



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PPPGI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LEANDRO VALENTE DA VEIGA

**DAVA UM NERVOSO, DAVA UM FRIO NA BARRIGA, SIM: UMA INVESTIGAÇÃO
DA MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS AFETIVAS POR APRENDENTES DE
INGLÊS DO IEMA IDIOMAS, DURANTE AS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS,
PELA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE**

SÃO LUÍS
2022

LEANDRO VALENTE DA VEIGA

**DAVA UM NERVOSO, DAVA UM FRIO NA BARRIGA, SIM: UMA INVESTIGAÇÃO
DA MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS AFETIVAS POR APRENDENTES DE
INGLÊS DO IEMA IDIOMAS, DURANTE AS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS,
PELA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Maranhão, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Letras

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos de Linguagem e Práticas
Discursivas

Orientador: Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior

SÃO LUÍS
2022

LEANDRO VALENTE DA VEIGA

**DAVA UM NERVOSO, DAVA UM FRIO NA BARRIGA, SIM: UMA INVESTIGAÇÃO
DA MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS AFETIVAS POR APRENDENTES DE
INGLÊS DO IEMA IDIOMAS, DURANTE AS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS,
PELA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Maranhão, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Letras

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos de Linguagem e Práticas
Discursivas

Orientador: Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga (Avaliadora externa)

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha (Avaliadora interna)

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Profa. Dra. Naiara Sales Araujo Santos (Avaliadora suplente)

Universidade Federal do Maranhão

Ao meu pai e à minha mãe

Agradecimentos

Aos meus pais, Lucival e Maria, grandes modelos que não somente me ensinaram a não negligenciar a dimensão afetiva, mas me mostraram que esta dimensão é imprescindível para todas as outras.

Ao meu orientador, João Júnior, por todo o apoio que me prestou, por todos os atalhos que mostrou, por todas as dificuldades para as quais me preparou e por todas as oportunidades que me proporcionou durante essa jornada.

À minha amiga de linha de pesquisa, Dandara, quem nunca conheci pessoalmente, mas que, por meio das nossas conversas quase diárias, que me possibilitou a utilização da estratégia de número 44 do inventário de Oxford: *Conversar com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês*. (No caso, conversar sobre como me sinto quando estou escrevendo minha dissertação).

Aos seis aprendentes que doaram o seu tempo e sentimentos para que esta pesquisa se realizasse. Muito obrigado por se disponibilizarem a falar de temas que muitas vezes queremos deixar quietos em um cantinho. Sem vocês essa pesquisa nunca seria viável.

Às minhas gestoras e amigas, Ingrid e Thayane, que sempre foram muito compreensivas e criaram condições favoráveis para que eu conseguisse conciliar a pesquisa e o trabalho.

À minha amiga/irmã Juliana, que me inspira com seu amor pela educação e com quem sempre compartilho sonhos e projetos.

Ao Ademilson, Adelmo, Jônatas, Miguel, Ben, Gabriel Oliveira, Gabriel Penha, pela amizade que me permitia tanto refletir sobre a pesquisa, como também fugir dela quando isso se fazia necessário.

“The affective side of the learner is probably one of the very biggest influences on language learning success or failure”.

Rebecca Oxford

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a mobilização de estratégias afetivas por aprendentes de inglês como língua adicional de nível intermediário, que estudam em um centro de línguas localizado na cidade de São Luís-MA, durante a pandemia de COVID-19. Para esta finalidade, utilizamos como referencial teórico as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), ansiedade linguística (Tobias, 1986); (Horwitz et al, 1986); (MacIntyre e Gardner, 1989; 1994) e a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN 1985). Esta pesquisa se pauta por uma visão de ciência pela perspectiva da complexidade (MORIN, 2005), bem como pela concepção de língua enquanto um sistema adaptativo complexo. A partir da submissão dos aprendentes ao inventário de estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford (1990), além da escrita de suas narrativas de aprendizagem e uma entrevista semiestruturada buscamos, por meio de análise temática, identificar questões afetivas que permeassem a trajetória destes aprendentes, no que diz respeito à utilização de estratégias, à presença (ou não) de ansiedade linguística, bem como do estado do filtro afetivo destes aprendentes, buscando realizar a relação entre estes fatores e o desempenho destes aprendentes, principalmente no período concernente à pandemia de COVID-19. Como resultados pudemos notar que, no geral, com a pandemia de COVID-19 e a mudança da dinâmica das aulas para o modelo remoto emergencial, novos fatores estressores foram adicionados à prática de aprendizagem do inglês, como por exemplo, a preocupação com passar aos colegas a impressão de cansaço ou desânimo, a falta de um local e/ou equipamentos adequados para participar da aula com maior proveito, problemas de conectividade, ter que ligar a câmera e se expor o lugar onde vive, tendo a possibilidade de virar “meme”, ter que carregar toda a atenção para si todas as vezes que participar da aula, entre outros, o que levou os aprendentes a intensificarem a utilização de habilidades afetivas que já possuíam, ou a diminuírem sua participação nas aulas. Ao mesmo tempo, entre os aprendentes que não apresentavam alguma identificação afetiva com a língua adicional ou que não lançaram mão de estratégias afetivas para lidar com as novas dificuldades enfrentadas, pudemos notar uma maior dificuldade no SAC em manter sua estabilidade.

Palavras-Chave: Estratégias de aprendizagem. Estratégias afetivas. Ansiedade linguística. Filtro afetivo. Teoria da complexidade. Pandemia. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

This study aims to investigate the mobilization of affective strategies by intermediate learners of English as an additional language in a language center located in the city of São Luís-MA, during the COVID-19 pandemic. For this purpose, we used as a theoretical framework Oxford's (1990) language learning strategies, language anxiety (Tobias, 1986); (Horwitz et al, 1986) (MacIntyre and Gardner, 1989; 1994) and the affective filter hypothesis (KRASHEN 1985). Our research is guided by a concept of science from the complexity perspective (MORIN, 2005), as well as by the conception of language as a complex adaptive system. From the submission of learners to the Oxford (1990) inventory of language learning strategies, in addition to the writing of their learning narratives and a semi-structured interview, we sought, through thematic analysis, to identify affective issues that permeated these learners' trajectory, with regard to the use of learning strategies, the presence (or not) of language anxiety, as well as the state of these learners' affective filter, seeking to establish the relationship between these factors and their performance, especially in the period concerning the COVID pandemic -19. In our results, we could notice that, in general, with the COVID-19 pandemic and the change in the dynamics of classes to the learning remote model, new stressors were added to the practice of English learning, such as the concern with giving the classmates the impression of tiredness or discouragement, the lack of an adequate location and/or equipment to guarantee a more effective participation during the lessons, connectivity problems, having to turn on the camera and expose yourself or expose the place where you live, having the possibility of becoming a "meme", having to carry all the attention to themselves every time they participate in the class, among others, which led learners either to intensify their use of affective strategies or to reduce their participation in classes. At the same time, among the learners who did not have any affective identification with the additional language or who did not use affective strategies to deal with the new challenges faced, we could notice a greater difficulty in the complex system in maintaining its stability.

Keywords: Learning strategies. Affective strategies. Language anxiety. Affective filter. Complexity Theory. Pandemic. Remote learning.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Processo/função; estilos e estratégias de aprendizagem	39
Figura 2 – Diferenças e semelhanças entre EA e EC	46
Figura 3 – Interação entre sistemas estratégias de aprendizagem / comunicação à luz da complexidade	59

GRÁFICOS

Gráfico 1: publicações nacionais e internacionais.....	63
Gráfico 2: distribuição dos artigos por periódico internacional.....	64
Gráfico 3: Publicações por periódico nacional.....	66
Gráfico 4: publicações relacionadas à afetividade de 2012 a 2022.....	67
Gráfico 5: A abordagem das publicações	68

TABELAS

Tabela 1 – Principais características das estratégias de comunicação nas abordagens interacional e psicolinguística	45
Tabela 2 – conceitos de ansiedade linguística	50
Tabela 3 – Considerações acerca da ansiedade linguística por autor	52
Tabela 4: estratégia “tentar ficar calmo sempre que sentir medo de o usar o inglês”	89
Tabela 5: estratégia “encorajar-se a falar inglês mesmo com receio de cometer erros”	90
Tabela 6: estratégia “se recompensar por não se sair bem em inglês”	90
Gráfico 7: estratégia “observar se está tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando inglês”	91
Tabela 7: estratégia “anotar os sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês	93
Tabela 8: estratégia “conversar com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês”	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – Aquisição de segunda língua

EA – Estratégia(s) de aprendizagem

EAF – Estratégia(s) afetiva(s)

EC – Estratégia(s) de comunicação

ED- Estratégia(s) direta(s)

EI- Estratégia(s) indireta(s)

IEMA – Instituto de educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

LA – Linguística Aplicada

LAd – Línguas adicionais

SAC - Sistema adaptativo complexo

SILL – Inventário de estratégias de aprendizagem de línguas

TIDICS – Tecnologias digitais da informação e comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. TEORIAS DA COMPLEXIDADE: UM PANORAMA	18
2.1. Primeiras aproximações.....	18
2.2. Conceituando caos e complexidade.....	21
2.3. Paradigma da complexidade e aprendizagem de línguas.....	24
2.4. Implicações para o ensino de línguas.....	26
2.5. Nosso lugar na linguística enquanto pesquisadores da complexidade: em defesa de uma linguística aplicada de viés indisciplinar.....	31
3. AFETIVIDADE, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	37
3.1. Processos, estilos e estratégias de aprendizagem.....	37
3.2. À guisa de um conceito em estratégias de aprendizagem.....	39
3.3. Estratégias de comunicação.....	44
3.4. Afetividade, ansiedade linguística e estratégias afetivas: em busca de uma aproximação entre os temas.....	46
3.5. Delimitando nosso objeto de estudo: o conceito de estratégias indiretas e estratégias afetivas.....	52
3.6. Afetividade, estratégias de aprendizagem, estratégias comunicativas e aprendizagem de línguas pelo olhar da complexidade.....	56
3.7. A pesquisa envolvendo aspecto afetivos: estado da arte.....	60
3.7.1. O corpus de pesquisa	60
3.7.2. A pesquisa	61
3.7.3. Resultados	63
3.7.3.1. A pesquisa em afetividade a nível internacional	64
3.7.3.2. A pesquisa em A pesquisa em periódicos nacionais	65
3.7.3.3. O interesse na temática nos últimos anos	66
3.7.3.4. A abordagem dos trabalhos.....	67
3.7.4. Um panorama das pesquisas em afetividade	69
4. PERCURSO METODOLÓGICO	75
4.1. Contexto, problemas e objetivos de pesquisa.....	75
4.2. A pesquisa qualitativa nas ciências humanas.....	77

4.3. A pesquisa narrativa enquanto estratégia de investigação.....	77
4.3.1. Aspectos da narrativa.....	78
4.3.1.1 Estrutura das narrativas	79
4.4. Dos procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	79
4.4.1. Análise e interpretação das narrativas.....	80
4.4.2. Triangulação x cristalização.....	81
4.4.3. Da interpretação dos dados.....	83
4.5. Os instrumentos de pesquisa.....	84
4.6. Dos participantes.....	86
5. ANÁLISE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	88
5.1. Inventário de estratégias de aprendizagem.....	88
5.1.1. Estratégia “tentar ficar calmo sempre que sentir medo de usar o inglês”	89
5.1.2. Estratégia ““encorajar-se a falar inglês mesmo com receio de cometer erros”	90
5.1.3. Estratégia “se recompensar por não se sair bem em inglês”.....	90
5.1.4. Estratégia “observar se está tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando inglês”	91
5.1.5. Estratégia “anotar os sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês”	92
5.1.6. Estratégia “conversar com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês”.....	93
5.2. Narrativas de aprendizagem de língua inglesa.....	94
5.2.1. Das condições iniciais.....	94
5.2.2. Aspectos afetivos envolvendo a aprendizagem de inglês como língua adicional.....	101
5.2.3. A pandemia e as aulas remotas emergenciais enquanto possíveis criadores de pontos de bifurcação nos atratores do SAC aquisição de línguas adicionais	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXO.....	137
APÊNDICES	145

INTRODUÇÃO

Compreender o que leva determinados aprendentes a alcançarem determinados níveis de proficiência mais elevados, em detrimento de aprendentes para quem esta tarefa parece representar um desafio quase que intransponível, têm atraído os olhares de pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) há décadas. Identificar fatores presentes na prática do primeiro grupo e, de repente, poder tornar a experiência dos demais aprendentes mais proveitosa têm sido, justificadamente, um campo bastante explorado.

Podemos separar, em linhas gerais, as pesquisas nesta área em dois grandes grupos: aquele que explora o problema apresentado pela perspectiva do ensino, buscando identificar e propor práticas pedagógicas que parecem produzir resultados mais efetivos e um segundo grupo que explora este problema pela perspectiva da aprendizagem. Neste segundo grupo, estão presentes pesquisas que tratam de questões como autonomia, motivação e estratégias de aprendizagem. (EA)

O trabalho que aqui se inicia transita por esta segunda vertente, mais especificamente pela temática das estratégias de aprendizagem, a partir de Rebecca Oxford (1985) (1990).

Nossa decisão se dá por vários fatores. Entre eles encontram-se:

1) Mesmo em contextos em que a maneira como a língua adicional é ensinada diverge dos preceitos que se têm como mais efetivos, há aprendentes que conseguem ser bem-sucedidos: O que se acredita é que isso acontece por conta de determinados aprendentes terem a habilidade de complementar sua aprendizagem a partir de estratégias que adotam. Sendo assim, a partir da construção de conhecimento de como estes aprendentes mobilizam suas estratégias, propostas podem ser traçadas para que um maior número de aprendentes possam se beneficiar destas referidas estratégias.

2) O contexto de ensino formal do idioma pode se beneficiar das pesquisas voltadas para a aprendizagem: uma vez que as descobertas de estudos voltados para o campo da aprendizagem podem ser empregadas em sala de aula, ter a aprendizagem como nosso objeto de estudo não exclui a aprendizagem que acontece na escola ou nos centros de idiomas. Pelo contrário, estes estudos agregam a estes

contextos, além de, muitas vezes, ter esses lugares como seu universo de pesquisa, o que é o caso deste trabalho, que se dá em um centro de línguas localizado na cidade de São Luís-Ma.

3) Há um crescente no número de aprendentes que adquirem a língua em contextos que aqui chamaremos de alternativos, ou seja, que nem sempre estão associados à aprendizagem formal em sala de aula: com a democratização no acesso à internet, cada dia mais pessoas estão estudando línguas adicionais (LAd) por conta própria, ou utilizando as Tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDICS) para complementar a aprendizagem formal do idioma. Tendo esses aprendentes acesso a conhecimento relacionado a estratégias que podem facilitar sua aprendizagem, contribuimos para que estas experiências sejam ainda mais democráticas e positivas.

Como mencionamos acima, no universo de possíveis pesquisas relacionadas à aprendizagem de línguas adicionais, nosso estudo se volta para o arcabouço de estratégias inventariadas por Oxford, as quais geralmente estão presentes na prática de aprendentes que conseguem adquirir altos graus de competência comunicativa. Porém, dentro de todo esse repertório listado por Oxford, nossa atenção está voltada para um subgrupo de estratégias conhecidas como “estratégias afetivas”, doravante EAfs.

Essa escolha se dá porque, enquanto professor de inglês há mais de dez anos, atuando em diversos contextos, como escolas públicas, particulares, educação superior e curso de idiomas, em todos esses ambientes pude perceber, de maneira empírica, que havia um grupo de aprendentes que costumava possuir maior resiliência para lidar com adversidades que se apresentavam em sua jornada. Esses aprendentes, mesmo nem sempre possuindo um alto repertório de estratégias de aprendizagem, ou mesmo não conseguindo alcançar a competência comunicativa desejada, apresentavam níveis de persistência acentuados, capazes de causar admiração e curiosidade.

Era comum estes aprendentes apresentarem algum tipo de conexão com a língua que ultrapassava a racionalidade, seja pelo valor subjetivo que empregavam a quem conseguia falar o idioma sem dificuldades, seja por almejarem ser professores do idioma estudado, ou até mesmo por um grande anseio em compreender a língua em que seus filmes, séries e músicas favoritos eram criados.

Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que apenas estas características são capazes de criar as condições necessárias para a aprendizagem, porém, levando em consideração a capacidade destes aprendentes de se manterem motivados, mesmo que nem sempre seus resultados fossem os esperados, se torna relevante conhecer as implicações desta dimensão afetiva, principalmente no sentido de compreender se outros aprendentes podem se beneficiar do emprego deste tipo de estratégias.

Mesmo sendo o campo afetivo uma presença constante na aprendizagem de línguas adicionais, seja por meio das dinâmicas, das relações que o aprendente cria por meio da língua, do conhecimento que passa a ter condições de acessar, ou da própria valoração que o aprendente dá à língua e à sua aprendizagem, ainda são escassos, principalmente em território nacional, estudos que tragam à cena as EAfs.

O que vemos, ao realizar uma pesquisa pelos principais portais de periódicos, é que resultados relacionados a este subgrupo de habilidades geralmente aparece enquanto coadjuvantes dentro de estudos voltados para as estratégias de aprendizagem como um todo, tendo dedicadas a si geralmente uma subseção ou considerações gerais, o que dificulta a ampliação dos debates que acreditamos serem necessários.

O subgrupo de estratégias afetivas, no entanto, não são o único elemento no que se refere à afetividade na aprendizagem de línguas. Existem dois outros temas bastante pertinentes que tratam dessa questão, que são a ansiedade linguística (HORWITZ et al, 1986); (MACINTYRE E GARDNER,1989; 1994) e o filtro afetivo (KRASEHN, 1985).

Em linhas gerais, a ansiedade linguística é um construto que versa a respeito do conjunto de sinais e sintomas que emergem quando um indivíduo se depara em uma sala de aula de idiomas. Estes sintomas são semelhantes ao da ansiedade em geral e entre eles podem estar um aumento na frequência cardíaca, sudorese, lábios ressecados, hipersensibilidade, entre outros. O fato do aprendente experienciar estes sintomas pode tornar, quando em grau muito acentuado, a aprendizagem do idioma frustrante, por conta da grande dificuldade que o aprendente terá em concentrar-se no que está acontecendo na aula.

É importante salientar que a ansiedade em si não é um impeditivo à aprendizagem, na realidade, a ansiedade é um fenômeno natural, e experienciar

certos níveis de ansiedade, desde que dentro daquilo que se têm como normalidade, pode ajudar o ser humano a se concentrar na demanda que enfrenta. A ansiedade passa a ser um problema, no entanto, a partir do momento que impede o ser humano de realizar determinadas atividades por receio dos cenários negativos que passa a potencializar em seu imaginário. Quando se trata de aprender idiomas, se preocupar demasiadamente com o cometimento de erros durante uma fala, por exemplo, pode levar determinados aprendentes a evitarem ao máximo se expor e praticar a língua adicional.

O filtro afetivo, hipotetizado por Krashen (1985), versa a respeito de fatores que podem levar o que o autor chama de filtro afetivo a impedir ou permitir uma maior compreensão do insumo linguístico/comunicativo. Nesse sentido, em situações em que o filtro afetivo estivesse elevado, essa compreensão tende a se diminuir. Em contrapartida, quanto maior for a permissividade do filtro em relação à passagem do insumo linguístico/comunicativo, ou seja, quanto mais baixo esse filtro encontra-se, maior será a apreensão feita pelo aprendente.

Não me apraz, ao adentrar o campo acadêmico para realizar este estudo, dissociar esse fazer da prática pedagógica que realizo. Em sala de aula, ao auxiliar nossos aprendentes em sua busca pela competência comunicativa, vemos o desenrolar das teorias não de maneira compartimentada ou taxonomizada como encontramos no livro. No dia a dia, o que vemos desenrolar diante dos nossos olhos são vários processos ocorrendo de maneira simultânea, se complementando e tornando possível a aquisição da língua. Sendo assim, buscamos por uma perspectiva de pesquisa que desse conta de estudar estes fenômenos tais quais víamos em nossa prática, e é por isso que temos enquanto princípio norteador as teorias da complexidade, pautado em Morin (2015) e Larsen-Freeman (1997).

Ao optar por essa abordagem filosófico/teórico/metodológica, se tornou possível interrelacionar a dimensão afetiva em seus três célebres expoentes: estratégias afetivas, filtro afetivo e ansiedade linguística, o que denominaremos no escopo deste trabalho enquanto tripé afetivo do Sistema Adaptativo Complexo SAC aquisição de línguas adicionais. Acreditamos ser importante, mesmo tendo como centro do nosso tripé as estratégias afetivas, considerar fatores relacionados ao filtro afetivo e a ansiedade linguística dos aprendentes, para assim melhor compreender a dinâmica dos SACs ora investigados.

Tendo feito as devidas introduções e contextualização dos temas que abordaremos adiante, nos cabe agora, seguindo o que acreditamos ser salutar a um trabalho que se propõe ser acadêmico, apresentar nossos objetivos de pesquisa.

Pretendemos, ao final da pesquisa, responder os seguintes questionamentos: 1) Como o pensamento complexo pode contribuir para a aprendizagem de línguas? 2) De que forma os aprendentes de inglês participantes da pesquisa mobilizaram estratégias afetivas durante o ensino remoto emergencial?; 3) Quais estratégias afetivas emergiram nesse momento?; 4) Como a utilização de estratégias afetivas pelos alunos se diferenciou do que acontecia durante a as aulas presenciais de inglês como língua adicional?;

Partindo destas perguntas, construímos o seguinte objetivo geral: Investigar as estratégias afetivas mobilizadas pelos aprendentes de inglês como língua adicional durante o ensino emergencial. A partir dele desdobram-se outros dois objetivos específicos, os quais são: 1) Identificar as estratégias afetivas que emergiram nesse momento; 2) Compreender de que forma a utilização de estratégias afetivas pelos alunos se diferenciou do que acontecia durante a as aulas presenciais de inglês como língua adicional; 3) Identificar como o pensamento complexo pode contribuir para a aprendizagem de línguas.

Para dar conta da tarefa proposta, em nossos dois primeiros capítulos, iremos debater os principais conceitos que embasam esta pesquisa, os quais são: as teorias da complexidade e o tripé afetivo do SAC aquisição de línguas adicionais. Iniciaremos pela teoria da complexidade, onde abordaremos seu surgimento a partir de diferentes campos científicos, principais pensadores e sua inserção no campo da linguística aplicada, a partir de Larsen-Freeman (1997), quem propõe uma perspectiva complexa para os estudos de língua(gem).

Logo após, capítulo dois, partiremos para as discussões acerca da dimensão afetiva que envolve aprender línguas adicionais, onde estarão presentes questões acerca das estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, o filtro afetivo de Krashen (1985) e estudos relacionados a questões sobre ansiedade linguística. Terminaremos com nossa tentativa de justificar nosso olhar para esta temática pelo viés da complexidade que, em linhas gerais, se dá pela necessidade que sentimos de discutir nosso problema de pesquisa de maneira contextualizada, realizando as

devidas ligações com outros agentes do sistema que se encontram em relação com este.

Esperamos, com estes capítulos, elucidar as ideias essenciais acerca destes dois temas, que, apesar de, por questões didáticas, encontrarem-se em capítulos separados, fazem parte de um mesmo universo epistemológico e, como tal, nos auxiliaram na compreensão dos fenômenos aqui investigados.

No terceiro capítulo, descreveremos as escolhas metodológicas que adotamos, seguido das devidas justificativas para tais escolhas. Nesse capítulo também abordaremos o universo da pesquisa, além dos métodos de coleta de dados e dos parâmetros que norteiam as análises e interpretação dos dados.

Por fim, apoiados pressupostos teóricos e na metodologia adotados, apresentaremos os dados reunidos por meio do inventário de estratégias de aprendizagem, das narrativas de aprendizagem e das entrevistas realizadas, os resultados e discussões desta investigação.

2. TEORIAS DA COMPLEXIDADE: UM PANORAMA

A pesquisa que aqui se inicia não segue os ritos do que costumeiramente vemos em pesquisa científica, onde se isola um objeto de estudo do seu contexto real para assim estudá-lo. A partir de Morin (2015), temos nas ciências humanas a inauguração de uma outra forma de investigar nossos problemas de pesquisa: a teoria da complexidade. Acreditamos, assim como Morin, que precisamos de um viés de pesquisa que nos permita observar os problemas em todas as suas relações com outros agentes e com o meio em que está inserido.

Neste capítulo, abordaremos algumas das principais questões relacionadas à abordagem que rege nossa perspectiva sobre ciência. Acreditamos que teorizar a respeito de uma proposta para a construção de conhecimento que nasce em outros campos do saber e que hoje contribui significativamente para avanços no campo da LA nos parece ser imprescindível para a compreensão da maneira como chegamos aos nossos resultados, principalmente quando levamos em consideração o quanto novas são suas concepções, quando comparadas com o que se têm por prática em estudos linguísticos e em ciência em um modo geral.

De maneira coerente, ao escolher a perspectiva da complexidade enquanto visão de ciência, precisamos de uma concepção de língua e de linguística aplicada que fossem com esta coerentes; é por isso que neste capítulo, bem como em nosso trabalho como um todo, falamos de língua(gem) enquanto um sistema adaptativo complexo e adotamos, enquanto epistemologia, a linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2009). Esperamos que o leitor, a partir desta introdução aos conceitos que aqui apresentamos, consiga compreender nossa visão de língua(gem), nossas escolhas teórico/metodológicas, bem como nossas inferências sobre os resultados encontrados, que não seguem aquelas da ótica da causalidade, mas sim a da complexidade.

2.1. Primeiras aproximações

Com considerável contribuição aos estudos em LA atualmente, as teorias do Caos e do Pensamento Complexo, denominadas como Teorias da Complexidade por Leffa (2006), hoje podem ter suas premissas encontradas em diferentes campos do conhecimento. Além das terminologias acima, esta teoria pode ainda, segundo Paiva

(2014), ser denominada como ciência do caos/complexidade, sistemas adaptativos complexos ou teoria dos sistemas dinâmicos complexos.

Apesar do interesse científico pelas teorias do caos e do pensamento complexo ser relativamente recente, as terminologias *Caos* e *Complexidade* remetem à antiguidade clássica. O povo grego, por exemplo recorria à alegoria do Caos para explicar o surgimento do universo. Mesmo que as teorias da complexidade enquanto paradigmas científicos não tenham relação direta com o que a mitologia apregoava, é interessante conhecer a etimologia destes termos, para uma compreensão mais abrangente dos conceitos. De acordo com Oliveira

Na Grécia antiga, o termo Χάος referia-se ao vazio que teria antecedido a criação do universo. De acordo com o dicionário eletrônico da Universidade de Princeton, “caos” refere-se tanto ao estado amorfo e desordenado da matéria do cosmos anterior à criação do universo, quanto à divindade homônima que personifica a infinitude do espaço antes da criação. Segundo Graves (1996:43), Hesíodo, em sua *Teogonia*, narra que o Caos, entidade mitológica, veio da Escuridão. Da união do Caos e da Escuridão teriam se materializado a Noite, o Dia, Erebus e o Ar. Em sua acepção mitológica, portanto, o termo sugere criação, gênese, concepção. O caos, precedendo o mundo material ordenado, surge, assim, como condição para a criação e existência desse mundo. O caos é pré-requisito da ordem. (OLIVEIRA, 2011, p. 14)

Diferentemente do termo Caos, que têm sua origem na Grécia antiga, a noção de complexidade advém do povo romano. Sobre a etimologia desta palavra, Oliveira nos faz saber que

O vocábulo “complexidade” vem do latim *complexus* e denota a idéia de /qualidade intrincada ou composta. De acordo com o Dicionário Aurélio o complexo é aquilo que “*abrange ou encerra muitos elementos ou partes*”, ou que é “*observável sob diferentes aspectos*” Em termos formais, a palavra caracteriza aquilo que é composto de partes que se relacionam de maneira intrincada. [...] O termo conota, portanto, a indissociação e a relação intrínseca entre as partes de um sistema, características que a teoria da complexidade enfoca.” (OLIVEIRA, 2011, p. 15)

Oliveira ainda aborda as mudanças de significado sofridas, em maior ou menor grau, por estas duas palavras no decorrer do tempo. Hoje em dia, no senso comum, quando se menciona o termo caos, por exemplo, este remete às pessoas a ideia de algo desorganizado, bagunçado. Porém, se tomarmos como referência seu

significado original, veremos que, na verdade, ele está mais relacionado à não-linearidade e à falta de previsibilidade.

Enquanto isso, o termo complexidade, que hoje dá a ideia de algo difícil, complicado, teria mais a ver com a inter-relação entre diferentes eventos, objetos ou sujeitos.

Pelas ideias que precedem aquilo nos referiremos como teorias da complexidade ter suas raízes na mitologia, ainda hoje outras correntes teóricas mais antigas subestimam o potencial desta abordagem, tratando-a de maneira limitada, como se fosse apenas uma metáfora, ou que, para alguns, a aproximação com este tema se dê com muitas ressalvas. Isso se deve por conta da influência que ainda hoje o pensamento positivista/cartesiano exerce, tanto sobre a ideia do senso comum do que é ciência, quanto o modo de fazer ciência que ainda permeia academia e que muitas vezes se mostra resistente a mudança. Pensamento este que acredita na necessidade de se afastar de qualquer forma de qualquer ideia que possa passar a impressão de que seus achados estão enviesados.

O afastamento do senso comum, do pensamento mítico e das crenças populares, que ajudou a criar a ideia de rigor científico, hoje parece ter feito destas formas de sabedoria uma espécie de fantasma, que surge sempre que estes termos são mencionados, mesmo que de forma embasada e crítica. Em outras palavras, o justificado afastamento inicial da ciência destas formas de conhecimento, hoje criou um injustificado medo de buscar embasamento nestes e, quando há uma tentativa neste sentido, esta acaba - mais por conta de valores pré-concebidos do que pelas propostas em si - sendo vista com maus olhos, mesmo sem um porquê, por pesquisadores mais tradicionais habituados à maneira convencional de investigação científica.

Talvez por conta de as teorias da complexidade serem parcialmente inspiradas na mitologia do caos, e por conta de alguns autores recorrerem a esta enquanto figura de linguagem para exemplificar esta abordagem, muitos podem se questionar: seria, então, a abordagem complexa, mais uma metáfora do que um modo de fazer ciência?

Sobre a relação das teorias da complexidade e a mitologia, duas autoras das quais falaremos mais adiante ao tratar das contribuições da abordagem complexa para a linguística aplicada, também nos trazem uma reflexão interessante para não

subestimarmos a relevância da metáfora e, conseqüentemente, não marginalizarmos este termo. Estas são Larsen-Freeman e Cameron. Para elas

Metáforas não são apenas ferramentas literárias para ornamentar a linguagem: Elas são indispensáveis à mente humana. Sempre que precisamos contemplar o abstrato, dar voz ao que é difícil, ou dar sentido ao complicado, recorreremos à metáfora. A metáfora nos permite “ver” ou compreender algo a partir de outra coisa, através de analogias ou cartografias entre dois domínios conceituais. (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 11)¹

Ou seja, o pensamento complexo seria, para estas autoras, pelo menos uma forma interessante de explicar a aquisição de segunda língua (ASL). No entanto, Larsen-Freeman deixa explícita que sua intenção é propor um modo singular de fazer ciência, que suporte métodos, conceitos e, conseqüentemente, revelando resultados, através de sua possibilidade de acessar “brechas” e fazer a ligação entre pontos que a ciência tradicional não pôde adentrar.

Até aqui, tratamos das origens dos termos que ajudam a formar as teorias da complexidade. A partir de agora, iremos trazer algumas conceituações desta abordagem, bem como suas principais características.

2.2. Conceituando caos e complexidade

Levando em consideração a influência da origem do termo caos para a criação da abordagem complexa, alguns posicionamentos a respeito desta já podem ser assumidas. Um exemplo disso é que, como vimos na seção anterior, o caos precede a ordem. Sendo assim, podemos concluir que, da aparente falta de sentido, surgirá um comportamento que, mesmo pouco provável de ser completamente previsto, é possível/justificável, quando se junta as peças e observa as relações a posteriori.

Já a origem do termo *complexo* agrega à teoria da complexidade a característica de voltar seu olhar, diferentemente da ciência tradicional, às relações entre os sistemas, bem como perceber conceitos outrora dicotômicos, como intercambiáveis. Nesse sentido, podemos afirmar que a teoria da complexidade não

¹ Tradução nossa para: Metaphors are not just literary tools for ornamenting language; They are indispensable to the human mind. Whenever we have to contemplate the abstract, voice the difficult, or make sense of the complicated, we turn to metaphor. Metaphor enables us to “see” or understand one thing in terms of another, through analogies or mappings between two conceptual domains.

busca afirmar a hegemonia de uma perspectiva teórica sobre outras, ou mesmo invalidar determinadas perspectivas, mas sim buscar entender as possíveis relações conhecimentos advindos de diferentes abordagens a fim de dar conta de um problema.

É isso que Johnson (2009), parece tentar nos dizer com sua definição de complexidade. Para este autor, “(...) a ciência da complexidade pode ser vista como o *estudo dos fenômenos que emergem a partir de uma coleção de objetos que interagem entre si.*” (Loc 195)²

Apesar de sucinta, a definição que nos é trazida por Johnson resume de maneira ímpar esta nova forma de compreender a ciência. A partir dela, podemos perceber duas das principais características que são intrínsecas à ciência da complexidade, que são: a interação entre os objetos e a *emergência*.

Como foi dito anteriormente, a intenção, a partir da perspectiva da complexidade, é trazer o olhar macro para os fenômenos, percebendo-os não de maneira isolada, mas a partir da sua interação com o meio. Dessa interação, possíveis comportamentos, alguns mais outros menos esperados podem surgir. Ao fenômeno que vemos surgir a partir desta interação chamamos de emergência. Sobre esta emergência, Johnson ainda menciona que “o que é impressionante acerca do fenômeno emergente é que este pode surgir na ausência de qualquer controle central ou coordenação”. (loc 215)³

Na citação acima temos outro ponto importante acerca do estudo dos fenômenos. Quando os observamos a partir da perspectiva da complexidade, assumimos a premissa de que, além de não haver linearidade, ou seja, uma sequência de eventos que nos permita prever com exatidão um resultado, o sistema nem sempre depende de sua hierarquia para tomar forma ou assumir determinados comportamentos.

Paiva (2014) contribui com este pensamento quando nos fala sobre uma outra característica dos sistemas complexos, que é a sensibilidade às condições iniciais. De acordo com a autora, grandes fenômenos podem resultar em pouco ou nenhuma

² Tradução nossa para: Complexity Science can be seen as *the study of the phenomena which emerge from a collection of interactig objects.*

³ Tradução nossa para: What is remarkable about such emergent phenomena, is that They can arise in the absence of any central cotroller or coordinator.

modificação em um sistema, ao passo que, pequenas alterações nas condições iniciais podem levar a toda uma alteração nos princípios que regem um sistema.

Ainda sobre esta falta de hierarquia nas partes de um sistema, e da ausência de linearidade nos processos, Fleischer contrasta de maneira muito clara os sistemas lineares daqueles que são não-lineares. Para ele

“[...] em sistemas lineares, cada variável afeta o resultado de forma independente. Em sistemas não-lineares, todavia, a interação entre as variáveis leva a alterações no resultado que não podem ser relacionadas unicamente a alterações em cada variável tomada individualmente.”
(Fleischer, 2011p. 74-75)

A partir deste trecho de Fleischer (2011), podemos notar que, quando se fala de complexidade, é importante ter em mente ainda que o sistema como um todo, se comporta de maneira autônoma e singular, que não se resume apenas na soma de todos os agentes envolvidos, mas assume forma única, coesa e que lhe dá uma identidade, que nos faz ser capazes de percebê-lo como um ser.

Assim como uma pintura vai além de todas as técnicas, cores e pinceladas aplicadas sobre a tela, ou como uma música vai além da soma das notas e dos acordes entoados, ou ainda, assim como um ser humano vai além da soma dos órgãos que compõem seu corpo, um sistema não pode ser entendido apenas pela soma de suas partes. É isso que nos faz entender a necessidade de uma perspectiva na ciência que traga seu olhar para este todo.

Dando continuidade à elucidação daquilo que entendemos enquanto teoria da complexidade, citaremos a seguir Morin, que em sua obra *Introdução ao Pensamento Complexo* diz que

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...”
(Morin, 2015, p. 13)

As bases lançadas por Morin, na obra supracitada, nos parecem um terreno suficientemente fundamentado, a partir do qual podemos nortear a perspectiva como vemos a complexidade neste estudo.

Um outro aspecto importante, quando se trata de um sistema complexo, é perceber suas características. Apesar de já termos citado acima algumas destas características, queremos agora nos aprofundar um pouco mais sobre elas. É importante ressaltar que, a depender do olhar que é lançado sobre o sistema, determinadas características são mais explicitadas que outras. Neste estudo adotaremos as características elencadas por Larsen-Freeman (1997). A autora menciona as seguintes características como essenciais ao que ela chama de sistemas complexos não-lineares:

[Os sistemas complexos não-lineares] podem ser caracterizados em níveis variáveis a partir das seguintes características: eles são dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao feedback, e adaptativos. Além destas dez características, estes sistemas possuem atratores estranhos e possuem formas fractais (p. 142)⁴

Acreditamos que o trecho supracitado descreve de objetiva clara as principais características dos sistemas complexos, as quais também serão essenciais no desenvolvimento deste trabalho, principalmente no capítulo de análise de dados, onde servirão de norte para nossas interpretações.

2.3. Paradigma da complexidade e aprendizagem de línguas

Levando em consideração tudo o que foi colocado até aqui sobre os SAC, podemos observar que não é necessário nenhum tipo de manobra ou adaptação brusca naquilo que é observável as línguas, bem como os processos envolvidos na sua aquisição/aprendizagem, para caracterizá-los enquanto tais. Pelo contrário, entender línguas e sua aquisição por esta perspectiva nos auxilia a compreender

⁴ Tradução nossa para: The systems discussed in this paper can be characterized to varying degrees by the following features they are dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive In addition to these ten characteristics, such systems possess strange attractors, which are fractal in shape.

melhor esses complexos sistemas, sem necessidade de nos fidelizarmos a uma única teoria. Pois, como diz Leffa (2006), a abordagem complexa não é uma teoria *per se*, mas um sistema-tronco, capaz de abarcar teorias antes tidas como dicotômicas.

Precisamos aceitar toda a ambiguidade que envolve estudar línguas pela perspectiva da complexidade, sem que para isso precisemos nos render à relativização de tudo, como se a perspectiva da complexidade fosse capaz de dar plausibilidade a qualquer hipótese injustificável. Apesar de ser sobre lançar o olhar para o todo, a teoria da complexidade não serve para justificar qualquer coisa.

Ao nos propor estudar a aquisição de segunda língua pela ótica da complexidade, acreditamos ser necessário justificar o porquê entendemos essa aquisição como um sistema complexo.

Na realidade, não apenas entendemos a aquisição de segunda língua como um sistema complexo, mas também a língua em si como tal. Outro sistema que estará diretamente em relação com esses dois será o sistema estratégias de aprendizagem, para o qual dedicaremos um capítulo. Assumimos, assim, que a emergência (ou não) de estratégias afetivas, bem como outros comportamentos, em um novo contexto de aprendizagem se dão em decorrência da interação entre esses vários sistemas, bem como seus constituintes, além de mudanças, muitas delas imprevistas, nas condições iniciais.

Iniciaremos esta etapa do trabalho definindo língua e, para tanto, recorreremos a Paiva, quem define língua/linguagem como um “sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir em sociedade”. (Paiva, 2011^a, 2011^b apud Paiva, 2014, p. 144)

Um fator importante mencionado por Paiva (2014) nesta definição e que corrobora com nossos estudos, é a inter-relação entre diferentes sistemas. Isso acontece por conta de uma característica dos SAC que é a abertura. Nesse momento, passamos por um momento histórico que marcará nossa geração, e que demandou diversas alterações em nossos modos de vida e na maneira como nos relacionamos. Uma das áreas diretamente afetada por essas alterações foi, sem dúvida, a educação. Não há como prevermos de maneira que tipo de demandas estas mudanças causaram nos aprendentes de língua. Porém, agora, munidos das ferramentas necessárias, poderemos realizar a necessária investigação para compreendermos os

novos arranjos assumidos pelo SAC aquisição de línguas adicionais neste momento tão peculiar.

Adicionalmente, Larsen-Freeman e Cameron fazem um contraponto entre a visão tradicional de estudos da língua, com a perspectiva da complexidade. Para elas

Uma perspectiva da teoria da complexidade vê a língua em uso não como um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas como um sistema dinâmico que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes do uso da língua em diferentes escalas de tempo – dos milissegundos das conexões neurais aos milênios da evolução – E através de uma amplitude de níveis, do individual aos pares interactantes até às comunidades de fala. (Larsen-Freeman e Cameron, 1998, apud Paiva, 2014, p. 144)

Como já foi dito, incontáveis são as variáveis que podem influenciar o processo de ASL. Isso nos ajuda a compreender muitas lacunas e dúvidas que ainda hoje permeiam a investigação deste processo. Entre estas, uma de grande significância seria o porquê encontramos evidências plausíveis do processo de ASL em tantas correntes teóricas muitas vezes concorrentes de pensamento. Isso se daria, a nosso ver, e pautado por estudiosos como Paiva (2014), pelo fato de que cada corrente teórica explicaria apenas parcialmente os processos que envolvem adquirir a competência comunicativa. A partir do momento que compreendemos o significado original da palavra complexo, podemos propor um novo arranjo para estes postulados, onde eles não se invalidem, mas sejam percebidos como partes constituintes de um sistema maior.

Tendo definido nosso entendimento de língua/linguagem enquanto um sistema adaptativo complexo, passemos a discorrer sobre algumas considerações acerca de como esta perspectiva científica se desdobra na prática pedagógica. Pois, apesar de nosso enfoque neste trabalho ser a aprendizagem de línguas, lançaremos nosso olhar sobre objeto levando em consideração a aprendizagem formal, ou seja, aquela que acontece em sala de aula, mesmo que agora em um formato digital.

2.4. Implicações da Teoria da Complexidade para o ensino de línguas

O ensino formal de línguas, seja na escola regular ou em cursos de idiomas, sempre trabalhou com uma perspectiva linear, dividindo o conteúdo em séries ou níveis de progressão. Isso pode ser observado no design dos cursos, no projeto pedagógico, nos livros adotados, entre outros. Este modelo transmite a ideia, por

exemplo, de que para seguir para um determinado nível, você precisa ter dominado o conteúdo anterior, prezando principalmente no que diz respeito a aspectos léxicos e sintáticos.

