção*. O *processamento do insumo* é uma das primeiras etapas na aprendizagem de um idioma, ou seja, ele ativa o dispositivo da aquisição da língua, que seria um módulo específico de linguagem

inata no cérebro (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 38), no qual realiza o processo posterior da aprendizagem da língua. A ansiedade no estágio do *insumo* refere-se à ansiedade dos alunos quando se deparam com uma nova palavra ou frase na língua-alvo

O discurso e a oralidade em sala não poderiam ser impostos logo nesse processo, deveriam desenvolver-se como um resultado da construção de competências através dos *insumos*. Alunos com alto nível de ansiedade pelos *insumos* podem levar a má compreensão da mensagem enviada pelos interlocutores, ocorrendo até a perda de uma comunicação bem sucedida e um aumento do nível de ansiedade. No *processamento do insumo*, a motivação do aluno é de fundamental importância.

A quinta e última hipótese, também destacada em nossa pesquisa, é a do *filtro afetivo*. O estudo de Welp (2009) sobre ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira aponta que:

o input 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 (WELP, 2009, p. 70).

As emoções podem ter um impacto positivo ou negativo sobre a motivação. Kleppin (2004) prevê dois cenários para esse caso de alunos de língua estrangeira: (1) o aluno diz que devido ao medo de errar, só faz o que tem certeza, ele fala menos e quase não testa suas hipóteses sobre a língua. Talvez o progresso de aprendizagem seja menor. Por outro lado, pode ser que ele tenha progressos nas habilidades receptivas; (2) Por causa do medo ou “más experiências”, o aluno tem uma relação negativa com a língua-alvo, com os falantes do idioma estudado ou até mesmo com o professor; perde, assim, o interesse na aprendizagem de línguas e tem dificilmente senso de realização.

O valor emocional do *insumo* é muito importante para a motivação do aluno. Segundo Süleymanova (2010), quanto maior os estímulos emocionais oferecidos em sala de aula, maiores são a motivação e as atividades de ação do aluno. Se o *insumo* oferecido interessar aos alunos e tocar seu interior, provavelmente aumentará sua prontidão de fala. Quanto mais o aluno se sente emocionalmente abordado, mais cedo ele se esquece dos medos e inibições de se comunicar e tem mais chances de sair desse círculo vicioso que causa a ansiedade.

Schumann (1994) defende, em seu trabalho sobre o modelo de base neurobiológica de aquisição de língua, que:

o tronco cerebral e o sistema límbico, que compõem o sistema de avaliação de estímulo, modula emocionalmente a cognição de tal forma que, no cérebro, a emoção e a cognição são distinguíveis, mas inseparáveis. Portanto, a partir de uma perspectiva neural, o afeto é parte integrante da cognição (SCHUMANN, 1994, p. 232, tradução nossa).¹⁰

O fato de que algumas pessoas que estão expostas a grandes quantidades de *input* compreensível e não necessariamente adquirem um sucesso na produção oral é explicado pela hipótese do *Filtro Afetivo de Krashen* (1982). O filtro afetivo é uma barreira metafórica que evita a aquisição da língua estrangeira mesmo quando o *input* compreensível está disponível. O “afeto” refere-se aos sentimentos, motivações, necessidades, atitudes e estados emocionais. Um aluno que está tenso, ansioso ou entediado pode “filtrar” o *input*, tornando-o disponível para *aquisição* (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37).

A ansiedade na fase do processamento refere-se à experiência de apreensão dos estudantes quando realizam operações cognitivas com novas informações. Pesquisadores verificaram que os aprendizes têm que processar informações e prestar atenção para produzir qualquer aspecto linguístico usando fontes cognitivas.

Há um limite, no entanto, para a quantidade de informações que o aluno consegue captar; em outras palavras, há um limite para a quantidade de atividade mental centrada que um aluno pode envolver-se de uma só vez. A produção oral exige mais de uma atividade mental de uma só vez, como escolher as palavras, pronunciá-las, fazendo isso juntamente com as formas gramaticais apropriadas, além de outras habilidades. Para realizar essas operações, enquanto se comunica são necessárias operações mentais complexas e não espontâneas dependendo do nível de proficiência, podendo causar insegurança, medo, grandes pausas e até mesmo pânico.

A presença da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* na sala de aula ou em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira é muito comum, pois se refere ao nervosismo ou medo do aprendiz quando lhe é pedido para demonstrar sua habilidade do material previamente aprendido. De acordo com Gray (2000 *apud* WELP, 2009, p.72) “os conteúdos da consciência consistem em *outputs* sucessivos do sistema comparador”, ou seja, a produção oral é classificada de acordo com o grau com o qual os diferentes elementos que os compõem são esperados.

¹⁰The brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition such that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition (SCHUMANN, 1994, p. 232).

Todos os três estágios de ansiedade têm sido considerados um tanto interdependentes; cada fase depende da conclusão bem sucedida da anterior, o que pode ajudar na definição de processo de aprendizagem da língua como se segue:

A aprendizagem de línguas é uma atividade cognitiva que depende de processos de codificação, armazenamento e recuperação, e a ansiedade pode interferir em cada um deles, criando um cenário de atenção dividida para os alunos ansiosos. Os alunos ansiosos estão focados tanto na tarefa disponível, quanto em suas reações a ela. Por exemplo, ao responder a uma pergunta em uma aula, o aluno ansioso está focado em responder à pergunta do professor e avaliar as implicações sociais da resposta enquanto a dá (MACINTYRE, 1995, p. 96, tradução nossa).¹¹

A descrição desse processo pode sugerir muitas implicações para professores de línguas que exigem respostas rápidas ou esperam que os alunos falem fluentemente. Professores ou os próprios alunos criam expectativas de falar fluentemente, e o processo lento resulta em apreensão e insegurança nos alunos.

Segundo Uphoff (2008, p. 6), os professores têm a consciência de que a meta de alcançar a competência linguística e comunicativa em uma língua estrangeira como um falante nativo é ilusória. A autora pontua que os educadores deveriam mostrar e enfatizar em sala de aula que nunca aprendemos um idioma por completo, e que o importante na aprendizagem de uma língua estrangeira seria o modo como lidamos com ela, apesar dos “erros e imperfeições”.

De acordo com Uphoff (2008, p. 6), ao passar algum conhecimento em sala de aula, é preciso que o professor tenha consciência da profundidade psicológica que alcança perante os aprendizes, levando assim os alunos a se conscientizarem da dimensão identitária da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesta seção, tratamos de subsídios teóricos que ajudam a estabelecer critérios de condução da *consultoria individual* (2.5). Partiremos desses princípios teóricos para verificarmos se as variáveis afetivas, como motivação, autoconfiança e ansiedade, afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Através da hipótese do insumo e do filtro afetivo, verificaremos, também, a relação entre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e o desempenho dos alunos do estudo de caso nas aulas de alemão como língua estrangeira (3.2.4).

¹¹ Language learning is a cognitive activity that relies on encoding, storage, and retrieval processes, and anxiety can interfere with each of these by creating a divided attention scenario for anxious students. Anxious students are focused on both the task at hand and their reactions to it. For example, when responding to a question in a class, the anxious student is focused on answering the teacher's question and evaluating the social implications of the answer while giving it (MACINTYRE, 1995, p. 96).

1.1.2 A influência dos fatores socioculturais na ansiedade de produção oral na língua estrangeira

Fatores socioculturais podem influenciar, também, na *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. O aprendizado de uma língua estrangeira pode ocorrer em dois tipos diferentes de ambientes sociais: a) onde a língua-alvo não é usada como primeira língua ou língua materna na comunidade; b) onde ela é usada como primeira língua. O primeiro tipo de ambiente oferece aos alunos aprendizes do idioma apenas um insumo limitado e algumas vezes defeituoso. Os alunos são expostos em tais ambientes à língua apenas na sala de aula, onde eles passam menos tempo em contato com o idioma, abrangendo um tipo de discurso mais limitado. Essa exposição limitada ao idioma e a falta de oportunidade da prática oral em tais ambientes não permite maior desenvolvimento da habilidade de comunicação na aprendizagem da língua e pode, algumas vezes, resultar em constrangimento ou estresse quando são obrigados a falar fora da sala de aula.

Em contraste, o segundo tipo de ambiente oferece aos alunos uma maior exposição à língua-alvo. No entanto, mesmo nesse caso, o uso de habilidades cognitivas e consciência metalinguística pelos alunos (conhecimento social e de mundo) podem interferir na aprendizagem de línguas e pode não ser capaz de alcançar proficiência da língua como é adquirida por uma criança.

Embora seja evidente que a aprendizagem de línguas não pode ocorrer sem erros, eles podem ser uma fonte de ansiedade em alguns indivíduos, porque chamam a atenção, por exemplo, para a dificuldade de fazer boa impressão social quando falam uma nova língua.

Nos estudos sociolinguísticos, convencionou-se dizer que as relações sociais podem ter um impacto profundo na interação conversacional. Wolfson (1989, p. 131) postula em sua teoria da interação social que a desigualdade de status ou a distância social “desfavorecem negociações”. Leary e Kowalski (1995, p. 1), trabalhando na construção da “ansiedade social” também afirmam que a sensação de ansiedade, insegurança e constrangimento ocorre quando há a tentativa de comunicação com um chefe ou com alguém no alto status e/ou poder, além de situações de interação com completos estranhos, como um falante nativo, por exemplo. Pesquisas demonstram que há uma menor interação quando o relacionamento é “desigual”, como, por exemplo, professor-aluno, do que quando é simétrica, entre aluno e aluno. A sensação de poder, distância social e autoidentificação existe na interação entre falantes de língua materna e língua estrangeira como relata Peirce: “Eu me sinto

desconfortável usando inglês no grupo de pessoas cujo idioma é sua língua materna, porque eles falam fluentemente, sem quaisquer problemas e eu me sinto inferior”¹² (PEIRCE, 1995, p. 21, tradução nossa). Nesse tipo de interação, falantes de um outro idioma podem se sentir ansiosos devido ao medo de constrangimento social e uma ameaça à sua identidade social. A fala, a comunicação, nesse caso, parece ser crucial porque é usada para transmitir essa identidade para as outras pessoas. Especialmente quando se fala em uma segunda língua ou língua estrangeira, nossa autoimagem se torna mais vulnerável quando nossa expressão é reduzida a níveis infantilizados, o que conduz inevitavelmente a ansiedade.

A *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* também pode ser desencadeada durante uma comunicação intercultural. Quando uma pessoa interage com pessoas de outras culturas, esse indivíduo tem a tendência de vê-las como estranhos. Situações desse tipo podem levar à ansiedade intercultural.

Um importante fator para o qual o professor poderia atentar em sala de aula é o modo como se refere à cultura da língua na qual leciona. Normalmente, com o propósito de motivar o aluno a gostar da cultura e do idioma que estuda, o professor tende, muitas vezes, a exaltar o outro país. Tendo por consequência, em alguns casos, um resultado negativo ao haver a interpretação de sua ação como menosprezo de sua própria cultura e inferiorização de seu próprio idioma.

Nesta seção, tratamos de pressupostos teóricos relacionados ao medo da avaliação negativa dos pares (ex., professores, colegas de sala) e ao medo do erro ligado aos fatores socioculturais que nos ajudaram a mapear os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Esta análise foi realizada através dos questionários aplicados em sala e das entrevistas realizadas na *consultoria individual* (3.2.2), tendo como foco alunos que estudam o alemão como língua estrangeira no ambiente universitário.

1.1.3 A relação entre ansiedade de produção oral na língua estrangeira, autoconfiança e motivação

A *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* é, enquanto, considerada única e relativamente como uma variável independente (DÖRNYEI, 2005, p. 29), pode estar

¹²"I feel uncomfortable using English in the group of people whose English language is their mother tongue because they speak fluently without any problems and I feel inferior" (PEIRCE, 1995:21).

relacionada ou ligada à outras variáveis de diferenças individuais, tais como motivação e autoconfiança. A ansiedade tem sido associada negativamente à motivação no aprendizado de uma língua estrangeira (GARDNER; DAY; MACINTYRE, 1992) e contribui diretamente ao nível de autoconfiança dos estudantes (CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1994; GARDNER; TREMBLAY; MASGORET, 1997).

Em vários estudos, Clément propôs que a autoconfiança na língua estrangeira como grande dimensão afetiva é fundamental para a aprendizagem da língua estrangeira (CLÉMENT, 1986; CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1994; CLÉMENT; KRUIDENIER, 1985). Nesses estudos, sugere-se que a autoconfiança ao usar a língua estrangeira afeta as atitudes dos alunos e o esforço relacionado ao aprendizado da língua estrangeira e conseqüentemente, é um determinante forte no desempenho desta língua-alvo (CLÉMENT, 1986; CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1994; CLÉMENT; KRUIDENIER, 1985).

De acordo com o modelo de aquisição de segunda língua de Clément, a autoconfiança linguística envolve dois elementos importantes: a) *autopercepção da competência comunicativa*, e b) *baixos níveis de ansiedade* (NOELS; PON; CLÉMENT, 1996). A percepção de autoconfiança dos estudantes está diretamente ligada à sua vontade de se comunicar na língua-alvo (MACINTYRE *et al.*, 1998), que é essencial para o desenvolvimento de habilidades orais. Indivíduos que percebem ter suficiente habilidade linguística, independente da proficiência comunicativa real, são mais propensos a se envolver em uma quantidade significativamente maior de tentativas de se comunicar na língua-alvo. Em contrapartida, estudantes com baixa competência de percepção, mesmo aqueles com alto nível de proficiência na língua estrangeira, fariam menos tentativas de se comunicar na língua estrangeira. Acredita-se que o nível de ansiedade, que é um outro componente linguístico de autoconfiança está relacionado à competência comunicativa de percepção de um indivíduo (CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1994). Isso significa que estudantes com ansiedade elevada provavelmente se perceberiam menos capazes de se comunicar na língua-alvo.

Uma visão semelhante é refletida nos estudos que discutem ansiedade em estreita ligação com a habilidade de percepção de língua estrangeira dos estudantes (KITANO, 2001; PRICE, 1991). Kitano (2001), por exemplo, identificou a habilidade de autopercepção de segunda língua como uma fonte de ansiedade, relatando que estudantes que percebem que sua habilidade na língua estrangeira é mais fraca do que de seus pares experienciam maiores níveis de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, por exemplo.

Em geral, em todos os tipos de aprendizado, a motivação é um dos fatores fundamentais que o aluno deveria manter durante o processo de aprendizagem. Para a

aprendizagem de uma língua, Dörnyei (1998, p. 117, tradução nossa) afirma que “a motivação proporciona o primeiro impulso para se iniciar o aprendizado da segunda língua e, posteriormente, a força motriz que sustenta o longo e tedioso processo de aprendizagem”¹³. A motivação na língua estrangeira tem sido vista como um dos mais importantes fatores que determina a razão e o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira (DÖRNYEI, 1998). Por esse motivo, muitos estudos vêm determinando a natureza e o papel da motivação no aprendizado da língua estrangeira. Esses revelam que os aprendizes de uma língua estrangeira que realmente têm a motivação para aprender a língua-alvo serão capazes de aprendê-la consideravelmente independente de sua aptidão, habilidade ou inteligência (DÖRNYEI, 2001). Apesar de a motivação ser um fator individual de aprendizagem, é também um fator que afeta o aprendizado em sala de aula.

Nesta seção, também, tratamos de subsídios teóricos ligados à motivação e à autoconfiança do grupo pesquisado a fim de verificarmos se esses fatores afetam a aprendizagem do alemão como língua estrangeira no ambiente universitário. Tal conclusão será feita através da análise da Parte 2 do Questionário I de pesquisa (3.1.2) e das entrevistas (3.2.3) que são parte integrante da orientação individual dos alunos ansiosos realizada através da *consultoria individual*, destacando principalmente a autopercepção da competência comunicativa dos participantes da pesquisa de caso.

1.1.3.1 A motivação do aluno em formação inicial como professor de língua estrangeira

Segundo Oxford (1999 *apud* KANEKO-MARQUES; KAWACHI; 2012, p. 471), a motivação é um dos fatores determinantes no sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira, já que sua intervenção determina o envolvimento do aluno com o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo.

Visando privilegiar o contexto do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em alemão como língua estrangeira, cuja descrição fará parte do aparato metodológico do nosso estudo de caso, parte-se do pressuposto de que este aluno-professor constrói o conhecimento específico-teórico da disciplina e ao mesmo tempo, desenvolve sua proficiência na língua alemã através das competências teóricas, aplicadas e linguístico-comunicativa (cf. *Projeto Político Pedagógico de Letras - USP, 2014 [2007]*). Para que isso se consolide,

¹³“motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process” (DÖRNYEI, 1998, p.117).

defendo que a motivação é um fator de grande importância para que haja o desenvolvimento de todas essas competências no aluno-professor de uma língua estrangeira.

O modelo de motivação orientada proposto por Dörnyei e Otto (1998 *apud* DÖRNYEI, 2001) apresenta duas bases fundamentais do caráter dinâmico da motivação, que são a sequência de ações e as influências motivacionais. Essa sequência de ações inicia-se pelos primeiros desejos do aluno-professor, que aos poucos se tornam objetivos, os quais são transformados em intenções, até chegar à ação. Dessa forma, o aluno-professor conseguiria chegar a seus objetivos e conseqüentemente realizaria avaliação de todo o processo. Nesse sentido, há também as influências motivacionais que abarcam as fontes de energia e as forças motivacionais, direcionando o comportamento desse aluno-professor durante a sequência de ações.

Segundo Dörnyei (2001), através do estímulo da curiosidade e da atenção, bem como da criação de um curso que seja atrativo a esses alunos-professores, os valores intrínsecos na motivação, ou seja, o primeiro valor atribuído pelo aluno à aprendizagem de uma língua estrangeira, seriam moldados. Porém, de acordo com o autor, é preciso também apresentar a este aluno-professora a base cultural que envolva esta língua estrangeira (valor integrativo) e instigar a conscientização dos benefícios que esta língua-alvo lhes proporcionará, para que consigam alcançar seus objetivos profissionais.

Segundo Kaneko-Marques e Kawachi (2010), a universidade desempenha um papel crucial na preparação profissional deste aluno-professor. É nesse período do processo formativo que grande parte dos alunos dirige seu foco de atuação profissional, considerando as possibilidades encontradas nas habilitações que escolheram. De acordo com os pesquisadores referidos, é durante essa fase que “a filosofia de trabalho do futuro professor é constantemente (re)construída, num processo similar ao que ocorre com os fatores motivacionais em relação ao curso, ao trabalho docente e à aprendizagem de LEs” (MARQUES; KAWACHI, 2010, 487).

Nesse sentido, considera-se de fundamental importância a busca por um ambiente acolhedor, motivador no contexto acadêmico, onde as variáveis afetivas dos alunos (no nosso caso a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*) sejam levadas em conta, para que, assim, concretize-se o desenvolvimento de um aluno-professor autônomo, interessado na língua e na cultura estrangeira, a fim de tornarem-se profissionais capazes de realizar seu papel de educador. Já que segundo Mello (2001):

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdo que não

domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir (MELLO, 2001, p. 9)

Na seção descrita acima, também, tratamos de subsídios teóricos que me ajudaram a responder a pergunta de pesquisa: quais os fatores ligados à vida profissional e acadêmica (projeção no futuro, meta a ser alcançada com o aprendizado da língua, por exemplo) relacionados à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* que interferem no desempenho da fala no aprendizado do alemão como língua estrangeira? Essa pergunta será respondida através da análise das entrevistas aplicadas na *consultoria individual* na seção (3.2.3) dedicada aos aspectos ligados ao papel da motivação no grupo participante da pesquisa de caso.

1.2 A especificidade da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*

O discurso comunicativo é visto como um tipo de uso da língua-alvo dirigido que é entendido como uma ação contextualizada (HOLTGRAVES, 2002). A habilidade de se comunicar depende da aprendizagem social, que envolve participação na comunicação por observação, imitação e execução (LIEVEN; TOMASELLO, 2008). Devido ao fato de a língua materna ter sido adquirida por interações sociais desde a infância, acredita-se que a comunicação na língua materna é um processo sem esforço, espontâneo e automático. Isso vai em contraste com a maioria das línguas estrangeiras, porque o uso destas é afetado por vários fatores externos e internos, incluindo os meios pelos quais foram aprendidas (ex. interações sociais ou tradução gramatical), limitada proficiência na língua estrangeira, falta de exposição nos contextos comunicativos, e ansiedade dos estudantes no uso da língua estrangeira. Por exemplo, o conhecimento linguístico na língua estrangeira aprendido por instrução gramatical tradicional não está suficientemente disponível para uso na comunicação atual (ELLIS *et al.*, 2009; SEGALOWITZ, 2010). A ansiedade é também um importante contribuidor na qualidade e quantidade da comunicação na língua estrangeira (DEWAELE; TSUI, 2013; HORWITZ, 2010). Embora muitos pesquisadores na área de língua estrangeira tiverem enfatizado que a comunicação na língua estrangeira deveria ser adquirida por práticas intensivas em contextos de interação social (BARDOVI-HARLIG; BASTOS, 2011; DEKEYSER, 2007; SELAGOWITZ, 2010), pouco se sabe sobre bases neurológicas na comunicação na língua estrangeira.

A fim de entender o conceito de *ansiedade de língua estrangeira*, Hilgard, Atkinson e Atkinson (1971 *apud* SCOVEL, 1991, p. 18, tradução nossa), definem-na como "uma construção psicológica, comumente descrita por psicólogos como um estado de apreensão, um vago medo que só está indiretamente associado a um objeto"¹⁴. A ansiedade interfere em muitos tipos de aprendizagem, mas quando está associada à aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua é denominada *ansiedade de língua estrangeira*, sendo um fenômeno complexo e multidimensional (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986). Semelhantemente, a ansiedade "percebida intuitivamente por muitos alunos de línguas, influencia negativamente o aprendizado de línguas, e tem sido considerada como uma das variáveis mais analisadas na área da psicologia e da educação"¹⁵ (HORWITZ, 2001, p. 113, tradução nossa).

Psicólogos fazem a distinção entre três categorias de ansiedade: *ansiedade-traço*, *ansiedade-estado* (SPIELBERGER, 1972) e *ansiedade de situação específica* (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986). A *ansiedade-traço* é relativamente estável as características da personalidade, "uma predisposição mais permanente para estar ansioso"¹⁶ (SCOVEL, 1978 *apud* ELLIS, 1994, p. 479); enquanto a *ansiedade-estado* é uma ansiedade transitória, uma resposta a um estímulo particular provocador de ansiedade como uma prova importante (SPIELBERGER 1983 *apud* HORWITZ, 2001, p. 113). A terceira categoria, *ansiedade de situação específica*, tem uma natureza persistente e multifacetada de algumas ansiedades (MACINTYRE; GARDNER, 1991a *apud* HORWITZ, 2001, p. 113). Ela é despertada por um tipo específico de situação ou evento como um discurso ou fala em público, provas ou participações em sala de aula (ELLIS, 1994, p. 480). Optamos em nossa pesquisa não dar foco aos aspectos da personalidade dos participantes da coleta de dados, por isso não investigamos a *ansiedade-traço* no mesmo. Porém, como quisemos entender os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* no grupo em questão, aplicamos o questionário de *ansiedade-estado* de Spielberger (1989) após uma atividade de produção oral (2.4) que será melhor explicada no capítulo de metodologia a fim de verificarmos os efeitos desta ansiedade na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Tal constatação será analisada em dois momentos do capítulo de análise, tendo como *corpus*,

¹⁴"A psychological construct, commonly described by psychologists as a state of apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object" (HILGARD; ATKINSON; ATKINSON, 1971 *apud* SCOVEL, 1991, p. 17).

¹⁵"As perceived intuitively by many language learners, negatively influences language learning as has been found to be one of the most highly examined variables in all of psychology and education" (HORWITZ, 2001, p. 113).

¹⁶"a more permanent predisposition to be anxious"(SCOVEL, 1978 *apud* ELLIS, 1994, p. 479).

primeiramente as respostas de todos os participantes da pesquisa (3.1.3), e em um segundo momento ao analisarmos as respostas dadas pelos integrantes da pesquisa de caso (3.2.4). Apesar de tratarmos da *ansiedade-estado*, nosso foco será em todo o processo metodológico e da análise dos dados com a *ansiedade de situação específica*, já que esta é uma ansiedade vivida em uma situação específica ao longo do tempo, no nosso caso em aulas de alemão como língua estrangeira.

Dörnyei (2005) concluiu que quando a ansiedade é operacionalizada como um construto específico do contexto de língua estrangeira ao invés de um traço geral de personalidade, no geral, tem relativamente efeitos inibidores no desempenho da língua estrangeira. Esta conclusão está de acordo com estudos anteriores de Horwitz (2001), MacIntyre e Gardner (1994), Phillips (1992), e Young (1991). Como nosso foco é no estudo desta ansiedade específica de produção oral no contexto do ensino/aprendizagem do alemão como língua estrangeira não trabalharemos o traço da personalidade.

Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986, p. 127), considerando a *ansiedade de língua estrangeira* em relação à avaliação de desempenho em contextos acadêmicos e sociais, traçaram paralelos entre as três ansiedades previstas: 1 - apreensão na comunicação, 2 - ansiedade perante os testes, 3 - o medo da avaliação negativa dos pares. Devido à ênfase na interação, a construção na apreensão na comunicação é, portanto, relevante para a conceituação da ansiedade no idioma estrangeiro (MCCROSKEY, 1977). A descrição desses componentes é a base para o conceito de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, fornecendo o discernimento para compreender as causas de sua origem. Como o foco deste trabalho é sobre a habilidade de produção oral, o primeiro componente (apreensão na comunicação) será explicado com mais detalhe do que os outros dois componentes. Esses três itens são parte integrante da Parte 2 do Questionário I (2.3) que será apresentado no capítulo da metodologia, a fim de verificarmos os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* dentro e fora do ambiente da sala de aula.

1.2.1 Apreensão na comunicação

Um dos temas mais estudados no campo do discurso é a tendência por parte de algumas pessoas a evitar, e até mesmo, o medo da comunicação oral (DALY, 1991, p. 3). Horwitz, E., Horwitz, M., e Cope (1986, p. 128, tradução nossa) definem a apreensão na

comunicação como “um tipo de timidez caracterizada pelo medo ou ansiedade diante da comunicação com as pessoas”¹⁷.

A apreensão na comunicação pode ser específica em apenas algumas situações como, por exemplo, falar em público. Ela pode também existir na maioria das situações de comunicação cotidiana, ou pode até mesmo ser parte de um traço de ansiedade geral que surge em muitas facetas da vida de um indivíduo. Traços de personalidade dos alunos, tais como timidez, tranquilidade, e as reticências são consideradas como frequentes sintomas da apreensão na comunicação. Esses sentimentos de timidez variam muito de indivíduo para indivíduo e de situação para situação.

Daly (1991, p. 5) apresentou algumas explicações para o desenvolvimento da apreensão na comunicação que pode oferecer uma visão sobre a questão de entender o que faz com que alunos que aprendem uma língua estrangeira demonstrem apreensão na comunicação oral. Em primeiro lugar, ele explicou a apreensão na comunicação em termos de "predisposição genética" indicando que a genética pode ser um contribuinte significativo para a própria ansiedade. Mais tarde, em 1997, McCroskey afirmou o mesmo: que crianças parecem nascer com certas predisposições de personalidade em relação à apreensão na comunicação. Porém, esta teoria não existe mais, já que a ansiedade se manifestará se houver ambiente favorável a isso (reatividade). Em segundo lugar, ele explicou a apreensão na comunicação em termos de reforço e punição relacionados ao ato de comunicação. Ele afirma que indivíduos, que desde a infância, são recebidos com reações negativas de outras pessoas, em resposta a suas tentativas de se comunicar, desenvolvem um hábito de que ficar quieto é mais recompensador do que falar. Isso pode sugerir, de acordo com a metodologia behaviorista de aprendizagem, que as reações negativas aos erros dos alunos por instrutores de língua podem reforçar o medo de cometer erros e futuras tentativas de se comunicar.

Em outra explicação Daly (1991, p. 5), enfatiza a adequação do início da aquisição de habilidades de comunicação das pessoas. As crianças que experimentam a fala no começo da aprendizagem são menos propensas a ter apreensão na comunicação do que os que recebem menos oportunidades de comunicação. Na última perspectiva, o que ele enfatiza é que as crianças que foram expostas aos modelos sócios interativos de comunicação apropriados são menos apreensivas do que aqueles que foram expostos a modelos inadequados ou menos interativos.

¹⁷"A type of shyness characterized by fear or anxiety about communicating with people" (HORWITZ, E.; HOWITZ, M; COPE, 1986, p. 128).

Identificar as causas e fatores relacionados à apreensão na comunicação é importante na busca de técnicas apropriadas de redução da mesma. As técnicas de redução são necessárias devido aos efeitos negativos associados à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* dentro da sala de aula. Pensamentos negativos e pouca preparação foram identificados como alguns dos efeitos negativos associados à apreensão na comunicação (AYRES, 1992 *apud* MUSTAPHA *et al.*, 2010, p. 24). Como resultado, indivíduos que experienciam a apreensão na comunicação têm frequentemente menos pensamentos relevantes para tarefas e retêm menos informações das aulas dadas antes de exercícios de comunicação. Ayres (1990) também descobriu que "alta apreensão na comunicação, independente da antecipação do discurso reporta mais pensamentos negativos e de menor relevância de tarefa do que baixa apreensão na comunicação. A falta de pensamentos de tarefas relevantes e a diminuição na retenção de informação resulta frequentemente em notas baixas". Consequentemente, a apreensão na comunicação afeta negativamente o rendimento acadêmico dos estudantes.

Além disso, os estudantes com alta apreensão na comunicação perdem menos tempo com os aspectos comunicativos da preparação de um discurso, por exemplo, e mais tempo preparando anotações. Verificou-se que estudantes com alta ansiedade para falar em público recebem notas mais baixas devido à pouca preparação e técnicas rápidas utilizadas, do que falta de preparação. A má preparação pode ser o resultado dos pensamentos negativos associados ao discurso antecipado. Claramente, estudantes com alta apreensão na comunicação estão em desvantagem em sala de aula (ZHAO, 2007 *apud* MUSTAPHA *et al.*, 2010, p. 24).

O fator da *apreensão da comunicação* será a base para identificarmos os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e será componente tanto da Parte 2 do Questionário I (3.1.2), quanto dos planos de ação (3.2.1) desenvolvidos no processo da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*).

Rogers (1973) utiliza o termo "ameaça externa" para mencionar o medo do fracasso e de ser ridicularizado. Partindo desse princípio, analisaremos alguns pontos que levariam a esta concepção de "ameaça externa" nas seções seguintes.

1.2.2 Ansiedade perante os testes

O entendimento em relação à ansiedade perante os testes é também pertinente para esta discussão na ansiedade do aprendiz de uma língua estrangeira. Ela se refere a um tipo de ansiedade relacionada ao medo de errar, devido à natureza avaliativa das aulas de língua estrangeira. É importante notar que os testes orais têm a tendência de provocar tanto ansiedade sobre a avaliação quanto sobre a comunicação em alunos suscetíveis ao problema.

Segundo Uphoff (2008), o professor deveria procurar novas formas de avaliação para diminuir essa ansiedade no ensino de um outro idioma. Contudo, apesar de já existirem opções alternativas como o uso do portfólio, cujo processo é estritamente ligado às produções que o aprendiz acredita ser pertinente ao seu aprendizado; o professor normalmente encontra barreiras devido à métodos e regras existentes nas instituições escolares. A solução poderia ser uma adaptação feita pelo professor dessas novas propostas avaliativas introduzindo-os ao método tradicional imposto pela escola.

Nas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras relacionadas à interação professor-aluno e métodos de aprendizagem, questiona-se a importância e o modo como corrigir qualquer tipo de erro dos alunos e se o feedback instantâneo contribui para a aprendizagem de uma segunda língua. Kleppin (1998) defende que na aula, o importante é o valor que os erros possuem e quais emoções e reações eles provocam. Portanto, a ansiedade pode ser uma causa de se cometer erros.

Esse conceito da *ansiedade perante os testes* é analisado em nossa pesquisa juntamente com o item seguinte (medo da avaliação negativa dos pares), já que os dois estão interligados tanto na Parte 2 do Questionário I (3.1.2) quanto das entrevistas (3.2.2) realizadas através do processo da *consultoria individual*, a fim de compreendermos os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* em nosso estudo de caso.

1.2.3 Medo da avaliação negativa dos pares

O medo da avaliação negativa dos pares é uma extensão da ansiedade perante os testes, pois não se limita à avaliações pré-determinadas em sala de aula. Essa ansiedade também ocorre em qualquer situação social avaliativa, como em entrevistas para um trabalho

ou em discursos em aulas de línguas estrangeiras, incluindo alguns procedimentos didáticos, como, por exemplo, técnicas de dramatização encontradas nos novos métodos comunicativos. Nesse sentido, isso ocorre não somente na avaliação feita pelo professor, mas também é uma autoavaliação ao receber as reações dos outros estudantes.

Segundo Rogers (1973), é necessário que o professor esteja ciente de que o aprendiz é o foco de atenção em suas aulas. Dessa maneira, o uso de certas técnicas inovadoras de comunicação só seria pertinente se o aluno estiver confortável a essas atividades. Caso contrário, esses procedimentos irão provocar uma desvantagem e até mesmo uma ameaça no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois tiraria a zona de conforto desse aluno.

Os professores podem tentar facilitar esta aprendizagem ao levar em consideração os aspectos afetivos dos estudantes a fim de garantir uma comunicação efetiva (ZHAO, 2007 *apud* MUSTAPHA *et al.*, 2010, p. 27). Eles podem tentar melhorar o ambiente de aprendizado, criando uma atmosfera relaxante para os estudantes, o qual os faria se sentirem mais seguros para falar e expressar seus pontos de vista. Em segundo lugar, os professores poderiam evitar dar avaliações negativas e deveriam, como alternativa, comentar o comportamento dos estudantes com mais encorajamento (MACINTYRE; GARDNER, 1994 *apud* MUSTAPHA *et al.*, 2010, p. 27).

Por fim, os professores podem também informar explicitamente a seus estudantes sobre a inevitável existência da ansiedade no aprendizado da língua estrangeira. Eles podem aconselhar seus estudantes que a ansiedade pode ser reduzida por autorregulação dos seus pensamentos e através do estudo. Embora os professores possam fazer uso dos meios acima mencionados para ajudar seus alunos a superar a ansiedade nas aulas de língua estrangeira, eles não deveriam tentar ajudá-los a evitar esta ansiedade completamente (DALY *et al.*, 1981 *apud* MUSTAPHA *et al.*, 2010, p. 27). Muitos estudos indicam que a ansiedade na medida adequada tem um papel importante e pode motivar os alunos a manter os esforços no aprendizado. Portanto, o papel principal do professor neste caso é ajudar os estudantes a encontrar o nível adequado de ansiedade que não seja nem tão baixo e nem tão alto. Contudo, mais estudos são necessários para apoiar estas conclusões e descobrir mais sobre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* (OPAL, 2008 *apud* MUSTAPHA *et al.*, 2010, p. 27).

Ellis (1999 *apud* JAIN; SIDHU, 2013, p. 116) afirmou que a ansiedade pode ser dividida em dois tipos: facilitadora e debilitante. A ansiedade facilitadora é motivadora aos alunos a fim de se dedicarem ao aprendizado da língua estrangeira, enquanto a debilitante é um tipo de ansiedade que faz com que os alunos evitem o processo do aprendizado da língua estrangeira (ZHANG, 2001 *apud* JAIN; SIDHU, 2013, p. 116). A ansiedade derivada da

tensão e apreensão está ligada às habilidades na língua estrangeira, tais como falar, ouvir e aprender (MACINTYRE; GARDNER, 1994 *apud* JAIN; SIDHU, 2013, p. 116). Du (2009 *apud* JAIN; SIDHU, 2013, p. 116) afirmou que os sentimentos da ansiedade ocorrem quando o indivíduo não é totalmente proficiente na língua estrangeira. De acordo com Du (2009 *apud* JAIN; SIDHU, 2013, p. 116) a apreensão na comunicação, a ansiedade perante os testes e o medo da avaliação negativa dos pares são os três componentes da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e a ocorrência de cada ansiedade depende da situação encarada pelos alunos. Mesmo assim, foi igualmente referido que complexidades e dificuldades no processo de aprendizado da língua estrangeira causa *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* (TANVEER, 2007 *apud* JAIN; SIDHU, 2013, p. 116).

Na seção que acabamos de descrever, tratamos de pressupostos teóricos que me ajudaram, primeiramente, a responder duas perguntas encontradas nos objetivos de pesquisa. São elas: a) como a *ansiedade de produção oral* é apresentada na língua estrangeira diferindo da *ansiedade de produção oral* experimentada na língua materna? e b) que tipo de ansiedade é a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e como ela é exclusiva para aprender e falar uma língua estrangeira?

O arcabouço teórico apresentado acima também foi base para a construção do modelo de análise da autoavaliação dos participantes do estudo de caso em relação à apreensão na comunicação, ao medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação oral na língua estrangeira, e aos aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira feito através da Parte 2 do Questionário 1 de pesquisa (3.1.2); bem como nos ajudaram a relacionar a diferença entre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no alemão como LE no contexto acadêmico de uma situação oral pública, cuja reflexão será apresentada através da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) (3.2).

1.3 Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira

O estudo de estratégias de aprendizagem tem sido motivado tanto pelo desejo de contribuir para a teoria da aquisição de língua estrangeira por especificar a contribuição que alunos podem trazer ao aprendizado da língua estrangeira, quanto pelo propósito aplicado ao

promover a base de pesquisa informada para ajudar alunos a aprender de forma mais eficiente através da identificação de estratégias de "trabalhá-las" e treiná-las para fazer uso destas.

Embora haja pouca evidência para apoiar a hipótese de que a personalidade está relacionada à escolha de estratégias, há alguns estudiosos que sugerem que o estilo de aprendizagem desempenha um papel nesta decisão.

Os alunos contam com diferentes estratégias para lidar com problemas que envolvem a linguagem (LIEDKE, 2010). Estudos empíricos com alunos de línguas estrangeiras com potenciais problemas de fala sugerem vários tipos de reparação.

Littlemore (2001) relatou um estudo de estudantes belgas universitários que aprendiam inglês, demonstrando que aqueles alunos que tinham um estilo cognitivo holístico, como o medido pela *Análise de Estilo Cognitivo* de Riding e Cheema (1991), eram mais propensos a utilizar estratégias de comunicação holística (por exemplo, envolvendo a comparação) do que as estratégias analíticas (por exemplo, envolvendo análise componencial) e que o inverso era verdade para aqueles alunos com um estilo analítico.

Em estudos sobre fatores que influenciam na escolha de estratégias de aprendizagem como de O'Malley *et al.* (1985), Chamot *et al.* (1987, 1988) e Ehrman (1990), verificou-se uma série de fatores que afetam na escolha de estratégias, algumas relacionadas aos alunos, como idade, por exemplo, outras aos contextos situacionais e sociais do aprendizado, tais como motivação.

Costa e Boruchovitch (2004) em sua reflexão sobre estratégias de aprendizagem e a ansiedade apontam que:

Segundo Dembo (1994), estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os estudantes utilizam para obter e aprender uma dada informação. De acordo com Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1978, *apud* Pozo, 1995), as estratégias de aprendizagem são atividades ou procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Podem ainda ser definidas como processos conscientes controlados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (SILVA; SÁ, 1997 *apud* COSTA; BORUCHOVITCH, 2004, p. 15).

Segundo (1990, p. 8), as estratégias de aprendizagem são comportamentos específicos ou processos de pensamentos que os alunos utilizam para aprimorar seu próprio aprendizado na língua estrangeira. A estratégia é útil se as seguintes condições estiverem presentes: a) a estratégia se relaciona bem com a tarefa disponível na língua estrangeira; b) a estratégia se ajusta às preferências de estilos de aprendizagem do aluno em particular de alguma maneira; c) o aluno emprega as estratégias de forma eficaz e liga-a a outras estratégias

relevantes. As estratégias que cumpram essas condições "tornam a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autogerida, mais efetiva, e mais transferível a novas situações" (OXFORD, 1990, p. 8). As estratégias de aprendizagem podem também permitir que os alunos se tornem mais independentes, autônomos, aprendizes para toda a vida (ALLWRIGHT, 1990; LITTLE, 1991).

Oxford apresenta dois grupos de estratégias de aprendizagem: **as estratégias diretas** e **as estratégias indiretas**. O grupo das **diretas** se divide em estratégias de **memória**, **cognitiva** e **compensação**, ou seja, são aquelas estratégias que envolvem diretamente a língua-alvo e requerem um processamento mental da língua. Já o grupo das **estratégias indiretas** que se subdivide em **metacognitivas**, **sociais** e **afetivas** dão o suporte e gerem o aprendizado da língua sem envolver diretamente a língua-alvo (OXFORD, 1990, p. 14).

Apresentamos no **Quadro 2**, um resumo das **estratégias diretas e indiretas** para melhor compreensão dos conceitos.

Estratégias Diretas	Estratégia de memória	Armazenagem e recuperação de informações novas.
	Estratégias cognitivas	Compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz.
	Estratégias de compensação	Auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento.
Estratégias indiretas	Estratégias metacognitivas	Planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.
	Estratégias afetivas	Regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação.
	Estratégias sociais	Interação e cooperação com os outros.

Quadro 2- Estratégias de Aprendizagem, segundo Oxford (1990 *apud* PAIVA, 1998, p. 73)

A utilização da **estratégia de memória** permite ao aprendiz armazenar as novas informações sobre a língua-alvo, podendo ser estimulada através, por exemplo, do uso de imagens, sons, rimas, palavras-chave e substituição de novas palavras em um contexto. Oxford (1990) sugere que esta estratégia seja utilizada simultaneamente a estratégia metacognitiva e a afetiva.

O aprendiz utiliza a **estratégia cognitiva** quando compreende e produz uma nova informação. Esta estratégia permite ao aprendiz manipular, internalizar, reorganizar e transformar o material didático. Isso ocorre ao se praticar a língua através da repetição, fazer anotações ou resumos sobre as novas informações adquiridas, assistir filmes, ouvir músicas e praticar os sons da língua, por exemplo.

As **estratégias de compensação** permitem ao aprendiz utilizar a língua-alvo mesmo sem muito conhecimento do idioma. Isso ocorre devido ao uso de estratégias como adivinhar o significado da palavra desconhecida, recorrer à língua materna e usar mímicas.

Já as **estratégias metacognitivas** inseridas no grupo das **estratégias indiretas** dizem respeito às ações que os aprendizes executam para coordenar o seu próprio aprendizado através do planejamento, avaliação e controle da aprendizagem. A utilização dessas estratégias ocorre ao prestarmos atenção quando alguém está falando, ao estabelecermos metas e objetivos e também ao procurarmos oportunidades para praticar a autoavaliação e o automonitoramento.

As estratégias afetivas tem o propósito de controlar a emoção, as atitudes, a motivação e os valores no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O aprendiz poderá utilizar de estratégias afetivas como ouvir música, respirar fundo, encorajar-se criando afirmações positivas, fazer observações sobre seus sentimentos ao se comunicar na língua-alvo a fim de diminuir, por exemplo, a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

E a última estratégia a ser apresentada é a **estratégia social** que permite ao aprendiz aprender a língua-alvo através da interação e da colaboração com outros indivíduos, sejam estes alunos ou falantes nativos. Essas estratégias são colocadas em prática ao fazermos perguntas, pedirmos esclarecimentos e correções, ao nos cooperarmos com outros e ao aprendermos sobre a cultura correspondente a língua-alvo.

Nesta dissertação, nós nos concentramos nas *estratégias indiretas* de aprendizagem visto que seus conceitos foram utilizados como base de análise das estratégias propostas pelos alunos do estudo de caso, nas entrevistas individuais. Através da análise dos fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* por meio de questionários e, principalmente, pelos relatos dos participantes da pesquisa de caso na *consultoria individual*, constatamos que esta ansiedade específica decorre principalmente da deficiência destes alunos nos hábitos de estudo e na falta de compreensão das estratégias de aprendizagem que poderiam empregar para facilitar seu processo de aprendizagem. Por isso nos apropriamos desta base teórica referente às *estratégias indiretas* de Oxford (1990) a fim de investigarmos em que medida a estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria*

individual (al. *Sprachlernberatung*) (3.3) pode auxiliar os alunos de alemão como língua estrangeira a buscar através da autorreflexão monitorada estratégias de aprendizagem para amenizar a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* no ambiente acadêmico e em qualquer outra situação de comunicação na língua-alvo.

1.3.1 A influência das crenças de autoeficácia na escolha de estratégias de aprendizagem da língua estrangeira

As estratégias de aprendizagem definem a abordagem que os alunos adotam ao aprender uma língua estrangeira. Elas são influenciadas diretamente pelas crenças explícitas dos alunos sobre a melhor forma de aprender. Em particular, as estratégias dos alunos são governadas por crenças de autoeficácia, como naturalmente eles optam por uma abordagem em que se sentem confortáveis e são capazes de implementar e evitar ações que eles consideram excessivas a sua capacidade de realização.

Alguns estudos mostraram uma forte relação entre as crenças de autoeficácia e as ações dos alunos. Yang (1999 *apud* ELLIS, 2012, p. 703), por exemplo, descobriu que as crenças de autoeficácia de alunos universitários taiwaneses estavam fortemente relacionadas a seus usos relatados de estratégias de aprendizagem, especialmente estratégias práticas funcionais, ou seja, quanto maior sua crença na sua habilidade de aprender uma língua e mais positiva são suas atribuições no aprendizado da língua, melhor seu uso reportado de estratégias.

Wenden (1987) constatou que os alunos que enfatizavam a importância da aprendizagem tendiam a usar estratégias cognitivas que os ajudariam a compreender e lembrar itens específicos da linguagem, enquanto que os alunos que enfatizavam a importância do uso de linguagem contaram com estratégias comunicativas.

Alunos inseguros que aprendem uma língua estrangeira muitas vezes generalizam algumas crenças sobre aprender um outro idioma e seu uso. Pesquisas sobre *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* sugerem que certas crenças também contribuem para a tensão e frustração dos alunos em sala (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986, p. 127).

Alguns alunos acreditam que se deve falar com precisão na língua aprendida; alguns atribuem grande importância ao sotaque, por exemplo; outros acreditam que não é bom

adivinhar uma palavra que não é familiar; ainda outros acreditam que aprender um idioma é basicamente um ato de tradução; algumas pessoas acham que dois anos de estudos são suficientes para adquirir fluência no outro idioma; e ainda outros acreditam que aprender uma língua estrangeira é algo que nem todo mundo é capaz de fazer, como um dom dado a alguém.

Essas percepções e crenças irrealistas sobre aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira podem levar os alunos à frustração ou raiva em relação ao seu mau desempenho. De acordo com Young (1991, p. 428), as crenças errôneas sobre aprendizagem de línguas podem contribuir muito para o desenvolvimento *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

Por uma perspectiva linguística, a ansiedade de alguns alunos ao aprender uma língua estrangeira provavelmente ocorre em consequência de suas dificuldades ao aprender tal idioma. Em outras palavras, na consciência do aprendiz, a avaliação negativa do estudante pode vir dos erros linguísticos que ele comete.

Estes fundamentos teóricos relacionados às crenças dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira (3.1.1) são considerados na construção da metodologia ligada à *consultoria individual* (2.5) ao verificarmos a influência das variáveis afetivas na aprendizagem do alemão como língua estrangeira (3.2.4); bem como da análise da utilização por parte dos integrantes da pesquisa de caso das estratégias indiretas (3.3), no caso as afetivas, na busca da amenização da *ansiedade de produção oral da língua estrangeira* no ambiente acadêmico.

1.3.2 A psicologia cognitiva e a ansiedade de produção oral na língua estrangeira

Segundo Costa e Boruchovitch (2004, p. 17), a ansiedade no contexto educacional foi bastante pesquisada nas décadas 1960 e 1970. Porém, na atualidade a maior parte das investigações realizadas no contexto acadêmico tem sido desenvolvida pelos teóricos da Psicologia Cognitiva baseada no processamento da informação. Essa linha de pesquisa defende que o uso adequado de estratégias de aprendizagem e a manutenção de um estado interno satisfatório favorecem o desempenho no aprendizado (COSTA; BORUCHOVITCH, 2004, p. 17). De acordo com os mesmos pesquisadores "esse estado interno satisfatório refere-se ao controle de diversas variáveis, como motivação para aprender, atribuições de

causalidade para situações de sucesso e fracasso no aprendizado, controle da ansiedade, entre outras" (COSTA; BORUCHOVITCH, 2004, p. 17).

O modelo psicológico cognitivo de Lazarus (1966) considera o medo como uma emoção que pode acompanhar o processamento de informações. Para Lazarus (1966) o medo é um resultado da avaliação de uma situação. Nesse caso, a “subjetividade da experiência do medo” é enfatizada, porque se trata de um modo de percepção e processamento do estímulo pelo indivíduo. A pessoa decide, com base em experiências anteriores, se uma situação atual pode ser avaliada como uma ameaça ou um desafio. Esta abordagem enfatiza a atividade cognitiva do indivíduo para lidar com a situação e alterá-las em ordem de importância.

Dentro da abordagem cognitiva são propostas as estratégias de enfrentamento para lidar com a ansiedade, o que também pode ser aplicado ao processo de ensino. Para esta abordagem, é importante que a pessoa sinta medo. Avalia-se de forma positiva lidar cognitivamente com esta questão, e “ver com outros olhos” toda a situação provocadora de ansiedade, ou seja, reavaliá-la.

Em um modelo cognitivo-emocional (PEKRUN, 1992c), assume-se que os efeitos das emoções no aprendizado e no desempenho são mediados por um número de mecanismos cognitivos e motivacionais. De importância primordial deve ser a mediação pela motivação do aluno em aprender, recursos cognitivos e autorregulação da aprendizagem. Os efeitos das emoções negativas ativadoras podem ser ainda mais ambivalentes. Raiva, ansiedade e vergonha podem ser assumidas para reduzir a motivação intrínseca, pois as emoções negativas tendem a ser incompatíveis com o prazer como está implícito pelos interesses e motivações intrínsecas. Por outro lado, segue-se a partir de sua natureza de ativação que estas emoções podem induzir uma forte motivação para lidar com os eventos negativos que lhes causou, fortalecendo, assim, tipos específicos de motivação extrínseca (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 97).

