

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

MARCELLE NUNES MADEIRA GUIMARÃES

Autoestima, Ansiedade e Motivação: Fatores Afetivos que influenciam na escrita e aprendizagem de uma LE/L2

Araguaína- TO

2015

MARCELLE NUNES MADEIRA GUIMARÃES

Autoestima, Ansiedade e Motivação: Fatores Afetivos que influenciam na escrita e aprendizagem de uma LE/L2

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas.

Orientador: Prof^a Dr^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

Araguaína- TO

2015

MARCELLE NUNES MADEIRA GUIMARÃES

Autoestima, Ansiedade e Motivação: Fatores Afetivos que influenciam na escrita e aprendizagem de uma LE/L2

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Profª Drª Andrea Martins Lameirão Mateus

Profª MS Elisa Alcântara Alencar

Araguaína- TO

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte da minha formação ao longo desta jornada de quatro anos, professores, colegas e amigos de sala que enfrentaram comigo grandes desafios, amigos esses, que ficarão marcados na minha história neste ciclo que se encerra, e com certeza outros ciclos se iniciarão com novos desafios e conquistas a serem alcançados.

Agradeço em especial minha família que sempre me apoiou em momentos difíceis e é claro minha querida orientadora professora Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa pelo suporte e disponibilidade durante a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo falar sobre como os fatores afetivos como: autoestima, ansiedade e motivação, podem influenciar a escrita em L2/LE e conseqüentemente a sua aprendizagem. Serão apresentados os tipos de correção de erros e a forma como ela é feita, podendo assim, afetar a parte emocional do aluno trazendo conseqüências para sua aprendizagem. As crenças sobre a correção também farão parte deste estudo, pois as crenças dos professores afetam a forma como orientam suas práticas em sala de aula, e por sua vez os alunos também trazem suas crenças para a sala de aula. Apresentaremos uma pesquisa qualitativa onde alunos do 8º período do curso de Letras- Inglês responderão um questionário sobre suas dificuldades em escrever em inglês, focando no fator emocional.

Palavras-chave: Fatores afetivos; Escrita; Correção; Erros; Crenças.

ABSTRACT

This paper aims about how affective factors such as self-esteem, anxiety and motivation, can influence the writing on L2/FL and consequently its learning. Will be presented the types of error correction, and the way it is made, and may thus affect the student's emotional part, bringing consequences for their learning. Beliefs about correction will be also part of this study because the teacher's beliefs affect the way they guide their practices in the classroom, and the students also bring their beliefs to the classroom. We'll present a qualitative research where students from the 8^o period of the Language and Literature course will answer a questionnaire about their difficulties in writing in English, focusing on the emotional factor.

Keywords: Affective factors; Writing corrections; Errors; Beliefs.

SUMÁRIO

Capítulo 1

1. Introdução	8
2. Resenha Teórica	9
3. Fatores Afetivos Relacionados à escrita em Língua Estrangeira	10
3.1 Autoestima	10
3.2 Ansiedade	18
3.3 Motivação	21
4. O erro e a correção em Língua Estrangeira e na Escrita	25
4.1 Tipos de Correção de Erros Escritos e qual a Relação deles com a Motivação/Afetividade	28
4.2 Crenças e a Correção	31
5. Aprendizagem Colaborativa	34

Capítulo 2

1. Metodologia de Pesquisa	39
1.2 Contexto da Pesquisa	40

Capítulo 3

1. Análise dos Dados.....	41
1.2 Considerações Finais	49
1.3 Encaminhamentos.....	50
Referências Bibliográficas	52

Capítulo 1

1. Introdução

Neste trabalho temos como foco os fatores emocionais que podem influenciar na prática da escrita de L2/LE¹, assim, procuraremos trazer a tona elementos externos a linguagem, tais como, as diferentes emoções que perduram há algum tempo na vida estudantil de cada um e que podem causar certa interferência no momento da escrita. Investigaremos alguns fatores afetivos presentes no processo de ensino/aprendizagem de escrita em L2/LE, e também, abordaremos o erro, a correção e as crenças sobre a correção. Mediante a isto, pretendemos fazer uma análise com alguns alunos do 8º período de Letras da Universidade Federal do Tocantins em relação à escrita, levando em consideração os aspectos afetivos que influenciam em tal processo, como: a autoestima, ansiedade e a motivação. Para assim saber quais são as dificuldades encontradas pelos alunos do 8º período do curso de Letras/Inglês na escrita em Língua Inglesa quando nos referimos às emoções.

Tendo em vista que todos nós somos passíveis de algumas limitações e conscientes que a partir das mesmas podemos nos ajudar, criar maneiras de ajudar os outros e que ainda podemos aprender com isso, temos que ter conhecimento das dificuldades encontradas pelos futuros professores de Língua Inglesa será de grande importância para podermos melhorar nossas práticas a cada dia.

¹ L2= Segunda Língua, é qualquer língua aprendida após a primeira língua ou língua materna (L1); LE= Língua Estrangeira, é um idioma não falado pela população de um determinado local, por exemplo, um falante de inglês que vive no Brasil pode dizer que o português é uma língua estrangeira para ele.