Corroboramos com a ideia de que é nosso objetivo, enquanto professores de línguas, que nosso aluno aumente seu repertório na língua em questão, consiga compreender aspectos gramaticais, mas que, acima de tudo, consiga se comunicar na língua adicional, sendo consciente dos variados aspectos que direta ou indiretamente permeiam esta prática. O que nos questionamos é acerca da rigidez dos modelos vigentes que regem esta prática e que nos parecem, a partir dos pressupostos da complexidade, de uma profunda reflexão.

Uma evidência de que a noção de “progresso” na aprendizagem de línguas precisava ser questionada, já era observada por Selinker, em 1972, ao formular sua hipótese da interlíngua. Em suas investigações acerca dos erros cometidos pelos aprendentes de línguas adicionais, este observava que, muitas vezes acontecia a reaparição de certos erros que pareciam ter sido superados por parte dos aprendentes. Essa constatação, por si só, já é capaz de colocar em dúvida toda a estrutura linear que ainda hoje vigora em nossas salas de aula de línguas adicionais, na qual aprendentes são aprovados ou reprovados a partir de sua capacidade de performar, naquele momento, demonstrando domínio mesmo que passageiro de determinadas estruturas linguísticas.

Outro ponto que pode nos ajudar a refletir sobre a necessidade de reavaliar os paradigmas que vigoram na hora de lidar com as questões de ensinar e aprender línguas pode estar evidenciado, mesmo que indiretamente, na hipótese da ordem natural de aprendizagem formulada por Krashen (1985). Nesta hipótese, o autor afirma que pesquisas revelam que determinadas estruturas, mesmo que a partir do pensamento lógico sejam mais simples de serem aprendidas, acabam demorando mais tempo para serem adquiridas do que outras supostamente mais complexas. Esta constatação que leva o autor a propor sua hipótese de que existe uma ordem natural que desafia os criadores de currículo.

A nosso ver dentro da hipótese da ordem natural de aprendizagem, também podemos encontrar evidências de que a complexidade é subjacente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois este não obedeceria a regras lógicas da maneira como a vemos. Isso deveria ser seriamente levado em consideração na hora

de decidirmos, por exemplo, sobre a retenção ou promoção de nosso aluno a determinado nível, ou até mesmo sobre a necessidade de uma rígida separação por níveis. Acreditamos que este tipo de concepção é questionável quando se trata da ASL pela perspectiva da complexidade.

Ainda tratando das questões da sala de aula de línguas estrangeiras, Borges e Paiva (2011) mencionam proposições feitas por Larsen-Freeman e Cameron (2008), as quais dão os primeiros passos em direção à transposição dos conhecimentos adquiridos na pesquisa em LA pela perspectiva da complexidade para a construção de uma prática que seja condizente com esta.

As proposições são de caráter geral, até mesmo porque propor algo que se assemelhasse a um método iria de encontro à própria natureza do pensamento complexo pois, a nosso ver, cada sala de aula de língua adicional já se apresenta como um sistema complexo, composto por vários elementos que interagem entre si, a partir destes tomam forma, e que também estão abertos a outros sistemas.

Diante disso, a perspectiva da complexidade pede por maior autonomia do professor que, como um elemento constituinte deste sistema, consiga estabelecer relações entre a língua ensinada e o contexto em que se encontra para que, assim, a língua adicional não venha a ser considerada um “corpo estranho”, que não será capaz de se inserir naquele sistema, ou de lhe causar algum acréscimo significativo. Sobre as propostas de Larsen-Freeman e Cameron (2008) para uma prática pedagógica pautada na complexidade, Borges e Paiva (2011), comentam que

No livro pioneiro sobre sistemas complexos na perspectiva da LA, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 197-198) discutem as possibilidades do desenvolvimento de uma abordagem complexa de ensino de línguas. Todavia, apenas sugerem quatro componentes constitutivos de tal abordagem para os que, porventura, se disponham a concretizar tal empreitada, quais sejam: (1) conectividade mente-corpo-mundo na aprendizagem; (2) dinamicidade da linguagem; (3) coadaptação em sala de aula e; (4) centralização na aprendizagem. (p. 349)

Entendendo a necessidade de complementar as quatro propostas de Larsen-Freeman e Cameron, Borges e Paiva (2011) sugerem mais nove pilares a se levar em consideração ao se ter a abordagem complexa como princípio norteador do trabalho na sala de aula de línguas adicionais, os quais, em linhas gerais, propõem uma total reformulação de aspectos que envolvem a pedagogia do ensino de línguas adicionais,

desde a concepção de língua(gem), o papel do professor, do aluno, da sala de aula, valorizar o trabalho com as práticas de uso da língua, trabalho com identidades, entre outros

Ainda dentro da reflexão de transpor o nível teórico para alcançar a práxis, temos Leffa e Irala (2014), que ao tratar do ensino de línguas na contemporaneidade, e mesmo não abordando diretamente a complexidade, como Leffa costuma fazer em alguns de seus trabalhos mais recentes, podemos perceber os seus pressupostos permeando o discurso presente, principalmente quando os autores fazem uso de termos como *condição inicial* e *emergência*. Neste trabalho, os autores apontam para a pedagogia de projetos como uma maneira de atender às novas necessidades que envolvem o ensinar e aprender línguas adicionais.

Romper com esta visão que normatiza o ensino de línguas adicionais e possui tradições até hoje muito arraigadas em nossa sociedade, nos desafia a refletir e pensar caminhos que o ensino de línguas pautado pela perspectiva da complexidade pode percorrer. Gostaríamos, também de adentrar este exercício, nos em consonância com as teorias da complexidade. Não almejamos com isso prescrever ou tentar antever o que acontecerá, pois como mencionamos anteriormente, acreditamos que isso estaria em contradição com um pensamento que preza pela complexidade. Além do que, em um mundo tão incerto, onde muitas são as variáveis que incidem nas políticas pedagógicas, infinitas são as possibilidades de se pensar essa abordagem de maneira prática.

Tendo dito isso e, olhando para o cenário macro, nos ocorrem duas maneiras pelas quais a perspectiva da complexidade pode permear as práticas pedagógicas de ensino de línguas: através de um rompimento com as práticas tradicionais por determinadas iniciativas, como centro de idiomas ou universidades que tenham mais autonomia e suporte para criar seus currículos, criando assim uma nova proposta de ensino para aqueles que de alguma forma se alinham a esta perspectiva, e outra que seria uma entrada gradual, que acompanhe o desenvolvimento das pesquisas na área.

Acreditamos que, para o contexto brasileiro, principalmente da perspectiva da escola pública, a segunda proposta seria mais realista. Trabalhar o ensino de línguas pela ótica da complexidade na escola pública, ao passo que demandaria um pouco mais de adequação do planejamento e dos materiais adotados por parte do professor,

também traria o benefício de poder agregar ainda mais a diversidade linguística e cultural que aprendemos junto com uma língua adicional, possibilitando uma relação desta com a cultura de nosso país, além da cultura local.

Acreditamos que um outro aspecto que possa ser mais bem explorado com o ensinar e aprender línguas pela perspectiva da complexidade sejam os recursos tecnológicos, pois estes, diferentemente dos livros didáticos, podem ser mais facilmente adaptados, reaproveitados, e produzidos coletivamente. Produção esta que pode contar com uma participação mais ativa dos professores e dos alunos. A própria produção final de determinados grupos pode servir como material de introdução de determinados temas para outras turmas. Esse tipo de prática poderia, ainda, abrir espaço para uma maior autonomia do aluno, dando suporte para que este fosse capaz de ter papel ativo em sua aprendizagem, adequando-a conforme as suas próprias necessidades e interesses.

As proposições aqui feitas levam em consideração que, “na perspectiva da complexidade, a ASL não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, interativo (o output de um ciclo torna-se o input do seguinte) e auto-organizado” (PAIVA, 2014, p. 146). Sendo assim precisamos que as políticas que regem os processos de ensino e aprendizagem de línguas comecem a carregar consigo essas premissas.

Esse movimento que engloba colaboração criativa, autonomia, e não linearidade é, ao nosso ver, imprescindível à própria manutenção do sistema língua adicional do aprendente. Não pode, este aprendente, cogitar um fim ao processo aprendizagem de línguas. O sistema aquisição de línguas adicionais, obedecendo o movimento de entropia, deve sempre encontrar-se aberto a novos desafios pois, levando em consideração esta característica dos sistemas adaptativos complexos, finalizar este sistema é sucumbi-lo.

Um outro aspecto que queremos dar ênfase no que diz respeito à ASL pela perspectiva da complexidade é a abertura do sistema. É por meio desta característica que entendemos o porquê de, no decorrer das décadas, apesar da prevalência de certos métodos sobre outros, estudantes continuavam a desenvolver a competência comunicativa. Isso se deve ao contrabalanceamento feito por aprendentes bem-sucedidos que eram capazes de suprir, de alguma forma as lacunas deixadas pela aprendizagem formal.

Morin (2015) chamará essa capacidade de *plasticidade* dos sistemas complexos. É esta plasticidade, pois, que a nosso ver, confirma que precisamos cada vez mais buscar compreender a aquisição de línguas adicionais pelo olhar do aprendiz e de sua autonomia. Dessa forma, conseguiremos não prescrever o que se deve fazer para que o indivíduo possa aprender melhor, mas poderemos, pelo menos, criar um ambiente mais rico para que os sistemas possam encontrar energia que faça continuar seu movimento de entropia.

Se não somos capazes de prever o que pode acontecer quando um sem-número de agentes se interrelacionam, mas podemos, pelo menos, tentar observar o que emergirá das mudanças ocorridas nas condições iniciais.

2.5. Nosso lugar na linguística enquanto pesquisadores da complexidade: em defesa de uma linguística aplicada de viés indisciplinar

Acreditamos que a linguística aplicada tem muito a ganhar olhando para a complexidade.⁵

Larsen-Freeman e Cameron

Como vimos, na seção em que falamos sobre as implicações da teoria da complexidade no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, o olhar que lançamos sobre a investigação acerca desta temática acaba, direta ou indiretamente, resultando na forma como lidamos com os problemas práticos da sala de aula. Do mesmo modo, isso também define nossa concepção da própria área responsável por estudar este tema, bem como seus pressupostos epistemológicos.

Ao nos decidirmos pelo paradigma da complexidade, aceitamos, ou pelo menos nos desafiamos a aceitar a ignorância e a incerteza, bem como a imprevisibilidade como sempre existentes. Pois, como assinalado por Morin (2015), uma quebra de ignorância leva a outra. Ignorância e incertezas estas, que a nosso ver, nos convidam a uma busca por criar possibilidades onde antes reinavam certezas.

⁵ Tradução nossa para: We propose that applied linguistics has much to gain from looking to complexity.

A abordagem complexa, com suas proposições traz abalos não só ao modo como fazemos ciência, mas, ao adotá-la enquanto perspectiva paradigmática, esta pede por um novo olhar também para a fundamentação epistemológica da área em que esta é aplicada. Em nosso caso, a linguística aplicada.

Moita Lopes (2009), em seu artigo *da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*, discorre sobre os vários momentos, ou viradas, conforme coloca o autor, vividos pela LA, desde sua criação, em que funcionava como uma espécie de ciência de menor prestígio, por ter seu papel estritamente ligado à aplicação das descobertas vindas da linguística, passando por um momento de diálogo com teorias criadas em outras áreas, até um momento em que esta se estabelece como produtora de suas próprias teorias.

Para além deste novo paradigma, Moita Lopes (2009) propõe novos caminhos, em que as fronteiras da LA se encontram mais fluidas, possibilitando um maior intercâmbio deste campo do saber com outras áreas, porém sem que haja uma hierarquia entre estes conhecimentos. A linguística aplicada indisciplinar, como este estudioso denomina este novo momento, o qual aproximaria a LA da realidade que pesquisa. Para o autor:

“[a linguística aplicada] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual.” (MOITA LOPES, 2009, p. 19)

A nosso ver, não há momento mais propício para esta virada proposta por Moita Lopes (2009) do que com as reflexões agora trazidas também pela perspectiva da complexidade. Por serem de caráter aberto, esta área do conhecimento e esta área do conhecimento podem, com o suporte mútuo, ampliar os horizontes da LA, para que esta área possa, então, dar abertura e ter condições de lidar com questões que a LA até agora não conseguiu explicar, com áreas inexploradas ou até mesmo impensadas.

Ainda de acordo com Moita Lopes, a LA indisciplinar “(...) é uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19)

Uma declaração que nos mostra como o paradigma da complexidade não apenas é condizente com a LA indisciplinar, mas necessita de uma nova LA que se encaixe nessas características, é o de Larsen-Freeman e Cameron (2008) quando estas versam sobre esta necessidade de reinventarmos a maneira como lidamos com o conhecimento. De acordo com as autoras, “(...) a teoria da complexidade servirá à linguística aplicada mais do que como uma metáfora, se funcionar como uma ponte que nos leva a uma nova forma de pensar ou a um novo quadro teórico, que é então rigorosamente desenvolvido dentro da área.” (LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, 2008, p. 15)⁶.

Outro ponto deveras interessante da perspectiva da complexidade é a possibilidade de enxergar o homem real, em sua totalidade e contradições. Enquanto professores de línguas, sentimos que as teorias voltadas para a sala de aula de língua estrangeira no Brasil, principalmente daquelas que se encontram na escola pública, não partem de uma visão real daquele contexto. Sendo assim, a abordagem complexa, além de tudo, é inclusiva, pois esta não parte de dogmas ou de olhares catedráticos, mas sim de um olhar que prioriza o aqui e o agora, e que não vê esse aqui e agora como responsáveis por causar uma diferença no futuro (mesmo que saibamos que possam), mas sim como são.

Falar de aceitar a realidade como ela é, para a parti dela gerar mudança, nos remete ao conhecido paradoxo posto por Carl Rogers (2009, p. 20), que diz que “(...) quando eu me aceito como eu sou, estou me modificando.” Partindo desse princípio e parafraseando-o, acreditamos que, se quisermos, através da ciência, criar melhores condições para a aprendizagem de línguas adicionais em nosso país, precisamos verdadeiramente abrir os olhos para a realidade como hoje ela se apresenta, buscar realizar mais pesquisas (e dar visibilidade às existentes) que incluam pessoas que estão aprendendo inglês nos mais diversos contextos e não apenas na universidade.

Em suma, nossa intenção com esta seção é a de nos posicionarmos, enquanto linguistas aplicados, dentro da área, apontando as visões que norteiam esta pesquisa para que, assim, possamos também, de certo modo, justificar sua relevância na atual conjuntura.

⁶ Tradução nossa para: Complexity theory will serve applied linguistics' as more than metaphor if it works as a bridge that takes us into a new way of thinking or theoretical framework, that is then rigorously developed within the field.

A partir de agora tentaremos, de maneira breve, retomar algumas das principais ideias às quais nos referimos neste capítulo para, assim, tentar tornar ainda mais claros os conceitos que trabalhamos, além de reafirmarmos nossas bases científicas e epistemológicas, alinhando-nos ao paradigma da complexidade e à uma LA indisciplinar.

Iniciamos o capítulo com a origem dos termos caos e complexidade. Partindo da história destes termos, ressaltamos a diferenciação entre a utilização dos termos caos e *complexidade*, na maneira como o fazemos aqui, daquela a que remete o senso comum. Enquanto, para este, estes termos estariam relacionados a desorganização e dificuldade, no meio científico, bem como neste trabalho, estes termos estão relacionados à não-linearidade e não-previsibilidade.

Oliveira (2011), se refere à antiguidade clássica como período em que os termos caos e complexidade começam a fazer parte do repertório léxico da humanidade.

Esse uso, conforme nos deixa saber Paiva (2011), surge da tentativa dos povos da antiguidade clássica de explicar a origem do universo.

Oliveira (2011) ainda ressalta que essas palavras mudaram de significado com o decorrer do tempo pois, nos dias de hoje, elas são sinônimas, no senso comum, de dificuldade ou desorganização. Quando alguém afirma que uma tarefa é complexa, por exemplo, logo se tem a ideia de que ela é de difícil execução. Do mesmo modo, quando se diz que determinado ambiente é caótico, entende-se que o ambiente descrito está desorganizado, bagunçado.

Esta não é a compreensão de caos e complexidade que se tem quando tratamos destes temas no âmbito acadêmico. Como sintetiza Paiva (2014, p. 141), ao parafrasear Bot (2008): “(...) caos é imprevisibilidade e não falta de ordem”.

Apesar do uso feito em ciência na atualidade se aproximar do conceito inicial de complexidade, a sua introdução no mundo científico se dá, de acordo com Morin (2015), com Wiener e Ashby, por meio da cibernética. O autor reconhece Von Neuman como o autor cuja obra versa sobre o conceito fundamental de complexidade.

Falamos ainda do esforço da visão científica tradicional em, justificadamente, desprender-se de qualquer ligação a termos advindos do senso comum ou de outros campos do saber tidos como não-científicos, o que acabou acarretando a não

utilização de ferramentas que são importantes na formulação de ideias e, conseqüentemente, na construção do conhecimento para o ser humano.

As metáforas e as histórias contadas de maneira oral têm mantido vivas a sabedoria de muitos povos, além de tornar essa sabedoria acessível para toda a comunidade. Sendo assim, reconhecer ferramentas narrativas já popularizadas, além de abrir novas perspectivas de construção de conhecimento científico, pode ser um caminho para a reaproximação deste tipo de conhecimento com a sociedade, em um momento em que há uma crescente construção de discursos que tentam, pelos mais diversos motivos, descredibilizar a ciência.

Uma justificativa para este afastamento pode ser que, o modelo cartesiano de fazer ciência, que muito contribuiu com a solidificação do pensamento científico, possa ter trazido consigo um efeito que, agora, pode ser sentido, que é o que Sommerman (2013), chama de hiperespecialização, ou seja, uma demasiada compartimentação das áreas do conhecimento, a ponto de se perder a noção do todo. Dentro do fazer científico, então, a abordagem complexa pode ser entendida enquanto um chamado à reflexão que nos remeta novamente à noção do todo, bem como às relações entre os mais variados campos do saber. Pois, apesar de algumas vezes ser interessante, para fins didáticos, realizar taxonomias, separações, categorizar, entre outros, precisamos entender que, no mundo real, os eventos não ocorrem de maneira isolada, tampouco da forma exata ou na sequência que é descrita na teoria.

Sobre a perspectiva da complexidade, a partir das reflexões desenvolvidas neste capítulo, resumiremos abaixo, a partir das teorias da complexidade, algumas das principais ideias que consideramos fundamentais acerca das teorias da complexidade:

- Existe uma ordem subjacente à aparente desordem (PAIVA, 2014);
- Os sistemas complexos operam segundo determinados princípios próprios (JOHNSON, 2009);
- Sistemas complexos são não-lineares e imprevisíveis (PAIVA, 2014, p. 142);
- Não depende da hierarquia entre os constituintes de um sistema para que certos comportamentos emergjam (JOHNSON, 2009);
- Pequenas diferenças nas condições iniciais podem culminar em resultados exponencialmente diferentes (Souza, 2011, p. 97);
- Complexidade não é tecnocracia e tampouco um vale-tudo (MORIN, 2015);

Falamos ainda sobre a visão de linguística que esboçaremos nesta pesquisa, a qual está em consonância com a linguística aplicada indisciplinar, que é proposta por Moita Lopes. Esta escolha se dá por acreditarmos na necessidade de, ao escolhermos a abordagem complexa como nossa maneira de fazer pesquisa, precisarmos escolher também pressupostos epistemológicos que estejam em diálogo com este paradigma.

Isso nos é possibilitado pela linguística aplicada indisciplinar pois, para estudar a emergência de estratégias afetivas pela perspectiva da complexidade, precisaremos recorrer a estudiosos de vários campos do conhecimento e de diferentes correntes teóricas da linguística aplicada.

A abordagem complexa, por ser um sistema tronco, que propaga a ideia de que cada corrente estaria, em si, sendo capaz de compreender uma parte do processo de ASL, nos permite, sem o risco de nos contradizermos, recorrer a correntes de pensamentos que, por outro olhar, poderiam parecer antagônicas. A LA indisciplinar, por sua vez, ao apregoar o afrouxamento nas fronteiras da LA, incentivando assim o intercâmbio de conhecimento com outras áreas, nos dá aval para buscarmos dialogar com outros campos do conhecimento, entendendo que o pesquisador em linguística aplicada que estuda o processo de ASL, por estar lidando com processos complexos, deve ter uma curiosidade intrínseca de buscar conhecimento em variadas fontes, pois o processo de aprender uma língua não se dá de maneira separada do processo de se tornar pessoa.

3. AFETIVIDADE, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Nesta próxima etapa deste estudo, discutiremos os principais teóricos que subsidiam aquilo que se conhece a respeito de EA, afetividade e aprendizagem de línguas adicionais, e principalmente a respeito de um grupo específico de estratégias de aprendizagem, que são as estratégias afetivas.

Trataremos estes temas de maneira conjunta, por acreditarmos na sua aproximação em vários pontos. Tendo em vista que, nenhum tema por si esgota o conhecimento que se têm a respeito da aprendizagem de uma língua adicional, escolheremos entrelaçar estes tópicos que não apenas se assemelham, mas acreditamos se complementar.

3.1. Processos, estilos e estratégias de aprendizagem

Antes de adentrarmos o campo das EA propriamente ditas e, mais especificamente, aquelas do campo afetivo, que são o objeto de estudo deste trabalho, gostaríamos de iniciar este capítulo fazendo a distinção, com base em Brown (2000), entre *processos, estilos e estratégias de aprendizagem*. Entender esses três processos que, embora imbricados, possuem características próprias, pode nos auxiliar na tarefa de delimitar nosso objeto de pesquisa.

Para o autor, os processos se caracterizam por serem, geralmente, compartilhados por todos os seres humanos. Estes processos também costumam ser uniformes. Ou seja, tudo que diz respeito a processos, seja na aprendizagem, ou como um todo, poderá ser identificado em qualquer ser humano dentro daquilo a que comumente nos referimos como normalidade.

No que diz respeito ao contexto da aprendizagem, poderíamos dizer que os processos são todos os fenômenos, eventos e caminhos igualmente percorridos por qualquer indivíduo, que o levarão ao acréscimo ou mudança de comportamento.

Krashen (1985), mesmo não utilizando o termo *processo*, mas sim falando de funções, parece corroborar com o que foi proposto por Brown, dizendo que existem certas similaridades experienciadas por qualquer indivíduo quando se trata de aprendizagem. Para o autor

[...] existem coisas que todos nós fazemos da mesma forma, e algumas funções que adquirimos do mesmo modo. O sistema visual, por exemplo, é estruturado de maneira semelhante, e se desenvolve de maneira semelhante em todos. Chomsky (1975) sugere que há uma uniformidade similar na faculdade da linguagem e que os dispositivos de aquisição de linguagem operam fundamentalmente de igual modo em todos. (KRASHEN, 1985, p. 81)⁷

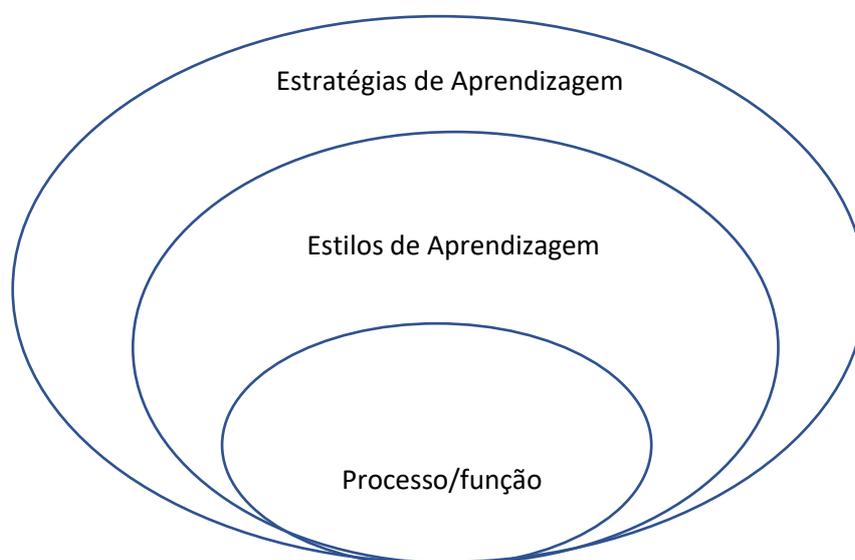
Em contrapartida, os estilos de aprendizagem, ainda pautado em Brown (2000) têm mais a ver com o perfil de cada pessoa e a maneira desta de lidar com as situações. Isso, por sua vez, tem ligações com personalidade, experiências prévias, genética etc.

Por se tratar de uma questão muito pessoal e subjetiva, não podemos dizer que existem estilos melhores ou piores, certos ou errados. O que acontece, na verdade, é que cada um, à sua maneira, busca ao lidar com as situações que se apresentam, e a estas reage à sua maneira.

No que tange às EA, estas seriam a nosso ver, o repertório de ações que o indivíduo, independentemente de seu estilo de aprendizagem, tem à sua disposição para enfrentar uma dada demanda. Diferentemente dos estilos que, apesar de serem passíveis de mudança, estáticos, estratégias podem ser aprendidas e aperfeiçoadas, bem como costumam ser processos conscientes.

⁷ Tradução nossa para: [...] there are some things we all do the same, and some functions we acquire in the same way. The visual system, for example, is structured similarly and develops similarly in everyone. Chomsky (1975) suggests that there is similar uniformity in the language faculty, and that the language acquisition device operates in fundamental the same way in everyone.

Figura 1 – Processo/função; estilos e estratégias de aprendizagem



Apenas para fins elucidativos, podemos dizer que estratégias de aprendizagem têm suas similaridades com a personalidade, que é individual e geralmente vai se desenvolvendo sem que nos preocupemos conscientemente com isso. Já as EA seriam comparadas às atitudes que, independentemente de nossa personalidade, podemos fazer uso no dia a dia para atingir determinados objetivos. Partindo deste mesmo princípio, os processos seriam os fenômenos comuns a todos os seres humanos, independente de gênero, raça, nacionalidade, ou qualquer outra particularidade.

3.2. À guisa de um conceito em estratégias de aprendizagem

Mesmo que, ao contrapormos *processos*, *estilos* e *estratégias*, já tenhamos pontuado certas características das estratégias como um todo, acreditamos ser necessário ainda trazer à baila conceitos mais aprofundados sobre EA, relacionando este termo à aprendizagem de línguas. Com esta finalidade, nas próximas linhas, abordaremos alguns dos principais estudos relacionados às EA e, a partir daí, discorreremos os principais conceitos sobre EA que temos hoje.

O'Malley e Chamot, (1990), apontam a segunda metade da década de 70, como aquilo que consideram os primórdios dos estudos em EA. São estes autores que lançam as bases dos estudos voltados para estratégias de aprendizagem em língua estrangeira nos moldes que encontramos hoje. Antes disso, encontramos

trabalhos que, apesar de trazerem consideráveis parcelas de contribuição, ainda estavam deixando certos questionamentos, no que diz respeito a métodos, taxonomia das estratégias e abordagem teórica.

Alguns desses trabalhos são cuidadosamente revisitados por O'Malley e Chamot (1990), bem como por Brown (2000) e, a partir destes, traçaremos um panorama das pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e no qual nos embasaremos. Ressaltamos que nosso objetivo é elucidar o caminho percorrido até o ponto em que as pesquisas se encontram, porém jamais esgotar estes estudos.

As primeiras obras que são identificadas por O'Malley e Chamot (1990) são dos de Rubin (1975) e Stern (1975). Aqui, surge a ideia de que há uma prática que subjaz o desempenho de aprendizes de línguas bem-sucedidos. Isso rompe com a ideia que se tem até o momento de que bons aprendizes de língua nascem com uma espécie de aptidão para essa aprendizagem.

O trabalho de Stern, em 1975, bem como o de Naiman et al (1978), preocupam-se em identificar quais as características desses aprendentes bem-sucedidos, bem como suas práticas. Para tanto, utiliza-se de duas ferramentas que ainda hoje estão presentes na investigação de EA, que são, os relatos dos aprendizes e a observação.

Identificando as práticas desses aprendentes, prossegue-se agora com tentativas de classificação dessas estratégias, primeiramente com Naiman (1978), que propõe um grupo de cinco estratégias, e posteriormente por Rubin (1981), que propõe uma divisão em dois grandes grupos.

Outro grande passo que ocorrerá, segundo O'Malley e Chamot (1990), é o surgimento dos estudos de Oxford, (1985), que se debruçará em classificar as estratégias identificadas nos trabalhos já citados, o que traçará as bases de seu inventário de estratégias de aprendizagem (SILL), ferramenta que ainda hoje auxilia inúmeras pesquisas voltadas para EA.

Na primeira metade da década de 80, há uma grande incidência de estudos que focam na instrução em EA para auxiliar aqueles que apresentam menor grau de desempenho em língua estrangeira. Esses trabalhos voltam-se mais especificamente para a relação entre o emprego de estratégias e aquisição de vocabulário. São exemplos de pesquisas que surgem nesse período Cohen e Aphek (1980, 1981); Atkinson and Raugh (1975); Levin, 1981; Pressley et al. (1980) e Pressley et al. (1981).

Além de haver consenso nesses trabalhos sobre o caráter adquirido das estratégias, afirma-se os benefícios de instruir alunos com maior dificuldade na aprendizagem de línguas na utilização das EA, no intuito de que estes venham a apresentar melhor desempenho.

Com o aumento no interesse em pesquisas voltadas a compreender as práticas de alunos bem-sucedidos na aprendizagem de línguas estrangeiras, na relação entre a utilização de EA e bom desempenho na aprendizagem, além de como o incentivo ao uso de estratégias a alunos com dificuldades, surge também a necessidade de conceituar aquilo que se entende enquanto estratégias de aprendizagem.

Escolhemos trazer aqui três daquelas que consideramos como as principais definições de EA. Em ordem cronológica, a primeira que citaremos é a de O'Malley & Chamot, para quem

Estratégias de aprendizagem são procedimentos complexos que indivíduos aplicam a tarefas; conseqüentemente, elas podem ser representadas como conhecimento procedimental que pode ser adquirido por meio de estágios de aprendizagem cognitivos, associativos e autônomos. Como com outras habilidades procedimentais em diferentes estágios de aprendizagem, as estratégias podem ser conscientes em estágios iniciais e, posteriormente, serem performadas de maneira inconsciente. (O'MALLEY, & CHAMOT, 1990, P. 52)⁸

Um dos pontos que nos chamam a atenção na definição dada por O'Malley & Chamot, e que parece não estar presente nas outras duas definições escolhidas é a ênfase ao fato de que, ao longo do percurso, o aprendente pode deixar de ter consciência do uso que faz das EA. Esse detalhe é importante de ser ressaltado ao passo que, ao investigar aprendentes com um considerável tempo de estudo da língua, é importante fazer uso de estratégias que sejam capazes de trazer à superfície o uso das estratégias, pois, à primeira vista, o estudante pode não demonstrar ou mesmo não ter consciência desse uso.

⁸ Tradução nossa para: Learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning. As with other procedural skills at the different stages of learning, the strategies may be conscious in early stages of learning and later be performed without the person's awareness.

Esse destaque dado por O'Malley & Chamot para a questão da falta de percepção por parte dos aprendentes em determinados estágios da aprendizagem, de maneira nenhuma entra em conflito com as outras duas definições sobre estratégias, que colocam a utilização destas como um acontecimento consciente, haja vista que, em algum momento, a utilização feita já ocorreu deste modo, apenas acontece que, como com outros procedimentos que adotamos, com a repetição desta prática, o uso se torna automático.

A segunda estratégia que abordaremos, é proferida por aquela cuja obra é considerada hoje como grande o epítome das pesquisas em EA. Rebecca Oxford, em seu livro *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, a autora define estratégias de aprendizagem como "(...) ações específicas tomadas pelo aprendente, a fim de tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirigida, mais efetiva, e mais transferível para novas situações." (Oxford, 1989, p. 8)⁹

Mais uma vez, vemos as EA sendo tratadas como *ações*, escolhas, reforçando seu caráter consciente e pessoal. Apesar de sucinta, acreditamos que esta definição apresenta o cerne daquilo que se entende por estratégias de aprendizagem, e delimita satisfatoriamente o objeto de estudo que aqui se pretende investigar.

Seguindo no intuito de compreender e auxiliar nosso leitor na tarefa de conhecer nosso objeto de estudo, traremos um terceiro, mas não menos importante, conceito de estratégias de aprendizagem, desta vez pertencente a Cohen et al, para quem

A ampla definição de *estratégias de aprendizagem e uso de línguas estrangeiras* consiste dos passos ou ações selecionadas pelos aprendentes para melhorar a *aprendizagem* de uma língua estrangeira, o *uso* de uma língua estrangeira ou ambos. Esta definição engloba aquelas ações que são claramente intencionadas para a aprendizagem de línguas, assim como aquelas que podem levar à aprendizagem, mas que não incluem intencionalmente a aprendizagem como seu objetivo primário.¹⁰ (COHEN et al, 1996, p. 1)¹¹

⁹ Tradução nossa para: "(...) specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations."

¹⁰ Tradução nossa para: The broad definition of *foreign language learning and use strategies* consists of the steps or actions selected by the learners to improve the *learning* of a foreign language, the *use* of a foreign language, or both. This definition encompasses those actions that are clearly intended for

Com a utilização de um vocábulo diferente, mas seguindo na mesma linha dos conceitos anteriores, Cohen et al utilizam a palavra *passos*, bem como *ações*, que já fora utilizada no conceito anterior, para referenciar as EA. Uma novidade aqui encontrada é a separação feita pelo autor entre aprendizagem e *uso*. A este respeito, tratemos, na próxima seção, a discussão entre EA e *Estratégias de Comunicação* (EC).

Fazendo um apanhado geral dos três conceitos apresentados, algo em comum que percebemos, foi a ênfase no fato de estratégias serem, pelo menos no geral, *conscientes* e *escolhidas*. Notamos ainda que, ao escolher determinadas estratégias em detrimento de outras, o aprendente tem, como principal finalidade aprender a língua em questão. No entanto, achamos interessante o fato de Oxford (1990), citar outros pontos, como por exemplo, tornar a aprendizagem mais agradável. Por este diferencial, que acreditamos ser um dos objetivos de os alunos fazerem uso das estratégias afetivas, apesar de validarmos as três estratégias e as termos enquanto norteadoras do processo que aqui se apresenta, adotaremos, nesta pesquisa, o entendimento de estratégias de aprendizagem de acordo com esta autora.

É notório que ainda existem muitas discussões a serem feitas sobre a natureza das estratégias, a utilização em diferentes níveis, idades e contextos, e não nos afastaremos deste debate. Porém, antes disso, queremos fazer a devida separação entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação, conforme nos comprometemos acima.

Como vimos na segunda definição de estratégias apresentadas anteriormente, na definição de Cohen et al (1996), estes referem-se a estratégias de *aprendizagem* e *uso*. Isso não se dá de maneira involuntária.

Acontece que, alguns estudiosos, fazem distinção entre as habilidades que os ajudam a aprender a língua e por isso, como o próprio nome diz, se tratam estratégias de aprendizagem, enquanto haveria um outro grupo de estratégias mais voltadas para a produção na língua alvo ou, grosso modo, para o seu uso, que são as estratégias de comunicação.

language learning, as well as those that may lead to learning but which do not intently include learning as the primary goal.

3.3. Estratégias de comunicação

Tendo já explicitado as estratégias de aprendizagem, iremos conceituar Estratégias de Comunicação. Estas, de acordo com Brown (2000) “[...] pertencem ao emprego de mecanismos verbais e não-verbais para a informação produtiva de comunicação” (p. 127) ¹¹

Kumaravadivelu (1988), menciona duas definições de estratégias: a primeira partindo do campo da interação, e outra a partir da psicolinguística. Para a primeira perspectiva, “EC são tentativas múltiplas de dois interlocutores de entrar em um acordo de significado em situações em que as estruturas de significado demandadas parecem não ser compartilhadas (TARONE, 1980)¹²

Em contrapartida, a Psicolinguística define EC enquanto “(...) planos potencialmente conscientes para resolver o que se apresenta a um indivíduo como um problema em alcançar determinado objetivo comunicativo” (Faerch & Kasper, 1980, p. 81).¹³

Guiados pela leitura de Kumaravadivelu (1998), bem como pelas duas últimas definições acima, percebemos que existem diferenças na conceituação e, conseqüentemente, na investigação de EC nas duas diferentes esferas de conhecimento.

Como vimos, para a definição interacionista, EC pressupõem dialogismo, ou seja, essa perspectiva busca investigar aquilo que é observável durante um evento comunicativo, enquanto a visão psicolinguista foca na antecipação dos problemas e, desse modo, nas tomadas de decisões em detrimento de sua ação.

Devido à essa diferença fundamental, outros aparentes distanciamentos começam a ramificar, como por exemplo, pelo fato de a perspectiva interacional focar, como o próprio nome diz, na interação, esta fica limitada a estudar a produção de textos orais. Este não é um problema para a Psicolinguística, já que esta, com seu

¹¹ Tradução nossa para: (...) pertain to the employment of verbal and nonverbal mechanisms for the productive communication of information. (p. 127)

¹² Tradução nossa para: CS are mutual attempts of two interlocutors to agree on a meaning in situations where the requisite meaning structures do not seem to be shared (Tarone 1980).

¹³ Tradução nossa para: potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.

objeto de estudo orientado por problemas, pode se voltar para a antecipação destes e, por conseguinte, também estudar o que é produzido por meio da escrita.

Uma outra diferença que surge diz respeito à investigação das EC em si, onde os interacionistas podem, sem problemas, coletar dados de maneira direta, já que seu objeto de estudo é observável, enquanto os psicolinguistas precisam tomar como dados evidências indiretas, que dependem do relato do investigado e que, por isso, poderiam estar influenciadas pela sua compreensão dos fatos.

A nosso ver, essas duas visões, por de focarem em pontos diferentes, talvez não percebam que as duas ênfases são na verdade diferentes acetos de um mesmo objeto. Sendo assim, acreditamos que os estudos em EC muito podem se beneficiar ao tentar relacionar as visões do Interacionismo e da Psicolinguística a partir da PC. Porém, guardaremos esta discussão para mais adiante. A seguir, apresentamos uma tabela que explicita as principais características de cada uma dessas duas abordagens.

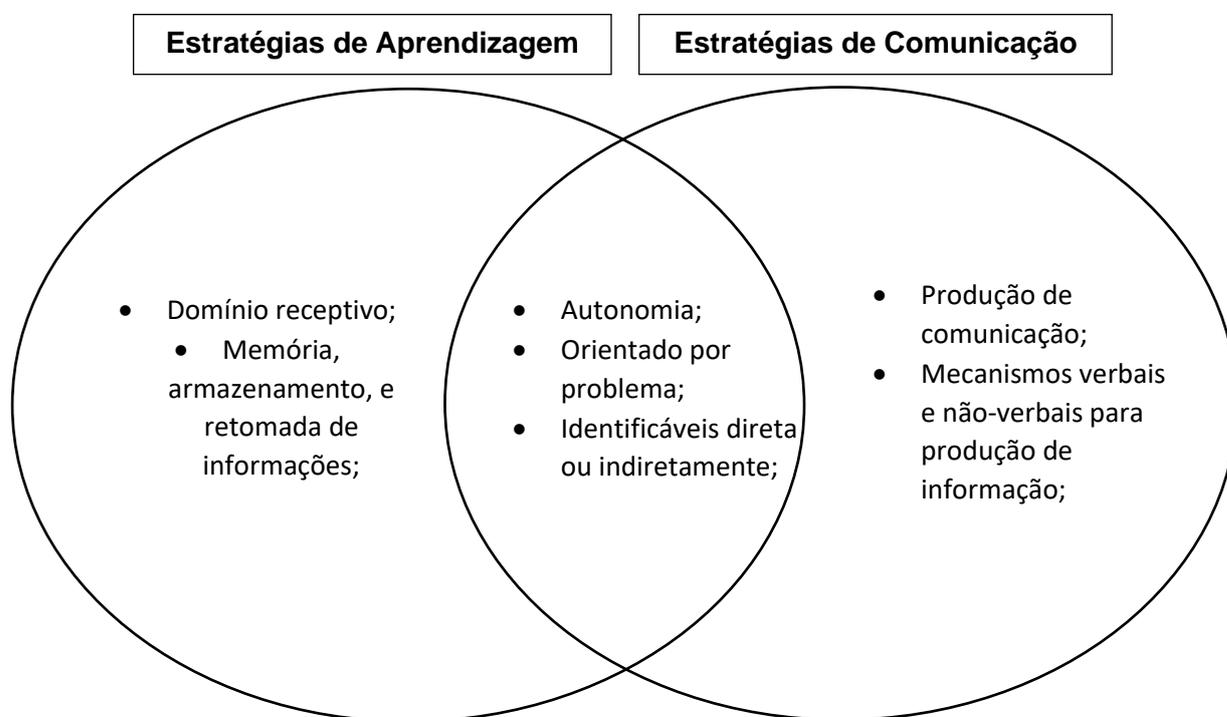
Tabela 1 – Principais características das estratégias de comunicação nas abordagens interacional e psicolinguística

Interacional	Psicolinguístico
Ênfase da definição	
EC são procedimentos interativos empregados pelo interlocutor	EC são orientadas por problemas/consciência
Onde se pode identificar EC	
Discurso falado	Falado e escrito
Como Identificar EC	
EC podem ser diretamente identificadas em dados de performance	O investigador geralmente precisa se embasar em evidências indiretas

Após definirmos, na seção anterior, EA e, nesta, EC, trazemos o quadro a seguir, a fim de ilustrar, para fins didáticos, levando em consideração os teóricos aqui estudados, e suas conceituações de EA e EC, elencando aquilo que é tido como peculiaridade de cada construto, bem como suas confluências.

Tendo em mente que nosso objetivo é contrastar EA e EC, juntamos as características das visões Interacionista e Psicolinguística de EC em um mesmo conjunto, haja vista que as necessárias diferenciações já foram feitas no quadro anterior.

Figura 2 – Diferenças e semelhanças entre EA e EC



3.4. Afetividade, ansiedade linguística e estratégias afetivas: em busca de uma aproximação entre os temas

O domínio das EA não é o único a demonstrar interesse pela relação entre afetividade e aprendizagem de línguas. Alguns estudiosos como Krashen (1985); Horwitz et al (1986); MacIntyre e Gardner (1989) (1994); entre outros, têm investigado

outras nuances desse aspecto de nossa humanidade. E é a partir dos achados desses autores que abordaremos certas considerações que acreditamos contribuir para nossa visão complexa acerca dos estudos voltados para a afetividade, principalmente, em nosso caso, das EAf.