De acordo com Wigfield e Eccles (1989 *apud* COSTA; BORUCHOVITCH, 2004, p. 17), a "ansiedade pode afetar tanto alunos com alto, como com baixo desempenho". De acordo com o *modelo do déficit* (BENJAMIN *et al.*, 1981 *apud* COSTA; BORUCHOVITCH, 2004, p. 17), a deficiência nos hábitos de estudo e nas estratégias de aprendizagem são possivelmente as causas do baixo desempenho de alunos altamente ansiosos e ocorrem tanto no momento da aquisição quanto no armazenamento do conhecimento. Contudo, a ansiedade dos alunos aumentaria devido à crença de que não possuem conhecimento suficiente do conteúdo e não sabem utilizar estratégias de aprendizagem de forma adequada nas situações de avaliação.

Estudos recentes revelam que a intervenção em estratégias de aprendizagem auxilia o desempenho de alunos com alta ansiedade. Ao usarem as estratégias de aprendizagem, a representação cognitiva e as demandas da tarefa são organizadas de tal forma que acabam por reduzir a capacidade exigida pelo conteúdo a ser aprendido. Alunos com bons hábitos de estudo e que sabem utilizar estratégias de forma eficiente em sua preparação para as provas se beneficiarão de técnicas para reduzir a ansiedade. Estudantes com estratégias ou hábitos de estudo deficientes para a realização de testes precisam de uma intervenção que associe as estratégias de aprendizagem a tratamentos para reduzir a ansiedade (KIRKLAND; HOLLANDSWORTH, 1980 *apud* COSTA; BORUCHOVITCH, 2004, p. 22).

Emoções acadêmicas positivas facilitam o uso de estratégias flexíveis e criativas de aprendizagem, tais como elaboração, organização, avaliação crítica, e monitoramento metacognitivo. Emoções negativas, por outro lado, podem desencadear o uso de estratégias mais rígidas, tais como repetição e dependência de procedimentos algorítmicos. Estes efeitos deveriam ser mais fortes em emoções ativadoras, como a ansiedade, do que em emoções desativadoras. Emoções como relaxamento e tédio implicam em desativação fisiológica e cognitiva, levando assim a uma redução da atenção e um tratamento mais superficial de informações (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 97).

As emoções desempenham funções de direcionar a atenção para o objeto das emoções, o que implica que elas usam recursos cognitivos e podem desviar a atenção para longe das tarefas (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 97).

Emoções como prazer, orgulho, admiração, ansiedade, raiva ou inveja podem se relacionar com o ambiente, outras pessoas ou a si mesmo, produzindo assim pensamento de tarefa irrelevante, reduzindo recursos cognitivos disponíveis para fins de tarefas, e prejudicando o desempenho acadêmico. Contudo, em emoções diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem e desempenho de tarefa, esta situação pode ser um pouco diferente. Especialmente o prazer em lidar com o material de aprendizagem e experiências relacionadas ao fluxo podem direcionar a atenção para a tarefa em questão, permitindo então o pleno uso dos recursos cognitivos ao invés de reduzi-los (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 97, 98).

Autorregulação da aprendizagem requer planejamento, monitoramento e avaliação do próprio aprendizado de modo flexível e fazendo isso, adaptar estratégias de aprendizagem para demandas de tarefas e do progresso feito. Como a aprendizagem autorregulada pressupõe flexibilidade cognitiva, pode-se especular que é facilitada por emoções positivas. Emoções negativas, como a ansiedade, por outro lado, podem ser assumidas a motivar os alunos a contar com orientação externa (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 98).

Os efeitos das emoções sobre o desempenho dos alunos podem depender da interação entre esses diferentes mecanismos motivacionais e cognitivos de autorregulação e

de interações entre estes mecanismos e as demandas de tarefa (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 98).

No geral, emoções positivas ativadoras podem afetar positivamente o desempenho através do reforço, da motivação e da melhoria da aprendizagem flexível. Especificamente, isso pode ser verdade para as emoções positivas intrínsecas como prazer nas tarefas, que oferecem a vantagem adicional de direcionar a atenção para a tarefa. Em contraste, emoções negativas desativadoras (ex.: tédio, desespero) podem ser geralmente prejudiciais, pois desgastam a motivação, tiram a atenção da tarefa e fazem com que todo o processo de informação relacionado a tarefa fique superficial (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 98).

Os efeitos das emoções positivas desativadoras, bem como das emoções negativas ativadoras, como a ansiedade, por outro lado, podem ser ambíguos. Emoções positivas desativadoras podem ser prejudiciais para o desempenho imediato, mas podem ser benéficas reforçando a motivação em longo prazo para investir esforço. Emoções negativas ativadoras como raiva e ansiedade podem prejudicar o desempenho ao reduzir a motivação intrínseca e produzir pensamento de tarefa irrelevante, mas elas também beneficiam o desempenho ao fortalecer a motivação extrínseca. Especificamente, tais efeitos benéficos podem ocorrer quando as expectativas globais positivas são mantidas, e quando a aprendizagem não requer muita flexibilidade cognitiva, mas podem recorrer a estratégias de repetição e procedimentos algorítmicos no lugar. Esta ambivalência poderia explicar bem porque correlações entre ansiedade perante os testes e o desempenho acadêmico são frequentemente tão fracas e raramente explicam mais que 10% da variação nos níveis de desempenho. Os resultados confirmaram que as emoções acadêmicas dos estudantes estão diretamente ligadas ao aprendizado, autorregulação e desempenho escolar (PEKRUN; GOETZ; TITZ, 2002, p. 98).

Partindo do princípio de que a abordagem cognitiva propõe estratégias de enfrentamento para lidar com a ansiedade e que a intervenção nestas estratégias de aprendizagem auxilia no desempenho destes alunos que possuem alta *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* adotaremos estes referenciais teóricos apresentados acima como base para a verificação da utilização das estratégias indiretas (metacognitivas, afetivas, sociais) (3.3) pelos participantes do estudo de caso apresentado na metodologia através da *consultoria individual* e na análise dos dados através das entrevistas e dos planos de ação.

1.3.3 A era pós-comunicativa e a busca por estratégias de aprendizagem mais autônomas no ensino de línguas estrangeiras

O ensino de línguas estrangeiras na atualidade visa três linhas de ação: 1 - a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro; 2 - a integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; 3 - e a pedagogia dialógica, que permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (LEFFA, 2012, p. 402).

Neste sentido, surge a era pós-comunicativa, cujo objetivo principal é a busca por estratégias de aprendizagem que contribuam para o processo de autonomia de aprendizagem da língua estrangeira pelo aluno e professor. Segundo Cunha (2013) aparecem neste contexto duas novas perspectivas: a abordagem intercultural e a pedagogia pós-método (FUNK, 2010, p. 942). E como consequência há o desenvolvimento do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas Estrangeiras* (QCERL), que direcionam as competências comunicativas nos níveis de proficiência, visando sempre o desenvolvimento de estratégias que busquem a autonomia do aluno e de sua consciência intercultural no aprendizado da língua estrangeira.

A abordagem sociointeracionista surge a partir da década de 1980 através da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2003, 2005) e de Bakhtin (1999, 2003). Essa abordagem considera o indivíduo como um ser social, tendo como fator primordial a interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais existentes na construção do conhecimento e no desenvolvimento psicológico. Assim, aspectos como motivação, atitude, autoconfiança e controle da ansiedade são fundamentais no desenvolvimento eficaz do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo Vygotsky (1984) há uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) entre o que o aluno já sabe e o que ele irá aprender. Apesar de o foco desta teoria estar ligado ao meio de aprendizagem, a capacidade individual do aluno é de extrema importância ao considerar-se sua capacidade autônoma de aprendizagem no meio social. Dessa maneira é através da aplicação desta zona de desenvolvimento proximal que ocorre a orientação e facilitação do aprendizado, permitindo ao aluno a interação com seu espaço social.

O pós-método surge pela necessidade de discussões relacionadas à aplicabilidade de um método único no ensino/aprendizagem de L2. Segundo Brown (2000) este ensino/aprendizagem deveria ser composto pelo ecletismo de métodos e abordagens no contexto de L2. Desta maneira, ocorreria um dinamismo e flexibilidade maior no ambiente de sala de aula, onde o professor levaria em consideração as atividades empregadas e seus alunos no contexto pedagógico.

Kumaravadivelu (1994) discorda, porém, desse ecletismo de métodos e abordagens. Para ele a pedagogia do pós-método se constitui de três parâmetros: a particularidade, relacionado ao contexto; a relação entre teoria e prática por parte dos professores; e a possibilidade, ligada a transformação social que reflete no ensino/aprendizagem de L2. Para Kumaravadivelu (2012) a condição pós-método ocorreria na busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica.

Em sua proposta, Kumaravadivelu (1994) propõe dez estratégias, conhecidas como macroestratégias que servem como diretrizes para os professores refletirem com autonomia sobre suas escolhas pedagógicas, promovendo a capacidade do aluno de interagir seu conhecimento com o outro. As macroestratégias são resumidas por Leffa (2012, p. 399-400) da seguinte forma:

- (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professores e alunos;
- (2) facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
- (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
- (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo insumo linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
- (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
- (6) contextualizar o insumo linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
- (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
- (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
- (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
- (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno. (LEFFA, 2012, p. 399-400)

Kumaravadivelu (1994, 2004) acredita que através da reflexão por parte do professor destas macroestratégias, isso poderá ajudar na formulação de técnicas utilizadas em sala de aula, ou seja, nas microestratégias. Assim, o professor promoverá, juntamente com seus alunos, um ensino interacionista e terão um ambiente mais propício ao ensino/aprendizado de uma L2 ou mesmo da língua estrangeira. Apesar de Kumaravadivelu ter embarcado sua teoria no ensino/aprendizado de uma L2, acreditamos também ser possível aplicar esta pedagogia no ensino/aprendizado de línguas estrangeiras em dimensões menores e adaptáveis.

Segundo Funk (2010, p. 942), a era pós-comunicativa propõe ampliar as estratégias que auxiliam na autonomia de aprendizagem que não estejam centradas apenas em uma teoria ou abordagem, mas sim em uma perspectiva interdisciplinar. Nas propostas pós-comunicativas, a língua é apreendida pela ação e interação. Acreditamos que através do desenvolvimento dessa autonomia tanto no professor quanto no aluno, estes conseguirão mais facilmente encontrar estratégias para que haja a amenização ou mesmo o controle da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

Ao ligarmos os doze princípios metodológicos de Funk (2010) ao contexto de do ensino/aprendizado do alemão como língua estrangeira e as macroestratégias de Kumaravadivelu (1994), podemos perceber que em ambos o aluno tem relevância em seu aprendizado, pois este não é apenas um receptor de conhecimento, mas é um agente ativo. Os dois teóricos dão ênfase também na contextualização dos insumos linguísticos, havendo maior transparência e consciência, tanto do professor, quanto do aluno em sala na realização e aplicabilidade das atividades.

Para que os alunos obtenham êxito a partir de sua própria capacidade de desenvolvimento, é necessário que as aulas e os materiais sejam facilitadores da aquisição/aprendizagem. Além disso, é necessário que o professor estimule a interação do aluno com o outro, o uso da língua entre pares de aprendizes e que, sobretudo, haja uma relação dialógica também entre professores e alunos.

A aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia. Meus alunos têm que saber mais do que eu. Uma geração tem a obrigação de ir além da geração anterior. Caso contrário não haverá evolução. E se não houver evolução, não haverá civilização, não haverá o ser humano, porque a essência do ser humano é a capacidade de evoluir. (LEFFA, 2003, p. 15).

Segundo Little (1991, p. 4), a "autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações". Dickinson e Balleine (1994, p.

4) completa afirmando que a “autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem”.

De acordo com Benson (1996, p. 34) a “autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder”. Ou seja, o aluno autônomo neste processo de aprendizagem torna-se um ser social. Paiva (2005a, p. 88, 89) argumenta que a autonomia "é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas".

Neste sentido, o professor para ter sua emancipação deve guiar sua ação por sua própria reflexão e pesquisa, colocando-se na posição de investigador diante de sua prática e na de um profissional autônomo, consciente e articulador de mudanças. A autonomia do professor pode estar relacionada às suas atitudes, decisões e posturas frente aos valores ideológicos dominantes que limitam as possibilidades da ação docente (BORGES, 2002). Ou seja, o professor tem autonomia para decidir sua forma de ensinar dentro dos limites institucionais vigentes. Assim, o professor deixa de ser apenas o depositário da informação na visão da educação bancária criticada por Paulo Freire (1983), tornando o aluno agente de sua própria aprendizagem.

Partindo do princípio da era pós-comunicativa de que as estratégias de aprendizagem contribuem para o processo de autonomia de aprendizagem da língua estrangeira pelo aluno, através da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*), auxiliaremos a grupo do estudo de caso referido nesta pesquisa a encontrar estratégias (3.3) de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, a fim de lhes propiciar o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem.

1.3.4 A busca por estratégias de amenização da ansiedade de produção oral na língua estrangeira através da consultoria individual

A *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) na aprendizagem de línguas baseia-se no conceito de aconselhamento não-diretivo de Rogers (1985, 1987). Está associado às atitudes positivas das pessoas, também encontrado na psicologia humanista. O aluno é visto como uma pessoa que é capaz, em princípio, de atuar de forma autônoma, refletir sobre sua aprendizagem, a fim de controlá-la e continuar a desenvolvê-la.

A psicologia humanista surgiu na década de 50, mas ganhou força nos anos 60 e 70, principalmente com os estudos de Carl Rogers (1951). Nessa abordagem, temos a ação de aprender como algo individual, levando-se em conta a experiência subjetiva, já que o estudante adquire aquilo que é importante para si e que esteja de acordo com sua realidade, ou seja, é a "abordagem centrada na pessoa" (ACP).

Segundo Rogers (1951), o professor deveria ser um facilitador no aprendizado através da aceitação incondicional, empatia, congruência e autenticidade. Através da aceitação incondicional ocorre à valorização do aluno, visando seus sentimentos, suas opiniões, sua individualidade. Assim, o professor deveria nesta visão aceitar os temores e as hesitações que os alunos vivenciam no decorrer da aprendizagem. Já a empatia está diretamente ligada a capacidade de se colocar no lugar do outro na tentativa de criar um ambiente favorável ao aprendizado. A congruência está relacionada à transparência entre aluno e professor através da demonstração fiel de seus sentimentos e sensações naquele ambiente de interação. Assim a autenticidade corresponderia à relação verdadeira entre professor e aluno, sem que houvesse aprovação ou desaprovação arbitrária e autoritária entre aluno e professor.

De acordo com este pensamento de Rogers (1951), voltado para o campo educacional, surge a concepção de que aprender também envolve aspectos emocionais dos alunos através de um ambiente facilitador dessa aprendizagem. Segundo Rogers (1959) os seres humanos têm a tendência à autorrealização, a serem animados por um potencial ao crescimento e à criatividade. Porém quando essa realização é frustrada através de uma concepção inferior de si mesmo ou limitações externas, ocorre o impedimento dessa valorização que pode ser apresentado através da ansiedade, por exemplo.

O professor pode, segundo Rogers (1951), facilitar o aprendizado deste indivíduo, mas nunca o determinar (ROGERS, 1951). Assim, o foco dessa perspectiva humanista está no aluno, já que é através de suas experiências e crenças que ocorre o processo de aprendizagem, pois cada aluno se apropriará de uma maneira singular daquilo que lhe é ensinado. Para Holec (1979) a autonomia é acentuada diferentemente em cada aluno. Segundo Mehlhorn e Kleppin (2006), o aluno deve ser apoiado através de um acompanhamento individual para o desenvolvimento desta habilidade. Afirma ainda que o aluno carrega em si a solução para seus problemas de aprendizado.

Comportamentos pessoais que interferem na aprendizagem de línguas devem ser abordados em orientações com o objetivo de mudar o comportamento na aprendizagem. Estes incluem a capacidade de autoavaliação, mas também determinadas atitudes, como a motivação do aluno e ansiedade. Importante nesse contexto é também as atribuições, ou seja,

a atribuição causal do sucesso na aprendizagem ou perda do sucesso (WILLIAMS; BURDEN, 1997).

Para o processo da *consultoria individual*, é importante saber se as falhas potenciais de aprendizagem podem ser explicadas, por exemplo, por falta de talento, fatores externos independentes ou falta de esforço.

O objetivo da *consultoria individual* é questionar as crenças dos alunos, relativizar os medos e procurar pontos de vista alternativos (e positivos), onde o aluno seja capaz de agir e trabalhar por conta própria.

Os alunos diferem em seus objetivos, sua motivação, suas estratégias de aprendizagem, a sua capacidade de autorreflexão e, por exemplo, também o quanto de incentivo que eles precisam. Isto requer alguma provocação de reflexão e impulsos de fala através dos orientadores. A *consultoria individual* é, portanto, um processo dialógico que pode ser projetado por diferentes técnicas de conversação.

No Brasil ainda há poucos estudos e projetos práticos relacionados à *consultoria individual*. Destacamos aqui o projeto de pesquisa intitulado *Aconselhamento Linguageiro Visando à Autonomia e à Motivação na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) desenvolvido no período de março de 2011 a fevereiro de 2013 por professores pesquisadores, mestrandos, bolsistas do programa PIBIC e licenciandos voluntários, cujo objetivo foi analisar como um conselheiro linguageiro pode ajudar no processo de aprendizagem de alunos de Letras com habilitação em alguma língua estrangeira, que estivessem com dificuldades de aprendizagem (MAGNO e SILVA *et al.*, 2013, p. 54). Outro exemplo de pesquisa nesta área é o trabalho de *Consultoria de Aprendizagem de Línguas e Culturas* (CALIC) desenvolvido através de um projeto de extensão no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) iniciado no primeiro semestre de 2015. Tal projeto tem por objetivo inicial preparar alunos interessados em intercâmbios internacionais oferecidos pela Universidade para a vida pessoal e acadêmica no país estrangeiro, bem como aprimorar de forma individual e personalizada seus conhecimentos linguísticos e culturais, apresentando assim três vertentes de atuação: consultoria de aprendizagem de língua, consultoria de aprendizagem intercultural e aprendizagem de línguas e o uso de tecnologias (MARQUES-SCHÄFER; MARCHEZI; JUNGER, 2015, p. 4). E por fim destacamos também o projeto *Teletandem Brasil* (TELLES, 2006), cuja proposta principal é promover um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras baseado nos princípios do *tandem* (BRAMMERTS, 1996) e da *mediação* (SALOMÃO, 2008; ELSTERMANN, 2014b; FUNO, 2015), realizado por meio de encontros

virtuais entre pares de falantes de línguas estrangeiras diferentes e que vivem em países distintos (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 184).

Os fundamentos teóricos apresentados neste capítulo servem de base para a construção do aparato metodológico da pesquisa (2.5) e também do modelo de análise (3) que aqui se propõe, como forma de responder às perguntas de pesquisa. Utilizaremos os princípios da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) para buscar estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no ambiente acadêmico através da autorreflexão feita pelos participantes da pesquisa de caso abordada neste trabalho a respeito de sua aprendizagem do alemão como língua estrangeira.

2 UMA PROPOSTA DE *CONSULTORIA INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM DO ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE UM ESTUDO DE CASO*

Neste capítulo, trataremos do aparato metodológico desenvolvido para atingirmos os objetivos de pesquisa, ou seja, os participantes da pesquisa e seu contexto, bem como os instrumentos de análise escolhidos a partir dos estudos do referencial teórico visto no capítulo anterior.

A pesquisa é pautada por um estudo de caso de uma única turma com alunos de um Curso de Letras com habilitação em Língua e Literatura Alemã. O estudo de caso é um método qualitativo que consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Para Coutinho (2003 *apud* ARAÚJO *et al.* 2008) quase tudo pode ser um "caso": um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Ponte (2006 *apud* ARAÚJO *et al.* 2008) afirma que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p. 2)

De acordo com Benbasat *et al.* (1987 *apud* ARAÚJO *et al.* 2008) um estudo de caso deve ter por base um fenômeno observado em seu ambiente natural, deve recolher dados utilizando diversos meios (observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros), deve analisar uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) e estudar profundamente a complexidade da unidade. A pesquisa neste âmbito deve ser dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento. Não devem ser utilizadas formas experimentais de controle ou manipulação e o investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes. Assim, os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador, podendo haver mudanças na seleção do caso ou dos métodos de coleta de dados à medida que o investigador desenvolva novas hipóteses.

Segundo Ventura (2007, p. 384), de acordo com os objetivos de investigação, o estudo de caso pode ser classificado de intrínseco ou particular, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo,

orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores; e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos.

Baseando-nos na teoria de estudo de caso instrumental, decidimos trabalhar na coleta de dados da nossa pesquisa com um *corpus* reduzido e restrito, voltado para o ensino/aprendizado de alemão como língua estrangeira a fim de discutirmos os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* em um contexto acadêmico voltado para a formação de professores nesta área, bem como instigar a reflexão sobre possíveis estratégias de amenização desta ansiedade específica nestes alunos-futuros professores.

Este capítulo foi dividido em 5 seções que compreendem as seguintes fases do processo da coleta de dados: (2.1) Descrição do grupo de informantes, (2.2) Cronograma da pesquisa em duas fases: coleta de dados por questionários e *consultoria individual*, (2.3) Seleção de informantes a partir de um questionário prévio, (2.4) A coleta de dados por meio de atividades em sala de aula, (2.5) A coleta de dados por meio da *consultoria individual*: uma intervenção na busca de estratégias para amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no ambiente acadêmico.

2.1 Descrição do grupo de informantes

Os informantes pilotos da fase inicial da coleta de dados foram alunos de nível básico e intermediário do curso de alemão como língua estrangeira de uma escola de idiomas de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo. Esse grupo foi escolhido para a fase de teste dos questionários que utilizamos na primeira parte empírica da pesquisa (v. Apêndice C), porém não foi levado em consideração na análise, pois não abarcavam as características relevantes a nosso objetivo de pesquisa, já que nosso intuito era trabalhar com estudantes de licenciatura em Letras com habilitação em língua alemã.

A pesquisa integral em questão foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em alemão da Universidade de São Paulo. O *corpus* é composto de duas partes: Questionários (v. Apêndice A e B) e estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*).

Escolhemos trabalhar com esses estudantes durante o projeto, primeiramente devido ao perfil acadêmico dos integrantes. Decidimos escolher integrantes que estariam estudando a língua alemã como aprendizado próprio e que em sua maioria, também dariam sequência a este aprendizado para lecionar tal língua estrangeira. A questão da formação acadêmica em licenciatura visionou fazer um diagnóstico sobre os aprendizes de alemão como língua estrangeira e seus objetivos mais imediatos, que influenciam na motivação e na ansiedade no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Esse grupo foi escolhido, também, devido à facilidade do acesso aos integrantes e professores, já que o processo da coleta de dados seria longo e em várias etapas.

Segundo o *Projeto Político Pedagógico de Letras* (2014 [2007]), o curso de Letras da USP caracteriza-se por estabelecer uma reflexão crítica voltada para os fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações. O graduado em Letras pode dedicar-se à docência no ensino de nível fundamental, médio ou superior e às atividades de pesquisa; além disso, pode desempenhar outras funções na sociedade como editoração, produção de textos, crítica literária, tradução e demais profissões que exigem conhecimento de línguas, prática em trabalhar com textos e conhecimentos de culturas estrangeiras.

2.2 Cronograma da pesquisa em duas fases: coleta de dados por questionários e consultoria individual

O processo de coleta de dados de nosso projeto de pesquisa referente à *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* no ambiente acadêmico foi dividido em três etapas. A primeira (2.3) abarca a aplicação do Questionário I com base na *Escala de Ansiedade de Língua Estrangeira* de Horwitz, E., Horwitz, M., Cope (1986), cujo objetivo principal foi identificar, mapear e discutir os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* no ambiente acadêmico. A segunda (2.4) etapa subdivide-se em duas partes, sendo que a primeira permeia a observação de aulas regulares no ambiente universitário; e a segunda, a execução de uma atividade de produção oral durante as aulas de língua alemã neste mesmo contexto universitário, bem como a aplicação do Questionário II baseado no *Inventário de Ansiedade-Estado* de Spielberger (1989). Esta fase teve por objetivo principal rastrear dentre os participantes da pesquisa aqueles que sentiram *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* neste tipo específico de atividade em sala de aula, bem

como compreender a diferença entre a *ansiedade de produção oral na língua alemã* em oposição à língua materna. Por fim, a terceira etapa (2.5) da coleta de dados abarca a proposta experimental da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*), cujo objetivo foi primeiramente instigar à reflexão dos alunos sobre seu processo de aprendizado do alemão como língua estrangeira, além de buscar através desta autorreflexão estratégias amenizadoras da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* não somente no ambiente acadêmico, mas também em qualquer situação de comunicação espontânea.

Apresentamos, a seguir, um cronograma (**Quadro 3**) do processo de coleta de dados relacionando cada etapa aos objetivos de pesquisa e referencial teórico aplicado.

Etapa	Fase	Atividade (operação dos alunos)	Conceito associado	Objetivo de pesquisa associado à atividade	Número de participantes	Local	Duração
1 ^a (2.3)	-	Aplicação de questionários adaptados da <i>Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira</i> (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986)	Foreign Language Classroom Anxiety (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986)	Identificar, mapear e discutir os fatores geradores de <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> no ambiente acadêmico.	21 alunos	Sala de aula	Mês I
							Semana 1 (20/10/2014)
							15 minutos
2 ^a (2.4)	-	Observação de aulas e filmagens.	- Sprechen im DaZ - Unterricht (DUSEMUND-BRAKHAHN 2008); - Inventário de Ansiedade Estado de Spielberger (1989).	- Quantificar os integrantes que sentiram <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> neste tipo específico de atividade em sala de aula. -Afunilamento dos integrantes.			Mês II
					20 alunos	Sala de aula	Semana 2 (05/11/2014) 1 hora e 30 minutos
		18 alunos			Sala de aula	Semana 3 (10/11/2014) 1 hora e 30 minutos	
		19 alunos			Sala de aula	Semana 3 (12/11/2014) 1 hora	
3 ^a (2.5)	1 ^a (2.5.1)	Consultoria individual - entrevista.	- Pesquisa empírica de Paramasivam e Zhiping (2013); - Consultoria individual (KLEPPIN,	- Desenvolvimento da autorreflexão do aluno; - Questionar as crenças, relativizar os medos e procurar pontos de vistas			Mês II
					4 alunos	Sala reservada	Semana 4 (17/11/2014) 30 minutos cada participante

			SPÄNKUCH, 2012). Item 1 - contato/contrato: o que realmente me traz a orientação individual?	alternativos para amenizar a <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> .	6 alunos	Sala reservada	Semana 5 (24/11/2014) 30 minutos cada participante
2 ^a (2.5.2)	Consultoria individual - plano de ação.		- Consultoria individual (KLEPPIN, SPÄNKUCH, 2012): Itens: 2- esclarecimento do tema, 3 - identificação dos recursos, 4 - plano de ação; - Estratégias indiretas (OXFORD, 1990): metacognitivas, afetivas, sociais.	- Buscar a partir dos próprios participantes estratégias de controle ou amenização da <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> .			Mês III
					5 alunos	Sala reservada	Semana 6 (01/12/2014) 30 minutos cada participante
					3 alunos	Sala reservada	Semana 6 (04/12/2014) 30 minutos cada participante
					1 alunos	Sala reservada	Semana 7 (10/12/2014) 30 minutos cada participante
3 ^a (2.5.3)	Consultoria individual- avaliação.		- Sprachlernberatung (KLEPPIN, SPÄNKUCH, 2012): Itens: 5 - fase experimental; 6 - controle/avaliação.	- Tentativa de implantação das estratégias amenização da <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> ; - feedback final de todo o processo.			Mês III
					14 alunos	Sala de aula	Semana 7 (10/12/2014) 30 minutos para atividade
					8 alunos	Sala de aula	Semana 7 (10/12/2014) 15 minutos de discussão final

Quadro 3 - Cronograma do processo de coleta de dados: uma proposta de investigação e intervenção empírica a respeito da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*

A parte empírica do trabalho é composta de **três etapas (Quadro 3)**. Em uma **primeira etapa (2.3)** fizemos a coleta de dados através de questionários (v. Apêndice A) adaptados da *Escala de Ansiedade de Aula de Língua Estrangeira* (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986) aplicados a alunos de licenciatura em alemão para constatação documentada dos pressupostos teóricos já apresentados, além de uma primeira identificação dos alunos que possivelmente experienciam a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no ambiente de sala de aula. Com isso pudemos entender inicialmente como estes alunos percebem suas aulas de alemão como língua estrangeira, além de identificar seus sentimentos em relação à seu aprendizado e sua ansiedade não somente nas aulas de alemão, mas também em outras situações de comunicação no ambiente acadêmico. Assim poderemos fazer um paralelo entre a ansiedade em situações de comunicação e a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, bem como verificar a influência e as consequências da estrutura atual deste curso de licenciatura nas motivações profissionais destes alunos.

Escolhemos trabalhar com tais questionários, pois Horwitz, E., Horwitz, M., e Cope (1986) foram os primeiros a tratar a *ansiedade de língua estrangeira* como um conceito independente das outras ansiedades, influenciando também vários outros estudos na atualidade, como por exemplo, o trabalho de Grotjahn (2004) sobre motivação para a aprendizagem de línguas no contexto da língua alemã. Resolvemos também trabalhar com a adaptação deste questionário feita por Süleymanova (2010) por tratar-se de uma pesquisa mais recente e inserida no contexto de alemão como língua estrangeira voltada para a *ansiedade de língua estrangeira*.

Como **segunda etapa (2.4)** da coleta houve a aplicação de uma atividade oral em sala, baseada na lição do livro *DaF kompakt (A1 - B1)* utilizado nas aulas, bem como a aplicação de um questionário posterior a atividade para verificação dos sentimentos dos participantes durante esta atividade, baseado no *Inventário de Ansiedade Estado*, de Spielberger (1989) (v. Apêndice B). Decidimos utilizar este questionário para verificação dos sentimentos dos alunos naquele momento em uma atividade oral para todo o grupo. A escolha deste tipo de inventário também foi feita por tratar-se do instrumento mais difundido na Alemanha para medir a ansiedade (SÜLEYMANOVA, 2010).

Para que déssemos seguimento a coleta de dados, contamos com a participação espontânea na próxima etapa dos alunos que responderam aos questionários para que houvesse também um afinilamento dos integrantes que sentiram interesse na pesquisa de acordo com sua autopercepção de ansiedade. Esta **terceira etapa (2.5)** da pesquisa empírica foi subdividida em **três fases**. A **primeira fase (2.5.1)** foi composta de 10 informantes que

participaram de uma entrevista individual (v. Apêndice D) previamente estruturada para que houvesse um maior conhecimento do assunto pesquisado e esclarecimento de pontos duvidosos nos questionários já mencionados. A elaboração das perguntas da entrevista foi baseada na pesquisa empírica de Paramasivam e Zhiping (2013) que investiga as razões pelas quais alunos internacionais sofrem de ansiedade dentro do ambiente acadêmico e também explora como eles lidam com esta ansiedade quando falam em inglês na sala de aula. Esta escolha ocorreu devido ao contexto acadêmico e ao embasamento teórico similar ao utilizado em nossa pesquisa.

Como **segunda fase** (2.5.2) houve a participação de 9 dos 10 integrantes das entrevistas individuais. Iniciamos a conversa com a apresentação de um feedback inicial sobre os questionários aplicados e a entrevista individual. Decidimos trabalhar também nesta fase com o processo denominado de *consultoria individual*, baseado no conceito de *Sprachlernberatung* (KLEPPIN; SPÄNKUCH, 2012), cujo objetivo foi buscar a partir dos próprios participantes da coleta de dados estratégias de controle ou amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.¹⁸

Como **terceira fase** (2.5.3), cujo objetivo foi a avaliação do processo da *consultoria individual*, desenvolvemos outra atividade oral em sala com todos os participantes do grupo inicial, ou seja, não somente com os participantes da *consultoria individual*, mas também os alunos regulares do curso que inicialmente participaram do processo pelos questionários. Como proposta de atividade houve a aplicação de um vídeo e em seguida uma discussão em alemão sobre o assunto do mesmo.

Para finalização do processo da coleta de dados houve uma discussão entre os integrantes que participaram da *consultoria individual* para que pudéssemos dar e receber um feedback da evolução dos participantes em relação a amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* durante esta atividade e principalmente na elaboração das estratégias para o controle desta emoção no ambiente acadêmico.

¹⁸A ideia de trabalhar com esta teoria surgiu na participação como ouvinte do workshop "Sprachlernberatung: Introdução à Tutoria e Mediação no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras" realizado na USP em 28 de novembro de 2013 e ministrado pela professora visitante da DAAD Dra. KatjaReinecke e pela Profa. Anna-KatharinaElstermann das UNESP de Assis. Nosso interesse pelo tema se intensificou ao apresentarmos uma comunicação intitulada "Die Auswirkung der SprechanxietyDeutschenalsFremdsprache, no 15º Congresso da Associação Latino-americana de Estudos Germanísticos (ALEG) realizado entre os dias 8 e 12 de Setembro de 2014 na UFPR em Curitiba, cuja presença e reflexões feitas pela pesquisadora Karin Kleppin nos possibilitou ter uma base mais sólida para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa.

2.3 Seleção de informantes a partir de um questionário prévio

A apresentação, análise e discussão dos resultados dessa pesquisa foram estruturadas, primeiramente, em torno de questionários respondidos por todos os alunos que participaram da investigação- 21 informantes (Apêndice A).

O item inicial do questionário (**Quadro 4**) é pautado nas informações pessoais dos integrantes, bem como formação acadêmica e profissional.

1) Nome:	_____
2) Idade:	_____
3) Formação:	_____
Ensino Médio Incompleto ()	Ensino Médio Completo ()
Graduando ()	Graduado ()
Pós-graduando ()	Pós-graduado ()
4) Área de Formação:	_____
5) Área de atuação profissional:	_____

Quadro 4 - Questionário I. Parte 1: Dados Pessoais

O questionário em questão possui duas partes. Na primeira, denominada **Parte 1** (**Quadro 5**), procuramos entender a experiência dos participantes com a língua alemã, tanto em sala de aula no âmbito acadêmico quanto em experiências anteriores ou, mesmo, paralelas a esse cenário.

<p>Parte 1</p> <p>6) Para as questões de a) a d) marque um X na opção que está relacionada à sua experiência com a Língua Alemã:</p> <p>a) Qual nível de alemão você tem? A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2 ()</p> <p>b) Você já estudou alemão antes em outra escola ou com professor particular? Se sim, quanto tempo? 1-3 meses () 3 – 6 meses () 6 meses ou mais ()</p> <p>c) Desde quando você estuda alemão? Menos de 6 meses () um semestre () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos ou mais ()</p> <p>d) Você quem quis aprender alemão, ou foi obrigado pelo trabalho, profissão, viagem, família, por exemplo? Vontade própria () obrigação () outros motivos (justifique) : _____</p>

Quadro 5 - Questionário I. Parte 1. Questão 6: Experiências de aprendizagem do Alemão LE

Nessa primeira parte do questionário (**Quadro 6**) também procuramos verificar se o conceito de introversão/extroversão (ELLIS, 2012, p. 672) possui relação com a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, composta por três traços: apreensão de comunicação, ansiedade sobre os testes e medo da avaliação negativa dos outros; e/ou é um traço de apreensão de comunicação, ou seja, um tipo de timidez caracterizado por medo ou ansiedade ao comunicar-se com outras pessoas.

7) Para as questões de a) a d) marque um X na opção que mais se aproxima da sua experiência:

a) O que você acha da língua alemã?

fácil () () () () () muito difícil

estressante () () () () () prazerosa

útil () () () () () inútil

cansativa () () () () () motivadora

b) Quão frequentemente são feitos exercícios orais em sala de aula (encenações, diálogos, teatros, discussões)?

Toda aula () () () () () nunca

c) Você fica inibido quando tem que falar na aula?

Muito inibido () () () () () Sem nenhuma inibição

d) Você tem medo de falar em público, em palestras, seminários, por exemplo, na sua língua materna?

Muito medo () () () () () Sem nenhum medo

Quadro 6 - Questionário I. Parte 1. Questão 7: A relação da introversão/extroversão com a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

A **Parte 2** dos questionários (**Quadro 7**) compõe-se de uma escala que aborda os três principais construtores do conceito de *Ansiedade de Língua Estrangeira* (HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, 1986): apreensão na comunicação, medo da avaliação negativa dos pares e ansiedade perante os testes.

Para cada afirmativa da escala foi elaborada uma variação de concordância de cinco itens:

1 = concordo plenamente;

2 = concordo;

3 = sem comentários;

4 = não concordo;

5 = discordo totalmente

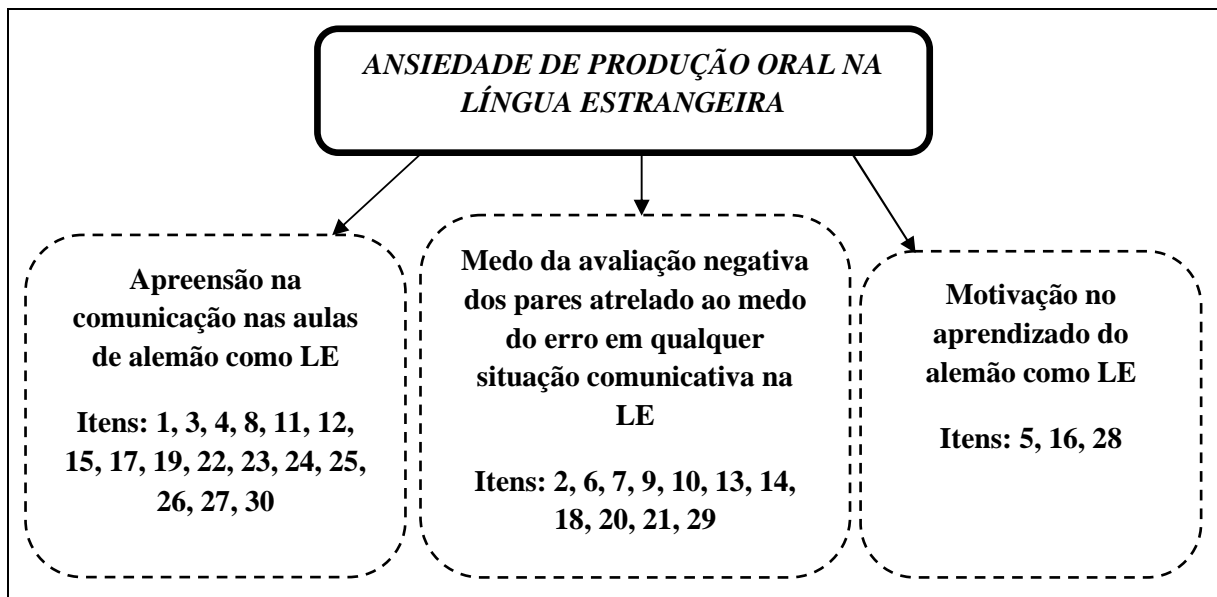
O objetivo dessa escala foi medir o mais fiel possível os níveis de concordância e discordância dos alunos pesquisados em relação a cada uma das afirmações.

		1	2	3	4	5
1	Nunca me sinto seguro para falar alemão na sala de aula.					
2	Não me preocupo com meus erros na aula.					
3	Tremo quando sei que o professor irá me fazer uma pergunta, ou pedir para eu falar em alemão.					
4	Fico irritado quando eu não entendo o que o professor diz.					
5	Na aula de alemão eu sempre penso sobre coisas que não tem nada a ver com a aula.					
6	Sempre acho que meus colegas de sala são melhores do que eu.					
7	Costumo me sentir muito à vontade durante os testes e provas de alemão.					
8	Entro em pânico quando eu tenho que falar espontaneamente, sem preparação.					
9	Fico preocupado com minhas falhas/meus erros na aula de alemão.					
10	Não consigo entender por que alguns colegas de sala ficam tão preocupados com seu nível de alemão.					
11	Na aula de alemão fico tão nervoso que esqueço tudo que eu já sei.					
12	Sinto-me constrangido a me oferecer para responder uma pergunta na aula de alemão.					
13	Não tenho medo quando tenho que falar com um alemão nativo.					
14	Fico aborrecido quando não entendo qual erro o professor está tentando me corrigir.					
15	Mesmo vindo com a matéria preparada para a aula, sinto-me preocupado/nervoso.					
16	Eu não tenho problemas em não vir à aula de alemão, mesmo sem motivo especial.					
17	Eu me sinto seguro em falar em alemão na sala de aula.					
18	Eu tenho medo que o professor corrija todos os meus erros quando estou falando.					
19	Meu coração bate mais forte de nervoso quando o professor me pergunta algo na aula.					
20	Quanto mais estudo para uma prova, menos sei o conteúdo.					
21	Tenho sempre a sensação de que meus colegas de sala falam melhor alemão do que eu.					
22	Sempre me sinto seguro quando tenho que falar ou fazer um seminário para toda a sala em alemão.					
23	A aula de alemão segue tão rápida que eu tenho medo de não conseguir acompanhar tudo.					
24	Na aula de alemão me sinto mais tenso e nervoso de falar do que em outras aulas.					
25	Eu me sinto inibido e confuso quando falo em alemão na aula.					
26	Quando eu vou para a aula de alemão, sinto-me seguro e relaxado.					
27	Eu me irrita quando não entendo todas as palavras que o professor diz.					
28	Incomoda-me ter que aprender um monte de regras para conseguir falar em alemão.					
29	Eu sinto que os outros alunos fazem piada ou zoam de mim quando falo alemão.					
30	Eu fico muito nervoso quando o professor me faz perguntas que eu não sei, ou que eu não tenha preparado uma resposta antes.					

Quadro 7 - Questionário I. Parte 2: Escala de *Ansiedade de Língua Estrangeira*. (HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, 1986)

Decidimos aplicar a **Parte 2** do **Questionário I** com os componentes da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* misturados em uma ordem de 1 a 30 para que não houvesse indução de respostas aos participantes. Porém, apresentaremos no decorrer da metodologia as afirmações não em sua construção original (1-30), mas sim dividindo-a de acordo com os três fatores relacionados a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*

que após nossa análise do estudo de caso se mostraram mais presentes no grupo pesquisado (**Quadro 8**): apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira, medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação comunicativa na língua estrangeira e a motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira. Tal decisão ocorreu devido a uma melhor visualização dos fatores causadores de *ansiedade produção oral na língua estrangeira*, facilitando nossa análise dos dados coletados.



Quadro 8- A divisão dos três fatores atrelados à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no questionário de pesquisa.

O **Quadro 9** refere-se às afirmações relacionadas à **apreensão na comunicação na sala de aula**, que não se caracteriza somente como um fator gerador de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, mas que pode ser considerada como um de seus indicadores, levando o sujeito, muitas vezes a evitar ou fugir de situações de comunicação oral diante de uma determinada audiência (MCCROSKEY, 1984).

1. Nunca me sinto seguro para falar alemão na sala de aula.
3. Tremo quando sei que o professor irá me fazer uma pergunta, ou pedir para eu falar em alemão.
4. Fico irritado quando eu não entendo o que o professor diz.
8. Entro em pânico quando eu tenho que falar espontaneamente, sem preparação.
11. Na aula de alemão fico tão nervoso que esqueço tudo que eu já sei.
12. Sinto-me constrangido a me oferecer para responder uma pergunta na aula de alemão.
15. Mesmo vindo com a matéria preparada para a aula, sinto-me preocupado/nervoso.
17. Eu me sinto seguro em falar em alemão na sala de aula.
19. Meu coração bate mais forte de nervoso quando o professor me pergunta algo na aula.
22. Sempre me sinto seguro quando tenho que falar ou fazer um seminário para toda a sala em alemão.
23. A aula de alemão segue tão rápida que eu tenho medo de não conseguir acompanhar tudo.
24. Na aula de alemão me sinto mais tenso e nervoso de falar do que em outras aulas.

- 25. Eu me sinto inibido e confuso quando falo em alemão na aula.
- 26. Quando eu vou para a aula de alemão, sinto-me seguro e relaxado.
- 27. Eu me irritado quando não entendo todas as palavras que o professor diz.
- 30. Eu fico muito nervoso quando o professor me faz perguntas que eu não sei, ou que eu não tenha preparado uma resposta antes.

Quadro 9 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da apreensão de comunicação em aulas de Alemão LE.

O **Quadro 10** possui afirmações ligadas ao **medo da avaliação negativa dos pares** que também está relacionado ao medo do erro e a ansiedade perante os testes.

O medo de ser avaliado por seus colegas de sala e professores como sendo uma pessoa menos capaz e de ter seus erros expostos ao grupo e julgados por este faz com que alguns indivíduos se sintam apreensivos ao expressarem-se oralmente em sala de aula, o que deve de alguma forma prejudicar sua performance nessas circunstâncias.

Devido à crença de alguns alunos de que para serem bem sucedidos na língua além, eles teriam de se expressar corretamente em sala de aula, há um conflito entre o receio de ser negativamente avaliados por seus professores e a questão da correção de erros.

- 2. Não me preocupo com meus erros na aula.
- 6. Sempre acho que meus colegas de sala são melhores do que eu.
- 7. Costumo me sentir muito à vontade durante os testes e provas de alemão.
- 9. Fico preocupado com minhas falhas/meus erros na aula de alemão.
- 10. Não consigo entender por que alguns colegas de sala ficam tão preocupados com seu nível de alemão.
- 13. Não tenho medo quando tenho que falar com um alemão nativo.
- 14. Fico aborrecido quando não entendo qual erro o professor está tentando me corrigir.
- 18. Eu tenho medo que o professor corrija todos os meus erros quando estou falando.
- 20. Quanto mais estudo para uma prova, menos sei o conteúdo.
- 21. Tenho sempre a sensação de que meus colegas de sala falam melhor alemão do que eu.
- 29. Eu sinto que os outros alunos fazem piada ou zoam de mim quando falo alemão.

Quadro 10 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito do medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira.

O **Quadro 11**, por fim, apresenta afirmações relacionadas à motivação dos alunos no aprendizado do alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico. A ansiedade está associada de forma negativa a motivação, o que contribui ao nível de autoconfiança e comprometimento dos alunos no aprendizado de uma língua estrangeira.

- 5. Na aula de alemão eu sempre penso sobre coisas que não tem nada a ver com a aula.
- 16. Eu não tenho problemas em não vir à aula de alemão, mesmo sem motivo especial.
- 28. Incomoda-me ter que aprender um monte de regras para conseguir falar em alemão.

Quadro 11- Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira.

Como algumas afirmações constantes do questionário continham uma formulação afirmativa ou negativa, para a quantificação do grau de ansiedade no capítulo de análise do *corpus* de pesquisa (**Capítulo 3**), consideramos os valores que vão de 5 até 1, sendo 5 o fator que mais gera *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e 1 o que menos gera esta ansiedade. Esta estratégia tem por objetivo permitir uma melhor visualização da análise quantitativa das afirmações da Parte 2 do Questionário I.

A partir desses questionários pudemos embasar melhor o processo da *consultoria individual* para entendermos quais os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* nesse grupo específico. Por isso selecionamos alguns integrantes para fazer parte da outra etapa da coleta que será descrita na seção (2.4). Apesar de a participação ter sido livre, a maioria dos integrantes que se interessaram pela nova etapa foram os mesmos que havíamos selecionados de acordo com estes três pontos base da *ansiedade de língua estrangeira* relatados no questionário: apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira, medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação comunicativa na língua estrangeira e motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira.

2.4 A coleta de dados por meio de atividades em sala de aula

A **segunda etapa** da coleta de dados tomou como base as sugestões didático-pedagógicas de Dusemund-Brakhahn (2008) ao tratar das diretrizes de preparação de atividades com foco na produção oral baseada nas fichas de instruções de diálogos e cartões com ilustrações. Esses exercícios foram adaptados para a elaboração da atividade cujo tema está associado ao conteúdo visto em sala pelo grupo integrante, retirado da lição 18 do livro *DaF kompakt (A1 - B1)*.

Os autores do livro didático *DaF kompakt (A1 - B1)* afirmam que este programa é destinado a iniciantes adultos de alemão que comandam pelo menos uma segunda língua. O conteúdo é direcionado aos alunos que necessitam de competência da língua alemã no nível B1, a fim de passar no exame *Zertifikat Deutsch*. O texto em si é apresentado completamente em alemão e dividido em 30 capítulos. O nível A1 é abordado nos capítulos 1-8, A2 nos capítulos 9-18 e B1 nos capítulos 19-30. Essa estrutura se destina a aumentar o desafio para os alunos à medida que progridem através da inclusão de mais conteúdo em cada nível

sucessivo. Cada capítulo segue um formato de oito páginas. As primeiras seis páginas são dedicadas a um tema culturalmente incorporado e dividida em três subseções. Os módulos de gramática são intercalados ao longo dos capítulos. A sétima página é uma lista de vocabulário relacionada ao capítulo, seguida de frases úteis e um resumo da gramática do capítulo na oitava página. As atividades vão desde simplesmente ter exercícios de compreensão auditiva sobre o tempo até decifrar as diferenças culturais.

O livro de exercícios prossegue em um formato similar de oito páginas com exercícios práticos, que coincidem com os temas do livro de curso. Cada capítulo termina com um projeto e uma seção sobre a fonética. Os projetos, segundo seus autores, proporcionam a prática de atividades úteis ao cotidiano, tais como a criação de horários para atividades extracurriculares relacionadas ao alemão ou mesmo explorar diferentes oportunidades de férias. As atividades de fonética aumentam em dificuldade e profundidade desde a prosódia básica até diferenças sutis de pronúncia entre os dialetos dos países falantes de língua alemã.

O foco do conteúdo do livro é culturalmente incorporado às regiões falantes de língua alemã (*DACH - Deutschland, Österreich und die Schweiz*: Alemanha, Áustria e a Suíça). Os temas refletem as necessidades de tal público-alvo, bem como as áreas do conhecimento indicados pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (CEFR).