2. Resenha teórica

Para que este estudo se torne possível, tomaremos como apoio as ideias de Figueiredo e Assis (2006) que observaram em seus estudos alguns aspectos que podem aumentar ou diminuir a autoestima. A relação negativa do aluno com o corretor e quando a correção foca os erros e deprecia a produção textual (FIGUEIREDO; ASSIS, 2006) é outro ponto importante nos estudos destes autores.

Teremos como objetivo os fatores afetivos que exercem influência no processo de aprendizagem na escrita de L2 (Bailey, 1983; Gardner e MacIntyre, 1993; Dörnyei, 1998). Segundo McLeod (1987), a escrita é tanto uma atividade emocional quanto cognitiva, isto é, nós sentimos e pensamos quando escrevemos. O termo 'afetivo' refere-se ao domínio das emoções e sentimentos (McLeod, 1987). Os aspectos afetivos que podem ser considerados no processo da escrita são, segundo McLeod (1987), a autoestima, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a motivação, e as crenças.

Estudos mostram que há uma correlação positiva entre autoestima e aprendizagem bem-sucedida (Brown, 1994). O excesso de correção pode levar à baixa autoestima e, conseqüentemente, bloquear o processo de aprendizagem (Andrés, 1999). Falaremos da ansiedade como um fator influenciador na aprendizagem de línguas, e que serviu de tema para várias pesquisas e discussões (Bailey, 1983; MacIntyre e Gardner, 1989; Gardner, Day e MacIntyre, 1992; Brown, 1994; Oxford, 1990, 1999). A ansiedade está relacionada com sentimentos de apreensão, frustração, desconforto e preocupação. A ansiedade em relação à escrita é geralmente compreendida como sentimentos negativos em relação ao próprio escritor (baixa autoestima), à situação de escrita ou a uma determinada atividade que causa transtornos durante o processo da escrita (McLeod, 1987).

Scarcella e Oxford (1992), afirmam que a ansiedade pode aumentar devido a certos tipos de interação entre professores e alunos. A correção severa dos erros, bem como a forma ridicularizante e desconfortante de lidar com eles perante a classe estão entre os fatores que provocam ansiedade na interação professor-aluno (Oxford, 1999).

Segundo McLeod (1987), alguns alunos vêem o seu sucesso ou fracasso na escrita como algo controlado por forças externas, tais como a sorte ou o professor,

enquanto outros percebem os mesmos resultados como consequência de sua própria capacidade.

3. Fatores Afetivos relacionados à escrita em Língua Estrangeira

3.1 Autoestima

Podemos notar em nossa rotina acadêmica, em sala de aula, que alguns fatores afetivos são capazes de influenciar a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)/ Segunda Língua (L2), por este motivo muitas pesquisas sobre este assunto têm investigado a afetividade dos aprendizes na aquisição de diferentes habilidades na língua alvo como: a pronúncia, a correção de erros, a influência oral e escrita, e a relação entre autoestima e outros fatores afetivos como a ansiedade e motivação.

Nesta seção nosso foco será a autoestima, para isto, faremos um breve relato geral sobre a mesma. O primeiro registro escrito do termo autoestima data do século XVII (STEINEM, 1992, p.31). Entrou para o discurso das ciências humanas, pela primeira vez, no final do século XIX, com o surgimento da Psicologia da Consciência (WARD, 1996). É de autoria de William James (1950, publicado em 1890) a primeira referência ao termo autoestima em Psicologia. De acordo com Ward (1996), para que um conceito se amplie e se solidifique em qualquer área de estudo, é necessário que um número representativo de autoridades o legitimem. No caso da autoestima, foi de grande importância a utilização do conceito em algumas áreas dentro da Psicologia. Assim ela foi transformada de um conceito teórico periférico para um conceito essencial à prática científica do dia a dia. Essa mudança de status de um paradigma novo (KUHN, 1996) para um conceito estabelecido começou a acontecer dos anos 40 aos 70 do século XX.

A autoestima é muito abordada em livros de autoajuda, o que acaba criando desconfianças sobre sua seriedade no meio acadêmico, porém, tem sido analisada cientificamente, e seus defensores defendem com entusiasmo suas reflexões. Atualmente, o conceito de autoestima popularizou-se, se tornando em modismo. Branden é um dos autores mais citados nos estudos sobre fator afetivo, para ele:

(...) autoestima significa confiança no meu funcionamento mental, na minha capacidade para pensar, compreender, aprender, escolher e tomar decisões; é a confiança na minha capacidade para entender os fatos da realidade que pertencem à esfera dos meus interesses e necessidades, autoconfiança e segurança pessoal. Autorrespeito significa a certeza de que tenho valor como pessoa; é uma atitude de afirmação do meu direito de viver e de ser feliz; é sentir-me confortável ao expressar de maneira apropriada as minhas ideias, vontades e necessidades; é a sensação de que o prazer e a satisfação são meus direitos naturais. (BRANDEN, 2002, p. 49)

Para o autor, a falta desses componentes- autoeficiência e autorrespeito, indicam uma autoestima deficiente. Portanto, significa para o autor que, “características definidoras do termo, pois são fundamentais. Não representam significados derivados ou secundários da autoestima, mas a sua essência” (BRANDEN, 2002, p. 50). Desta forma, o indivíduo deve se sentir preparado para enfrentar e vencer os desafios que nos deparamos ao longo de nossas vidas, é preciso que confie em si mesmo e em suas ideias levando em consideração que tem direito de ser respeitado e feliz, se isto não acontecer a sua autoestima necessitará de fortalecimento.