Um dos primeiros a investigar o papel da afetividade no ensino de línguas foi Krashen(1985). Em sua obra *The Input Hypothesis*, o autor descreve aqueles que acredita serem os principais fatores envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira, a saber: *A hipótese da aquisição-aprendizagem; a hipótese da ordem natural; a hipótese do monitor, a hipótese do input e a hipótese do filtro afetivo.*

Em linhas gerais, para o autor, esses cinco agentes contribuiriam, cada um dentro da sua especificidade, em favor da aquisição de uma língua estrangeira. Isso explicaria, por exemplo, a causa de alguns erros cometidos por aprendentes, o porquê de algumas estruturas serem assimiladas primeiro em detrimento de outras etc.

Na obra em questão, a primeira das cinco grandes hipóteses abordadas pelo autor é a que faz a distinção entre os termos *aquisição e aprendizagem* de línguas. Assim, a aprendizagem daria conta de tudo que está relacionado ao estudo formal da língua em questão, enquanto a aquisição representaria os processos inconscientes pelo qual o aprendente passa quando se expõe à uma LAd.

Apesar de compreendermos o contexto e, conseqüentemente os motivos dessa separação, neste trabalho, em que estudamos a ASL pela perspectiva da complexidade, tomaremos os dois termos como sinônimos. Retomaremos esta discussão no final desse capítulo para justificar nossa escolha.

A hipótese seguinte é a hipótese da ordem natural, segundo a qual, por conta da constituição de determinadas estruturas cerebrais, os aprendentes acabam adquirindo determinadas estruturas primeiro, independentemente do quão expostos sejam às estruturas que se deseja que sejam aprendidas. Isso explicaria, por exemplo, o porquê de os alunos em níveis mais avançados ainda cometerem erros na conjugação da terceira pessoa do singular de verbos no presente simples do inglês, mesmo que sejam constantemente expostos e estudem de maneira formal, e sejam corrigidos quando cometem esse tipo de erro.

A terceira hipótese apresentada dá conta do emprego de mecanismos de monitoramento, por parte do aprendente, para que consiga detectar problemas em sua performance, como por exemplo a utilização incorreta de determinadas estruturas

gramaticais, sejam estas voltadas à sintaxe, à pronúncia, ou a qualquer outro problema dentro deste campo. Como podemos ver, esta hipótese se relaciona diretamente com o que está dentro da competência da aprendizagem, apresentada na primeira hipótese.

A hipótese do input, que é a quarta encontrada na obra de Krashen, e aquele que leva o nome da obra, dando a entender que é sobre ela que as outras orbitam, assume que, para que a aprendizagem de uma LAd ocorra, o aprendente precisa a ter acesso a input compreensível. Ou seja, o input recebido pelo aprendente precisa ser compatível com o momento da aprendizagem em que se encontra. Esse é uma das hipóteses mais bem descritas por Krashen no primeiro capítulo de sua obra, pois, sem que aconteça a compreensão daquilo que é apresentado por parte do aprendente, a aquisição se torna inconcebível.

A última hipótese apresentada pelo autor é justamente aquela que a nós mais interessa: a hipótese do filtro afetivo, pois é nesse ponto que o trabalho de Krashen se encontra com aquilo que nos debruçamos a conhecer. Apesar de todo o trabalho de Krashen (1985) volver em torno da hipótese do input, é o próprio autor quem nos assegura que

input compreensível é necessário para a aquisição, mas não é suficiente. O adquirente precisa estar 'aberto' ao input. O 'filtro afetivo' é um bloqueio mental que previne o adquirente de utilizar totalmente o input compreensível que recebe para a aquisição da linguagem (KRASHEN, 1985, p. 81).¹⁴

Esse trecho da obra de Krashen (1985) é de fundamental importância para entendermos o papel *Sine Qua Non* da afetividade na aprendizagem. Como vemos, mesmo que os outros fatores estejam todos alinhados, dentre eles aquele que dá nome à obra em questão, a aprendizagem de nada valerá, pois conforme a alegoria trazida dentro da própria obra, a afetividade funciona como uma espécie de filtro que, quando está mais aberto (baixo, segundo o autor), a o input pode desempenhar sua

¹⁴ Tradução nossa para: Comprehensible input is necessary for acquisition, but it is not sufficient. The acquirer needs to be 'open' to the input. The 'affective filter' is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input They receive for language acquisition.

função, porém, quando este filtro está mais fechado (alto), a aprendizagem se torna impraticável.

Dentre os motivos citados pelo autor que poderiam aumentar este filtro estão: a falta de motivação, falta de autoconfiança, ansiedade, ou quando este se encontra, segundo o autor, em “modo defensivo”. Como vemos, a afetividade não é um único fator em si, mas um complexo conjunto de fatores que podem se apresentar isoladamente ou de forma combinada. Dentre estes fatores, um dos mais conhecidos na LA é o fator *ansiedade*, sobre o qual falaremos a seguir.

O trabalho de Krashen (1985) dialoga muito bem com o que nos é desvendado por outros autores, ao estudar aquilo que chamam de *Language Anxiety*.

Alguns dos principais trabalhos no campo da ansiedade e sua relação com a aprendizagem de línguas são Tobias, (1986); Horwitz et al (1986) e MacIntyre e Gardner (1989) (1994).

Em dois desses trabalhos encontramos conceitos muito relevantes do tema. Sendo a primeira advinda de Horwitz et al (1986), para quem ansiedade linguística é

um distinto complexo de percepções pessoais, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à sala de aula de aprendizagem de línguas, que surgem a partir das singularidades relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas (p. 128)

A segunda é procedente de Macintyre e Gardner (1994, p. 253), que concebem ansiedade linguística como “(...) o sentimento de tensão e apreensão especificamente associado com contextos de segunda língua, incluindo a fala, compreensão oral e aprendizagem”¹⁵.

É notório, nas duas definições, que existem claras origens para o sentimento de ansiedade linguística nos aprendentes que a experimentam, que é a sala de aula e os processos a ela subjacentes. Podemos também perceber que esse sentimento é bem delimitado, que emerge em situações específicas e, por isso, esta ansiedade se difere da ansiedade relacionada a outros contextos mais gerais da vivência humana.

¹⁵ the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning.

É interessante ressaltar, também a associação que a segunda conceituação faz da ansiedade linguística com atividades de compreensão e produção oral, dando a entender que estas seriam fontes mais fortes de ansiedade nos aprendentes, do que atividades de compreensão e produção escrita.

A tabela abaixo sumariza os dois conceitos de ansiedade linguística aqui apresentados e discutidos.

Tabela 2 – conceitos de ansiedade linguística

Autor	Definição de Ansiedade Linguística
Horwitz et al (1986)	um distinto complexo de percepções pessoais, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à sala de aula de aprendizagem de línguas, que surgem a partir das singularidades relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas. (p. 128)
Macintyre e Gardner (1994)	o sentimento de tensão e apreensão especificamente associado com contextos de segunda língua, incluindo a fala, compreensão oral e aprendizagem

Concernente às constatações relacionadas ao contexto de ansiedade linguística, Horwitz et al (1986) trazem à luz a informação de que a ansiedade linguística pode se desdobrar em três diferentes tipos, os quais são: *Apreensão comunicativa; Ansiedade avaliativa e o Receio de avaliação negativa*,¹⁶

Neste texto, o autor considera que ainda há muito a se estudar a respeito da temática em questão, mas que é possível afirmar que, pelo menos no que diz respeito a estudantes em níveis de aprendizagem iniciais na educação superior, a ansiedade linguística é bastante comum.

Outro estudo que trata da ansiedade linguística é o apresentado por Tobias (1986), por meio do qual encontramos evidências da possibilidade do desencadeamento de ansiedade linguística por parte dos aprendentes em três diferentes estágios da aprendizagem: no momento de compreensão, processamento e produção linguística. É importante ressaltar que, apesar de cada um desses estágios

¹⁶ Tradução nossa para: communication apprehension; 2) test anxiety; and 3) fear of negative evaluation

poder provocar o sentimento de ansiedade linguística no aprendente de maneira isolada, o que se percebe é que, geralmente, essa relação é cumulativa.

Um terceiro trabalho que queremos mencionar, e do qual resultam três interessantes descobertas, é o de Macintyre e Gardner (1989). Nas palavras dos autores

Este estudo demonstrou a clara relação existente entre ansiedade linguística e proficiência em língua estrangeira. Os fatores ortogonais gerados na análise das escalas de ansiedade indicam que a ansiedade linguística é separável da ansiedade generalizada, o que possivelmente explica a baixa relação entre ansiedade generalizada e níveis de proficiência. A análise fatorial sugere que a ansiedade linguística é parte de uma mais genérica ansiedade comunicativa. (p. 272-273) ¹⁷

Um fato que consideramos importante, e que é revelado neste estudo é a pouca relação entre a ansiedade generalizada, ou seja, aquela experimentada por pessoas em situações que para elas são relativamente traumáticas e a ansiedade linguística. O que demonstra que não há como prever quais aprendentes irão experimentar esse sentimento durante sua aprendizagem.

Como podemos ver, os estudos apresentam resultados bastante distintos, porém que, em vez de entrarem em conflito, se os observarmos à distância, veremos que, além de se complementarem, nos trazem dados muito ricos que podem nos auxiliar, enquanto investigadores, em considerações a serem tomadas em futuras pesquisas e, enquanto professores, em nossas tomadas de decisões durante o planejamento, realização e avaliação de nossas aulas.

A fim de elucidar as descobertas aqui elencadas, apresentamos a tabela que segue, onde as considerações apresentadas nessa seção estão organizadas de maneira mais visualmente acessível.

¹⁷ Tradução nossa para: This study has shown that a clear relationship exists between foreign-language anxiety and foreign language proficiency. The orthogonal factors generated in the analysis of the anxiety scales indicate that foreign language anxiety is separable from general anxiety, which possibly accounts for the poor relationship of general anxiety and second-language proficiency. The factor analysis suggests that foreign-language anxiety is part of a more general Communicative Anxiety. (272-273)

Tabela 3 – Considerações acerca da ansiedade linguística por autor

Horwitz et al (1986)	Tobias (1986)	Macintyre e Gardner (1989)
Três tipos de ansiedade linguística: Apreensão comunicativa; Ansiedade avaliativa; Receio de avaliação negativa;	Três momentos de ocorrência de ansiedade linguística : Compreensão; Processamento; Produção;	Relação entre ansiedade linguística e níveis de proficiência;
		Ansiedade generalizada x Ansiedade Linguística;
		Ansiedade linguística como parte da ansiedade comunicativa;

3.5. Delimitando nosso objeto de estudo: o conceito de estratégias indiretas e estratégias afetivas

Dedicaremos esta penúltima seção desse trabalho para justificar como entendemos as estratégias indiretas (EI), e entre elas as estratégias afetivas, além de outros segmentos do domínio afetivo, dentro desse sistema complexo que é a aquisição de línguas adicionais.

É importante salientar que, mesmo que questões que envolvam motivação, ou ansiedade ou autoestima de maneira geral, encontrem-se mais no campo da personalidade, o nosso foco é a utilização das estratégias afetivas, independentemente das características mais estáticas do comportamento, acreditamos ser muito necessário, mesmo que indiretamente, não o desatrelar dos outros aspectos que envolvem afetividade, dando destaque, entre estes, para a ansiedade linguística.

Nesta seção, decidimos mais uma vez seguir a ordem cronológica de publicação dos trabalhos mencionados, por acreditamos que, fazendo isso,

conseguimos uma melhor fluidez das ideias que buscamos apresentar. Desse modo iniciemos nosso percurso por O'MALLEY & CHAMOT (1990), que, como mencionado anteriormente, têm o primeiro trabalho robusto direcionado a investigar EA. Os autores apontam que, a verificação de um grupo de estratégias que envolvem a afetividade acontece em estudos provenientes da Psicologia Cognitiva.

Um terceiro tipo de estratégia de aprendizagem na literatura em Psicologia Cognitiva diz respeito à influência de processos sociais e afetivos na aprendizagem. Exemplos de estratégias sociais/afetivas são a aprendizagem cooperativa, que envolve a interação com outros aprendentes a fim de atingir um objetivo em comum na aprendizagem (Dansreau et al, 1983; Slavin, 1980), e fazer perguntas para o esclarecimento. Estratégias afetivas são representadas no exercício de "falar consigo mesmo", o redirecionamento de pensamentos negativos sobre sua capacidade de realizar uma tarefa com a afirmação de que a tarefa está dentro de suas capacidades. (p. 8)¹⁸

Neste momento, como podemos observar, as estratégias afetivas ainda se encontravam no escopo das estratégias denominadas sócio-afetivas.

Apesar de considerarmos um avanço importante o reconhecimento do papel de estratégias afetivas na aquisição de LAd, esta importância ainda não se encontra muito bem explorada, o que só acontecerá com o trabalho de Oxford, em que as EAf ganharão maior destaque e serão consideradas como um grupo à parte.

A divisão das estratégias em Oxford (1989) não se dá em três grupos, como o anterior, mas em dois grandes grupos, o de estratégias diretas (ED) e o das estratégias indiretas. Estes, por sua vez, se encontram ramificados, cada um, em três subgrupos menores, os quais contam com uma infinidade de ações aos quais representam. Como uma metáfora, para nos fazer compreender melhor a função das estratégias indiretas, as quais englobam as EAf, Oxford diz que

A segunda maior classe de estratégias – estratégias indiretas para a manutenção geral da aprendizagem – podem ser comparadas ao Diretor de uma peça. Esta classe é formada de estratégias metacognitivas, para coordenar o processo de aprendizagem, estratégias afetivas, para regular as emoções e estratégias sociais para aprender com os outros. O diretor

¹⁸ Tradução nossa para: A third type of learning strategy identified in the literature on cognitive psychology concerns the influence of social and affective processes on learning. Examples of social/affective strategies are cooperative learning, which involves peer interaction to achieve a common goal in learning (e.g., Dansreau et al. 1983; Slavin 1980), and asking questions for clarification. Affective strategies are represented in the exercise of "self-talk," the redirecting of negative thoughts about one's capability to perform a task with assurances that the task performance is within reach.

desempenha várias funções, como focar, organizar, guiar, checar, corrigir, treinar, encorajar e apoiar o Artista, bem como assegurar que o Artista trabalhe cooperativamente com outros atores na peça. (p. 15)¹⁹

Esta alusão serve para demonstrar que, mesmo atuando nos bastidores da aprendizagem, as estratégias indiretas não são, por isso, dispensáveis. É muito importante conhecermos melhor suas competências e suas relações umas com as outras, pois como vimos, estas desempenham uma gama de funções que são fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua adicional.

Ainda se referindo às EI, Oxford mostra acreditar que o potencial do estudo e aplicação deste grupo de estratégias é promissor, uma vez que chega a afirmar que estas estratégias podem auxiliar em todo o processo de aprendizagem de uma LAd, o que nos leva a acreditar que estas estratégias podem beneficiar desde aprendentes em níveis iniciais, quanto aprendentes mais experientes, além de aprendentes que estudam de maneira independente, ou em um contexto escolar. A autora ainda afirma que estas estratégias são praticáveis na aprendizagem de quaisquer habilidades comunicativas, como a compreensão e produção oral, e a compreensão e produção escrita.

Cada subgrupo de estratégias que é amparado sob o escopo das estratégias de aprendizagem tem suas singularidades. As estratégias afetivas, por exemplo, têm como função primordial “(...) regular emoções, motivações e atitudes” (OXFORD, 1989, p. 135).²⁰

O terceiro trabalho a que nos referiremos nessa seção é o de Paiva (1998). Neste artigo, a autora contribui para o enriquecimento do conhecimento acerca das EA, chegando à conclusão que

Os dados obtidos com os questionários revelam que as estratégias mais utilizadas são as metacognitivas e as menos usadas são as de memória e as afetivas. Dentre as estratégias metacognitivas, os alunos apontaram como a

¹⁹ Tradução nossa para: The second major strategy class - indirect strategies for general management of learning- can be likened to the Director of the play. This class is made up of metacognitive strategies for coordinating the learning process, affective strategies for regulating emotions, and social strategies for learning with others. The Director serves a host of functions, like focusing, organizing, guiding, checking, correcting, coaching, encouraging, and cheering the Performer, as well as ensuring that the Performer works cooperatively with Other actors in the play.

²⁰ Tradução nossa para: Affective strategies help to regulate emoticons, motivations, and attitudes.

mais utilizada "prestar atenção quando alguém está falando na língua estrangeira" e a menos utilizada foi "procurar pessoas com quem possam praticar". (P. 77)

É interessante notar que as EAf não aparecem no entre as mais utilizadas pelos aprendentes. Esse dado, de maneira isolada, pode nos levar a acreditar na sua pouca relevância, o que vai de encontro à toda a discussão levantada por Oxford (1989), sobre o papel das EI, dentre elas as AEf, de subsidiar a aprendizagem de línguas adicionais.

No entanto, existem outros dois dados, dentro deste mesmo estudo de Paiva que, quando relacionados com os dados acima, podem nos dar mais clareza da verdadeira relevância das EAf. O primeiro e mais relevante deles diz que

Notamos que os alunos considerados "mal-sucedidos", cujas notas variam de 0 a 59 pontos, apresentam menor média nas Estratégias Afetivas e a maior média nas Estratégias Metacognitivas. Já os alunos considerados "bem-sucedidos", cujas notas variam de 90 a 100 pontos, apresentam menor média nas Estratégias de Memória e maior média nas Estratégias de Compensação. A média global das estratégias, mostrada na última coluna, também apresenta uma superioridade dos alunos "bem-sucedidos", indicando que eles utilizam com maior frequência as estratégias de aprendizagem de forma global. São também os bem-sucedidos que mais utilizam as estratégias cognitivas, de compensação, e as sociais. (p. 77)

Este dado, por si só, já nos traz um outro olhar acerca da importância das EAf pois, mesmo que de maneira geral, os aprendentes com maior dificuldade na aprendizagem de LAd recorram a estas com menos frequência, aqueles que conseguem se destacar neste sentido fazem uso de um maior escopo de estratégias e, dentre elas das estratégias afetivas. Cabe ressaltar que, dentro deste novo contexto no qual nos encontramos, em que os alunos interagem de maneira remota com os colegas e seus professores, novas demandas tenham surgido e, com esta nova demanda, os aprendentes comecem a recorrer a estratégias que anteriormente tenham sido negligenciadas.

Outro ponto importante deste trabalho de Paiva é o que aponta que, dentre as estratégias afetivas, "[...] a mais usada é 'tentar ficar calmo sempre que sente medo de usar a LE' e a menos usada é 'a utilização de diários para anotar os sentimentos', o que é justificado pelo fato de os diários ainda não fazerem parte da cultura acadêmica brasileira. (p. 77)

Nos parece, de certo modo, bastante coerente que a estratégia “tentar ficar calmo” esteja cotada como a mais utilizada dentre as afetivas, uma vez que, vimos anteriormente que a ansiedade linguística é um problema muito frequente entre aqueles que decidem estudar uma LAd. Bem como posto por Paiva, existe também uma questão cultural, que justificaria a não recorrência a estratégias como “a utilização de diários para anotar os sentimentos”. A própria autora, nas considerações finais de seu artigo, aponta para a necessidade de uma adaptação do inventário de Oxford, para que atenda às especificidades locais.

Posto isso, não podemos deixar de considerar que “(...) o fato de os informantes não reportarem que usam esta ou aquela estratégia específica não significa, necessariamente, que eles não se utilizam de estratégias daquele grupo, ou que sejam deficientes nessas áreas”. (PAIVA, 1994, p. 77)

3.6. Afetividade, estratégias de aprendizagem, estratégias comunicativas e aprendizagem de línguas pelo olhar da complexidade

Fluxos, Diversidade, Blocos Constituintes e Sensibilidade às Condições Iniciais, serão as propriedades que utilizaremos para defender alguns dos temas até aqui discutidos enquanto possíveis agentes do SAC afetividade, que, por sua vez, se relaciona com o SAC ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Iniciemos nossa discussão tentando identificar pontos de encontro, ou *fluxos*, conforme Holland (apud Souza, 2011), para apresentarmos onde as principais teorias presentes neste capítulo se tocam, criando, a partir daí, atratores estranhos dependendo de um imprevisível conjunto de variáveis.

No que diz respeito a esses nós, ou fluxos, entendemos que nesta propriedade podemos inserir a relação entre EAF, filtro afetivo e ansiedade linguística. Mesmo que estes construtos ou hipóteses surjam em momentos diferentes, por abordagens diferentes, nossa incumbência enquanto pesquisadores da complexidade, é buscar encontrar as relações entre pontos que os paradigmas reducionistas tentam simplificar.

Mesmo não havendo fortes evidências de que estudantes com ansiedade geral transfiram essa ansiedade para o contexto de aprendizagem de línguas, é comum que aprendentes apresentem, em algum momento de sua jornada algum tipo de ansiedade.

O sistema complexo ansiedade é tão imprevisível, a ponto de, para alguns, esse sentimento surgir no início do curso, por se sentir vulnerável, enquanto, para outros, essa ansiedade aparecerá níveis mais tarde, quando o grau de dificuldade dessa aprendizagem crescer. Nesse momento, é comum também que os estudantes sejam mais exigidos a expressar-se de maneira mais fluída, além de que, para alguns, há a sensação de que a aprendizagem está estagnada.

A imprevisibilidade em relação à ansiedade é tamanha que, enquanto para alguns indivíduos de personalidade mais introvertida, esse momento da sala de aula se apresentará como um desafio, para outros, por conta da sua nova identidade linguística, se sentirão mais confiantes até mesmo em expressar-se na sua própria língua materna.

O ponto de consenso entre todas essas teorias parece ser que, quando esse aprendente se deparar com a ansiedade linguística, seu filtro afetivo subirá, o que poderá ocasionar uma diminuição na quantidade de input compreensível. Indo além, estudantes que depararem-se com a ansiedade linguística também poderão ter sua performance afetada, o que já está no campo das estratégias de comunicação, para aqueles autores que optam por separar as duas que, para nós, são diferentes facetas de um mesmo sistema que se relacionam.

Ainda falando da separação entre EA e EC que é feita por alguns autores, acreditamos que, do mesmo modo que conseguimos perceber a interação entre os agentes do sistema que aqui denominamos afetividade e aprendizagem de línguas, todo o conjunto de características desses dois tipos de estratégias podem ser englobados na propriedade de fluxo apresentadas acima. Na seção 2.3, apresentou-se um quadro com uma separação didática desses termos. Sobre esse tipo de recurso, e a separação dicotômica entre EA e EC, Brown (2000) versa que

Na arena da interação linguística, às vezes é difícil distinguir entre as duas, conforme Tarone (1983) habilmente notou, já que compreensão e produção podem ocorrer quase simultaneamente. No entanto, enquanto alguns podem apreciar a ambiguidade desta dicotomia, a distinção permanece útil para o entendimento da natureza das estratégias, especialmente para propósitos pedagógicos. (p. 127)²¹

²¹ Tradução nossa para: In the arena of linguistic interaction, it is sometimes difficult, of course, to distinguish between the two, as Tarone (1983) aptly noted, since comprehension and production can occur almost simultaneously. Nevertheless, as long as one can appreciate the slipperiness of such

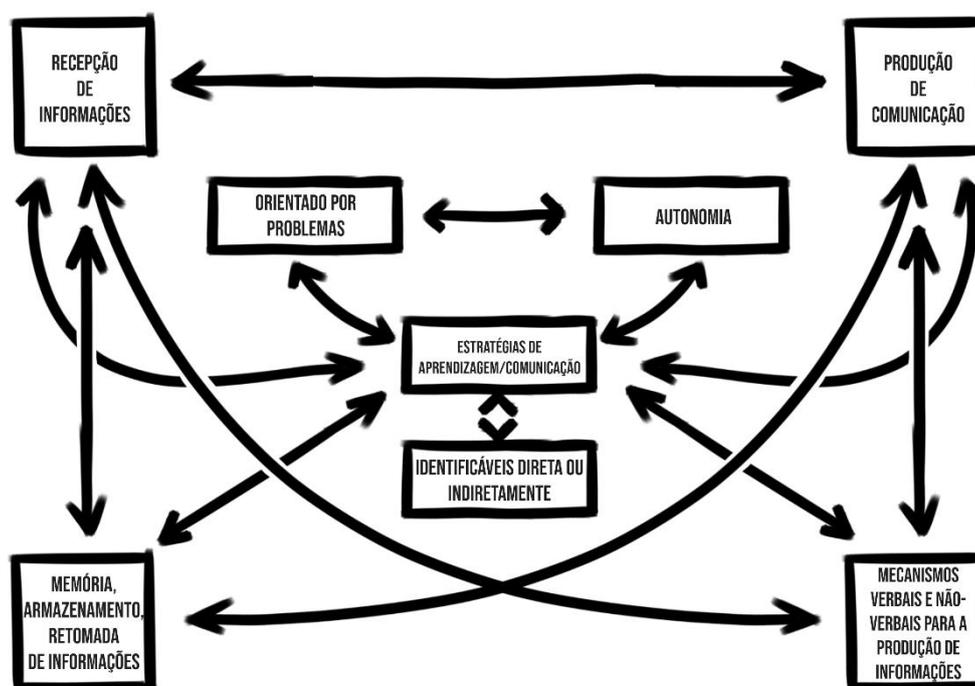
Nos permitiremos, no entanto, nesta passagem, pôr à reflexão o que foi dito por Brown, por acreditar que, mesmo que fazer a aproximação entre os dois tipos de estratégias seja desafiador e, por muitas vezes, confuso, este motivo não deve ser desencorajador o suficiente a ponto de nos deixar reféns do reducionismo. Compreendemos que, em determinados momentos, para fins pedagógicos, bem como é citado, assim como fizemos anteriormente em neste capítulo, é importante que recorramos a representações didáticas a fins de facilitação do entendimento, no entanto, precisamos também dar mais espaço à normalização das possíveis ambiguidades presentes na natureza, em vez de tentar escondê-las em nome de uma ordem que hoje nos parece irreal.

A abordagem que Oxford segue, ao definir estratégias socioafetivas em sua obra, parece lidar de maneira um pouco mais natural do que seus antecessores com essa suposta dicotomia, pois traz para o campo das estratégias de aprendizagem aquilo que, por outros autores, pode estar no campo das estratégias de comunicação. Mesmo acreditando na necessidade de reconhecermos as EC enquanto um construto à parte das EA, para que assim as pesquisas possam se aprofundar, penso que não podemos perder de vista o todo e as relações entre esses dois sistemas.

Sobre essa relação entre as EA e EC, propomos os blocos constituintes a seguir, onde pode observar-se a grande riqueza de fluxos possíveis entre seus agentes.

dichotomy, it remains a useful distinction in understanding the nature of strategies, especially for pedagogical purposes.

Figura 3 – Interação entre sistemas estratégicas de aprendizagem / comunicação à luz da complexidade



Ressaltamos mais uma vez que voltamos a este diagrama que, antes, fazia distinção entre características das EA e EC, porém, agora, tentando não fazer simplificações didáticas, mas mostrando os possíveis fluxos e seus blocos constituintes, tentando nos aproximar do que parece ocorrer quando o estudante decide por utilizar estas estratégias.

Pelo fato da propriedade *diversidade* causar uma mudança na relação entre as partes do sistema ao retirar algum(uns) de seus agentes, bem como pelo fato dos sistemas serem sensíveis às condições iniciais, o que se reflete na maneira que este dialoga com outros sistemas, acreditamos que o surgimento do agente pandemia, que altera todo o *status quo* da sala de aula, da maneira que os aprendentes se relacionam com os seus pares e professores, acesso – ou a falta deste – a ferramentas que possam auxiliá-lo na aprendizagem, ambiente adequado à aprendizagem, além de toda uma alteração na rotina de trabalho, preocupação com a situação atual, acesso à saúde, entre muitas outras questões, parecem evidenciar o surgimento de um amontoado de novos agentes que podem alterar todo o ecossistema, não só da

aprendizagem de inglês, como do modo de viver das pessoas. Nos questionamos, novamente, até que ponto isto pode alterar na relação de aprendizagem de inglês como língua adicional, e no uso das estratégias, dentre elas as afetivas, para lidar com esta nova realidade imprevisível posta à sua frente.

Em suma, queremos ressaltar, na parte final desta seção que, apesar de ser útil para a compreensão dos termos, precisamos ter consciência de que, longe da visão reducionista e tradicional em ciência, onde tudo parece poder ser dissecado e compartimentado, a aprendizagem ocorre em um terreno onde o resultado futuro é desconhecido e imprevisível, pois um único fator pode alterar todo o processo.

Em especial nesse momento que vivemos, por conta da crise sanitária que nos aflige, concomitante à aprendizagem de línguas existem outras forças que competem pela energia do aprendente por meio desses processos complexos, e muitas todo esse dialogismo resulta em atratores estranhos que contribuem direta e/ou indiretamente para a sua aprendizagem ou para o seu insucesso, e isso precisa ser levado fortemente em consideração.

3.7 - A pesquisa envolvendo aspecto afetivos: estado da arte

Para a realização de nossa pesquisa, é importante que antes conheçamos aquilo que já foi pesquisado dentro da temática. Desta forma podemos refletir acerca das produções realizadas, aprendendo com cada uma e acrescentando com novos achados ao campo. Portanto, nesta seção, faremos um apanhado das pesquisas envolvendo o aspecto afetivo da aprendizagem de línguas realizadas nos últimos dez anos e publicadas em periódicos de grande circulação, tanto nacionais como internacionais. Para esse fim, recorreremos a 12 periódicos, sendo sete internacionais e cinco nacionais, aos moldes do trabalho realizado por Paiva et al (2009).

3.7.1. O corpus de pesquisa

No intento de limitar nosso levantamento, teremos como nosso corpus resumos de artigos publicados que tratam do aspecto afetivo da aprendizagem de línguas de maneira empírica, seja de maneira quantitativa ou qualitativa. Elencamos para nossas buscas na base de dados de cada periódico palavras-chave que

representam nossa temática, as quais são: “estratégias afetivas”, “afetividade”, “ansiedade” e “emoções”²².

É importante ressaltar que consideramos neste estudo apenas investigações realizadas com aprendentes de uma língua estrangeira. Sendo assim, foram descartados trabalhos que investigavam professores ou falantes nativos de determinada língua, mesmo que estes estivessem voltados para a temática da afetividade.

Alguns artigos não mencionavam explicitamente a abordagem adotada em seu resumo, mesmo assim, notamos que esta podia ser inferida a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados, a partir da leitura do campo “metodologia”, ou ainda pela maneira como os resultados eram apresentados.

Em nosso recorte foram ainda descartados artigos que não traziam em seu resumo referências que dessem conta o suficiente de que afetividade, estratégias afetivas ou ansiedade linguística faziam parte do escopo do texto nos moldes que aqui investigamos. Um exemplo disso é o artigo “Language, sexuality and inclusive pedagogy” (SAUNTON, 2018), que apesar de entendermos tratar de afetividade, tem a sexualidade como seu foco. Também não foram considerados estudos documentais, ou exclusivamente teóricos, que focavam, por exemplo, na análise de terminologia da área.

Todos os periódicos investigados possuem versão digital, que estão hospedadas nos próprios sites das universidades, no portal *Scielo.com*, ou em buscadores internacionais. Limitamos nossa busca ao período de 01/2012 a 07/2022, levando em consideração todos os artigos disponíveis, que correspondiam aos temas e condizentes com os moldes já descritos anteriormente.

3.7.2. A pesquisa

Após realizar a busca pelos termos mencionados, fizemos a leitura dos resumos constantes, utilizando a estratégia de scanning²³. Realizada a leitura, separamos os artigos que condiziam com a temática, organizando aqueles que se

²² Nos periódicos internacionais, recorreremos aos respectivos termos em língua inglesa.

²³ Scanning é uma técnica de leitura que consiste na busca de informações específicas dentro de dado texto.

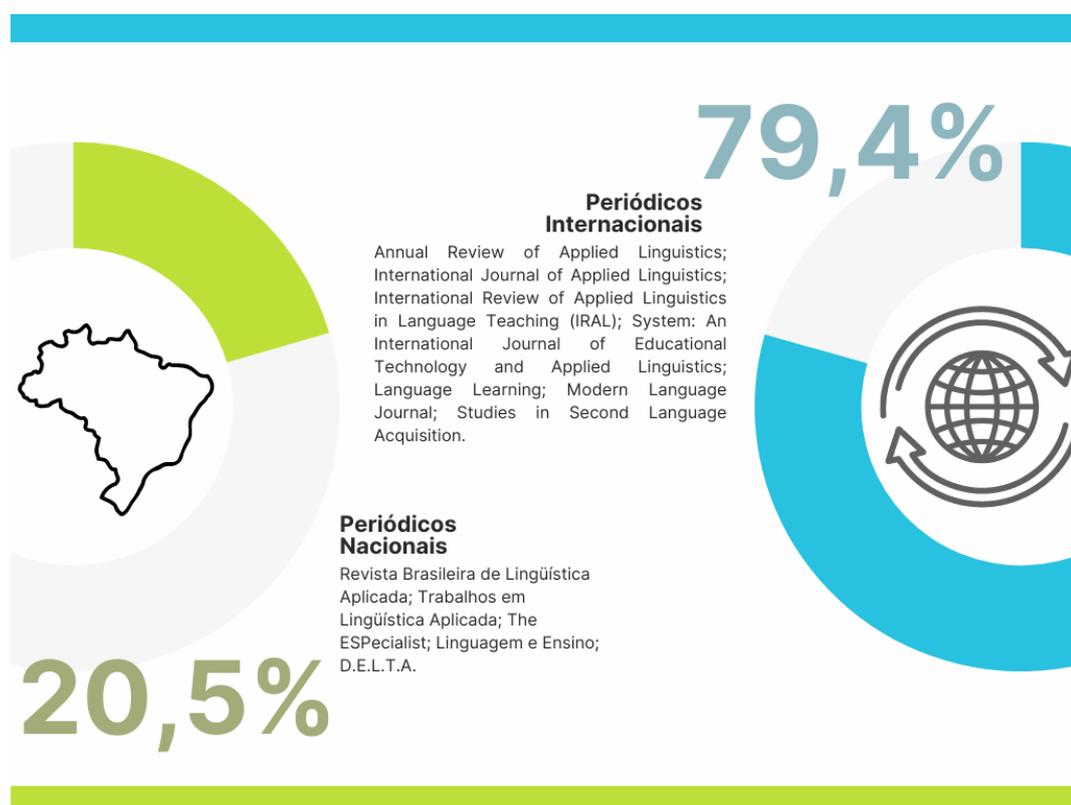
encaixavam na proposta em planilha contendo o título, autor(es), ano de publicação, abordagem e periódico.

Os periódicos pesquisados, a nível internacional foram: Annual Review of Applied Linguistics, International Journal of Applied Linguistics, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, Language Learning, Modern Language Journal e Studies in Second Language Acquisition. Quanto aos nacionais, buscamos pela temática nas seguintes revistas: Revista Brasileira de Linguística Aplicada; Trabalhos em Linguística Aplicada; The ESPecialist, Linguagem e Ensino, e D.E.L.T.A.

3.7.3. Resultados

Ao final da busca, chegamos a um total de 39 artigos que possuíam afinidade com o tema estudado, sendo oito publicados em revistas nacionais e 31 em revistas internacionais, o que já demonstra a disparidade entre as investigações realizadas a respeito do tema a nível nacional e internacional.

GRÁFICO 1 - PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS



Como podemos observar, a afetividade ainda um campo pouco visitado pelos pesquisadores na linguística aplicada. Mesmo nos periódicos internacionais, que concentram 79,2% das publicações na área, acreditamos que o número de trabalhos voltados para área ainda é muito pequeno, frente ao total de trabalhos disponíveis. Algumas das possíveis causas para esta baixa no interesse em investigar a temática esteja na falta de familiaridade com o tema, ou mais especificamente a respeito das EAf, isso se dê pelo fato do interesse dos pesquisadores se concentrar mais nas estratégias diretas.

Mesmo que as EAf e a afetividade como um todo estejam ligadas à aprendizagem de maneira mediata, precisamos concentrar um maior número de estudos dedicados a expandir nosso conhecimento desse aspecto da aprendizagem, pois somente a partir desses estudos poderemos compreender mais apropriadamente seu papel enquanto agente dentro do SAC aprendizagem de línguas adicionais.

Em um momento em que a preocupação com o bem-estar emocional está, por motivos plausíveis, em alta, é nosso papel enquanto linguistas ampliar esta

discussão em nossa área, acrescentando novos e múltiplos olhares ao que já é sabido, mas também fazendo emergir novos conhecimentos.

3.7.3.1. A pesquisa em afetividade a nível internacional

Como falamos anteriormente, as revistas internacionais concentram 79,2 das pesquisas realizadas em afetividade, frente aos 20,5% das pesquisas disponíveis nas revistas brasileiras. Dentro deste cenário, despertou-nos o interesse em perceber de que maneira estavam distribuídos esses estudos de acordo com cada periódico. O resultado você pode observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2– DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR PERIÓDICO INTERNACIONAL



Dos trinta e um artigos encontrados, nos chamou a atenção o fato de mais de 60% deles fazer parte de uma única revista. Ficamos ainda mais curiosos quando vimos que os artigos faziam parte de diferentes volumes. Porém a notável crescente no número de artigos publicados sobre afetividade em periódicos internacionais no ano de 2021 (5 artigos) e 2022 (5 artigos até o fechamento da pesquisa), nos traz

evidências de que o interesse na dimensão afetiva da aprendizagem têm aumentado a partir do início da pandemia, o que resulta em maior número de publicações a respeito, independentemente do lançamento de edições temáticas das revistas.

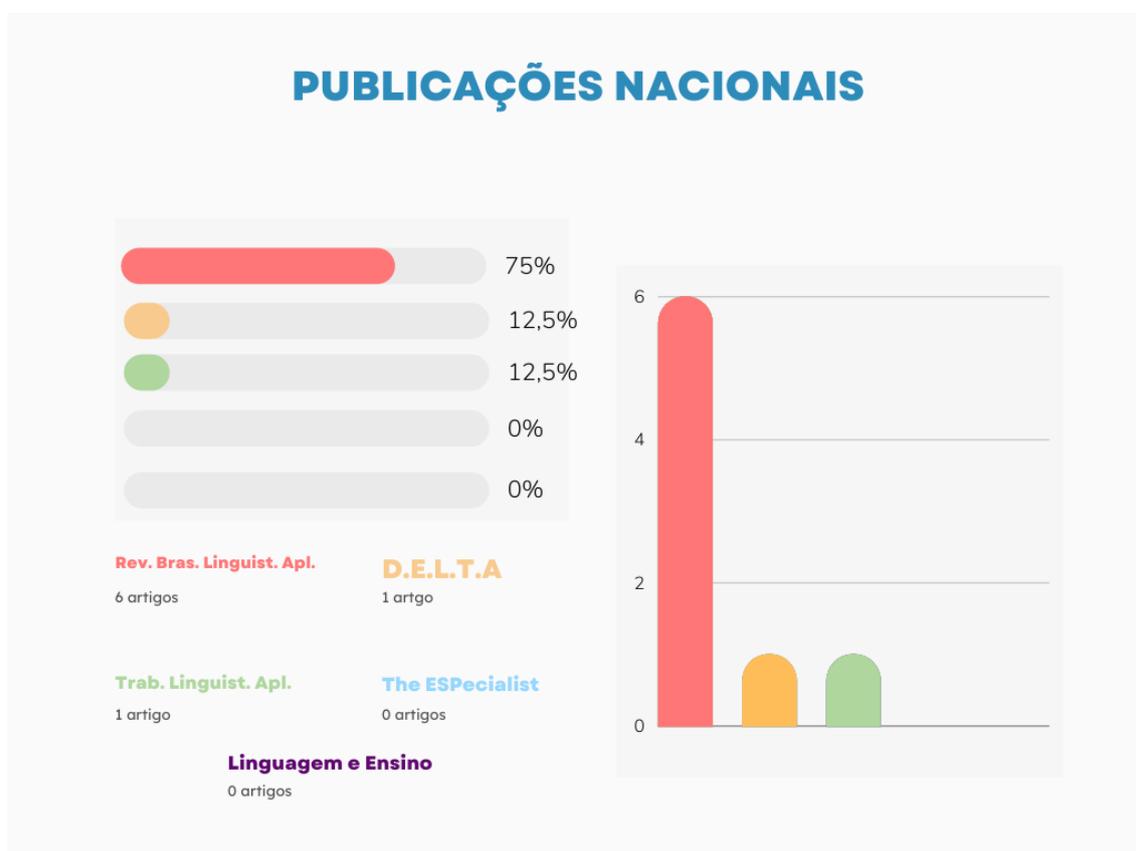
3.7.3.2. A pesquisa em periódicos nacionais

Mesmo em número consideravelmente menor de publicações, a pesquisa sobre afetividade também está presente nos periódicos nacionais. Assim como evidenciamos na investigação dos artigos disponíveis nos portais dos periódicos internacionais, os artigos brasileiros estavam em sua maior parte em uma única revista. Porém, de maneira diferente do que ocorreu na revista *System*, em que o aumento no número de publicações acerca da afetividade se deu de maneira autônoma, no periódico *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, houve uma edição especial, no primeiro trimestre de 2022, para fomentar a pesquisa acerca da temática.

Mesmo com esse evento relevante para o estudo do domínio afetivo na aquisição de línguas, alguns dos artigos apresentados nesta edição da revista não entram em nossas estatísticas, pelo fato de buscarem compreender a emoção a partir, por exemplo da perspectiva de professores. Mesmo tendo como nosso foco os aprendentes, acreditamos que estes estudos que não estão contabilizados em nossas métricas são de grande relevância, uma vez que a elucidação da relação entre emoção e aprendizagem deve abranger todos os envolvidos neste processo.

Abaixo você encontra um gráfico demonstrando a distribuição de artigos de acordo com cada periódico

Gráfico 3: Publicações por periódico nacional



3.7.3.3. O interesse na temática nos últimos anos

Uma pergunta que nos norteou durante a fase de catalogação dos artigos foi identificar se houve um aumento no número de publicações sobre a dimensão afetiva nos últimos anos. Para tanto realizamos um levantamento acerca da distribuição do número de publicações encontradas no decorrer dos anos. O resultado encontrando pode ser verificado no gráfico que segue.