Apresentamos a seguir uma descrição desta etapa da coleta de dados feita por meio de filmagens das aulas regulares, desenvolvimento de uma atividade de produção oral em sala e aplicação de questionário referente à *ansiedade-estado*:

Fase	Atividade (operação dos alunos)	Conceito associado	Objetivo de pesquisa associado à atividade	Duração
1 - Filmagem	Interação dos alunos na aula regular.	<i>Ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> no ambiente acadêmico.	Observar a interação dos alunos no ambiente acadêmico.	Mês II Semana 2 (05/11/2014) 1h30
				Mês II Semana 3 10/11/2014 1h30
2 - Atividade em sala	Produção oral baseada nas fichas de instruções de diálogos e cartões com ilustrações Sprechen im DaZ - Unterricht (DUSEMUND-BRAKHAHN,2008).	Apreensão na comunicação; Medo da avaliação negativa dos pares.	Observar se há presença de apreensão na comunicação e medo da avaliação negativa dos pares durante atividade.	Mês II Semana 3 (12/11/2014) 1 hora

3 - Questionário II	Preenchimento do questionário baseado no <i>Inventário de Ansiedade Estado</i> de Spielberger (1989).	Ansiedade-estado.	Quantificar os integrantes que sentiram <i>ansiedade-estado</i> durante a atividade desenvolvida.	Mês II Semana 3 (12/11/2014) 15 minutos
----------------------------	---	-------------------	---	--

Quadro 12- Segunda etapa da coleta de dados: observação de atividade em aula de Alemão LE no ambiente acadêmico.

Para o desenvolvimento deste processo da coleta de dados, dividimos nossa atividade em **três fases** (v. **Quadro 12**). Como a atividade realizada em sala seria filmada, achamos interessante ir a duas aulas anteriores com a câmera para que os alunos se acostumassem com este elemento antes de fazer a filmagem e aplicação da atividade. Neste caso não haveria mais um fator estressante durante a atividade e poderíamos observar também a dinâmica de sala de aula. A filmagem teve por objetivo observar a interação dos alunos no ambiente acadêmico para que no momento da análise dos dados entendamos melhor o comportamento destes alunos durante as aulas regulares e nas atividades propostas pela pesquisa.

O objetivo da atividade aplicada em sala após as observações das aulas regulares foi trabalhar dois tipos de ações comunicativas na língua estrangeira, ou seja, o diálogo em dupla e a apresentação para a sala, para assim verificarmos a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no ambiente acadêmico, destacando principalmente a apreensão na comunicação e o medo da avaliação negativa dos pares. Também foi utilizado o recurso dos cartões de fala (**Figura 1 e 2**) para auxiliar os integrantes da pesquisa na elaboração do diálogo e iniciar uma proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* nos integrantes que se mostrassem inseguros ao falar sem um apoio escrito.



Figura 1. Aplicação de atividades em sala de aula: exercícios de comunicação orientados: fichas de fala¹⁹

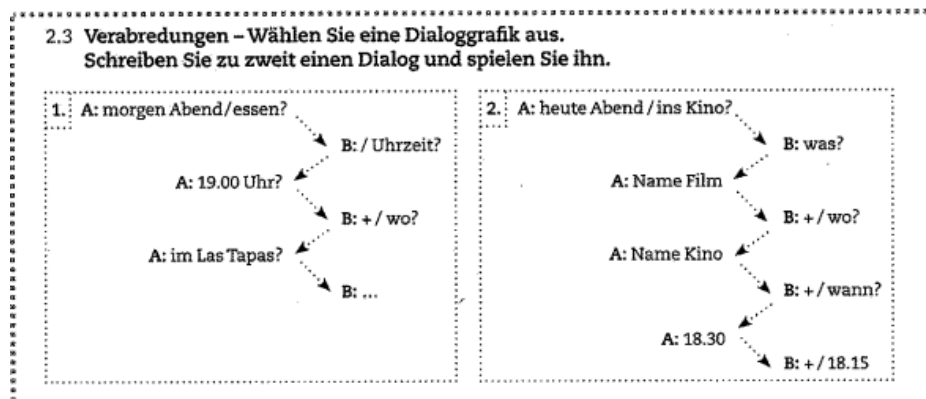


Figura 2 - Aplicação de atividades em sala de aula: exercícios de comunicação orientados: o trabalho com o diálogo²⁰

<p>Parte 2 Nosso primeiro tema é comer e beber. Pegue uma carta por favor. Por exemplo esta aqui:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Alemão iniciante 1</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Fala: Parte 2</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Tema: comer e beber</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 20px;"><h2 style="margin: 0;">Café da Manhã</h2></td> </tr> </table> <p>Por exemplo: O que você gosta de comer no café da manhã? A resposta é por exemplo: Pão e fruta. Gostaria de começar? Por favor.</p>	Alemão iniciante 1	Fala: Parte 2	Tema: comer e beber		<h2 style="margin: 0;">Café da Manhã</h2>		<p>Parte 3 Pegue uma carta por favor. Por exemplo esta aqui:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Alemão iniciante 1</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Fala: Parte 3</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;"> </td> </tr> </table> <p>Diga, por exemplo, a seus vizinhos: Um copo de água, por favor! ou: Poderia me dar um copo de água? Virar-se ao destinatário: Por favor reagir. Diga por exemplo: Aqui. (gesto) / Desculpe-me, eu não tenho. Gostaria de começar? Por favor.</p>	Alemão iniciante 1	Fala: Parte 3		
Alemão iniciante 1	Fala: Parte 2										
Tema: comer e beber											
<h2 style="margin: 0;">Café da Manhã</h2>											
Alemão iniciante 1	Fala: Parte 3										

Na execução da atividade foi combinado com o professor que este levasse algumas figuras com tipos *Landschaft*, *Unterkunft*, *Sport*, *Freizeit* (paisagem, hospedagem, esporte, lazer) (**Quadro 14**) preparadas por nós e baseadas no tema da lição 18 do livro *DaF kompakt* (A1 - B1). O professor apenas aplicou a atividade em sala, pois assim não haveria mais um elemento estressor, já que nosso objetivo era observar a aula em seu curso normal. Em duplas, os integrantes escolheram um destes cartões e construíram um diálogo como se estivessem em uma agência de turismo procurando o melhor lugar para as férias. Um foi o vendedor e o outro o comprador do pacote de viagens. A partir das imagens os participantes seguiram as instruções da ficha de perguntas (**Quadro 13**) para a elaboração estruturada do diálogo.

- | |
|--|
| 1 - Wann haben Sie Urlaub?
2 - Welche Landschaft?
3 - Welche Unterkunft?
4 - Sport?
5 - Freizeit?
6 - Wie viel? |
|--|

Quadro 13 - Atividade em sala. Ficha de perguntas utilizadas pelos alunos: o trabalho com o diálogo²¹













²⁰2.3 Nomeações - Selecione um gráfico de diálogo.

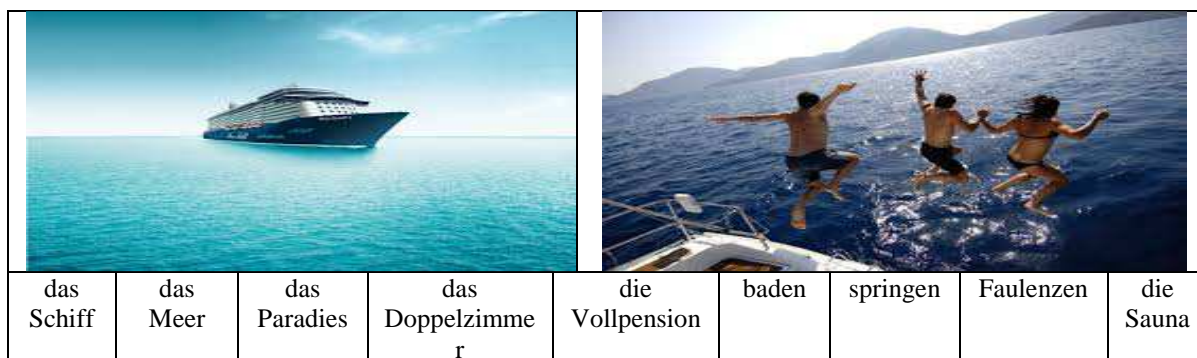
Escreva em duplas um diálogo e apresente-o.

1. A: amanhã a noite/ comer? B: / horário? A: 19 horas? B: +/- onde? A: em Las Tapas? B: ...	2. A: Hoje a noite / cinema? B: o que? A: Nome do filme B: +/- onde? A: Nome do cinema B: +/- quando? A: 18:30 B: +/- 18:15
---	--

Kommunikationsaufbauende Übungen: Dialogarbei (DUSEMUND-BRAKHAHN, 2008, p. 162)

²¹Tradução da figura 25: 1 - Quando vocês têm férias?; 2 - Qual paisagem?; 3 - Qual alojamento?; 4 - Esporte?; 5 - Lazer?; 6 - Quanto?

						
die Alpen	der See	der Campingurlaub	der Wanderweg	Klettern	das Boot	die Luft
						
die Insel	das Meer	das Dreibettzimmer	die Vollpension	baden	Tauchen	faulenzn
						
die Alpen	der Campingurlaub	der Wanderweg	Klettern	der Sportler		
						
das Meer	der Strand	das Einzelzimmer	segeln	Baden	faulenzn	das Paradies
						
das Meer	die Düne	der Jeep	das Doppelzimmer	die Halbpension	baden	tauchen
						
der Berg	der See	das Zweibettzimmer	die Vollpension	Springen	das Paradies	



Quadro 14 - Atividade em sala. Figuras utilizadas pelos alunos no exercício de comunicação orientado: o trabalho com o diálogo²²

Após o planejamento do diálogo, os integrantes receberam a proposta de se apresentarem para a sala. Achamos mais interessante para o projeto que a dupla só faria a apresentação se quisesse, assim conseguiríamos observar quem teria medo de realizar essa atividade e depois identificaríamos o motivo de eles terem se apresentado ou não.

Ao final da atividade, eles preencheram um questionário (**Quadro 15**) que descrevia como se sentiram durante esta atividade, baseado no *Inventário de Ansiedade Estado* de Spielberg (1989). O objetivo do questionário é quantificar os integrantes que sentiram *ansiedade-estado* durante a atividade desenvolvida, ou seja, um estado emocional temporário que depende da ação dos estímulos ambientais, com sentimentos de apreensão e tensão conscientes.

No cálculo de tal inventário o indivíduo deveria ter uma soma de 42 pontos para ter tendência a ansiedade. Nesta soma os números positivos têm seus valores invertidos, por exemplo, quem marcou 4, na verdade valeria 1, devido as afirmações positivas e negativas em relação a ansiedade.

²² Tradução da Figura x:

Fig. 26	os alpes	o lago	o acampamento	a trilha	escalar	o barco	o ar		
Fig. 27	a ilha	o mar	o quarto triplo	a pensão completa	nadar	mergulhar	descansar		
Fig. 28	os alpes	o acampamento	a trilha	Escalar	os atletas				
Fig. 29	o mar	a praia	o quarto de solteiro	Velejar	nadar	descansar	o paraíso		
Fig. 30	o mar	a duna	o jeep	o quarto de casal	a meia pensão	nadar	mergulhar		
Fig. 31	a montanha	o lago	o quarto duplo	a pensão completa	Pular	o paraíso			
Fig. 32	o navio	o mar	o paraíso	o quarto de casal	a meia pensão	Pular	Nadar	descansar	a sauna

I - Leia com atenção cada pergunta e atribua um valor ao lado de cada afirmação, conforme o gabarito abaixo, que indica como você se sentiu nesta atividade em dupla.

1 = absolutamente não 2 = um pouco 3 = bastante 4 = muitíssimo

		1	2	3	4
1	Senti-me calmo.				
2	Senti-me seguro.				
3	Eu estava tenso.				
4	Eu estava aflito.				
5	Senti-me à vontade.				
6	Senti-me animado.				
7	Eu estava preocupado, que algo pudesse dar errado.				
8	Senti-me descansado.				
9	Senti-me inquieto.				
10	Senti-me confortável.				
11	Senti-me confiante.				
12	Senti-me nervoso.				
13	Eu estava agitado.				
14	Senti-me "uma pilha de nervos".				
15	Eu estava descontraído.				
16	Senti-me satisfeito.				
17	Eu estava preocupado.				
18	Senti-me exausto.				
19	Senti-me alegre.				
20	Senti-me bem.				

Quadro 15- Questionário II. Parte 1: Inventário de Ansiedade Estado de Spielberger (1989)

Juntamente com o inventário, decidimos acrescentar duas perguntas relacionadas diretamente à apresentação oral para o grupo (**Quadro 16**), com o objetivo de quantificar quantos participantes haviam realizado a atividade completa ou não e verificar os motivos através do relato escrito por eles.

II) Você apresentou seu diálogo para toda a sala? () Sim () Não.

a) Se sim, como você se sentiu? _____

b) Se não, qual o motivo? _____

Quadro 16 - Questionário II. Parte 2: Justificativa dos alunos diante da apresentação ou não apresentação do diálogo para os grupos.

A observação de aulas regulares e da atitude dos participantes da pesquisa perante a atividade de produção oral aplicada em sala de aula, bem como as respostas dadas ao questionário referente à *ansiedade-estado* serão ferramentas base para mapearmos os fatores

geradores da *ansiedade de produção oral de língua estrangeira no ambiente acadêmico*. Esta fase da coleta de dados também fará parte integrante da próxima etapa da metodologia ligada ao instrumento da *consultoria individual*, já que a partir dos dados recolhidos através das ferramentas acima mencionadas, iniciaremos as entrevistas individuais a fim de buscar estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral do alemão como LE* no grupo em questão (um estudo de caso).

2.5 A coleta de dados por meio da *consultoria individual*: uma intervenção na busca de estratégias para amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira no ambiente acadêmico*

A **terceira etapa** da coleta de dados foi elaborada com base no conceito de *Sprachlernberatung*, ou como traduzido, *consultoria individual*, ligado ao conceito de aconselhamento não-diretivo de Rogers (1985, 1987) que tem como objetivo questionar as crenças dos alunos, relativizar os medos e procurar pontos de vista alternativos, já que cada indivíduo é singular; onde o aluno é capaz de agir e trabalhar autonomamente. O aluno é visto como uma pessoa que é capaz, em princípio, de atuar de forma autônoma, refletir sobre sua aprendizagem, a fim de controlá-la e continuar a desenvolvê-la. Segundo Mehlhorn e Kleppin (2006), o aluno deve ser apoiado através de um acompanhamento individual para o desenvolvimento desta habilidade. Afirmam ainda que o aluno carrega em si a solução para seus próprios problemas de aprendizado. Esse conceito será chamado durante a coleta de dados de *consultoria individual*, devido aos objetivos específicos do processo.

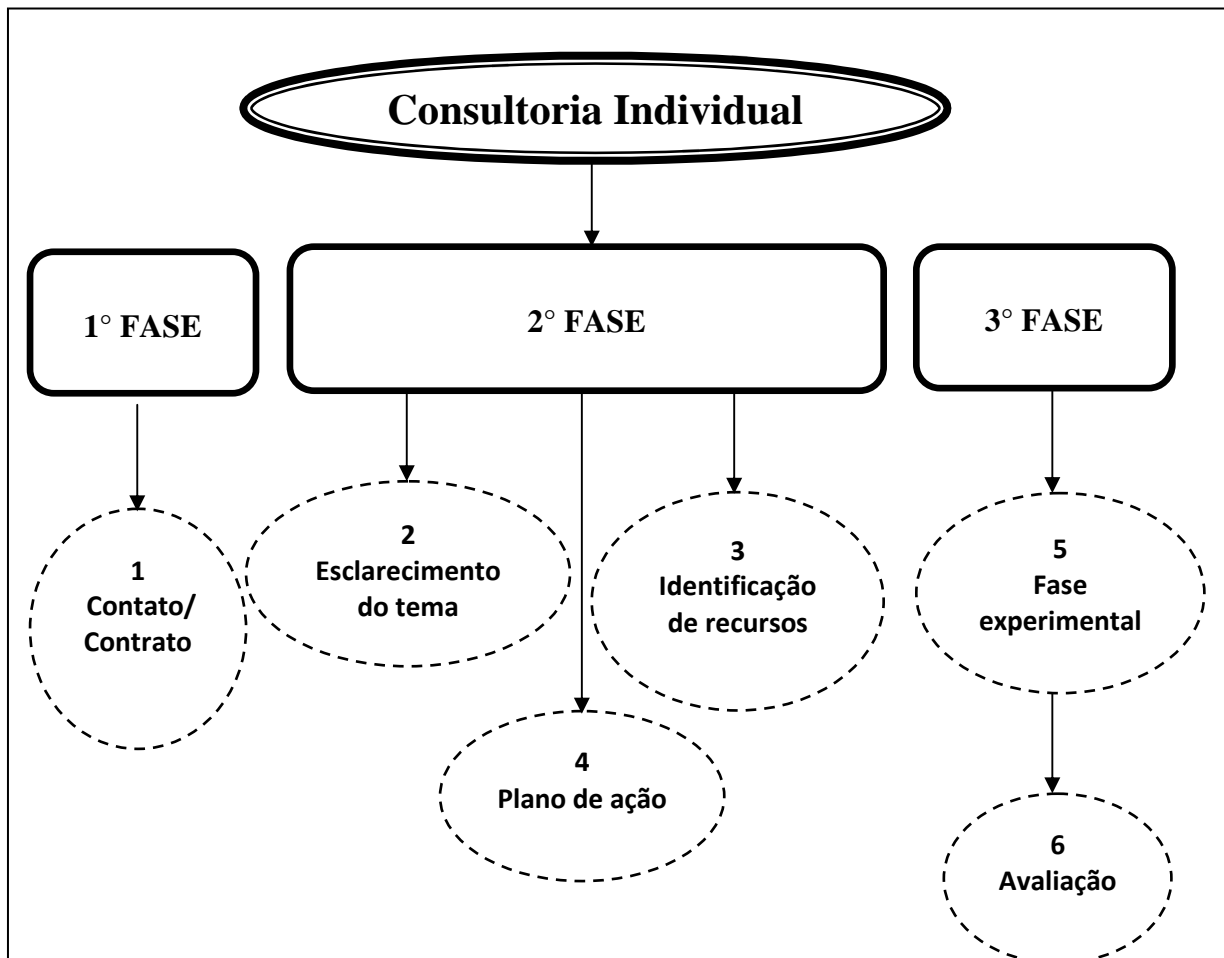
A *consultoria individual* (KLEPPIN; SPÄNKUCH, 2012, p. 43-44) teoricamente é dividida em 6 partes com seus objetivos a serem alcançados. A **primeira parte** denominada *contato/contrato* procura compreender o motivo de o aluno ter o interesse em participar da *consultoria individual*. A **segunda parte** (*esclarecimento do tema e dos objetivos*) compreende as expectativas e objetivos que o aluno gostaria de atingir ao final do processo da *consultoria individual*. Já a **terceira parte** (*identificação dos recursos*) compreende o contexto em que o aluno está inserido e quais ferramentas estão disponíveis para o auxílio na situação/problema. A **quarta parte** denominada *desenvolvimento e seleção de cursos de ação* (*caminhos de aprendizagem*) tem como objetivo buscar alternativas e estratégias para amenização do problema em que o aluno se encontra. Juntamente com esta reflexão há a

elaboração de um *plano de ação* para que o aluno entenda todos os pontos discutidos até o momento e procure alternativas cabíveis a seu contexto a fim de diminuir ou mesmo eliminar seu problema. A parte prática ocorre na *fase experimental (parte 5)*, na qual o aluno tenta colocar em ação as estratégias elaboradas durante a *consultoria individual*. Por fim há o *controle/avaliação (parte 6)*, cujo principal objetivo é avaliar se a meta do aluno foi alcançada, além de instigar a autorreflexão do aluno diante outras estratégias que poderiam ajudá-lo em seu aprendizado futuro.

A *consultoria individual* em sua estrutura base não prevê os problemas trazidos pelos alunos, ou seja, cada participante tem um objetivo próprio a ser alcançado de acordo com o tema que ele mesmo traz para a *consultoria*. Porém em nossa pesquisa houve uma adaptação deste conceito, já que o tema foi previamente pontuado aos participantes, tendo como foco de estudo a *ansiedade de produção no alemão como língua estrangeira*.

Baseando-nos nesses princípios decidimos dividir esse processo em **três fases**. A **primeira fase** (2.5.1) refere-se ao processo do *contato/contrato*, onde há tanto um contato inicial dos consultores com os participantes individualmente buscando compreender os objetivos dos alunos pelo tema, bem como um contrato dos alunos com os objetivos da pesquisa. A **segunda fase** (2.5.2) tem por objetivo a autorreflexão dos participantes perante seu processo de aprendizado (*esclarecimento do tema, identificação dos recursos*) e a busca por alternativas, através de uma atitude mais ativa destes alunos em planejar (*desenvolvimento e seleção de cursos de ação - plano de ação*) e aplicar estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* durante seu processo de aprendizado do alemão como língua estrangeira dentro e fora do ambiente acadêmico. Por fim, a **terceira fase** (2.5.3) constitui primeiramente o momento da atuação (*fase experimental*), ou seja, a tentativa de aplicar as estratégias previamente planejadas durante as atividades de produção oral em sala; e em seguida a *avaliação*, sendo esta tanto uma autoavaliação do aluno perante a aplicabilidade das estratégias programadas, quanto da pesquisa, diante da averiguação da eficácia do processo da *consultoria individual* neste grupo em questão.

No **Quadro 17**, apresentam as fases e subdivisões da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) adaptada a nossos objetivos de estudo:



Quadro 17 - Terceira etapa da coleta de dados: as três fases da *consultoria individual*

Como forma de concretizar de que maneira isso se deu na prática, o **Quadro 18** sumariza todas as etapas do processo da coleta de dados:

Período	Duração	Número de integrantes envolvidos	Local	Atividade
Mês I Semana 1 (20/10/2014)	15 minutos	Todos presentes na aula (21 alunos)	Sala de aula	Aplicação dos Questionários de <i>ansiedade de produção oral na língua estrangeira</i> .
Mês II Semana 2 (05/11/2014)	Aula toda	Todos presentes na aula (20 alunos)	Sala de aula	Observação de aula com filmagem.
Semana 3 (10/11/2014)		Todos presentes na aula (18 alunos)		
Semana 3 (12/11/2014)	Aula toda	Todos presentes na aula (19 integrantes)	Sala de aula	Aplicação das atividades de comunicação pelo Professor e observação (através de vídeo).
Semana 3 (12/11/2014)	Aula toda	Todos presentes na aula (19 integrantes)	Sala de aula	Aplicação do <i>Inventário de Ansiedade Estado</i> .
Mês II Semana 4 (17/11/2014)	30 minutos cada integrante	4	Sala reservada	<i>Consultoria individual</i> . Fase I. Parte I: Contato/contrato

Mês II Semana 5 (24/11/2014)	30 minutos cada integrante	6	Sala reservada	<i>Consultoria individual</i> . Fase I. Parte I: Contato/contrato
Mês III Semana 6 (01/12/2014)	30 minutos cada integrante	5	Sala reservada	<i>Consultoria individual</i> . Fase II. Partes: 2 - Esclarecimento do tema, 3 - identificação de recurso, 4 - plano de ação
Mês III Semana 6 (04/12/2014)	30 minutos cada integrante	3	Sala reservada	<i>Consultoria individual</i> . Fase II. Partes: 2 - Esclarecimento do tema, 3 - identificação de recurso, 4 - plano de ação
Mês III Semana 7 (10/12/2014)	30 minutos cada integrante	2	Sala reservada	<i>Consultoria individual</i> . Fase II. Partes: 2 - Esclarecimento do tema, 3 - identificação de recurso, 4 - plano de ação
Mês III Semana 7 (10/12/2014)	30 minutos	Todos presentes na aula (14 alunos)	Sala de aula	<i>Consultoria individual</i> . Fase III. Parte 5: Experimental: - atividade com livro didático aplicado pelo professor e pelo moderador; - observação da atividade (gravação de vídeo)
Mês III Semana 7 (10/12/2014)	15 minutos finais da aula	Integrantes que participaram de todo o processo (9 alunos)	Sala de aula	<i>Consultoria individual</i> . Fase III. Parte 5: Avaliação

Quadro 18 - Cronograma do processo de coleta de dados a cerca a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*: uma proposta de investigação e intervenção empírica

Com o propósito de deixar os participantes no anonimato, demos nomes fictícios a estes alunos. Como nosso foco são aulas de alemão como língua estrangeira, decidimos por escolher nomes alemães, sendo oito do sexo feminino e dois do masculino: Anna, Bettina, Claudija, Eva, Ingrid, Julia, Katja, Sabine, Hans, Klaus. Para melhor compreensão do contexto inserido o quadro abaixo apresenta algumas informações sobre estes participantes da pesquisa, como idade, nível que considera ter no alemão e tempo de aprendizado na língua.

Nome	Idade	Nível de Alemão	Já estudou alemão antes da universidade?	Desde quando estuda alemão?
Anna	25	A1	Não	2 anos
Bettina	19	A2	6 meses ou mais	5 anos ou mais
Claudija	30	A2	Não	1 ano
Eva	22	B1	6 meses ou mais	3 anos
Ingrid	21	B2	3-6 meses	5 anos ou mais
Julia	30	A2	6 meses ou mais	2 anos
Katja	21	A2	Não	1 ano
Sabine	21	B1	1-3 meses	2 anos
Hans	28	B2	6 meses ou mais	2 anos
Klaus	21	A2	Não	2 anos

Quadro 19 - Identificação prévia dos 10 participantes integrantes da *consultoria individual*

O quadro abaixo apresenta um cronograma com a duração deste processo de coleta de dados através da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*):

Fase	Parte	Duração	Período	Corpo	Local
I	1- Contato/Contrato	30 minutos	Mês II Semana 4 (17/11/2014), Semana 5 (24/11/2014)	Individual	Sala reservada
II	2 - Esclarecimento do tema	30 minutos	Mês III Semana 6 (01/12/2014- 04/12/2014), Semana 7 (10/12/2014)	Individual	Sala reservada
	3 - Identificação de recursos				
	4 - Plano de ação				
III	5 - Fase experimental	30 minutos	Mês III Semana 7 (10/12/2014)	Todos integrantes da sala de aula (14 alunos)	Sala de aula
	6 – Avaliação	15 minutos	Mês III Semana 7 (10/12/2014)	Grupo participante de todo processo.	Sala de aula

Quadro 20 - Cronograma do processo de coleta de dados por meio da *consultoria individual*.

2.5.1 Fase 1: contato/contrato

Após analisados os dados levantados pelos questionários aplicados em sala, e identificação dos participantes que possuíam algum traço de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, estes foram discutidos com os alunos através de encontros individuais, para que eles esclarecessem os fatores dessa ansiedade de maneira mais apurada. Foi colocado na Plataforma Moodle um fórum com a minha agenda online (Doodle) para que os alunos escolhessem o dia e horário que fosse melhor para eles. Deixamos livre para todos da sala. Muitos dos que havíamos selecionados de acordo com os dados dos dois questionários aplicados se inscreveram.

A **primeira fase** da *consultoria individual* foi realizada em um encontro onde discutimos individualmente com os integrantes o que foi respondido por eles nos questionários durante o processo da coleta de dados realizado até aquele momento, bem como seus sentimentos e percepções durante as atividades propostas em sala. O objetivo principal desta fase foi procurar compreender o motivo de o aluno ter o interesse em participar da *consultoria individual (contato)*. Mesmo que o tema já havia sido previamente estipulado na

pesquisa, a participação dos alunos foi voluntária e para isso precisávamos compreender os objetivos e expectativas de cada participante.

Posteriormente a análise conjunta do que foi explanado, explicamos o que seria a parte integral da *consultoria individual*, o que corresponde ao objetivo (*contrato*), ou seja, mostrar ao participante o objetivo da *consultoria individual* em seu processo de aprendizado da língua estrangeira, bem como a busca conjunta entre moderador e participante de estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

2.5.2 Fase 2: autorreflexão e ação

A **segunda fase** da *consultoria individual* foi realizada em outro encontro. As perguntas feitas oralmente aos integrantes foram subdivididas em duas categorias: *a) esclarecimento do tema; b) identificação de recursos e plano de ação*, que está dentro do objetivo do desenvolvimento e seleção de cursos de ação (caminhos de aprendizagem).

O *esclarecimento do tema (Themenklärung)*, no caso a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, é o momento onde o aluno descreve as situações em que sente esta ansiedade. Aqui as seguintes perguntas não devem ser entendidas como questões em cadeia, mas estarão de acordo com o contexto de reflexão oferecido pelo aluno. O quadro abaixo mostra as perguntas apresentadas aos integrantes:

- a) Há quanto tempo você estuda alemão e como você se sente em relação à experiência em aprender alemão?
- b) Diga-me, por favor, o que te incomoda mais em aprender ou falar em alemão? Por quê?
- c) Você acha que aprender alemão como língua estrangeira é difícil? Que tipos de dificuldade ou problemas você sente ao falar em alemão?
- d) Que tipo de situações causam estresse ou ansiedade em você?
- e) O que acontece com você quando está em uma situação de estresse enquanto está falando em alemão e o que você faz nestas situações?
- f) O que você acha que seria o motivo deste nervosismo ou ansiedade?
- g) Em quais situações você não sente ansiedade ou sente menos ansiedade enquanto está falando em alemão?
- h) Você tem medo de cometer erros enquanto fala em alemão e como você acha que as pessoas irão reagir se você cometer erros?
- i) Qual papel você acha que seus professores desempenham em criar ou reduzir a ansiedade em sala?

Quadro 21 - *Consultoria individual*. Identificação prévia de situações geradoras de *ansiedade de produção oral* no alemão como língua estrangeira: esclarecimento do tema

Após o desenvolvimento desta sondagem o moderador apresenta uma folha com os aspectos principais relatados pelo participante que denominados de *esquema de autorreflexão* para que assim este possa *identificar os recursos* (materiais, livros, pessoas) disponíveis em seu contexto para amenizar seu problema. Nesta fase é importante que o próprio aluno descubra através da autorreflexão as ferramentas que têm disponíveis. Após a conclusão do aluno sobre o assunto, o monitor pode decidir se há a necessidade de fazer sugestões diretas na busca por recursos que poderão ajudar a solucionar eventuais questões que foram mencionadas pelo aluno, mas esquecidas nesta parte da consultoria.

Após a *identificação dos recursos*, propõe-se o desenvolvimento de um *plano de ação (Handlungsplan)*, ou seja, o momento em que o aluno pode refletir sobre quais as melhores alternativas e estratégias de aprendizagem que ele conseguirá realizar para controlar esta ansiedade. Nesse momento, as seguintes questões foram feitas pelo moderador ao participante:

- a) O que você gostaria de sugerir para reduzir a ansiedade ao falar em alemão?
 b) O que você se proporia a fazer para tentar reduzir esta ansiedade?
 c) O que está dentro de seus limites de realização?

Quadro 22 - Consultoria Individual. Construção de um plano de ação para atuação em aula

Se o aluno não conseguir desenvolver ideias sobre as estratégias que tentará colocar em prática durante as aulas de alemão, o moderador pode interagir auxiliando em algumas técnicas, dando assim, o insumo necessário para que o aluno consiga decidir as estratégias que pretende seguir. Este *plano de ação* também é adicionado ao *esquema de autorreflexão*, como observado na figura a seguir²³:

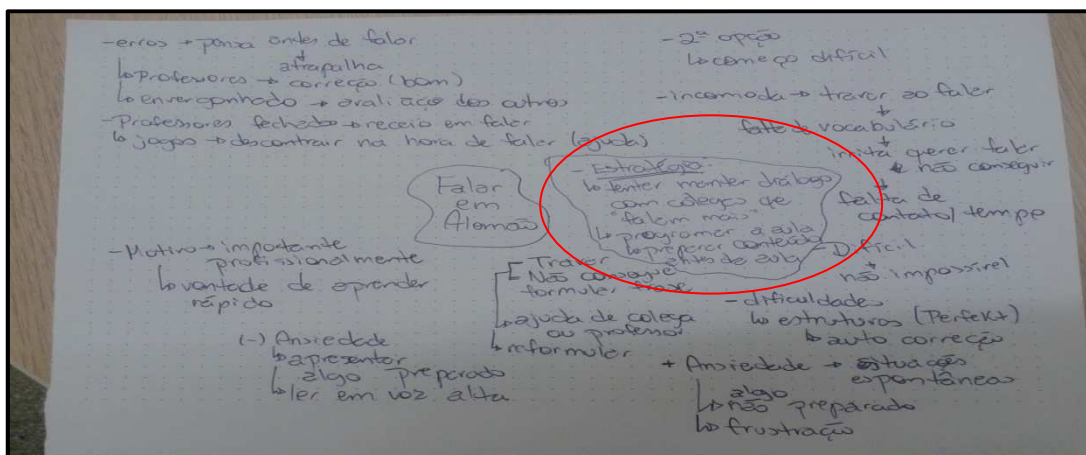


Figura 3 - Consultoria Individual. Esquema de autorreflexão: um exemplo de destaque do plano de ação

²³Destacaremos através de círculos vermelhos os pontos que queremos dar destaque nas seções no capítulo de análise.

2.5.3 Fase 3: atuação e avaliação

A **terceira fase** do processo é constituída pela *fase experimental*, ou seja, pela tentativa de implantação das estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* durante uma atividade realizada em sala e pela *avaliação* de toda a *consultoria individual*, através de um feedback final a pesquisa por parte dos integrantes da coleta.

Durante a *consultoria individual* foi combinado com os participantes de que iríamos a uma aula regular, cuja data seria avisada a eles, para aplicarmos uma atividade oral, utilizando novamente os recursos do diálogo e da apresentação para todo o grupo a fim de tentarem colocar em prática as estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* elaborada por eles durante o desenvolvimento do plano de ação. Decidimos escolher este tipo de atividade para focarmos em dois dos três pilares da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, que seriam a apreensão da comunicação e o medo da avaliação negativa dos outros, tendo como base aulas de alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico.

Esta atividade em sala foi apresentada a todos os participantes da aula regular pelo professor da disciplina e pelo moderador da *consultoria individual*, pois os alunos já estavam acostumados com nossa presença e intervenções.

Houve primeiramente a apresentação do vídeo: *Carro versus bicicleta: como são perigosas as manobras de viragem (teste de colisão)[Auto gegen Fahrrad: So gefährlich sind Abbiegeunfälle (Crashtest)]*



Figura 4 -*Consultoria Individual*. Fase experimental: atividade de produção oral em sala de aula²⁴

²⁴Vídeo "carro versus bicicleta: como são perigosas as manobras de viragem (teste de colisão)" ["Auto gegen Fahrrad: So gefährlich sind Abbiegeunfälle (Crashtest)"]

Em seguida os alunos discutiram em duplas sobre o assunto com fichas de perguntas, como a apresentada em alemão abaixo:

- Fahrt ihr Fahrrad? Warum oder Warum nicht?
- Ist es gefährlich?
- Wie funktioniert es in São Paulo?
- Vor- und Nachteile des Radfahrens.

Quadro 23 - *Consultoria individual*. Fase experimental. Atividade em sala: ficha de perguntas²⁵

O objetivo da atividade foi fazer com que os integrantes escrevessem os principais pontos da conversa através de palavras-chave e falassem para a sala o que discutiram em dupla. Assim poderiam colocar em prática as estratégias de planejamento antes da fala direta que havíamos discutido nas *consultorias individuais*, sendo um dos mecanismos encontrados pelos próprios participantes para controle ou amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* durante uma atividade oral em sala de aula.

Após a atividade houve uma nova conversa em grupo com os alunos que participaram da *consultoria individual*, para que os integrantes de todo o processo da coleta de dados pudessem esclarecer se utilizaram as estratégias combinadas no encontro, o que funcionou ou não, para que assim pudessem refletir e discutir em voz alta o que lhes ajudou realmente a controlar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Desta forma finalizamos a **terceira fase** da *consultoria individual* com a *avaliação/controle* de todo o processo, cujo objetivo é fazer com que o aluno perceba se alcançou suas metas naquele contexto de aprendizagem e reflita sobre os benefícios das estratégias propostas em sua aprendizagem futura da língua estrangeira.

Os alunos diferem em seus objetivos, sua motivação, suas estratégias de aprendizagem, a sua capacidade de autorreflexão e, por exemplo, também, o quanto de incentivo que eles precisam. Isto requer alguma provocação de reflexão e impulsos de fala que, segundo Mehlhorn e Kleppin (2006), podem acontecer através de um acompanhamento individual como a *consultoria individual*, a fim de incentivar os alunos a agir e trabalhar por conta própria, já que eles próprios são a solução para seus problemas de aprendizado.

²⁵Tradução da Figura 40:

- Você anda de bicicleta? Por que ou por que não?
- É perigoso?
- Como isso funciona em São Paulo?
- Vantagens e desvantagens de andar de bicicleta.

O próximo capítulo é referente à apresentação e à análise dos materiais coletados durante a execução do estudo de caso já mencionado tendo como foco a *ansiedade de produção oral no alemão como LE* no ambiente acadêmico. Os resultados das etapas da coleta de dados feitos através da análise dos questionários aplicados e da *consultoria individual* serão subdivididos em seções. A primeira seção baseia-se na análise quantitativa dos dois questionários aplicados em sala, tendo como objetivo principal mapear os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* através da autoavaliação feita pelos próprios participantes da pesquisa. Já a segunda seção é dedicada à fase inicial da *consultoria individual*, tendo como base a análise individual das entrevistas, questionários e da atitude dos 10 participantes do processo de coleta de dados durante as aulas filmadas e atividades desenvolvidas em sala. Esta reflexão quantitativa/interpretativa tem por objetivo relacionar a *ansiedade de produção oral* e a aprendizagem da língua alemã a fim de investigar se as variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo como efeito o aumento ou a diminuição da penetração de qualquer insumo compreensível que é recebido. E como última seção, verificaremos através de uma análise qualitativa de cunho interpretativo o desempenho prático dos 10 participantes de todo o processo em relação a *consultoria individual*, dedicada às estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Dessa maneira, a terceira seção tem como objetivo procurar pontos de vista alternativos através dos próprios alunos a fim de amenizar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, que é normalmente ligada ao desempenho negativo na aprendizagem, além de tentar tornar a sala de aula no contexto acadêmico um ambiente acolhedor e menos provocador de ansiedade.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão acerca dos dados obtidos durante o processo de coleta de dados. Esta análise foi dividida em três seções: 3.1 - Uma análise da autoavaliação dos participantes perante os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*; 3.2 - A relação entre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e a aprendizagem do alemão como LE no ambiente acadêmico; 3.3 - Análise das estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* através da *consultoria individual*.

As duas primeiras seções (3.1, 3.2) estão baseadas nas seguintes perguntas de pesquisa: Quais fatores geram maior *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*? E a última seção (3.3) procurará responder à pergunta: Que estratégias propostas na *consultoria individual* se mostraram mais relevantes para a mudança de comportamento dos alunos e uma diminuição na *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*?

Na pesquisa de base qualitativa e cunho interpretativo, utilizamos alguns dados quantitativos provenientes de questionários a fim de ilustrar e apresentar novas possibilidades de comparação. Instrumentos qualitativos como observação e entrevistas também foram utilizados como já mencionados na metodologia.

O quadro abaixo apresenta o modelo escolhido para análise do *corpus* de pesquisa, incluindo o objetivo de pesquisa vinculado à atividade a ser analisada, bem como os critérios de análise dos métodos de pesquisa empregados.

Seção	Atividade analisada	Grupo	Objetivo de pesquisa vinculado	Método de pesquisa	Crítérios de análise	Formato de apresentação dos resultados
3.1	Questionário 1 (3.1.1, 3.1.2)	21 participantes	Mapear os fatores geradores da <i>ansiedade de produção oral no alemão como LE</i> no ambiente acadêmico.	Quantitativo	<p>Analisar a autoavaliação dos participantes perante a apreensão na comunicação na sala de aula;</p> <p>Analisar a autoavaliação dos participantes perante o medo da avaliação negativa dos pares incluindo o medo do erro em qualquer situação de comunicação.</p> <p>Analisar a autoavaliação dos participantes perante o papel da motivação no aprendizado do alemão como LE.</p>	Quadros, gráficos e comentários
	Questionário 2 (3.1.3)	19 participantes	Relacionar a <i>ansiedade de produção oral</i> e seu efeito na aprendizagem da língua alemã no ambiente acadêmico.	Quantitativo/ Interpretativo	Verificar a <i>ansiedade-estado</i> dos participantes perante a atividade de comunicação proposta.	Quadros, gráficos e comentários

Quadro 24 - Modelo de análise do *corpus* de pesquisa (continua)

3.2	Consultoria individual - Parte 1: entrevistas	10 participantes (analisados individualmente)	<p>Mapear os fatores geradores da <i>ansiedade de produção oral no alemão como LE</i> através do estudo de caso.</p> <p>Relacionar a <i>ansiedade de produção oral</i> e seu efeito na aprendizagem da língua alemã no ambiente acadêmico.</p>	Quantitativo/ Interpretativo	<p>Analisar a apreensão na comunicação na sala de aula;</p> <p>Analisar o medo da avaliação negativa dos pares incluindo também o medo do erro em qualquer situação de comunicação.</p> <p>Verificar se as variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo como efeito o aumento ou a diminuição da penetração de qualquer insumo compreensível que é recebido.</p> <p>Verificar a relação entre a <i>ansiedade estado</i> na produção oral e o desempenho dos alunos nas aulas de alemão como LE.</p>	Quadros, gráficos, figuras (plano de ação) e comentários.
3.3	Consultoria individual - Parte 2: aplicação das estratégias	9 participantes (analisados individualmente)	<p>Buscar através dos próprios participantes, estratégias de amenização da <i>ansiedade de produção oral do alemão LE</i> no ambiente acadêmico, baseados na fundamentação teórica de Oxford (1990) sobre estratégias indiretas: estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.</p>	Qualitativo/ Interpretativo	<p>Confrontar o plano de ação com as atitudes dos participantes durante a atividade a fim de verificar a utilização ou não das estratégias propostas por eles durante a orientação linguística individual.</p>	Quadros, figuras (plano de ação) e comentários.

Quadro 24 - Modelo de análise do *corpus* de pesquisa (conclusão)

3.1 Uma análise da autoavaliação dos participantes perante os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*

Nesta primeira seção, apresentamos a análise dos dados obtidos a partir dos questionários de pesquisa I e II (v. Apêndice A,B) discutidos no capítulo anterior, cujo objetivo principal é mapear os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no ambiente acadêmico. Com eles pudemos identificar os alunos dessa sala que possivelmente experienciavam a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* para darmos seguimento ao processo da *consultoria individual* (3.2).

A análise será dividida em três seções. Em (3.1.1) descreve-se o perfil dos integrantes da coleta de dados e suas crenças perante o aprendizado do alemão como língua estrangeira. Em (3.1.2) dedicamo-nos à apresentação dos fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* no ambiente acadêmico. Em (3.1.3) investigamos a presença da *ansiedade-estado* em uma apresentação oral na sala de aula. A primeira seção (3.1.1) tem por objetivo identificar as percepções destes alunos perante suas aulas de alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico, bem como identificar seus sentimentos em relação ao próprio aprendizado da língua-alvo. A segunda seção (3.1.2) tem por finalidade, como o próprio título indica, identificar os fatores geradores da *ansiedade de produção no alemão como língua estrangeira* através da autoavaliação dos participantes perante a apreensão na comunicação na sala de aula, o medo da avaliação negativa dos pares incluindo o medo do erro em qualquer situação de comunicação, e o papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira. Por fim, a terceira seção (3.1.3) procura relacionar a ansiedade de produção oral e seu efeito na aprendizagem da língua alemã no ambiente acadêmico através da verificação da presença da *ansiedade-estado* (SPIELBERGER, 1989) perante uma atividade de comunicação proposta em aula.

3.1.1 O perfil dos integrantes da coleta de dados e suas crenças perante o aprendizado do alemão como língua estrangeira (Questionário I)

Iniciamos nossa análise comentando o resultado geral do primeiro questionário aplicado aos 21 participantes desta primeira fase da pesquisa a fim de iniciar o mapeamento dos fatores geradores da ansiedade *de produção oral no alemão como língua estrangeira* no ambiente acadêmico. Na **Parte 1** do Questionário I (**Quadro 27**) há uma descrição do perfil do grupo pesquisado. Como podemos observar há mais a presença do sexo feminino na área e a idade média é de 20 a 25 anos. Tal dado tem por objetivo entendermos melhor o contexto em que este grupo está inserido.

DADOS PESSOAIS:		
Sexo:		
Sexo	Quantidade	
Feminino	14	
Masculino	7	
Idade:		
Faixa etária	Quantidade de alunos	Idade exata
Até 20 anos	1	1 (19)
Entre 20 e 25 anos	10	4 (21), 1 (22), 2 (23), 1 (24), 2 (25)
Entre 25 e 30 anos	3	1 (26), 2 (28)
Entre 30 e 35 anos	4	2 (30), 2 (35)
Entre 35 e 40 anos	1	1 (35)
Acima de 40 anos	2	1 (55), 1 (53)

Quadro 25- Questionário I. Parte 1: Dados Pessoais dos participantes da coleta de dados.

Ao pesquisarmos sobre a relação entre gênero e *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, encontramos estudos indicando que o sexo feminino tem mais medo e maior possibilidade de desenvolver ansiedade se comparado ao sexo masculino (MCLEAN; ANDERSON, 2009). Contudo, estudos que relacionam as diferenças de aprendizado dos gêneros com suas performances, nível de ansiedade e a compreensão no aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira permanecem inconclusivos e contestáveis (MATSUDA; GOBEL, 2004).

De acordo com Rosenfeld e Berko (1990), a diferença de gênero não afeta a apreensão da comunicação quando afirma que "gênero não é significativa na ansiedade de comunicação" (p. 125). Embora o sexo masculino tenda a ser mais tímido, enquanto o

feminino propende a ter mais ansiedade de produção oral em público, parece haver poucas diferenças consistentes entre os gêneros.

Contudo, um estudo de Wicks-Nelson e Israel (2006) constatou que naturalmente, o sexo feminino sente mais ansiedade do que o masculino de acordo com muitos fatores como confiança, proficiência (BRUCE *et al.*, 2005), segurança e superioridade. Sob certas circunstâncias, mulheres tendem a se sentir mais facilmente vulneráveis e portanto, são conduzidas ao sentimento de ansiedade e preocupação, enquanto os homens são mais autocontrolados e possuem a habilidade de se distanciar de sentimentos desagradáveis. Este estudo também menciona que estudantes do sexo feminino podem se sentir mais ansiosas em atividades orais em sala de aula, pois precisam sentir segurança na aula, e por isso evitam todo tipo de atividade que possam expor seus erros em frente aos pares.

Através dos questionários não foi possível dizer com precisão se há essa diferença da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* entre os gêneros neste grupo; primeiro pelo fato de haver mais mulheres do que homens na sala, mas principalmente por este não ser o foco da nossa pesquisa. De forma geral, através de uma análise superficial constatamos que os questionários respondidos pelas mulheres mostraram mais fatores de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* do que os homens, como por exemplo, a ansiedade de falar em público ou espontaneamente durante as aulas.

No quadro abaixo há a apresentação da experiência do grupo pesquisado com o alemão como estrangeira anterior ou simultaneamente ao curso de Licenciatura em Letras com habilitação em alemão. Estas questões foram colocadas no questionário a fim de entender o perfil do grupo analisado, mas principalmente entender em um primeiro momento a motivação profissional destes indivíduos em aprender o alemão como língua estrangeira. Podemos visualizar que grande parte destes alunos já estudou ou estuda alemão fora do curso de Licenciatura, tornando este grupo bem heterogêneo no que se refere ao conhecimento da língua alemã. Ao observarmos o item d) da questão 6, concluímos que a vontade de seguir esta língua na graduação surgiu deles próprios.

PARTE 1 – Experiência com Língua Alemã	
Questão 6 – Item b) – Você já estudou alemão antes em outra escola ou com professor particular?	
Resposta	Quantidade
Não	10
Sim	11
Se sim, quanto tempo?	
Tempo	Quantidade
1-3 meses	1
3 – 6 meses	2
6 meses ou mais	8
Questão 6 – Item c) – Desde quanto você estuda alemão?	
Tempo	Quantidade
Menos de 6 meses	0
Um semestre	0
1 ano	4
2 anos	9
3 anos	1
4 anos	2
5 anos ou mais	5
Questão 6 – Item d) – Você quem quis aprender alemão, ou foi obrigado pelo trabalho, profissão, viagem, família, por exemplo?	
Motivo	Quantidade
Vontade Própria	20 (1 - também por família)
Obrigaçã	1 (estudou em Colégio Alemão a vida toda e disse não ter escolha, mas que acabou gostando)

Quadro 26 - Questionário I. Parte 1: Experiências de aprendizagem do Alemão LE.

Através do conceito de Horwitz, E., Horwitz. M. e Cope (1986) de que a *ansiedade na língua estrangeira* é "um complexo de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados ao contexto de sala de aula de língua estrangeira, ativados pela unicidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira" (op. cit. p. 31), temos como objetivo nesta primeira análise dos dados através dos questionários mapear os fatores gerados da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e verificar se as variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade afetam a aprendizagem do alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico neste grupo em questão.

Um fator que gostaríamos de destacar é a relação da motivação e o aprendizado do alemão como língua estrangeira, já que segundo Oxford (1999), a motivação é um dos fatores decisivos para o sucesso da aprendizagem de uma outra língua, uma vez que a influência desta determina o envolvimento do aprendiz com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Para Gardner (1985) podem-se identificar três elementos nos indivíduos realmente

motivados: a intensidade da motivação, o desejo de aprender a língua e as atitudes em relação à sua aprendizagem. Através dos questionários reconhecemos que 20 dos 21 participantes disseram querer aprender a língua alemã por vontade própria (**Quadro 28**) havendo então o desejo de aprender a língua alvo. Estes elementos serão analisados mais detalhadamente pelos dados coletados dos 9 participantes de todo o processo através das entrevistas e *consultoria individual*, investigando não somente a influência da motivação do aluno-professor no desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, mas também em sua competência profissional. Já que segundo Fita (2006, p. 77) a motivação é "um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo".

No **Gráfico 1**, a seguir, apresentamos as respostas dos participantes à pergunta: o que você acha da língua alemã? Aqui podemos verificar que segundo os participantes a língua alemã e seu processo de aprendizagem possuem mais pontos positivos a negativos. Apesar de ser considerada uma língua "difícil", ela é prazerosa, útil e razoavelmente motivadora.