A autoestima faz parte do nosso cotidiano, no meio em que estamos inseridos e a relação que temos com pessoas que nos cercam, segundo Schor (1995, p. 125), ela “não é inata, algo que trazemos ao nascer, começa a ser aprendida logo depois do nascimento, através das experiências vividas e da interação com os outros”.

Através da influência das diversas relações sociais, a pessoa forma uma noção de si mesma, que é o autoconceito. Com esse entendimento de nós mesmos, formamos um sentimento de valor, que é a autoestima. De acordo com (MOYSÉS, 2004, P. 18) a autoestima “é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não?”

Vivemos em um meio onde somos influenciados por opiniões, aprovações e desaprovações por pessoas que fazem parte do nosso cotidiano, somos também, afetados por *feedback* que recebemos a todo momento. A autoestima de uma pessoa, é certamente, influenciada pela opinião que os outros têm sobre ela, segundo Leary (2003).

Existem estudos que os autores concluem que a aprovação ou não aprovação social afeta literalmente os sentimentos de todas as pessoas, até daquelas que não admitem. De acordo com Borkowski (1990), para a sociedade, o valor humano é sinônimo de habilidade, desta forma, entende-se que o fracasso é algo a ser evitado, porque ele significa baixa habilidade.

Com muita frequência, os alunos acabam associando o fracasso a falta de esforço, assim, têm a tendência de ser perseverantes e de se esforçar mais, com o objetivo de alcançar os seus objetivos. Por outro lado, aqueles que associam o fracasso à sua baixa habilidade, veem frequentemente o esforço como algo inútil,

visto que estão predestinados a fracassar e, em sua opinião, não há como evitar isso.

A autoestima é geralmente categorizada em média, baixa e alta. Para Schilling (1986), a autoestima alta é relacionada com a consciência de capacidade que a pessoa tem, isto é, com a noção de que possui as habilidades necessárias para atingir os seus objetivos, assim como o poder para controlar as suas decisões. Rosenberg (1995) mostra o indivíduo com autoestima alta como alguém que tem respeito por si próprio, que se vê como útil e no mesmo nível que os outros, que reconhece as próprias limitações e que tem interesse pelo seu crescimento pessoal. Ao contrário desta, a pessoa com autoestima baixa é insatisfeita com ela mesma, vê-se como alguém desagradável, chegando a se rejeitar.

Em um estudo que o objetivo foi verificar o papel da autoestima no aprendizado de línguas estrangeiras, Dourado e Sperb (2002, p. 82-83) citam algumas das características que definem a autoestima elevada:

- Criatividade – Indivíduos com alta autoestima tendem a ser criativas, pois confiam em suas crenças e intuições.
- Independência – A autoestima elevada é a causa e consequência da prática de assumir responsabilidade pela realização de seus objetivos.
- Flexibilidade – Indivíduos com autoestima elevada não se sentem presos a velhos paradigmas e encontram-se geralmente dispostos a explorar o desconhecido.
- Capacidade para enfrentar mudanças e superar obstáculos – A capacidade para enfrentar mudanças está relacionada a uma atitude positiva em relação à vida, de modo que mudanças não são consideradas assustadoras.
- Disponibilidade para admitir e corrigir erros – Para pessoas com autoestima elevada, a verdade possui muito mais valor do que o fato de estar certo.
- Persistência e determinação – Pessoas com autoestima elevada são mais persistentes e determinadas na busca de seus objetivos.

Acredito existir no ambiente escolar, aqui faço referência da universidade, onde podemos notar nos alunos muitas características mencionadas sobre a autoestima, como em Humphreys (2001, p. 160) são apontadas como características do aluno com autoestima alta: curiosidade natural, ânsia de aprender, amor ao desafio, habilidade de focalizar o momento presente, aceitação do fracasso e dos erros como oportunidade de aprendizagem, tolerância às críticas, competitividade

consigo mesmo (e não com os outros), reconhecimento das suas limitações e de seus pontos fortes, prazer no esforço escolar.

Agora se referindo aos alunos com autoestima média e baixa, Humphreys (2001, p. 160-161) fala que estes alunos têm, entre outros aspectos, uma perda da curiosidade natural, medo do fracasso e dos erros, uso de estratégias de esquivamento (como apatia e pouca aplicação aos estudos) e de compensação (como perfeccionismo ou dedicação extremada), hipersensibilidade às críticas, bajulação do professor ou rebeldia, timidez, competitividade com os outros, autorrotulamento negativo, hostilidade aberta ou ressentimento silencioso às repreensões.

Em nossa vida acadêmica nos deparamos com colegas (alunos), que fortemente demonstram algumas destas características citadas pelo autor. Por exemplo, em um debate, correção de atividades e seminários muitos mostram a vontade de aprender sem medo de fracassar pois sabem que os erros fazem parte do processo. Estes se arriscam e aceitam com mais facilidade as críticas, vendo isto como algo positivo para o aprendizado. Já outros não aceitam críticas, as mesmas levam o aluno a se sentir desmotivado e mesmo quando são construtivas sentem medo de errar. Algo muito frequente, também, é a timidez, que acaba fazendo com que o aluno não tenha “coragem” para questionar o professor sobre algo que não entendeu ou medo de expor suas ideias por achar que não estão certas. Faço referência aqui dos alunos de língua inglesa, objetivo do nosso estudo.