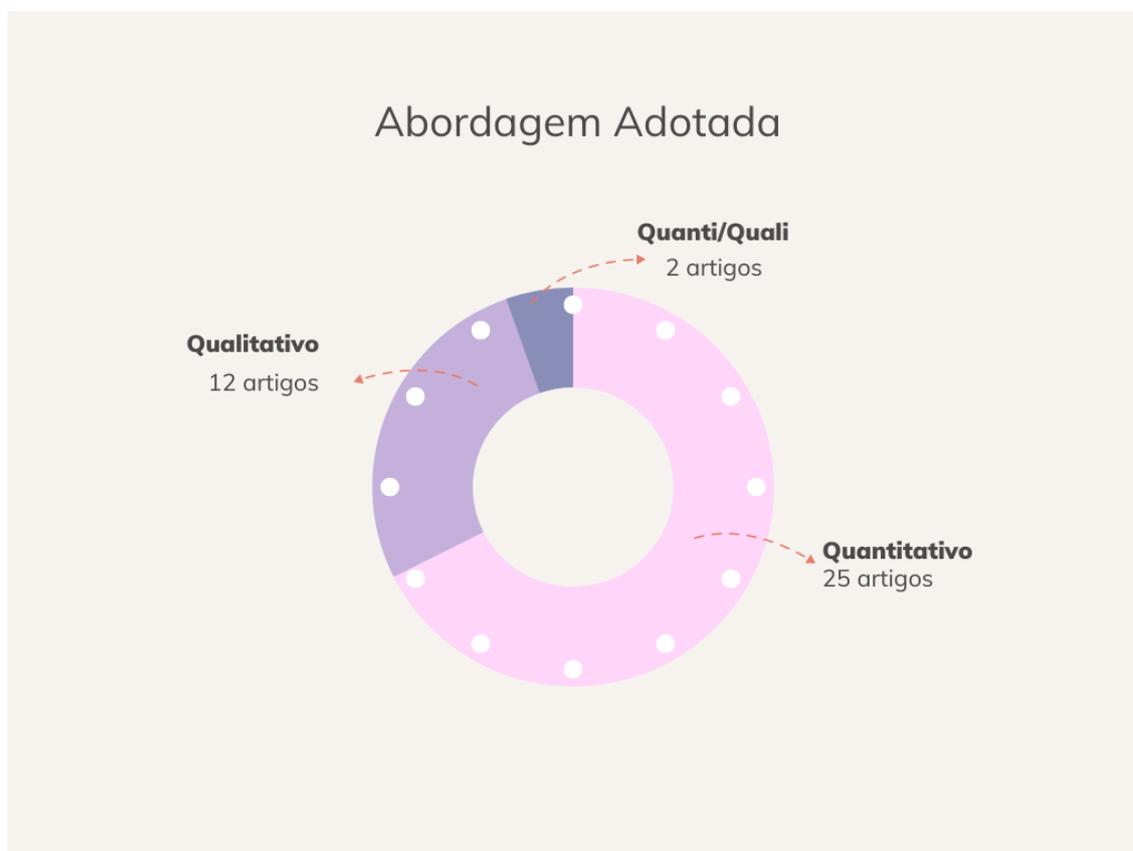
Gráfico 4: publicações relacionadas à afetividade de 2012 a 2022



Como pode ser observado, há um aumento exponencial no número de publicações que são realizadas a partir de 2020 sobre afetividade na aprendizagem de línguas nos periódicos estudados. É interessante ainda ressaltar que nos encontramos ainda na primeira metade de 2022 e o número de publicações sobre afetividade já se iguala ao que foi produzido em 2021, o que pode indicar que a linha que representará este gráfico até o final do ano ainda será uma crescente, o que de certo modo deixa otimistas todos nós que acreditamos na necessidade de se explorar ainda mais o papel da afetividade enquanto elemento integrante do SAC aquisição de línguas adicionais, não apenas enquanto um coadjuvante que se apresenta indiretamente em outras pesquisas, mas como foco principal de atenção do estudos.

3.7.3.4. A abordagem dos trabalhos

Também nos interessamos em saber a qual abordagens estavam afiliadas as investigações resultantes de nossa pesquisa. Pudemos identificar que a grande maioria delas denominam-se enquanto quantitativas, como está disposto no gráfico a seguir.

GRÁFICO 5– A ABORDAGEM DAS PUBLICAÇÕES

Também houve divergência nesse sentido entre os trabalhos nacionais e internacionais. Enquanto nos periódicos internacionais há o predomínio da abordagem quantitativa, nas pesquisas realizadas no Brasil notamos a prevalência da abordagem qualitativa. Acreditamos que isso se dê por conta do prestígio e incentivo que se dá a essas abordagens de pesquisa dentro de cada contexto. Independentemente da abordagem adotada, ainda consideramos pequeno o número de publicações que investiguem a dimensão afetiva da aprendizagem de línguas adicionais.

Quanto à perspectiva científica, os trabalhos encontrados não havia destaque, nem nos títulos, nem nos resumos, às teorias da complexidade, ou ao processo de aquisição de linguagem pela perspectiva da complexidade, o que demonstra que as pesquisas realizadas ainda pautam-se pela lógica convencional do fazer científico.

Passaremos agora a discutir o escopo de alguns dos trabalhos que consideramos relevantes e que contribuirão com seus achados à nossa pesquisa.

3.7.4. Um panorama das pesquisas em afetividade

Os trabalhos relatados abaixo fazem parte daqueles que acreditamos trazer notória contribuição, tanto para o campo dos estudos a afetividade na aquisição de línguas adicionais, bem como para o nosso estudo, nos ajudando assim a evitar, de maneira redundante, caminhos já percorridos nos últimos dez anos e concentrar nossa atenção ao que pode ser inovador dentro da área. Acreditamos que este levantamento complementa a leitura dos trabalhos dos grandes cânones na área que se encontram no campo de referencial teórico da pesquisa.

Nesse sentido, dando início à discussão do estado da arte das pesquisas em afetividade e aprendizagem de línguas, o primeiro estudo que mencionaremos aqui será “The effect of cultural background and language proficiency on the use of oral communication strategies by second language learners of Chinese”, de autoria de Amy Fang-Yen Hsieh (2014), que atesta que aprendentes de chinês de nacionalidade americana faziam uso mais frequente de habilidades sócio-afetivas que outros grupos estudados. Essa investigação pode revelar o caráter cultural dos usos das habilidades sócio-afetivas. Como veremos nos resultados deste estudo, no Brasil não é comum o incentivo da prática de escrita de *journals*, por exemplo, algo que é muito comum nos Estados Unidos. Portanto, é provável que a utilização de estratégias varie de acordo com a nacionalidade estudada.

A pesquisa intitulada “Examining whether learning outcomes are enhanced when L2 learners’ cognitive styles match listening instruction methods”, de autoria de Michael Yeldham e Yu-Jing Gao (2021), menciona ter avaliado variáveis afetivas na busca de identificar melhoras na aquisição da habilidade de compreensão oral de aprendentes de língua adicional. O estudo não menciona, no entanto, se estas variáveis afetam, ou de que maneira elas afetam os resultados obtidos pelos aprendentes.

Um outro artigo encontrado e que trata diretamente da dimensão afetiva da aprendizagem de língua é o “The role of mixed emotions in language learning and teaching: A positive psychology teacher intervention” (ALRABAI, 2022). Dessa vez, os aprendentes em três grupos foram submetidos a uma série de testes e observações com o objetivo de identificar se a integração de emoções positivas e negativas à aprendizagem de línguas, por meio da psicologia positiva, poderia resultar em melhor

desempenho destes aprendentes. Os resultados apontam que os alunos submetidos à integração de emoções positivas e negativas à aprendizagem mostraram não apenas melhor desempenho comunicativo, como também menores níveis de ansiedade e maior motivação.

Ainda no sentido de investigar a relação entre ansiedade e o desempenho de aprendentes, mas agora com o foco na maneira que estes executam a pronúncia da língua adicional, é digna de menção a investigação de Kralova, Skorvagova, Tirpakova e Markechova (2017), que foca na redução da ansiedade voltada à pronúncia em futuros professores de línguas, por meio de treinamento psicossocial. Os achados deste estudo foram que, após o treinamento realizado, o grupo experimental teve notável diminuição na sua ansiedade relacionada à pronúncia da língua estrangeira.

Um pouco diferente do estudo acima, mas ainda tendo relação com questões envolvendo pronúncia, Nagle, Trofimovich, O'brien e Kennedy (2022) interessaram-se em compreender a correlação entre o *output compreensivo* de aprendentes de inglês como L2 e ansiedade. Os resultados mostraram que tanto a ansiedade quanto a colaboração entre os parceiros foram capazes de prever a compreensão da fala. Payman e Suzuki (2020), entre seus resultados, afirmam que a ansiedade linguística tem papel crucial na predição da compreensão oral por parte de aprendentes de inglês.

A motivação dos alunos na resolução de atividades também foi objeto de investigação em LA. Buscando compreender o grau de relevância da afetividade na reação dos aprendentes ao que são instigados a realizar em sala de aula, foi Boye, Gardiner e Littlejohn (2021) realizaram um estudo bastante relevante e que vale a pena ser mencionado, cujo título é "Makes head hurt': School-aged learners' perceptions in the language classroom". Este estudo mostrou que os alunos respondem primordialmente de maneira afetiva às atividades propostas e também que, para os investigados, não há separação entre as dimensões comportamental, cognitiva e afetiva do engajamento do aprendente.

Focado na resolução de atividades, porém tendo como foco o apelo afetivo do texto, Driver (2021), investiga o papel de textos com apelo emocional na aquisição de vocabulário por aprendentes de outras línguas. Este estudo trouxe evidências de que textos que denotavam emoções neutras e negativas resultavam em maior aquisição de vocabulário pelos aprendentes do que textos que tratavam de emoções positivas.

Atravessando a questão do apelo afetivo do texto estudado, porém divergindo de certo modo de Driver (2021), Frances, Bruin e Duñabeitia (2020) debruçaram-se no papel das emoções e da língua estrangeira na aprendizagem de conteúdo por aprendentes de inglês que têm o espanhol como língua materna. Entre os resultados, evidenciou-se que os aprendentes lembravam mais de informações contidas em textos de contexto semântico positivo do que nos de contexto semântico neutro. Também foram capazes de lembrar mais fatos nos textos ouvidos em língua materna do que naqueles ouvidos em língua adicional.

Driver (2021), Frances, Bruin e Duñabeitia (2020) não notaram interação entre linguagem e emoções, o que os leva a afirmar que resultados prévios que denotam essa interação não podem ser generalizados para todos os contextos de uso da língua. Vale ressaltar que, enquanto Driver teve como foco a aquisição de vocabulário, Frances et al tinham como seu objeto a apreensão de conteúdo, o que pode justificar, entre outras questões, a divergência de resultados encontrados. Os próprios autores mencionam a especificidade de sua investigação, sugerindo que os achados não sejam extrapolados.

Entre os temas envolvendo afetividade, um dos que recebe maior destaque é a ansiedade linguística. Sobre ela, Teimouri, Goetze e Plonsky (2019) realizaram uma meta-análise, a partir de 97 relatórios a partir dos quais evidenciaram, de maneira geral, o papel negativo da ansiedade linguística na aprendizagem de segunda língua. Achamos interessante iniciar a apresentação dos achados sobre ansiedade linguística por este trabalho, uma vez que este explora seu objeto de estudo de maneira generalista e não por uma subdivisão deste.

Ansiedade também está presente na investigação de Li (2016). Apesar de ter como foco o fator aptidão, entre seus achados o trabalho traz evidências robustas de que, quando há aptidão linguística, a interferência da ansiedade é nula.

Um estudo foi apresentado por Dewaele e MacIntyre (2022), por meio do qual aprendentes de inglês como língua estrangeira e aprendentes de outras línguas que não o inglês foram divididos em dois grupos. Os resultados reportaram que maiores índices de intensidade de prazer foram experimentados pelo grupo de aprendentes de outras línguas que não o inglês, bem como menores níveis de ansiedade em sala de aula.

Além dos trabalhos de Teimour et al, Li, Deawaele e MacIntyre, a ansiedade linguística também foi o tópico de estudos de Agudo (2013), quem identificou, quando analisando aprendentes espanhóis de inglês como língua estrangeira, que estes apresentaram altos níveis de ansiedade na produção oral. Em contrapartida, os níveis de ansiedade associados à escuta com correção de erro foram mais baixos. Os resultados revelaram que os níveis de ansiedade na escuta elevaram-se quando a correção de erros era parte do processo.

Gomes, 2022, por meio de um estudo de cunho qualitativo e interpretativo, observou que várias emoções afetam a performance dos aprendentes em suas interações.

Ao utilizarmos as palavras-chave “affective strategies”, entre os artigos encontrados estava “ Lexical diversity development in newly arrived parent-child immigrant pairs: Aptitude, age, exposure, and anxiety”, de autoria de Amelia Lambelet (2021). De acordo com os resultados deste estudo, o desenvolvimento da diversidade lexical em crianças imigrantes recém-chegadas a um novo país pode ser previsto pelo seu nível de ansiedade enquanto falam a língua.

Um outro artigo foi listado quando procuramos pelo termo “anxiety”. “Anxiety: Stress, Foreign Language Classroom Anxiety, and Enjoyment During Study Abroad in Amman, Jordan” (DEWEY; BELNAP; STEFFEN, 2018). Assim como o artigo previamente citado, este tem abordagem quantitativa e busca mensurar os níveis de ansiedade apresentados por aprendentes de LE em experiência de intercâmbio. Através deste estudo, evidenciou-se que, em geral, apesar da diminuição dos níveis de ansiedade com o passar do tempo, estes níveis continuaram consideravelmente altos até o final da investigação. Este estudo, no entanto, não relata em seu resumo se os níveis de ansiedade apresentados interferiram de alguma forma na aprendizagem dos sujeitos pesquisados.

No Brasil, uma considerável parte dos estudos envolvendo emoções e afetividade estavam voltadas à investigação de professores. Um bom exemplo desse tipo de trabalho é o que é realizado por Tagata (2022), que apesar de bastante interessante, não foi considerado no estudo por tratar das concepções de alunos de graduação acerca da importância da empatia no período de pandemia e não da relação desse fator com a aprendizagem dos participantes.

Na revista *The ESPecialist*, apenas um artigo relacionado à afetividade foi encontrado (SILVEIRA, 2020). Este, no entanto, não fará parte de nosso apanhado por se tratar de uma pesquisa de estado da arte dos estudos relacionados à ansiedade linguística realizados no Brasil.

Um artigo que menciona estudo com professores, mas que entra em nossa lista por tratar destes enquanto aprendentes de língua estrangeira é o de Aragão (2017), que busca compreender as emoções de professores de inglês ao falar a língua que ensinam por meio do aplicativo *WhatsApp*. Segundo o autor, parte dos professores afirmaram ficar mais à vontade para falar inglês nas interações pelo aplicativo do que face a face, enquanto outro grupo reportou maior desconforto para praticar a oralidade nesse contexto.

Ainda na perspectiva de estudar professores, mas exercendo o papel de aprendentes de uma língua, Romero e Casais (2020), mostram o importante papel das emoções na construção da identidade de um professor brasileiro de língua inglesa ex-imigrante nos EUA.

Na revista *trabalhos em linguística aplicada*, encontramos um único artigo que se aproxima de nossa temática. Intitulado “Línguas indígenas em pauta na aula de inglês: possibilidades para uma educação linguística crítica” (ORLANDO, 2021), o qual, segundo a autora, evidencia que possibilitar a discussão da língua materna dos aprendentes participantes da pesquisa proporcionou para a criação de uma aproximação afetiva positiva dos aprendentes com a língua inglesa. Não pudemos identificar, porém, por meio do resumo, de que forma essa maior aproximação afetiva de alguma forma afetou o desempenho dos aprendentes.

O fato de não mencionar esses dados não significa incompletude por parte do estudo em si, apenas indica que este diverge um pouco daquilo que propomos neste trabalho, bem como naquilo que procurávamos encontrar na pesquisa realizada nos periódicos.

Para finalizar, citaremos o trabalho de López (2015), que investigou a relação das emoções com a motivação de estudantes mexicanos em experiência de intercâmbio. Ao final do estudo, López reportou que tanto emoções positivas quanto negativas tiveram um papel importante no desenvolvimento da consciência, responsabilidade e compromisso dos aprendentes com seu processo de aprendizagem.

A partir da leitura dos artigos, pudemos observar que, nos periódicos investigados, não há trabalhos que enfoquem na emergência de estratégias afetivas neste momento pandêmico a partir da perspectiva da complexidade, ou mesmo de mudanças no SAC aquisição de línguas adicionais a partir da mudança para o modelo remoto emergencial, bem como por conta de questões emocionais ligadas à brusca mudança na maneira como nos relacionamos e das novas dinâmicas de vida por conta da pandemia, o que, para nós, atesta o ineditismo e a relevância de nosso estudo.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Muitos são os caminhos que levam à escolha de uma temática de pesquisa. Alguns a escolhem a partir de suas leituras, outros a escolhem por interesses pessoais. Essa escolha pode ainda se dar pelas vivências, relevância histórica de determinado problema, entre outros. É interessante notar, por exemplo, que nos últimos anos, tem havido uma maior abertura, dentro da linguística aplicada, para uma ampla variedade de temáticas estudadas a partir das mais diferentes perspectivas. Isso se dá por conta das próprias mudanças dentro do campo de estudo, o que vemos como uma mudança positiva, pois, a partir dessa diversidade, abrem-se as portas da linguística aplicada para toda uma riqueza de conhecimento que antes pode ter sido negligenciada.

A escolha do tema, apesar de um evento importante na jornada investigativa, marca apenas o ponto de partida na busca por compreender melhor um dado problema. A partir daí, para que o trabalho se configure como válido cientificamente, é preciso que este prossiga de maneira rigorosa e sistemática. Por isso, neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos que dão forma à essa pesquisa. Explicitando os caminhos adotados e como estes se justificam a partir de nossos objetivos e pressupostos epistemológicos.

Iniciaremos apresentando o contexto de nossa pesquisa. Logo após, trataremos da abordagem e da metodologia escolhidas. Depois disso, falaremos dos procedimentos de análise e interpretação dos dados obtidos, e apresentaremos os instrumentos de pesquisa escolhidos para a obtenção desses dados, sempre fazendo a referência destes instrumentos e sua função na obtenção dos objetivos propostos. Finalizaremos, então, tratando sobre os participantes da pesquisa. Com isso, esperamos dar maior clareza ao que nos propomos, além de assegurar que os procedimentos formais que caracterizam o trabalho científico foram seguidos.

4.1. Contexto, problemas e objetivos de pesquisa

Nosso interesse em estudar o tema em questão, surge quando, por conta da pandemia do novo coronavírus, e as pressões, muitas vezes em direções opostas, de diferentes grupos, obrigam as instituições de ensino a buscar uma nova maneira de manter, mesmo que de modo limitado, o contato do aluno com a escola. Para que a

manutenção desse contato aluno-escola aconteça, diferentes abordagens são adotadas.

É em meio a este cenário que, no mês de setembro de 2020, inicia o primeiro semestre letivo do *Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – Unidade IEMA IDIOMAS*, o novo centro de ensino de línguas do governo do estado do Maranhão. O centro foi criado, amparado pelas diretrizes do Regimento das Unidades vocacionais do referido instituto, incluso no eixo tecnológico *Desenvolvimento Educacional e Social*, cujo objetivo é

[...] desenvolver competências e habilidades linguísticas em diversos idiomas, bem como áreas afins, possibilitando maior atuação no atual contexto globalizado, demarcado pelo avanço tecnológico e pelas relações econômicas, políticas, culturais e sociais, gerando, com isso, impactos relevantes nos maranhenses (MARANHÃO, 2020, P. 04)

O intuito do *IEMA IDIOMAS* é, em um primeiro momento, oferecer curso de Língua Inglesa aos alunos advindos do projeto CLC/CEIMA, que funcionava em parceria com o Governo do Estado, alunos de escolas públicas, bem como à comunidade em geral do município de São Luís e região. Futuramente, a instituição pretende, também, ampliar a variedade de línguas ofertadas, incluindo, por exemplo, cursos de Francês, Espanhol, Libras, entre outros.

As aulas oferecidas ao módulo que é nosso objeto de investigação, a saber, *Intermediário I*, aconteceram a distância, com dez aulas em formato assíncrono, pela plataforma *Maranhão Profissionalizado*, bem como por dez aulas síncronas, por meio da plataforma *Google Meet*. Toda semana, os alunos recebiam, em um primeiro momento, um vídeo contendo a aula assíncrona. Em um outro momento, participavam da aula síncrona, a fim de tirar dúvidas e praticar a oralidade.

Atuamos no projeto como professor no módulo em questão e, com o desenrolar do semestre, dentro deste novo contexto de muitas incertezas, onde a comunidade escolar também é afetada por questões externas à sala de aula, os questionamentos que dão rumo à pesquisa se formaram e se tornaram o ponto de partida dessa investigação.

4.2. A pesquisa qualitativa nas ciências humanas

A pesquisa qualitativa tem se firmado como uma relevante abordagem para a produção de conhecimento, quando lidamos com objetos de estudo complexos como o ser humano. Chizzotti (2014), define pesquisa qualitativa como “(...) termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.” (p. 28)

Nossa escolha por essa abordagem se justifica por conta de nosso maior interesse ser investigar nosso objeto de maneira contextualizada, a partir da interpretação dos dados obtidos por meio de instrumentos que, apesar de possibilitarem a mensuração, não têm esta como sua prioridade, mas sim valorizar as percepções dos próprios participantes em relação ao acontecimento que nos interessa, que, nesse caso, é a mobilização das estratégias afetivas por parte de aprendentes de inglês como língua estrangeira, durante o período de aulas remotas emergenciais, no segundo semestre de 2020.

É sobre a importância dessa contextualização para a obtenção dos dados na pesquisa qualitativa que discorre Flick, (*apud* PAIVA, 2019), ao dizer que “(...) a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas.” (p. 13)

Esta conceituação de Flick (*apud* PAIVA, 2019) nos parece deveras importante. Pois, ao adotarmos a abordagem qualitativa, precisamos estar cientes da imprevisibilidade e abertos aos novos caminhos que podem ser trilhados no andamento da pesquisa, evitando assim desnecessária rigidez, porém sem renunciar ao rigor necessário para a validação do fazer científico.

4.3. A pesquisa narrativa enquanto estratégia de investigação

Para falar do porquê de entendemos nossa pesquisa enquanto narrativa, recorreremos aquilo que é posto por Polkinghorne (*apud* PAIVA, 2019, p. 87), quem define que “o ‘termo’ ‘narrativa’ pode se referir ao processo de construção de uma história, ao esquema cognitivo de uma história ou ao resultado do processo – também chamado de ‘estórias’, ‘contos’ ou ‘histórias’”.

Sendo que o objeto de estudo em questão serão as narrativas produzidas pelos aprendentes de inglês, apesar de contarmos com dados obtidos por meio de outros instrumentos, entendemos que este se enquadra naquilo que Polkinghorne, (1988), Paiva, (2019), entre outros, caracterizam enquanto pesquisa narrativa. Ainda dentro daquilo que é apontado por Paiva (2019), enfatizamos que

Quando se faz pesquisa narrativa, nossa preocupação não deve ser com a busca da verdade, em saber se os participantes contaram ou não uma história verdadeira. O importante é perceber de que modo os narradores representam determinado fenômeno, como interpretam suas experiências. (PAIVA, 2019, p. 91)

Acreditamos que, por meio da pesquisa narrativa, conseguiremos contribuir para compreender o momento vivido por aqueles que, de alguma forma, precisaram dar continuidade aos estudos de inglês neste momento de pandemia, além de fazer um recorte, para entender, no contexto da aprendizagem de línguas, as mudanças que a pandemia tem acarretado para nossa sociedade à vida nos moldes como antes conhecemos, e que tem nos desafiado a construir novos modos de ser, conviver e aprender.

4.3.1. Aspectos da narrativa

Paiva (2019) explicita a distinção que Polkinghorne (1988) e Barkhuizen, Benson e Chick (2014) fazem entre análise narrativa e análise de narrativas. Por meio da autora, compreendemos que, enquanto o primeiro termo se refere ao “uso de histórias como dados”, o segundo se refere a “história como meio de análise e apresentação de dados” (PAIVA, 2019, p 88).

No âmbito deste trabalho, sempre que nos referirmos a narrativas, estaremos nos referindo à construção das histórias de aprendizagem durante a pandemia, elaboradas pelos aprendentes de inglês e acreditamos que o termo análise narrativa é o que melhor descreve nossa proposta.

4.3.1.2 Estrutura das Narrativas

LABOV e WALETZKY (1967), em suas primeiras aproximações com o tema, traçam um conjunto de características que a maioria das narrativas que analisaram costuma seguir, em maior ou menor grau.

1. Orientação: servem para situar o leitor em relação à pessoa, lugar, tempo e situação comportamental
2. Complicador: geralmente compõe o grande corpo do texto e narra o ocorrido.
3. Avaliação: Sucede o complicador e antecede o resultado, preparando o ouvinte para este. (ou o leitor, no caso de nosso trabalho). Ela ainda revela as atitudes do narrador perante a narrativa apresentada, bem como retoma pontos considerados de maior valor por este dentro da narrativa.
4. Resolução: É, quando, como o próprio nome diz, os fatos outrora conturbados começam a aplacar-se e ter seu ciclo encerrado.
5. CODA: Não está presente em todas as narrativas, porém representa uma ligação feita pelo narrador, dos fatos dantes ocorridos com o momento presente.

Acreditamos que ter ciência da estrutura que geralmente delineia as narrativas, conforme nos apresentam por Labov e Waletzky é de grande valia para nos nortear na análise e interpretação dos resultados.

4.4. Dos procedimentos de análise e interpretação dos dados

É primordial de uma pesquisa científica ser capaz de interpretar, de maneira sistemática, os dados observados. Trazendo, a partir de uma perspectiva particular, novas luzes sobre um velho ou novo problema. É com isso em mente que procederemos a análise dos dados que serão coletados. Buscando, a partir da perspectiva da complexidade, compreender a questão do uso de estratégias afetivas pelos aprendentes de inglês nesse momento de pandemia.

Para a análise dos dados, buscaremos relacionar os construtos que dão suporte a esta investigação, com aquilo que for observado por meio dos dados coletados. Por fim, entendemos que, aquilo que aqui for discutido, levadas em consideração as devidas especificidades de cada contexto, pode ser percebido, ou

não, em contextos parecidos. Desejamos, desse modo, construir um trabalho cientificamente relevante, que possa então contribuir com o escopo de produções que se debruçaram a investigar essa nova realidade que, mesmo momentaneamente, se apresenta diante de nós.

4.4.1. Análise e interpretação das narrativas

Apesar de comumente tidos como sinônimos, há, para Gomes (1994), uma importante diferença entre análise e interpretação dos dados. Acreditamos ser relevante, para nosso trabalho, enfatizar essas diferenças.

Mesmo com a relevância da interpretação dentro de nosso trabalho, entendemos também o papel que a análise de dados assume. Consideramos esta etapa como uma necessária preparação dos dados para que, assim, se possa realizar uma interpretação responsável destes.

Ainda sobre a análise de dados, tomando como base aquilo que é postulado por Bardin (apud GOMES, 1994), vemos que existem várias formas de se analisar os dados obtidos, dentre elas “(...) (a) análise de avaliação ou análise representacional; (b) análise de expressão; (c) análise da enunciação; (d) análise temática.” (p. 85)

Dentre estas, optamos pela *Análise Temática*, que, segundo Bardin (apud Gomes, 1994)

[...]como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma fase, um resumo. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. (p.86)

Trabalhar com análise temática “(...) consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN apud GOMES, 1994, p. 86-87)

Por acreditarmos que, por si só, a análise temática, ainda que sendo um importante fator que muito nos auxiliaria em nossa tarefa, poderia ser mais bem aproveitada se trabalhada em conjunto com outras técnicas, optamos por

complementá-la com outras ferramentas e, durante a etapa de análise de dados, também fizemos uso da *inferência*.

O processo de inferência, segundo Gomes (1994, p. 89), acontece “(...) quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado.” Ou seja, não basta que haja um adentramento por parte do pesquisador nos discursos investigados, para trazer ir além do que está dito na superfície, é necessário que esta inferência ocorra, como vimos, de maneira sistemática e, mesmo que ousada em alguns momentos, cautelosa.

Temos, até aqui, duas ferramentas fundamentais que foram utilizadas e assim termos maior credibilidade para tratar as informações obtidas por meio dos participantes e suas narrativas de aprendizagem.

Ainda no processo de análise de dados, falaremos agora da abordagem de cristalização, que também terá um papel primordial em nossa tarefa de compreender todo o montante de informações que nos serão dispostos por meio dos instrumentos escolhidos.

4.4.2. Triangulação x cristalização

É muito comum ouvirmos, em metodologia de pesquisa, falar do termo *triangulação de dados*. Neste trabalho, porém, optaremos por uma outra proposta, a qual consideramos mais congruente com nossa perspectiva científica, que é a da *cristalização*.

Desvincular-se das abordagens tradicionalistas é uma tarefa que exige bastante reflexão a todos que se propõem a realizar pesquisas pautadas por propostas pós-modernas de fazer ciência. Estamos tão imersos na construção de um modelo científico que, por mais que, conscientemente, nos oponhamos ao tradicionalismo e ao dogmatismo, muitas vezes, com um pouco de introspecção, ou até mesmo com leituras inusitadas que felizmente cruzam nosso caminho, acabamos percebendo como, intrinsecamente, o positivismo e os meios quantitativos de pesquisa ainda nos acercam.

Um exemplo disso poderia ser que, ainda que tenhamos objetivado, neste trabalho, realizar uma pesquisa que parta da perspectiva da complexidade, e que também tenhamos buscado romper com a visão tradicional em linguística aplicada,

ainda havia um ponto que nos causava estranheza, que era o método de análise dos dados que havíamos adotado, que era o da triangulação de dados.

Objetivando o aprofundamento em pesquisa narrativa, que será o núcleo de nossa investigação, deparamo-nos com Moura Filho (2005), onde, finalmente, pudemos encontrar uma proposta de análise de dados que parecia satisfazer os caminhos que escolhemos tomar neste trabalho, que agora entendemos ser o da *cristalização*.

Com essa proposta, fugimos da busca positivista por uma única verdade, ou por uma resposta final ao problema, mas passamos a compreendê-lo a partir de uma escolha epistemológica e metodológica que nos permite observar o problema a partir de uma perspectiva que vai além de uma aparente precisão.

Optamos por isso por acreditar que a ideia do triângulo alude à ideia de uma verdade que, após os dados confrontados, submergirá. De forma diferente, a cristalização pressupõe múltiplos arranjos que, a depender da perspectiva, permitirão uma leitura diferente e uma diferente forma de relacionar os dados, seja dentro de um mesmo estudo seja pelo olhar de outros pesquisadores. Sobre isso, Richardson versa o seguinte:

Proponho que a imagem central de “validade”, para textos pós-modernistas não é o triângulo – um objeto rígido, fixo e bidimensional. Em vez disso, a imagem central é o cristal, que combina simetria e substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem. Cristais reluzem, mudam, e são alterados, mas eles não são amorfos. Cristais são prismas que refletem externalidades e refractam dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões e arranjos perdendo-se em diferentes direções. O que vemos depende do nosso ângulo de repouso – não triangulação, mas sim cristalização. (RICHARDSON, 1994, p. 963)²⁴

Com esta proposta, nos afastamos, assim, ou pelo menos tentamos nos afastar, da validade do conhecimento construído apenas por estar de acordo com o que até agora foi produzido, e abrindo caminhos para novas construções e interpretações, pautadas muito mais na coerência na interpretação dos fenômenos, do que na necessidade de validar uma teoria apenas por essa já ser considerada

²⁴ I propose that the central imaginary for “validity” for postmodernist texts is not the triangle – a rigid, fixed, two-dimensional object. Rather, the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, and are altered, but they are not amorphous. Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of repose – not triangulation but rather crystallization.

como dogmática. Ou seja, a partir da perspectiva pós-moderna em ciência, tudo é discutível, tudo é relativo. E isso abre fronteira para explorarmos novos arranjos e possibilidades.

4.4.3. Da interpretação dos dados

Por mais que sejam muito próximas, análise e interpretação dos resultados de uma pesquisa têm finalidades e importância diferentes, seja dentro de uma investigação em específico, seja na comparação entre tipos diferentes de pesquisa.

Sendo a interpretação aquilo que podemos denominar como a derradeira produção esperada de um trabalho científico que se identifique como qualitativo, contendo o significado atribuído pelo pesquisador, munido dos dados obtidos e de sua necessidade por dar um sentido a tudo aquilo, corroboramos com o pensamento de Gomes et Al (apud GOMES, 1994, p. 80), para quem

Na pesquisa qualitativa, a interpretação assume um foco central, uma vez que "(...) é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações).

Retomando o que foi dito anteriormente sobre a etapa de análise de dados, e relacionando com o que aqui nos é trazido sobre a interpretação, poderíamos dizer que a análise realiza uma função auxiliar na pesquisa, sistematizando os dados para que, posteriormente, estes possam ser interpretados.

Gomes não apenas nos ajuda a compreender o papel da interpretação em uma pesquisa científica. O autor nos faz ainda a entender aquilo que se denomina como interpretação, além de descrever o processo interpretativo. A esse respeito, o próprio autor salienta que

no que se refere à *interpretação*, observamos que com esse procedimento procuramos ir além do material. E, com base nas inferências, discutimos os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção do conhecimento de uma área disciplinar ou de um campo de atuação. Assim, através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados. (GOMES, 1994, p. 90)

Como saber, pois, que conseguimos alcançar a tão almejada tarefa de interpretação, em vez de nos atermos à análise dos dados? O trabalho de Gomes é

de fundamental importância também nesse quesito. Pois, segundo este “(...) chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada. (p. 91)”

Tomando por base tudo que aqui foi colocado, nos tornamos cientes que, para a efetividade desta pesquisa, era imprescindível que, enquanto investigador, buscássemos relacionar categorias, inferir, cristalizar, pois, pelo seu caráter multidimensional, os dados podem revelar diferentes facetas a depender do olhar do observador. Além disso, precisa-se que o pesquisador fosse além do que foi dito, trazendo sua voz e sua vivência para o debate.

Em suma, para que o trabalho científico de viés qualitativo consiga atingir seu objetivo, é preciso nos atentarmos às etapas de análise e interpretação dos dados. Devemos, enquanto pesquisadores, estar conscientes da grande variedade de caminhos que podem ser transcorridos e, a partir deste conhecimento, decidir pelo caminho mais adequado à pesquisa. Portanto, no que diz respeito a este trabalho, após uma profunda reflexão sobre as possibilidades disponíveis, optamos pela análise de categorias, em conjunto com as estratégias de inferência, e a proposta de cristalização para nossa análise de dados, bem como nos apoiamos em Gomes (1994), para definirmos/compreendermos o processo de interpretação, e para identificarmos se fomos efetivos nessa tarefa.

Nos resta agora apresentar e discorrer sobre os instrumentos que nos proporcionarão coletar os dados que nos levarão a adentrar o universo fenomenológico dos aprendentes de inglês, no que diz respeito à aprendizagem do idioma, por meio do modelo remoto, durante a pandemia do novo coronavírus.

4.5. Os instrumentos de pesquisa

Outro aspecto importante na busca por compreender o objeto de estudo é a escolha dos instrumentos de pesquisa. Estes, para alcançar sua finalidade, precisam ser condizentes, tanto com a abordagem, quanto com a estratégia, e ainda o tipo de pesquisa adotado. Para nosso trabalho, escolhemos as seguintes ferramentas: 1) Inventário de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990); 2) Narrativas de

aprendizagem; 3) Entrevista semiestruturada. A seguir, apresentaremos a justificativa de nossas escolhas.

Um dos instrumentos a que mais se recorre, ao estudar estratégias de aprendizagem é o *Inventário de Oxford (1990)*. Essa ferramenta, por conta de sua abrangência, vem auxiliando na detecção do uso de estratégias feito por aprendentes de inglês nos mais diversos contextos.

Em nosso trabalho, acreditamos que este instrumento é de grande utilidade para atingirmos três grandes finalidades: 1) obtermos um panorama de como os aprendentes fazem uso das EA em geral, não apenas as EAf, podendo assim relacionar estas informações com o uso das EA em si; 2) para que possamos investigar, de maneira geral, quais EAf estão presentes no percurso de aprendizagem dos participantes, tanto agora como antes; e 3) para que possamos confrontar estes dados com aqueles obtidos pelos outros dois instrumentos, a fim de compreender melhor se a forma que os aprendentes fazem uso das EA nesse momento atípico é diferente do que acontecia anteriormente. Deste modo, este instrumento nos auxilia na busca por respostas para os nossos dois objetivos específicos de pesquisa

Outro instrumento frequentemente utilizado na pesquisa em linguística aplicada são as narrativas de aprendizagem. Estas consistem, como o próprio nome diz, em uma construção textual feita pelo aprendente, relatando sua jornada de aprendizagem. Um dos motivos pelos quais acreditamos na relevância desse instrumento e optamos por seu uso, é por poder retratar a experiência de aprendizagem a partir da perspectiva do próprio aprendente.

As narrativas de aprendizagem são também importantes por poder nos ajudar a comparar a maneira que as estratégias afetivas eram utilizadas pelos aprendentes quando ainda podiam frequentar as salas de aula física e agora, quando participam das aulas através dos meios digitais, com a vantagem de que, com este instrumento, os aprendentes têm a possibilidade de discorrer de maneira mais aberta sobre o uso que fazem do que no instrumento anterior, possibilitando emergir elementos que talvez não pudessem ser percebidos apenas pelo uso do inventário de estratégias. Sendo assim, este instrumento auxilia diretamente no alcance de respostas ao nosso objetivo geral de pesquisa, que é, lembrando, investigar as estratégias afetivas mobilizadas pelos aprendentes de inglês como língua adicional durante o ensino emergencial.

O terceiro e último instrumento que utilizaremos será uma entrevista semiestruturada. Esta tem a função, nesta pesquisa, de aprofundar possíveis tópicos que foram mencionados nas narrativas e que porventura achamos interessante para serem mais esclarecidos. Por conta dessas características, este nos ajuda a alcançar respostas tanto ao nosso objetivo geral de pesquisa, quanto aos objetivos específicos.

É possível perceber, por meio da descrição dos instrumentos de coleta de dados, que nenhum deles sozinho é responsável por trazer respostas aos nossos questionamentos, mas que, trabalhando de maneira conjunta, os três se complementam em sua tarefa de nos ajudar a obter os dados que posteriormente são analisados.

4.6. Dos participantes

Os indivíduos que se dispuseram a participar da pesquisa são aprendentes de inglês, que cursavam o nível *Intermediário I*, no semestre 2020.1, no *IEMA Idiomas*, o centro de línguas do estado do Maranhão.

Os participantes têm idade entre 18 e 30 anos. A maioria dos estudantes deste curso é composta por universitários ou estudantes de ensino médio, muitos provenientes de contexto socioeconômico vulnerável. Em conversas informais durante as aulas, a maior parte dos aprendentes relatou estudar inglês por acreditar na relevância deste conhecimento para se destacar no mercado de trabalho, bem como para ter mais acesso a conhecimento em sua área, mas apenas disponível nesta língua.

Os aprendentes pertenciam a duas turmas diferentes, uma no turno matutino e outra no período noturno. As duas turmas, no período em questão, eram de responsabilidade do investigador. Para a obtenção de voluntários, o pesquisador anunciou a pesquisa nos grupos de WhatsApp das duas turmas e seis alunos se mostraram interessados em participar.

É importante ainda ressaltar que, nesta pesquisa, como temos por foco analisar de maneira qualitativa os dados obtidos, priorizamos trabalhar com uma amostra reduzida de participantes, para que pudéssemos explorar estes dados de maneira mais aprofundada, o que se tornaria inviável com uma amostra muito grande.

Com estas informações esclarecidas, e seguindo os métodos aqui enunciados, partimos agora para nosso quinto capítulo, onde iremos discorrer sobre os dados obtidos por meio dos instrumentos ora apresentados.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Adentramos, neste instante, à seção em que se culmina nossa pesquisa. Todo o trabalho realizado de escolhas teóricas e metodológicas, têm como único propósito garantir que os dados colhidos sejam interpretados por um olhar científico. Toda a novidade que este trabalho apresenta em relação aos demais aqui já mencionados reside no que os questionários, narrativas e entrevistas nos apresentam. Portanto, consideramos este capítulo como o epicentro de todo o trabalho.

Após lançarmos as bases de pensamento que validam nosso trabalho, à luz deste conhecimento, iremos discutir os dados obtidos. Começaremos com os gráficos que resultam da seção *estratégias afetivas* do inventário de estratégias de Oxford e, logo após, nos debruçaremos sobre as narrativas de aprendizagem colhidas com os participantes. Estas, como mencionamos em nosso capítulo metodológico, serão analisadas por módulos temáticos. Complementaremos esta seção, sempre que isto se fizer necessário, com dados obtidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados.

5.1 Inventário de estratégias de aprendizagem

Nossa intenção, ao decidir ter entre nossos instrumentos de pesquisa o Inventário de estratégias de aprendizagem de línguas - SILL foi obter um olhar mais apurado à topografia do SAC estudado, podendo analisar os dados coletados tanto de maneira nomotética, realizando um comparativo com os resultados dos outros aprendentes, mas também idiográfica, correlacionando os resultados dos testes às narrativas e às entrevistas.

Por termos como nosso objeto de atenção as estratégias afetivas, decidimos apresentar nesta seção apenas os resultados do trecho do SILL que trata destas habilidades. Os resultados completos dos testes, no entanto, encontram-se disponíveis como anexo no final da dissertação. Cada subseção desta unidade temática e cada tabela abaixo apresentados correspondem a um item da seção de EAf do inventário de Oxford.

5.1.1. Estratégia “*tentar ficar calmo sempre que sentir medo de usar o inglês*”

A primeira estratégia a ser aqui analisada será, como vimos, a estratégia “*tentar ficar calmo sempre que sentir medo de usar o inglês*”. Esta primeira estratégia está classificada entre aquelas que auxiliam na regulação das emoções. Ao sentir que está ansioso, o aprendente precisa encontrar mecanismos que ajudem a lidar com esta sensação, que afeta diretamente seu desempenho ao fazer uso da língua adicional. Entre as possíveis estratégias das quais o aprendente pode lançar mão estão a meditação, controle da respiração, ouvir música relaxante, assistir um filme de comédia, entre outras (OXFORD, 1990).

Abaixo você pode observar as respostas dos sujeitos da pesquisa em relação ao uso desta estratégia afetiva.

TABELA 4: estratégia “*tentar ficar calmo sempre que sentir medo de o usar o inglês*”

Estratégia “<i>tentar ficar calmo sempre que sentir medo de o usar o inglês</i>”					
Opções	1	2	3	4	5
Número de respostas	1	-	-	-	4

Assim como constatado por PAIVA (1998), também em nossa pesquisa a estratégia “*tentar ficar calmo sempre que sentir medo de usar o inglês*” foi a que se apresentou em maior grau de uso entre os aprendentes.

É relevante mencionar que, se os aprendentes mencionam fazer uso de estratégias relacionadas à regulação da ansiedade em um alto grau, pode-se presumir que eles enfrentam episódios de ansiedade em sua jornada de aprendizagem, em um grau que eles consideram afetar seu desempenho.