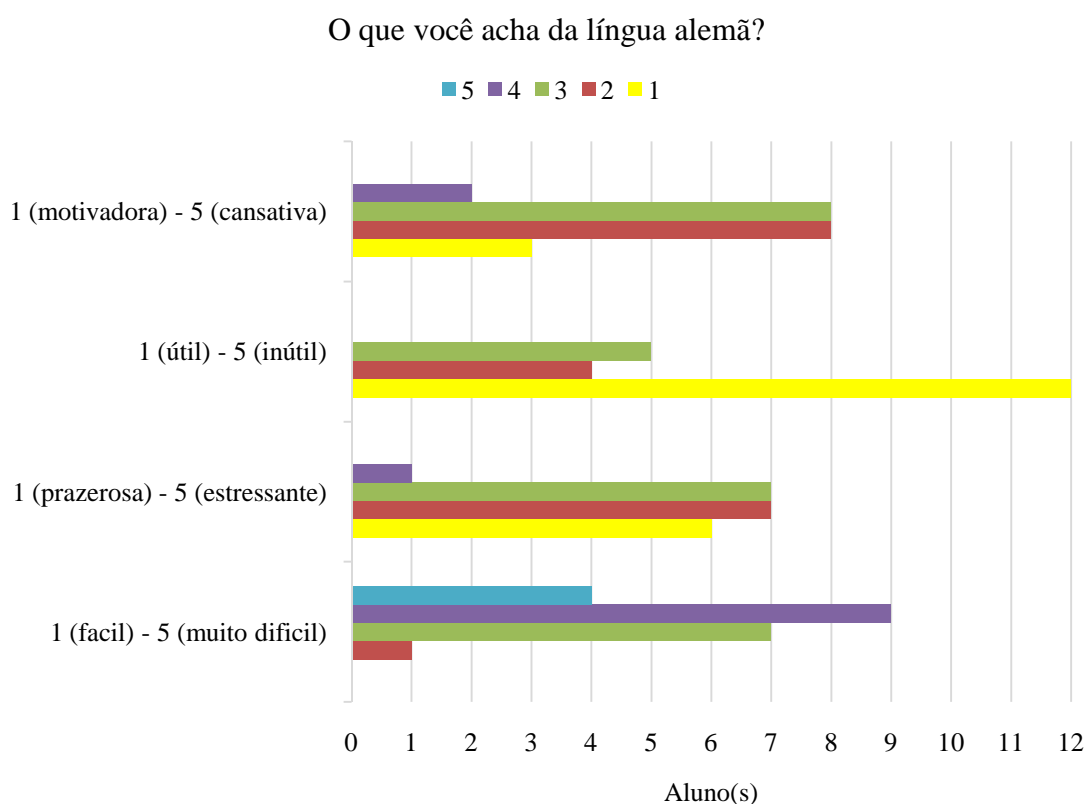


Gráfico 1 - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item a: As crenças dos participantes em relação à língua alemã e sua relação na motivação no aprendizado da língua estrangeira.

Muitos estudos já relacionaram as crenças dos alunos a seu desempenho e sua motivação no aprendizado da língua estrangeira (cf. HORWITZ, 1988; DÖRNYEI, 2005, SCHÄFER, 2013), além de sua influência na adoção de estratégias de aprendizagem (cf. BENSON; LOR, 1999; YANG, 1999), bem como criar barreiras à aprendizagem autônoma (cf. COTERALL, 1995). É comum escutar dos aprendizes de língua alemã que esta é uma "língua muito difícil", principalmente a crença relacionada a gramática e seu uso "correto" na fala. Bauer (2003) afirma que os próprios nativos do idioma contribuem para tal crença, já que "quem convence os outros de que o caminho até o real domínio da língua alemã é longo, consegue mais facilmente se sentir competente e avançado, ou seja, dotado de vasta cultura intelectual" (BAUER, 2003, p. 4). Essa crença pode tanto desmotivar interessados em aprender a língua alemã, quanto motivá-los a alcançar tal objetivo de aprendizagem. No grupo pesquisa pudemos perceber que a dificuldade da língua alemã não impediu a motivação na continuação de seu aprendizado.

A próxima questão da **Parte 1** do Questionário I diz respeito à frequência dos exercícios orais na aula de alemão neste ambiente acadêmico. Podemos perceber (**Gráfico 2**) que segundo os participantes os exercícios orais não são realizados com frequência, porém há a presença deste tipo de produção oral em algumas aulas. Nossa intenção não era saber com detalhes os tipos de produção oral realizados em sala, mas qual a percepção dos alunos sobre suas aulas em relação ao tema.

Quão frequentemente são feitos exercícios orais em sala de aula (encenações, diálogos, teatros, discussões)?

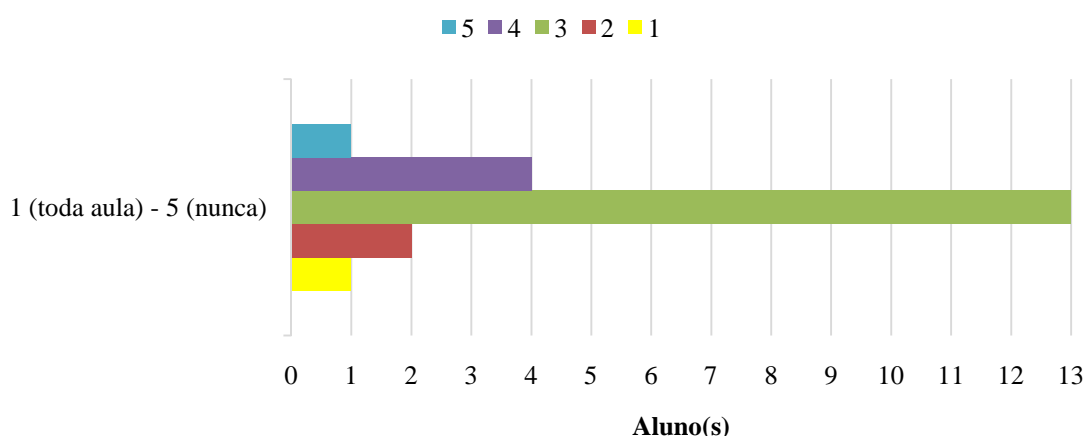


Gráfico 2 - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item b: Frequência dos exercícios de produção oral nas aulas de língua alemã.

Apesar de o foco do nosso projeto não ser entender os aspectos da personalidade dos alunos, introduzimos a próxima questão (**Gráfico 3**) ao questionário para observarmos melhor o perfil destes alunos com o objetivo de mapear os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e verificar se estas variáveis afetivas afetam o desempenho dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira.

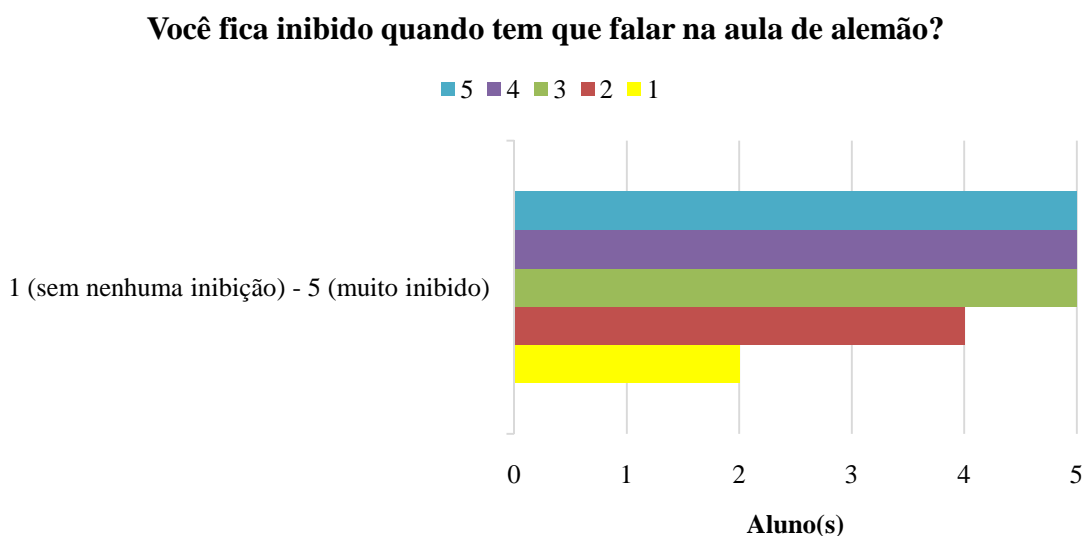


Gráfico 3 - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item c: A relação da introversão/extroversão com a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

A personalidade pode ser definida como aquelas características de uma pessoa que conta com os padrões consistentes de sentir, pensar e agir (PERVINAND, 2001, p. 4 *apud* DÖRNYEI, 2005). É geralmente concebida como composta de uma série de características como extroversão/introversão (ELLIS, 2012, p. 672).

Há duas hipóteses a respeito da relação entre extroversão/introversão e aprendizado de uma segunda língua de acordo com pesquisas baseadas em questionários como a *Eysenck Personality Questionnaire* ou *Myers Briggs Type Indicator*. A primeira, a qual tem sido mais pesquisada, pontua que alunos extrovertidos terão um melhor desempenho na aquisição de competências básicas de comunicação interpessoal. A justificativa para essa hipótese é que a sociabilidade irá resultar em mais oportunidades para praticar, mais insumo e muito mais sucesso ao se comunicar na língua estrangeira. A segunda hipótese indica que alunos introvertidos terão um melhor desempenho no desenvolvimento da capacidade cognitiva na linguagem acadêmica. A justificativa para essa hipótese vem de estudos nos quais mostram que alunos introvertidos normalmente desfrutam mais do sucesso acadêmico, talvez porque eles gastem mais tempo lendo e escrevendo (GRIFFITHS, 2008 *apud* ELLIS, 2012, p. 674).

Entretanto, nem todos os estudos mostraram que extroversão está positivamente relacionada à linguagem oral dos alunos. Dörnyei e Kormos (2000) sugerem que os alunos podem adotar um “modo de aprendizagem” quando realizam uma tarefa em uma língua estrangeira, negando o efeito dos fatores sociais como seu relacionamento com seu interlocutor.

Dewaele e Furnham (1999 *apud* ELLIS, 2012, p. 674) revisaram 30 estudos de personalidade e concluíram:

Extraverts were found to be generally more fluent than introverts in both the LI and L2. They were not, however, necessarily more accurate in their L2, which reinforced the view that fluency and accuracy are separate dimensions in second language proficiency.

Eysenck (1982) afirma que alunos extrovertidos são menos facilmente distraídos quando operam a memória de curto prazo e são mais bem equipados psicologicamente para resistir aos estresses, tendo menos níveis de ansiedade, o que permite uma seleção maior de atenção.

Através da observação dos dados desta questão nos questionários (**Gráfico 3**), conseguimos verificar que a maioria dos participantes possui algum traço de inibição (pouco inibido - 5, inibido - 5, muito inibido - 5). Porém como nosso foco não é o aspecto da personalidade dos participantes, preferimos não analisar este item, mas sim, nos aprofundarmos neste ponto na autoavaliação dos participantes sobre sua aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira e a relação com a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

Um outro ponto envolvido nesta parte do questionário está relacionado a apreensão da comunicação que é um dos componentes da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* segundo Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986). Queríamos entender se a apreensão da comunicação é restrita ao aprendizado da língua estrangeira ou um traço da ansiedade geral. Através da autoavaliação feita pelos participantes relacionada ao "medo" de falar em público (**Gráfico 4**), pudemos responder à pergunta de pesquisa sobre a diferença da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e a ansiedade na língua materna. Constatamos aqui que a maioria deste grupo não possui apreensão de comunicação na língua materna, ou seja, a apreensão de falar em público voltado para a língua portuguesa. Baseando-nos nos princípios de Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986), chegamos assim à conclusão de que a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* é realmente uma ansiedade específica a esta disciplina neste contexto de sala de aula no ambiente acadêmico.

Você tem medo de falar em público, em palestras, seminários, por exemplo, na sua língua materna?

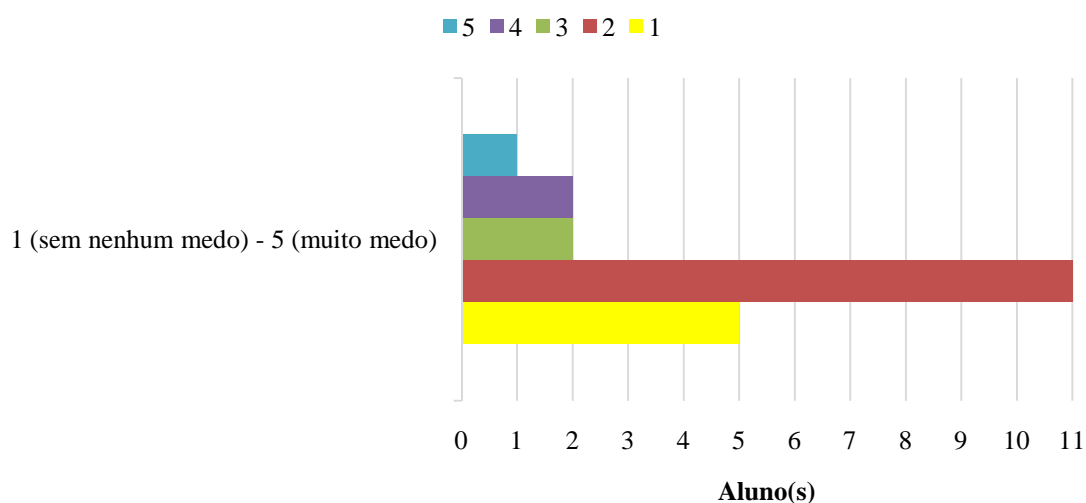


Gráfico 4 - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item d: apreensão na comunicação na língua materna.

Até este ponto, podemos concluir que a *motivação* não é um fator que influencia a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, pois apesar de ser considerada uma língua "difícil" não impediu a continuação do aprendizado destes alunos. Este não é um grupo que possui *apreensão na comunicação na língua materna*, diferente da *apreensão na comunicação no alemão como língua estrangeira*, tornando-se, portanto, um fator gerador da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* neste grupo. Esta apreensão é causada, muitas vezes, por algum *grau de inibição* presente na personalidade do indivíduo. E também pode ser desenvolvida devido à *falta de prática dos alunos em exercícios orais*. Assim, os alunos não têm oportunidades de praticarem esta habilidade, tornando os *exercícios espontâneos* ou mesmo as *perguntas dos professores* sem preparação de resposta prévia pelo aluno, ameaçadoras a sua zona de conforto.

3.1.2 Os fatores geradores da ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico

Já que a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* diz respeito à avaliação do desempenho dentro de um contexto acadêmico e social (HORWITZ, E.; HORWITZ, M; COPE, 1986), analisaremos as afirmações da **Parte 2** do Questionário I dividindo-as em três fatores causadores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*: 1) apreensão da comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira; 2) medo da avaliação negativa dos pares incluindo o medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua alemã; 3) motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira. Esta fase da coleta de dados tem por objetivo principal mapear os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* neste grupo inserido no nosso estudo de caso, bem como analisar a autoavaliação destes participantes da pesquisa em relação a estes três componentes da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

O gráfico abaixo diz respeito às afirmações da Parte 2 do Questionário I relacionados à **apreensão na comunicação**, definida como um tipo de timidez caracterizada pela ansiedade ou medo de se comunicar com as pessoas. Dificuldades ao falar em duplas ou grupos (ansiedade de comunicação oral) e em público ("estágio do susto"), bem como em ouvir ou aprender a falar uma mensagem são manifestações de apreensão da comunicação. As pessoas que tipicamente têm problemas em falar em grupos são mais propensas a experimentar uma dificuldade ainda maior em aulas de língua estrangeira onde elas têm menos controle da situação comunicativa e seu desempenho é constantemente monitorado, por isso nosso foco é com a apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira.²⁶

²⁶Como algumas afirmações constantes do questionário continham uma formulação afirmativa ou negativa, para a quantificação do grau de ansiedade, consideramos os valores que vão de 5 até 1, sendo 5 o fator que mais gera *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e 1 o que menos gera esta ansiedade. Esta estratégia tem por objetivo permitir uma melhor visualizaçãoda análise quantitativa das afirmações da Parte II do questionário I.

Apreensão na comunicação

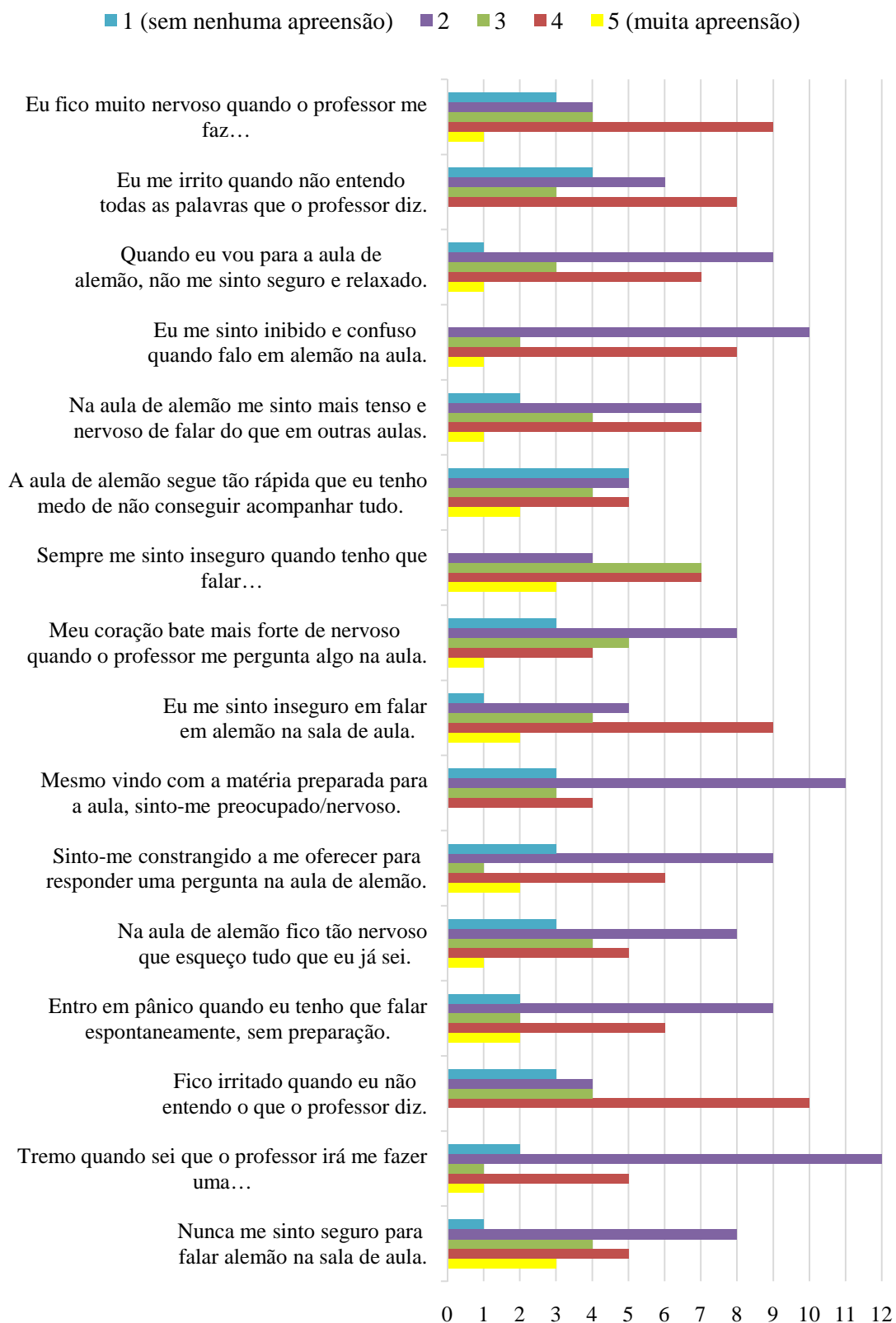


Gráfico 5 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da apreensão de comunicação em aulas de Alemão LE.

Através de uma análise geral das respostas dadas pelos participantes aos questionários (**Gráfico 5**) podemos observar que uma grande parcela dos alunos não se sente seguro em falar na aula de alemão tanto espontaneamente através da resposta de perguntas feitas pelo professor, por exemplo, quanto em seminários previamente estruturados. Apesar de irem tranquilos para a aula de alemão, ao tentar produzir enunciados orais comunicação durante a aula a tensão é maior nessa disciplina do que em outras no meio acadêmico.

O **medo da avaliação negativa dos pares** é o segundo item que iremos analisar relacionado à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Este seguimento da ansiedade não se limita a situações de teste ou avaliações, ao contrário, pode acontecer em qualquer situação social avaliativa, como em uma entrevista de trabalho ou simplesmente falar em uma atividade em sala de aula de língua estrangeira.

Percebemos através do resultado da análise dos dados do gráfico abaixo que o medo da avaliação negativa dos pares é recorrente nas respostas, devido talvez a certa comparação de desempenho entre os colegas de sala na língua estrangeira. Teoricamente eles estariam todos no mesmo nível de língua alemã. Porém, devido a outros contextos anteriores de aprendizagem, vivências, traços da personalidade ou mesmo envolvimento e/ou habilidade no processo de ensino/aprendizado do alemão como língua estrangeira, não é esta a realidade encontrada na maioria dos grupos que aprendem uma língua estrangeira. Assim, tanto os alunos quanto os professores são obrigados a ter que lidar com essa heterogeneidade de aprendizagens e aprendizagem que muitas vezes se torna um fator estressante e de ansiedade neste processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.²⁷

²⁷Como algumas afirmações constantes do questionário continham uma formulação afirmativa ou negativa, para a quantificação do grau de ansiedade, consideramos os valores que vão de 5 até 1, sendo 5 o fator que mais gera *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e 1 o que menos gera esta ansiedade. Esta estratégia tem por objetivo permitir uma melhor visualizaçãoda análise quantitativa das afirmações da Parte II do questionário I.

Medo da avaliação negativa dos pares

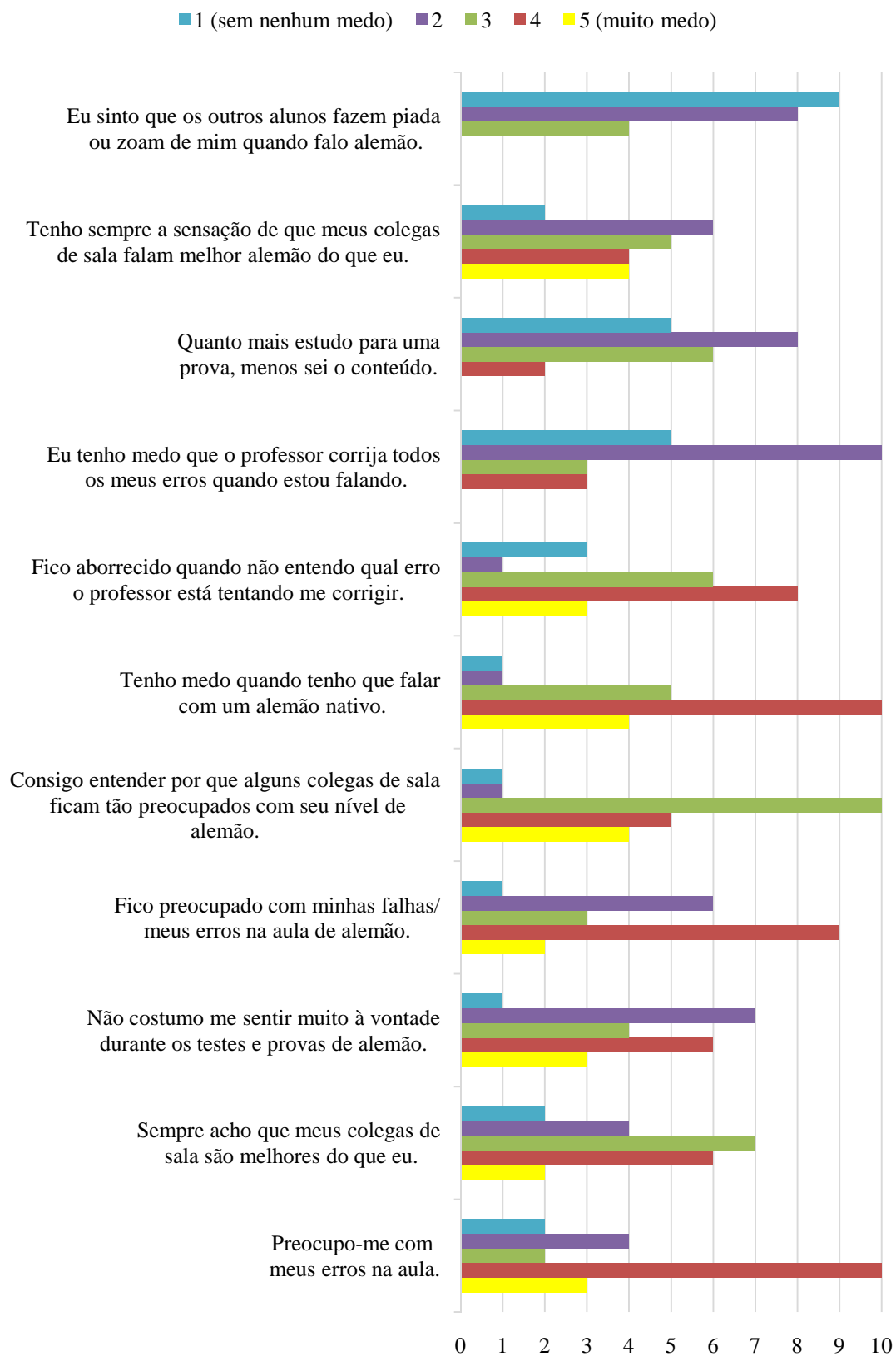


Gráfico 6 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito do medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira

Uma vez que a avaliação do desempenho é um recurso utilizado na maioria das aulas de língua estrangeira é importante também discutirmos a ansiedade perante os testes. Este item refere-se ao tipo de ansiedade relacionada ao desempenho decorrente do medo de errar que também possui ligação com o medo da avaliação negativa dos pares. Alunos que possuem traço de ansiedade perante os testes geralmente colocam exigências sobre si mesmos que não estão de acordo com sua realidade e sentem que precisam de um desempenho perfeito nos testes para não fracassarem.

Ao observarmos os dados do gráfico acima compreendemos que a grande parcela dos participantes deste grupo se preocupa com seus erros cometidos em sala de aula, mas este não é um fator que os prejudique tanto o seu processo de aprendizado, já que são motivados e comprometidos a aprender a língua alemã e sabem que o erro faz parte da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Embora a apreensão da comunicação, a ansiedade perante os testes e o medo da avaliação negativa dos pares forneçam os blocos de construção conceituais da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, nós acreditamos que esta ansiedade não é composta simplesmente pela combinação destes medos transferidos ao aprendizado da língua estrangeira. Assim como Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986), nós consideramos a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* como um complexo de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados as aulas de língua estrangeira decorrente da singularidade do processo de aprendizagem de línguas.

Dörnyei (1998) afirma que a motivação fornece o primeiro impulso para iniciar o aprendizado de uma língua estrangeira e posteriormente, a força motriz para sustentar o longo e muitas vezes tedioso processo de aprendizagem. De acordo com Oxford (1999), a motivação é um dos fatores determinantes no sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira, já que sua intervenção determina o envolvimento do aluno com o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo. Como podemos observar no gráfico abaixo, os alunos deste grupo pesquisado são motivados a ir as aulas de alemão e também são atentos ao que está sendo ensinado. Porém como o grupo considera a língua alemã como uma "língua difícil", já que teriam que aprender muitas regras para conseguirem se comunicar, este seria talvez um elemento que afetaria o aprendizado desta língua estrangeira no contexto pesquisado.²⁸

²⁸Como algumas afirmações constantes do questionário continham uma formulação afirmativa ou negativa, para a quantificação do grau de ansiedade, consideramos os valores que vão de 5 até 1, sendo 5 o fator que mais gera *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e 1 o que menos gera esta ansiedade. Esta estratégia tem por objetivo permitir uma melhor visualizaçãoda análise quantitativa das afirmações da Parte II do questionário I.

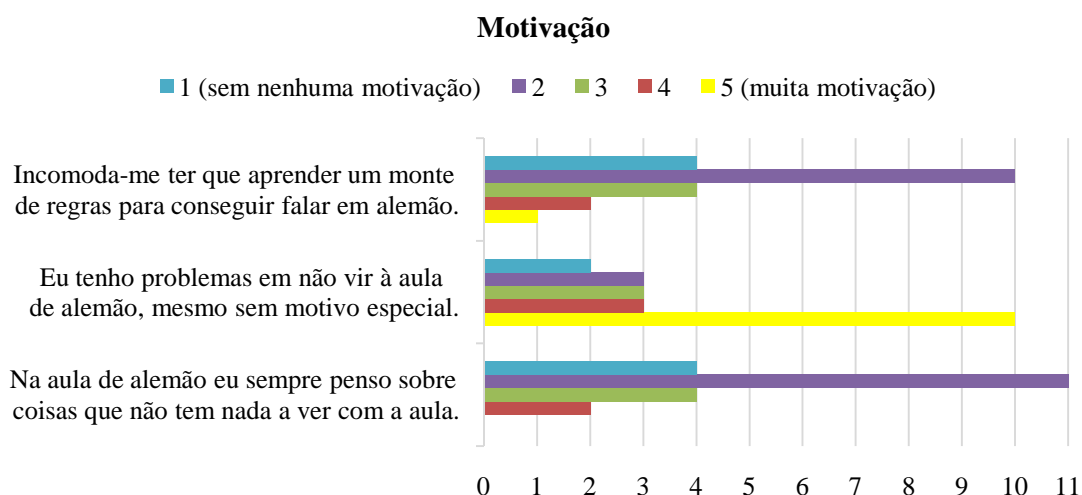


Gráfico 7 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos alunos a respeito da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira.

Como o objetivo principal desta etapa era destacar os principais fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*, decidimos destacar o que mais nos chamou atenção:

- apreensão na comunicação em aulas de alemão como língua estrangeira;
- maior tensão nas disciplinas de língua alemã;
- insegurança ao falar em alemão na aula;
- apreensão na produção oral espontânea;
- apreensão em seminários na língua alemã;
- medo da avaliação negativa dos pares;
- comparação de nível com os colegas de sala;
- preocupação com erros;
- apreensão de falar com nativos.

Destacamos aqui então a *insegurança dos participantes da pesquisa ao falar em alemão*, principalmente em *atividades de comunicação espontâneas* e perguntas dos professores sem estruturação prévia dos alunos. Estes fatores ocorrem devido à *comparação de desempenho* entre os colegas de sala. Apesar de haver esse medo da avaliação negativa dos pares a *preocupação com o erro* não decorre deste fator, já que estão em um ambiente de aprendizagem da língua estrangeira.

Já que os participantes deixaram claro que esta é uma ansiedade específica das disciplinas voltadas para a língua alemã, através desta análise pudemos também responder à pergunta de pesquisa: *Como a ansiedade de produção oral é apresentada na língua*

estrangeira diferindo da ansiedade de produção oral experimentada na língua materna? Podemos então concluir que apesar de os maiores fatores de *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* ainda prejudicarem o desempenho destes alunos em sala de aula, a *motivação* é a principal alavanca que impulsiona estes aprendizes a continuar o aprendizado da língua alemã.

3.1.3 A presença da ansiedade-estado em uma apresentação oral na sala de aula

Com o objetivo de pesquisa de verificarmos os fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e analisarmos como este tipo específico de ansiedade é apresentado no ambiente da sala de aula, como já foi discutido em (3.1.2), decidimos observar as aulas deste grupo no ambiente acadêmico e aplicar atividades relacionadas à produção oral com prévia estruturação a fim de relacionarmos ao final a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e as estratégias de aprendizagem destes participantes.

Nesta seção dedicamo-nos aos questionários respondidos durante todo este processo. Então como terceira parte desta análise, discutiremos os dados abaixo relacionados ao Questionário II (**Gráfico 8**), que teve como base principal o *Inventário de Ansiedade Estado* de Spielberger (1989), aplicado após uma atividade desenvolvida em sala e a inserção de duas perguntas dissertativas relacionadas à apresentação oral. Este questionário tem por objetivo verificarmos se há a presença da *ansiedade-estado* no grupo neste tipo de atividade de produção oral, ou seja, um estado emocional transitório, visto como uma resposta a um determinado estímulo em uma determinada atividade. Além de analisarmos a atitude dos participantes em relação a elaboração do diálogo, e principalmente nos atentarmos para a presença do medo da avaliação negativa dos pares neste grupo inserido no ambiente acadêmico:

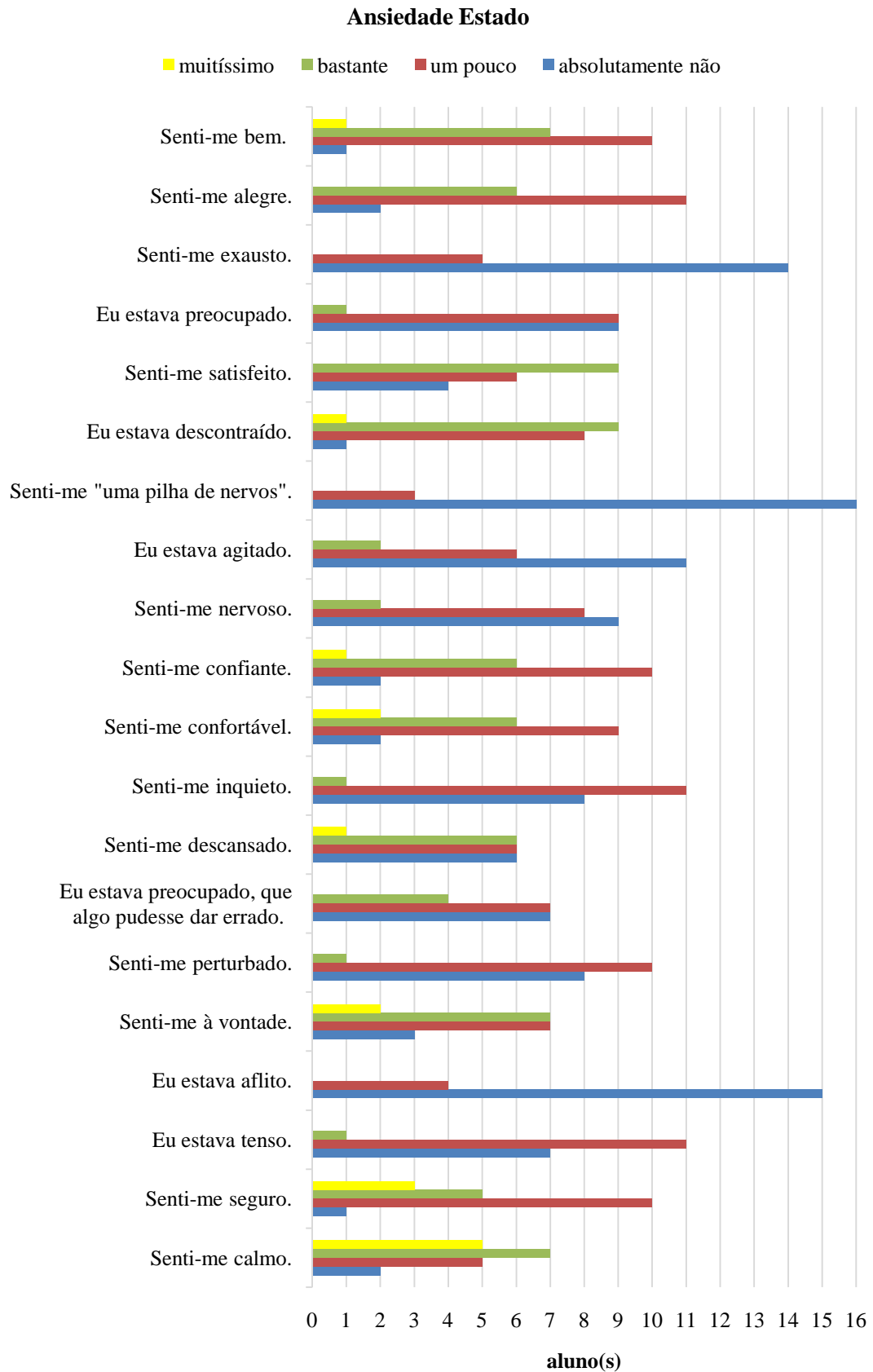


Gráfico 8 - Questionário II. Inventário de Ansiedade Estado: resultado quantitativo.

Como podemos observar pelo gráfico acima e pelos quadros abaixo, os alunos estavam confortáveis com a atividade, porém alguns se sentiram um pouco preocupados, não estavam satisfeitos com o resultado, talvez por causa da preocupação aparente com os erros, e por isso não estavam tão confiantes.²⁹

		1	2	3	4
3	Eu estava tenso.	7	11	1	0
4	Eu estava aflito.	15	4	0	0
6	Senti-me perturbado.	8	10	1	0
7	Eu estava preocupado, que algo pudesse dar errado.	7	7	4	0
9	Senti-me inquieto.	8	11	1	0
12	Senti-me nervoso.	9	8	2	0
13	Eu estava agitado.	11	6	2	0
14	Senti-me "uma pilha de nervos".	16	3	0	0
17	Eu estava preocupado.	9	9	1	0
18	Senti-me exausto.	14	5	0	0

Quadro 27 - Questionário II. Inventário de Ansiedade Estado: perguntas de caráter negativo

		1	2	3	4
1	Senti-me calmo.	5	7	5	2
2	Senti-me seguro.	3	5	10	1
5	Senti-me à vontade.	2	7	7	3
8	Senti-me descansado.	1	6	6	6
10	Senti-me confortável.	2	6	9	2
11	Senti-me confiante.	1	6	10	2
15	Eu estava descontraído.	1	9	8	1
16	Senti-me satisfeito.	0	9	6	4
19	Senti-me alegre.	0	6	11	2
20	Senti-me bem.	1	7	10	1

Quadro 28 - Questionário II. Inventário de Ansiedade Estado: perguntas de caráter positivo

Juntamente com o inventário inserimos duas perguntas relacionadas diretamente à apresentação oral para o grupo com o objetivo de quantificar quantos participantes havia realizado a atividade completa ou não e verificar os motivos desta não participação através do

²⁹De acordo com o *Inventário de Ansiedade Estado*, de Spielberger (1989), para haver a tendência a *ansiedade-estado* o participante deveria alcançar a soma de 42 pontos. Os escores para as perguntas de caráter positivo são invertidos, ou seja, se o indivíduo responder 4 (muitíssimo), atribui-se valor 1 (absolutamente não) na codificação; se responder 3 (bastante), atribui-se valor 2 (um pouco); se responder 2, atribui-se valor 3; e se responder 1, atribui-se valor 4. Para o *Inventário de Ansiedade Estado*, as perguntas negativas são: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18; e as positivas: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20. Ao fazermos a média dos 19 integrantes que participaram desta etapa do processo de coleta de dados, obtivemos o escore de 39,41, não significando uma tendência à *ansiedade-estado*, ou seja, um estado emocional que depende da ação dos estímulos ambientais, como sentimentos de apreensão e tensão conscientes.

relato escrito por eles. No resultado, tivemos 8 participantes que se apresentaram e 11 que não. Segue abaixo as justificativas de todos os integrantes:

II) Você apresentou seu diálogo para toda a sala?

a) Se sim, como você se sentiu?

[Julia, A2] "Como a tarefa era bem livre e em dupla, me senti mais calma e descontraída".

[Claudija, A2] "Normal, apesar de eu não ter uma boa pronúncia".

[Sabine, B1] "Bem, pois estar em um ambiente onde eu posso acertar e errar em um diálogo em alemão"

[Ingrid, B2] "Eu apresentei o diálogo por me sentir segura sobre ele e como a professora não nos corrigiu me senti contente por não ter errado e com o sentimento de 'missão cumprida'".

[Klaus, A2] "Bem, apesar de pensar se não teria algo errado no texto".

[Sandra, B1] "Um pouco nervosa, pois não leio bem alemão em voz alta e não fiz um bom diálogo (bem elaborado)".

[Stephan, A2] "Apesar de não me sentir totalmente seguro, me sinto seguro".

[Margret, B2] "À vontade, sem medo de errar".

b) Se não, qual o motivo?

[Katja, A2] "Não cheguei a terminar a atividade".

[Bettina, A2] "Porque não me sinto muito confortável em apresentações".

[Anna, A1] "Acho que ainda fico apreensiva ao pensar em falar alemão em público. Tenho medo de engasgar e/ou esquecer/me perder no diálogo".

[Eva, B1] "Vergonha de falar para a sala toda".

[Katharina, A2] "Não tive confiança para tal".

[Hans, B2] "Comum acordo respeitando a parceira".

[Wolfgang, A2] "Não terminamos a tarefa".

[Helene, A2] "Senti que não estava muito elaborado".

[Angela, A2] "Não quis".

[Kirsten, C1] "Não há motivo específico".

[Jürgen, B1] "Preguiça. E também não gosto de me expor em público".

Quadro 29 - Questionário II. Justificativas dos integrantes da coleta de dados em relação à apresentação do diálogo para toda a sala.

Os adultos normalmente se percebem como indivíduos razoavelmente inteligentes, capazes de socializar e sensíveis aos diferentes costumes socioculturais. Estes pressupostos não são tão desafiados quando nos comunicamos na língua materna, uma vez que normalmente conseguimos entender os pares e nos fazemos entender. Contudo, essa situação é diferente em situações de aprendizagem de uma língua estrangeira. Como as tentativas de comunicação individuais serão avaliadas de acordo com incertos ou mesmo desconhecidos padrões linguísticos e socioculturais; a comunicação na língua estrangeira implica em assumir riscos e isso pode ser necessariamente problemático. Esta apreensão na comunicação na língua estrangeira e o medo da avaliação negativa dos pares podem ser observados nas seguintes justificativas a não apresentação do diálogo para a sala: "*Porque não me sinto muito confortável em apresentações*"; "*Vergonha de falar para a sala toda*"; "*Não tive confiança para tal*" e "*Preguiça. E também não gosto de me expor em público*".

Devido às complexas e não espontâneas operações mentais que são necessárias para haver comunicação, qualquer desempenho na língua estrangeira desafiará o autoconceito de um indivíduo como um comunicador competente e o levará a reticência, a autoconsciência, ao medo, ou mesmo ao pânico. Isso pode ser observado na resposta dada por um participante: "*Acho que ainda fico apreensiva ao pensar em falar alemão em público. Tenho medo de engasgar e/ou esquecer/me perder no diálogo*".

A comunicação autêntica também se torna problemática na língua estrangeira devido ao comando imaturo desta língua-alvo em relação à língua materna. Assim, a auto percepção dos estudantes adultos de línguas estrangeiras em relação à autenticidade ao se apresentar para os pares pode ser ameaçada pela gama restrita de significados e alterar aquilo que pode ser deliberadamente comunicado. Em suma, a autoestima dos alunos de língua estrangeira é vulnerável à consciência de que sua gama de opções de comunicação e autenticidade é restrita. Podemos observar esta vulnerabilidade nas afirmações: "*Não tive confiança para tal*"; "*Senti que não estava muito elaborado*".

A importância da disparidade entre o eu "verdadeiro" como conhecido pela linguagem do aluno e o eu mais limitado, como pode ser apresentado em qualquer momento na língua estrangeira parece distinguir a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* de outras ansiedades acadêmicas como as associadas à matemática e a ciência ou mesmo no caso da nossa pesquisa, as disciplinas relacionadas a língua materna no curso de Licenciatura em Letras. Provavelmente nenhum outro campo de estudo implica tanto o autoconceito e a autoexpressão como o estudo de uma língua estrangeira.

Por tratar-se de uma turma com experiências diversificadas no alemão como língua estrangeira, ou seja, com nível heterogêneo de conhecimento na língua alemã houve algumas disparidades de respostas. Assim, se generalizarmos este parece ser um grupo que não possui *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Porém ao nos atentarmos para alguns participantes isoladamente encontramos a presença dessa ansiedade específica no grupo, principalmente nos que não quiseram se apresentar durante a atividade.

As respostas acima citadas resumem os fatores que geram a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* também analisados através do Questionário I. Alguns fatores estão relacionados a *apreensão na comunicação*, como por exemplo, não se sentir à vontade em exercícios espontâneos durante as aulas, não gostar da exposição em público, haver maior tensão ao falar em alemão do que na língua materna; e outros ao *medo da avaliação negativa dos pares*, como a comparação de desempenho entre os colegas de sala, a falta de confiança no seu nível de alemão ligada muitas vezes a preocupação com erros.

Destacamos aqui então os principais fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* encontrados neste grupo:

- apreensão na comunicação em apresentações orais na língua alemã;
- vergonha de falar em alemão para toda a sala;
- falta de confiança em si e na sua competência comunicativa no alemão;
- não gostar de se expor em público;
- medo da avaliação negativa dos pares;
- apreensão ao desafiar seu autoconceito como comunicador competente;
- apreensão na comunicação autêntica no alemão;
- restrição de conhecimento linguístico na língua alemã;
- insatisfação com resultado da comunicação na língua alemã;
- preocupação com erros cometido.

A partir destes dados dos questionários, mas principalmente nos atentando aos dados dos 10 participantes de todo o processo de coleta de dados que compõem nosso estudo de caso, relacionaremos na próxima seção a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e seu efeito na aprendizagem de língua alemã no ambiente acadêmico através da análise das entrevistas inseridas ao da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual*(al. *Sprachlernberatung*).

3.2 A relação entre a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e a aprendizagem do alemão como LE no ambiente acadêmico

Nesta segunda seção faremos uma análise das entrevistas dos 10 participantes desta etapa da coleta de dados a fim de relacionar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* e seu efeito na aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira no ambiente acadêmico. Assim como na seção anterior, também temos como objetivo de pesquisa destacar os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*, mas neste momento com foco no grupo integrante do estudo de caso, ou seja, através de um método qualitativo que consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual, procurar contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse, no nosso caso a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. Para isso retomaremos

através de gráficos os questionários destes 10 integrantes da pesquisa, além de focarmos na participação destes alunos durante as aulas regulares e nas atividades propostas pelo projeto através da observação das filmagens realizadas, e principalmente atentarmos aqui às respostas dadas às entrevistas e aos planos de ação desenvolvidos durante a *consultoria individual*.

Esta seção será subdividida em 4 seções. As duas primeiras seções estão relacionadas a dois fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*: (3.2.1)- apreensão na comunicação nas aulas de língua estrangeira; (3.2.2) - medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira. A seção (3.2.3) refere-se à motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira e a escolha pela licenciatura em língua alemã. Por fim, a seção (3.2.4) faz um aparato dos fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* até ali mencionados por este grupo do estudo de caso e relaciona a presença ou não da *ansiedade estado* e o desempenho dos alunos durante as atividades de comunicação nas aulas observadas.

3.2.1. A apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira

Segundo McCroskey (1977, 1984) a apreensão na comunicação é o nível de medo ou ansiedade de um indivíduo associado à comunicação real com outra pessoa(s). A identificação das causas e fatores relacionados à apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira será importante, nesta fase da análise, para buscarmos em um segundo momento estratégias apropriadas para a redução da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

O gráfico abaixo apresenta as respostas dadas pelos 10 participantes do estudo de caso às afirmações relacionadas à apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira. Através destas informações e das respostas dadas nas entrevistas realizadas pela *consultoria individual* (4.2.1) destacaremos ao final os principais fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* neste grupo em questão.

Apreensão na comunicação

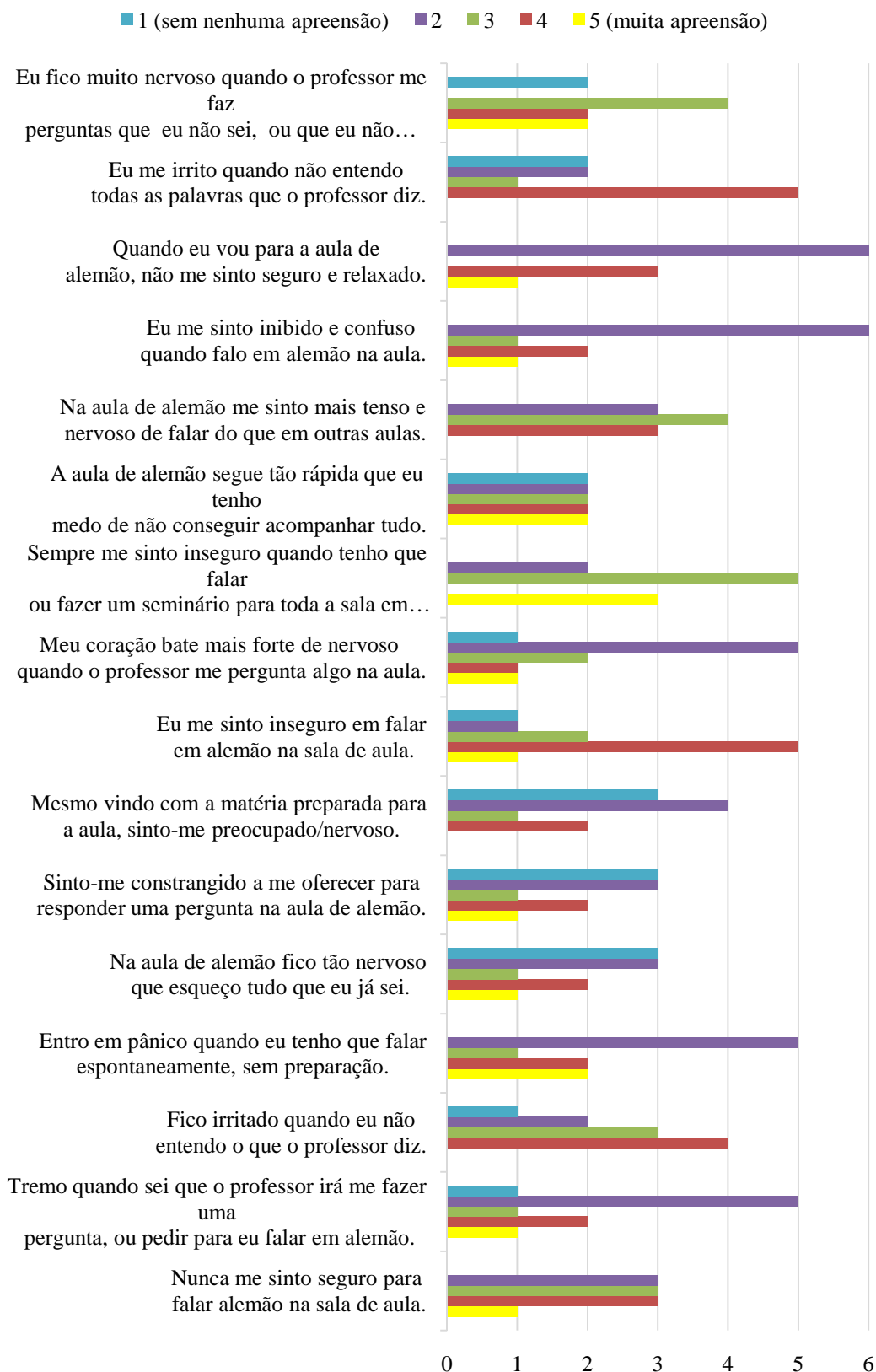


Gráfico 9 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos 10 integrantes da *consultoria individual* a respeito da apreensão de comunicação em aulas de Alemão LE.