Dourado e Sperb (2002, p. 91), citam evidências de uma autoestima elevada de um aluno de inglês como LE: “racionalismo, tranquilidade em falar de suas próprias conquistas, tranquilidade em admitir e corrigir seus erros, cooperação, persistência, determinação, racionalismo, sucesso e realismo”.

Alguns autores como Pickhart (2000), destacam formas de fortalecer a autoestima, segundo o autor, as expectativas servem para moldar a realidade em que vivemos, nos proporcionando um senso de referência e preparando a realidade por vir. Se pudermos antecipar a realidade com certa precisão, para não sermos pegos de surpresa quando os fatos acontecem, ganharemos um senso de controle que fortalece a autoestima.

O conhecimento das próprias emoções é uma forma de fortalecer a autoestima segundo o autor. Agir de acordo com as crenças éticas e morais e a ação de evitar o estresse são fatores que fortalecem a autoestima. Pickhart (2000, p.

153) trata o estresse como uma resposta de sobrevivência a uma crise prestes a acontecer. O estresse prejudica o bem-estar da pessoa, assim, o autor apresenta quatro formas crescentes das quais a autoestima é afetada: no primeiro nível- fadiga: a pessoa se sente esgotada pela situação, o desencorajamento e a negatividade prejudicam a autoestima; no segundo nível- dor: a pessoa sente muito sofrimento e pode se aborrecer facilmente, tendo sua autoestima afetada pela sua supersensibilidade. No terceiro nível- exaustão: a pessoa não se importa mais com aquilo que era importante para ela. Quarto nível- colapso: a pessoa se sente incapaz de fazer o que precisa.

Pckihart (2000) sugere evitar o estresse na vida acadêmica, fazendo assim, um planejamento do seu tempo, não deixar o cumprimento dos deveres para última hora. Na universidade nos deparamos a todo momento com o dever de cumprir inúmeras tarefas em todas as disciplinas. É claro que existem momentos em que há mais ou menos deveres, como: provas, entrega de trabalhos, seminários, testes orais, trabalho de conclusão de curso, que por sinal leva meses para ser elaborado, etc. O que é um ponto muito importante, segundo o autor para o fortalecimento da autoestima, é não prorrogar a conclusão de todas as atividades. É comum no início de um período, recebermos dos professores um planejamento com as atividades que serão propostas ao longo do semestre, para podermos então nos planejar e desenvolvê-las com antecedência, para então, não passarmos pelo estresse de termos que fazer tudo com pressa. Um planejamento e estudos regulares podem ajudar a nos livrar de muitas tensões desnecessárias e, assim, proteger a nossa autoestima.

A autoestima “é uma experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros por meio de informações verbais ou de um comportamento aberto”. (COOPERSMITH, 1967, p. 5)

Branden (2002, p. 50) trata a autoestima como experiência de vida, para o autor ela “é a disposição para experimentar a si mesmo como alguém competente para lidar com os desafios básicos da vida e ser merecedor da felicidade”.

Podemos encontrar mais evidências para verificar a influência que a autoestima tem na aprendizagem de línguas, e que segundo Brown (1994), após analisar resultados de várias pesquisas, que mostraram que há uma correlação positiva entre autoestima e aprendizagem bem-sucedida.

Andrés (1999) verificou em seu estudo o qual tinha a finalidade de desenvolver atividades onde pudessem fortalecer a autoestima de alunos que estavam aprendendo inglês como LE, o resultado foi positivo na aprendizagem da língua e nas relações sociais dos alunos, mesmo aqueles que apresentavam sinais que indicavam uma autoestima muito baixa. E, ao avaliar o projeto a autora relata ter aprendido que as salas de aula deveriam ser um lugar baseado em “cuidado, respeito e apoio mútuo” (ANDRÉS, 1999, P. 100), assim, a autoestima é fortalecida, as relações sociais são melhoradas e a aprendizagem da LE torna-se mais favorável de ser bem-sucedida.

Um ponto, aqui, importante para nós será, ao decorrer do trabalho, estudar e analisar fatores afetivos que influenciam na escrita de estudantes do 8º período do curso de Letras- Inglês da UFT. Figueiredo e Assis (2006) observaram em seus estudos alguns aspectos que podem aumentar ou diminuir a autoestima de alunos do curso de Letras, no que se refere aos processos de escrita e de correção de erros. Os autores verificaram, no processo de produção textual, que os alunos têm autoestima aumentada quando recebem elogios sobre a sua produção, quando percebem que escrever é um processo e, por isso, não se cobram tanto ao realizar a atividade. Mas, também, a autoestima é diminuída quando se cobram demais para realizar a atividade e, com isso, se sentem incompetentes por não produzirem um texto considerado ideal.

A respeito da correção, os alunos têm sua autoestima aumentada quando há uma relação positiva com o corretor e quando a correção ressalta aspectos positivos do seu texto, dando valor as suas ideias e ao seu conhecimento. Por outro lado, os alunos têm autoestima diminuída quando há uma relação negativa com o corretor e quando a correção foca nos erros e deprecia a produção textual do aluno (FIGUEIREDO; ASSIS, 2006). Andrés (1999) afirma que, o excesso de correção pode levar à baixa autoestima e, como resultado, bloquear o processo de aprendizagem.