Os referenciais teóricos que estudamos até aqui, como por exemplo Krashen (1985), Horwitz et al (1986), Macintyre e Gardner (1994), Tobias (1986), já evidenciaram em seus trabalhos a relação entre afetividade, ansiedade e aprendizagem de línguas. Ansiedade esta que não necessariamente está relacionada com transtornos de ansiedade patológicos, mas sim tem a ver com a vulnerabilidade em que o aprendente se coloca ao aprender uma língua adicional, bem como por todas as novidades com as quais o aprendente não está acostumado. Estes fatores,

em si, podem criar determinadas relações dentro do SAC e levar (ou não) à emergência de determinados comportamentos.

5.1.2. Estratégia “encorajar-se a falar inglês mesmo com receio de cometer erros”

TABELA 5: estratégia “encorajar-se a falar inglês mesmo com receio de cometer erros”

Estratégia “encorajar-se a falar inglês mesmo com receio de cometer erros”					
Opções	1	2	3	4	5
Número de respostas	-	1	-	2	2

A relação dos modelos tradicionais de aprendizagem com os erros não é muito amigável. Esta relação, de certa forma, acaba sendo trazida para a aprendizagem de línguas adicionais. Errar a pronúncia de uma palavra, ser corrigido, podem ser fatores que alimentam a ansiedade linguística dos aprendentes.

Como podemos ver no gráfico acima, a maior parte dos aprendentes, de alguma forma, busca encorajar-se para utilizar a língua mesmo com receio de cometer erros. Lidar de maneira positiva com os próprios erros e entendê-los como parte do processo é um passo importante que é dado por aprendentes mais bem sucedidos.

5.1.3. Estratégia “se recompensar por não se sair bem em inglês”

TABELA 6: estratégia “se recompensar por não se sair bem em inglês”

Estratégia “se recompensar por não se sair bem em inglês”					
Opções	1	2	3	4	5
Número de respostas	3	2	1	-	-

Esta estratégia afetiva, conjuntamente com a estratégia “anotar os sentimentos em um diário de aprendizagem”, foram as que os aprendentes relataram fazer menos uso. Tanto no caso desta estratégia, quanto no caso do uso de diários

de aprendizagem, acreditamos que esse fator está ligado com questões culturais brasileiras. No caso da estratégia em questão, é possível que, tanto no meio familiar quanto escolar, o reforço positivo não seja muito estimulado. Sendo assim, os aprendentes acabam não tomando consciência desta estratégia.

5.1.4. Estratégia “*observar se está tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando inglês*”

Talvez mais eficaz para o processo de aprendizagem do que intervir quando o episódio ansioso se apresenta, seria utilizar mecanismos que permitam prevenir que estes alcancem níveis prejudiciais à aprendizagem. Algumas possibilidades para lidar de maneira preventiva com a ansiedade são apresentadas por Oxford (1990) dentro das estratégias que a autora classifica como “medir sua temperatura emocional”, que seriam maneiras de perceber como seu corpo se comporta durante o processo de aprendizagem, a fim de identificar situações que possam desencadear um maior nível de ansiedade e lidar com elas.

Compreender como seu fisiológico se comporta em momentos específicos da aprendizagem de uma língua adicional pode proporcionar ao aprendente, a partir deste autoconhecimento, maior controle sobre seu próprio emocional. Vejamos a seguir como os aprendentes classificam sua utilização da primeira estratégia afetiva presente no SILL que fala sobre esta busca de monitoramento da dimensão afetiva durante os momentos de aprendizagem.

TABELA 7: estratégia “*observar se está tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando inglês*”

Estratégia “se recompensar por não se sair bem em inglês”					
Opções	1	2	3	4	5
Número de respostas	1	1	1	1	1

É interessante notar que esta estratégia foi a que apresentou a maior divergência entre as respostas dos aprendentes. Mesmo cada um apresentando uma resposta diferente, o grau de uso desta estratégia entre eles ainda é alto, mostrando

que os aprendentes parecem ser conscientes da influência dos fatores afetivos sobre sua aprendizagem.

Cabe ressaltar, ainda, que apesar desta estratégia, à primeira vista, soar semelhante à primeira, estas são diferentes.

Mesmo que, na primeira estratégia, observar se está ansioso precede tentar ficar calmo enquanto está receoso de utilizar a língua adicional preceda se acalmar, naquele caso estamos tratando do uso da língua em si, enquanto aqui trata-se mais do estudo em si. Pode-se notar a diferença entre estas estratégias pelas divergências das respostas em si. Aprendentes que relataram um alto índice de uso da primeira, parecem não fazer o mesmo neste caso. Acreditamos que seria interessante, ainda, notar qual a atitude dos aprendentes ao notar que estão ansiosos enquanto estudam o idioma, ou até mesmo o que provoca estes sentimentos nos estudantes.

O baixo grau de uso destas estratégias pode ainda denotar que os alunos podem sentir-se menos ansiosos enquanto estudam a língua em si do que quando fazem uso desta. Porém, por conta das limitações desta pesquisa, não temos como aprofundar esta questão.

5.1.5. Estratégia “anotar os sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês”

TABELA 8: estratégia “anotar os sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês”

Estratégia “anotar os sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês”					
Opções	1	2	3	4	5
Número de respostas	3	1	1	-	-

Como falamos ao comentar o gráfico 3, esta estratégia também é pouco utilizada no contexto Brasileiros está, juntamente com a estratégia de número 3, entre as menos utilizadas. Muitas estratégias são deixadas de lado por conta da falta de conhecimento e sua existência por parte dos aprendentes. No contexto em geral, escrever é uma habilidade ainda um pouco negligenciada em nossa cultura. No entanto, mesmo aqueles que fazem uso dessa habilidade em outros contextos

desconheçam o seu benefício na aprendizagem. É importante criar oportunidades no contexto escolar para que os alunos possam praticar essa habilidade e poderem perceber seus benefícios em sua aprendizagem.

5.1.6. Estratégia “*conversar com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês*”

TABELA 9: estratégia “*conversar com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês*”

Estratégia “<i>conversar com outras pessoas sobre como se sente quando está aprendendo inglês</i>”					
Opções	1	2	3	4	5
Número de respostas	3	1	-	-	1

Esta estratégia também apresentou um baixo grau de uso, de acordo com as respostas dos aprendentes ao inventário de Oxford. Assim como a estratégia anterior, conversar sobre as dificuldades de aprendizagem também não é muito incentivado no ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, iniciativas como as de aconselhamento linguageiro vêm crescendo em muitos países e vêm ajudando a criar um ambiente onde os aprendentes refletem sobre sua aprendizagem e podem, a partir disso, lidar melhor com as questões relacionadas à aquisição de línguas adicionais.

Seria interessante, também, ter momentos em sala de aula, como rodas de conversa, para que os alunos pudessem conversar e refletir sobre as experiências de aprendizagem. Pode parecer, a um observador de fora, que é perda de tempo tirar momentos em que se poderia estar praticando apenas para “falar sobre” a aprendizagem, mas a longo prazo, isso poderia trazer muitos benefícios à cada indivíduo, bem como ao grupo como um todo, criando um senso de identificação entre os participantes.

O contexto da pandemia também torna mais difícil esse intercâmbio de ideias entre os aprendentes, pois, de certa forma, os privou de conviver com outras pessoas

que passam pelos mesmos dilemas, tornando a experiência de aprendizagem mais solitária.

5.2. Narrativas de aprendizagem de língua inglesa

Trataremos, a partir de agora, das narrativas de aprendizagem escritas pelos investigados. Decidimos que a análise destas seria feita por temas, juntando em uma mesma subseção trechos de narrativas que tratam do mesmo assunto.

5.2.1. Das condições iniciais

Segundo Paiva (2014), a ordem se forma a partir do caos. Sendo assim, o caos é condição inicial para que, onde existia apenas um aglomerado de agentes, algo tome forma. Essa tomada de forma se dá a partir de um conjunto de fatores que alteram as condições iniciais e, assim, dão origem a um sistema adaptativo complexo.

Tomando de maneira metafórica esta relação caos/ordem e transportando-a para o que acontece, a partir do momento que, por alguma razão, alguém “torna-se” um aprendente de línguas - o que marca o início da formação neste sujeito do SAC aquisição de línguas adicionais - podemos dizer que, antes de seu surgimento, já existiam elementos que tornavam a relação entre os agentes formadores deste SAC viável. Então, a partir de um evento ou conjunto de eventos, assim como uma supernova que surge a partir do momento em que os elementos constituintes de uma estrela não mais conseguem manter seu equilíbrio, marcando uma nova fase no ciclo daquele corpo celeste, este SAC começa a surgir.

Analisaremos, nesta seção, alguns fatores que, nas narrativas de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa, sinalizam para as suas condições iniciais de aprendizagem. Conforme relata o aprendente 1

meu primeiro contato com o inglês foi na escola com professores onde eu me familiarizei com ele, passei a escutar com mais frequência músicas internacionais onde eu tentava entender e captar a mensagem passada, assistindo séries legendadas e praticando o listening e speaking com textos na internet. (APRENDENTE 1)

A forma como o primeiro contato do aprendente 1 se dá com a língua inglesa é parecida com o que acontece com muitos outros aprendentes brasileiros dessa

língua. Diferentemente de outros países onde a língua inglesa é presente nas universidades, ou em que é comum encontrar pessoas que falem essa língua, no Brasil, excluindo-se regiões turísticas, esse tipo de contato pessoal é incomum. É incomum também encontrar com facilidade com outros brasileiros fluentes no idioma com quem possa praticar, ou até mesmo trocar experiências de aprendizagem.

Por conta disso é mais recorrente que o primeiro contato com esta língua se dê para os brasileiros quando passam do ensino fundamental menor para o maior, etapa em que o ensino desta língua é obrigatório. Neste momento, para aqueles que percebem a aprendizagem deste idioma como significativo, uma série de elementos podem interagir, ocasionando o início da jornada deste SAC.

O aprendente em questão reporta o professor como um destes agentes que está presente nas condições iniciais da formação de seu SAC. A depender da maneira que o aprendente em questão percebe a abordagem utilizada pelo professor, tanto no quesito profissional como também afetivo, é possível que o SAC encontre condições que irão facilitar ou não seu surgimento. Neste caso, parece haver uma aceitação positiva por parte do aprendente que, a partir deste primeiro contato com a língua por meio da educação formal, parece ter se aproximado mais de mídia produzida em inglês, como filmes, séries e músicas, o que indica a presença de outros elementos que começam a interagir neste SAC, dar-lhe forma e definir sua trajetória. Ainda sobre o papel do professor, Oxford (1989) diz que

Os professores podem exercer uma tremenda influência sobre a atmosfera emocional da sala de aula de três maneiras diferentes: alterando a estrutura social da sala de aula para dar aos alunos mais responsabilidade, fornecendo maior quantidade de comunicação naturalista e ensinando os alunos a usar estratégias afetivas. (p. 140-141)

Relacionando a afirmação de Oxford com a hipótese do filtro afetivo de Krashen, poderíamos dizer que o professor opera como um elemento que, de acordo com a maneira que suas atitudes são percebidas pelo aprendente, podem tornar o filtro afetivo deste aprendente mais aberto ou fechado e, a depender destas condições, isso pode levar a diferentes arranjos entre os outros elementos do SAC como por exemplo, a atitude e motivação do aprendente.

Notamos que o aprendente 1, neste momento, não menciona a realização de estudos formais do idioma. Parece que o grande marco deste momento de sua

trajetória é essa aproximação afetiva e informal com a língua. Diferentemente de muitos aprendentes que começam a ter seu SAC formado a partir de uma necessidade extrínseca, para o aprendente 1 essa necessidade parecia ser intrínseca e não ser afetada por uma necessidade unicamente racional, como conseguir um emprego ou passar de ano. Percebemos ainda que a internet aparece enquanto outro agente facilitador da formação deste SAC, dando oportunidade ao aprendente de aumentar seu tempo de exposição à língua, bem como ter pessoas com quem praticar, algo que seria mais difícil de atingir sem este recurso.

A cada dia mais acessível, a internet tem se mostrado um fator que aproxima as pessoas, tanto de textos (orais e escritos) em inglês, como também de oportunidades de aprender e praticar a língua. As estruturas do SAC aquisição de línguas adicionais, por isso, são cada vez mais influenciadas por esse elemento.

O acesso à internet também é mencionado pelo aprendente 2 enquanto um elemento constante de seu SAC aprendizagem de línguas adicionais, quando fala de suas primeiras aproximações com a língua inglesa. Em sua narrativa, este aprendente diz

Bom, eu comecei a gostar de aprender inglês desde os 11 anos de idade e somente fui aperfeiçoando a minha vontade aprendendo por letras de músicas e vídeos na internet. (APRENDENTE 2).

O Aprendente 2 não relata se seu primeiro contato com a língua inglesa se deu por meio informal ou através da escola, mas afirma ter tido seu processo de aprendizagem iniciado na idade cuja média os estudantes brasileiros iniciam o segundo ciclo do ensino fundamental. Momentos de aprendizagem formal em sala de aula, no entanto, não aparecem neste momento da narração. O que é rememorado pelo aprendente são os momentos em que a língua fazia parte de sua rotina por meio de músicas e vídeos na internet, o que o aprendente dá a entender que foi tornando mais intensa sua motivação em aprimorar seu conhecimento linguístico, ao dizer que isso foi “aperfeiçoando sua vontade”.

A escolha da palavra “vontade” neste trecho da narrativa nos parece interessante de ser analisada. Ao invés de dizer, por exemplo, que seu desempenho foi se aprimorando, este aprendente diz que o que aprimorou foi sua vontade, o que interpretamos anteriormente como motivação. Mesmo que, à primeira vista, esta

construção possa parecer incoerente, talvez fruto de um ato falho, podemos dizer que, levando em consideração a possibilidade de flutuação da motivação a partir das experiências vividas pelos aprendentes, nos parece correto afirmar que o desejo de ser bem sucedido na aquisição de uma língua adicional possa ser aprimorado, seja indiretamente por meio de reforço positivo recebido a partir de seu desempenho, seja diretamente, por meio da reflexão, do planejamento da aprendizagem, da regulação das emoções e da aplicação de estratégias de aprendizagem de maneira geral.

Oxford (1990) nos diz que "(...) assim como as atitudes afetam a motivação, as atitudes e a motivação trabalham juntas para influenciar o próprio desempenho da aprendizagem de idiomas" (p. 141)²⁵; tendo as estratégias afetivas papel fundamental na regulação das atitudes e da motivação, acreditamos ser viável considerar essa afeição dos aprendentes por conteúdos produzidos em língua inglesa como parte de uma aproximação afetiva, que os ajuda a lidar com a ansiedade linguística, aumentar a sua tolerância com a ambiguidade, bem como a estarem mais abertos às diferenças culturais, o que configuraria uma retroalimentação entre estratégias afetivas, motivação, atitudes e desempenho linguístico/comunicativo.

Este interesse por conteúdo produzido em inglês também é perceptível na narrativa de número 3, na qual o aprendente diz

A vontade de aprender inglês surgiu ainda na adolescência, quando tive os primeiros contatos com essa língua, através de filmes, músicas e entrevistas que eu via na TV. (APRENDENTE 3)

Aqui vemos uma interrelação entre o interesse pessoal do aprendente, uma atitude positiva que o possibilitou realizar seu desejo de se aproximar do idioma que, por sua vez, o levou aos primeiros contatos com a língua. Assim como os aprendentes 1 e 2, o momento de contato do aprendente 3 com a língua em questão se dá na adolescência. Mais uma vez não temos menção à aprendizagem formal, mas sim a músicas, filmes e entrevistas em inglês. Pode ser que, além da obrigatoriedade do ensino no inglês no segundo ciclo do ensino fundamental, a ampliação do ciclo social dos aprendentes os leve a ter contato, por meio dos novos ciclos de relacionamento,

²⁵ Tradução nossa para: Just as attitudes affect motivation, attitudes and motivation work together to influence language learning performance itself.

com informações às quais antes não tinham acesso ou das quais não estavam cientes.

A escola passa a ser, então, o ambiente que, além de oferecer a aprendizagem formal do idioma, possibilita a interação deste adolescente com uma pluralidade social com a qual antes não tinha contato em seu ciclo mais próximo, o fazendo, na tentativa de formar sua identidade, interagir com pessoas que têm gostos diferentes, ouvem músicas diferentes e têm acesso a mídia produzida em outras línguas, onde o inglês geralmente opera como o idioma de maior penetração social.

Na narrativa de número 4, continuam em cena os agentes já identificados nas demais narrativas, a divergir da elaborada pelo aprendente 4. Nela podemos notar novamente como a cultura dos países de língua inglesa, por meio da internet, podem ajudar a tornar as condições iniciais propícias para a aprendizagem desta língua. Sobre isso, o aprendente 4 relata

Meu aprendizado da língua iniciou-se com a influência da cultura pop inglesa e norte-americana. Entre as décadas de 2000 a 2010, era bastante comum consumir conteúdos de falantes de inglês aqui no Brasil, tanto que é até hoje, conteúdos como música, filmes, livros, séries, e muito mais. (APRENDENTE 4)

Pudemos notar, até aqui, como a cultura, as artes e diversos tipos de materiais produzidos em língua inglesa têm aproximado esta de seus aprendentes. Isso pode fazer com que estes possam ter contatos com o idioma para além da sala de aula, coisa que era muito difícil de se pensar anteriormente.

Sendo assim, com a cada vez mais crescente popularização de dispositivos eletrônicos como celulares, vídeo games, computadores, entre outros, é possível que tenhamos uma crescente no número de pessoas expostas a produtos em língua inglesa, o que poderá tornar este contato com o idioma, a médio e longo prazo, mais frequente do que a educação formal em sala de aula, tornando este ambiente como um local voltado para a interação, prática e aprimoramento do conhecimento adquirido por outros meios, ou seja, um local que poderá reverberar e potencializar a competência comunicativa que é adquirida não somente dentro destas quatro paredes, mas também, de maneira autônoma, por meio das redes.

Tendo mencionado anteriormente que os sujeitos da pesquisa parecem ter tido, na formação de seus SACs aquisição de línguas adicionais, elementos afetivos que facilitaram a formação deste SAC, agora isso fica ainda mais evidente com o que é apresentado na narrativa do aprendente 5. Este aprendente vai além do que o que foi narrado pelos aprendentes anteriores. Ele utiliza a palavra *paixão*, que remete diretamente ao campo das emoções para se referir ao sentimento que nutre em relação ao idioma estudado. De acordo com este aprendente

A minha aprendizagem com a língua inglesa veio a partir da necessidade de conhecer a língua além dos ensinamentos básicos da escola, somado a paixão que eu tinha pelo idioma, o que só cresceu ao decorrer da caminhada. (APRENDENTE 5)

O aprendente em questão menciona, ainda, que conforme prosseguiu com a aprendizagem da língua, criou um laço afetivo ainda maior com o idioma. Percebemos novamente a relação mencionada anteriormente entre a tríade motivação, atitude e desempenho. Levando em consideração que os aprendentes deste estudo, no momento da pesquisa encontravam-se em um nível intermediário, o que lhes garante certa fluência no idioma, acreditamos que a caminhada mencionada pelo aprendente 5 é uma em que seu desempenho comunicativo tem aumentado. Este aprendente, ao se aproximar cada vez mais do idioma e percebendo a curva ascendente em sua trajetória de aprendizagem, parece nutrir sentimentos ainda mais fortes em relação ao idioma estudado.

Diferentemente dos outros aprendentes, o aprendente 6, ao escrever sobre seus primeiros contatos com a língua, menciona que tem tido êxito nesta atividade, mas não menciona ter interesse em algum tipo de mídia produzido em língua inglesa. Em sua narrativa, ele diz

Eu comecei a aprender inglês em 2018 pelo curso da UFMA atualmente estou no IEMA, eu aprendi muita coisa nesse tempo estudando a língua inglesa, aprendi palavras novas, consigo escrever textos mais elaborados. (APRENDENTE 6).

Temos aqui um SAC que parece divergir dos mencionados previamente. Diferentemente dos outros aprendentes que mencionam em suas narrativas elementos exteriores à sala de aula, o elemento que parece ser lembrado pelo

aprendente 6 é a aprendizagem formal e a oportunidade de estudar inglês por meio de um curso de idiomas.

Enquanto, para os demais aprendentes, o gosto pessoal por filmes, músicas e séries produzidos em inglês tinham o papel de agentes que proporcionaram a formação inicial de seus SACs, no caso do aprendente 6, os agentes que começam a interagir são mais de caráter pragmático, como a oportunidade de frequentar um curso de inglês.

É importante ressaltar que não podemos afirmar que os outros elementos mencionados pelos outros aprendentes também não estejam presentes entre as condições iniciais da formação do SAC do aprendente 6. Contudo, é interessante notar o que este considera importante ressaltar em seu texto. Além disso, o aprendente 6 foi o único que não respondeu ao SILL e nem participou da entrevista, o que dificultou com que investigássemos de maneira mais aprofundada questões não mencionadas na narrativa.

Este aprendente parece compartilhar com os anteriores, no entanto, de uma trajetória ascendente no que diz respeito à sua competência comunicativa, uma vez que menciona ter habilidades que antes não tinha, como por exemplo, escrever textos mais elaborados e aquisição lexical. Não pudemos deixar de notar que, apesar de dar ênfase na habilidade de escrita, o aprendente não fala, no entanto, de forma tão positiva sobre sua compreensão e produção oral. Esse fato pode ser interpretado como um simples descuido do aprendente no momento da elaboração deste trecho de sua narrativa, mas também pode sinalizar uma maior satisfação de sua parte com seu desempenho na escrita em detrimento da oralidade. Esta segunda opção é confirmada, quando prosseguimos a leitura de sua narrativa e, algumas linhas adiante este menciona

Eu diria que aprendi sim muitas coisas mais ainda estou distante eu diria de dominar a língua de forma proveitosa, ainda tenho de melhorar meu listening e speaking, forma de pronuncias ainda não saem como esperado.

Mesmo reconhecendo avanços em determinados campos de sua aquisição, este aprendente não parece se considerar tão bem-sucedido em sua trajetória quanto gostaria. Sua narrativa é composta por alguns momentos em que este expressa fortes crenças a respeito de aprender inglês que, de maneira conjunta com a falta de

esclarecimento em relação a estratégias adequadas de aprendizagem, podem estar interferindo neste processo.

Tendo tratado das condições iniciais e, de maneira conjunta, compreendido um pouco mais o processo de formação dos SACs dos sujeitos participantes desta pesquisa, o que consideramos elementar para realizarmos nossas interpretações, tanto de suas narrativas, como dos dados adicionais que nos fornecem por meio das entrevistas, na próxima seção, trataremos de trechos de narrativas que nos demonstram o elemento afetividade enquanto constituinte do SAC aquisição de línguas adicionais.

5.2.2. Aspectos afetivos envolvendo a aprendizagem de inglês como língua adicional

Nesta subárea temática voltaremos nossas atenções para evidências da relação de aspectos afetivos, sejam eles EAf, ansiedade linguística/comunicativa ou abertura/fechamento do filtro afetivo, presentes nas falas dos narradores. Fazemos isso por acreditar no caráter complexo do SAC aquisição de línguas adicionais, o que nos traz a necessidade de correlacionar construtos outrora considerados dicotômicos, ou até mesmo temas analisados de maneira isolada. Nossa proposta nesta obra, é analisar esses agentes a partir das teias de relações que os enredam, o que pode nos trazer novos *insights* a respeito da mobilização de estratégias afetivas, bem como da afetividade em aprendizagem de línguas adicionais de maneira geral.

Nesse sentido, iniciaremos nossa análise com a primeira frase constituinte da narrativa do aprendente 1. É interessante notar que, de maneira bastante espontânea, o aprendente número 1 inicia a sua narrativa com um enunciado carregado de apelo afetivo. Este enunciado antecede o que foi extraído de seu texto na subseção anterior. Na frase em questão, o aprendente diz

Desde pequeno sou muito apegado ao idioma. (APRENDENTE 1)

Na frase acima temos uma informação importante a respeito do aprendente 1. Podemos inferir, a partir dela, que mesmo que seu SAC tenha encontrado

condições favoráveis ao seu surgimento apenas a partir da escola, este aprendente já apresentava, anteriormente, o que ele descreve como um “apego” ao idioma.

Esse apego pode sinalizar tanto uma motivação intrínseca à aprendizagem do inglês, quanto uma atitude positiva em relação à língua adicional. No entanto, parece que esta motivação e atitude em relação à língua não foram suficientes, neste primeiro momento, para que sua relação com a língua se tornasse aprendizagem efetivamente, configurando-se mais, até então, como um interesse que precisa nutrir-se da relação com outros agentes e, ao encontrar as condições ideais, toma a forma de um SAC, servindo assim, esse “apego”, como um prelúdio para a formação de seu SAC.

A narrativa do aprendente 2, talvez por conta de sua curta extensão, é uma das quais menos temos evidências de aspectos afetivos, além daqueles já mencionados na subseção anterior. É interessante notar, no entanto, que o aprendente 2 é um dos que mais relatou utilizar estratégias afetivas no inventário de Oxford.

Apesar de não termos menções a aspectos afetivos em sua narrativa, na entrevista com o aprendente 2 pudemos notar que sua aprendizagem da língua se dava mais por prazer do que por ver que necessitava dessa aprendizagem. Ao ser questionado se seu ingresso em um curso de inglês se dava pela necessidade de adquirir um certificado ou simplesmente por gostar de estudar a língua, o aprendente relata o seguinte

[...] foi um divisor de águas para mim na época porque eu fiquei caramba, realmente as pessoas querem procurar aprender outra língua e elas começaram a dar importância para o que isso pode trazer para elas no quesito profissional. Foi aí que percebi que não era por uma questão de obrigação. É porque além de mim tinham outras pessoas também estavam decididas a aprender mais aquilo que oferecido porque na escola é oferecido o ensino de inglês, mas é muito razoável, por assim dizer, então quando eu resolvi procurar o curso. Foi porque eu realmente queria aprimorar. Eu sabia que o que eu tava aprendendo na escola, ele não ia ser suficiente para o que eu tava procurando no inglês, que era e ainda procuro que a fluência. Foi por isso realmente que eu procurei o curso.

Para o aprendente 2, foi surpreendente notar que nem todos nutriam o mesmo apreço por estudar inglês que este tinha. Apreço este que, conjuntamente com suas atitudes e outros fatores, contribuía para que este tivesse uma bem-sucedida jornada de aprendizagem. Neste trecho de sua fala, notamos ainda o alto grau autonomia deste aprendente, o qual reflete sobre sua aprendizagem a ponto de

perceber que precisava buscar complementar o conhecimento do idioma que adquiria na educação regular.

Assim como nem todos os aprendentes conseguem chegar por conta própria à ideia de utilizar estratégias de aprendizagem, nem sempre é possível aos aprendentes, mesmo que autônomos, conseguir monitorar seu próprio desempenho, a ponto de perceber seus sucessos e possíveis pontos cegos. Uma interessante alternativa à essa lacuna é fazer parte de comunidades de aprendizagem, sejam elas por meio de centros de línguas, grupos de estudos autônomos, por meio de aplicativos de intercâmbio comunicativo, entre outras possibilidades.

Em suma, a respeito do papel da afetividade na aprendizagem do aprendente 2, acreditamos que este agente se fazia presente desde o primeiro momento em que este começa a se aproximar da língua por meio de conteúdo produzido em inglês. Mais tarde, ao dar início aos estudos em um centro de idiomas, este passou a perceber de maneira mais aparente sua aptidão à aprendizagem desta língua, o que pode ter afetado positivamente sua motivação, dando-lhe sinais de que seu desempenho estava, como este menciona, acima da média de outros aprendentes no mesmo nível.

Em comparação, o aprendente 3, cuja narrativa é a em que mais se pode notar uma ligação afetiva com a língua, é o participante que declara fazer menor uso das estratégias descritas no inventário.

Para nós, isso pode levar a algumas hipóteses em relação ao aprendente 3: a primeira seria, de acordo com O'malley e Chamot (1990), que em estágios mais avançados, os aprendentes não têm consciência das estratégias que utilizam. Já a segunda seria a de que não há uma relação direta entre a utilização de estratégias de aprendizagem e a presença de uma dimensão afetiva em si motivando a aprendizagem. Outra hipótese pode ser a de que, com o passar do tempo, a utilização de estratégias afetivas se fez menos necessário, uma vez que a competência comunicativa do aprendente aumentou.

Sobre os aspectos afetivos envolvendo a aprendizagem do aprendente 3:

Sempre fui uma "garota sonhadora", então, ficava me imaginando um dia falando inglês fluentemente, lecionando, trabalhando com isso. Fui acalentando esse sonho ao longo do tempo, até chegar o momento de escolher um curso de graduação que me proporcionasse essa aproximação da língua inglesa. (APRENDENTE 3)

Acreditamos que imaginar-se falando inglês fluentemente está diretamente ligado às estratégias de encorajamento elencadas por Oxford. Mesmo não fazendo uso da verbalização, a criação desses cenários positivos pode ter impactado positivamente a motivação do aprendente. Isso o ajudaria a continuar agindo de maneira a buscar maior competência comunicativa, para tentar aproximar-se do self idealizado por ele.

Ao mesmo tempo, a estratégia utilizada pelo aprendente parece enquadrar-se no que Hadfield e Dörnyei (2013) consideram importante no processo de aquisição de uma língua adicional a motivação por meio da visão de um eu ideal. Segundo os autores

Não se requer uma grande justificativa para explicar que, se alguém tem um eu ideal poderoso – por exemplo, um aluno se vê como um empresário ou acadêmico de sucesso – essa autoimagem pode ter um poder motivacional considerável, porque gostaríamos de preencher a lacuna entre nosso real e eus ideais. Isso é expresso na fala cotidiana quando falamos de alguém seguindo ou vivendo de acordo com seus sonhos. (p. 2-3)

Podemos notar mais aspectos afetivos na fala do aprendente quando este diz

As minhas quartas feiras eram cheias de sonhos , dessa vez ainda com mais motivação, pois eu já conhecia algumas palavras e falava pequenas frases. Lembro que quando ia de férias pra minha cidade, falava essas frases para os meus pais e eles ficavam com os olhos marejados, e isso me impulsiona a galgar a tão sonhada fluência.

É notória a presença de emoções quando o aprendente fala de seu processo de aprendizagem. Segundo ele, conseguir aprender inglês era algo que não interessava apenas a ele, mas também deixava seus pais orgulhosos. Ter esse tipo de suporte, fazendo-o se sentir acolhido em suas escolhas pode também retroalimentar este sistema, tornando as demonstrações de aprendizagem que este fazia para seus pais e, conseqüentemente, o feedback recebido deles, motivação para continuar sua jornada de aprendizagem.

Mais uma vez, ao tratar da narrativa do aprendente 3, notamos a utilização da palavra sonho, desta vez para se referir à oportunidade de estudar inglês em um contexto formal. De acordo com o aprendente 3

sonhava com o dia que entraria em um curso de língua inglesa, mas logo percebi que seria muito difícil pra uma estudante de escola pública conseguir pagar um curso de inglês. (APRENDENTE 3)

A narrativa do aprendente 3 nos traz ricas evidências de que nem sempre não utilizar as estratégias afetivas citadas por Oxford significa que o aprendente não faz uso da dimensão afetiva de alguma outra maneira. No caso do aprendente 6, uma estratégia muito recorrente que podemos notar é a de se imaginar em uma situação futura atingindo seus objetivos de aprendizagem, o que lhe dá ânimo para que, mesmo em momentos de menor entusiasmo para a aprendizagem, não acabe desistindo.

É curioso notar, no entanto, a divergência em relação ao uso de estratégias afetivas no que diz respeito ao SILL e ao que o aprendente relata em sua entrevista. No SILL, por exemplo, o aprendente relata não conversar sobre sentimentos relacionados à sua aprendizagem com outras pessoas. Porém, quando questionado sobre o mesmo assunto por meio da entrevista, o aprendente relata o seguinte

Na época, a gente era muito assim, porque a gente tava engatinhando tudo, mas ela lia e a gente conversava também sobre isso sobre isso sobre o inglês sobre as dificuldades sobre o que no futuro a gente pretendia com isso, é, e era muito interessante essa essa troca mesmo que a gente tinha acho que é até necessário, né? Pra gente não ficar com isso só consigo mesmo, mas poder partilhar com outras pessoas, poder pedir a opinião para a gente até ter uma segunda sobre isso as vezes a pessoa tem muito a acrescentar naquilo que você escreveu algo que você deixou de falar ali, mas aí a outra pessoa vem e complementa. Isso é muito importante. Que bom que eu tive essa pessoa que me deu esse suporte nesse tempo.

Durante a entrevista, o aprendente, ao relatar as conversas que tinha com sua amiga sobre suas jornadas de aprendizagem, parece ter um momento de epifania, em que percebe a importância dessas trocas que tinha. O aprendente afirma que essas trocas são válidas para que outras pessoas consigam acrescentar às suas próprias reflexões, oferecendo *insights* e *feedback*. Podemos notar, ainda, que parte dessas conversas se davam em torno dos objetivos de aprendizagem dos envolvidos.

Uma hipótese para que essa interação do aprendente com outro aprendente não tenha sido relatada no SILL é que este pode não ter lembrado destes eventos no momento de responder ao inventário. Uma outra possibilidade é que o aprendente não tenha compreendido o item em si, o que afirma a necessidade de conflitarmos os dados obtidos por diferentes instrumentos.

Enquanto professores, podemos pensar na possibilidade de criar momentos em sala de aula, ou talvez por outros meios, que possibilitem essa reflexão acerca dos sentimentos que entremeiam a aprendizagem, a convivência com outros colegas, ou até mesmo fatores externos que afetem o desempenho dos aprendentes.

Mais uma vez queremos trazer o trecho da narrativa do aprendente 5, que foi transcrito na subseção anterior. Nele, o aprendente declara

A minha aprendizagem com a língua inglesa veio a partir da necessidade de conhecer a língua além dos ensinamentos básicos da escola, somado a paixão que eu tinha pelo idioma, o que só cresceu ao decorrer da caminhada.

Não é difícil perceber que a ligação deste com o idioma vai além do aspecto da racionalidade, sendo algo que parece estar arraigado em si, e motivando-o a continuar aprendendo. Este aprendente empreende um alto valor subjetivo e concede à língua inglesa um lugar de prestígio em seu sistema de crenças.

A fala do aprendente 5, quando este diz que sua paixão pelo inglês aumenta de acordo com que este segue avançando em seus estudos, nos remete ao que foi dito anteriormente pelo aprendente 2, quando este relata que sua vontade de aprender a língua inglesa vai se aperfeiçoando com o passar do tempo. Percebemos aqui um movimento em que as experiências vividas durante a aprendizagem agregam sentimentos positivos que, ao mesmo tempo que se alimentam da aprendizagem, em um movimento dinâmico, a alimentam retroativamente.

Este movimento solidário entre regulação das emoções por meio de uma aproximação positiva com a língua, motivação e aprendizagem, parece atuar de maneira muito benéfica no SAC, contribuindo para que o aprendente seja bem-sucedido em sua empreitada.

Em cinco das seis narrativas colhidas pudemos identificar fatores emocionais atuando de maneira a contribuir com o movimento de entropia do SAC aquisição de línguas adicionais. Dessa maneira, ser capaz de utilizar de maneira adequada

estratégias afetivas para auxiliar na regulação das emoções, de modo mais ou menos intenso, a depender da demanda do sistema, é um dos fatores que contribuem para que este continue com o movimento que o mantém vivo. Na próxima subseção, de maneira bastante metafórica, discutiremos se, a partir do momento que a rotina dos estudantes é impactada por conta da pandemia e das aulas remotas, acaba ocorrendo algum tipo de modificação nos atratores do sistema.

5.2.3. A pandemia e as aulas remotas emergenciais enquanto possíveis criadores de pontos de bifurcação nos atratores do SAC aquisição de línguas adicionais

Temos ciência de que transpor um conceito como o de atratores para o campo da LA é, além de delicado, desafiador. Este pressuposto é utilizado para descrever fenômenos que, em sua grande maioria, são observáveis e mensuráveis, como por exemplo, os movimentos que os planetas fazem ao redor do sol, ou o movimento realizado por um pêndulo de um relógio de parede antigo. Por isso ressaltamos, que em nosso estudo, faremos uso do conceito de atrator de maneira metafórica, para descrever a trajetória e o comportamento do SAC aquisição de línguas adicionais, entendendo como atrator do sistema tudo aquilo que mantém a estabilidade deste, como por exemplo, o desempenho dos aprendentes, bem como suas atitudes e comportamentos.

No capítulo teórico mencionamos, utilizando uma citação de Larsen-Freeman (1997), que os atratores estranhos estão entre as características de um sistema adaptativo complexo. Nesta seção achamos salutar detalhar ainda mais esta característica dos SACs, haja visto que a presente subseção trata exclusivamente deste pressuposto. Definiremos no corpo deste trabalho, para fins de conceituação, atrator a partir de Stewart (1991), para quem "(...) um atrator é definido como... qualquer coisa em que ele [um sistema dinâmico] se estabiliza!" (1991, loc. 1729).

Diferentemente de sistemas simples, que apresentam rotas estáveis, os sistemas complexos, para manter sua entropia, estão sempre interagindo com o meio. É por conta disso que estes sistemas costumam apresentar atratores peculiares, chamados de atratores estranhos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) nos auxiliam na compreensão deste conceito.

Um atrator caótico ou estranho é uma região do espaço-fase em que o comportamento do sistema se torna bastante instável, pois mesmo a menor perturbação faz com que ele se mova de um estado para outro. Em termos visuais, isso pareceria uma grande bacia atratora cheia de colinas e vales de diferentes formas e tamanhos em torno dos quais o sistema se move de forma rápida e imprevisível. Esse tipo de comportamento é chamado de 'caos' e o atrator é rotulado de atrator caótico. Devemos resistir ao imaginário poético do rótulo - 'caos', como usado aqui, é um termo matemático para descrever certos modos de comportamento que não são previsíveis, mas também não são aleatórios. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 57)

Sempre que observado a posteriori, a trajetória de um atrator estranho, que parece desordenada, pode ser compreendida. Esses pontos em que a trajetória muda de maneira aparentemente desordenada, são precedidos por pontos de bifurcação, onde o sistema deve decidir manter ou modificar sua trajetória. Sobre esses pontos, ficamos sabendo por meio de Sade que

Existem pontos na rota de um sistema que podem causar uma mudança na trajetória do atrator. Esses pontos são denominados de *pontos de bifurcação*. Cada ponto de bifurcação é considerado por Stewart como um "ponto de decisão", já que o sistema pode passar por ele e manter sua rota normal, ou pode mudar seu padrão de movimento (SADE, 2011, p. 213)

Figurativamente, podemos dizer que, após a interação entre os agentes que levam à formação do SAC aquisição de línguas adicionais, este começa a apresentar um comportamento singular, por meio de seus atratores estranhos. Como um SAC em constante interação com o meio, quando há mudanças nas condições iniciais, este atrator estranho é novamente submetido a um ponto de decisão. Nos resta saber quais possíveis novas trajetórias foram tomadas pelos aprendentes que participam desta pesquisa, a fim de manter a estabilidade do sistema.

Uma vez que o aprendente de número 1, em sua narrativa, não relatou sua experiência de aprendizagem no momento pandêmico, precisaremos recorrer à sua entrevista para buscar possíveis aspectos que identifiquem a pandemia e as aulas remotas enquanto pontos de bifurcação possíveis de comprometer a estabilidade do SAC.

Para tratar da temática aqui proposta, no caso do aprendente 1 tomaremos como base sua entrevista. Pois, em sua narrativa, não há menções às aulas remotas ou a pandemia. No entanto, durante a entrevista, pudemos identificar várias falas que podem nos ajudar a compreender como foi, para este aprendente, passar por esse momento. Quando perguntado se a pandemia havia afetado de alguma forma sua aprendizagem de inglês, o aprendente diz

Sim, de uma forma ruim, porque eu acabava por não ter uma motivação assim, uma vontade, entendeu, de estudar o idioma. Inclusive eu acho que isso até que afetou, assim, de forma assim negativa mesmo minha aprendizagem o meu inglês. Porque assim não ter tanto contato tanto como eu tinha assim, durante a minha rotina normal, é, acabou por fazer meio que eu esquecer algumas coisas e ter assim uma lerdeza maior pra falar.

Por conta da brusca mudança em sua rotina, o aprendente passa agora a ver isso refletido em sua aprendizagem de inglês. A pandemia foi um momento em que a maioria das pessoas se viram obrigadas a buscar por alternativas, seja para sua subsistência física, ou para lidar com as dificuldades psíquicas advindas deste evento. Em um momento em que a vida se encontrava ameaçada e que nos víamos obrigados a estar distantes de muitos que queríamos por perto, nosso cérebro pode passar por uma sobrecarga emocional, demandando para a sobrevivência energia que habitualmente estaríamos utilizando para suprir nossas diversas necessidades nas mais variadas áreas.

Com a paralização nas atividades cotidianas por meio de lockdowns, diminuição no fluxo econômico dos pequenos negócios, o aumento do desemprego, entre outros fatores que foram diretamente afetados pela pandemia, os aprendentes podem não passar a ver motivos para continuar estudando inglês nesse momento, passando, consciente ou inconscientemente, a rever suas prioridades de vida. No caso do aprendente 1, este esclarece mais adiante que, apesar de sua afeição pela língua não ter se modificado, sua motivação acabou sendo impactada de forma negativa. Além disso, por conta da diminuição em seu tempo de prática formal com a língua, começa a ter dificuldade de lembrar palavras específicas e, por conseguinte, se comunicar na língua adicional passa a demandar maior esforço.

O aprendente parece considerar importante estar integrado em um curso de inglês, pelo fato disso lhe proporcionar acesso a outras pessoas com o mesmo interesse pelo idioma. Além disso, estudar formalmente o idioma, tendo que lidar com

atividades, prazos e ser supervisionado pelo professor, é algo que o estudante considera importante para que consiga melhorar seu desempenho de maneira mais efetiva, uma vez que, não tendo nenhum tipo de compromisso formal de aprendizagem, ele passa a procrastinar e a dispensar uma menor dedicação para aprimorar sua competência comunicativa. É o que podemos notar no trecho abaixo de sua fala

Foi mais difícil, por conta realmente dessa, ah, depois eu faço as atividades, aí eu vou ali, empurrando com a barriga pra depois, e depois, mas na aula presencial a gente tinha ali que realmente tá na sala de aula e isso é meio que uma motivação também a mais, você se deslocar da sua casa, pra um ambiente escolar, é, de idiomas, é, te dá uma motivação a mais pra fazer as atividades, pra tá ali em contato com a galera e conversando com o professor também e os amigos aqui do lado, eu acho que, ajuda mais.

O ser humano é um ser social. O que manteve a sobrevivência de nossa espécie foi sua capacidade de trabalhar em grupo e se relacionar. Dentro desses grupos, pessoas passam a desempenhar certos papéis, que se tornam parte de sua identidade. É por meio desses papéis que muitos são reconhecidos em seu grupo. Sendo os aprendentes parte de uma comunidade de falantes que compartilham o mesmo objetivo de aprimorar seu inglês, e tendo no professor uma referência que lhes dá reconhecimento por suas conquistas, ser privado desse grupo e deixar de conviver com pessoas que partilham das mesmas experiências é o que pode ter levado o aprendente em questão a se desmotivar em realizar as atividades propostas, uma vez que agora o devido reconhecimento do qual dispunha agora lhe parece não acontecer.