Um fator que chamou a atenção em todas as entrevistas e mesmo nos questionários é a *falta de preparação dos alunos para atividades espontâneas de comunicação oral na sala de aula*, e isso acaba por deixá-los apreensivos para se comunicarem no alemão. De acordo com Ayres (1990), pensamentos negativos e pouca preparação são alguns dos efeitos negativos associados à apreensão na comunicação. A participante Claudija [nível A2], por exemplo, diz em sua entrevista não gostar de ser "pega de surpresa", principalmente por não ser o alemão sua língua materna, pois como ela não tem a oportunidade de refletir sobre o que deseja falar para aquela resposta do professor, acaba por não haver um aprendizado efetivo naquele momento de aula.

[Claudija, A2] "eu não gosto de ser pega de surpresa. Supondo, cê tá na aula a professora fala vai responde, isso eu não gosto. Ainda mais, não é um espontâneo em português que eu posso falar qualquer besteira, o espontâneo em alemão não sai, eu não sou espontânea em alemão, então pra mim não resolve isso, alguém falar, ai responde, eu vou falar qualquer coisa sem pensar, sem raciocinar, sem pensar no que eu tô fazendo e isso pra mim não resolve. Eu vou responder besteira, vou sentir que falei besteira, vai sair besteira e não vai melhorar em nada. Isso eu não gosto."

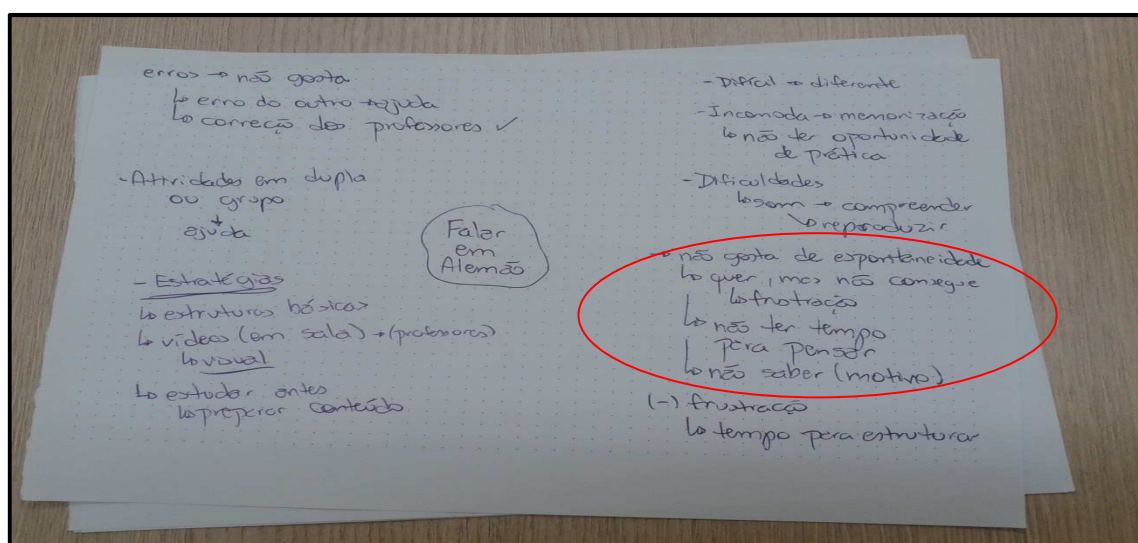


Figura 5 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Claudija [A2]³⁰

Neste mesmo sentido, o contrário também é possível, ou seja, de *sentir menos ansiedade quando está preparado para o assunto*. De acordo com a participante Julia [nível A2], ela sente menos ansiedade quando está preparada para o assunto.

[Julia, A2] "quando eu consigo prever o que que eu vou, se eu tô preparada pro assunto, se é um assunto que me é familiar ou que eu goste mais".

³⁰Optamos por destacar nos planos de ação através de um círculo vermelho o fator específico que é foco de discussão em cada momento da análise de dados do estudo de caso.

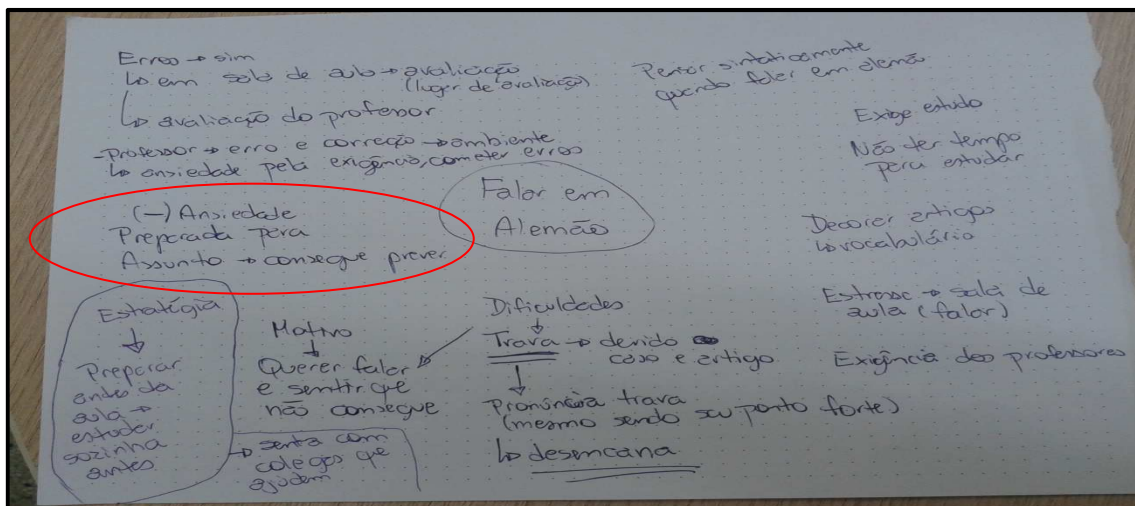


Figura 6 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Julia [A2]

A participante Anna [A1] também enfatizou em sua fala que ela precisa estar contextualizada, entendendo o exercício para poder participar com mais tranquilidade da aula, não se importando neste caso se cometerá erro, por exemplo.

[Anna, A1] "Então quando eu entendo a aula, quando eu entendo o exercício, aí eu já me sinto um pouco mais confortável pra participar da aula....Se eu tô contextualiza, por exemplo, eu entendi o exercício, eu entendi aquele exercício, eu sei que a resposta tá certa, pode ser que eu esteja errada, mas assim eu me sinto segura naquele exercício, eu sei do que tá falando, sai mais fácil do que se eu tô perdida na aula [...]. Então se eu entendi o contexto, se eu entendi do que tá falando, pode ser até que eu erre, mas eu falo com mais segurança do que se eu não entendi".

Percebemos também que a *apresentação oral em alemão na aula* não é um grande problema, desde que esta fala seja previamente estruturada, sem haver espontaneidade na hora da comunicação. Klaus [nível A2], por exemplo, diz não ter receio nesta situação caso já tenha preparado anteriormente.

[Klaus, A2] "na hora de apresentar nem tão assim, por exemplo, tive aulas que eu tive que apresentar algum trabalho em alemão, não foram tão problemáticos, porque eu já tinha estudado tudo que eu ia falar né, previamente, então não foi muito problema. Agora na hora de ser alguma coisa mais espontânea é mais. Na semana passada, eu tô fazendo aula de conversação em alemão e aí na semana passada eu cheguei, e aí cheguei atrasado, o pessoal tava fazendo um diálogo em alemão, aí eu fiquei assim quieto né, tipo ouvindo e aí a professora falou: agora é sua vez; e eu fiquei muito assim, fiquei muito ansioso né, porque primeiro eu tava vendo que eles tavam conversando, aí eu fui tentando captar sobre o que eles estavam conversando e aí quando chegou a minha vez aí eu já meio que utilizei o que eles já tinha falado né, o que eu já tinha pegado do diálogo deles e usei na minha fala que foi assim, ajudou bastante, mas mesmo assim eu fiquei muito ansioso na hora de falar."

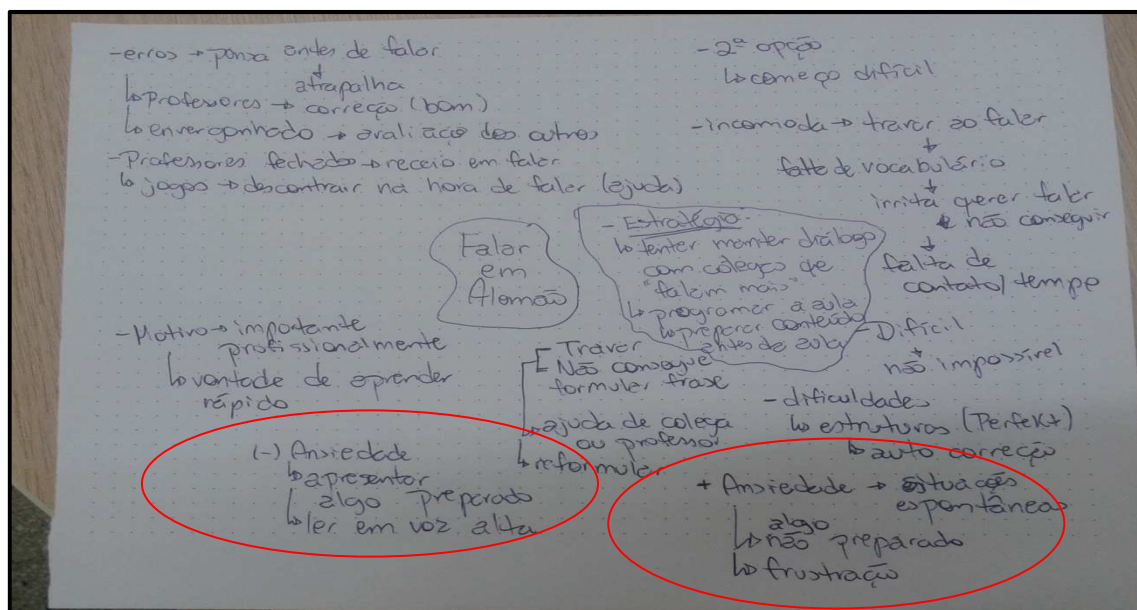


Figura 7 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Klaus [A2]

Ainda segundo Ayres (1990), indivíduos que experienciam a *apreensão na comunicação* têm frequentemente menos pensamentos relevantes para tarefas e retêm menos informações das aulas dadas antes de exercícios de comunicação. Eva [nível B1] relata que travou ao ter que responder a professora em uma situação de comunicação por acreditar que não tinha vocabulário suficiente naquele contexto. Mesmo sendo uma aula de conversação e que haviam discutido o que iriam falar, quando chegou o fator surpresa da professora fazendo uma pergunta inesperada, ela travou e não conseguiu mais se comunicar.

[Eva, B1] "descrevendo uma aula esse semestre, uma aula de conversação de alemão aqui e quando eu entrei na turma assim, tipo até, eu acho que em relação ao nível da turma que tô de língua é até, eu tô igual, um pouquinho mais por causa da quantidade de tempo que eu estudei, só que nessa turma de conversação por exemplo a maioria das pessoas já morou na Alemanha e tudo mais, então assim, eles têm uma fluência bem maior, então nos últimos exercícios que a gente fez foi de uma entrevista né, então é, tinha eu e mais duas pessoas entrevistando e uma menina respondendo, então uma pessoa fazia a pergunta e as outras duas julgavam se a resposta da outra pessoa era boa ou não e aí eu brinquei, eu falei assim: ah não, muito clichê; e a professora virou pra mim e falou assim: tá, então o que que você responderia? E eu travei, porque eu não tinha vocabulário, então assim, eu travei totalmente. Então as vezes, dependendo do que for, se é um assunto até que eu conheço, eu até tento usar o vocabulário que eu sei de uma maneira mais pausada, mas nessa situação, por exemplo, numa entrevista de trabalho em que seja um vocabulário bem maior eu travei."

Um item que foi também citado nas entrevistas é o fato de a *aula de alemão seguir rápido demais* fazendo com que o aluno tenha medo de não conseguir acompanhar o conteúdo. Anna [A1] relata que entende a velocidade que as aulas seguem neste ambiente acadêmico, porém isso acaba por prejudicar seu aprendizado do alemão como língua estrangeira:

[Anna, A1] "eu não sei se por falta de tempo pra estudar, por causa do ritmo aqui que eu entendo que tem que ser mais rápido, mas mesmo assim, entender que tem que ser mais rápido, não me ajuda a aprender mais rápido."

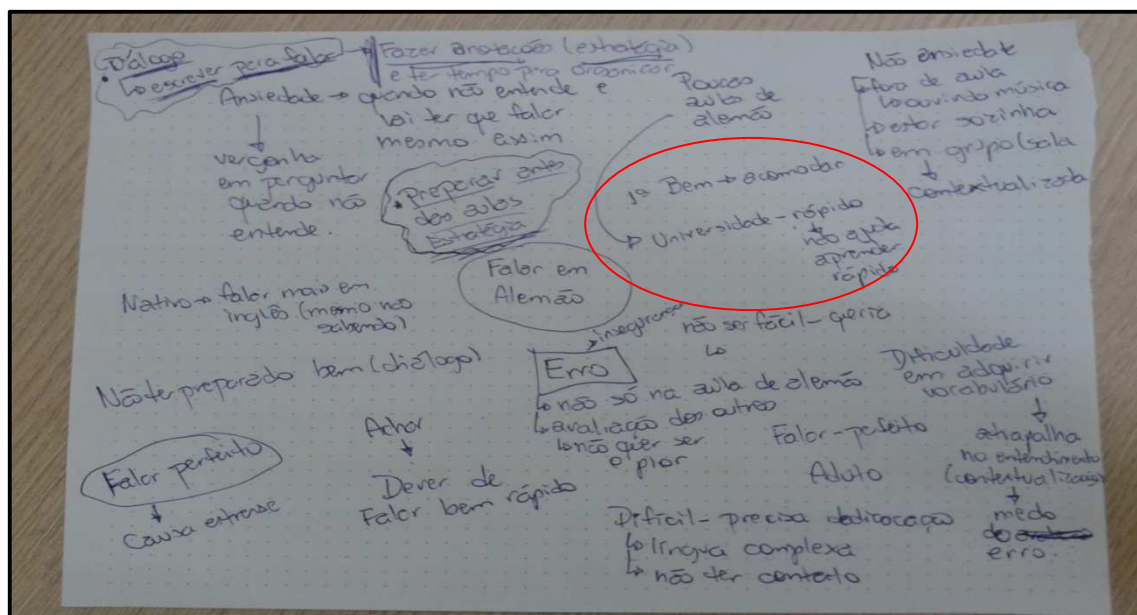


Figura 8 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Anna [A1]

Zhao (2007) constatou que estudantes com alta ansiedade para falar em público recebem notas mais baixas devido a *pouca preparação e técnicas rápidas utilizadas*, do que falta de preparação. Além disso, os estudantes com alta apreensão na comunicação perdem menos tempo com os aspectos comunicativos da preparação de um discurso, por exemplo, e mais tempo preparando anotações. Através das entrevistas individuais percebemos uma recorrência nas falas relacionada à *ansiedade de produção oral na língua estrangeira ao desconhecimento da língua alemã* por completo direcionada pela falta de vocabulário, ou mesmo pela dificuldade na pronúncia, além de constante necessidade de preparação prévia para todas as atividades orais propostas em sala. Como podemos observar na fala e no plano de ação de Anna [A1], pela vontade de falar perfeito, pela falta de preparo tanto de vocabulário, quanto de técnicas que a ajudem a construir um diálogo, por exemplo, prejudicam-na no desenvolvimento das atividades orais propostas em sala.

[Anna, A1] "Bom aquela coisa do diálogo, ah monta um diálogo com seu amigo e daí você meio que sente que não deu tempo de montar e daí você ter que falar já aconteceu de meio que se perder no diálogo".

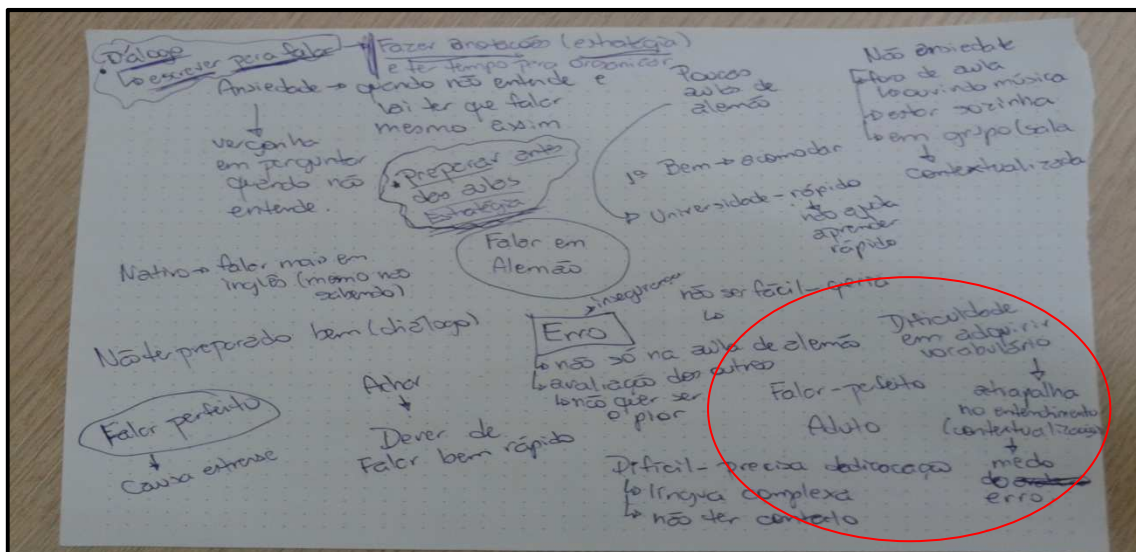


Figura 9 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Anna [A1]

Julia [A2] relata que esta apreensão na comunicação vem da vontade que tem de se comunicar, mas perceber que não consegue devido ao pouco preparo no aprendizado da língua alemã. Mesmo a pronúncia, que diz ser seu "ponto forte" acaba sendo prejudicada, pela tentativa da comunicação mal sucedida através da falta de vocabulário ou por não saber o artigo e consequentemente o caso certo a usar na frase.

[Julia, A2] "olha, já aconteceu de travar, simplesmente travar, não consigo falar mais nada ou então a pronúncia começa sair truncada, não sai do jeito que eu sei que eu consigo pronunciar, que é uma das poucas coisas que eu tenho facilidade é a pronúncia, a não ser os Rs, que são muitos e variados, mas eh..acontece da única coisa de eu conseguir fazer mais ou menos bem, travar também".

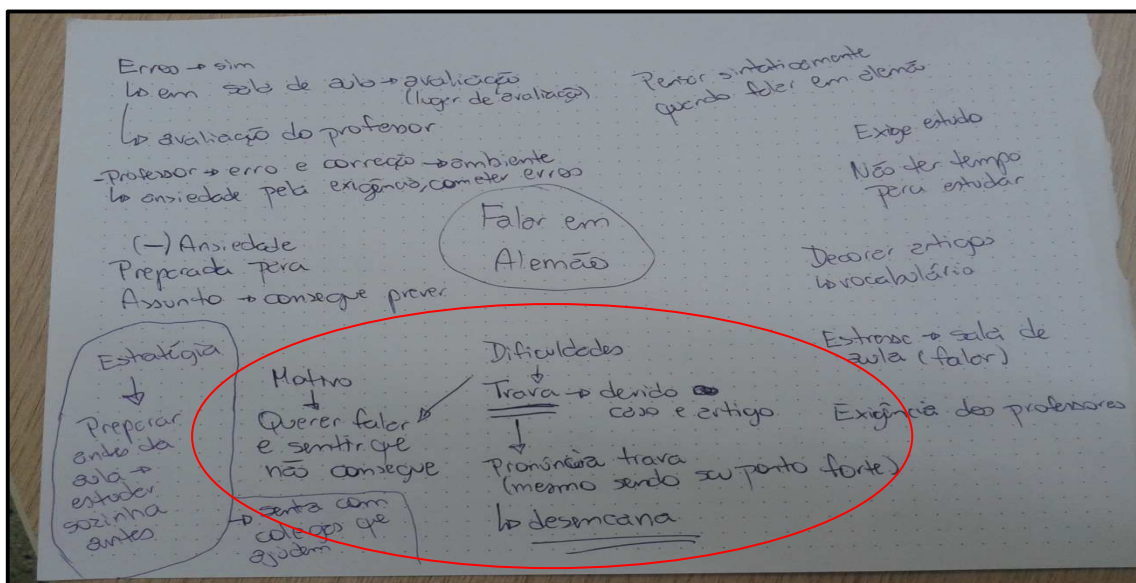


Figura 10 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Julia [A2]

Este fator de *desconhecimento da língua* que não apareceu nos questionários, foi muito apontado pelos participantes nas entrevistas individuais. De acordo com Hans [B2], mesmo possuindo um nível mais alto na língua alemã em comparação com a maioria da sala, sente dificuldade e insegurança ao se comunicar devido ao deficitário arcabouço de vocabulário. Apesar de se considerar tímido, ele diz não ter problemas em se expor e acrescenta que esta dificuldade na comunicação também ocorre por ainda não ter o controle da língua alemã a ponto de conseguir se desvencilhar da tradução de frases complexas do português para o alemão.

[Hans, B2] "falar é problema, realmente. Pra compreensão, 90% do que eu escuto eu entendo. Eu conheço as palavras, eu sei o que elas significam, na hora que eu vou falar ela não sai, elas não vêm a cabeça [...] É mais insegurança em relação ao desconhecimento da língua e de que essa...o vocabulário não vem, essa...eu não tenho problema em me expor em não saber, mas eu falo pras pessoas, eu falo olha eu não conheço essa palavra e pergunto qual é, porque não adianta falar que não conhece e ficar nisso né."

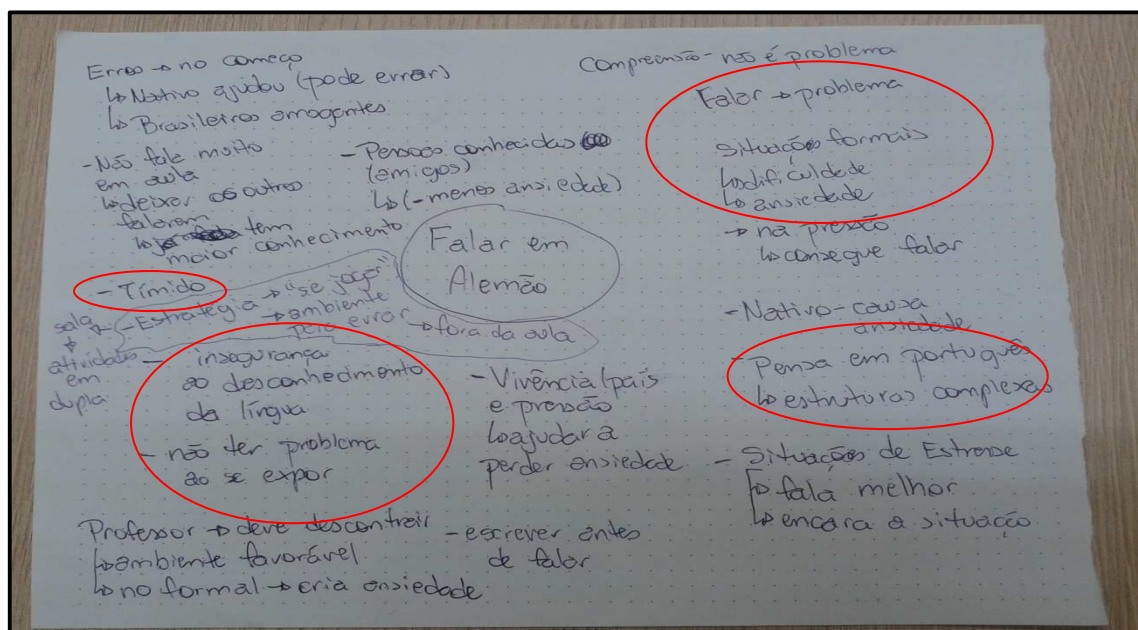


Figura 11 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Hans [B2]

Klaus [A2], também cita que o que mais lhe incomoda no aprendizado da língua alemã é não conseguir se comunicar, devido à falta de vocabulário, pelo desconhecimento de muitas estruturas gramaticais essenciais para haver uma comunicação, e por isso acaba travando ao tentar manter um diálogo ou mesmo responder uma pergunta na sala. Ele acredita que isso pode ocorrer devido ao pouco tempo de estudo do idioma ou por não ter tanto contato fora da sala de aula com a língua alemã.

[Klaus, A2] "o que me incomoda na hora de aprender é na hora de falar basicamente, é ficar travado por não conhecer alguma palavra, por não conhecer vocabulário suficiente, as vezes até, aí, eu sei a estrutura do que eu quero falar, mas não sei as palavras que eu devo usar, então isso é meio irritante [...] Assim as vezes eu sinto, eu sei falar, só que aí eu chego na hora de falar e não falo [...] Não sei, talvez, seja pouco tempo ainda pra, acho que é isso talvez, eu não tenho tido contato suficiente com a língua ainda."

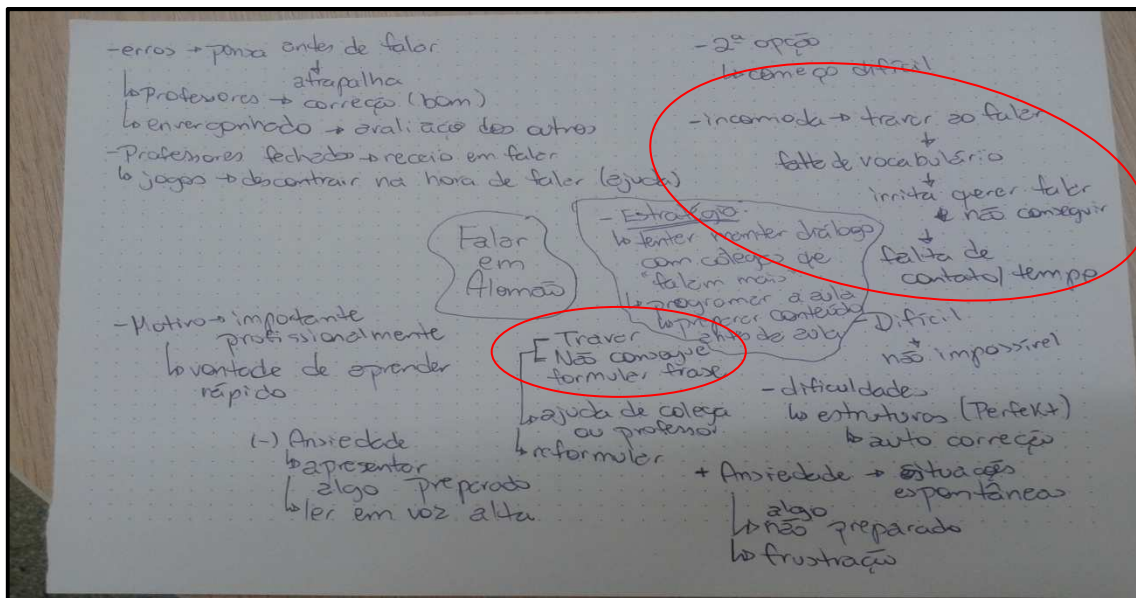


Figura 12 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Klaus [A2]

Eva [B1] acrescenta ainda que sua falta de vocabulário pode ocorrer do desconhecimento de técnicas de memorização ou aquisição de vocabulário. Mesmo seu "ponto forte", que é a gramática acaba sendo prejudicada na comunicação devido a esse déficit de vocabulário, já que não consegue colocar seu conhecimento em prática. Isso ocorre principalmente em situações que ela sinta mais pressão, então mesmo que saiba o vocabulário e as estruturas da frase, em uma situação que se sinta pressionada haverá esta apreensão na comunicação, que poderá ser percebida por gaguejar frequentemente, não conseguindo se comunicar como gostaria.

[Eva, B1] "eu tenho uma falta muito grande de vocabulário quanto eu tô falando e pra estudar também, eu ainda não consigo achar uma maneira assim mais eficaz de eu memorizar o vocabulário de alemão; não tenho, não consigo conectar, acho que nesse ponto o inglês, ele é mais fácil assim, acho que tem coisas que dá pra conectar mais fácil, agora o alemão [...] Eu acho que eu me sinto muito insegura também em relação a pronúncia, né e eu acho assim que um dos meus pontos fortes seria a gramática, mas acho que a partir do momento, as vezes, que eu paro pra pensar em vocabulário ou então tipo pronúncia, se eu tô fazendo certo ou não, aí a gramática também pode perder um pouco a lógica né do alemão [...] Eu gaguejo e eu acho que mais do que o normal, acho que me faltam palavras assim, de uma forma que eu penso depois e falo putz, eu sabia isso, mas na hora não vem."

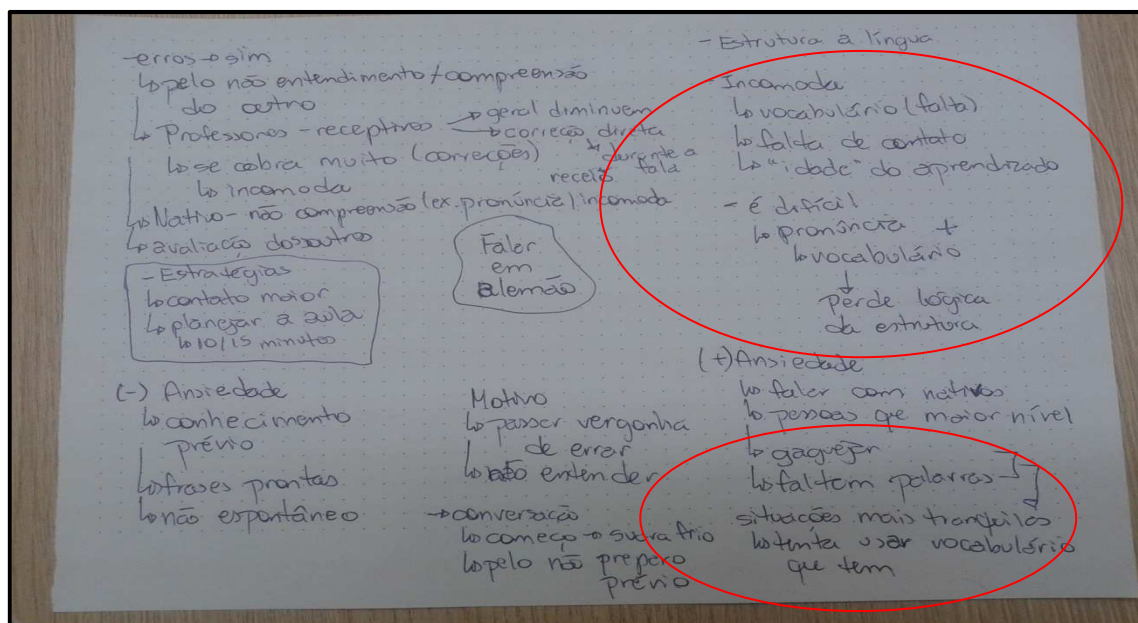


Figura 13 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Eva [B1]

A vontade de "falar bem" na língua alemã é um outro ponto recorrente nas entrevistas. Bettina [A2], por exemplo, diz que por desejar falar bem e perceber que não consegue sente ansiedade, o que causa insegurança para se comunicar na língua alemã, já que falha ao tentar organizar seus pensamentos na língua-alvo. Sua atitude neste caso é anular a fala, ou no máximo falar em tom baixo para que os ouvintes não entendam o que ela disse com precisão.

[Bettina, A2] "por em alemão eu não me sentir segura e eu não conhecer tudo, aí eu fico tentando reorganizar as coisas e deixo o falar tipo em segundo plano, eu fico tentando reorganizar muito a mente e sai errado [...] Acho que o desejo de falar bem me deixa com tipo nervoso, me deixa ansiosa, tipo não conseguir falar, aí eu fico tentando e não dá certo, aí eu acabo inibindo uma possibilidade de falar qualquer coisa."

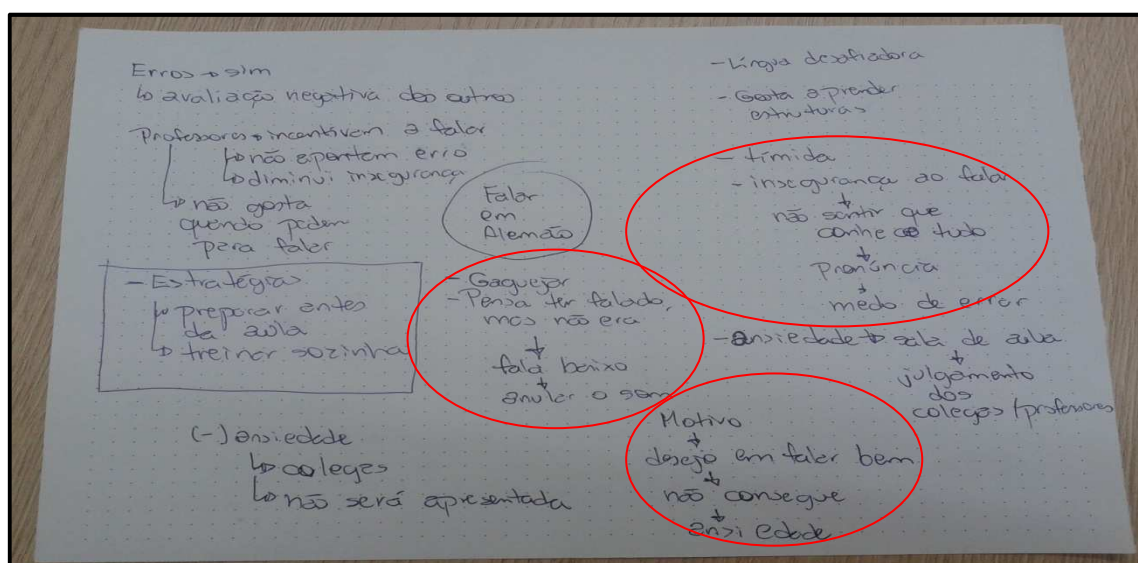


Figura 14 - Esquema de autoreflexão: apreensão na comunicação - Bettina [A2]

Ao analisarmos de forma geral as respostas dadas pelos participantes do estudo de caso, compreendemos que a apreensão na comunicação é consequência de alguns fatores que geram esta ansiedade específica, como observamos no quadro abaixo:

Fator gerador da ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira	Consequência
Falta de preparação dos alunos para atividades espontâneas de comunicação oral na sala de aula.	Apreensão na comunicação na língua alemã
Falta de contextualização, não compreensão da matéria	Desconforto em participar da aula
Apresentação oral em alemão na aula sem preparação prévia do aluno	Apreensão na comunicação na língua alemã
Desafio do autoconceito do indivíduo como comunicador competente	- Menos pensamentos relevantes para tarefas; - Retém menos informações das aulas
Velocidade da aula (rapidez)	Receio de não conseguir acompanhar o conteúdo
Pouca preparação e técnicas rápidas utilizadas	Maior tempo preparando anotações
Desconhecimento por completo da língua alemã (falta de vocabulário, dificuldade na pronúncia)	- Insegurança na comunicação; - Trava ao tentar se comunicar na língua alemã
Vontade de "falar perfeito"	- Prejudica desenvolvimento das atividades orais em sala; - Descontentamento com a produção oral;

Quadro 30 - Fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* e a consequência no desempenho dos alunos: apreensão na comunicação.

Concluindo nossa análise sobre a apreensão na comunicação nas aulas de alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico, podemos constatar então que os alunos deste estudo de caso sentem *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* decorrente do pouco preparo técnico no aprendizado da língua alemã, principalmente temendo exercícios de comunicação espontâneos, já que sem esta prévia preparação dos alunos, estes não se sentem capazes de se comunicar devido ao domínio deficitário da língua-alvo, principalmente no que diz respeito à aquisição de vocabulário e a vontade de "falar bem" e, conseqüentemente provoca a apreensão na comunicação na língua alemã neste grupo em questão.

3.2.2 O Medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação oral na língua estrangeira

Outro componente da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* segundo Horwitz, E., Horwitz, M. e Cope (1986) é o medo da avaliação negativa dos pares, que está diretamente ligado ao medo de errar, a competição e a realização individual. Neste sentido, muitos alunos desenvolvem atitudes que atendam às expectativas alheias para que possam ser aceitos, sob pena de sofrerem rejeição e desvalorização tanto pelos colegas de classe, quanto por professores e nativos.

O gráfico abaixo apresenta as respostas dadas pelos 10 participantes do estudo de caso às afirmações relacionadas ao medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação oral na língua alemã. Através destas informações e das respostas dadas nas entrevistas realizadas pela *consultoria individual* conseguiremos ao final destacar os principais fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* neste grupo em questão.

Medo da avaliação negativa dos pares

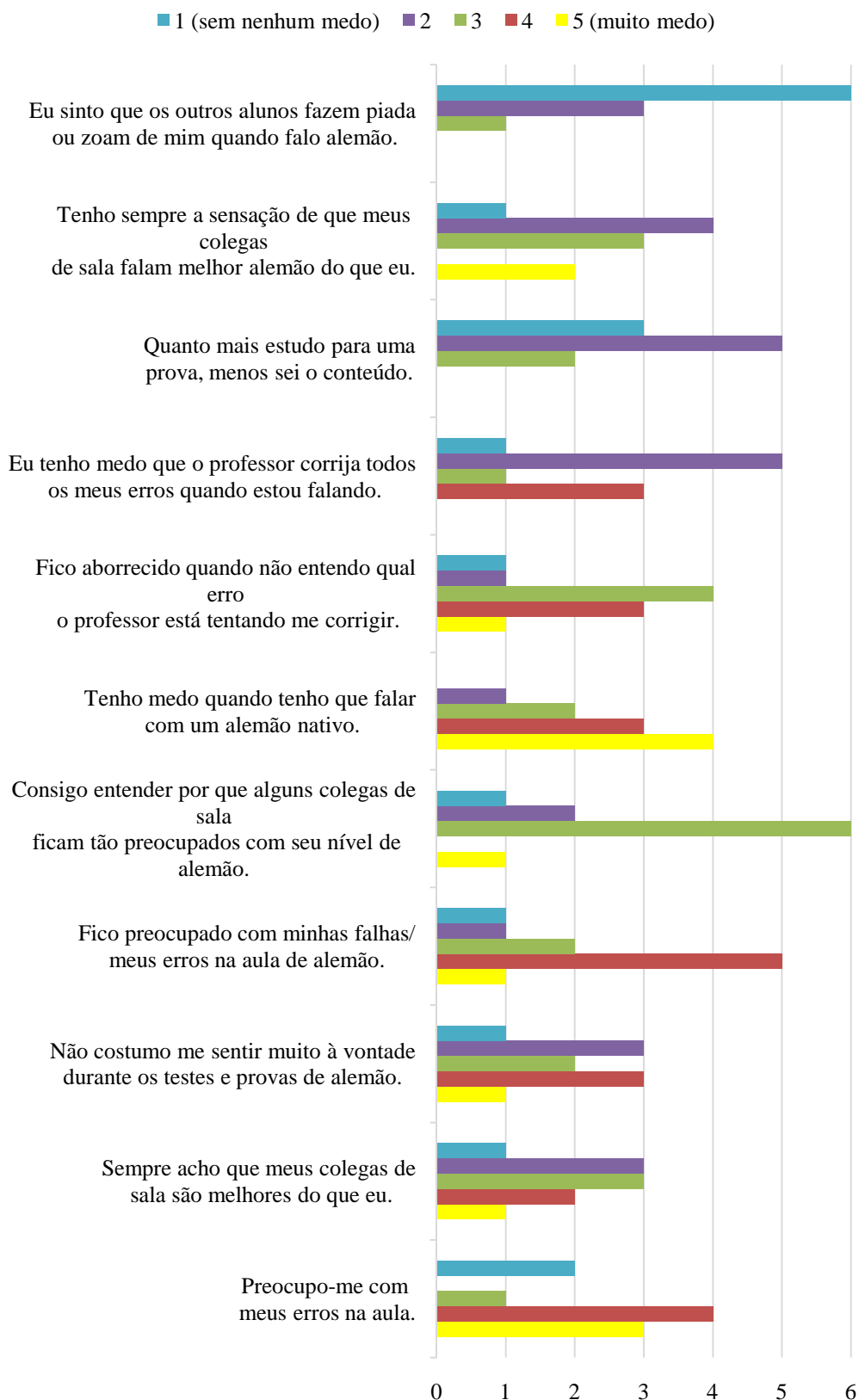


Gráfico 10 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos 10 integrantes da *consultoria individual* a respeito do medo da avaliação negativa dos pares atrelado ao medo do erro em qualquer situação de comunicação na língua estrangeira.

O fator que mais chamou a atenção tanto nas respostas dadas ao questionário (**Gráfico 10**), quanto nas entrevistas individuais foi o medo que este grupo possui de *cometer erros*. As participantes Anna [A1] e Julia [A2], por exemplo citam o medo de errar relacionado a expectativa de querer falar corretamente e muitas vezes acabam por sentir certo estresse, frustração e até ansiedade ao não conseguir alcançar tal objetivo

[Anna, A1] "acho que é a expectativa assim de falar tudo certo, de sair tudo perfeito, de não errar nada tanto em pronúncia quanto em..na gramática mesmo, na formação da frase. Essa coisa de ter que sair tudo perfeitinho e obviamente não sai, mas o isso causa o estresse".

[Julia, A2] "eu quero falar corretamente né, e eu sei que eu não vou conseguir naquele momento, então a ansiedade vem daí basicamente né, de querer conseguir fazer uma coisa e sentir que não não, num tá sendo capaz de atingir aquele objetivo".

Na afirmação dos questionários: sempre acho que meus colegas de sala são melhores do que eu; houve um empate de concordância e discordância entre os participantes. Porém nas entrevistas este fator foi bastante citado ligado ao *sentimento de inferioridade dos alunos em relação aos pares*. Anna [A1] relata, por exemplo, ter receio de responder as perguntas na sala de aula por medo de errar. Ela afirma que espera um colega dar uma resposta considerada ridícula para ter mais segurança em dizer a sua, assim não se sente o "pior da sala".

[Anna, A1] "eu tenho essa coisa de.. ter medo de.. dar uma resposta, porque aquela resposta vai ser errada, eu...é muito engraçado, eu espero todo mundo dar todo tipo de resposta, mesmo numa aula em português, aquelas respostas bem ridículas, que o professor faz caras e bocas e a gente também, daí eu falo assim..bom, é horrível isso, mas aí eu acho que meu colega, ele foi, conseguiu ser mais ridículo do que o que eu vou falar, e eu falo, aí eu, sendo ridículo ou não, pode até tá certo, eu falo assim, não, não fui eu a mais ridícula da sala [...] Você nunca quer ser o pior da sala, então você prefere ficar quieto, do que ganhar esse prêmio, então você espera todo mundo aí você vê alguém que fala alguma coisa muito nada a ver, daí você fala assim..não vou conseguir falar alguma coisa pior do que isso, aí dá aquela segurança, mas muitas vezes em aula, não só do alemão, mas do..das disciplinas do português também, eu pensei numa coisa e falei assim, acho que é isso, e daí eu não externalizei aquilo porque eu penso assim, vai que não é, daí vai soar muito ridículo".

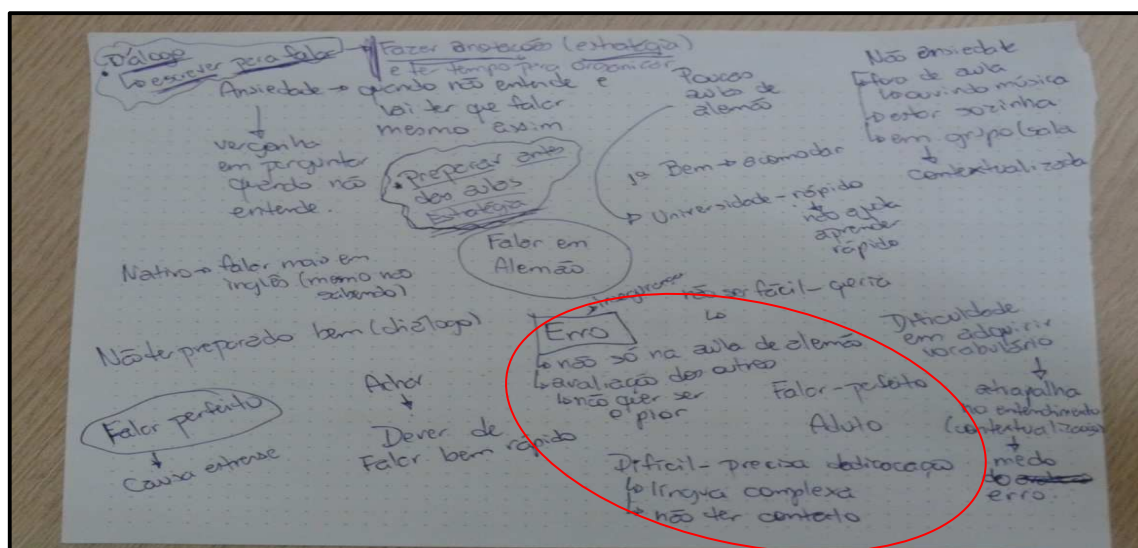


Figura 15 - Esquema de autoreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Anna [A1]

Neste mesmo sentido Bettina [A2] e Eva [B1] afirmam que o medo da avaliação negativa dos colegas causa *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* na sala de aula e prejudica seu aprendizado na língua alemã, por até mesmo anular sua fala ou dificultar sua pronúncia com medo de serem ridicularizadas.

[Bettina, A2] "eu acho que no contexto tipo daqui seria o fato de ter várias pessoas analisando o que eu tô falando [...] Parece que querendo ou não os colegas tão julgando também o que você tava falando assim [...] eu começo a gaguejar loucamente ou eu começo a falar uma coisa que eu imaginei, mas eu falei errado, eu, sei lá, faço supressão de alguma coisa achando que eu falei, mas na verdade. [...] normalmente eu começo a falar muito baixo e quase, sei lá tento anular o máximo possível de som [...] eu sempre acho que eles acham que eu tô falando tudo errado."

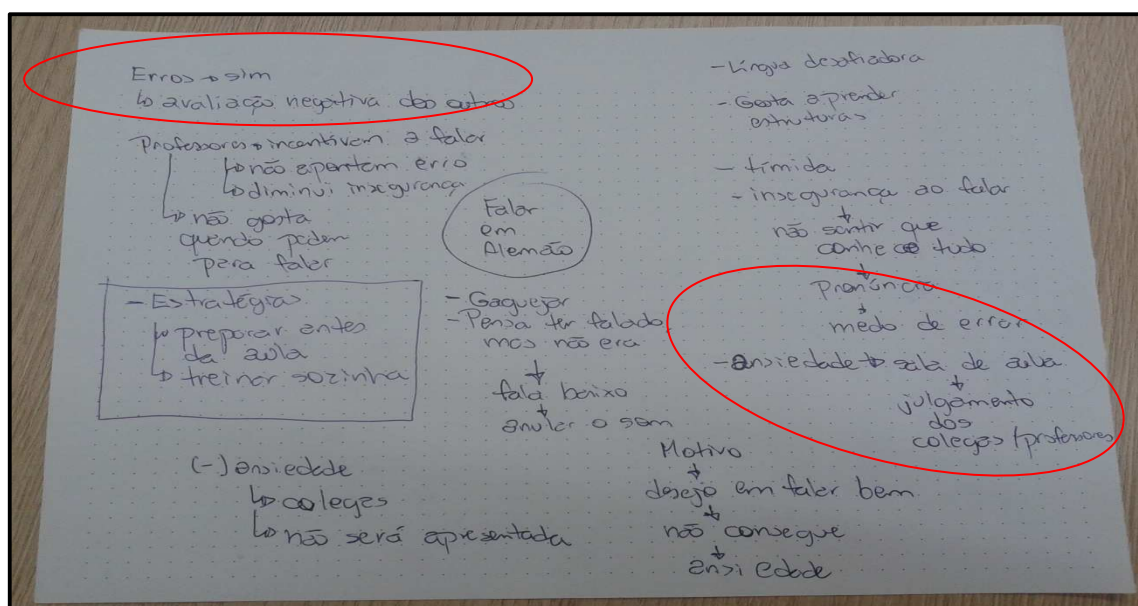


Figura 16 - Esquema de autoreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Bettina [A2]

[Eva, B1] "até mesmo as vezes pra ler um texto, eu me sinto nervosa por causa da pronúncia e porque eu sei que tipo, têm pessoas que tão ali dentro e que falam bem melhor e tudo mais e eu acho que por exemplo, no caso de de uma leitura de um texto em que as vezes acaba saindo mais truncada, não sei, acho que talvez pode ter alguns alunos que fiquem tipo meio de saco cheio, tipo, a não, né novato, aí..."

Devido à *natureza avaliativa* da sala de aula, alguns alunos se sentem pressionados e evitam se comunicar na aula, como podemos observar na fala de Julia [A2]:

[Julia, A2] "bastante, bastante medo, em sala de aula. Em sala de aula principalmente porque eu sei que eu tô sendo avaliada a todo momento, então isso causa muita ansiedade. Fora de sala de aula eu não tenho oportunidade de falar alemão, então eu não vou saber te dizer."

De acordo com Kleppin (1998) o *valor que o erro possui* e as emoções e reações que ele provoca é de grande importância tanto para o aluno quanto para as atitudes que o professor tem diante destas situações. O papel desempenhado pelo professor em aumentar ou diminuir a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* ligado a preocupação dos

alunos quanto a seus erros foi muito questionado pelos participantes deste estudo de caso, principalmente no que se refere à avaliação que os professores fazem e o modo como lidam com estes erros em sala de aula.