Veremos estratégias para termos uma relação positiva com o corretor, que é, envolver os alunos em atividades de correção com os pares, as quais possuem uma característica colaborativa (FIGUEIREDO; ASSIS, 2006). A correção com pares é um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e lhes dão sugestões para melhorá-los (LEE, 1997).

De acordo com Figueiredo e Assis (2006), o momento de aprendizagem pode ser uma fonte de medo para muitos alunos, em especial para os que duvidam da sua capacidade e/ou têm uma autoestima baixa. Portanto, o trabalho com outros alunos numa situação de aprendizagem pode oferecer segurança e diminuir a frustração e a ansiedade. (BURRON, 1993).

Falaremos com mais profundidade sobre a correção de erros e atividades com pares nos capítulos seguintes.

3.2 Ansiedade

A ansiedade é vista por vários autores como algo que mais compromete a aprendizagem e “que está relacionada a sentimentos de apreensão, nervosismo, frustração, desconforto e preocupação” (FIGUEIREDO, 2011). Andrade e Gorestein (2000) afirmam que o termo ansiedade abrange diferentes sensações, algumas delas, sentimentos de insegurança, antecipação apreensiva e de incompetência pessoal. Como evidenciado por Oxford (1999), pode ocorrer como a resposta individual a uma determinada situação (como, no caso do nosso estudo, escrever em uma LE), ou pode se constituir como uma característica permanente da personalidade do indivíduo. É possível, ainda, que a ansiedade aja como debilitadora, tornando-se uma barreira para o desempenho linguístico do aluno, ou como facilitadora, deixando-o mais atento aos eventos de aprendizagem (Brown, 1994).

Segundo Lewis (1979), a ansiedade pode ser leve ou grave, prejudicial ou benéfica, episódica ou persistente, ter causa física ou patológica, ocorrer sozinha ou com outro transtorno, e afetar ou não a percepção e a memória. Como vemos, a concepção de ansiedade pode abarcar diversos fatores, ela pode ser generalizada ou focada em situações específicas.

Horwitz (1986), estabeleceu que existem três componentes da ansiedade em língua estrangeira: ansiedade na comunicação, ansiedade em testes e medo da avaliação negativa. O primeiro elemento da ansiedade de língua estrangeira, é a apreensão na comunicação, é um tipo de timidez caracterizada pelo medo do indivíduo de se comunicar com outras pessoas. Pessoas que ficam aflitas ao terem que se comunicar oralmente tem a probabilidade de evitar esse tipo de situação com o desejo de escapar da ansiedade gerada por esses momentos. A ansiedade de testes é relacionada ao medo de fracassar em situações de avaliação, nas quais o indivíduo fica preocupado com as consequências de um desempenho não satisfatório. E, por fim, medo de avaliação negativa é definido como apreensão, medo com relação à avaliação negativa de outros, isto é, dos colegas e principalmente do professor. Estudantes se sentem apreensivos sobre a escrita, na maioria das vezes, quando trabalhos escritos contribuem para a nota final (Schmidt, 2004). Estes alunos com ansiedade na escrita podem ter a ansiedade aumentada quando são solicitados a escrever, e esta ansiedade é evidente em seu

comportamento, atitudes e trabalhos escritos. Se falando em trabalho escrito, estes com ansiedade na escrita tendem a ter mais dificuldades na criação de ideias para escrever, produzir palavras mais curtas e tentar fazer o uso gramatical (Reeves, 1997; Shang, 2012). Alguns pesquisadores relatam que a ansiedade em língua estrangeira interfere no aprendizado porque diminui a habilidade de concentrar-se na língua-alvo e pode impedir a eficiência da memória (MACINTYRE e GARDNER, 1991, 1994). Sem dúvidas, a ansiedade na escrita pode ser um impedimento para a aprendizagem e prática da mesma.

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

Gardner (1990), ao analisar estudos sobre ansiedade, afirma que medidas de ansiedade envolvendo o aprendizado de língua estrangeira estão relacionados negativamente com medidas de sucesso nessa variável, isto é, à medida que o sucesso aumenta, a ansiedade diminui.

Segundo MacIntyre e Gardner (1989), estudar a ansiedade é estudar a interação da pessoa na situação que a produz. Algumas situações provocam ansiedade enquanto outras não. Assim, tanto a individualidade quanto o contexto devem ser levados em consideração.

A aprendizagem de uma LE na maioria das vezes é um processo que gera muita ansiedade para os aprendizes e a sala de aula é um local que se torna bastante propício a isso (MASTRELLA, 2005). Essa ansiedade é caracterizada pela presença de medo ou apreensão que ocorre quando o aprendiz tem ao se expressar na LE (MACINTYRE e GARDNER, 1989). A ansiedade em relação à escrita é muitas vezes compreendida com sentimentos negativos em relação ao próprio escritor, à situação da escrita, ou a uma determinada atividade que causa transtornos durante o processo da escrita (MECLEOD, 1987).

Escrever em uma língua estrangeira é uma dificuldade reconhecida pela maioria dos estudantes de LE porque escrita é uma atividade cognitiva bem como afetiva (CHENG, 2002; LEE, 2005).