Com o isolamento social, sem a possibilidade de sair de casa para realizar atividades que antes eram rotineiras, o aprendente 1 encontra em atividades envolvendo a aprendizagem de inglês uma forma de não ficar ocioso durante a pandemia. Mesmo que não se sinta motivado o suficiente para despender tempo realizando atividades do curso de inglês, ele acaba utilizando a internet como meio de realizar intercâmbio linguístico com nativos da língua inglesa interessados em ajudá-lo a praticar o idioma. Segundo ele

Foi abalada no sentido só de estudar assim, realmente, é diretamente assim, é, olhando no papel, coisa do tipo mas, eu sou uma pessoa que consome muita música, acho que noventa e cinco por cento do meu dia é, tem música de alguma forma assim influenciando. Então, escutando música, fazendo amizade também, com pessoas na internet, hoje em dia tenho alguns amigos que, é, são gringos, então,

é, que tô até hoje conversando com eles. Então de uma certa forma assim, é, não me atrapalhou muito.

Não podemos dizer que o aprendente, ao buscar por parceiros linguísticos por meio da internet esteja agindo de maneira consciente, buscando uma maneira de compensar a diminuição de sua participação e dedicação nas aulas do curso de inglês. Porém, indiretamente, o que acaba acontecendo é justamente isso. É por meio da perspectiva da complexidade que podemos tecer essa rede de relações entre agentes que de certa forma aparentam estar distantes. Como podemos ver, com a mudança na dinâmica de vida do aprendente, este toma uma decisão que o ajuda a manter a estabilidade do sistema que teve suas condições iniciais alteradas.

O aprendente 1, quando questionado se ficava mais receoso em relação a cometer erros nas aulas remotas, em relação às aulas presenciais, ele relata o seguinte

Bom, tá numa aula assim, remota, eu acho que dá mais, sei lá, aquela vergonha de abrir o microfone e conversar com o professor, até mesmo ligar a câmera [...]. Então aquela vergonha de abrir o microfone e falar, mesmo que todo mundo já tenha ouvido a tua voz antes, é estranho.

Temos, então, a interferência de um novo elemento ao sistema, que é a ansiedade em relação a como se comportar na aula remota. Muitas novas questões são levantadas por este aprendente, como por exemplo, ligar ou não a câmera, participar ou ficar apenas ouvindo. Estes novos questionamentos, com os quais o SAC não estava acostumado a lidar, exigem deste uma tomada de decisão, a qual poderá influenciar a manutenção ou não da trajetória do sistema. No caso do aprendente 1, este menciona que passa a participar menos da aula remota em relação à aula presencial, o que nos mostra certa mudança no atrator, quando comparado ao que acontecia anteriormente. Um exemplo dessa mudança pode ser observado quando o aprendente responde a como se sente quando pensava que em determinado dia teria aula remota. A essa pergunta, ele afirma

Estranhamente, na aula online, dava um nervoso, dava um frio na barriga sim. O que não acontecia na forma presencial. Então, é, não sei porque acontecia isso, mas acontecia.

A ansiedade relatada pelo aprendente pode ter relação com a necessidade de lidar com decisões impostas por esse modelo de aulas, às quais já foram mencionadas anteriormente. Metaforicamente, podemos dizer que essas decisões se tratavam de pontos de bifurcação no sistema. Nesse caso em específico, foi perguntado ao aprendente se utilizava alguma técnica para lidar com essa ansiedade, ao que ele relata

Olha, a minha técnica era justamente a não-participação. Vou ficar aqui no meu cantinho, não vou fazer nada e, sei lá, acho que vai dar certo assim.

Ao lidar com o ponto de bifurcação: “devo participar ou não da aula?”, o aprendente opta por um caminho diferente daquele que adotava nas aulas presenciais. Por outro lado, este aprendente continuava mantendo contato com a língua estudada por meio de parceiros linguísticos que encontrou on-line, o que pode, por um lado, como dissemos cima, ser uma maneira que encontrou de não ficar ocioso durante a pandemia, mas que pode também significar uma escolha consciente do aprendente, para lidar com sua decisão relacionada ao ponto de bifurcação que o levou a participar menos das aulas.

Em sua narrativa, o aprendente 2 relata que a pandemia se tratou de um momento de novos desafios em sua aprendizagem em relação a local adequado para participar das aulas remotas. Nela, o aprendente nos faz saber

Com a pandemia, tive muitos problemas pois não possuo local e nem material específico para assistir de uma maneira mais confortável as aulas remotas. Assisto às aulas pelo celular e faço o que for possível para aprender. Tive poucas dificuldades para aprender em si o conteúdo pois os professores são prestativos com os alunos e por tal motivo consegui avançar nos módulos do curso. Apesar de ser complicado, consigo assistir as aulas e compreender o material destas. Por mais que eu queira ter as aulas presenciais de volta.

O aprendente menciona que enfrentou dificuldades no que diz respeito a espaço e meios pelos quais acessar as aulas, mas que estes percalços não afetaram o seu desempenho na aprendizagem do idioma. O fato deste aprendente não ter seu desempenho comprometido estudando de maneira online, pode ser um indicativo de que mesmo com grandes alterações nas condições iniciais e inserção de outros agentes no sistema, como por exemplo, o uso do celular para assistir aulas, bem como

problemas de ordem externa ao SAC como a falta de um ambiente adequado, o SAC parece continuar mantendo sua trajetória habitual sem grandes alterações.

Um fator que é importante ser mencionado é o papel dos professores - na visão do aprendente - na manutenção desta trajetória, uma vez que este atesta que parte de não ter seu desempenho, mesmo com o aumento do grau de dificuldade para frequentar as aulas, se deve à maneira como este profissional se portou neste momento de mudanças.

É mencionado, ainda na narrativa do aprendente 2, um desejo de retornar às aulas presenciais. É possível que esta sua afirmativa não seja apenas um desejo, mas também seja uma forma de manter uma atitude positiva em relação ao momento enfrentado, acreditando que ele não será permanente e que logo poderá retornar ao modelo presencial.

Na entrevista, o aprendente em questão expressou um certo grau de ansiedade que enfrentava em relação a algumas questões relacionadas ao ambiente online de aprendizagem. De maneira semelhante ao que ocorreu ao aprendente 1, o aprendente 2 relata seu desconforto em precisar, em alguns momentos, ativar a câmera. Para ele

Tô tentando lembrar aqui de alguma situação que aconteceu. Mesmo quando o professor pedia para a gente ligar câmera. Eu achava que o ambiente que eu tava não era apropriado, que eu não tava, a minha aparência não tava boa o suficiente para aparecer na câmera ou aquela coisa de professor, "ah, eu preciso ter um contato com vocês, eu preciso que vocês liguem a câmera". Aí, apesar da gente entender isso, eu ainda fico com muito [inaudível] de vez em quando o professor diz "ah, liguem a câmera de vocês", porque é como se a gente tivesse sendo exposto e não tivesse um retorno positivo, então era uma coisa que me abalava muito emocionalmente, porque eu ficava muito nervosa com o que as pessoas iam pensar de mim.

Este aprendente, hoje com 20 anos, no período que abrange esta pesquisa, e que corresponde ao período que passou pelas aulas remotas emergenciais, tinha 18 anos, um momento do estágio do desenvolvimento em que muitos indivíduos ainda estão enfrentando dilemas pessoais no que diz respeito à consolidação de sua identidade. Por isso, para muitos aprendentes nessa faixa etária, não ter o controle total das condições de seu ambiente, que muitas vezes precisa dividir com outros familiares, bem como por questões relacionadas à aparência, sejam mudanças físicas, ou ligadas ao vestuário, que podem influenciar diretamente a autoestima

desse aprendente, são fatores que passam a competir pela atenção que, em outro momento, estaria totalmente devotada à aula em si.

Ficar em frente à uma câmera, para algumas pessoas, pode causar um certo desconforto e significar uma exposição à qual não quer se submeter. Além disso, diferentemente do que acontece em uma aula presencial, em que os alunos normalmente participam em duplas ou trios, durante a aula on-line, no momento de participação, a atenção está toda voltada para aquele aprendente. Atenção esta para a qual o aprendente pode não estar preparado.

Durante o período em que muitas atividades estavam ocorrendo de maneira remota, não foi incomum a ocorrência de gravações que transformou diversas pessoas em *memes*, tornando o que deveria ser uma simples reunião em um evento que marcaria a vida daquele indivíduo. Ter ciência dessa possibilidade também pode ter ocasionado um menor grau de exposição dos aprendentes. Foi isso que notamos no caso do aprendente 1. Porém, para o aprendente 2, no que diz respeito à sua participação

Eu falava bastante. Inclusive, eu tinha muito medo de ficar falando tanto e não dar oportunidade para outras pessoas falarem. Eu ficava envergonhada às vezes, de falar muito e o professor não poder me interromper e deixar os outros falarem. Mas no quesito geral eu conversava bastante durante as aulas.

Os atratores estranhos de um SAC, geralmente, apresentam formatos fractais, os quais se localizam nos limites da bacia atratora (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Podemos dizer que, no caso do SAC aquisição de línguas adicionais durante a pandemia, várias questões afetivas se apresentaram nos limites da bacia atratora, levando, ou não, o SAC a mudar de trajetória.

Assim como para o aprendente 1, outro ponto de decisão que se apresentou ao aprendente 2 tem relação com realizar ou não as atividades propostas do curso de inglês. Para este aprendente, durante as aulas remotas emergenciais

[...] eu acredito que eu aprendi um pouco menos, eu aproveitei um pouco menos, porque como eu não tinha aquela obrigatoriedade de comparecer ao lugar, ao local, eu dizia "ah, eu faço depois, eu respondo depois, é online mesmo", ninguém vai tá me observando, me vigiando, só vou ter que aquele contato e quando der eu entrego. Inclusive eu tinha muito problema de entregar mesmo a atividade, em questão de prazo, porque às vezes eu esquecia de entregar, mas também eu deixava de lado, porque não tinha

muita preocupação, eu acho que eu não ter criado esse hábito atrapalhou bastante meu desempenho na questão de responder atividades mesmo.

A fala do aprendente 2 parece informar que *“aproveitar um pouco menos”* foi uma decisão, voluntária ou involuntária, sua. Com a mudança no formato das aulas e com todos os eventos que se desenrolam a partir da pandemia, é compreensível que os aprendentes necessitem de tempo para que possam se adaptar e realizar as possíveis alterações para dar conta de sua nova rotina. É compreensível, ainda, que neste período de mudanças, alguns aprendentes possam ter uma modificação no seu desempenho, seja por não conseguirem adaptar suas estratégias a este novo contexto, ou por não conseguirem encontrar novas estratégias que possam auxiliá-los.

Em um momento posterior de sua entrevista, o aprendente 2 nos apresenta duas informações que, à primeira vista, parecem contraditórias. Em um trecho, quando perguntado se tinha mais receio de cometer erros durante as aulas presenciais, este assegura que sim, como podemos ver abaixo

Eu deixava bastante de fazer perguntas ou utilizar expressões porque eu não me lembrava, não me recordava, e eu também não ia querer passar vergonha, né, na frente de estranhos, pessoas que eu nunca tive contato e eu às vezes deixava de perguntar, e quando acontecia esses erros eu ficava "meu Deus, que vergonha, uma coisa que eu já sei, como é que eu tô errando isso aqui?". Eu ficava muito nervosa.

Porém, quando perguntado se essa ansiedade era maior durante as aulas presenciais ou durante as aulas online, o aprendente diz

Eu acho que ficava mais nervosa no presencial. Porque tinha mais pessoas, e aí eu achava que elas eram mais inteligentes do que eu, e que as minhas dúvidas perto da delas, era insignificante, né? Então eu acho que no online, pelo menos isso, né, das dúvidas eu tinha menos medo do que no presencial.

Se, por um lado, o aprendente 2 tinha uma menor participação nas aulas durante o regime remoto por receio de cometer erros, por outro, durante as aulas presenciais, por mais que seu nível de ansiedade fosse maior, o aprendente não deixava de participar. Poderíamos dizer que, no caso deste aprendente, seu nível de ansiedade ocasionado pelo receio de cometer erros não é proporcional à participação do aprendente nos dois contextos estudados. Uma possibilidade é que estar com a

câmera desligada proporcionava a este aprendiz uma sensação de maior impessoalidade, onde ficava menos vulnerável do que em uma sala de aula presencial.

Outro ponto que nos chamou a atenção no relato do aprendiz foi quando este fala sobre cometer erros relacionados a temas que já dominava, similarmente ao que foi relatado pelo aprendiz 1, o que pode estar relacionado ao fato de ter que dividir sua atenção com várias questões relacionadas ao contexto das aulas remotas.

Na narrativa de número 3, apesar do aprendiz reconhecer as dificuldades do momento pandêmico, notamos nele uma atitude bastante positiva. Para ele

[...] com a chegada da pandemia, a metodologia do curso mudou e com essas mudanças, vieram também novos desafios. O celular passou a ser a ferramenta fundamental nesse processo, a Internet a principal mediadora e a força de vontade o combustível para esse avanço. Que os próximos capítulos desse dilema sejam recheados de dias melhores, em todos os âmbitos.

A mudança na metodologia mencionada pelo aprendiz tem relação com o modelo de ensino adotado pelo centro de línguas, onde nesse momento os aprendizes tinham aulas duas vezes pela semana. A primeira aula era um momento assíncrono que continha um vídeo gravado pelo professor e atividades relacionadas a este, e um momento síncrono, em que professor e estudantes reuniam-se por meio de plataforma para as aulas. O fato do aprendiz considerar esta mudança no modelo desafiadora, denota que este precisou utilizar mais frequentemente algumas estratégias para lidar com estes desafios, ou até mesmo utilizar novas estratégias. Entre estas, nutrir a motivação parece ter um papel primordial.

Bem como o aprendiz 2, o aprendiz 3 parece vislumbrar um futuro otimista. Alimentar sentimentos positivos é uma forma de se manter motivado, e percebemos que o aprendiz 3 ressignifica este momento para não perder sua motivação em aprender o idioma. Parece que, neste momento pandêmico, ter nítidas as razões para aprender é uma atitude bastante pertinente. Lembramos que as estratégias afetivas têm papel primordial na regulação desta motivação.

O aprendiz 3 reitera os dilemas apresentados pelos aprendizes 1 e 2. Quando inquerido se participar das aulas remotas demandava um esforço maior do que participar das aulas presenciais, ele diz

Sim isso foram pensamentos que vieram durante todo o tempo que as aulas foram por vídeo aula aí tinha dia que pensava duas vezes. Ah, será que eu vou ligar a câmera? Eu não tô bem, será que vai render alguma coisa? Será que adianta mesmo? E aí teve que vir aquela, vir todo aquele incentivo, aquela coisa, pensar porque que eu tô fazendo isso, pensar que ia dar certo mentalizar tudo para poder entender que, não... vamos deixar aqui de lado e vamos focar aqui que vai dar certo, vai passar, que, enfim, que a gente vai voltar as aulas presenciais. Então mentalizar tudo isso fez com que, realmente, e hoje em dia a gente percebe que passou né? Então foi muito importante mentalizar aquelas coisas boas lá no naqueles dias ruins e entender que ia passar tudo isso para que desse certo, né? E deu.

Cada decisão relacionada às questões que o aprendente se faziam refletia em uma atitude que tomava em relação à sua aprendizagem. Mais uma vez notamos as técnicas de visualização do seu eu futuro como uma estratégia encontrada pelo aprendente para driblar os medos que enfrentou e reafirmar sua decisão de seguir adiante.

Por ser um tema que apareceu em suas falas, decidimos perguntar ao aprendente se ligar a câmera era um fator que o causava algum incômodo, ao que o aprendente responde

Pois é, às vezes eu demorava dormir com pensamentos aleatórios mesmo e não tinha uma boa noite de sono. Quando eu acordava pela manhã eu, ah, ligar ou não ligar tava com aquela coisa meu Deus eu vou passar um semblante assim de tão cansada para as outras pessoas que eu vou acabar atrapalhando eles não desmotivando de alguma forma. Então tinha dias que realmente não ligava a câmera porque eu tava assim era tanta coisa passava noite mal dormida eram fatores que faziam-me pensar, né? Se eu ligava a câmera, mas aí depois que um ou dois ligavam, falava, ah, vou ligar e tá tudo bem.

Percebemos aqui fatores externos à sala de aula que, de certo modo, acabam influenciando o desempenho da aprendente durante o momento de aula. Um fator, no entanto, que não é mencionado pelos dois aprendentes anteriores, mas que agora notamos no aprendente 3 é sua preocupação em não desestimular os outros aprendentes por demonstrar certo desânimo em sua aparência.

No quesito mudanças no desempenho, o aprendente relata

Olha, mudança sempre tem, né? Porque a gente vem de um, de aulas presenciais, tem aquela coisa da interação maior, do professor chegar e pegar na sua mão, pegar no seu ombro e dizer tá com alguma dificuldade e tudo. Eu acho que quando vem para o remoto essa distância, assim, ela acaba prejudicando um pouco. Mas aí a gente já vem com essas estratégias, né de rever os vídeos que foram postados

na plataforma se empenhar um pouco mais entender que é uma realidade diferente e tentar é cobrir as brechas, né? Aonde que tá faltando fazer uma autoanálise: Será que essa aula não foi boa, o que foi que eu aprendi? Será que eu aprendi muito? depois voltar, né? A gente teve uma plataforma muito boa para trabalhar onde tinha vídeos, tinha material de apoio. Então sempre que terminava a aula a gente podia rever e tudo, isso é muito importante. Teve aquele impacto logo de início, eu acho que nos primeiros dois meses assim foi muito complicado para entender que a gente tava numa realidade diferente, era tudo diferente, mas depois disso a gente começou usar os mecanismos. Comecei a entender que era diferente, mas aquilo não tinha que impactar diretamente no meu aprendizado. Então só mudou a dinâmica, mas acho que não teve, não foi tão prejudicial para minha parte assim para mim no aprendizado nesse sentido.

O aprendente parece acreditar que o contato físico, a aproximação, são parte importante do processo de aprendizagem. Nas aulas por meio de plataformas de videoconferência, principalmente quando acessados por meio de celular, o aplicativo limita o número de pessoas que ficarão visíveis na tela. Para um aprendente cuja aprendizagem depende, de certo modo, dos sinais apresentados por meio de linguagem não-verbal, tanto no que diz respeito à validação do que foi dito, quanto para demonstrar dúvida, entre outros sentimentos, ser privado desses sinais pode trazer uma sensação limitação, pelo menos em um primeiro momento. Lembramos, ainda, que a linguagem não-verbal é uma importante estratégia de comunicação, principalmente para clarificar possíveis desentendimentos ou suprir a falta de vocabulário.

Aqui vemos mais um exemplo de como o sistema manifesta sua dinamicidade para lidar com as modificações nas condições iniciais, a fim de manter seu equilíbrio. Nesse caso, para lidar com a ausência de ferramentas que antes lhe auxiliavam, o aprendente passa a utilizar ferramentas que antes não faziam parte da rotina de sala de aula, como por exemplo, reassistir às aulas gravadas. Desse modo, por meio de mudanças muitas vezes imprevisíveis, o sistema passa por momentos críticos em que é posto à prova. Mais uma vez, para cada alteração no ambiente, o sistema precisa decidir por manter ou modificar sua trajetória cada vez que passa por pontos de bifurcação.

No que diz respeito ao aprendente 4, este é o que nos dá o maior relato de como a pandemia interfere em sua aprendizagem de inglês. Em sua narrativa, ela relata o seguinte

[...] outra porta se abriu na minha trajetória que foi o IEMA Idiomas, o curso que estou fazendo 100% online devida à pandemia, outro curso que me ajudou muito a entender outras metodologias de ensino, muitas ferramentas pedagógicas, e muito mais. Uma experiência totalmente diferente que me ajudou muito a não perder o ânimo para as aulas mesmo com todos esses problemas que estamos enfrentando. Durante esse período remoto comecei a utilizar diversas ferramentas que nunca havia testado, como programas para videochamadas, sites, e muito mais, passei a usar menos os meus cadernos, o que traz uma sensação de que não estou estudando o suficiente, mas logo isso se dava por inverdade. Por fim, tive várias dificuldades com meu aprendizado a língua inglesa, porque infelizmente não consegui acompanhar o fluxo da minha faculdade de inglês por perder o horário por estar em casa e acomodada, por estar ansiosa ou triste porque aconteceu algo, por ter muito barulho na minha casa e ninguém colaborar por estar no horário de aula, e afins. Entretanto, fico feliz que consegui continuar pelo menos com o fluxo normal do IEMA Idiomas, assim eu fico bem mais tranquila. Enquanto a avanços, é difícil falar sobre porque é um momento tão difícil pra ser ver empenhado durante esse período que qualquer ação produtiva que você faça pode ser considerada um avanço pra mim. (APRENDENTE 4)

Notamos que o aprendiz menciona estar motivado, e que isso tem a ver com esta se identificar com a maneira que as aulas são ministradas na instituição em que estuda. Este ainda menciona uma atitude positiva frente às novas ferramentas que são introduzidas às aulas. Além do papel dos professores em auxiliar que os aprendizes mantenham uma relação positiva com a língua adicional, a identificação por parte deste aprendiz com os modelos adotados e com as técnicas empregadas também parece ser bem salutar.

É interessante notar a crença que este tem de que, pelo fato de estar utilizando menos o caderno, está se esforçando menos. Isso contrasta com o trecho do discurso que demonstra que este tem sido um aprendiz bastante participativo nas aulas.

O aprendiz ainda relata fatores além do inglês que interferem em sua aprendizagem, como estar triste ou ansioso pelo momento que passamos, além de sua dificuldade em mensurar, dentro destes novos parâmetros, seu desempenho. Acreditamos que questões como essa pudessem ser mais bem trabalhadas se, dentro do contexto de aprendizagem, se oportunizassem momentos de reflexão e compartilhamento de experiências e sentimentos em relação à aprendizagem.

Assim como os aprendizes anteriores, o SAC do aprendiz 4 precisou se adaptar, inserindo em seu sistema novos agentes, como por exemplo, aplicativos,

sites, entre outros. O sistema parece também deixar um pouco mais à margem elementos que não faziam tanto sentido a este novo momento, como por exemplo a utilização do caderno. Não obstante, novos percalços no ambiente, bem como provocados pelo momento vivido, como por exemplo se sentir ansioso ou triste, ou questões relacionadas ao ambiente de casa estão relacionados às modificações enfrentadas pelo sistema.

Diferentemente dos aprendentes apresentados anteriormente, o aprendente 5 parece ter mais dificuldade de encontrar formas de obter êxito em sua aprendizagem. Segundo ele

Ao começar as aulas online sentir um grande impacto, principalmente na minha concentração na hora de estudar, devido ao barulho em casa e até mesmo a sensação de conforto de estar em casa resultando na minha procrastinação, algo que não aconteceria se eu estivesse em uma aula presencial, fazendo com que minha aprendizagem regredisse. Mas em relação a acesso à internet e aparelhos eletrônicos para estudo e plataformas para estudar inglês nunca foi uma grande dificuldade. (APRENDENTE 5)

“Impacto” é a palavra utilizada pelo aprendente para referir-se ao que experienciou com a mudança no modelo de suas aulas de língua inglesa. Sendo assim, podemos entender que as aulas remotas emergenciais representam um marco em que se instala nesse SAC, se não uma mudança nos seus atratores, pelo menos um ponto de bifurcação no sistema.

A rota tomada pelo parece levar o aprendente, a partir da dificuldade de concentração que começa a apresentar, procrastinação e sensação de conforto, a um ponto crítico dentro de seu sistema, que acreditamos ter potencial de levar à sua estagnação, pois o aprendente em questão relata sentir que sua aprendizagem está, como o próprio aprendente menciona, regredindo.

Em relação à possível estagnação do sistema, o aprendente relatou em sua entrevista que deixou de frequentar as aulas de idiomas. Enquanto comentava sobre o hábito que ele e seus colegas de sala tinham de sair falando inglês em uma rua movimentada próxima do curso em que estudavam ele menciona

Eu na verdade do grupo fui o único que conseguiu o certificado foi no intermediário, mas eu consegui. Tive que parar, mas consegui [...]

O aprendente ainda relata que utilizar a internet e computadores para estudar inglês já era parte de sua vivência com o idioma, o que parece ser uma novidade para ele é apenas ter as aulas formais, que antes aconteciam presencialmente, por meio de um dispositivo conectado à internet, que antes funcionava como um meio complementar à aprendizagem formal.

É de salutar relevância fazer uma relação entre este trecho da fala do aprendente, a respeito de sua dificuldade de concentração e tendência a procrastinar com suas respostas ao SILL. Acreditamos que esses problemas perpassam por questões que podem ser trabalhadas utilizando estratégias ligadas tanto ao subgrupo de estratégias metacognitivas, como também o de estratégias afetivas.

Sendo utilizadas de maneira dialógica, estratégias associadas ao campo metacognitivo, como realizar o planejamento de suas atividades e estabelecer metas, assim como no campo afetivo encorajar-se, recompensar-se, conversar com colegas ou escrever sobre como se sente em relação às suas novas dificuldades podem funcionar como uma forma de combater o dilema enfrentado. Contudo, quando analisamos as respostas do aprendente ao SILL, notamos que ele relata graus muito baixos destes dois grupos de estratégias.

É interessante ainda notar que os aprendentes 2 e 5 mencionam o fator conforto por perspectivas diferentes. Enquanto para o aprendente 2 não ter um local adequado para estudar em casa se torna um empecilho na aprendizagem, para o aprendente 5, o próprio fato de estar em casa, em um ambiente que ele associa ao descanso, dificulta a concentração.

O aprendente 6 parece se perceber como um aprendente com alto um grau de autonomia. Este menciona ter feito uso de TICDS para auxiliá-lo neste momento de isolamento. De acordo com este aprendente

A mudança do presencial para o online creio eu que a pessoa não perde tanto porque tudo depende de você assim como antes, da mesma forma temos que a cada dia aprender tendo contato com o idioma, existem programas que podem ser usados pra fazer esse intercambio e fiz uso deles algumas vezes é interessante pois você mantém contato com nativos e ajuda no seu contato com o idioma. (APRENDENTE 6)

Como mencionamos na primeira subseção, o aprendente 6 não parece ter uma ligação afetiva tão forte com a língua inglesa, aos moldes do que é relatado pelos outros aprendentes em suas narrativas e entrevistas. Ao mesmo tempo, este

aprendente parece possuir um repertório de crenças bastante rígido em relação à aprendizagem de línguas como por exemplo, acreditar que é mais difícil aprender inglês quando não se faz um intercâmbio, o que não é uma afirmativa que pode ser considerada verídica. No entanto, apoiar-se nessa crença pode fazer com que o aprendente em questão não tenha percebido um sem-número de possibilidades de praticar e aprimorar seu conhecimento da língua estudada.

Este aprendente, ao afirmar que “do presencial para o online a pessoa não perde tanto porque tudo depende de você assim como antes”, parece ainda negligenciar a gravidade do impacto afetivo que o momento de pandemia pode trazer tanto para a maneira como se vive como um todo, quanto para o processo de aprendizagem do idioma. Pudemos notar que todos os outros aprendentes perceberam, que de alguma forma, precisariam adaptar estratégias, adotar ou intensificar o uso de certos recursos, ao passo que deixariam outros mais de lado. Enquanto isso, o aprendente 6 parecia acreditar que bastaria continuar com sua rotina de aprendizagem da mesma maneira que realizava no presencial, porém agora de casa, não levando em consideração as demandas do momento atual.

Quando procurado para realizar a entrevista, o aprendente 6 relatou que havia parado de estudar inglês e perguntou se isso acarretaria algum problema para sua participação. Asseguramos a ele que a entrevista seria em português e que sua competência linguística não seria julgada. Mesmo assim, o aprendente remarcou várias vezes sua participação, até que não tínhamos mais tempo hábil para realizar a entrevista com ele.

Não podemos afirmar de maneira categórica quais as razões que levaram o aprendente a desistir de seus estudos. Porém, este aprendente, em um momento em que todos os outros tentaram adaptar seus SACs às novas condições, pareceu forçar seu SAC por uma trajetória que já não parecia tão afortunada. Essa insistência por parte do aprendente pode ter esgotado os recursos de seu SAC, ao mesmo tempo que provocava nele um maior desgaste, o que, por fim, pode ter levado à sua extinção.

Com estas narrativas, podemos notar que, mesmo passando pelo mesmo evento e mesmo a maioria dos aprendentes relatando reagir de maneira semelhante, os impactos que este novo atrator causa em cada um tem suas peculiaridades. A única narrativa na qual não conseguimos perceber uma relação entre a pandemia e a aprendizagem de línguas foi na narrativa do aprendente 1. Cabe ressaltar que, apesar

deste não ter relatado este evento em sua narrativa, isso não significa que este não tenha sido relevante, mas que talvez este não tenha achado interessante trazer este evento à tona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo apresentado os resultados de nossa investigação, gostaríamos, nesta seção que finaliza o trabalho, de realizar algumas considerações acerca de nossas descobertas, além de lançar olhares sobre questões que consideramos pertinentes para estudos futuros. Iniciaremos dialogando acerca de possíveis fagulhas de conhecimento que nos permitem teorizar uma perspectiva para nossas perguntas de pesquisa.

A primeira pergunta que nos propusemos a responder é *“De que forma os aprendentes de inglês participantes da pesquisa mobilizaram estratégias afetivas durante o ensino remoto emergencial?”*

Antes de responder a esta questão, é importante mencionar que, para sermos capazes de identificar possíveis modificações na maneira que os aprendentes mobilizaram suas estratégias neste momento, achamos necessário conhecer o processo de formação do SAC aquisição de línguas adicionais de cada aprendente. Fazendo isso, poderíamos identificar a presença de fatores afetivos que atuam de maneira a contribuir ou dificultar a aquisição por parte dos aprendentes. Entre os fatores afetivos que acreditamos poder contribuir para uma aprendizagem mais bem-sucedida estão a motivação, um baixo filtro afetivo, e a utilização eficiente de estratégias afetivas. Já um alto filtro afetivo, com pouca intolerância à ambiguidade e um elevado nível de ansiedade linguística podem afetar negativamente a experiência de aprendizagem.

Notamos, na maioria das narrativas, que os aprendentes tiveram um ambiente que favoreceu relações afetivas positivas com a língua estudada, tendo desde um primeiro momento, nestas relações, condições que facilitaram a condição de seu SAC, seja pela abordagem utilizada pelo professor, pela motivação intrínseca em aprender inglês, ou por gostar da cultura de países que falam a língua inglesa.

Esta ligação afetiva, que já estava presente desde os primeiros contatos dos aprendentes com a língua, parece atuar no SAC como um agente regulador de suas emoções, permitindo com que estes lidem com momentos de dificuldade, ou até mesmo permaneçam motivados com o decorrer dos anos em que se dedicam a aprender inglês.

Quando afetados pela pandemia e pela nova realidade em que se encontram, que os obriga a migrar de um ambiente de aprendizagem físico, para aulas remotas, por meio de encontros assíncronos e síncronos, os aprendentes, em suas narrativas e entrevistas, levantam uma série de elementos dos quais sentem falta. Entre estes podemos mencionar: a possibilidade de utilizar a linguagem não-verbal, as dinâmicas, os encontros com colegas antes e depois das aulas, a visão panorâmica que estes e o professor possuíam da turma como um todo, que permitia ao docente, de maneira muito veloz, monitorar a reação dos aprendentes ao que acontecia dentro do ambiente, permitindo a este lidar de maneira efetiva com os possíveis problemas, os diferentes formatos de interação, o compartilhamento da atenção com a turma toda, em detrimento de ter que se dividir em turnos com os colegas para que cada um, por um pequeno momento tenha a atenção da turma toda para si, entre outros.

Ao mesmo tempo que estes elementos que garantiam aos aprendentes certa segurança afetiva para lidar com a aprendizagem da língua, novos agregadores de certa tensão negativa são adicionados, causando desconforto e ansiedade em alguns aprendentes. Entre eles foram mencionados: a preocupação com passar aos colegas a impressão de cansaço ou desânimo, a falta de um local e/ou equipamentos adequados para participar da aula com maior proveito, problemas de conectividade, ter que ligar a câmera e se expor o expor o lugar onde vive, tendo a possibilidade de virar “meme”, ter que carregar toda a atenção para si todas as vezes que participar da aula etc.

Não notamos nas falas dos aprendentes que estes tenham inserido ou aprendido novas técnicas para lidar com estes novos desafios. O que pudemos notar, de maneira geral, foi um aumento na utilização de estratégias que os aprendentes já possuíam, bem como uma diminuição da participação da aula para não ter que enfrentar possíveis situações que pudessem desencadear sentimentos de ansiedade. Notamos também que os aprendentes recorrem muitas vezes a estratégias metacognitivas para lidar com questões que dizem respeito ao campo afetivo, o que pode acontecer por não terem ciência de que estão lidando com questões emocionais, ou por conseguirem compreender o campo emocional como um fator importante dentro do processo de aprendizagem, acreditando que questões relacionadas à aprendizagem, mesmo aquelas de ordem emocional, se resolvem “estudando mais”.

Precisamos ampliar, dentro das pesquisas, dos debates, bem como das formações continuadas, dos materiais didáticos, dos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros, discussões relacionadas ao papel da dimensão afetiva na aprendizagem de línguas, para que mais aprendentes possam ter condições de lidar com questões de ordem emocional que diretamente ou indiretamente influenciam em seu processo de aprendizagem. Aprender a atacar os problemas enfrentados com as ferramentas adequadas poderá servir de subsídio eficaz que fomenta as práticas linguísticas de todos aqueles que, pelos mais diversos motivos, precisam adquirir uma língua adicional.

Outras duas perguntas por nós lançadas foram *“Quais estratégias afetivas emergiram nesse momento?”* / *“Como a utilização de estratégias afetivas pelos alunos se diferenciou do que acontecia durante as aulas presenciais de inglês como língua adicional?”*

Os novos dilemas enfrentados pelos aprendentes os levaram a enfrentar pontos de bifurcação nos atratores de seus SACs. Uma vez que estes pontos eram alcançados, o aprendente se via na necessidade de decidir sobre a manutenção de sua trajetória ou por adaptações no percurso, para que assim o sistema tivesse condições de se manter vivo.

Notamos que quatro dos seis aprendentes foram, cada um à sua maneira, bem-sucedidos nessas adaptações, buscando por uma maior utilização de recursos que já possuíam, a fim de manter o sistema em funcionamento. Entre esses recursos são frequentemente citados o autoencorajamento e a conversa com colegas a respeito de sentimentos que envolvem adquirir uma língua adicional. Se pudéssemos comparar o SAC aquisição de línguas adicionais ao funcionamento complexo de nosso cérebro, poderíamos dizer que, ao invés de criar sinapses, o sistema fortaleceu determinadas sinapses existentes que agora se faziam mais necessárias do que anteriormente.

Por outro lado, tivemos dois aprendentes, respectivamente 5 e 6, que tiveram maior dificuldade na adaptação dos atratores de seu SAC aos novos elementos do sistema. O aprendente 5, ao se deparar com novas condições iniciais, respondeu participando menos das aulas, escolhendo não buscar por formas de lidar com seus sentimentos de desmotivação, ao passo que o aprendente 6 decidiu atuar como se as

condições iniciais ainda fossem as mesmas. Curiosamente estes dois aprendentes relataram não ter dado continuidade em seus estudos.

Os resultados encontrados nos dão indícios que, mesmo escassos, os recursos relacionados a estratégias afetivas que os aprendentes 1 a 4 possuíam, e dos quais fizeram uso, podem ter tido papel fundamental na manutenção do sistema frente às novas condições que se apresentam.

Parafraseando Oxford (1990), quando diz que as estratégias indiretas atuam como o diretor de um espetáculo para que as estratégias diretas subam ao palco, podemos dizer que as estratégias afetivas, nesse sentido, atuam como parte da produção que, quando deparados com esse novo “espetáculo”, mais desafiador que o anterior, precisou intensificar seus trabalhos.

Ainda não é comum, no Brasil, o acesso da população de maneira geral, a políticas voltadas para a saúde emocional. Do mesmo modo, aspectos socioafetivos não são abordados com tanta frequência nas aulas de línguas. Por conta disso, mesmo que muitas vezes os aprendentes, tanto em sua vida como na sala de aula, por mais que se deparem com dificuldades relacionadas à dimensão afetiva, tentam lidar com essas questões a partir de outros campos, como por exemplo, o metacognitivo. Outras vezes parecem nem mesmo perceber este aspecto como um fator de grande influência no SAC línguas adicionais.

Isso é notório quando, por exemplo, os aprendentes são convidados a falar sobre as anotações que fazem sobre sua aprendizagem e sobre as conversas que têm para compartilhar suas experiências. Muitas vezes quando deparados com esses questionamentos, mesmo dando a entender que compreenderam a pergunta, estes acabavam, em algum momento, desviando do tema e tratando da utilização da escrita e da fala para praticar a língua. Uma outra possibilidade para isso acontecer é o fato destes aprendentes não estarem acostumados a serem inqueridos a respeito de aspectos emocionais, o que acaba os deixando relutante a falar deste assunto, ou até mesmo a acreditar que as informações que têm a apresentar não são consideradas interessantes. Isso ficou bastante evidente principalmente na fala dos aprendentes 1 e 3 que, quando instigados a detalhar as conversas sobre aprendizagem que tinham com seus amigos, relataram que falavam sobre seu desempenho e que isso os ajudava a continuar motivados.

Outro fator que limitou nossos achados é o pequeno número de sujeitos de pesquisa. É possível que um número maior de participantes, com características mais diversas, como por exemplo, em diferentes momentos da aprendizagem, bem como aprendentes que apresentem dificuldades de aprendizagem, pudesse promover dados ainda mais ricos.

Um dos pontos que acreditamos necessitar de maior exploração é a relação entre estratégias metacognitivas e estratégias afetivas. O aprendente 2, por exemplo, quando questionado sobre como lidava com a ansiedade em momento de prova, menciona que recorria à gestão do tempo. Da mesma forma, o aprendente três afirma que organizar sua rotina ajudava a lidar com questões emocionais envolvendo sua aprendizagem. Isso pode indicar que, dentro do SAC aquisição de línguas adicionais, estes dois agentes tenham uma forte relação de colaboração.

Ainda relacionado a investigações futuras, seria interessante tentar compreender como os alunos respondem quando são conscientizados em relação às estratégias emocionais. Quando perguntado se escrevia sobre sua aprendizagem, em um trecho de sua entrevista que não foi incluído nos resultados, o aprendente de número 1 relatou que não. Porém, quando questionado se achava que essa prática poderia ajudá-lo de alguma forma, este respondeu afirmativamente.

Realizar pesquisas guiado pela ótica da complexidade, além de aceitar como relevantes elementos que em uma pesquisa quantitativa seriam isolados e considerados como ruídos, é estar aberto à imprevisibilidade, pois muitas vezes podem surgir elementos que não estavam previstos, mas que durante a pesquisa podem emergir.

Um dos elementos que notamos que parece funcionar como um estressor para os aprendentes durante as aulas online é a solicitação em alguns momentos por parte dos professores da ativação da câmera de seu dispositivo. Se por um lado alguns aprendentes relatam que esta funcionalidade os ajudava a se concentrarem melhor na aula (aprendente 3), outros ponderam que ficar com o dispositivo desconectado o deixava mais à vontade para participar da aula (aprendente 1), fazendo isso inclusive em maior grau do que em aulas presenciais (aprendente 4). Os aprendentes 2 e 3 acrescentam outras variáveis à esta equação, como a preocupação com a aparência, que tomava seu foco quando permaneciam com a câmera ligada, o

que aumentava seus níveis de ansiedade, possibilitando o aumento nos erros, como também menor apreensão do conteúdo.

De maneira geral, notamos que questões emocionais externas à sala de aula envolvendo a pandemia, como a preocupação com familiares, o necessário impedimento de sair de casa, bem como a mudança para o modelo remoto emergencial, apesar de proporcionar dificuldades no início, como o comprometimento de sua concentração, além certo estranhamento inicial ao novo modelo- o que demandou a mobilização de novas estratégias – e a inclusão de novos agentes ao SAC, isso não ocasionou grandes alterações nos atratores do sistema.

É relevante também que a mudança para o modelo remoto emergencial não levou os aprendentes a crenças negativas em relação ao modelo de educação mediado por tecnologias. Os sujeitos investigados conseguem fazer a separação entre este modelo de educação ao que foi realizado por conta da pandemia do que estes veem acontecer em cursos que são planejados para acontecer à distância.

No que diz respeito ao valor e sentimentos atribuídos pelos aprendentes à aprendizagem de inglês, estes se mantiveram estáveis, corroborando com a premissa de que estes sistemas não obedecem a relações de causalidade.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, Juan de Dios Martínez. An investigation into Spanish EFL learners' anxiety. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 829-851, 16 ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982013005000012>
- ALRABAI, Fakieh. The role of mixed emotions in language learning and teaching: a positive psychology teacher intervention. **System**, [S.L.], v. 107, p. 102821, jul. 2022. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2022.102821>
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 83-112, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201610396>
- Atkinson, R. C, and Raugh, M. R. **An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary.** *Journal of Experimental Psychology* 104:126—133, 1975.
- BORGES, E.F., PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas.** *Linguagem & Ensino*, vol. 14(2), 2011, p. 337-356.
- BOYE, Sarah; GARDINER, Ishamina Athirah; LITTLEJOHN, Andrew. 'Makes head hurt': school-aged learners' perceptions in the language classroom. **System**, [S.L.], v. 100, p. 102560, ago. 2021. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2021.102560>
- BROWN. H.D. **Principles of language learning and teaching.** 4. ed. New York: Longman, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COHEN, A. D. and APHEK, E. **Easifying second language learning.** *Studies in Second Language Acquisition* 3:221—36, 1981.
- COHEN, A. D. and APHEK, E. **Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations.** *System* 8:221- 35, 1980.
- COHEN, A. D., Weaver, S., & Li, T-Y. **The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language** (CARLA Working Paper Series #4). Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996.

DEWAELE, Jean-Marc; MACINTYRE, Peter. Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 156-180, mar. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218487>

DEWEY, Dan P.; BELNAP, R. Kirk; STEFFEN, Patrick. Anxiety: stress, foreign language classroom anxiety, and enjoyment during study abroad in amman, jordan. **Annual Review Of Applied Linguistics**, [S.L.], v. 38, p. 140-161, set. 2018. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0267190518000107>

DRIVER, Meagan. EMOTION-LADEN TEXTS AND WORDS. **Studies In Second Language Acquisition**, [S.L.], p. 1-24, 23 nov. 2021. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263121000851>

FAERCH, C.&. KASPER, G. **Processes and strategies in foreign language learning and communication**. Interlanguage- Studies Bu./let in, 5, 4 7-118, 1980.