Podemos perceber esta *preocupação avaliativa e exigência grande do professor* na fala de Julia [A2] ou até um senso de ter seu estudo subestimado pelo professor na fala de Katja [A2]:

[Julia, A2] "fora o professor eu não ligo muito pro que as outras pessoas acham não, porque eu sei que eu tô num ambiente que eu tô aprendendo, então a minha maior preocupação é com a avaliação [...] Uma exigência maior, uma certa intolerância quanto a, quanto a cometer erros, não sei, parece que já é pressuposto que a gente saiba uma porção de coisas e que eu sinto que eu não sei, então por isso que a ansiedade vai lá em cima.

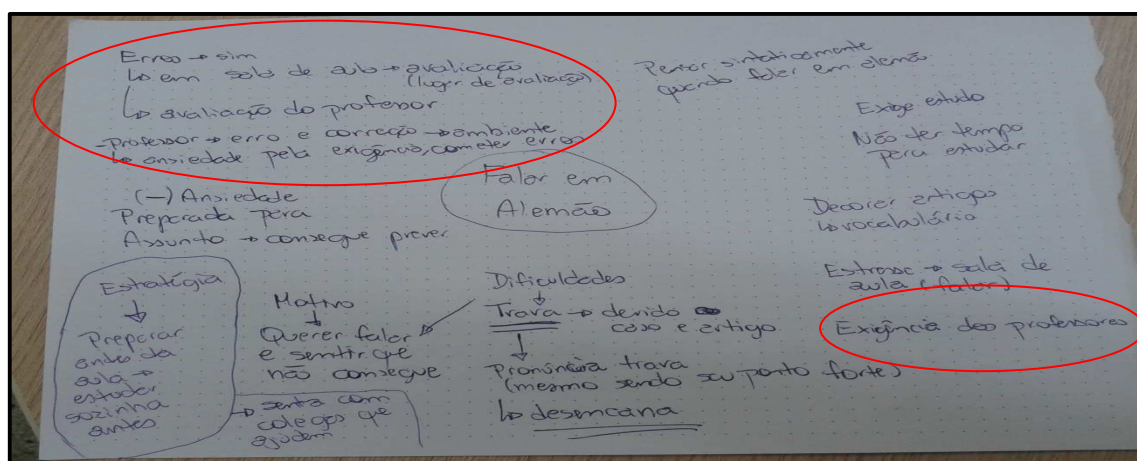


Figura 17 - Esquema de autoreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Julia [A2]

[Katja, A2] "dos colegas eu quero que eles se danem, é mais do professor mesmo, de sei lá, é aquele negócio né cê faz a prova, cê tira nota e aí cê vai falar, ai nossa, parece que não estudou nada, daí né o professor é que é a autoridade, o líder ali da sala, então ele tá lá pra te avaliar né. Se você num, se fala alguma coisa errada, é o professor né, imagina que isso faz parte da avaliação dele, por isso que causa um certo, sei lá, incômodo."

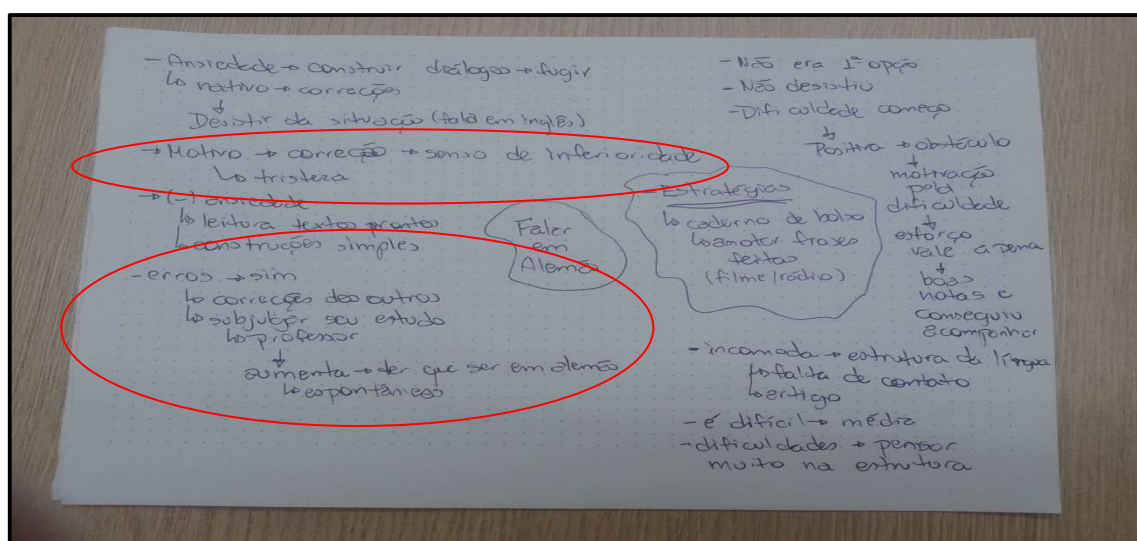


Figura 18 - Esquema de autoreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Katja [A2]

Na fala de Ingrid [B2] percebemos que esse *medo da avaliação do professor* não é, muitas vezes, culpa da rigidez do professor, mas sim das crenças internalizadas pelos próprios estudantes criadas a partir de experiências frustrantes anteriores com o aprendizado de uma língua estrangeira ou até mesmo a cobrança que os próprios alunos exigem de si mesmos que é inconscientemente atribuída ao professor.

[Ingrid, B2] Aqui na sala é, eu acho que só se tem uma coisa muito idiota, assim que eu errei por total falta de distração que eu teria, a professora com certeza ou o professor seria, que a gente tem os professores, não costumam ter, der dar patada, mas é, dá um medo de você cometer um erro grotesco e, sei lá, o professor, acho que o medo é dele te ridicularizar na frente dos outros, nunca vi acontecer, nunca aconteceu comigo, mas internamente é um medo que isso aconteça. E é estranho isso, porque nunca me aconteceu, mas eu acho que é o que me deixaria assim, a não, sei lá, aquela coisa um pouco mais de escola, né."

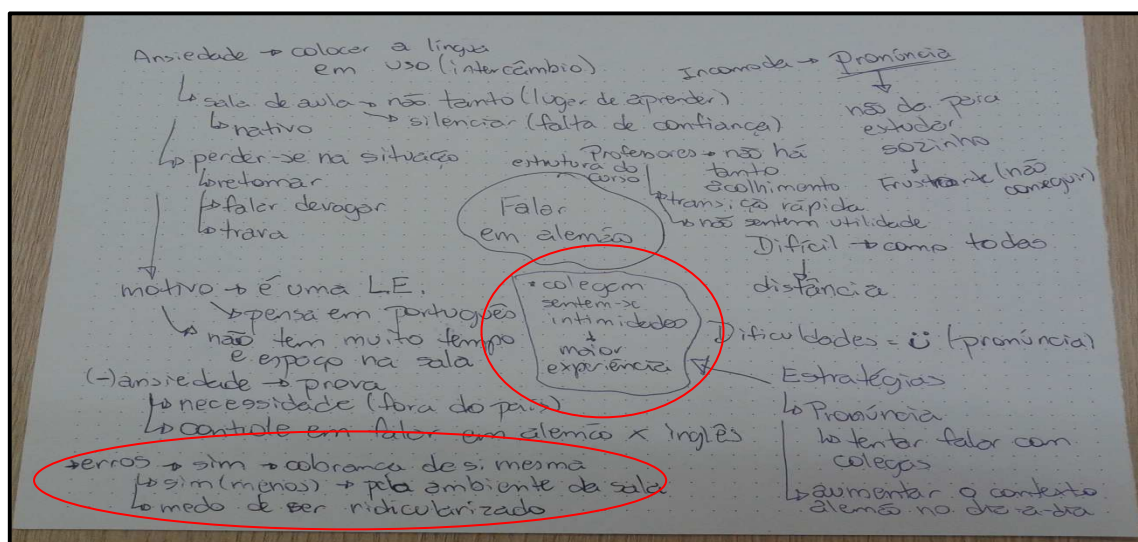


Figura 19 - Esquema de autoreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Ingrid [B2].

Fora da sala de aula também há a presença deste medo da avaliação negativa dos outros ligado a um certo *grau de hierarquia*, como por exemplo um orientador de projeto de pesquisa, como observamos na fala de Hans [B2] ou com nível de alemão mais alto, citado por Eva [B1]:

[Hans, B2] "sinto menos ansiedade com pessoas conhecidas, exceto se ela é seu orientador, põe amigos assim [...] Eu já sou quieto assim em conversar com os outros, então ainda põe uma língua estrangeira que eu não me sinto seguro, eu vou ficar mais quieto ainda."

[Eva, B1] "eu acho que falar com pessoas que têm o nível mais alto, né."

Por fim, um outro fator de destaque tanto nos questionários, quanto nas entrevistas é o *medo de ser corrigido a todo momento pelo nativo*, trazendo certa frustração e sentimento de inferioridade, fazendo com que percam algumas oportunidades de se comunicarem na língua alemã fora do ambiente de sala de aula, como podemos observar na fala de Katja [A2]:

[Katja, A2] "uma vez eu fui conversar com um nativo, um alemão e ele me corrigia várias vezes, aí eu fiquei, aí eu não vou falar em alemão mais não [...] aí a primeira coisa que eu penso é desistir, não desistir da língua, da situação assim. Tanto que eu falei pro alemão ah, então vamo falar só em inglês porque tá me estressando demais [...] Eu acho que é esse negócio de correção, de, eu acho que a gente tem assim, meio que um, meio um senso de inferioridade, sabe? aí a pessoa vai te corrigir, aí cê fica putz, não vou falar mais nada né então. Aí por isso que te dá um, um negócio assim, uma tristeza né, dá uma vontade de dar uma, uma recatada."

Isso se deve também pela crença de que o nativo não vá entender a mensagem que este aluno do alemão como língua estrangeira quer passar, causando neste certa vergonha, como podemos visualizar nas falar de Ingrid [B2] e de Eva [B1]:

[Ingrid, B2] "não é nem um medo de achar que eles vão me julgar, por que eu falei errado, porque eu sei que eles vão me entender, é, mesmo em português quando vem um estrangeiro pra cá e ele fala 'o mesa' a gente entende né, mas eu acho que se eu falar *die* no lugar de *das*, eu vou, eu vou ficar chateada comigo mesma, acho que é uma cobrança minha [...] Lá na Alemanha eles geralmente, eles corrigem né, é uma coisa que, é no começo é um pouco cruel assim pra gente, porque a gente não corrige os estrangeiros né, eles corrigem, então sei lá, cê falou, sei lá 'hatgewesen', não 'istgewesen', ah tá, não repete de novo, ah tá, mas é bom porque aprende."

[Eva, B1] "Eu tenho, eu é, até na verdade eu trabalho com português pra estrangeiro e eu tenho dois alunos alemães, né, só que eu dou aula pra eles em inglês e assim pouquíssimas palavras em alemão, ou as vezes eu peço algumas comparações da gramática e tal pra eles poderem entender melhor, só que assim me arriscar a falar em alemão com eles é mais difícil, porque eu fico pensando, tipo meu, eu fazer, sei lá, eu vou fazer uma pronúncia muito errada de alguma coisa, então, nesse sentido eu fico aí presa ao inglês[...] Acho que é muito passar vergonha, de errar e aí, sei lá, a pessoa obviamente, acho que não vai tirar sarro, nem nada assim, mas é, da pessoa não entender e tudo mais, então, acho que é muito vergonha."

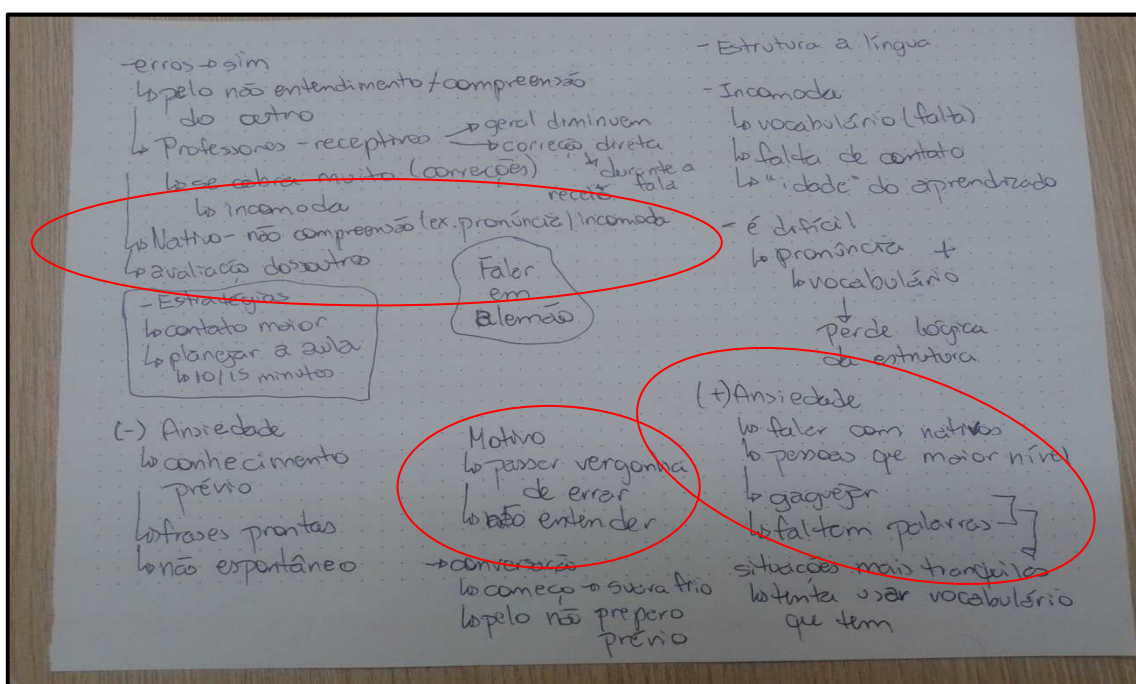


Figura 20 - Esquema de autoreflexão: medo da avaliação negativa dos pares - Eva [B1]

Ao analisarmos de forma geral as respostas dadas pelos participantes do estudo de caso, compreendemos que o medo da avaliação negativa dos pares ou mesmo de cometer erros é causa, mas também consequência de alguns fatores que geram esta ansiedade específica, como observamos no quadro abaixo:

Fator gerador de ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira	Consequência
Expectativa de querer falar corretamente	- medo de cometer erros; - estresse; - frustração; - ansiedade
Medo da avaliação negativa dos pares	- sentimento de inferioridade; - receio de responder perguntas na aula; - anular fala
Pressão pela natureza avaliativa das aulas	- evitar se comunicar em alemão na aula
Crenças internalizadas pelos alunos	- medo da avaliação negativa dos professores
Grau de hierarquia	- medo da avaliação negativa dos outros
Medo de ser corrigido a todo momento pelo nativo	- frustração; - sentimento de inferioridade; - perder oportunidades de comunicação fora do ambiente de sala de aula
Receio de o nativo não compreender a mensagem	- apreensão de falar com nativo; - vergonha de falar em alemão

Quadro 31 - Fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* e a consequência no desempenho dos alunos: medo da avaliação negativa dos pares e medo de cometer erros

Através dos resultados aqui encontrados podemos concluir que altas expectativas de realização, pressão para bom desempenho, competição na sala de aula, feedback dos erros, e punições após erros estão relacionados à ansiedade e ao desempenho dos alunos. Dessa maneira, a *consultoria individual* visou à mudança nas avaliações de controle e valor dos alunos subjacentes às suas emoções, principalmente no nosso caso a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* ligada a este medo de errar e ser avaliado negativamente pelo outro.

3.2.3 Aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira

Segundo Gardner *et al.* (1992, 1997) e Clément *et al.* (1994) a ansiedade vem sendo associada negativamente à motivação no aprendizado da língua estrangeira e contribui também para o nível de autoconfiança dos aprendizes. Isso acaba por afetar as atitudes e o

esforço dos alunos em relação a seu aprendizado da língua estrangeira, determinando assim seu desempenho na língua-alvo.

O gráfico abaixo apresenta as respostas dadas pelos 10 participantes do estudo de caso às afirmações relacionadas aos aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado da língua alemã no ambiente acadêmico. Através destas informações e das respostas dadas nas entrevistas realizadas pela *consultoria individual* conseguiremos ao final destacar os principais fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* neste grupo em questão.

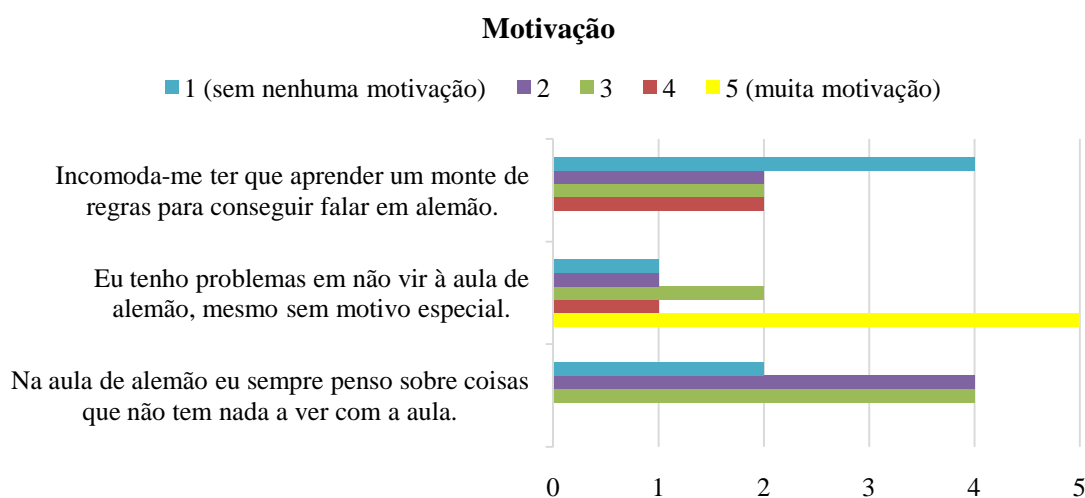


Gráfico 11 - Questionário I. Parte 2: Autoavaliação dos 10 integrantes da *consultoria individual* a respeito da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira

De acordo com Oxford (1999) a intervenção da motivação no ensino/aprendizado da língua estrangeira determina o envolvimento do aluno neste processo. Segundo os participantes a vontade inicial de aprender a língua alemã na universidade surgiu deles próprios, não havendo influência externa e sim uma curiosidade por uma língua "diferente" como foi relatado na *consultoria individual*.

O gráfico a seguir apresenta as respostas dadas pelos participantes também na Parte 1 do Questionário I ligado às percepções que estes alunos têm da língua alemã. Como podemos observar pelo gráfico abaixo, eles consideram-na uma língua muito difícil e razoavelmente motivadora, mas ao mesmo tempo sentem utilidade no aprendizado do alemão como língua estrangeira, tornando-a prazerosa.

Estes fatores estão associados à hipótese do *filtro afetivo* de Krashen (1985) que considera o valor emocional do insumo importante para a motivação do aluno, ou seja, se o insumo oferecido interessar o aluno, provavelmente ajudará no seu processo de aprendizado

da língua estrangeira. Assim, quanto mais o aluno se sente emocionalmente abordado, mais cedo se esquecerá dos medos e inibições de se comunicar na língua-alvo.

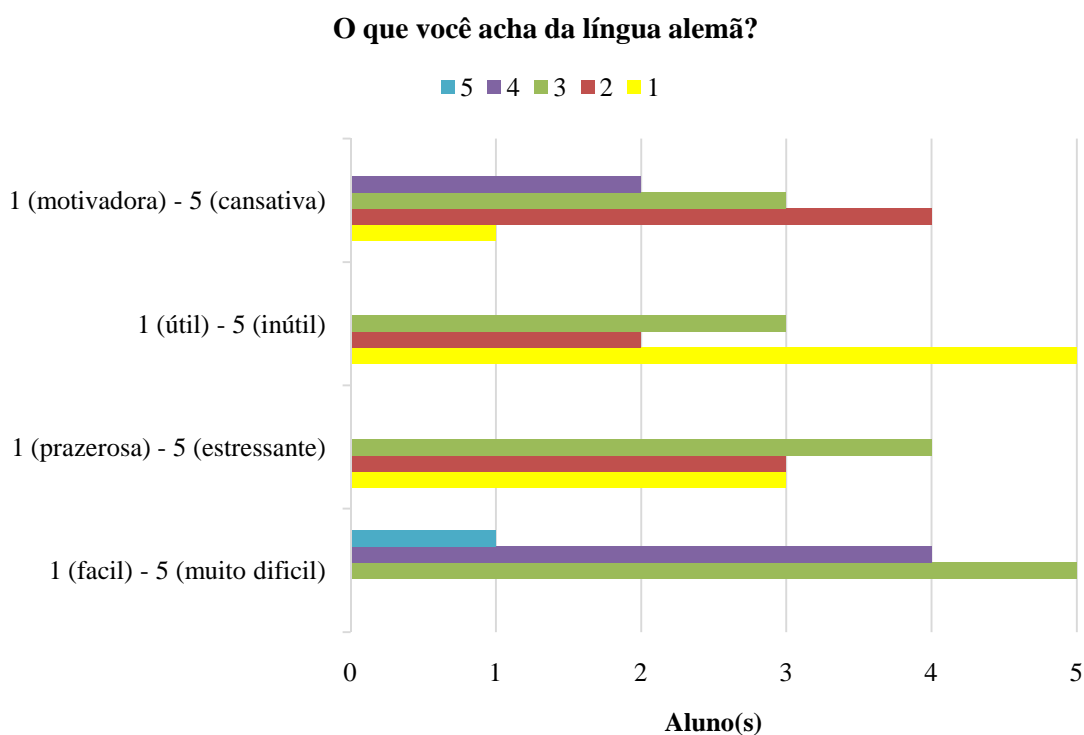


Gráfico 12 - Questionário I. Parte 1. Questão 7. Item a: As crenças dos 10 participantes integrantes da *consultoria individual* em relação à língua alemã e sua relação na motivação no aprendizado da língua estrangeira

A *percepção de autoconfiança dos alunos* está relacionada a motivação de se comunicar na língua estrangeira. Quanto maior a crença do aluno de que este possui habilidade linguística, mesmo sem ter uma proficiência, mais este se arriscará em atividades de comunicação oral (MACINTYRE *et al.*, 1998). De acordo com Clément *et al.* (1994) os alunos com *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* elevada se percebem menos capazes de se comunicar na língua-alvo. Como podemos observar nos relatos da maioria dos participantes, estes se percebem não tão hábeis para se comunicar no alemão como língua estrangeira. Na fala de Anna [A1], por exemplo, este fator acaba por frustrar seu aprendizado e sua motivação para se comunicar. Neste caso, a crença dela, reafirmada por uma professora, de que o alemão é uma língua "difícil" reforça sua *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*, impedindo sua comunicação em sala de aula.

[Anna, A1] "eu sinto uma grande frustração de não ser tão fácil como eu queria que fosse, obviamente. Então toda vez que cê aprende alguma coisa é ótimo, mas toda vez que você se sente meio perdido na aula, ou quando você pensa assim...ah entendi isso perfeitamente aí você vê que você não entendeu é uma frustração grande. Uma professora falou que o alemão diferente de outras línguas como o inglês e o espanhol, ele é difícil desde o começo. Então...e essa...não estar preparada para isso acho que acaba me incomodando um pouco [...] Eu deveria ter investido mais no alemão antes de ter começado".

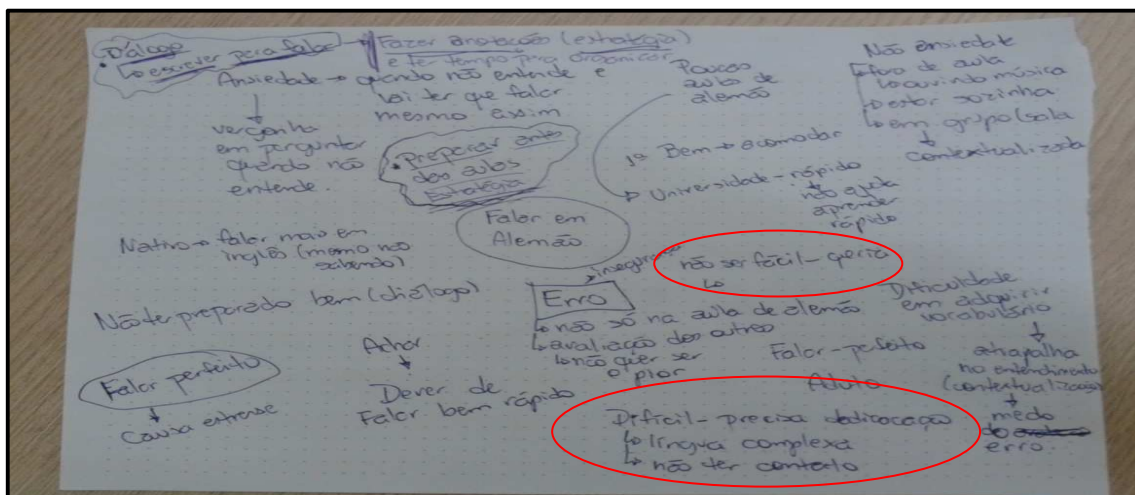


Figura 21 - Esquema de autoreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Anna [A1]

Essa *dificuldade aparente da língua alemã* exige uma dedicação maior dos alunos, que parece ser dificultada pela *falta de tempo* e principalmente pela *falta de recursos fora da sala de aula* que propiciem um maior contato destes alunos com esta língua que parece ser distante da realidade deles, como relatam Julia [A2] e Claudija [A2]:

[Julia, A2] "ter que pensar sintaticamente quando eu vou formar uma sentença, não é natural como o inglês é pra mim [...] é uma língua que pra mim exige muito estudo e assim, frequentemente né e as vezes falta tempo. Então acho que parte da minha frustração vem daí, não ter muito tempo para estudar como eu deveria e basicamente é isso. Eu tenho um problema muito específico que é decorar os artigos e aí se eu não decoro os artigos eu não consigo fazer mais nada [...] eu travo porque eu não sei que caso que eu vou usar, porque eu não sei o artigo. As vezes pra achar o caso mesmo é difícil pra mim."

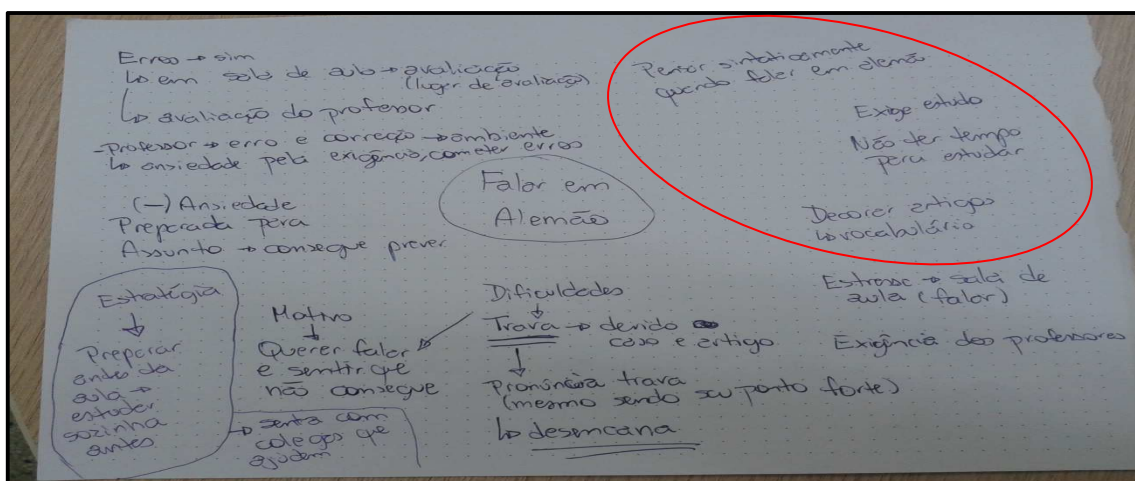


Figura 22 - Esquema de autoreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Julia [A2]

[Claudija, A2] "porque é muito diferente né, as estruturas, as palavras, os sons da língua é muito difícil de ouvir e de reproduzir né, é mais difícil ainda [...] falar também porque é difícil, muito difícil, então e não ter, a gente não tem muita oportunidade, aqui mesmo no Brasil, em São Paulo assim, genericamente falando de praticar ou de ouvir, de falar mesmo, então fica um pouco prejudicado nessa parte. Pode até falar, ah cê pode falar sozinho em casa, mas eu posso falar um monte de besteira, cometer um monte de erros e eu não vou saber nunca e aí vou insistir no erro e vai ser pior."

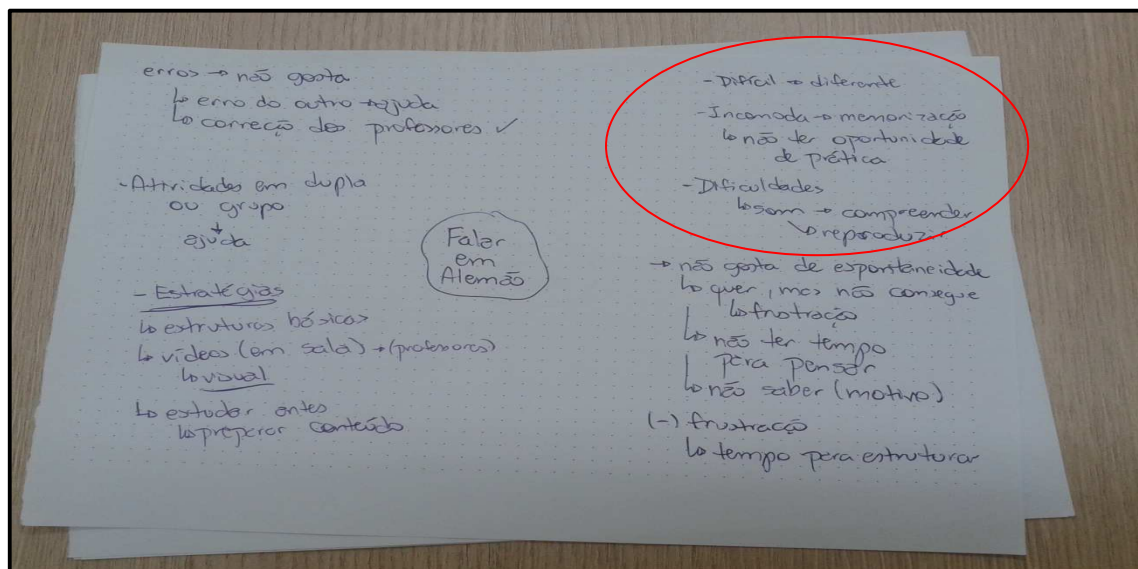


Figura 23 - Esquema de autoreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Claudija [A2]

Segundo Ellis (2012, p. 694), a ansiedade pode ser *facilitadora* ou *debilitante*. A primeira é motivadora aos alunos, fazendo com que estes se dediquem mais ao aprendizado da língua estrangeira. A segunda, por sua vez, faz com que os alunos evitem o processo de aprendizagem da língua-alvo.

Neste grupo houve uma divisão neste sentido. Alguns relataram que a dificuldade da língua alemã acaba por prejudicar seu aprendizado, fazendo com que se sintam ansiosos para se comunicar na língua-alvo, desmotivando-os muitas vezes no seu processo de aprendizado desta língua estrangeira. Eva [B1], por exemplo, compara seu aprendizado do alemão com o inglês e ao sentir certa estagnação neste processo levou-a a desmotivação e a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*:

[Eva, B1] "acho que a partir do momento que eu tiver meu alemão no mesmo nível que meu inglês, acho que vou gostar mais do alemão que do inglês. Só que eu percebi assim nesses últimos assim ó um ano e meio, quase dois anos, é bem difícil assim poder estruturar o alemão certinho na hora da fala, por exemplo, né. Então eu percebi que eu tive uma evolução muito grande nos dois primeiros anos e aí depois meio assim, pra mim parece que estagnou. Tipo, como professora de inglês eu tenho as vezes meu, eu faço erros que as vezes são muito bobos. Então, acho que é uma língua um pouco mais difícil acho que de consolidar."

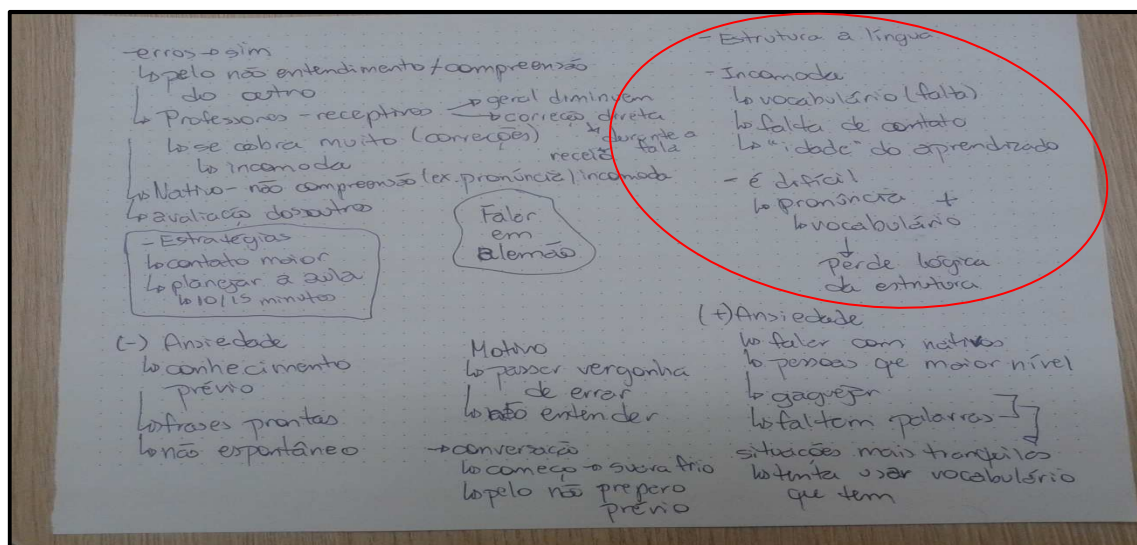


Figura 24 - Esquema de autoreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Eva [B1]

Já o grupo ligado ao *fator facilitador da ansiedade no processo de aprendizado do alemão como língua estrangeira* diz que apesar de a língua ser difícil e perceberem muitos problemas na produção oral devido ao desconhecimento de vocabulário ou pela complexidade da estrutura da língua, são motivados por esta dificuldade a continuar estudando o idioma, como podemos observar no relato de Ingrid [B2] e Katja [A2]:

[Ingrid, B2] "soa tão diferente, soa tão difícil, e aí quando você fala pras pessoas, você fala alemão, todo mundo fala: nossa. E aí eu gosto, eu gosto bastante, eu me sinto bem [...] eu acho que é porque o alemão é uma língua estrangeira, então nunca você, sei lá, eu sou um pouco conformada com isso, nunca vai ser igual o português, então a gente fala o português sem pensar, tá falando, a gente, eu penso em português, mesmo pra pensar alguma coisa em alemão pra escrever eu acho super difícil, então é meio que uma tradução mental assim, e aí é, não sei, acho que é mais assim nesse nível, então é uma língua estrangeira, eu nunca vou conseguir falar igual um nativo, e talvez por a gente não tá com as outras coisas que eu já falei, assim na cultura, cê nunca tem como saber qual é o seu nível e dizer que uma prova vai medir, não vai, eu sei que eu leio muito melhor, escrevo muito melhor do que eu falo, eu tenho consciência disso, mas é, dizer se é B2, C1, A1 é, depende do dia como cê acordou naquele dia." "Acho que essa ansiedade vem disso, de eu não sei onde eu tô."

[Katja, A2] "falar sobre falar em alemão é fácil o que me incomoda. É, a gente nunca sabe qual é a ordem das palavras na frase, acho que também por não ter muito contato com a língua e eu sempre tento assistir filme pra sacar quais são as construções que mais eles utilizam, mas mesmo assim, não é que nem no inglês que a gente já sabe as construções feitas né, agora o alemão, tipo, eu nunca sei se aquela frase que eu tô construindo tá certa, sabe. E artigo também, e artigo é uma coisa que desmorona né, tanto na escrita, quanto na fala, se você não sabe o gênero do artigo, você não sabe declinar e não sabe colocar o adjetivo, não sabe nada, então eu acho que o artigo é o que mais incomoda [...] eu percebo que eu fico muito tempo pensando como eu tenho que construir a frase, sabe, não em quais, não em vocabulário, porque vocabulário assim, até que tá tranquilo, mas é mesmo essa, não saber quando, aonde eu coloco tais adjuntos adnominais, tais sabe?, aonde eu coloco a preposição, essas coisas assim na frase é difícil [...] embora eu tenha tido muito, muita dificuldade pra aprender alemão no começo [...] eu fui estudando [...] e hoje, sei lá, é tão mais, é tão legal essa dificuldade, assim, sentir que tem obstáculo e eu acho que por sentir essa dificuldade é o que mais me motiva a continuar na língua."

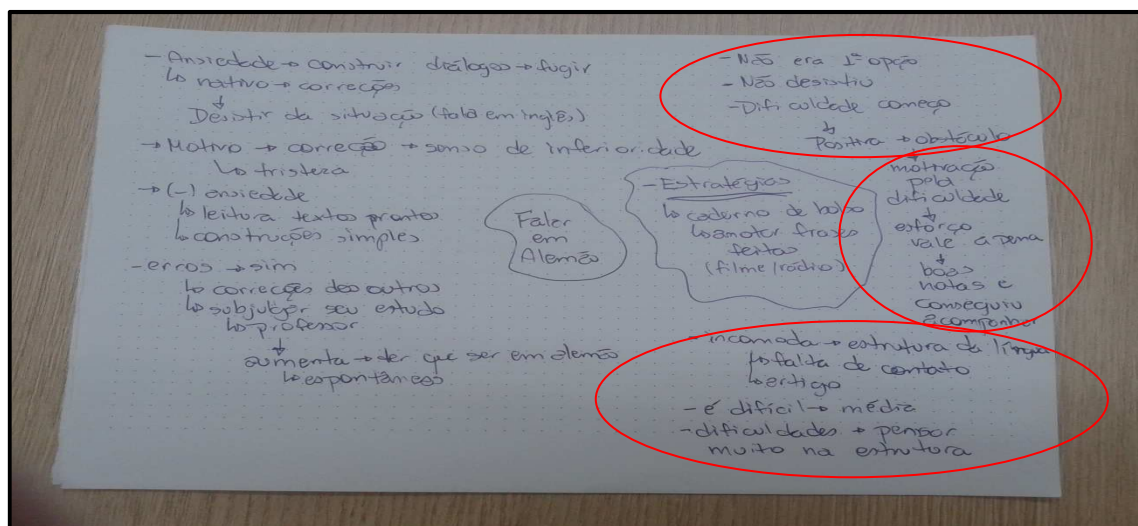


Figura 25 - Esquema de autoreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Katja [A2]

O modelo de motivação de Dörnyei e Otto (1998 *apud* DÖRNYEI, 2001) propõe que seu caráter dinâmico possui duas bases: a sequência de ações e as influências motivadoras. A primeira aparece através dos primeiros desejos do aluno referentes ao aprendizado da língua estrangeira e, aos poucos se torna objetivo, que logo se transformará em intenção, até chegar a ação. A segunda base é composta pelas fontes de energia e forças motivadoras que direcionarão o comportamento do aluno durante a sequência de ações. Ao observarmos a fala de Klaus [A2] percebemos que seu desejo de aprender a língua alemã tornou-se um objetivo profissional, e com isso seu esforço de aprender esta língua "difícil" é impulsionado pela força motivadora, fazendo com que seu aprendizado seja mais efetivo, apesar de muitas vezes haver um entrave neste processo por não conseguir aprender tudo tão rápido como desejava:

[Klaus, A2] "é difícil, mas não é impossível [...] porque pra mim aprender a língua é importante profissionalmente, eu acho né, porque eu pretendo trabalhar mesmo com o alemão, sendo dando aula ou até mesmo traduzindo, talvez, mas é o que quero, trabalhar com o alemão, então acho que por isso bate essa ansiedade, essa vontade de aprender rápido e não conseguir tão rápido quanto eu queria."

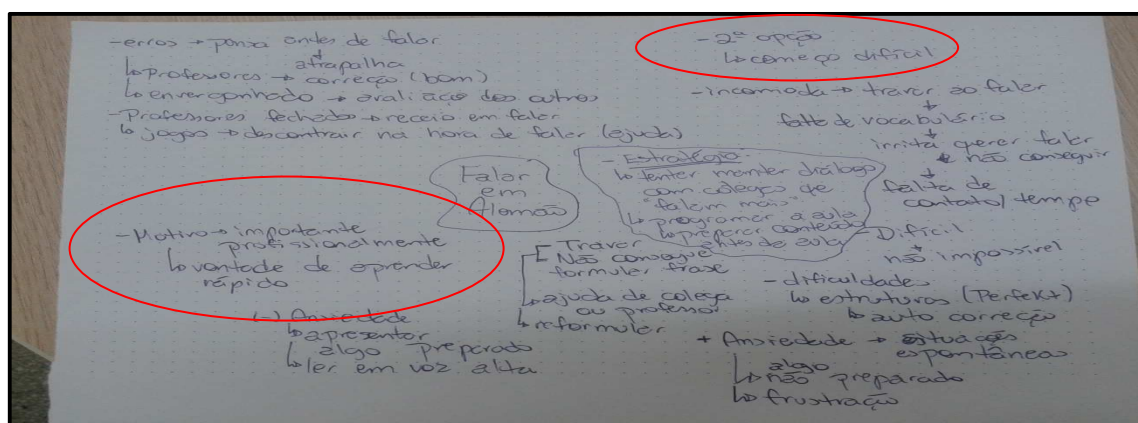


Figura 26 - Esquema de autoreflexão: aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira - Klaus [A2]

A questão abaixo referia-se às razões por terem escolhido a habilitação em alemão na Universidade. Como podemos observar todos tinham a curiosidade por uma língua "diferente" e também "desafiadora", além de terem o interesse por uma outra cultura e literatura que já tinham certo conhecimento na língua materna.³¹

1 - Quais razões te levaram a escolher o alemão como língua estrangeira no curso de Letras - Licenciatura?

Katja [A2]: A princípio, eu queria estudar uma língua que era “diferente” mas que não fosse muito sem mercado de trabalho.

Julia [A2]: Além da curiosidade em conhecer uma cultura da qual pouquíssimo sabia, o contato com os pensadores e literatura alemã durante o curso de Ciências Sociais foi muito positivo. Saber que muitas dessas obras não são traduzidas diretamente do alemão para português também influenciou em minha decisão.

Klaus [A2]: Tinha interesse em estudar alguma língua que não fosse advinda do latim.

Sabine [B1]: Sempre tive admiração pelo país e quis saber mais sobre a história, cultura e literatura. Eu me interessava em aprender uma língua totalmente nova e o alemão foi uma escolha certa. Sou muito feliz nessa área e pretendo fazer Mestrado na área de Linguística, em que eu mais me interesso.

Ingrid [B2]: Além do amor pela literatura alemã, o alemão sempre me soou diferente das aulas línguas. A posição da Alemanha como potência política, econômica e em outras áreas também pesou. Também contou o desafio de aprender uma língua conhecida pelo senso-comum como inaprendível, apesar de eu ter noções básicas da língua antes de entrar na universidade.

A próxima pergunta tem o objetivo de saber o que este grupo espera da vida profissional deles, ou seja, que ramo querem seguir após o término da faculdade. A resposta foi unânime, pois todos querem ser professores. Mesmo aqueles que ainda queiram ir para a área da tradução, não descartam a possibilidade de se tornarem professores de língua alemã, apenas uma (Ingrid, B2) gostaria de ir para a área acadêmica na língua portuguesa.

2 - Pensando no seu futuro profissional após a universidade, o que você pretende seguir? Pretende ser professor (de língua alemã, língua portuguesa, literatura) tradutor ou seguir outra área? Justifique.

Katja [A2]: Pretendo ser professora, não sei muito bem se de língua portuguesa ou alemã, mas é uma profissão que sempre quis ter: ensinar e aprender, não importa o que ou qual língua e cultura.

Julia [A2]: Minha intenção é trabalhar com ensino de Língua estrangeira. Já sou professora de inglês e pretendo trabalhar com o alemão também.

Klaus [A2]: A princípio dar aulas de língua alemã e durante isso também trabalhar em traduções.

Sabine [B1]: Acabando a graduação, pretendo fazer Mestrado na área de Linguística.. eu já faço TGI na área, então pretendo continuar nos estudos. Entretanto, também quero seguir na carreira de professor, se for de alemão, melhor.

Ingrid [B2]: Pretendo seguir a carreira acadêmica, mas dentro do estudo de língua portuguesa.

³¹No decorrer da análise, ao observarmos este fator profissional em questão, decidimos por voltar a entrar em contato com os participantes do estudo de caso para entender melhor as expectativas que eles tinham do curso e se foi alcançado neste grupo. Para isso enviamos algumas perguntas por e-mail e 5 participantes responderam nosso questionário.

Ao analisarmos de forma geral as respostas dadas pelos participantes do estudo de caso, compreendemos que a desmotivação é consequência de alguns fatores que geram esta *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*, como observamos no quadro abaixo:

Fator gerador de ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira	Consequência
Falta de percepção de autoconfiança na habilidade linguística	Frustração e desmotivação no aprendizado
Falta de tempo para estudo e de recursos fora da sala de aula	Aumenta dificuldade aparente da língua alemã por ser distante a realidade dos alunos
Dificuldade da língua alemã	Ansiedade ao se comunicar na língua alemã
Sentir estagnação no processo de aprendizado	Desmotivação

Quadro 32 - Fatores geradores da ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira e a consequência no desempenho dos alunos - o papel da motivação.

Ao fazermos um aparato geral dos aspectos ligados ao papel da motivação no aprendizado do alemão como língua estrangeira no ambiente acadêmico chegamos a conclusão de que a percepção de autoconfiança dos alunos é um dos principais fatores geradores de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, já que a crença do aluno de que ele não possui habilidade linguística para se comunicar no alemão, faz com que este não se arrisque em nenhum contexto em que se sinta ameaçado, evitando muitas vezes o próprio processo de aprendizagem da língua-alvo. Contudo o *fator facilitador da ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, contando com a dificuldade da língua motivam muitos alunos a continuar seu aprendizado. O objetivo profissional destes alunos-professores é a força motivadora para que eles sigam no estudo da denominada “língua difícil”, mesmo havendo fatores deficitários que prejudiquem o aprendizado durante sua trajetória.

3.2.4 A relação entre a ansiedade-estado na produção oral e o desempenho nas aulas de alemão como língua estrangeira

Segundo Mello (1984) a *ansiedade-estado* é um estado emocional transitório, condição do organismo caracterizada por sentimentos de tensão e apreensão conscientemente percebidos, que variam em intensidade no decorrer do tempo.

Como podemos observar através do **Gráfico 13** sobre *ansiedade-estado*, ou seja, durante a atividade de produção oral em dupla aplicada em sala; os participantes preencheram

na tabela em sua maioria respostas positivas (muitíssimo, bastante) para os itens de emoções e sensações positivas, como segurança, calma, estar confortável, descontraído. Entendemos neste ponto que a atividade oral em dupla não era uma ação em sala que causava *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*. A atividade proposta não teve fator estressante para os alunos, pois tiveram tempo suficiente durante a aula para se prepararem e tiveram também o suporte dos colegas e professor que não tinha o objetivo da correção e sim da monitoração.

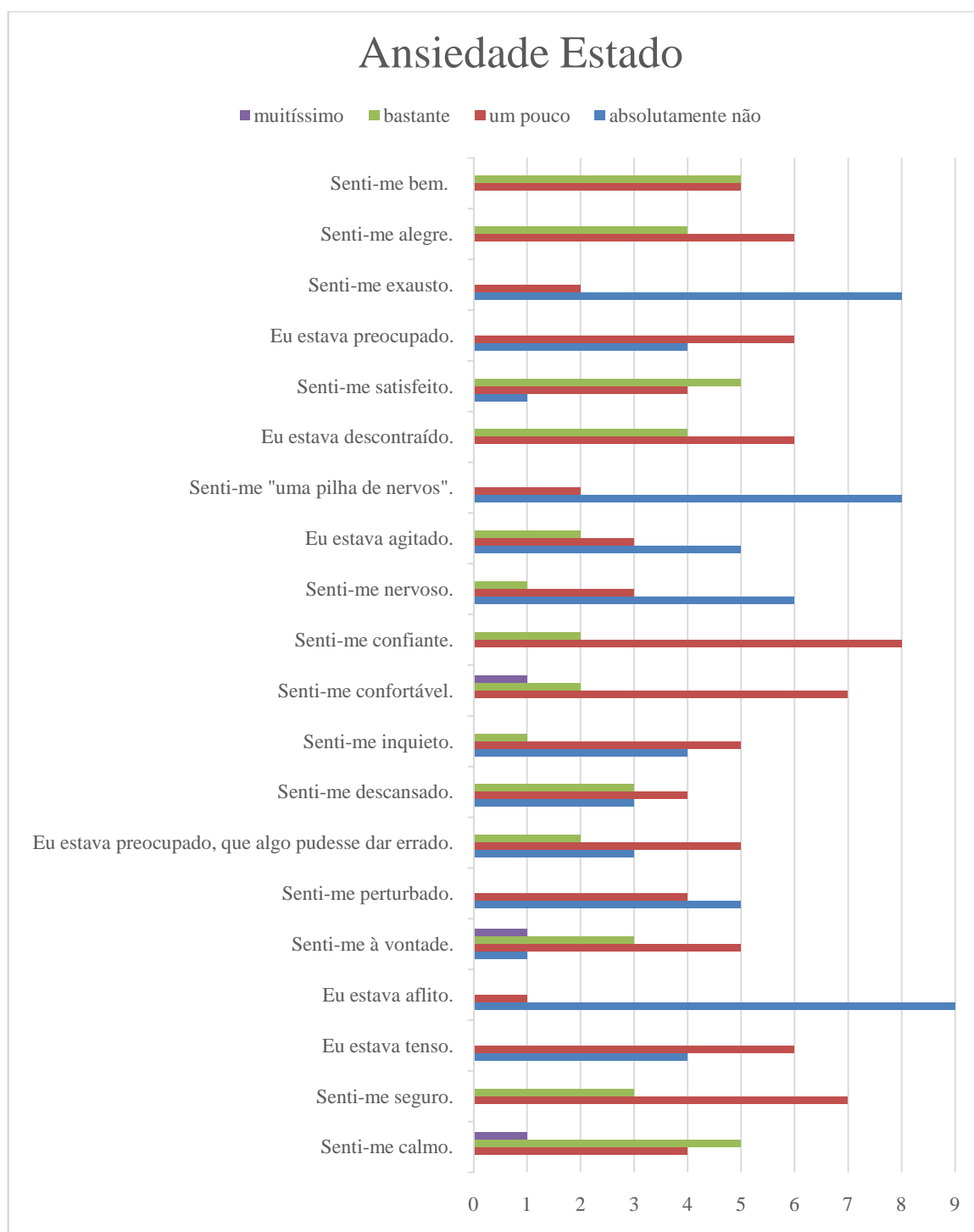


Gráfico 13 - Questionário II. *Inventário de Ansiedade Estado*: resultado quantitativo dos 10 integrantes da consultoria individual

Contudo, ao pedirmos para apresentarem o diálogo a toda a sala houve um empate no número de participantes que completaram a atividade ou não e a demonstração de reações diversas justificadas nas respostas anexadas ao questionário de *ansiedade-estado*.