De acordo com Quin (2003), a ansiedade impede a comunicação na sala de aula de inglês como língua estrangeira de duas maneiras. Na primeira, porque os

estudantes são inibidos por seu medo de fracassar, falhar, o que os leva a perda de concentração e ao desvio de atenção da tarefa que eles deveriam resolver. Na segunda, os estudantes que frequentemente sofrem intensa ansiedade perdem a coragem e tendem a evitar a fonte da ansiedade, nesse caso, o idioma estrangeiro.

Scarella e Oxford (1992), afirmam que a ansiedade pode aumentar devido a certos tipos de relação entre professores e alunos, mas também ser diminuída com uma boa relação entre os mesmos Tsui (1995). Falaremos com mais profundidade, ao longo deste trabalho, sobre a correção severa de erros.

3.3 Motivação

Outro fator afetivo importante para o aprendizado da escrita de uma LE é a motivação. Podemos nos referir a ela como impulsos internos ou desejos em relação a um objetivo (BROWN, 1994) e pode ter como fontes a própria atividade de aprendizagem, o sucesso experimentado pelo aprendiz, traços de personalidade, recompensas etc. (CSIZÉR; DORNYEI, 2005; DALACORTE, 1999; DOENYEI, 2001; GARDNER, 1968; KORMOS; CSIZÉ, 2008; MASGORETH, 2003; SKEHAN, 1989).

A motivação pode ser um fator que contribui para a formação educacional, tendo em vista que, de acordo com Silva (2010, p. 284), “aprender uma língua estrangeira é um processo que exige persistência devido a sua natureza de construção e reconstrução de conceitos e execução de tarefas...”. Dessa forma, entendemos, que a motivação é um requisito muito importante para ajudar nessa trajetória, porque é ela que move o aprendiz a realizar suas tarefas. Assim, podemos dizer que a motivação no desenvolvimento da aprendizagem de LE é muito importante para que os alunos alcancem o sucesso.

Para Böck (2008, p. 17), “a motivação é uma força interna propulsora que leva o indivíduo a praticar uma ação”. Vemos que é a motivação vai determinar o nosso comportamento como indivíduos em uma sociedade, pois a partir de um motivo interno somos encorajados a alcançar nossos objetivos.

Tendo em vista a importância da motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso deste trabalho a língua inglesa, entendemos que a motivação ou a sua ausência podem estar diretamente relacionadas às situações de sucesso ou fracasso do aprendiz. E neste contexto, o professor representa um papel fundamental, como mostrado por Silva (2010, p. 284):

[...] a motivação é um elemento chave para o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Professores e alunos que convivem em salas de aula de LE são unânimes em afirmar que muitas vezes a aprendizagem não foi bem sucedida porque as turmas estavam “desmotivadas” ou porque “o professor não soube motivar os alunos.”

Para Silva, o professor tem grande responsabilidade em investigar as necessidades e interesses dos alunos, pois vendo as carências, terá mais facilidade em motivá-los para uma aprendizagem mais eficaz. Ainda, para que isso aconteça, de acordo com Campos (2010, p. 109), é preciso “a compreensão e uso adequado das técnicas motivadoras que resultarão em interesse, concentração da atenção,

atividade produtiva e atividade eficiente de uma classe.” Portanto, para a autora, não motivar e não considerar os interesses dos alunos e, também, o uso inadequado dessas técnicas trarão danos à aprendizagem de uma LE.

Não apenas o professor um papel importante nesta motivação, mas também, o espaço físico, por exemplo, uma sala de aula superlotada sem climatização, o quadro em más condições, cadeiras desconfortáveis, entre outros, poderão mudar de forma negativa a motivação do aluno. O Método utilizado também pode influenciar a motivação, pois se a forma que o professor apresenta o conhecimento da língua for chato, cansativo ou difícil para seus alunos, estes, possivelmente, ficarão desmotivados. Um método poderá funcionar para um indivíduo e não para outro, cabe ao professor verificar às várias diferenças motivacionais dos alunos, variar e utilizar o que tem de melhor em cada método nas suas aulas. Bzuneck (2009, p. 25) confirma essa ideia ao dizer que “o tédio pode ser eliminado com as práticas de variar as tarefas e métodos abrindo-se mais espaços que propiciem participação ativa de toda a classe”. Estes são alguns fatores internos que podem agir na motivação.

Agora passaremos aos fatores externos, que também podem influenciar. De acordo com Harmer (1985, p.3), fatores externos são aqueles que acontecem fora da sala de aula. Esses fatores também podem modificar ou influenciar a motivação do indivíduo no processo de aprendizagem da LE.

Harmer (1985, p. 5-6) apresenta os fatores externos ao ambiente da sala de aula que podem motivar ou não os aprendizes de uma língua estrangeira: os pais, os amigos e um emprego. Para o autor os pais têm grande influência sobre a motivação dos seus filhos.

Se, por exemplo, os pais de um jovem estudante são muito contrários à cultura da comunidade da língua-alvo é possível que isso afete negativamente a atitude do estudante. Inversamente, uma atitude positiva por parte dos pais poderá ter um efeito muito positivo (HARMER, 1985, p.4)²

Podemos notar que os pais têm um papel fundamental nas escolhas e ações dos seus filhos, tanto podem agir positivamente como negativamente.