FLEISCHER, E. **Caos/complexidade na interação humana**. In: PAIVA, V. L. M. DE O. E; NASCIMENTO, MILTON DO (orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos: Linguagem e Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

FRANCES, Candice; BRUIN, Angela de; DUÑABEITIA, Jon Andoni. THE INFLUENCE OF EMOTIONAL AND FOREIGN LANGUAGE CONTEXT IN CONTENT LEARNING. **Studies In Second Language Acquisition**, [S.L.], v. 42, n. 4, p. 891-903, 9 jan. 2020. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s027226311900072x>

GOMES, Gysele da S. Colombo. Musing over the role of emotions to promote the exodus from the Comfort Zone in English language teaching and learning at a state university in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 125-155, mar. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218427>

GOMES, R. **Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

HORWITZ, E. K. **Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale**. *TESOL Quarterly*, 20, 4, 559-64, 1986.

HADFIELD, Jill; DÖRNYEI, Zoltán. **Motivating learning**. Harlow, England: Pearson, 2013

HSIEH, Amy Fang-Yen. The effect of cultural background and language proficiency on the use of oral communication strategies by second language learners of Chinese. **System**, [S.L.], v. 45, p. 1-16, ago. 2014. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.04.002>

JOHNSON, N.F. **Simply complexity: A clear guide to complexity theory**. Oneworld Publications, 2009.

KRALOVA, Zdena; SKORVAGOVA, Eva; TIRPAKOVA, Anna; MARKECHOVA, Dagmar. Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. **System**, [S.L.], v. 65, p. 49-60, abr. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>

KRASHEN, S.D. **The input hypothesis: issues and implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Communication Strategies and Psychological Processes Underlying Lexical Simplification** IRAL: International Review of Applied linguistics in Language Teaching, 1988.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LAMBELET, Amelia. Lexical diversity development in newly arrived parent-child immigrant pairs: aptitude, age, exposure, and anxiety. **Annual Review Of Applied Linguistics**, [S.L.], v. 41, p. 76-94, mar. 2021. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0267190521000039>

LARSEN-FREEMAN D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V., IRALA, V. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs.). Uma Espiadinha na Sakrasla de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LEVIN, J. R. **The mnemonic '80s: Keywords in the classroom.** Educational Psychologist 16:65-82, 1981.

LI, Shaofeng. THE CONSTRUCT VALIDITY OF LANGUAGE APTITUDE. **Studies In Second Language Acquisition**, [S.L.], v. 38, n. 4, p. 801-842, 2016. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s027226311500042x>

LÓPEZ, Mariza G. Méndez. Emotional experiences of Mexican language learners: a qualitative study of their effects on motivation. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 809-837, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155183>

MACINTYRE, P. D., & Gardner, R. C. **Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification.** Language Learning. 39, 2, 251-75, 1989.

MACINTYRE, P. D., & Gardner, R. C. **The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language.** Language Learning. 44, 2, 283-305, 1994.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica articulada à educação profissional.** São Luís, 2020.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar.** In: PEREIRA, R. C. E ROCA, P. (Org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA FILHO. A. C. L. **PELO INGLÊS AFORA: Carreira Profissional e Autonomia na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.** Orientador: Laura Stella Miccoli. 2005. 281 f. Dissertação (Doutorado) - Doutorado em Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2005.

NAGLE, Charles L.; TROFIMOVICH, Pavel; O'BRIEN, Mary Grantham; KENNEDY, Sara. BEYOND LINGUISTIC FEATURES. **Studies In Second Language Acquisition**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 255-270, 2022. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263121000073>

- NAIMAN, N., Frohlich, M., Stern, H. H., and Todesco, A. **The good language learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- OLIVEIRA, R. A. DE. Complexidade: Conceitos, Origens, Afiliações e Evoluções. In: PAIVA, V. L. M. DE O. E; NASCIMENTO, MILTON DO (orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos: Linguagem e Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores. 2011.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.
- ORLANDO, Isabela Ramalho. LÍNGUAS INDÍGENAS EM PAUTA NA AULA DE INGLÊS: possibilidades para uma educação linguística crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 60, n. 1, p. 30-42, abr. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/01031813954431620210306>
- OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- OXFORD, R. A **new taxonomy of second language learning strategies**. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1985.
- PAIVA, V. L. M. DE O. E. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo:Parábola, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. Caos, Complexidade e Aquisição de Segunda Língua. In: PAIVA, V. L. M. DE O. E; NASCIMENTO, MILTON DO (orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos: Linguagem e Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores. 2011.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras&Letras**. Uberlândia, v. 14, n. 1, jan./jul.1998. pp. 73-88.
- PAIVA, V.L.M.O. Input organization. IN: LEFFA, Vilson, **Autonomy in language learning**. Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- POLKINGHORNE, D.E. **Narrative Knowng and the human sciences**. Albany: Suny, 1988.
- Pressley, M., Levin, J. R., Nakamura, G. V., Hope, D. J., Bisbo, J. G., and Toye, A. R. **The keyword method of foreign vocabulary learning: an investigation of its generalizability**. *Journal of Applied Psychology* 65:635— 42, 1980.

- Pressley, M., Samuel, J., Hershey, M. M., Bishop, S. L., and Dickinson, D. **Use of mnemonic techniques to teach young children foreign language vocabulary.** *Contemporary Educational Psychology* 6:110-16, 1981.
- Richardson, L. Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). Sage Publications, Inc. 1994.
- ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa.** 6. ed. São Paulo:ditora WMF Martins Fontes, 2009.
- Romero, T. R. de S., & Casais, A. A. S. (2020). Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 35(4). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47125>
- RUBIN, J. **Study of cognitive processes in second language learning.** *Applied Linguistics* 11:117-31, 1981.
- RUBIN, J. **What the "good language learner" can teach us.** *TESOL Quarterly* 9:41-51, 1975.
- SADE. L.A; Identidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. DE O. E; NASCIMENTO, MILTON DO (orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos: Linguagem e Aprendizagem.** Campinas: Pontes Editores. 2011.
- SAUNTON, Helen. Language, sexuality and inclusive pedagogy. **International Journal Of Applied Linguistics**, [S.L.], v. 29, n. 3, p. 322-340, 22 out. 2018. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12239>
- SELINKER, L. **Interlanguage.** *International Review of Applied Linguistics* 10:209-31, 1972.
- Silveira, F. V. da R. (2020). Foreign language anxiety research and the Brazilian scenario. **The ESpecialist**, 41(5). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i5a5>
- SOMMERMAN, A. **COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE** - DOI 10.5216/teri.v1i1.14390. *Revista Terceiro Incluído*, 1(1), 77–89, 2013.
- Stern, H. H. **What can we learn from the good language learner?** *Canadian Modern Language Review* 31:304—18, 1975.
- STEWART, I. **Será que Deus Joga Dados? A nova matemática do caos.** Trad. Maria Luiza de A.X. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. (Coleção Ciência e Cultura).

TAGATA, William Mineo. In my shoes: empathy and critical emotional literacy in efl lessons. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 17-36, mar. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218426>

Tarone, E. **Communication Strategies, Foreigner Talks, and Repair in Interlanguage**. *Language Learning*, 30, 417-431, 1980.

TEIMOURI, Yasser; GOETZE, Julia; PLONSKY, Luke. SECOND LANGUAGE ANXIETY AND ACHIEVEMENT. **Studies In Second Language Acquisition**, [S.L.], v. 41, n. 2, p. 363-387, 19 fev. 2019. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263118000311>

Tobias, S. **Anxiety and cognitive processing of instruction**. In R. Schuwartzer (Ed), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

YELDHAM, Michael; GAO, Yu-Jing. Examining whether learning outcomes are enhanced when L2 learners' cognitive styles match listening instruction methods. **System**, [S.L.], v. 97, p. 102435, abr. 2021. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2020.102435>

ANEXOS

ANEXO A - INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas seções que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Abaixo de cada pergunta, selecione uma opção (1, 2, 3, 4, 5) que corresponda ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA
2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA
3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA
4. NORMALMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Nome completo *

PARTE A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

6. Uso cartões de memória ou aplicativos equivalentes, como o Quizlet ou Anki, para lembrar as nova palavras em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

8. Frequentemente faço uma revisão das lições.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

PARTE B

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

11. Tento falar com falantes nativos de inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

12. Pratico os sons de inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

16. Leio em inglês por prazer.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

22. Tento não traduzir palavra por palavra.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

PARTE C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

PARTE D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

PARTE E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

PARTE F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

47. Pratico inglês com outros alunos.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

48. Peço ajuda a falantes nativos.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

49. Faço perguntas em inglês.

()1 ()2 ()3 ()4 ()5

50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

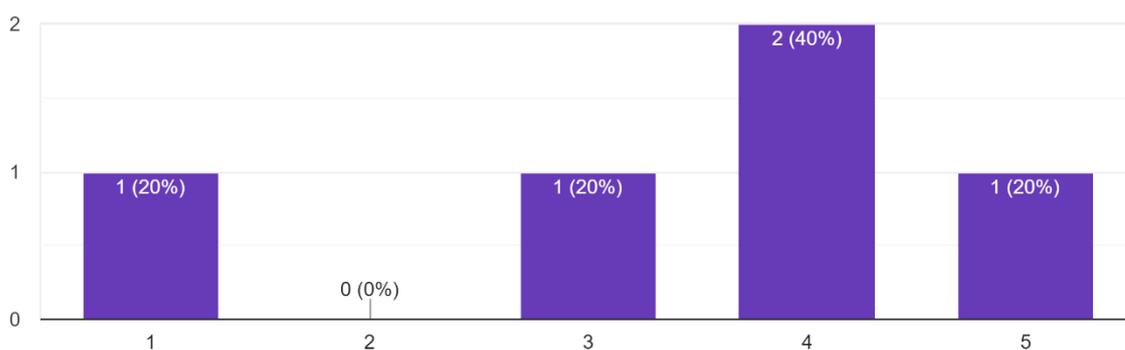
()1 ()2 ()3 ()4 ()5

APÊNDICES

APÊNDICE A – RESULTADO DO INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS

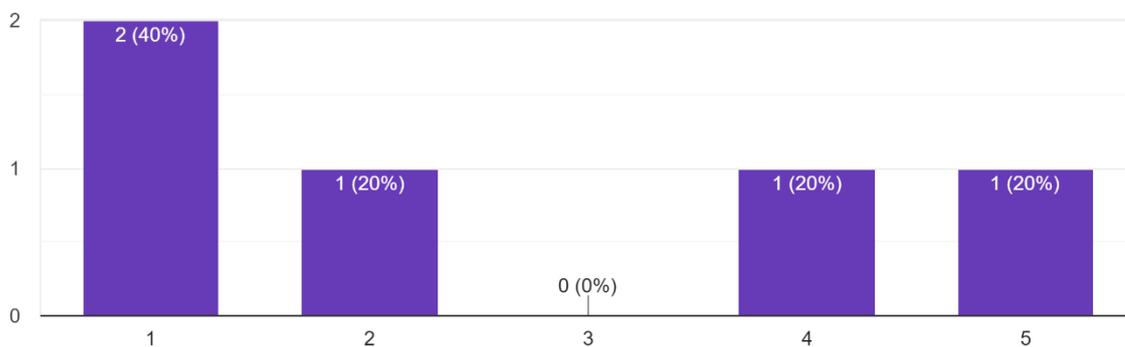
1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.

5 respostas



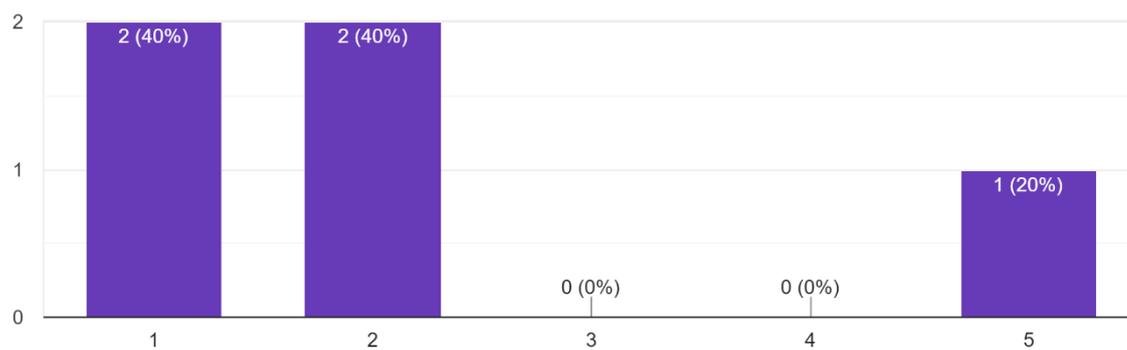
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.

5 respostas



3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.

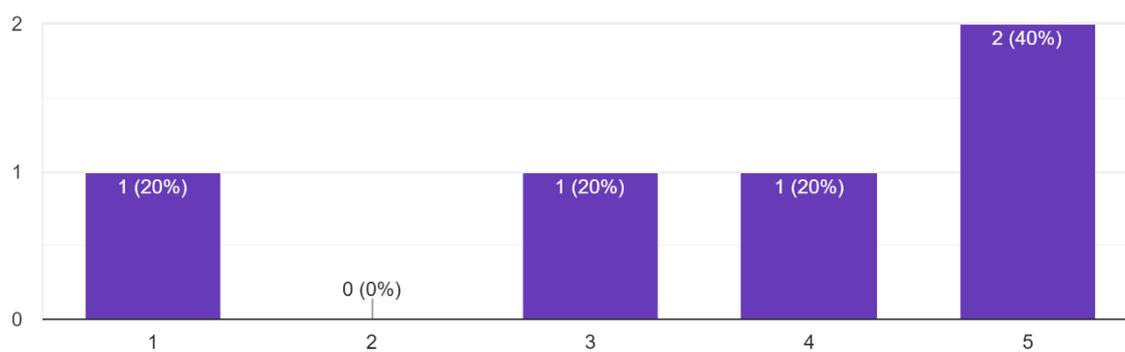
5 respostas



PARA APRENDIZAGEM APLICADO AOS APRENDENTES

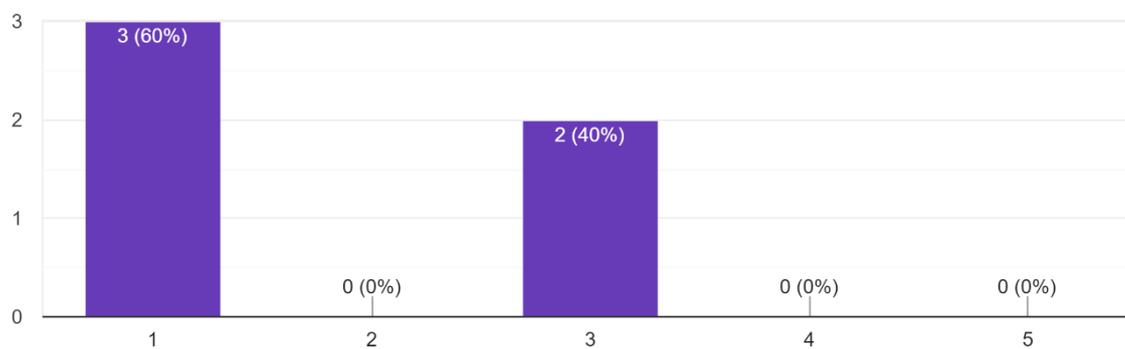
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.

5 respostas



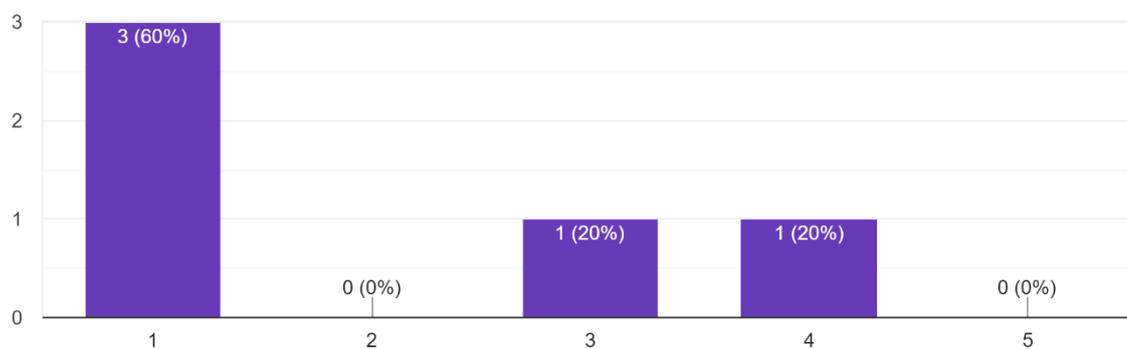
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.

5 respostas



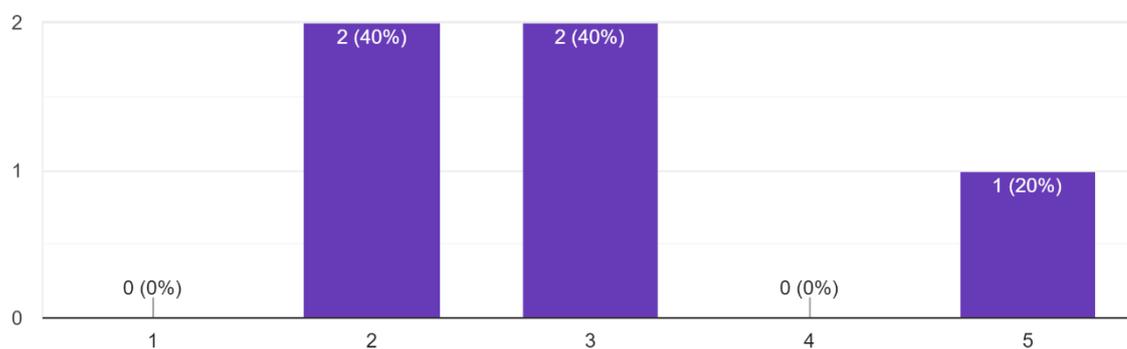
6. Uso cartões de memória ou aplicativos equivalentes, como o Quizlet ou Anki, para lembrar as nova palavras em inglês.

5 respostas



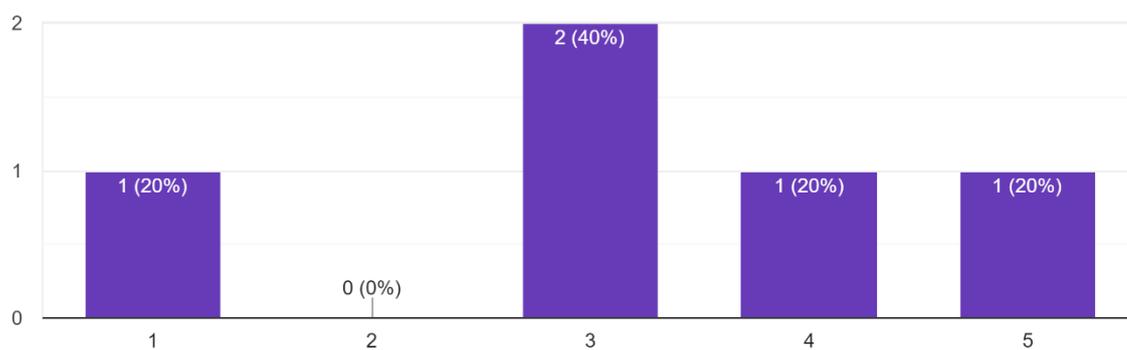
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.

5 respostas



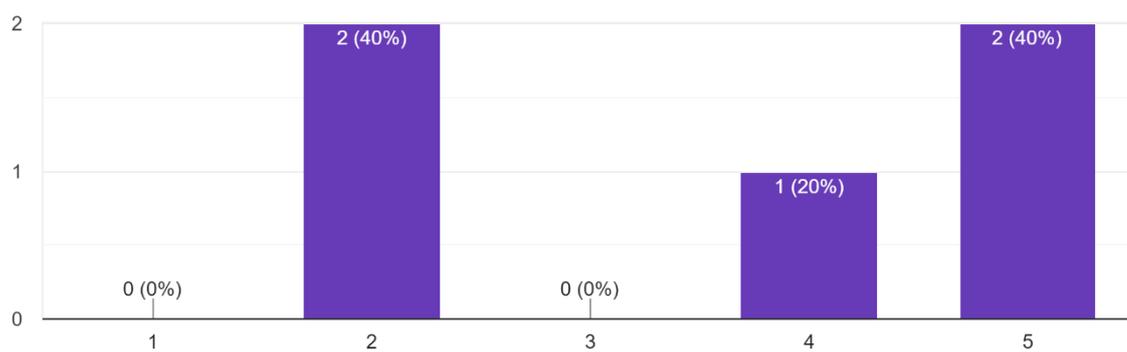
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.

5 respostas



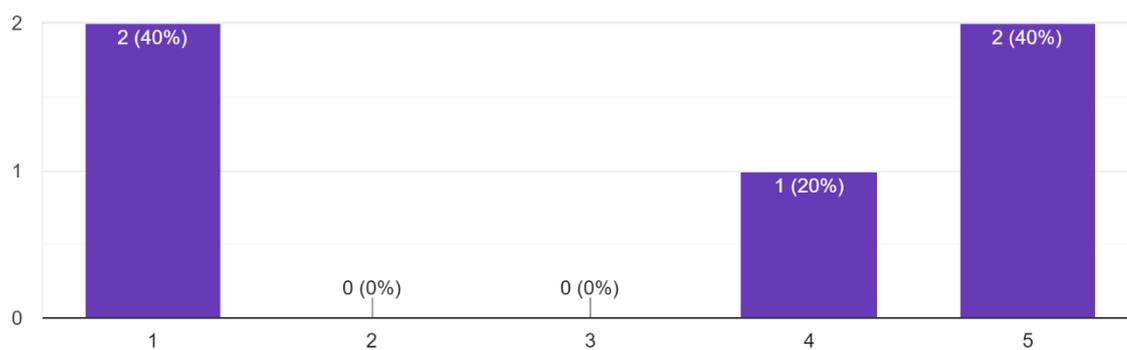
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

5 respostas



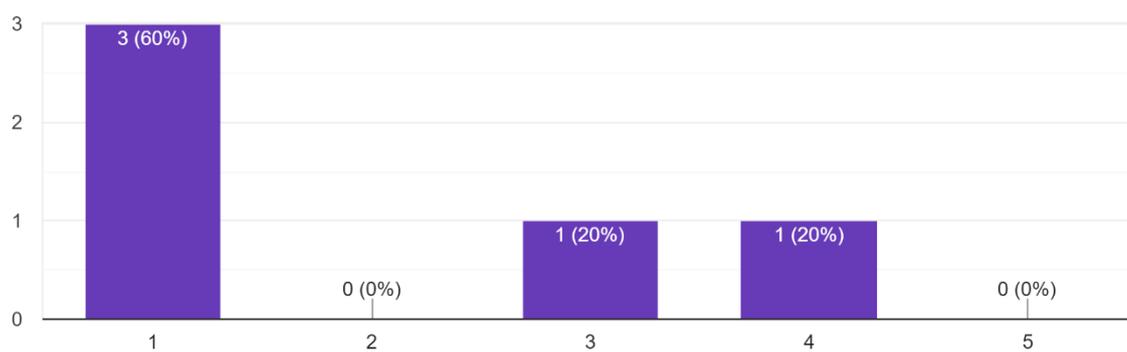
10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes.

5 respostas



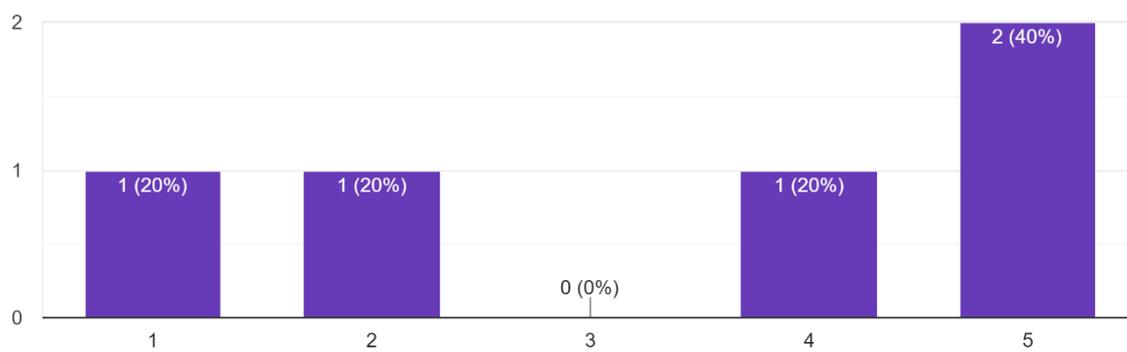
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.

5 respostas



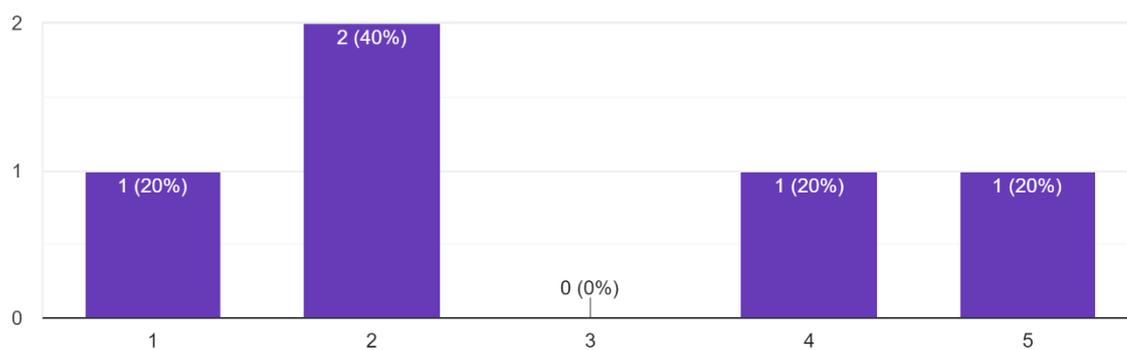
12. Pratico os sons de inglês.

5 respostas



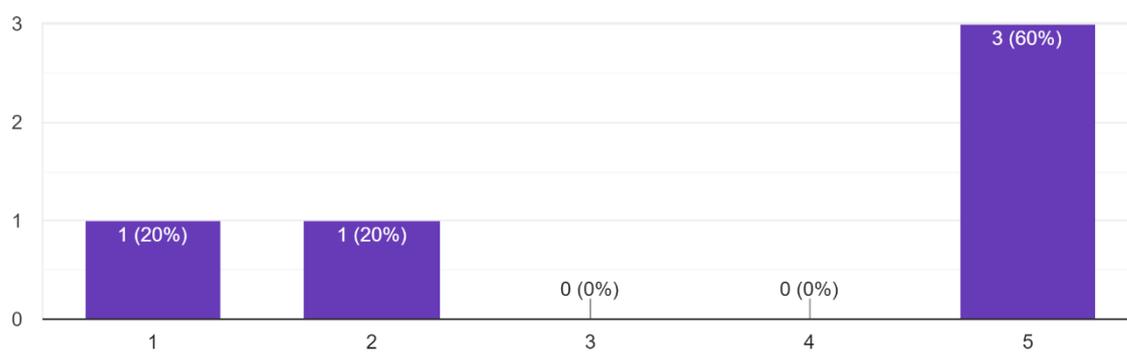
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.

5 respostas



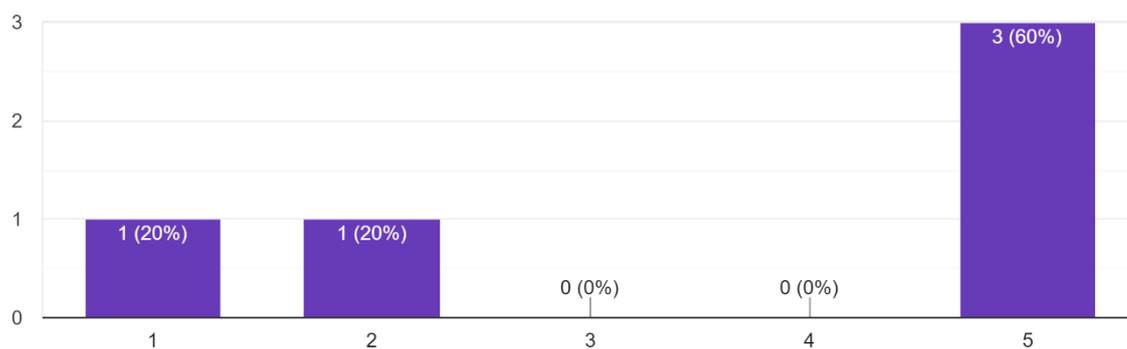
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.

5 respostas



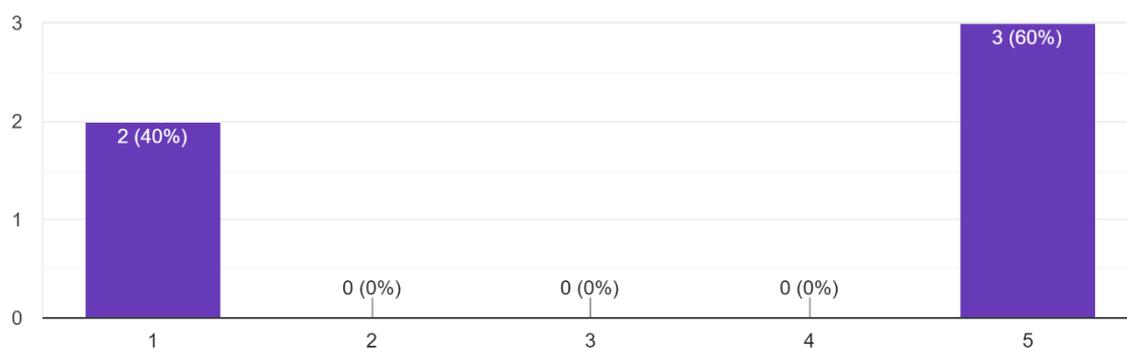
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.

5 respostas



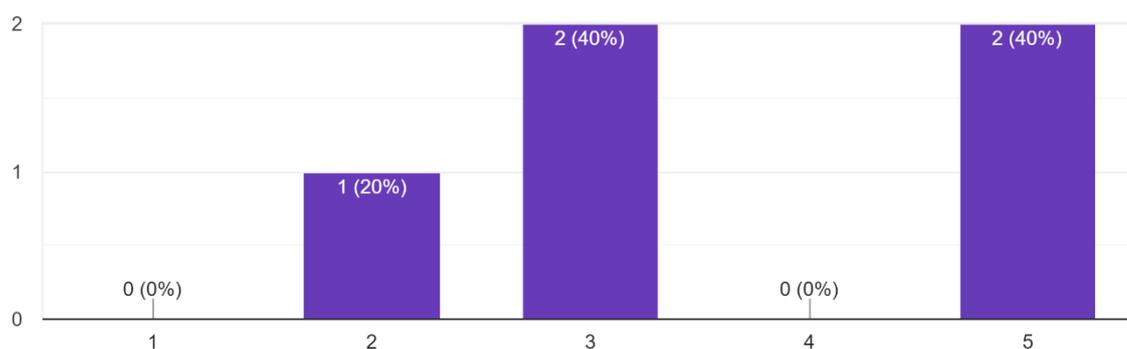
16. Leio em inglês por prazer.

5 respostas



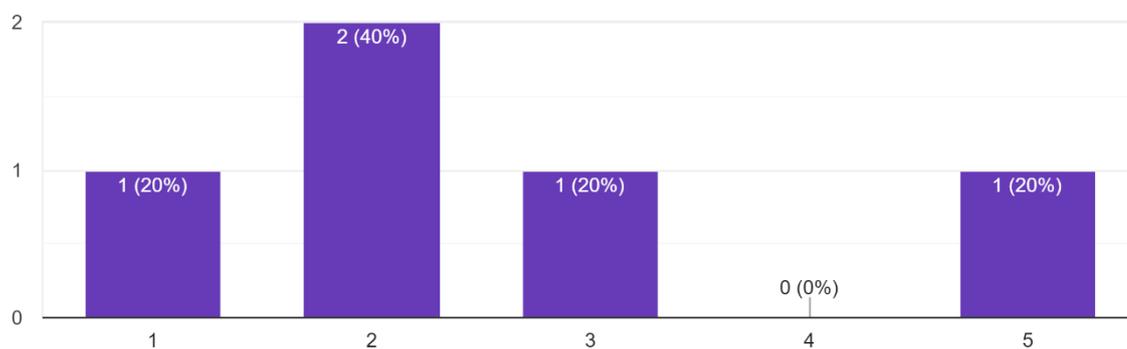
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.

5 respostas



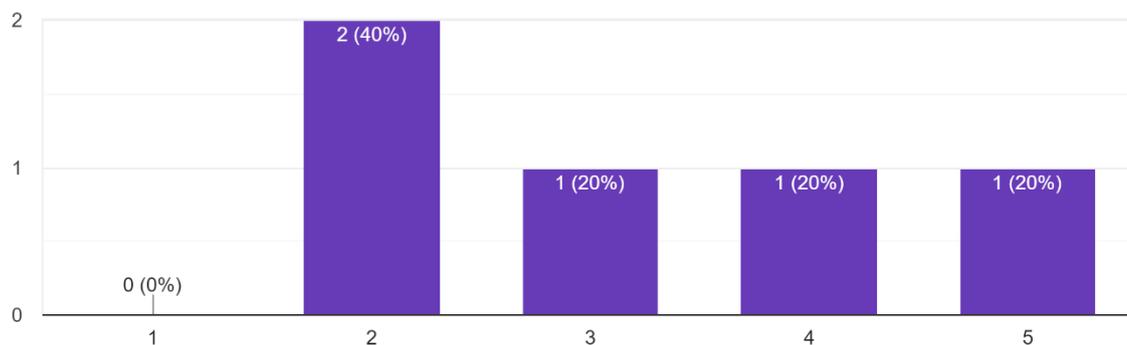
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.

5 respostas



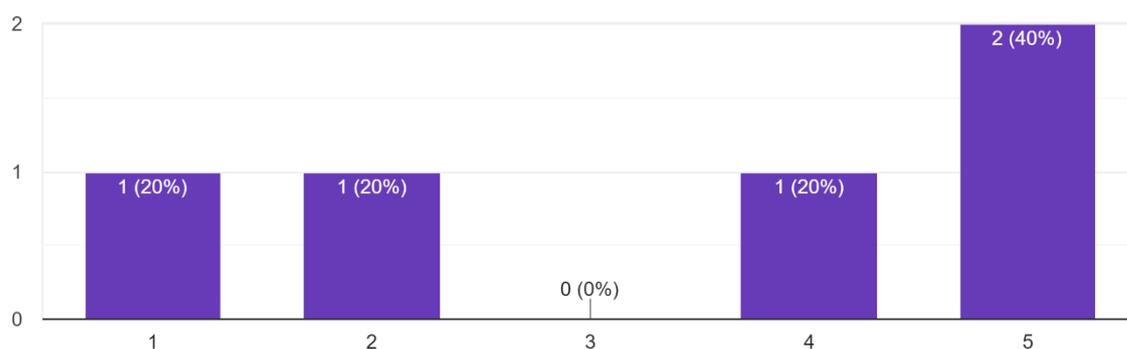
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.

5 respostas



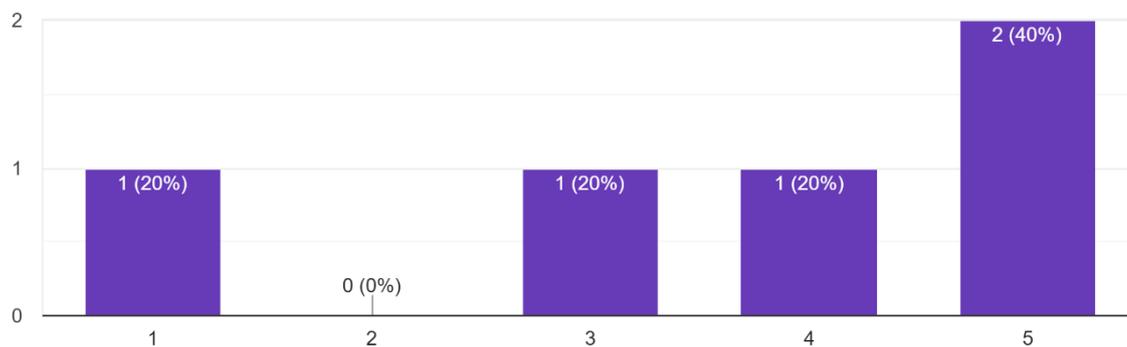
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.

5 respostas



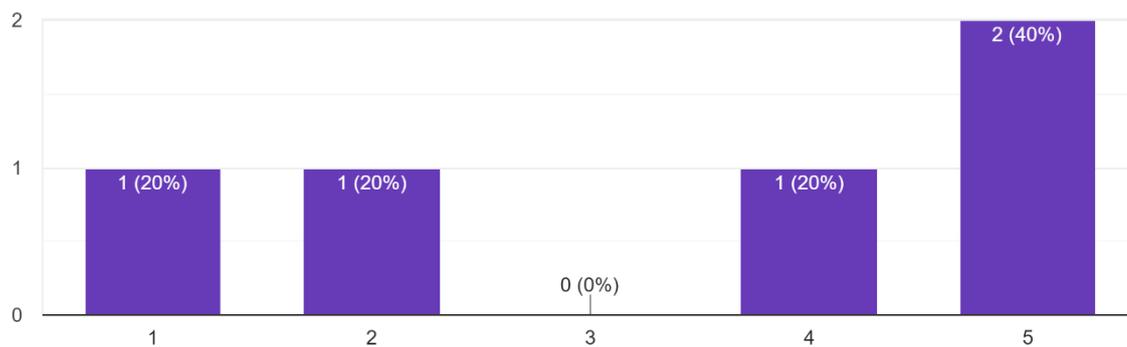
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.

5 respostas



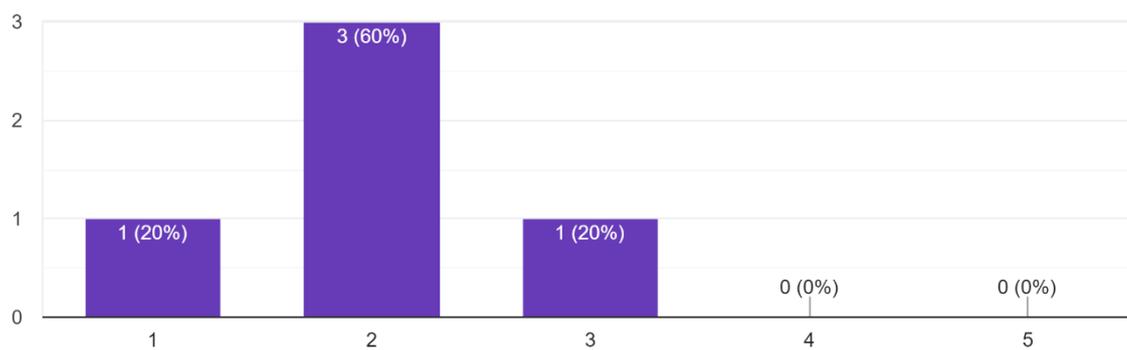
22. Tento não traduzir palavra por palavra.

5 respostas



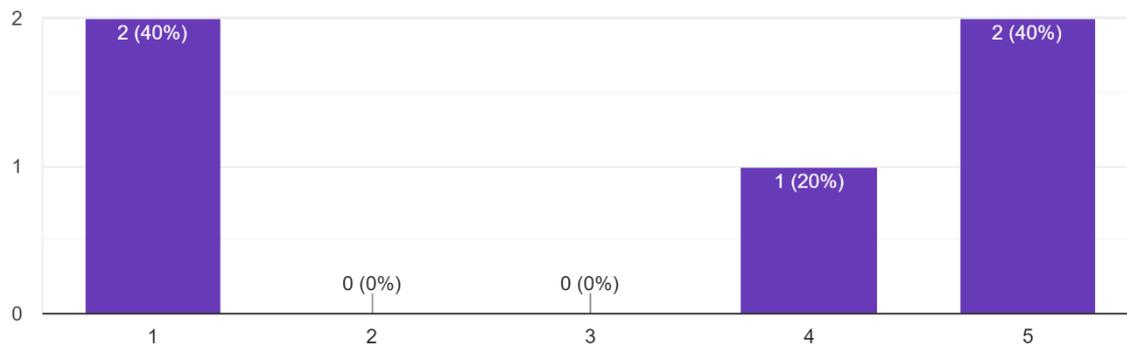
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

5 respostas



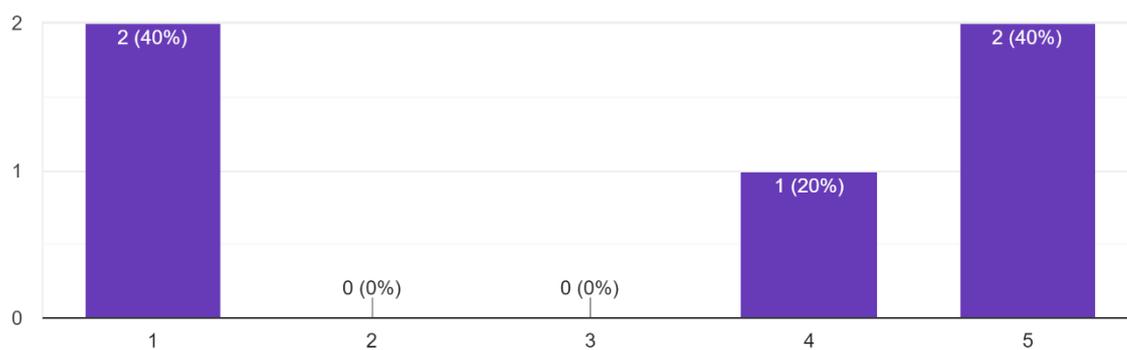
24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.

5 respostas



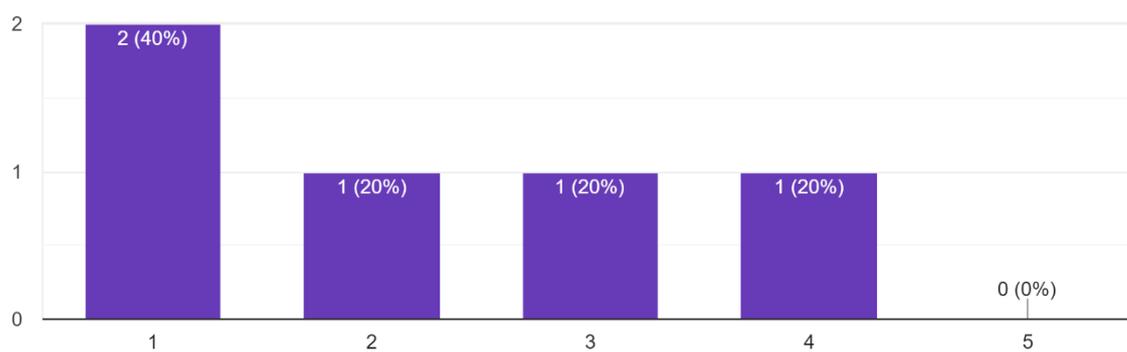
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.