Mesmo dentre os 5 participantes que se apresentaram houve sensações diferentes. Sabine [B1], Julia [A2] e Ingrid [B2] tiveram apenas sentimentos positivos, principalmente por se sentirem à vontade naquele ambiente de sala de aula, tanto por poderem errar, quanto por ser uma atividade livre, sem pressão:

[Sabine, B1] "Bem, pois estou em um ambiente onde eu posso acertar e errar em um diálogo em alemão."

[Julia, A2] "Como a tarefa era bem livre e em dupla, me senti mais calma e descontraída."

[Ingrid, B2] "Eu apresentei o diálogo por me sentir segura sobre ele e como a professora não nos corrigiu me senti contente por não ter errado e com o sentimento de 'missão cumprida'."

Porém alguns participantes, apesar de terem atitudes positivas em relação a atividade, pudemos identificar alguns fatores de *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* implícitos em suas justificativas. Claudija [A2], por exemplo, apresentou seu diálogo, mas ficou com receio sobre sua pronúncia: "Normal, apesar de eu não ter uma boa pronúncia." [Claudija, A2]. Este pode ser um fator derivado do medo do erro e de ser julgado pelos pares ou professores. No mesmo sentido Klaus [A1] afirma: "Bem, apesar de pensar se não teria algo errado no texto." [Klaus, A2].

Já os participantes que não se apresentaram, justificaram sua atitude, principalmente por não se sentirem à vontade de falar na língua alemã em público:

[Anna, A1] "Acho que ainda fico apreensiva ao pensar em alemão em público. Tenho medo de engasgar e/ou esquecer/me perder no diálogo."

[Hans, B2] "Comum acordo respeitando a parceira."

[Bettina, A2] "Porque não me sinto muito confortável em apresentações."

[Katja, A2] "Não cheguei a terminar a atividade."

[Eva, B1] "Vergonha de falar para a sala toda."

Ao relatarmos este receio na *consultoria individual*, compreendemos que a percepção de autoconfiança dos alunos acaba por desmotivá-los a se apresentarem na língua alemã. Outro fator causador de ansiedade destacado é o medo de cometer erros, resultando no surgimento nos alunos do sentimento de inferioridade em relação aos pares.

Um outro fator em discussão é o papel do conhecimento na resolução de problemas diretamente ligado ao grau de automação e monitoração. Algumas vezes a automação excessiva, comum em alunos com nível intermediário e avançado na língua estrangeira pode levar a certa inflexibilidade ou falta de criatividade na busca de soluções originais, levando-os a inibição. Houve o caso de Hans [B2] nas entrevistas que possui nível de alemão bem mais alto do que os colegas de sala e com *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* que disse "não falar em alemão durante a aula para não 'chamar atenção'", ou seja, ele prefere ficar

em silêncio para que os colegas de sala possam tentar responder, já que ele já sabe o conteúdo. Além disso, ele não se apresentou na atividade de produção oral aplicada na sala de aula com a justificativa: "comum acordo respeitando a parceira". Assim, o conhecimento em sua área, ao invés de favorecer o desempenho, como costuma acontecer, teve efeitos negativos, o que parece sugerir que, dependendo da natureza da tarefa e do ambiente, ser especialista em domínio pode ser ou não uma vantagem, já que o aluno não consegue praticar a fala em sala (CAGNIN; LEME, 2011).

O quadro abaixo apresenta um aparato geral de todos os fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* e seus efeitos na aprendizagem da língua alemã discutidos pelos participantes do estudo de caso:

Fator gerador de ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira	Efeitos na aprendizagem da língua alemã
Falta de preparação dos alunos para atividades espontâneas de comunicação oral na sala de aula.	Apreensão na comunicação na língua alemã
Falta de contextualização, não compreensão da matéria	Desconforto em participar da aula
Apresentação oral em alemão na aula sem preparação prévia do aluno	Apreensão na comunicação na língua alemã
Desafio do autoconceito do indivíduo como comunicador competente	- Menos pensamentos relevantes para tarefas; - Retém menos informações das aulas
Velocidade da aula (rapidez)	Receio de não conseguir acompanhar o conteúdo
Pouca preparação e técnicas rápidas utilizadas	Maior tempo preparando anotações
Desconhecimento por completo da língua alemã (falta de vocabulário, dificuldade na pronúncia)	- Insegurança na comunicação; - Travar ao tentar se comunicar na língua alemã
Vontade de "falar perfeito"	- Prejudica desenvolvimento das atividades orais em sala; - Descontentamento com a produção oral; - Medo de cometer erros; - Estresse; - Frustração; - Ansiedade
Medo da avaliação negativa dos pares	- Sentimento de inferioridade - Receio de responder perguntas na aula - Anular fala
Pressão pela natureza avaliativa das aulas	Evitar se comunicar em alemão na aula
Crenças internalizadas pelos alunos	Medo da avaliação negativa dos professores
Grau de hierarquia	Medo da avaliação negativa dos outros
Medo de ser corrigido a todo momento pelo nativo	- Frustração; - Sentimento de inferioridade - Perder oportunidades de comunicação fora do ambiente de sala de aula
Receio de o nativo não compreender a mensagem	- Apreensão de falar com nativo; - Vergonha de falar em alemão

Falta de percepção de autoconfiança na habilidade linguística	Frustração e desmotivação no aprendizado
Falta de tempo para estudo e de recursos fora da sala de aula	Aumenta dificuldade aparente da língua alemã por ser distante a realidade dos alunos
Sentir estagnação no processo de aprendizado	Desmotivação
Dificuldade da língua alemã	Ansiedade ao se comunicar na língua alemã
Inflexibilidade ou falta de criatividade na busca de soluções originais	Inibição ao falar em alemão na sala

Quadro 33 - Fatores geradores da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* e seu efeito na aprendizagem da língua alemã

Schumann (1994 *apud* WELP, 2009, p. 71) explica que, em sala de aula, o filtro afetivo julga o material que está sendo utilizado, as atividades que estão sendo desenvolvidas e, até mesmo, o professor. O aluno analisa se esses fatores apresentam novidade; se oferecem prazer; se estão de acordo com as suas necessidades e objetivos; se são compatíveis com a sua capacidade de assimilação; e se realçam a sua autoimagem e a sua imagem perante a sociedade. Por isso a crença dos estudantes perante seu aprendizado é considerada um grande influenciador no desempenho dos alunos em relação à língua estrangeira, sendo este então em nossa opinião o maior *fator gerador de ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

3.3 Consultoria individual: análise das estratégias de amenização da ansiedade de produção oral na língua estrangeira

A *consultoria individual* tem por objetivo questionar as crenças dos alunos, relativizar os medos e procurar pontos de vista alternativos (e positivos), onde o aluno seja capaz de agir e trabalhar por conta própria. Neste mesmo sentido nosso trabalho tem por objetivo principal buscar através dos participantes da pesquisa de caso estratégias de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* no ambiente acadêmico através da autorreflexão realizada durante o processo da *consultoria individual*.

O **Quadro 34** ilustra as três fases do processo de *consultoria individual* realizados no projeto. Até o momento tínhamos analisado a fase I (contato/contrato) e a parte 2 (esclarecimento do tema) da fase II. Nesta seção, dedicamo-nos às parte 3 (identificação de recursos) e 4 (plano de ação) da fase II e a fase III (fase experimental, avaliação).

Fase	Parte	Objetivos a serem alcançados
I	1- Contato/Contrato	O que realmente me traz a orientação individual?
II	2 - Esclarecimento do tema	O que gostaria de atingir no final do meu projeto de aprendizagem?
	3 - Identificação de recursos	Quem ou o que está disponível para mim?
	4 - Plano de ação	O que devo fazer?
III	5 - Fase experimental	Atividade de produção oral: diálogo em duplas e discussão em sala
	6 - Avaliação	Será que eu alcancei meu objetivo? como posso me beneficiar das estratégias propostas na minha futura aprendizagem?

Quadro 34 - Fases e objetivos da *consultoria individual*

Iniciaremos nossa análise apresentando a autorreflexão dos alunos em relação às estratégias que lhes ajudariam na amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*, ilustradas pelos destaques em vermelho nos planos de ação. Juntamente com esta apresentação faremos a categorização das estratégias indiretas (OXFORD, 1990) selecionadas pelos participantes da pesquisa de caso. Por fim, faremos uma breve avaliação (Fase III) da utilidade destas estratégias para o aprendizado dos participantes do estudo de caso.

As estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas como procedimentos utilizados pelos alunos com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização de informação (cf. POZO, 1995), bem como processos controlados pelos alunos a fim de atingirem objetivos de aprendizagem e/ou realização de uma tarefa (SILVA; SÁ, 1997).

Segundo Lidke (2010) os alunos contam com diferentes estratégias para lidar com problemas que envolvam a linguagem. Porém as crenças errôneas sobre aprendizagem de línguas podem contribuir para o desenvolvimento da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*.

Através da análise das entrevistas na *consultoria individual* na seção anterior (4.2) constatamos que a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* ocorre em consequência das dificuldades destes alunos ao aprenderem a língua-alvo. Assim, a avaliação negativa destes alunos em relação a seu aprendizado da língua alemã decorre em sua consciência ou crença errônea dos erros que ele comete ao se comunicar, advinda principalmente do medo da avaliação negativa dos pares.

Segundo Lazarus (1966) o medo é uma emoção que acompanha o processamento de informações. Ou seja, o aluno decide se sua situação atual pode ser avaliada como uma

ameaça ou um desafio de acordo com suas experiências anteriores. Para que a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* fosse amenizada no ambiente de sala de aula propusemos aos participantes da *consultoria individual* o enfrentamento deste "medo", com o propósito de tentarem lidar cognitivamente com esta questão e reavaliar toda a situação provocadora desta ansiedade específica.

Ao analisarmos as entrevistas destes participantes, compreendemos que a deficiência nos hábitos de estudo e nas estratégias de aprendizagem prejudicava seu desempenho na comunicação oral no alemão como língua estrangeira, além disso, a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* aumentava devido à consciência do aluno de que este não dominava o conteúdo e principalmente o vocabulário em situações de comunicação espontâneas ou em respostas imediatas dentro e fora da sala de aula.

Nosso propósito nesta parte da análise é primeiramente classificar as *estratégias indiretas* (**Quadro 35**) utilizadas pelos participantes da *consultoria individual* de acordo com a classificação de Oxford (1990) e em seguida concluir se estas estratégias surtiram eficácia nos objetivos propostos pelos próprios alunos.

Estratégias indiretas	Estratégias metacognitivas	Planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.
	Estratégias afetivas	Regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação.
	Estratégias sociais	Interação e cooperação com os outros.

Quadro 35 - Estratégias Indiretas de Aprendizagem segundo Oxford (1990, *apud* Paiva, 1998)

As **estratégias indiretas** que mais obtiveram destaque na reflexão dos participantes da *consultoria individual* foram as **metacognitivas**, ou seja, aquelas que os alunos delineiam a fim de coordenar seu próprio aprendizado através do planejamento, avaliação e controle da aprendizagem. A aluna Anna [A1] fez dois apontamentos interessantes referentes ao planejamento de seu aprendizado; o primeiro está relacionado à preparação que deveria fazer antes da aula para se sentir mais segura ao se comunicar na língua alemã em sala; e o segundo diz respeito à atividade de escrever um diálogo em duplas, onde o tempo para a estruturação controlada de suas falas é um fator relevante para sua tranquilidade perante a apresentação.

[Anna, A1] "se eu estudasse antes das aulas e não esperasse só por elas eu me sentiria mais segura sim, não completamente, mas mais segura."

[Anna, A1] "então, sozinho eu acho que é muito complicado, em dupla, um diálogo, realmente funciona melhor, duas cabeças pensando [...] mas é uma coisa que você vai perceber em todas as duplas é que a gente precisa escrever tudo que a gente vai falar. Por que? porque o alemão não é igual o português e num dá pra você olhar pra cara da pessoa e você falar um negócio e a pessoa responder o negócio e sair perfeinho."

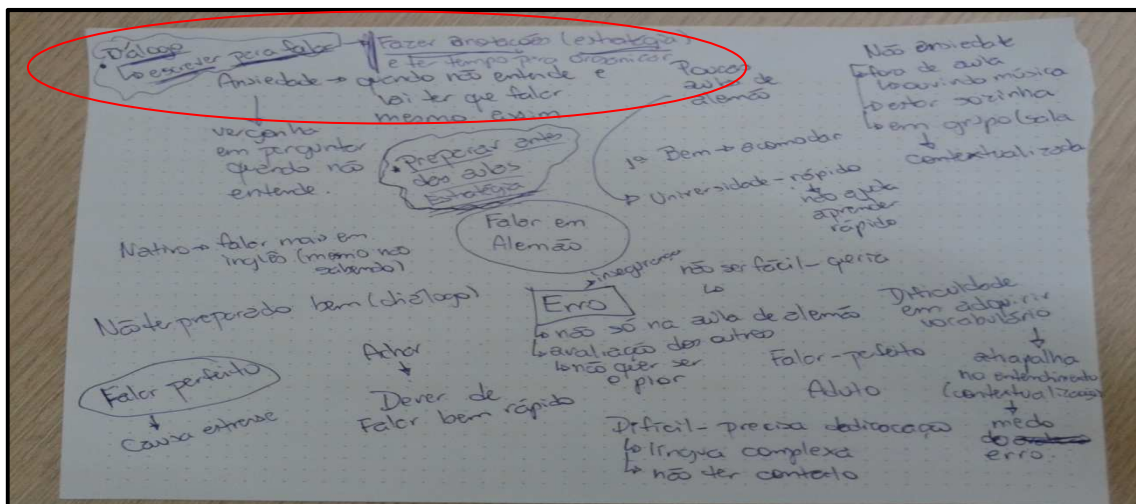


Figura 27 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Anna [A1]

Julia [A2], por exemplo, faz uma avaliação de sua aprendizagem dizendo que seu grau de absorção está menor do que no começo de seu estudo da língua alemã, por isso já se planejou a se preparar antes das aulas e pesquisar sobre o assunto para além do livro didático a fim de se sentir menos pressionada durante a aula e assim, conseguir entender melhor o conteúdo proposto:

[Julia, A2] "eu já tô fazendo, eu já mudei, uma coisa que eu não fazia semestre passado, ãh e tem muito a ver também porque eu comecei a dar aula, então eu comecei a perceber bastante coisa que pode funcionar no meu processo de aprendizado. Eu pego o livro antes da aula, o tempo que eu tenho pra fazer antes, pra estudar antes, ãh eu pego o livro, eu pego aquela lição e eu faço, se não der pra fazer todos os exercícios e estudar primeiro sozinha em casa, eu faço o máximo possível. Aí procuro na internet explicação sobre aquele tema, tem um blog que eu acesso sempre, que ajuda bastante. Então eu venho pra aula preparada pra aquela lição. Porque durante a aula a minha absorção tá sendo muito menor que nos semestres passados. Eu percebi isso nas primeiras duas semanas. Então eu já, quando eu percebi isso eu falei não, eu tô pirando na sala de aula, eu não tô conseguindo absorver [...] eu tenho que dá um jeito nisso. E aí eu comecei a fazer isso, tem melhorado bastante com isso."

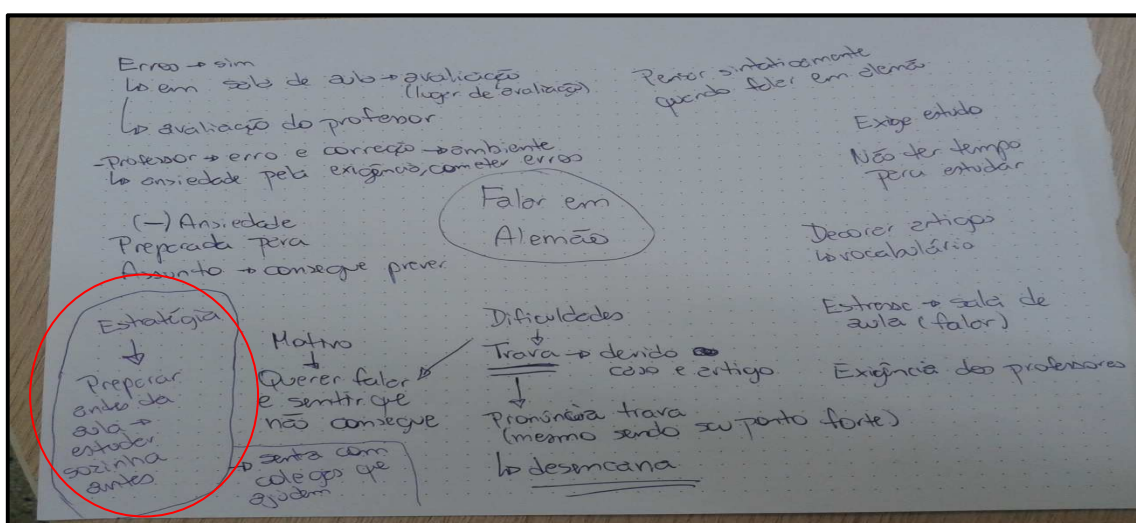


Figura 28 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Julia [A2]

Com este mesmo objetivo, as estratégias que Claudija [A2] se propôs a colocar em prática durante seu aprendizado da língua alemã foi tentar se preparar melhor antes da aula, principalmente para se sentir menos ansiosa durante exercícios de produção oral espontâneos, sem estruturação prévia do falante.

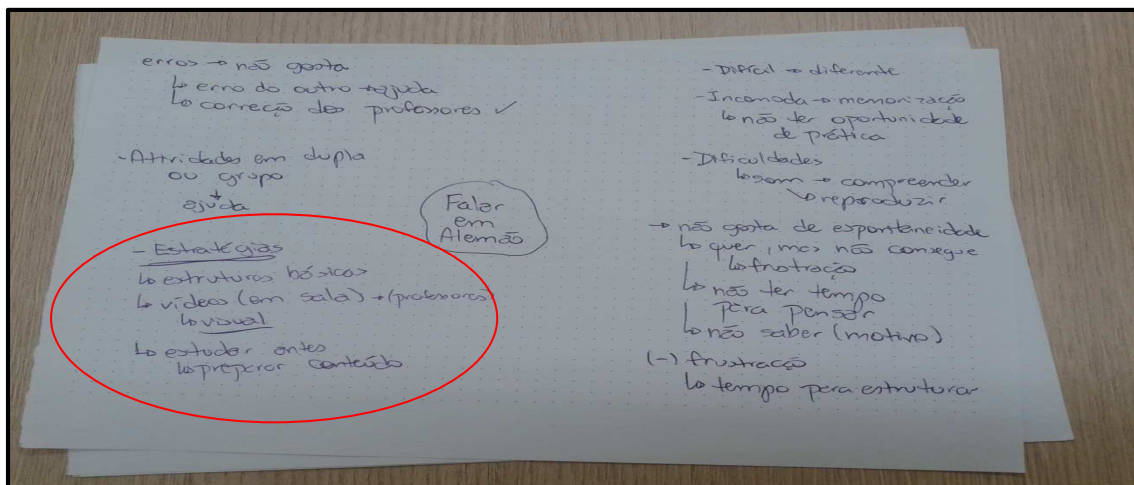


Figura 29 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Claudija [A2]

As estratégias metacognitivas também estão ligadas às práticas de autoavaliação e automonitoramento. Podemos observar esta escolha na fala de Bettina [A2] que diz tentar se preparar antes da aula e treinar sozinha, criando até mesmo situações imaginárias, para que na hora da interação em sala se sinta menos ansiosa para reproduzir suas reflexões na língua alemã:

[Bettina, A2] "normalmente eu sou bem metódica, então eu tento me preparar antes pras aulas, então tipo, eu tento olhar o conteúdo, aí eu me sinto mais segura, porque eu acho que eu sei mais ou menos e sei lá, eu vou tentando, eu tento treinar um pouco sozinha assim, tipo, sei lá, montar situações imaginárias."

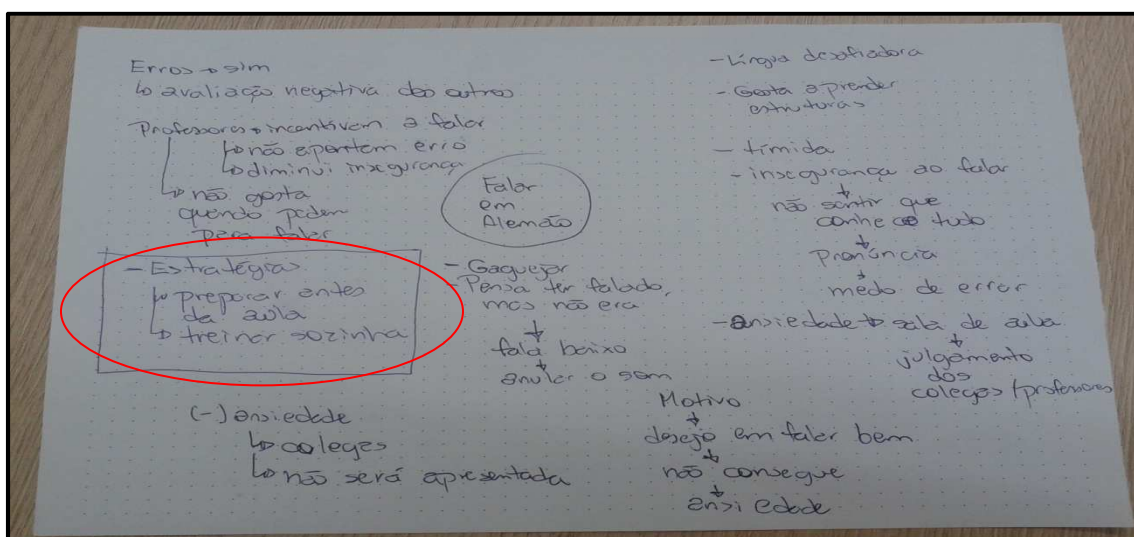


Figura 30 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Bettina [A2]

Como podemos observar nas falas de Klaus [A2], Ingrid [B2] e Eva [B1] a antecipação do conteúdo que será estudado em sala, bem como a inserção de língua no cotidiano dos alunos são duas estratégias bastante significativas para o aprendizado destes alunos e para a amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*:

[Klaus, A2] "antecipar né o conteúdo da aula, pra que aí seja mais aproveitado na própria aula."

[Ingrid, B2] "tentar colocar mais alemão no meu dia a dia, nem que seja, sei lá, abrir o site da, sei lá, da Deutsche Bahn e olhar o horário dos trens, mas alguma coisa assim."

[Eva, B1] "eu acho que eu preciso de um pouco mais de contato com o idioma [...] ver as próximas páginas pelo menos pra eu me interar um pouco mais do assunto, às vezes se tem um texto que vai me ajudar com o vocabulário, então acho que nesse sentido ajuda bastante, né e acho que é uma forma de me deixar mais tranquila, porque eu acho que quando cê vai, essa coisa do elemento surpresa assim, eu vou pra aula e não sei nada, então acho que nesse sentido é bem mais difícil realmente."

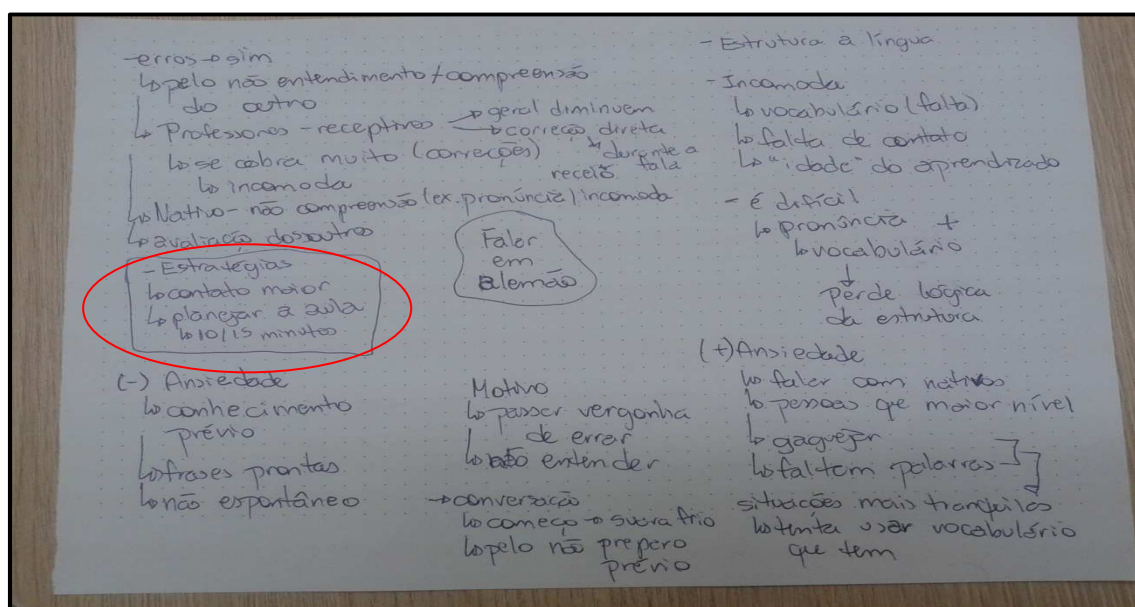


Figura 31 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Eva [B1]

O processo da *consultoria individual* nos permitiu também detectar fenômenos que normalmente seriam despercebidos, como as metaemoções, ou seja, os sentimentos sobre suas próprias emoções (PEKRUN, GOETZ, TITZ, 2002). Uma parcela dos estudantes disse sentir frustração ao sentir ansiedade, implicando assim que as metaemoções podem facilitar os estudantes a lidar com emoções negativas configurando então, a reflexão sobre **estratégias afetivas** nos relatos.

Uma outra forma de aplicar as **estratégias afetivas** é a utilização de mecanismos que estejam relacionadas às variáveis afetivas dos alunos na hora da preparação deste para seu aprendizado da língua, como por exemplo, ouvir músicas. Sabine [B1] relata na *consultoria*

individual que consegue adquirir vocabulário através da tradução de músicas, textos e assistindo filmes:

[Sabine, B1] "então eu acho que praticar mais né, e também acho que uma boa forma de você pegar vocabulário é tradução. Acho que pelo menos no inglês foi assim, eu consegui aprender muito vocabulário através de tradução de música ou de algum texto, procurar assistir filmes."

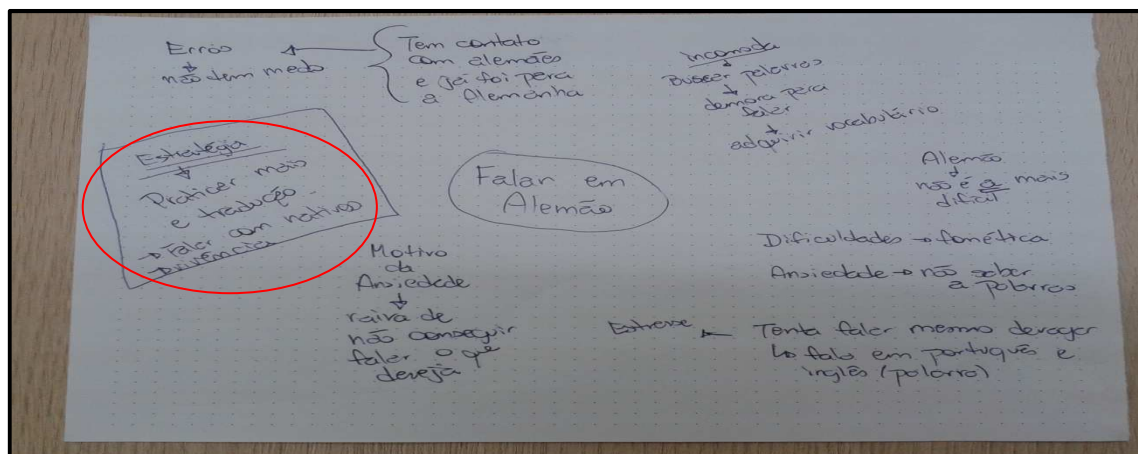


Figura 32 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Sabine [B1]

Durante a *consultoria individual*, Katja [A2] teve a ideia de utilizar um caderno de bolso para anotar frases que fossem importantes para ela em todos os momentos que estivesse em contato com a língua alemã. Assim se sentirá mais preparada para se comunicar na língua alemã em qualquer situação de comunicação e terá menos *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*:

[Katja, A2] "eu acho que eu, agora cê me deu uma grande ideia. Vou pegar, vou comprar um caderninho, aqueles piquinininho mesmo de anotação assim, de bolso e anotar as frases feitas sabe, acho que isso é muito importante [...] Quando pegar um filme, assim pra assistir, ou sei lá, uma rádio, uma novela em alemão, não sei, alguma coisa, e começar a anotar algumas construções que você sabe que vai, vai servir pra qualquer ocasião, aí tentar decorar aquilo né, não decorar, mas tipo internalizar."

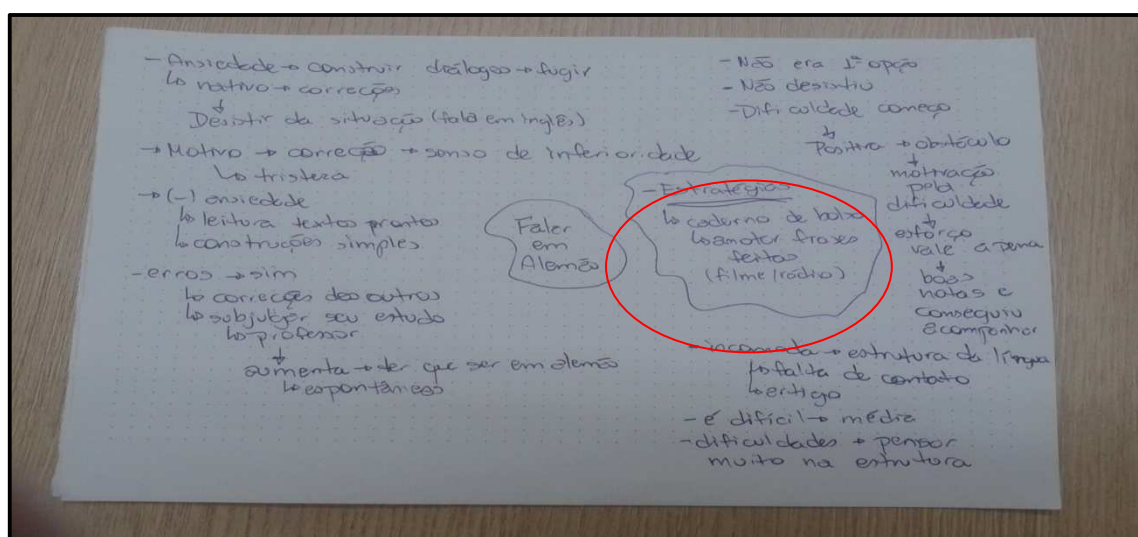


Figura 33 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Katja [A2]

A base principal das **estratégias sociais** é a interação e a colaboração com outros indivíduos. Ao pensarmos nas estratégias utilizadas em sala de aula para amenizar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* diante de uma situação de fala espontânea ou de algum elemento surpresa, Julia [A2] diz, por exemplo, tentar sempre se apoiar na ajuda dos colegas de sala, para que assim não se sinta perdida em aula e não haja um elemento estressor neste ambiente:

[Julia, A2] "tento acompanhar, eu geralmente sento com alguém que consiga me dar uma ajuda né. Sempre trabalho, procuro sempre que possível trabalhar em dupla na sala de aula. Então se eu não entendo alguma coisa que o professor falôãh, que que o professor falo, que é pra fazer mesmo? então, geralmente eu peço ajuda de algum colega."

Nem todas as pessoas do grupo têm oportunidades de interação na língua alemã fora do ambiente da sala de aula. Ingrid [B2], por exemplo, é uma aluna que já estudou na Alemanha e possui um nível mais alto no alemão do que a maioria da sua turma, por isso se sente um pouco apreensiva na sala pelo julgamento dos colegas. Apesar disso, demonstrou tanto na *consultoria individual*, quanto nas aulas regulares observadas por nós grande disposição a auxiliar os colegas durante as atividades propostas ou mesmo sanar dúvidas imediatas dos colegas que não tinham coragem de perguntar diretamente ao professor. Por isso, uma estratégia que se propôs a colocar em prática dentro deste ambiente é tentar conversar mais em alemão como estes colegas de sala, para que ela possa praticar a língua e propiciando um maior contato aos colegas com o idioma para além do professor. Outra proposta sugerida por ela foi tentar um contato maior com os amigos alemães pela internet (Skype), para que assim volte a aprimorar sua fala e sinta menos *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* em situações reais de comunicação:

[Ingrid, B2] "talvez tentar conversar em alemão com o pessoal da minha sala [...] na era da internet, meus colegas da Alemanha, eu converso com eles no facebook né, talvez skype ou alguma coisa assim pra tentar praticar a fala, porque se deixar pra praticar só pra quando eu voltar pra Alemanha é muito difícil né. E aí eu acho que talvez eu me sentiria mais preparada, sem ser aquela coisa de você, guia de viagem, você só lê, só lê, só lê e nunca foi né."

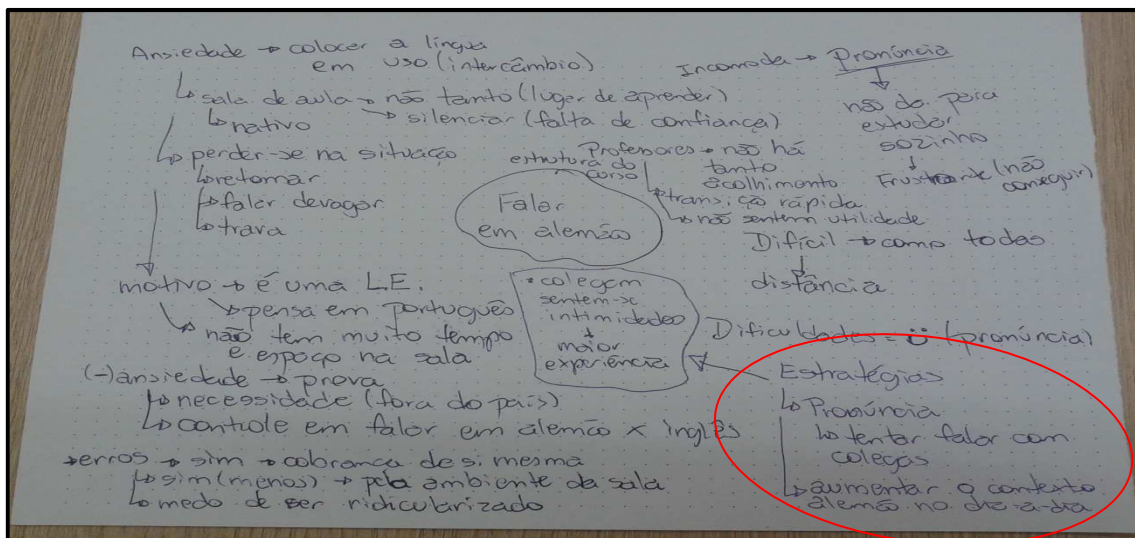


Figura 34 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Ingrid [B2]

Mas não só a interação com nativos ou com colegas da sala é uma forma de aplicar as estratégias sociais. Klaus [A2] relata ter outras pessoas em seu convívio que falam alemão, por isso propôs para seu aprendizado tentar manter um diálogo na língua-alvo com mais frequência, a fim de sentir menos ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira, tornando essa comunicação mais natural:

[Klaus, A2] "uma estratégia assim que eu consigo pensar é que assim, eu tenho algumas pessoas no meu convívio que já falam alemão, então, eu, assim, uma estratégia que eu até tento aplicar às vezes mas não dá muito certo, que eu acho que eu tenho que me esforçar mais em aplicar é tentar manter um diálogo em alemão com essas pessoas, pra, porque realmente acho que só com a prática né, que vai ter essa, esse não travamento assim, esse destrave."

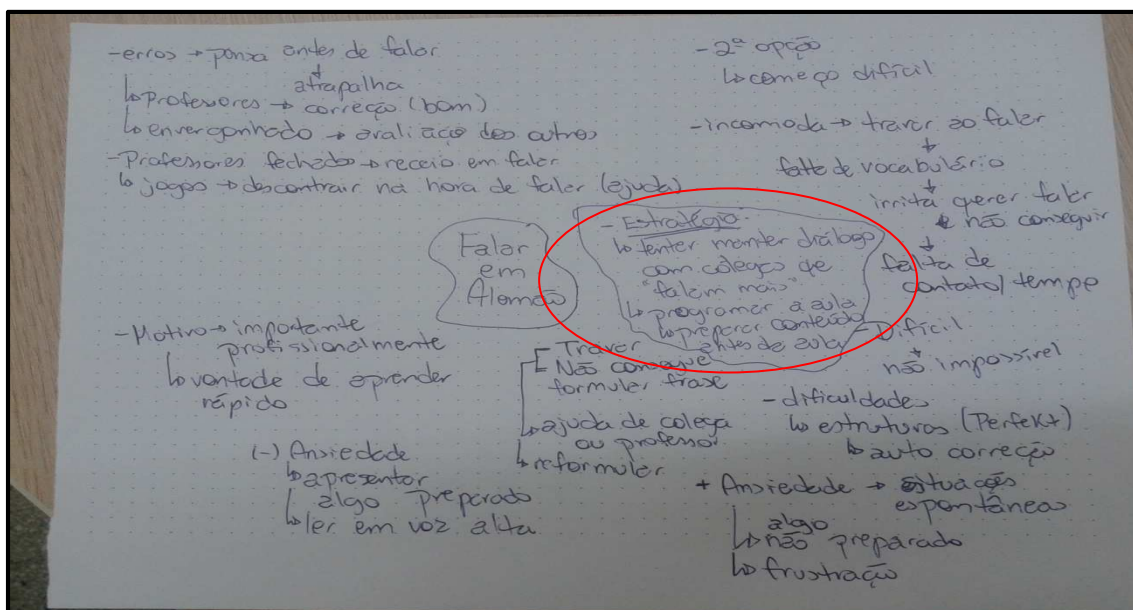


Figura 35 - Esquema de autoreflexão: proposta de estratégia de amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* - Klaus [A2]

O quadro abaixo apresenta um resumo de todas as estratégias utilizadas pelos participantes da **consultoria individual** e sua classificação dentro das *estratégias indiretas* de Oxford (1999).

Participante	Tipo de estratégia indireta	Ação
Anne [A1]	Metacognitiva	1-Estudar antes da aula (preparação antecipada); 2 - Estruturação controlada da fala.
Julia [A2]	Metacognitiva	1- Preparação antecipada; 2- Estudo individual.
	Social	Apoio dos colegas de sala.
Claudija [A2]	Metacognitiva	Preparação antecipada
Bettina [A2]	Metacognitiva	1- Preparação antecipada 2 - Criar situações imaginárias de produção oral - autoavaliação e automonitoramento
Klaus [A2]	Metacognitiva	Antecipação do conteúdo - preparação antecipada.
Eva [B1]	Metacognitiva	1 - Melhor contato com idioma; 2 - Antecipação do conteúdo - preparação antecipada.
Ingrid [B2]	Metacognitiva	Inserir a língua alemã no cotidiano
	Social	1 - Falar com colegas de sala em alemão (cooperação); 2 - Tentar contato maior com colegas alemães através da internet (interação).
Sabine [B1]	Afetiva	Aquisição de vocabulário através de tradução de música, textos e assistir filmes
	Social	Interação com nativo.
Katja [A2]	Afetiva	Utilização de caderno de bolso - anotar frases que ajudam na fala espontânea.
Klaus [A2]	Social	Tentar interação com colegas que falam alemão.

Quadro 36 - Estratégias indiretas utilizadas pelos 10 participantes da *consultoria individual*

Segundo Oxford (1999) as estratégias de aprendizagem só são úteis se: a) relaciona-se bem com a tarefa disponível na língua estrangeira; b) ajusta-se às preferências de estilos de aprendizagem do aluno; c) o aluno a emprega de forma eficaz e liga-a a outras estratégias relevantes.

Ao analisarmos o **Quadro 36**, concluímos que cada estratégia segue tanto as preferências de estilo de aprendizagem de cada aluno, bem como estão relacionadas à

dificuldade encontrada por cada um deles durante seu aprendizado e que causava *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira*. Através de uma última atividade aplicada em sala que abarcava a discussão em dupla e em grupo pudemos perceber que mais do que ser eficaz para a amenização desta ansiedade específica, a *consultoria individual* possibilitou a estes alunos a reflexão sobre outras estratégias relevantes que eles poderiam começar a colocar em prática a fim de melhorar sua comunicação oral no ambiente de sala de aula. Assim, nosso objetivo de pesquisa nesta fase foi alcançado, cujo propósito era investigar em que medida a estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual*(al. *Sprachlernberatung*) poderia auxiliar os alunos de línguas estrangeiras a buscar através da autorreflexão monitorada estratégias de aprendizagem, como foco de análise das estratégias indiretas (OXFORD, 1990) a fim de amenizar *a ansiedade de produção oral na língua estrangeira* no ambiente acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral verificar o impacto da estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) como meio de auxílio na amenização da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, através da autorreflexão dos participantes sobre suas estratégias de aprendizagem da língua alemã. A partir dos questionários aplicados em sala, da observação de aulas regulares e de atividades de produção oral fundamentadas pelos objetivos específicos da pesquisa, pudemos nos embasar melhor para a contextualização da *consultoria individual*; e com isso verificarmos se o objetivo geral da pesquisa foi atingido.

Na fase inicial da pesquisa, como resultado da revisão da literatura (**Capítulo 1**), pudemos mapear alguns fatores geradores da *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* (3.1.2), como por exemplo, insegurança em exercícios espontâneos de produção oral, medo da avaliação negativa dos pares devido aos erros cometidos, maior tensão para se apresentarem em aulas de língua alemã do que em outras disciplinas do ambiente acadêmico. Através destes fatores, pudemos verificar que esta é realmente uma ansiedade específica, ou seja, a ansiedade de produção oral desenvolvida no contexto do ensino/aprendizado de língua estrangeira, já que não possui ligação com a comunicação oral na língua materna.

Através do estudo de caso proposto no **Capítulo 2** e analisado no **Capítulo 3** (3.2), que se aprofundou mais nas entrevistas realizadas pela *consultoria individual*, constatamos que a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* ocorre primeiramente em consequência das dificuldades destes alunos ao aprenderem a língua-alvo (3.2.3). A avaliação negativa destes alunos em relação a seu aprendizado da língua alemã decorre da crença de que esta é uma língua difícil. Devido à deficitária habilidade linguística dos alunos, traduzida pelos participantes como falta de vocabulário ou mesmo dificuldade na pronúncia, eles se sentem inseguros para se comunicar na língua-alvo dentro e fora do ambiente acadêmico. Outro fator em destaque é o medo de cometer erros, advindo do medo da avaliação negativa dos pares (3.2.2). O valor que o erro recebe pelos alunos decorre tanto da exigência dos professores no ambiente acadêmico, quanto principalmente da crença internalizada dos próprios participantes criadas a partir de experiências frustrantes anteriores de aprendizado da língua que fazem com que estes alunos se sintam inferiores em relação aos colegas de sala. Mas isso ocorre também fora da sala de aula pela correção em situações de comunicação com nativos e/ou pelo medo da não compreensão do mesmo.

O fator que mais chamou nossa atenção e que guiou a próxima fase da *consultoria individual* foi a deficiência que esses alunos possuíam nos hábitos de estudo e nas estratégias de aprendizagem (3.3), o que prejudicava o desempenho desses participantes na comunicação na língua alemã, principalmente em situações de produção oral espontâneas. Como consequência, a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* aumentava devido à consciência do aluno de que este não dominava o conteúdo e principalmente o vocabulário em situações de comunicação espontâneas ou em respostas imediatas dentro e fora da sala de aula.

A *consultoria individual* surge, então, em nosso trabalho, com o propósito de possibilitar a estes participantes uma autorreflexão de seu processo de aprendizagem da língua alemã e instigar ações para amenização da *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* que estaria prejudicando o desempenho destes alunos no aprendizado da língua-alvo, ou seja, a *consultoria individual* teve por objetivo ajudar estes alunos a refletir e procurar estratégias que estivessem de acordo com a realidade de cada um a fim de amenizar a *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* em situações de comunicação dentro e fora do ambiente acadêmico.

Durante a *consultoria individual*, percebemos uma reflexão importante perante as estratégias indiretas (OXFORD, 1990) por parte dos próprios participantes do estudo de caso (3.3):

- os alunos deram destaque para a utilização de *estratégias metacognitivas*, ou seja, aquelas relacionadas ao planejamento, avaliação e controle da aprendizagem. Mesmo aqueles alunos que já haviam se prontificado a praticar estas estratégias, sentiam dificuldade devido à falta de tempo ou mesmo falta de recursos fora da sala de aula para conseguir colocar a língua em prática em situações mais espontâneas. Por isso se comprometeram a preparar o conteúdo antecipadamente às aulas através de um estudo mais individual e tentar inserir a língua alemã no cotidiano, a fim de conseguirem estruturar melhor sua fala em atividades ou situações de produção oral espontâneas para que haja menor presença de *ansiedade de produção oral no alemão como língua estrangeira* nesses momentos;

- houve também a presença das *estratégias sociais* nas propostas dos participantes do estudo de caso, cuja base principal é a interação e colaboração com outros indivíduos. Percebemos uma vontade dos alunos em querer colocar a língua alemã em uso tanto dentro, quanto fora da sala de aula, apesar do medo do erro e da avaliação negativa dos pares. Por isso alguns participantes se propuseram a arriscar falar mais na língua alemã em oportunidades de comunicação, tanto com nativos, quanto com colegas que também estudam o mesmo idioma. Um fator interessante foi perceber que quem possuía o nível mais avançado

na língua não se permitia participar mais das aulas, ou mesmo interagir em alemão com os pares, pois teriam receio da avaliação negativa dos colegas, neste caso, não pelo erro, mas sim pelo maior conhecimento no idioma. Esses participantes se propuseram a tentar uma aproximação maior com os colegas de sala a fim de também ajudá-los com suas dificuldades, havendo então a cooperação entre os pares;

- também foram citadas em menor escala, mas não menos importantes, as *estratégias afetivas*, que através da detecção das metaemoções nos permitiu entender melhor a significação das variáveis afetivas dos alunos ao escolherem estas estratégias de aprendizagem. Como a dificuldade com a aquisição de vocabulário foi um fator estressor de grande destaque na fala dos participantes, alguns se propuseram a buscar através de mecanismos mais afetivos, como músicas, filmes, caderno de bolsos, a solução inicial para amenizar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* ligada a este déficit do domínio linguístico na língua alemã.

Concluimos, então, que a resposta para a pergunta de pesquisa que permeou todo o processo deste trabalho obteve o alcance desejado por nós - em que medida a estratégia de orientação didático-pedagógica denominada *consultoria individual* (al. *Sprachlernberatung*) pode auxiliar os alunos de línguas estrangeiras (no caso, o alemão) a buscar através da autorreflexão monitorada estratégias de aprendizagem, com foco de análise das estratégias indiretas (OXFORD, 1990) a fim de amenizar a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira* do alemão como LE no ambiente acadêmico. Tal resultado foi comprovado através de uma última atividade aplicada em sala (2.5.3) que abarcava a discussão em dupla e em grupo, onde pudemos perceber que mais do que ser eficaz para a amenização desta ansiedade específica, a *consultoria individual* (3.3) possibilitou a autorreflexão dos participantes perante estratégias relevantes que poderiam começar ou continuar a ser aplicadas tanto em sala de aula, quanto em qualquer situação de comunicação na língua alemã.

As evidências empíricas colhidas ao longo desta pesquisa apontam na direção de que uma perspectiva construtivista interacionista voltada para uma abordagem sociocultural que leve em conta as especificidades do grupo de aprendizes mostra-se bastante relevante no aprimoramento do desempenho dos alunos em interações orais na língua-alvo. A concepção de que aprender também envolve aspectos emocionais dos alunos através de um ambiente facilitador dessa aprendizagem nos faz refletir a necessidade de discussões mais frequentes a respeito das variáveis afetivas dos alunos com o objetivo de mudar o comportamento debilitante na aprendizagem, como a ansiedade e reforçar os fatores facilitadores como motivação, além de aprimorar a capacidade de autoavaliação do aprendiz de cada aluno.

Assim, esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para aprofundar reflexões a respeito das variáveis afetivas dos alunos, principalmente no tocante a *ansiedade de produção oral na língua estrangeira*, além de incentivar tanto alunos, quanto educadores a procurarem estratégias de aprendizagem com foco não somente no coletivo, mas também nos aspectos singulares de cada indivíduo no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeira.