² “If, for example, a young student’s parents are very much against the culture of the target language community it is possible that this will negatively affect the student’s attitude. Conversely, a positive attitude on the part of the parents might have a very positive effect.” (HARMER, 1985, p. 4)

Em relação aos amigos, ainda segundo Harmer (1985), as opiniões e atitudes, destes, também são fatores que muito influenciam e têm grande importância nas ações do aprendiz para com a língua estudada. Se seus amigos estudam inglês, por exemplo, e acham que aquilo que estão fazendo é importante, o jovem aprendiz também se mostrará disposto a fazer o mesmo motivado por seus amigos.

Em relação ao emprego, é muito comum pessoas aprenderem uma LE, na maioria das vezes, a língua inglesa, com o objetivo de terem mais chances de obter sucesso na área profissional, pois a procura de profissionais preparados “fluentes” na língua inglesa no mercado está cada vez maior. Há também, a vantagem de ter no currículo uma língua estrangeira pois vai proporcionar a pessoa uma posição “superior” em comparação a outro que não a tem. É o que podemos verificar nas palavras de Phillipson (1992 *apud* SIQUEIRA, 2010, p. 25): “a língua inglesa angariou tamanho prestígio ao longo do tempo que qualquer pessoa que tenha atingido um nível de educação formal razoável sente-se em posição desvantajosa se não a domina.”

Focaremos agora em tipos de motivação, de acordo com Williams e Burden (1997), um dos estudos mais significativos sobre a motivação na aprendizagem é o de Gardner e Lambert (1972), eles buscavam responder a pergunta “O que faz com que algumas pessoas aprendam uma língua estrangeira de forma rápida e eficaz, enquanto outras, dadas às mesmas condições de aprendizagem, não o fazem?” (GARDNER e LAMBERT, 1972, p.1). A resposta à esta pergunta foi encontrada no tipo de motivação que estimula os aprendizes a aprenderem uma segunda língua. Nesse estudo os autores apresentam dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental. Na orientação integrativa, a motivação baseia-se em aspectos da personalidade do indivíduo que se identifica positivamente com os grupos falantes da língua alvo, desejando compreender a cultura daqueles grupos e, até mesmo, fazer parte deles. Para Gardner (1968), é a motivação integrativa que favorece a proficiência na L2/LE. Já na orientação instrumental, a motivação fundamenta-se nas vantagens que o indivíduo possa vir a ter caso aprenda a língua alvo, tais como: ascensão profissional, habilidade de ler textos escritos na língua alvo entre outros. Portanto, tanto a motivação instrumental como a motivação integrativa facilita a aprendizagem de uma língua estrangeira (GARDNER e MACINTYRE, 1991, p. 57).

Entretanto, outros autores, como, Oxford e Shearin (1994), Hotho e Reimann (1998) e Dornyei (1998, 2001), ao fazerem uma revisão sobre motivação em L2/LE, reconhecem que existem outras possibilidades de orientações motivacionais que não somente a integrativa ou a instrumental. Por exemplo, para Oxford e Shearin (1994), fatores como o desafio intelectual e interesses por viagens não se enquadram, necessariamente, nos dois tipos de orientação proposto por Gardner e Lambert (1972). Para Hotho e Reimann (1998, p. 132), “é a força motivacional e não o tipo de orientação que é relevante para a aquisição de línguas”. Assim o que importa é o que o aluno esteja motivado não levando em conta as orientações motivacionais.

Segundo Scarella e Oxford (1992), alunos bem-sucedidos têm atitudes positivas em relação à escrita em L2/LE. Um fator que ajuda na motivação em relação à escrita é a escolha de tópicos (Scarella; Oxford, 1992), pois os alunos se sentirão mais empolgados a escrever sobre um tema que é do seu interesse.

Hughey (1983, citado por SCARELLA; OXFORD, 1992), sugere que os professores satisfaçam as necessidades de seus alunos, reconhecendo o esforço que fizeram ao escrever. Deste modo “o professor bem-sucedido procura por algo que seja bom em cada texto escrito pelos alunos, cumprimenta os alunos pelo sucesso e os ajuda a satisfazer futuras necessidades de aprendizagem” (HUGHEY, 1983. p.49).

Outro fator que influencia as atitudes dos alunos em relação à escrita e sua motivação para aprendizagem é o tipo de correção que recebem em seus textos escritos (GRABE; KAPLAN, 1996; REED; BURTON, 1985; ZEBROSKI, 1994). Os alunos podem ficar confusos com correções vagas ou imprecisas, tornando-se frustrados com o seu processo de escrita. Para Reed e Burton (1985), uma avaliação negativa pode desmotivar os alunos a querer produzir, porque, muitas vezes, eles preferem ter uma nota baixa por não terem feito uma atividade a terem uma nota baixa atribuída à atividade realizada por eles. Mas também, por outro lado, como comentado por Tsui (1995), os alunos podem ficar positivamente motivados a explorar novas áreas de conhecimento e criatividade pessoal quando recebem correções e comentários que sejam construtivos e apoiem o seu processo de aprendizagem. Veremos sobre este tema na próxima seção, onde este assunto será abordado com mais profundidade.