5 respostas



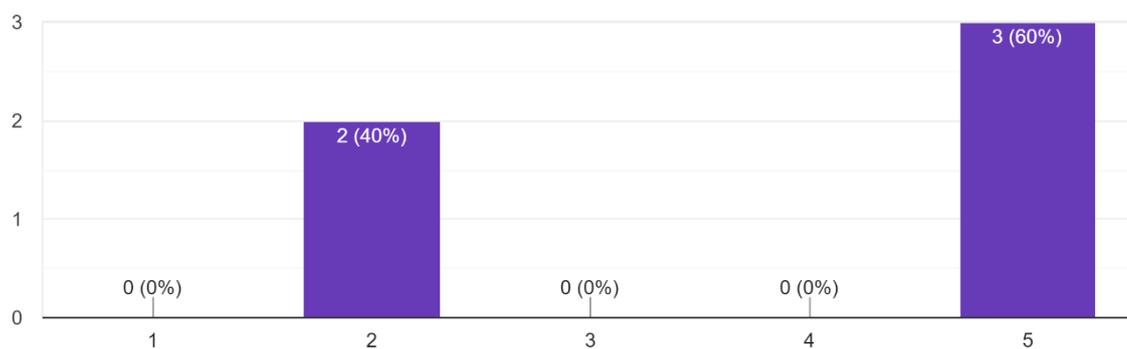
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.

5 respostas



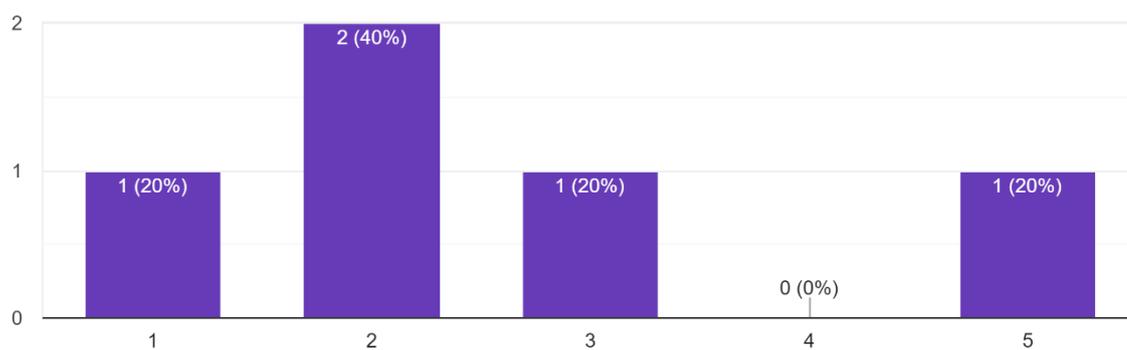
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.

5 respostas



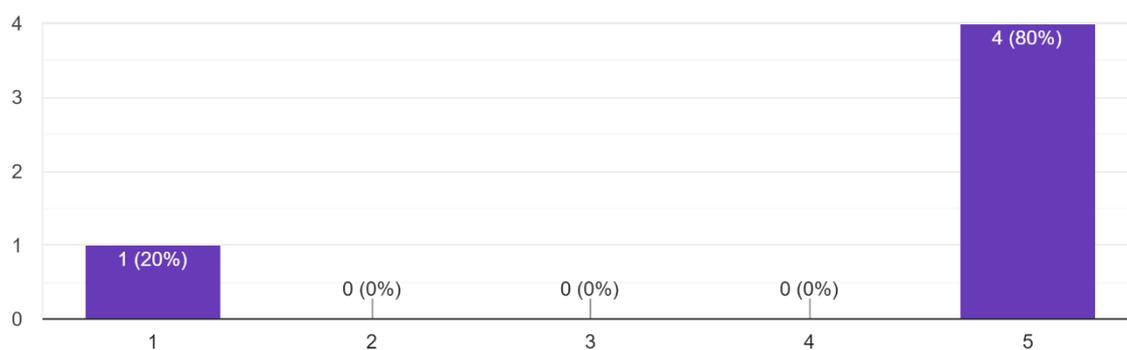
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.

5 respostas



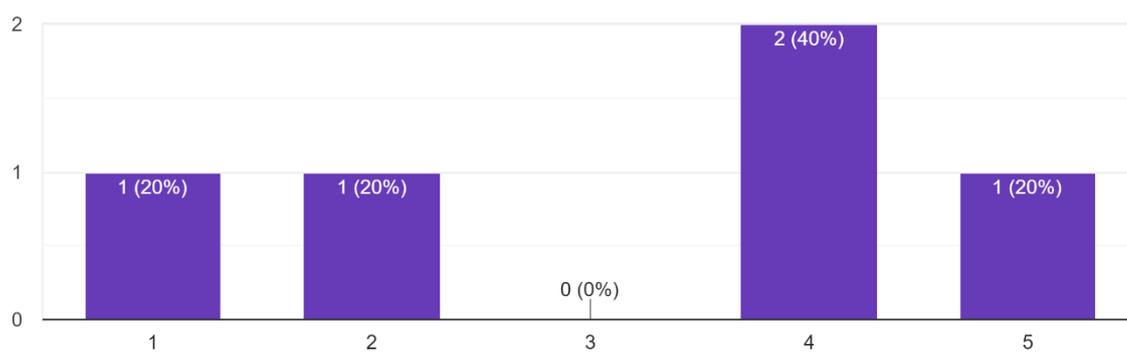
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

5 respostas



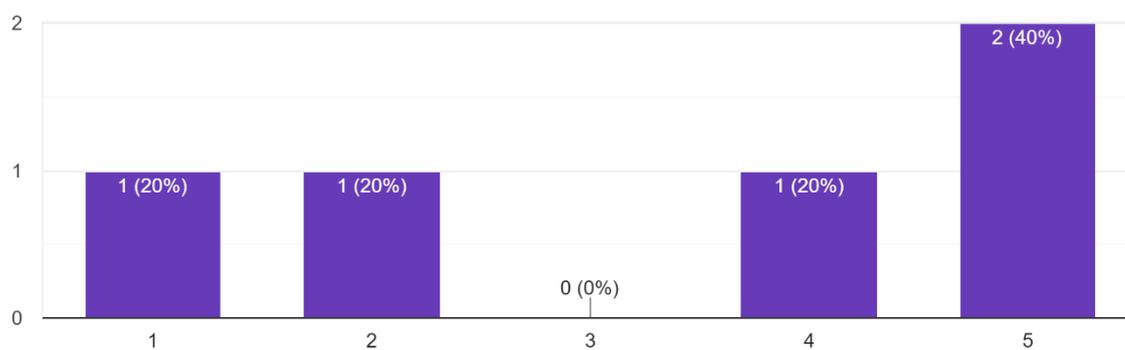
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.

5 respostas



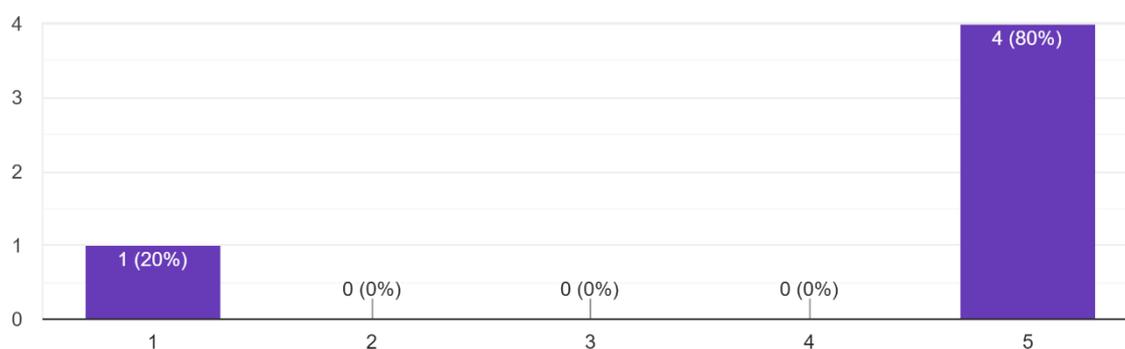
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.

5 respostas



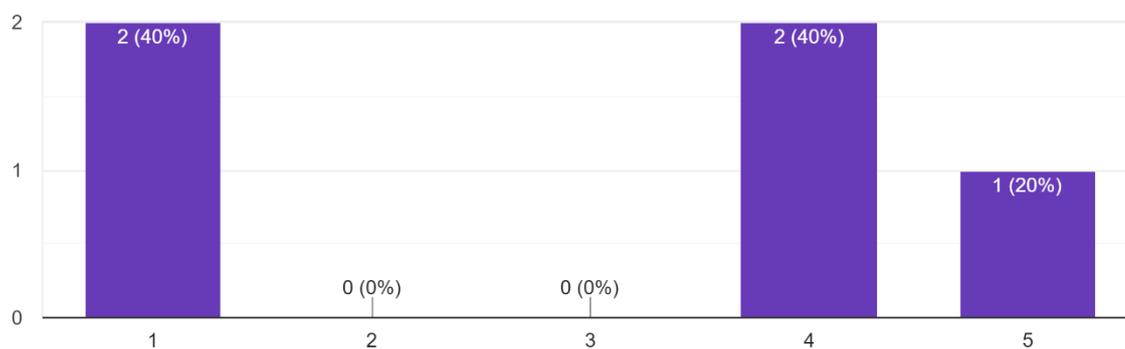
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.

5 respostas



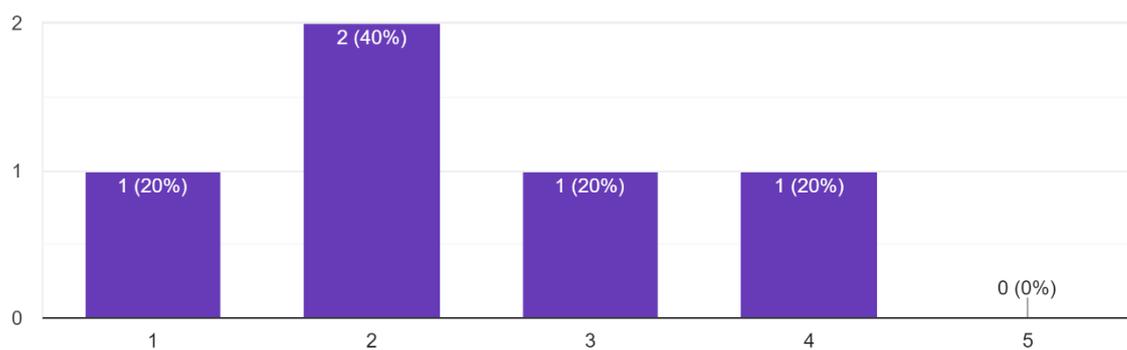
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.

5 respostas



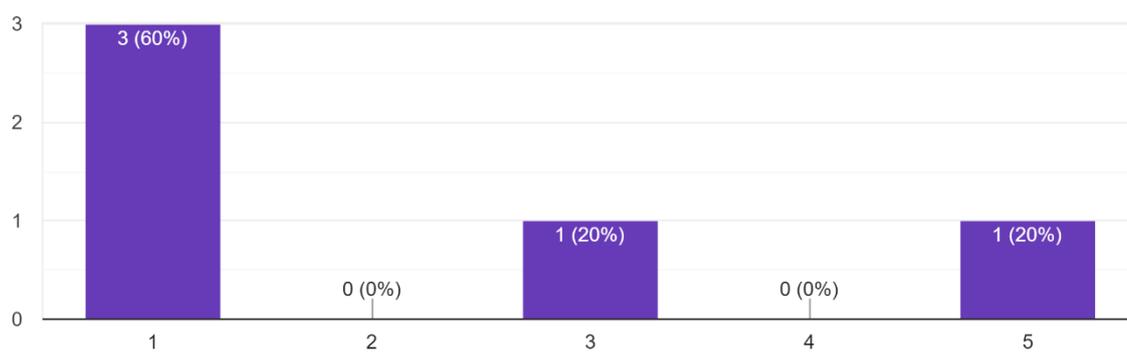
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.

5 respostas



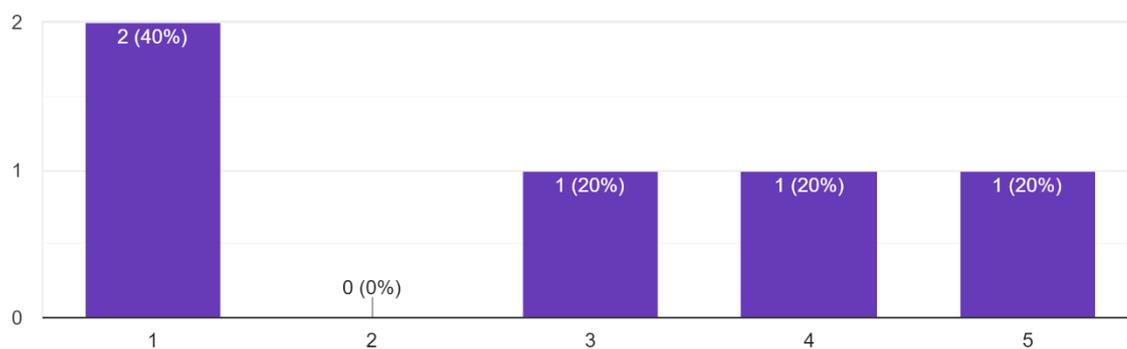
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.

5 respostas



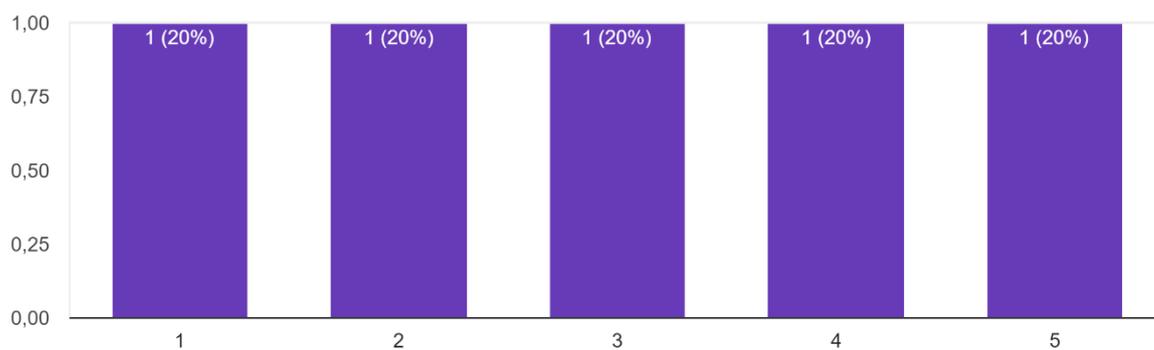
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.

5 respostas



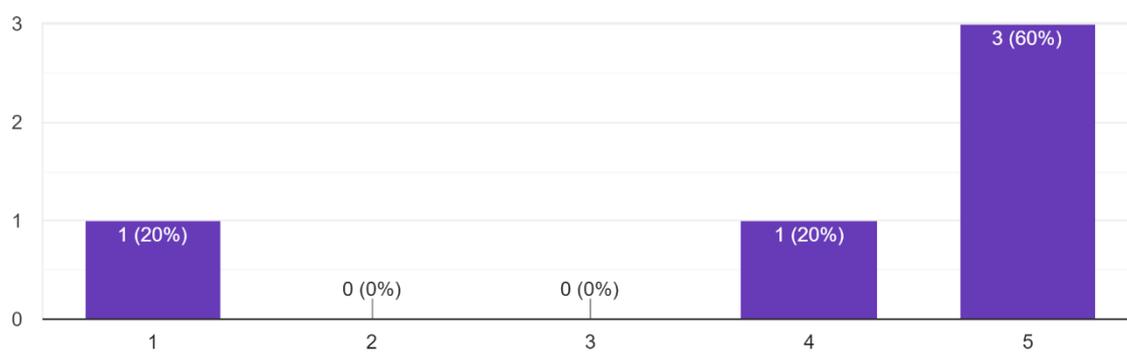
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.

5 respostas



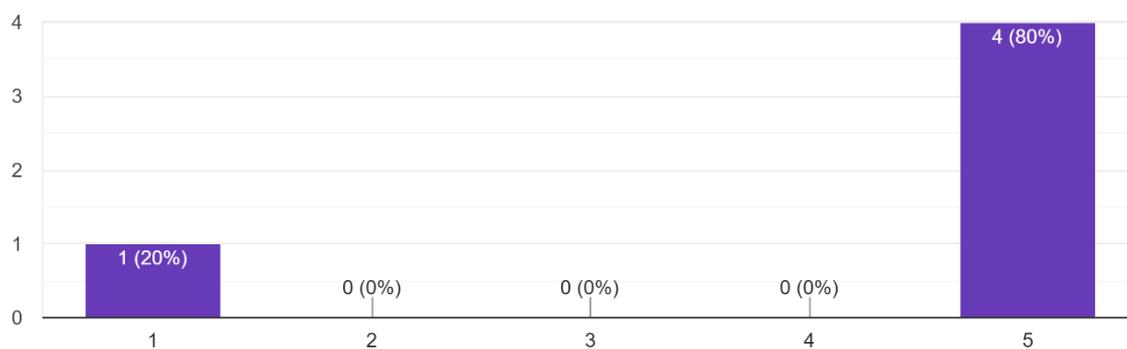
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

5 respostas



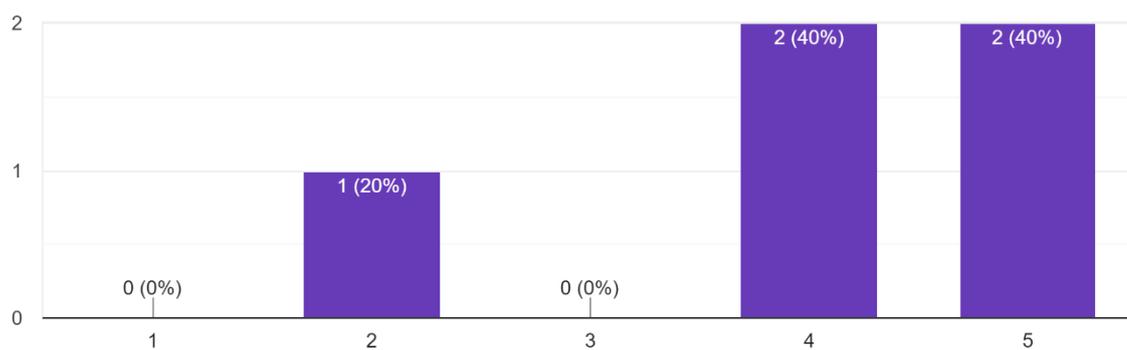
39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.

5 respostas



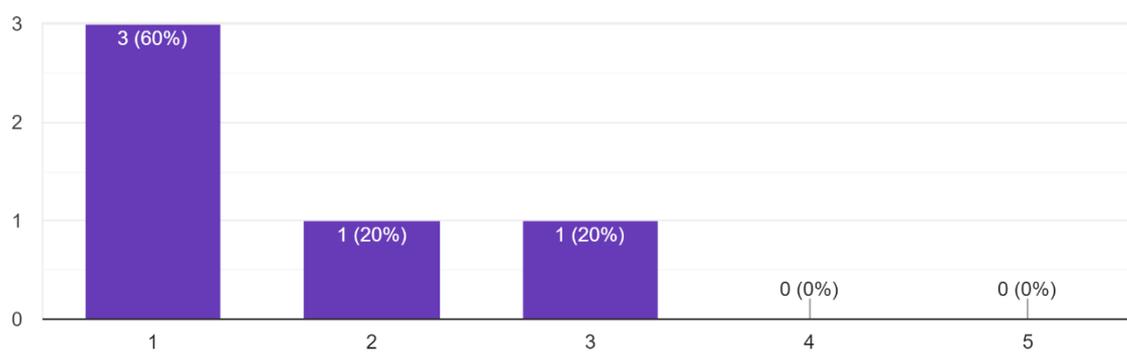
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.

5 respostas



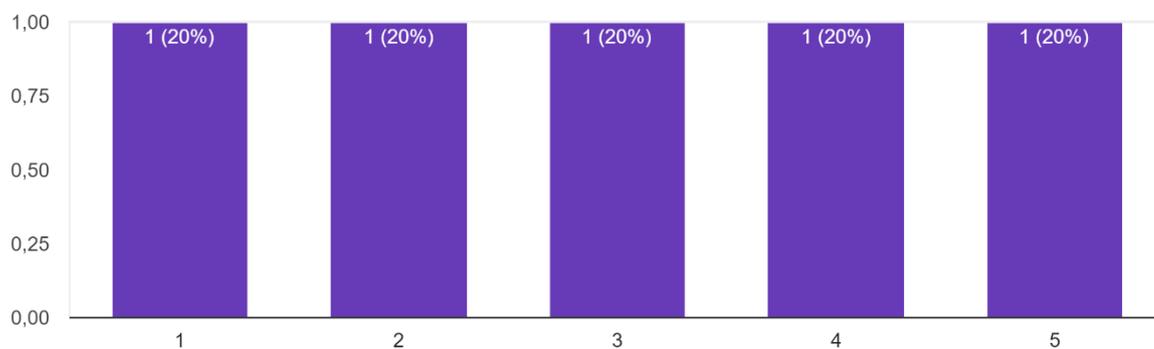
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.

5 respostas



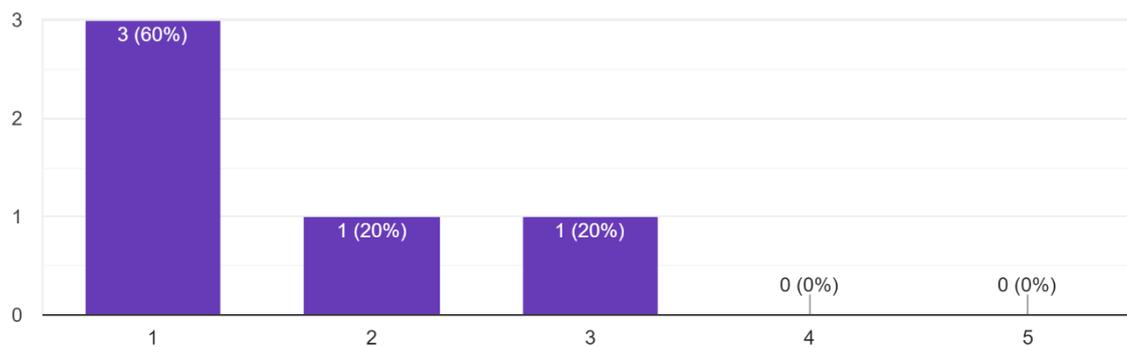
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.

5 respostas



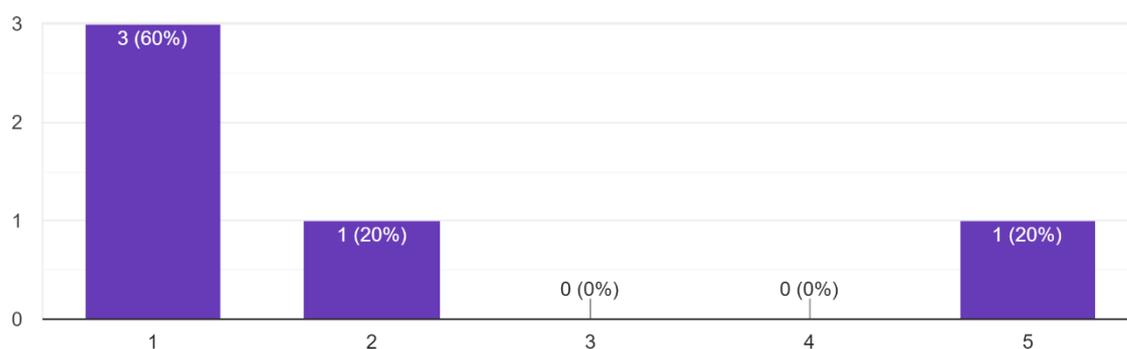
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.

5 respostas



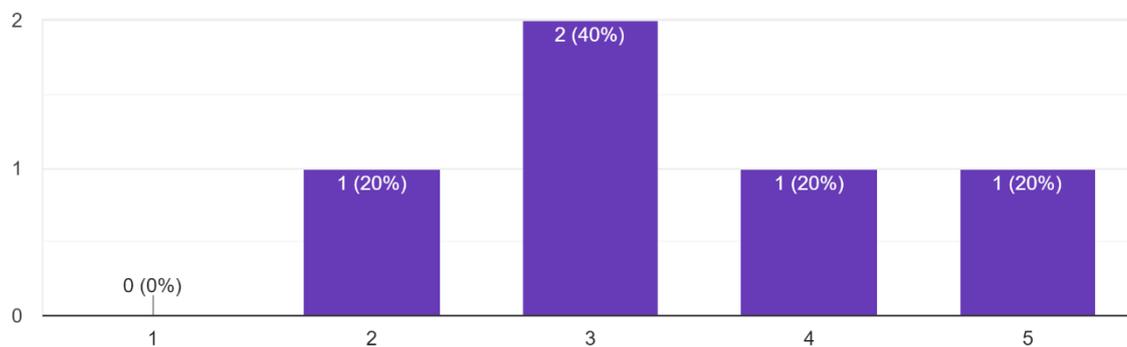
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

5 respostas



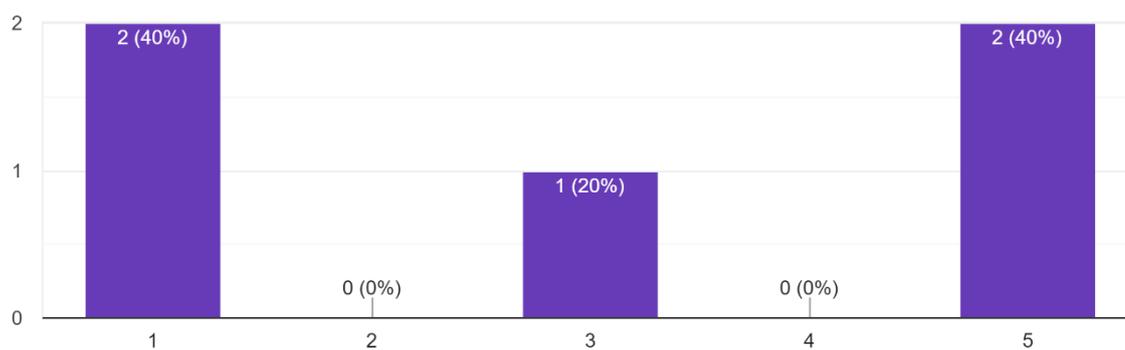
45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.

5 respostas



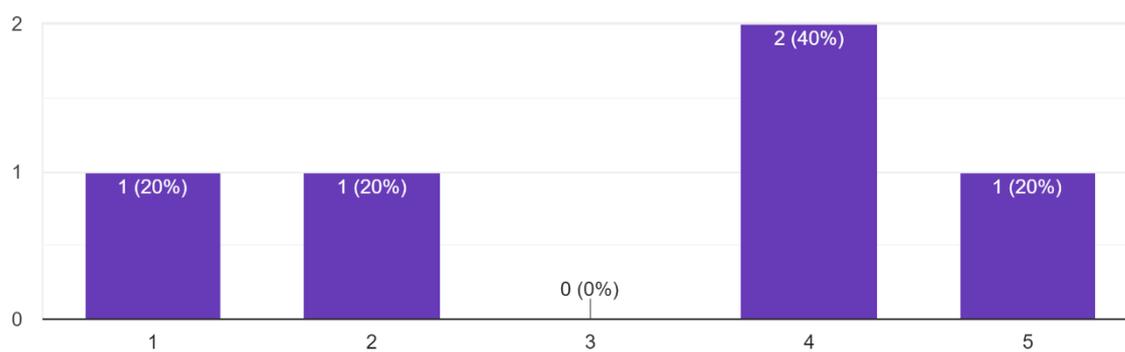
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.

5 respostas



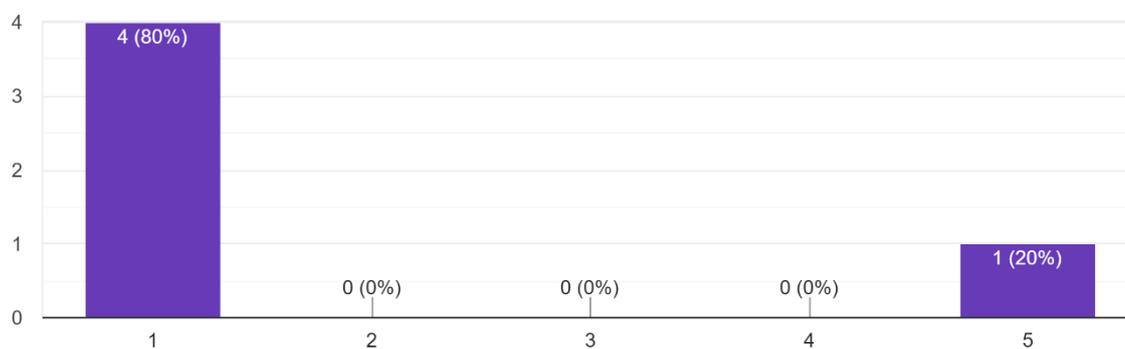
47. Pratico inglês com outros alunos.

5 respostas



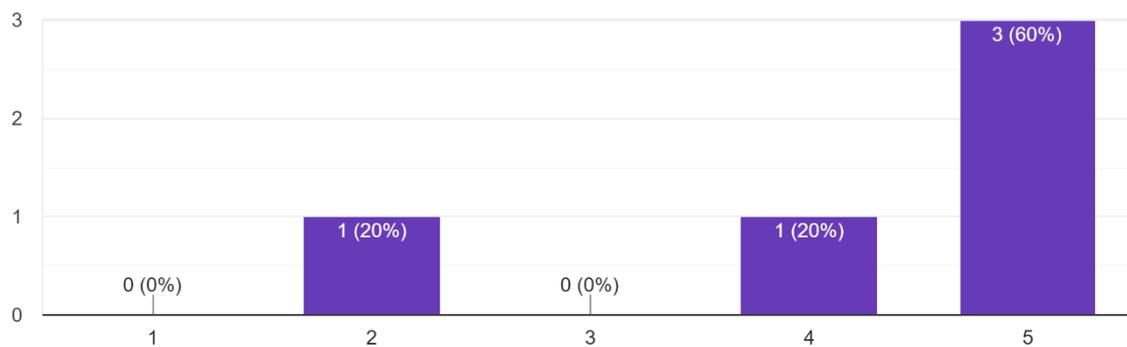
48. Peço ajuda a falantes nativos.

5 respostas



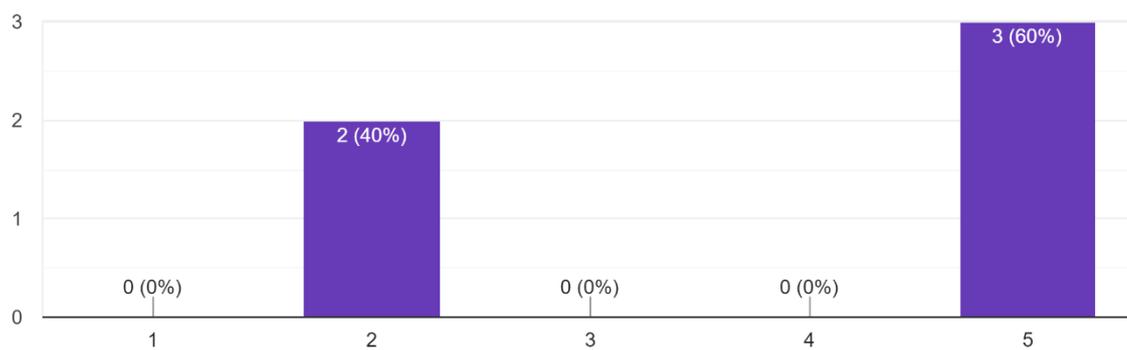
49. Faço perguntas em inglês.

5 respostas



50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

5 respostas



APÊNDICE B – NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

QUEREMOS CONHECER SUA HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: Faça um relato sobre como tem sido sua caminhada de aprendizagem de inglês. Não deixe de mencionar de que formas o momento de pandemia e a mudança para as aulas remotas influenciaram esse processo de aprendizagem (ex: sentimentos que desenvolveu, ferramentas você deixou/passou a utilizar, dificuldades, avanços, etc).

APRENDENTE 1

Desde pequeno sou muito apegado ao idioma, meu primeiro contato com o inglês foi na escola com professores onde eu me familiarizei com ele, passei a escutar com mais frequência músicas internacionais onde eu tentava entender e captar a mensagem passada, assistindo séries legendadas e praticando o listening e speaking com textos na internet. Essa aproximação com o idioma me fez almejar um passo maior que seria seguir carreira de professor de inglês, onde espero poder pôr em prática o que venho aprendendo durante meus anos estudando no curso, acredito que é importante o aprendizado do idioma para o futuro e por se tratar de uma língua muito presente na internet.

APRENDENTE 2

Bom, eu comecei a gostar de aprender inglês desde os 11 anos de idade e somente fui aperfeiçoando a minha vontade aprendendo por letras de músicas e vídeos na internet. Mas não pensava em fazer um curso para comprovar profissionalmente que possuo domínio da língua. Quando eu fiz 17 anos consegui uma oportunidade de fazer um curso com aula uma vez na semana e com um horário razoável. Como eu não tinha tanta dificuldade, foi fácil melhorar o que eu já sabia, e conhecer coisas novas. Com a pandemia, tive muitos problemas pois não possuo local e nem material específico para assistir de uma maneira mais confortável as aulas remotas. Assisto às aulas pelo celular e faço o que for possível para aprender. Tive poucas dificuldades para aprender em si o conteúdo pois os professores são prestativos com os alunos e por tal motivo consegui avançar nos módulos do curso. Apesar de ser complicado, consigo assistir as aulas e compreender o material destas. Por mais que eu queira ter as aulas presenciais de volta.

APRENDENTE 3

A vontade de aprender inglês surgiu ainda na adolescência, quando tive os primeiros contatos com essa língua, através de filmes, músicas e entrevistas que eu via na TV. Sempre fui uma "garota sonhadora", então, ficava me imaginando um dia falando inglês fluentemente, lecionando, trabalhando com isso. Fui acalentando esse sonho ao longo do tempo, até chegar o momento de escolher um curso de graduação que me proporcionasse essa aproximação da língua inglesa. Infelizmente não consegui exatamente o curso que gostaria (Letras/Inglês), mas, me formei em uma área afim (Gestão de Turismo) a qual me deparei com a disciplina de Língua Inglesa. Depois, iniciei um curso ofertado pela UFMA, o qual tinha aulas uma vez na semana, e foi então que o meu processo de ensino aprendizagem foi ganhando forma.. As minhas quartas feiras eram cheias de sonhos , dessa vez ainda com mais motivação, pois eu já conhecia algumas palavras e falava pequenas frases. Lembro que quando ia de férias pra minha cidade, falava essas frases para os meus pais e eles ficavam com os olhos marejados, e isso me impulsiona a galgar a tão sonhada fluência. Hoje em dia, continuo no curso, com sonhos e projetos ainda mais ousados, de por exemplo, criar mecanismos para incentivar pessoas que querem aprender a Língua inglesa, isso baseado no meu processo de ensino aprendizagem. Com intuito de mostrar pras pessoas que podemos sim realizar nossos sonhos, e quebrar as barreiras que nos impedem. De fato, com a chegada da pandemia, a metodologia do curso mudou e com essas mudanças, vieram também novos desafios. O celular passou a ser a ferramenta fundamental nesse processo, a Internet a principal mediadora e a força de vontade o combustível para esse avanço. Que os próximos capítulos desse dilema sejam recheados de dias melhores, em todos os âmbitos.

APRENDENTE 4

Meu aprendizado da língua iniciou-se com a influência da cultura pop inglesa e norte-americana. Entre as décadas de 2000 a 2010, era bastante comum consumir conteúdos de falantes de inglês aqui no Brasil, tanto que é até hoje, conteúdos como música, filmes, livros, séries, e muito mais. Cresci sob essa forte influência que me levou a estudar a língua inglesa, primeiramente sozinha sendo auditada, sonhava com o dia que entraria em um curso de língua inglesa, mas logo percebi que seria muito difícil pra uma estudante de escola pública conseguir pagar um curso de inglês. Então, o momento certo apareceu que foi durante meu ensino médio no IEMA, que finalmente meus pais pudessem “pagar” por um curso. O curso era o NCL, localizado na Gonçalves Dias, esse curso proporcionou tanto conhecimento que adquiri sozinha sendo autodidata, mas tanto como tanto outros também que nem imaginava a existência, sou eternamente grata pela oportunidade dada, porque foi durante essa trajetória que descobri que minha vontade era de ser professora de Inglês. Após de todo esse percurso percorrido, consegui ser aprovada na UFMA

para Letras-Inglês, apenas frequentando ao ensino médio em tempo integral, e ao chegar em casa, assistia aulas on-line para estudar pro ENEM do curso mais barato do mercado de preparar para o ENEM. Seguindo a diante, outra porta se abriu na minha trajetória que foi o IEMA Idiomas, o curso que estou fazendo 100% online devida à pandemia, outro curso que me ajudou muito a entender outras metodologias de ensino, muitas ferramentas pedagógicas, e muito mais. Uma experiência totalmente diferente que me ajudou muito a não perder o ânimo para as aulas mesmo com todos esses problemas que estamos enfrentando. Durante esse período remoto comecei a utilizar diversas ferramentas que nunca havia testado, como programas para vídeo-chamadas, sites, e muito mais, passei a usar menos os meus cadernos, o que traz uma sensação de que não estou estudando o suficiente, mas logo isso se dava por inabilidade. Por fim, tive várias dificuldades com meu aprendizado a língua inglesa, porque infelizmente não consegui acompanhar o fluxo da minha faculdade de inglês por perder o horário por estar em casa e acomodada, por estar ansiosa ou triste porque aconteceu algo, por ter muito barulho na minha casa e ninguém colaborar por estar no horário de aula, e afins. Entretanto, fico feliz que consegui continuar pelo menos com o fluxo normal do IEMA Idiomas, assim eu fico bem mais tranquila. Enquanto a avanços, é difícil falar sobre porque é um momento tão difícil pra ser ver empenhado durante esse período que qualquer ação produtiva que você faça pode ser considerada um avanço pra mim.

APRENDENTE 5

A minha aprendizagem com a língua inglesa veio a partir da necessidade de conhecer a língua além dos ensinamentos básicos da escola, somado a paixão que eu tinha pelo idioma, o que só cresceu ao decorrer da caminhada. Ao começar o curso sentir um grande impacto ao ver que o inglês vai além de palavras bonitas e músicas agradáveis ao ouvir, então me deparei com minha primeira dificuldade, a “gramática”, devido a essa dificuldade com a gramática me senti em alguns momentos desmotivado a continuar estudando e até mesmo com preguiça. Outro fator que me desmotivava era meu mal desempenho com as notas nas minhas avaliações e o sentimento de frustração ao ver meus colegas de classe se saindo bem, o que me fazia sentir incapaz de aprender uma segunda língua. Sempre me achei bom a pronunciar as palavras, acho que influencia das muitas músicas pop internacional que eu ouvia e cantava, mas por outro lado, sentia uma grande dificuldade ao ouvir e entender algumas conversações nas aulas e provas, o que foi melhorando com o tempo. Ao começar as aulas online sentir um grande impacto, principalmente na minha concentração na hora de estudar, devido ao barulho em casa e até mesmo a sensação de conforto de estar em casa resultando na minha procrastinação, algo que não aconteceria se eu estivesse em uma aula presencial, fazendo com que minha aprendizagem regredisse. Mas em relação a acesso à internet e aparelhos eletrônicos para estudo e plataformas para estudar inglês nunca foi uma grande dificuldade.

APRENDENTE 6

Eu comecei a aprender inglês em 2018 pelo curso da UFMA atualmente estou no IEMA, eu aprendi muita coisa nesse tempo estudando a língua inglesa, aprendi palavras novas, consigo escrever textos mais elaborados. O inglês para quem não tem a oportunidade de fazer intercâmbio no país da língua que se estuda é desafiante, pois exige mais esforço por parte de quem estuda e deseja desenvolver uma expertise na língua. Eu diria que aprendi sim muitas coisas mais ainda estou distante eu diria de dominar a língua de forma proveitosa, ainda tenho de melhorar meu listening e speaking, forma de pronuncias ainda não saem como esperado. A mudança do presencial para o online creio eu que a pessoa não perde tanto porque tudo depende de você assim como antes, da mesma forma temos que a cada dia aprender tendo contato com o idioma, existem programas que podem ser usados pra fazer esse intercambio e fiz uso deles algumas vezes é interessante pois você mantém contato com nativos e ajuda no seu contato com o idioma.

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS APRENDENTES

1. Por que você decidiu estudar em um centro de idiomas?
2. Você se considera um bom aprendiz de línguas? Por quê?
3. De maneira geral, de quais formas a pandemia afetou sua vida?
4. Você acha que os problemas de ordem emocional que enfrentou durante a pandemia influenciaram a sua aprendizagem do idioma?
5. Você acha que houve alguma mudança no seu desempenho após a mudança para o regime remoto? Quais? A que você atribui essa mudança?
6. Você gosta de estudar inglês? Houve algum tipo de modificação no seu gosto pela língua com a mudança para o remoto?
7. Na sua opinião, você sentiu que ficou mais fácil ou mais difícil estudar inglês durante a pandemia? Por quê?
8. Você sentiu que houve benefícios em estudar de maneira remota?
9. Do que você mais sentia falta em relação às aulas presenciais?
10. Você acredita que participou mais ou menos das aulas online em relação às aulas presenciais? Você acha que se sentia mais ou menos a vontade para praticar?
11. Como você geralmente se sentia emocionalmente antes, durante, ou depois das aulas de inglês?
12. Que tipo de estratégias você costumava utilizar caso se sentisse ansioso antes ou durante as aulas online?
13. Em relação ao receio de cometer erros, você acha que isso aumentou ou diminuiu com as aulas online? Você faz algo em relação a isso?
14. Você costuma escrever sobre algum tema? Se sim, você costuma manter um diário de aprendizagem em inglês? Nele você faz anotações acerca de seus sentimentos?
15. Você conversa com outras pessoas, por exemplo com seus colegas de classe, sobre seu processo de aprendizagem em inglês e a respeito de como se sente? Se sim, você que passou a fazer isso com mais frequência durante a pandemia?