REFERÊNCIAS

- AIDA, Y. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 2, p. 155-168, 1994. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.2307/329005>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- ALLWRIGHT, D. *Autonomy in Language Pedagogy*. University of Lancaster, Centre for Research in Education (CRILE), Lancaster, working paper, n. 6, 1990.
- ANDO, M. *Distinctive language anxiety factors among college students: Toward the further development of measures and theories*. 1999. Doctoral dissertation. State University of New York, Buffalo, 1999.
- ARANHA, S., CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPECIALIST*, 35 (2), 2014, 183-201.
- ARAÚJO, C. *et al. Estudo de caso*. 2008. 25 f. Trabalho acadêmico (Métodos de Investigação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Minho, 2008. Disponível em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2016.
- AYRES, J. Goal incongruence: A source of public speaking anxiety. *Journal of the Northwest Communication Association*, v.18, 1990, p. 26-40.
- BACKMAN, N. Two Measures of Affective Factors as They Relate to Progress in Adult Second-Language Learning. *Working Papers in Bilingualism*, v. 10, 1976, p. 100-122.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDOVI-HARLIG, K.; BASTOS, M. T. Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, v. 8, 2011, p. 347-384.
- BAUER, U. "Ist Deutsch eine "schwere Sprache"? Linguistische Bemerkungen zur typologischen Distanz Deutsch-Spanish und der vorwissenschaftlichen Beurteilung des Deutschen". *DaF - Brücke*, v. 5, 2003, seiten. 4-7.
- BENJAMIN, M., *et al.* Test anxiety: deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, v.73, 1981, p. 816-824.
- BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. In: WENDEN, A. (Ed.). *System*, v. 27, 1999, p. 459-472.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: D. Little & H. Brammerts (Eds.), 1996, A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, 1996, p. 9-21.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000.

BRUCE *et al.* Influence of psychiatric comorbidity on recovery and recurrence in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder: A 12-year prospective study. *American Journal of psychiatry*, v.126, n. 60, 2005, p. 1179-1187.

BUCK, R. *The communication of emotion*. New York: Guilford, 1984.

CAMPBELL, C.; ORTIZ, J. 'Helping students overcome foreign language anxiety: a foreign language anxiety workshop'. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. (Eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 153-168.

CASADO, M. A.; DERESHISWSKY, M. I. Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, v. 35, n.4, 2001, p. 539-551.

CASSADY, J. C. (Ed.). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solution for academic anxieties*. New York: Peter Lang, 2010.

CHAMOT, A. U. et al. A study of learning strategies in foreign language instruction: First year report. Rosslyn, *InternAmerican Research Associates*, 1987.

CHAMOT, A. U.; KÜPPER, L; IMPINK-HERNANDEZ, M. V. A study of learning strategies in foreign language instruction: findings of the longitudinal study. Mac Lean, *Interstate Research Associates*, 1988.

CLÉMENT, R.; GARDNER, R. C.; SMYTHE, P. C. Motiational variables in second language acquisiton: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioral Science*, v. 9, 1977, p. 123-133.

CLÉMENT, R.; GARDNER, R. C.; SMYTHE, P. C. Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science*, v. 12, 1980, p. 293-1302.

CLÉMENT, R.; KRUIDENIER, B. G. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 1985, p. 21 37.

CLÉMENT, R. Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 5, 1986, p. 271-290.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. A. *Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. Language Learning*, v. 44, 1994, p. 417- 448.

CORYELL, J. E.; CLARK, M. C. One right way, intercultural participation, and language learning anxiety: A qualitative analysis of adult online heritage and nonheritage language learners. *Foreign Language Annals*, v. 42, n.3, 2009, p. 483-504. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01037.x>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 17, n.1, 2004, p. 15-24.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. In: *System*, v. 23, n. 2, 1995, p. 435 - 441.

DA SILVA, A. L.; DE SÁ, L. *Saber estudar e estudar para saber*. Cidade do Porto, Portugal: Porto, 1997.

DALY, J. Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D.J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory And Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 3-14.

DEKEYSER, R. M. *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press, 2007.

DEMBO, M. H. *Applying educational psychology* (5th ed). New York: Longman, 1994.

DEWAELE, J.-M.; FURNHAM, A. Extraversion: the unloved variable in applied linguistics research, *Language Learning*, v. 49, n. 3, 1999, p. 509-544.

DEWAELE, J. M.; TSUI, T. The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 3, 2013, n. 1, p. 47-66.

DICKINSON, A.; BALLEINE, B. Motivational control of goal-directed action. *Animal Learning & Behavior*, v. 22, 1994, p. 1-18.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, 1998, p. 117-135.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, v. 4, 2000, p. 275-300.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2001.

DÖRNYEI, Z. The psychology of the language learner: Individual differences. In: *Second language acquisition*. MAHWAH, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2005.

- DU, X. The affective filter in second language teaching. *Journal of Asian Social Science*, v. 5, n. 8, 2009.
- DUSEMUND-BRACKHAHN, C. Sprechen im DaZ-Unterricht. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd.2 Didaktik Methodik. Hrsg. v. KAUFMANN, S. [u.a.]. Ismaning: Hueber, 2008, Seiten 142-179.
- EHRMAN, M.; OXFORD, R. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, v. 74, 1990, p. 311-326.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. L. *et al.* Implicit and Explicit Knowledge. *Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol & Tonawanda & Ontario: Multilingual Matters, 2009. (Second Language Acquisition: 42).
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 2012.
- ELSTERMANN, A.-K. Lerner-Support im internationalen Kooperationsprojekt. Teletandem Brasilien - Fremdsprachen für alle. *Info DaF*, 6, 2014b, 650-667.
- EYSENCK, H. J. *The structure and measurement of intelligence*. New York: Springer-Verlag, 1979.
- EYSENCK, H. J. *Personality, Genetics and Behaviour*, 1982.
- FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. (Org.) *Motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- FLAVELL, J.H.; MILLER, P. H; Miller, S. A. *Desenvolvimento cognitivo* (3^aed). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRANTZEN, D.; MAGNAN, S. S. Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, v. 38, n. 2, 2005, p. 171-190.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUNK, H. "Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache - Unterricht". In: KRUMM, H-J et al. (Org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 943-944.
- FUNO, L. B. A. Teletandem: um estudo sobre identidade culturais e sessões de mediação em aprendizagem. Universidade Estadual Paulista, Campus São José do Rio Preto, 2015.
- GANSCHOW, L.; SPARKS, R. Foreign language anxiety among high school women. *Modern Language Journal*, v. 80, 1996, p. 199-212.
- GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers, 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.

GARDNER, R. C.; DAY, J. B.; MACINTYRE, P. O. Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Learning*, v. 14, 1992, p. 197-214.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, v. 43, n. 2, 1993, p. 157-194.

GARDNER, R. C.; TREMBLAY, P. F.; MASGORET, A-M. Toward a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, v. 81, 1997, p. 344-362.

GARRETT, P.; YOUNG, R. F. Theorizing affect in foreign language learning: an analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course". *The Modern Language Journal*, v. 93, n. 2, 2009, p. 209-226.

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.

GREGERSEN, T.; HORWITZ, E. K. 'Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-anxious Language Learners' Reaction to Their Own Oral Performance'. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. 4, 2002, p. 562-570.

GROTJAHN, R. Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 9, n. 2, 2004.

HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1979.

HOLTGRAVES, T. M. Language as social action. *Social psychology and language use*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, v.70, 1986, p. 125-132.

HORWITZ, E. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, 1988, p. 283-294.

HORWITZ, E. K. Recent research on second language learners: Beliefs and anxiety. Texas Papers. *Foreign Language Education*, 1989, p. 51-60.

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

HORWITZ, E. K. Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, v. 42, p. 154 – 167, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

HORWITZ, E. K.; TALLON, M.; LUO, H. Foreign language anxiety. In: CASSADY, J. C. (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, New York: Peter Lang, 2010, p. 95-115.

IMAI, Y. Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom. *Modern Language Journal*, v. 94, 2010, p. 278-292.

JAIN, Y., & SIDHU, G. K. Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 2013, p. 114–123.

KANEKO-MARQUES, S.M.; KAWACHI, C. J. Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 13, n. 2, 2012, p. 467-494.

KIRKLAND, K.; HOLLANDSWORTH, J. G. Jr. Effective test taking: Skills acquisition versus anxiety reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 48, 1980, p. 431- 439.

KITANO, K. Anxiety in the college Japanese-language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 85, 2001, p. 549-566.

KLEPPIN, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York, 1998.

KLEPPIN, K. Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], v. 9, n. 2, p. 16, 2004. Disponível em : <http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg09-2/beitrag/Kleppin2.htm> Acesso em: 15 jul. 2015.

KLEPPIN, KARIN; SPÄNKUCH, ENKE. *Sprachlern-Coaching*. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen, 2012 (gedruckt; Zeitschriftenaufsatz).

KOCH, A. S.; TERRELL, T. D. Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and practice to classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1991, p. 108-126.

KONDO-BROWN, K. East Asian heritage language proficiency development. In: Kondo-Brown, K. (Ed.) *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants*. Amsterdam: John Benjamins, 2006, p. 242-258.

KOSTIC´- BOBANOVIC´, M. Foreign language anxiety of university students. *Ekonomska Istrazivanja-Economic Research*, v. 22, n. 3, 2009, p. 47-54.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quarterly, v. 28, 1994, p. 27-48.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge, 2012.

LAZARUS, R. S. *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill, 1966.

LEARY, M. R.; KOWALSKI, R. M. *Social Anxiety*. Guilford Press, 1995.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, p. 13-38, 2003. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n.2, 2012, p. 389-411.

LIEDKE, M. Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: KRUMM, H-J et al. (Hgg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010, p. 983 - 991.

LIEVEN, E. E; TOMASELLO, M. Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge, 2008, p. 168-196.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*, 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LITTLE, D. *Learner autonomy I: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLEMORE, J. Metaphoric Intelligence and Foreign Language Learning. *Humanising Language Teaching*, v. 3, n. 2, 2001.

LIU, M. Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, v. 39, n. 1, 2006, p. 13-32.

LIU, M.; JACKSON, J. An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 2008, p. 92.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, v. 39, 1989, p. 251-275.

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

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Methods and results in the study of foreign language anxiety: a review of the literature. *Language Learning*. v. 41, n. 1, 1991a, p. 283-305.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Language anxiety: its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*.41, 1991b, p. 513-54.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. The Subtle Effects Of Language Anxiety On Cognitive Processing in The Second Language. *Language Learning*, v. 44, n. 2, 1994, p. 283-305.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1994a, p. 1-17. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100012560>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MACINTYRE, P. D. How Does Anxiety Affect Foreign Language Learning: A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 1, 1995, p. 90-99.

MACINTYRE, P. D.; CHAROS, C. Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 15, 1996, p. 3-26.

MACINTYRE, P. D.; NOELS, K. A. Using social psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, 1996, p. 373-386.

MACINTYRE, P. D. *et al.* 'Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation'. *Modern Language Journal*, v. 82, n. 4, 1998, p. 545-562.

MACINTYRE, S., ELLAWAY, A.; CUMMINS, S. Place effects on health: how can we conceptualise, operationalise and measure them? *Social Science and Medicine*, v. 55, 2002, p. 125-139.

MAGNO e SILVA, W., DANTAS, L., SÁ e MATOS, M. C. V., & MARTINS, M. F. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campina*, v. 52, n. 1, 2013, p. 53-72.

MARCOS-LLINÁS, M., E; GARAU, M. J. Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, v. 42, n. 1, p. 94-11, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-720.2009.01010.x>> Acesso em: 15 jul. 2015.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MARCHEZI, Leandra; JUNGER, Mayara. Consultoria de Aprendizagem de Línguas no contexto universitário brasileiro. *Projekt, Curitiba*, n. 53, 2015, p. 3-8.

MASGORET, A.-M.; GARDNER, R.C. Attitudes Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 2003, p. 167-21.

MATSUDA, S.; GOBEL, P. Quiet Apprehension: Reading and Classroom Anxieties. *JALT Journal*. v. 23, n. 2, 2004, p. 227-247.

MCCROSKEY, J. C. Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, v. 4, 1977, p. 78-96.

MCCROSKEY, J. C. Validity of the PRCA as an Index of Oral Communication Apprehension. *Communication Monographs*, v. 45, 1978, p.192-203.

MCCROSKEY, J. C. The Communication Apprehension Perspective. In: DALY, J.; MCCROSKEY, J. *Communication Shyness, Reticence and Communication Apprehension*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1984.

MCCROSKEY, J. C.; BEATTY, M. J. (1986). Oral communication apprehension. In: JONES, W. H.; CHEEK J. M.; BRIGGS, S. R. (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment*. New York, NY: Plenum Press, 1986, p. 279-293.

MCLEAN, C. P.; ANDERSON, E. R. Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, v. 29, 2009, p. 496-505.

MEHLHORN, G. Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), v. 11, n. 2, 2006a, S. 11. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jb-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>.> Acesso em: 15 jul. 2015.

MEHLHORN, G.; KLEPPIN, K. Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für INterkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], v. 11, n. 2, 2006, S. 12. Disponível em:<<http://sif.spz.tu-darmstadt.de/jq-11-2/beitrag/Kleppin1.htm>:. Acesso em: 1 set. 2014.

MELLO, S. I. L. A. *Ansiedade e desempenho no atletismo: estudo de efeitos da ansiedade sobre o desempenho, usando como critério performances em competições e em testes ergométricos submáximos*. Santa Maria: UFSM, 1984.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *Revista Iber-Americana de Educación*, Madrid, n. 25, 2001, p. 147-174.

MUSTAPHA, W. Z. W.; ISMAIL, N.; SINGH, D. S. R.; ELIAS S. ESL students communication apprehension and their choice of communicative activities. *AJTLHE: ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2 (1), 2010, p. 22-29.

NICOLSON, M.; ADAMS, H. The languages classroom: place of comfort or obstacle course? *Language Learning Journal*, v. 38, n.1, 2010, p. 37-49.

NOELS, K.A.; PON, G.; CLÉMENT, R. Language identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 15, 1996, p. 246-264.

O'MALLEY, J. M. *et al.* Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, v. 35, 1985, p. 21-46.

ONWUEGBUZIE, A. J., Bailey, P.; DALEY, C, E. Factors Associated With Foreign Language Anxiety. *Applied Psycholinguistics*, v. 20, n. 2, 1999, p. 217-239.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury, 1990.

OXFORD, R. (Ed.). *Language learning motivation: pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, 1998, p. 73-88. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/estrategies.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2016

PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005a.

PALACIOS, L. M. *Foreign language anxiety and classroom environment: A study of Spanish university students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin, 1998.

PARAMASIVAM, S, ZHIPING, D. Anxiety of speaking English in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research*, v. 1, n. 11, 2013, p. 1-16.

PEIRCE, B. N. Social Identity, Investment, and Language Learning, *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

PEKRUN, R. Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 1992, p. 308-324.

PEKRUN, R; GOETZ, T; TITZ, W; et al. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, v. 37, n. 2, 2002, p. 91-106.

PHILLIPS, E. The effects of language anxiety on students oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, v. 76, 1992, p. 14-26.

PIMSLEUR, P. et al. Student Factors in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, v. 46, 1962, p. 160-70.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*, v. 2, p. 176- 197. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRICE, M. L. The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In: HORWITZ, E.K.; YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From*

Theory and Research to Classroom Implication. EaglewoodCliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1991, p. 101-108.

PYUN, D. O.; KIM, J. S.; CHO, Y. Y.; LEE, J. H. Impact of affective variables on Korean as a foreign language learners' oral achievement. *System*, 47, 2014, p. 53-63.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo, Parábola, 2003, p. 65-70.

RIDING, R.; CHEEMA, I. (1991). Cognitive Styles - an overview and integration. *Educational Psychology*, v. 11, n. 3/4, 1991, p. 193-215.

ROGERS, C. *Client-centered Therapy: Its Current Practice. Implications and Theory*. Londres: Constable, 1951.

ROGERS, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. In: KOCH, S. *Psychology: A study of a science*. v. 3: Formulations of the person and the social context. New York: McGraw Hill, 1959.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ROGERS, C. R. *Um jeito de ser*. São Paulo, E.P.U. 1987.

ROSENFELD, L. W; BERKO, R. M. *Communicating with Competency*. USA: Foresman & Company, 1990.

SAITO Y.; SAMIMY, K. Foreign language anxiety and language performance: A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, v. 29, 1996, p. 239-251.

SALOMÃO, A. C. B. O processo de mediação no teletandem. In A. M> Benedetti, D. A. Consolo, & M. H. Vieira-Abrahão (Eds.), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 197-218.

SAMIMY, K. Adult language learners affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, v. 27, 1994, p. 379-390.

SCHÄFER, A. C. A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem. *Pandaemonium Germanicum*, v. 16, n. 21, 2013, p.190-213.

SCHERER, K. R.; WALLBOTT, H. G.; SUMMERFIELD, A. B. *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986.

SCHUMANN, J. H. *Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition*. SSLA. USA: Cambridge University Press, n. 16, 1994, p. 231-242.

SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 1978, p. 129-142. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>. > Acesso em: 20 jul. 2015.

SCOVEL, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. In: HORWITZ, E.K.; YOUNG, D. J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 15-24.

SCOVEL, T. The younger the better myth and bilingual education. In GONZALES, R (Ed.) *Language Ideologies: Critical Perspectives*. Urbana, IL: NCTE, 1999.

SEGALOWITZ, N. *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge, 2010.

SHAMS, A. *The Use of Computerized Pronunciation Practice in the Reduction of Foreign Language Classroom Anxiety*. Unpublished Ph.D. Thesis, The Florida State University, 2006.

SILVEIRA, Fernanda Vieira da Rocha; MILLER, Inés Kayon de. Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório. Rio de Janeiro, 2012. 300p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SPARKS, R. L.; GANSCHOW, L. Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, v. 7, n. 1, p. 3-16, 1991. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/329830>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SPARKS, R. L.; GANSCHOW, L. A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 2, 1995, p. 235-244. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/329622>.> Acesso em: 15 jul. 2015.

SPARKS, R. L.; GANSCHOW, L. Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 2007, p. 260-287. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03201x>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SPIELBERGER, C. D. Anxiety as an emotional state. In: SPIELBERGER, C.D. (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, New York: Academic Press, v. 1, 1972, p. 23-49.

SPIELBERGER, C. D. *State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1989.

SPIELMANN, G.; RADNOFSKY, M. L. Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. *Modern Language Journal*, v. 85, 2001, p. 259-278.

SÜLEYMANOVA, Ruslana. Abbau der Sprechanxiety im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse. Marburg, 2010.

TALLON, M. Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, v. 42, n. 1, 2009, p. 112-137. Disponível em :<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x>>. Acesso em : 15 jul. 2015.

TANVEER, Muhammad. *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communications in the target language*. Faculty of Education, University of Glasgow, 2007.

TELLES, J. A. TELETANDEM BRASIL: Línguas Estrangeiras para Todos. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2006. (http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf).

TITTLE, M. *The effect of foreign language and second language student's irrational beliefs and anxiety on classroom achievement*, 1997, p. 81.

TOBIAS, S. Test anxiety: Interference, defective skills and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, v. 20, 1985, p. 135-142.

UPHOFF, Dörthe . A ameaça da língua estrangeira. In: *VI Congresso Brasileiro de Professores de Alemão - I Congresso Latino-Americano de Professores de Alemão*, 2008, São Paulo. Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo : ABRAPA, 2008.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, set./out. 2007, p. 383-386. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf Acesso em: 11 mar. 2016.

VON WÖRDE, R. *Student's Perspectives on Foreign Language Anxiety*. *Inquiry*, v. 8, n.1, 2003, p. 36-49. Available at: <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html>. Acesso em: 15 Jul. 2015

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WELP, A. K. *S.A ansiedade no aprendizado de língua estrangeira*. *Letras de Hoje*, v. 44, 2009, p. 70-77.

WENDEN, A; RUBIN, J. (Ed.). *Learning strategies in language learning*. London: Prentice, Hall, 1987, p. 145-156.

WICKS-NELSON, R. ISRAEL, A. C. *Behavior Disorders of Childhood*. 6th Edition. New Jersey: Person Education, Inc., 2006.

WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. Test Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Educational Psychologist*, v. 24, n. 2, 1989, p. 159 -183.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- WOLFSON, N. *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge, MA: Newbury, 1989.
- YANG, N-D. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, v. 27, 1999, p. 515-535.
- YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- YOUNG, D. J. An investigation of students perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, v. 23, 1990, p. 539-553.
- YOUNG, D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest? *Modern Language Language Journal*, v. 75, 1991, p. 426-439.
- YOUNG, D. J. New directions in language anxiety research. In: C. KLEE, A. (Ed.). *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston: Heinle and Heinle, 1994, p. 3-46.
- ZHANG, L. J. Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL. Singapore. *RELC Journal*, v. 32, n. 1, p. 73-94, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/003368820103200105>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- ZHAO, N. A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *The Asian EFL Journal*, v. 9, n. 3, 2007, p. 22-34.

APÊNDICE A – Questionário I

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Estudo sobre o ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira

Introdução: Gostaríamos de pedir-lhe para responder as seguintes questões que dizem respeito ao ensino de língua(s) estrangeira(s). A pesquisa é conduzida pela Área de Alemão - Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo e têm como objetivo investigar questões concernentes à apreensão da comunicação. Para cada uma das perguntas a seguir não existe uma resposta "certa" ou "errada", visto que estamos interessados em sua opinião. Por favor, dê suas respostas da forma mais sincera possível, pois isto garantirá o sucesso da pesquisa em questão. Muito obrigada pela sua ajuda.

1) Nome:

2) Idade:

3) Formação:

Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Graduando () Graduado ()

Pós-graduando () Pós- graduado ()

4) Área de Formação

5) Área de atuação profissional:

Parte I

6) Para as questões de a) a d) marque um X na opção que está relacionada à sua experiência com a Língua Alemã:

a)Qual nível de alemão você tem?

A1() A2() B1() B2() C1() C2()

b)Você já estudou alemão antes em outra escola ou com professor particular?

Se sim, quanto tempo?

1-3 meses() 3 – 6 meses () 6 meses ou mais()

c)Desde quando você estuda alemão?

Menos de 6 meses() um semestre () 1 ano () 2 anos () 3 anos ()

4 anos () 5 anos ou mais()

d) Você quem quis aprender alemão, ou foi obrigado pelo trabalho, profissão, viagem, família, por exemplo?

Vontade própria() obrigação ()

outros motivos (justifique) : _____

7) Para as questões de a) a d) marque um X na opção que mais se aproxima da sua experiência:

Exemplo: O que você acha da língua alemã?

fácil () () () (**X**) () muito difícil

Resposta: acho a língua alemã difícil, mas não muito difícil.

a) O que você acha da língua alemã?

fácil() () () () muito difícil

estressante() () () () prazerosa

útil() () () () inútil

cansativa() () () () motivadora

b) Quão frequentemente são feitos exercícios orais em sala de aula (encenações, diálogos, teatros, discussões)?

Toda aula() () () () nunca

c) Você fica inibido quando tem que falar na aula?

Muito inibido() () () () Sem nenhuma inibição

d) Você tem medo de falar em público, em palestras, seminários, por exemplo, na sua língua materna?

Muito medo() () () () Sem nenhum medo

Parte II

8) Como você se sente na aula de alemão? Para responder a tabela abaixo, use a seguinte legenda:

1 = concordo plenamente; 2 = concordo; 3 = sem comentários;

4 = não concordo; 5 = discordo totalmente.

(...) APÊNDICE A – Questionário I

		1	2	3	4	5
1	Nunca me sinto seguro para falar alemão na sala de aula.					
2	Não me preocupo com meus erros na aula.					
3	Tremo quando sei que o professor irá me fazer uma pergunta, ou pedir para eu falar em alemão.					
4	Fico irritado quando eu não entendo o que o professor diz.					
5	Na aula de alemão eu sempre penso sobre coisas que não tem nada a ver com a aula.					
6	Sempre acho que meus colegas de sala são melhores do que eu.					
7	Costumo me sentir muito à vontade durante os testes e provas de alemão.					
8	Entro em pânico quando eu tenho que falar espontaneamente, sem preparação.					
9	Fico preocupado com minhas falhas/meus erros na aula de alemão.					
10	Não consigo entender por que alguns colegas de sala ficam tão preocupados com seu nível de alemão.					
11	Na aula de alemão fico tão nervoso que esqueço tudo que eu já sei.					
12	Sinto-me constrangido a me oferecer para responder uma pergunta na aula de alemão.					
13	Não tenho medo quando tenho que falar com um alemão nativo.					
14	Fico aborrecido quando não entendo qual erro o professor está tentando me corrigir.					
15	Mesmo vindo com a matéria preparada para a aula, sinto-me preocupado/nervoso.					
16	Eu não tenho problemas em não vir à aula de alemão, mesmo sem motivo especial.					
17	Eu me sinto seguro em falar em alemão na sala de aula.					
18	Eu tenho medo que o professor corrija todos os meus erros quando estou falando.					
19	Meu coração bate mais forte de nervoso quando o professor me pergunta algo na aula.					
20	Quanto mais estudo para uma prova, menos sei o conteúdo.					
21	Tenho sempre a sensação de que meus colegas de sala falam melhor alemão do que eu.					
22	Sempre me sinto seguro quando tenho que falar ou fazer um seminário para toda a sala em alemão.					
23	A aula de alemão segue tão rápida que eu tenho medo de não conseguir acompanhar tudo.					
24	Na aula de alemão me sinto mais tenso e nervoso de falar do que em outras aulas.					
25	Eu me sinto inibido e confuso quando falo em alemão na aula.					
26	Quando eu vou para a aula de alemão, sinto-me seguro e relaxado.					
27	Eu me irritado quando não entendo todas as palavras que o professor diz.					
28	Incomoda-me ter que aprender um monte de regras para conseguir falar em alemão.					
29	Eu sinto que os outros alunos fazem piada ou zoam de mim quando falo alemão.					
30	Eu fico muito nervoso quando o professor me faz perguntas que eu não sei, ou que eu não tenha preparado uma resposta antes.					

(...) APÊNDICE A – Questionário I**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
(DLM/FFLCH/USP)**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado *A Ansiedade de Língua Estrangeira no contexto de ensino/aprendizagem de língua alemã*, que tem como pesquisadora responsável Jaqueline Garcia Ferreira, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientada pelo Prof. José da Silva Simões, que podem ser contatados pelos e-mail: jaque_garf@hotmail.com / jssimoes@uol.com.br.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a influência da Ansiedade de Língua Estrangeira no processo de ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, consistindo minha participação em preencher um questionário de pesquisa sobre minhas experiências com a fala e esclarecer minhas crenças e percepções sobre a aprendizagem de línguas estrangeira.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – Questionário II

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Estudo sobre o ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira

Introdução: Gostaríamos de pedir-lhe para responder as seguintes questões que dizem respeito ao ensino de língua(s) estrangeira(s). A pesquisa é conduzida pela Área de Alemão - Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo e têm como objetivo investigar questões concernentes à ansiedade de língua estrangeira. Para cada uma das perguntas a seguir não existe uma resposta "certa" ou "errada", visto que estamos interessados em sua opinião. Por favor, dê suas respostas da forma mais sincera possível, pois isto garantirá o sucesso da pesquisa em questão. Muito obrigada pela sua ajuda.

Nome: _____

I - Leia com atenção cada pergunta e atribua um valor ao lado de cada afirmação, conforme o gabarito abaixo, que indica como você se sentiu nesta atividade em dupla.

1 = absolutamente não 2 = um pouco 3 = bastante 4 = muitíssimo

		1	2	3	4
1	Senti-me calmo.				
2	Senti-me seguro.				
3	Eu estava tenso.				
4	Eu estava aflito.				
5	Senti-me à vontade.				
6	Senti-me perturbado.				
7	Eu estava preocupado, que algo pudesse dar errado.				
8	Senti-me descansado.				
9	Senti-me inquieto.				
10	Senti-me confortável.				
11	Senti-me confiante.				
12	Senti-me nervoso.				
13	Eu estava agitado.				
14	Senti-me "uma pilha de nervos".				
15	Eu estava descontraído.				
16	Senti-me satisfeito.				
17	Eu estava preocupado.				
18	Senti-me exausto.				
19	Senti-me alegre.				
20	Senti-me bem.				

II) Você apresentou seu diálogo para toda a sala? () Sim () Não.

a) Se sim, como você se sentiu? _____

b) Se não, qual o motivo? _____

(...) APÊNDICE B – Questionário II**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
(DLM/FFLCH/USP)**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado *A Ansiedade de Língua Estrangeira no contexto de ensino/aprendizagem de língua alemã*, que tem como pesquisadora responsável Jaqueline Garcia Ferreira, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientada pelo Prof. José da Silva Simões, que podem ser contatados pelos e-mail: jaque_garf@hotmail.com / jssimoes@uol.com.br.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a influência da Ansiedade de Língua Estrangeira no processo de ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, consistindo minha participação em permitir a aplicação de questionários aos alunos, atividades e gravação com vídeo em minhas aulas de língua alemã.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

_____, _____ de _____ de _____.

(...) APÊNDICE B – Questionário II**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
(DLM/FFLCH/USP)**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado *A Ansiedade de Língua Estrangeira no contexto de ensino/aprendizagem de língua alemã*, que tem como pesquisadora responsável Jaqueline Garcia Ferreira, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientada pelo Prof. José da Silva Simões, que podem ser contatados pelos e-mail: jaque_garf@hotmail.com / jssimoes@uol.com.br.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a influência da Ansiedade de Língua Estrangeira no processo de ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, consistindo minha participação em:

- preencher questionários de pesquisa
- permitir gravação de minha imagem
- permitir gravação de minha voz
- entrevista individual

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

**PRIMEIROS RESULTADOS - DADOS DE ALUNOS DE A1, A2 E B1 DA ESCOLA
DE IDIOMAS EM SÃO BERNARDO DO CAMPO.**

Total de Participantes: 28

Grupo A1

Total de Participantes: 12

DADOS PESSOAIS:

Sexo:

Sexo	Quantidade
Feminino	6
Masculino	6

Idade:

Faixa etária	Quantidade	Idade exata
Até 20 anos	3	1 (16), 2 (20)
Entre 20 e 25 anos	4	1 (23), 1 (24), 2 (25)
Entre 25 e 30 anos	2	1 (26), 1 (28)
Entre 30 e 35 anos	2	2 (32)
Entre 35 e 40 anos	1	1 (38)

Formação:

Grau de Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio Incompleto	1
Ensino Médio Completo	0
Graduando	3
Graduado	5
Pós-graduando	0
Pós-graduado	3

Área de Formação e Atuação profissional:

Área	Especialização	Quantidade
Secretariado Bilíngue	Executivo	1
Administração	1 (Comércio Exterior, Gestão de Negócios), 1 (Crédito imobiliário e auditoria), 2 (Financeira)	4
Direito	1 (Advocacia e Pesquisa acadêmica), 1 (Advocacia Empresarial), 1 (Fiscal Tributária)	3
Engenharia	1 (Engenharia Química), 1 (Técnico Automobilística – Estudante de Engenharia)	2
Publicidade e Propaganda	1 - (Sistema de Informações)	1
Ensino Médio	Incompleto	1

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

PARTE I – Experiência com Língua Alemã

Questão 6 – Item b) – Você já estudou alemão antes em outra escola ou com professor particular?

Resposta	Quantidade
Não	6
Sim	6

Se sim, quanto tempo?

Tempo	Quantidade
1-3 meses	3
3 – 6 meses	0
6 meses ou mais	3

Questão 6 – Item c) – Desde quanto você estuda alemão?

Tempo	Quantidade
Menos de 6 meses	1
Um semestre	7
1 ano	2
2 anos	2
3 anos	0
4 anos	0
5 anos ou mais	0

Questão 6 – Item d) – Você quem quis aprender alemão, ou foi obrigado pelo trabalho, profissão, viagem, família, por exemplo?

Motivo	Quantidade
Vontade Própria	11
Obrigação	1 (trabalho)

**Questão 7 – Item a) – O que você acha da língua alemã?
fácil (1) (2) (3) (4) (5) muito difícil**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
0 alunos	1 aluno	7 alunos	1 aluno	3 alunos

prazerosa (1) (2) (3) (4) (5) estressante

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 alunos	5 alunos	1 aluno	0 alunos	0 alunos

útil (1) (2) (3) (4) (5) inútil

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 alunos	2 alunos	1 aluno	0 alunos	0 alunos

motivadora (1) (2) (3) (4) (5) cansativa

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 alunos	3 alunos	4 alunos	0 alunos	0 alunos

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

Questão 7 – Item b) – Quão frequentemente são feitos exercícios orais em sala de aula (encenações, diálogos, teatros, discussões)?

Toda aula (1) (2) (3) (4) (5) nunca

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 alunos	3 alunos	0 alunos	0 alunos	0 alunos

Questão 7 – Item c) – Você fica inibido quando tem que falar na aula?

Sem nenhuma inibição(1) (2) (3) (4) (5) Muito inibido

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 alunos	6 alunos	2 alunos	0 alunos	0 alunos

Questão 7 – Item d) – Você tem medo de falar em público, em palestras, seminários, por exemplo, na sua língua materna?

Sem nenhum medo (1) (2) (3) (4) (5) Muito medo

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 alunos	2 alunos	3 alunos	3 alunos	0 alunos

PARTE II

Questão 8) - Como você se sente na aula de alemão? Para responder a tabela abaixo, use a seguinte legenda:

1 = concordo plenamente; 2 = concordo; 3 = sem comentários;

4 = não concordo; 5 = discordo totalmente.

		1	2	3	4	5
1	Nunca me sinto seguro para falar alemão na sala de aula.	0	1	0	3	8
2	Tremor quando sei que o professor irá me fazer uma pergunta, ou pedir para eu falar em alemão.	1	0	0	2	9
3	Fico irritado quando eu não entendo o que o professor diz.	0	0	1	6	5
4	Entro em pânico quando eu tenho que falar espontaneamente, sem preparação.	0	1	0	6	5
5	Na aula de alemão fico tão nervoso que esqueço tudo que eu já sei.	0	0	1	5	6
6	Evito pedir para falar em alemão na aula, quando o professor pergunta algo ou mesmo espontaneamente.	0	0	3	4	5
7	Não tenho medo quando tenho que falar com um alemão nativo.	0	3	3	5	1
8	Mesmo vindo com a matéria preparada para a aula, sinto-me preocupado/nervoso.	0	2	1	4	5
9	Eu me sinto seguro em falar em alemão na sala de aula.	2	7	2	0	1
10	Meu coração bate mais forte de nervoso quando o professor me pergunta algo na aula.	0	1	0	6	5
11	Eu fico muito nervoso quando o professor me faz perguntas que eu não sei, ou que eu não tenha preparado uma resposta antes.	1	0	2	5	4
12	Sempre me sinto inseguro quando tenho que falar ou fazer um seminário para toda a sala em alemão.	1	0	4	4	3

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

13	A aula de alemão segue tão rápida que eu tenho medo de não conseguir acompanhar tudo.	0	1	2	5	4
14	Quando eu vou para a aula de alemão, sinto-me seguro e relaxado.	2	6	3	0	1
15	Costumo me sentir muito pressionado durante os testes e provas de alemão.	2	0	2	3	5
16	Quanto mais estudo para uma prova, menos sei o conteúdo.	1	0	2	3	6
17	Não me preocupo com meus erros na aula.	2	3	1	4	2
18	Fico preocupado com minhas falhas/meus erros na aula de alemão.	1	6	1	3	1
19	Fico aborrecido quando não entendo qual erro o professor está tentando me corrigir.	0	1	1	6	4
20	Eu tenho medo que o professor corrija todos os meus erros quando estou falando.	0	0	0	6	6
21	Sempre acho que meus colegas de sala são melhores do que eu.	0	3	3	6	0
22	Não consigo entender por que alguns colegas de sala ficam tão preocupados com seu nível de alemão.	0	0	5	4	3
23	Tenho sempre a sensação de que meus colegas de sala falam melhor alemão do que eu.	0	2	2	6	2
24	Eu sinto que os outros alunos fazem piada ou zoam de mim quando falo alemão.	1	0	0	2	9
25 ¹	Na aula de alemão me sinto mais inibido de falar do que em público.	0	1	1	4	5
26	Eu me sinto inibido e confuso quando falo em alemão na aula.	0	1	2	5	4
27	Eu me irritado quando não entendo todas as palavras	0	1	1	5	5
28	Incomoda-me ter que aprender um monte de regras para conseguir falar em alemão.	1	0	1	4	6
29	Na aula de alemão eu sempre penso sobre coisas que não tem nada a ver com a aula.	0	0	1	4	7
30	Eu não tenho problemas em não vir à aula de alemão, mesmo sem motivo especial.	2	2	0	4	4

Obs¹: Uma aluna não respondeu esta.

Grupo A2

Total de Participantes: 11

DADOS PESSOAIS:

Sexo:

Sexo	Quantidade
Feminino	4
Masculino	7

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

Idade:

Faixa etária	Quantidade	Idade exata
Até 20 anos	2	1 (19), 1 (20)
Entre 20 e 25 anos	6	4 (21), 1 (22), 1 (24)
Entre 25 e 30 anos	1	1 (29)
Entre 30 e 35 anos	2	1 (30), 1 (31)

Formação:

Grau de Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio Incompleto	0
Ensino Médio Completo	1
Graduando	5
Graduado	3
Pós-graduando	0
Pós-graduado	2

Área de Formação e Atuação profissional:

Área	Especialização	Quantidade
Meio Ambiente	Turismo	1
Administração/Arquitetura	1(Vendas e Planejamento)	1
Direito	1(Advocacia Contenciosa Civil)	2
Engenharia	1 (Engenharia de Controle e Automação), 1 (Engenharia Química - Cosméticos), 1 (Estagiário Engenharia Mecânica), Área Comercial	4
Linha de Produção	M. Benz	1
Ciências da Computação	1 (Gerenciamento de Projetos – Vendas e Marketing)	1
Logística	Suprimentos	1

PARTE I – Experiência com Língua Alemã

Questão 6 – Item b) – Você já estudou alemão antes em outra escola ou com professor particular?

Resposta	Quantidade
Não	4
Sim	7

Se sim, quanto tempo?

Tempo	Quantidade
1-3 meses	0
3 – 6 meses	4
6 meses ou mais	3

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

Questão 6 – Item c) – Desde quanto você estuda alemão?

Tempo	Quantidade
Menos de 6 meses	0
Um semestre	0
1 ano	5
2 anos	4
3 anos	2
4 anos	0
5 anos ou mais	0

Questão 6 – Item d) – Você quem quis aprender alemão, ou foi obrigado pelo trabalho, profissão, viagem, família, por exemplo?

Motivo	Quantidade
Vontade Própria	9
Obrigação	2 (trabalho)

**Questão 7 – Item a) – O que você acha da língua alemã?
fácil (1) (2) (3) (4) (5) muito difícil**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
0 alunos	0 alunos	3 alunos	5 alunos	3 alunos

prazerosa (1) (2) (3) (4) (5) estressante

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 aluno	7 alunos	1 aluno	2 alunos	0 alunos

útil (1) (2) (3) (4) (5) inútil

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno	0 alunos

motivadora (1) (2) (3) (4) (5) cansativa

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 alunos	2 alunos	5 alunos	1 aluno	0 alunos

Questão 7 – Item b) – Quão frequentemente são feitos exercícios orais em sala de aula (encenações, diálogos, teatros, discussões)?

Toda aula (1) (2) (3) (4) (5) nunca

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 alunos	4 alunos	0 alunos	0 alunos	0 alunos

Questão 7 – Item c) – Você fica inibido quando tem que falar na aula?

Sem nenhuma inibição (1) (2) (3) (4) (5) Muito inibido

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 alunos	2 alunos	1 aluno	3 alunos	1 aluno

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

Questão 7 – Item d) – Você tem medo de falar em público, em palestras, seminários, por exemplo, na sua língua materna?

Sem nenhum medo (1) (2) (3) (4) (5) Muito medo

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 alunos	0 alunos	4 alunos	1 aluno	1 aluno

Parte II

8) Como você se sente na aula de alemão? Para responder a tabela abaixo, use a seguinte legenda:

1 = concordo plenamente; 2 = concordo; 3 = sem comentários;

4 = não concordo; 5 = discordo totalmente.

		1	2	3	4	5
1	Nunca me sinto seguro para falar alemão na sala de aula.	0	2	1	3	5
2	Tremo quando sei que o professor irá me fazer uma pergunta, ou pedir para eu falar em alemão.	0	0	1	2	8
3	Fico irritado quando eu não entendo o que o professor diz.	0	0	0	4	7
4	Entro em pânico quando eu tenho que falar espontaneamente, sem preparação.	0	2	2	2	5
5	Na aula de alemão fico tão nervoso que esqueço tudo que eu já sei.	0	0	0	6	5
6	Evito pedir para falar em alemão na aula, quando o professor pergunta algo ou mesmo espontaneamente.	0	1	2	2	6
7	Não tenho medo quando tenho que falar com um alemão nativo.	2	0	4	4	1
8	Mesmo vindo com a matéria preparada para a aula, sinto-me preocupado/nervoso.	0	1	1	4	5
9	Eu me sinto seguro em falar em alemão na sala de aula.	3	4	2	2	0
10	Meu coração bate mais forte de nervoso quando o professor me pergunta algo na aula.	0	0	1	4	6
11	Eu fico muito nervoso quando o professor me faz perguntas que eu não sei, ou que eu não tenha preparado uma resposta antes.	0	1	2	3	5
12	Sempre me sinto inseguro quando tenho que falar ou fazer um seminário para toda a sala em alemão.	0	3	5	1	2
13	A aula de alemão segue tão rápida que eu tenho medo de não conseguir acompanhar tudo.	0	1	0	4	6
14	Quando eu vou para a aula de alemão, sinto-me seguro e relaxado.	1	7	2	1	0
15	Costumo me sentir muito pressionado durante os testes e provas de alemão.	0	1	1	6	3
16	Quanto mais estudo para uma prova, menos sei o conteúdo.	0	0	0	3	8
17	Não me preocupo com meus erros na aula.	2	3	0	5	1
18	Fico preocupado com minhas falhas/meus erros na aula de alemão.	0	6	0	3	2
19	Fico aborrecido quando não entendo qual erro o professor está tentando me corrigir.	0	0	2	5	4
20	Eu tenho medo que o professor corrija todos os meus erros quando estou falando.	0	0	0	3	8
21	Sempre acho que meus colegas de sala são melhores do que eu.	0	3	2	4	2
22	Não consigo entender por que alguns colegas de sala ficam tão preocupados com seu nível de alemão.	0	1	6	1	3

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

23	Tenho sempre a sensação de que meus colegas de sala falam melhor alemão do que eu.	0	3	2	2	4
24	Eu sinto que os outros alunos fazem piada ou zoam de mim quando falo alemão.	0	0	0	1	10
25	Na aula de alemão me sinto mais inibido de falar do que em público.	0	0	0	3	8
26	Eu me sinto inibido e confuso quando falo em alemão na aula.	0	1	2	4	4
27	Eu me irrita quando não entendo todas as palavras	0	0	2	5	4
28	Incomoda-me ter que aprender um monte de regras para conseguir falar em alemão.	0	1	0	3	7
29	Na aula de alemão eu sempre penso sobre coisas que não tem nada a ver com a aula.	0	1	0	5	5
30	Eu não tenho problemas em não vir à aula de alemão, mesmo sem motivo especial.	0	1	2	0	8

Grupo B1

Total de Participantes: 5

DADOS PESSOAIS:

Sexo:

Sexo	Quantidade
Feminino	2
Masculino	3

Idade:

Faixa etária	Quantidade	Idade exata
Até 20 anos	2	2 (20)
Entre 20 e 25 anos	2	1 (21), 1 (25)
Entre 25 e 30 anos	0	0
Entre 30 e 35 anos	1	1 (34)

Formação:

Grau de Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio Incompleto	0
Ensino Médio Completo	1
Graduando	4
Graduado	0
Pós-graduando	0
Pós-graduado	0

Área de Formação e Atuação profissional:

Área	Especialização	Quantidade
Hotelaria		1
Qualidade (gestão) e Mecatrônica	(Laboratório de desempenho - auto peças)	1
Engenharia	1 (Engenharia em instrumentação, automação e robótica - gestão), 1 (técnica e desenvolvimento)	3

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

PARTE I – Experiência com Língua Alemã

Questão 6 – Item b) – Você já estudou alemão antes em outra escola ou com professor particular?

Resposta	Quantidade
Não	2
Sim	3

Se sim, quanto tempo?

Tempo	Quantidade
1-3 meses	2
3 – 6 meses	0
6 meses ou mais	1

Questão 6 – Item c) – Desde quanto você estuda alemão?

Tempo	Quantidade
Menos de 6 meses	0
Um semestre	0
1 ano	1
2 anos	3
3 anos	0
4 anos	0
5 anos ou mais	1

Questão 6 – Item d) – Você quem quis aprender alemão, ou foi obrigado pelo trabalho, profissão, viagem, família, por exemplo?

Motivo	Quantidade
Vontade Própria	3
Obrigaçã	2 (trabalho e um disse ter vivido na Alemanha por 4 anos em função do trabalho do pai - VW)

Questão 7 – Item a) –O que você acha da língua alemã?

fácil (1) (2) (3) (4) (5) muito difícil

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 aluno	0 alunos	0 alunos	3 alunos	1 aluno

prazerosa (1) (2) (3) (4) (5) estressante

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 aluno	3 alunos	1 aluno	0 alunos	0 alunos

útil (1) (2) (3) (4) (5) inútil

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 alunos	1 aluno	0 alunos	0 alunos	0 alunos

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

motivadora (1) (2) (3) (4) (5) cansativa

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 aluno	3 alunos	1 aluno	0 alunos	0 alunos

Questão 7 – Item b) – Quão frequentemente são feitos exercícios orais em sala de aula (encenações, diálogos, teatros, discussões)?

Toda aula (1) (2) (3) (4) (5) nunca

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 alunos	1 aluno	0 alunos	0 alunos	0 alunos

Questão 7 – Item c) – Você fica inibido quando tem que falar na aula?

Sem nenhuma inibição (1) (2) (3) (4) (5) Muito inibido

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 alunos	1 aluno	1 aluno	1 aluno	0 alunos

Questão 7 – Item d) – Você tem medo de falar em público, em palestras, seminários, por exemplo, na sua língua materna?

Sem nenhum medo (1) (2) (3) (4) (5) Muito medo

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 alunos	0 alunos	2 alunos	0 alunos	1 aluno

Parte II

8) Como você se sente na aula de alemão? Para responder a tabela abaixo, use a seguinte legenda:

1 = concordo plenamente; 2 = concordo; 3 = sem comentários;

4 = não concordo; 5 = discordo totalmente.

(...) APÊNDICE C – Primeiros resultados (fase de testes)

		1	2	3	4	5
1	Nunca me sinto seguro para falar alemão na sala de aula.	0	0	0	3	2
2	Tremo quando sei que o professor irá me fazer uma pergunta, ou pedir para eu falar em alemão.	0	0	0	2	3
3	Fico irritado quando eu não entendo o que o professor diz.	0	1	1	1	2
4	Entro em pânico quando eu tenho que falar espontaneamente, sem preparação.	0	0	0	3	2
5	Na aula de alemão fico tão nervoso que esqueço tudo que eu já sei.	0	0	0	2	3
6	Evito pedir para falar em alemão na aula, quando o professor pergunta algo ou mesmo espontaneamente.	0	0	0	2	3
7	Não tenho medo quando tenho que falar com um alemão nativo.	1	1	0	1	2
8	Mesmo vindo com a matéria preparada para a aula, sinto-me preocupado/nervoso.	0	0	0	1	4
9	Eu me sinto seguro em falar em alemão na sala de aula.	1	3	1	0	0
10	Meu coração bate mais forte de nervoso quando o professor me pergunta algo na aula.	0	1	0	0	4
11	Eu fico muito nervoso quando o professor me faz perguntas que eu não sei, ou que eu não tenha preparado uma resposta antes.	0	0	0	3	2
12	Sempre me sinto inseguro quando tenho que falar ou fazer um seminário para toda a sala em alemão.	1	1	0	1	2
13	A aula de alemão segue tão rápida que eu tenho medo de não conseguir acompanhar tudo.	0	0	0	5	0
14	Quando eu vou para a aula de alemão, sinto-me seguro e relaxado.	1	4	0	0	0
15	Costumo me sentir muito pressionado durante os testes e provas de alemão.	0	0	1	2	2
16	Quanto mais estudo para uma prova, menos sei o conteúdo.	0	0	0	4	1
17	Não me preocupo com meus erros na aula.	0	2	1	1	1
18	Fico preocupado com minhas falhas/meus erros na aula de alemão.	0	3	0	1	1
19	Fico aborrecido quando não entendo qual erro o professor está tentando me corrigir.	0	2	1	0	2
20	Eu tenho medo que o professor corrija todos os meus erros quando estou falando.	0	0	0	0	5
21	Sempre acho que meus colegas de sala são melhores do que eu.	0	0	1	2	2
22	Não consigo entender por que alguns colegas de sala ficam tão preocupados com seu nível de alemão.	0	0	3	1	1
23	Tenho sempre a sensação de que meus colegas de sala falam melhor alemão do que eu.	0	0	0	3	2
24	Eu sinto que os outros alunos fazem piada ou zoam de mim quando falo alemão.	0	0	0	0	5
25	Na aula de alemão me sinto mais inibido de falar do que em público.	0	0	1	2	2
26	Eu me sinto inibido e confuso quando falo em alemão na aula.	0	0	0	3	2
27	Eu me irrita quando não entendo todas as palavras	0	1	1	1	2
28	Incomoda-me ter que aprender um monte de regras para conseguir falar em alemão.	0	0	0	3	2
29	Na aula de alemão eu sempre penso sobre coisas que não tem nada a ver com a aula.	0	0	0	1	4
30	Eu não tenho problemas em não vir à aula de alemão, mesmo sem motivo especial.	0	1	0	0	4

APÊNDICE D – Perguntas – Entrevista Individual

PERGUNTAS - ENTREVISTA INDIVIDUAL:

Parte I:

- a) Há quanto tempo você estuda alemão e como você se sente em relação à experiência em aprender alemão?
- b) Diga-me, por favor, o que te incomoda mais em aprender ou falar em alemão? Por quê?
- c) Você acha que aprender alemão como língua estrangeira é difícil? Que tipos de dificuldade ou problemas você sente ao falar em alemão?
- d) Que tipo de situações causam estresse ou ansiedade em você?

Parte II:

- a) O que acontece com você quando está em uma situação de estresse enquanto está falando em alemão e o que você faz nestas situações?
- b) O que você acha que seria o motivo deste nervosismo ou ansiedade?
- c) Em quais situações você não sente ansiedade ou sente menos ansiedade enquanto está falando em alemão?
- d) Você tem medo de cometer erros enquanto fala em alemão e como você acha que as pessoas irão reagir se você cometer erros?
- e) Qual papel você acha que seus professores desempenham em criar ou reduzir a ansiedade em sala?

Parte III:

O que você gostaria de sugerir para reduzir a ansiedade ao falar em alemão? O que você se proporia a fazer para tentar reduzir esta ansiedade? O que está dentro de seus limites de realização?