4. O erro e a correção em língua estrangeira e na escrita

Falaremos, nesta seção, sobre erro e correção em L2/LE, e também, alguns tipos de correção que o professor pode utilizar ao avaliar os textos escritos dos alunos.

Existem muitos termos que vêm sendo usados para referir-se ao processo de tratamento dado aos erros. Segundo Ellis (1994), a palavra *feedback* é usada como um termo geral para a informação fornecida pelos ouvintes na recepção e na compreensão de mensagens. Vigile e Oller (1976, apud Ellis, 1994) fazem uma distinção *feedback* cognitivo e o afetivo. De acordo com os autores, o *feedback* cognitivo diz respeito ao entendimento real da mensagem, já o afetivo refere-se ao apoio motivacional que os interlocutores provêm uns aos outros durante uma interação.

Autores (Krashen, 1982; Krashen e Terrel, 1983) discutem a eficácia da correção de erros, argumentando que os erros são parte de um processo natural de aprendizagem de línguas, sendo, portanto, indicativos de um certo estágio da interlíngua do aprendiz.

Há, ainda, estudos que questionam a eficácia da correção feita pelo professor. Graham (1983), apud Fathman e Whalley, 1999), por exemplo, constatou que os alunos que recebiam *feedback* em todas as tarefas não cometiam menos erros do que aqueles que não recebiam a cada três tarefas. Entretanto, alguns argumentos contrários a essas visões foram apresentados. A falta de correção pode causar ansiedade aos alunos (Riolfi, 1991), e os erros podem persistir por muito tempo (Legutke e Thomas, 1991). Sem correção, alguns alunos jamais atingiriam um estágio linguístico “ideal” (Traxler e Gemsbacher, 1992), pois a correção serve como uma forma de desconfirmar hipóteses errôneas eventualmente formuladas pelos alunos em relação à língua alvo (Bley-Vroman, 1986).

Em relação à atitude do aprendiz no que diz respeito à correção dos erros, os resultados de pesquisas feitas nesta área, têm sido discutido. Cathcart e Olsen (1976) revelaram que os alunos que estudam uma L2 gostam de ser corrigidos e querem mais correção do que realmente recebem. Há estudos, porém, como os realizados por Sperling e Freedman (1987), que mostram uma certa aversão dos alunos diante da correção dos textos feita pelo professor, perante a alegação de que esta, muitas vezes, tem um caráter negativo. Gee (1972), entre outros autores, apurou que os alunos têm uma melhor atitude acerca do processo de escrita quando recebem *feedback* positivo. Assim, é importante citar Nunan (1998), que aponta duas funções principais desse tipo de *feedback*: fazer com que os alunos saibam que estão sendo bem-sucedidos, e aumentar sua motivação por meio de elogios. Verifica-se, assim, que pesquisas feitas na área têm revelado que um equilíbrio entre crítica e elogio pode ser a melhor maneira de promover uma maior qualidade na produção de textos escritos (Cardelle e Corno, 1981; Ferris, 1995; Rinvolucris, 1998). Williams e Burden (1997, p. 135), argumentam, para que qualquer tipo de comentário seja eficiente, as razões para a aprovação ou desaprovação do professor precisam ser explicadas. Além disso, é importante notar que as correções,

muitas vezes, são feitas por meio de notas em um papel e não se constituem em respostas a um escritor (Fuller, 1987).

Sobre os comentários escritos pelos professores nos textos dos alunos, Leki (1990, p. 58) diz:

Comentários escritos consomem tempo, mas nós, professores, continuamos a escrever comentários nos textos dos alunos porque sentimos que nossos comentários *parecem* mais praticáveis e mais completos do que conferências sobre cada texto; e porque, para a maioria dos professores de escrita, nossas obrigações requerem que avaliemos a escrita de nossos alunos para sermos capazes de justificar nossas avaliações.

Pesquisadores, como, Sommers (1982) e Cohen (1987), fizeram uma avaliação dos comentários escritos pelos professores e verificaram que, na maioria, os comentários são vagos e que não fornecem informações específicas aos alunos.

Outro ponto importante encontrado nas pesquisas sobre escrita é a inconsistência no processo de correção (Zamel, 1985), diante do fato que os professores as vezes corrigem o que está errado, outras vezes simplesmente ignoram o erro. Lembrando que, de acordo com Long (1983), a inconsistência da correção pode levar os alunos a formar ideias incorretas sobre a língua que estão aprendendo.

Para Hendrickson (1978), a correção direta dos erros não tinha efeitos significativos na proficiência escrita dos alunos. Fathman e Whalley (1990) constataram que as revisões dos alunos melhoravam tanto com a correção de erros gramaticais quanto com comentários sobre conteúdo, porém, os alunos que não recebiam nenhum tipo de feedback também faziam revisões. Robb, Ross e Shortreed (1986), e também, Semke (1984), concluíram que a melhoria dos textos não depende deste ou daquele tipo de correção, mas sim aquela relacionada com a própria prática da escrita.

Foi feita uma pesquisa para comparar a qualidade dos textos escritos em sala com a dos textos escritos em casa, assim, Kroll (1990) verificou que diferenças individuais no desempenho dos alunos, ao escreverem em sala de aula ou em casa, não foram estatisticamente significativas.

Segundo Ellis (1994, p. 585), “a maior descoberta dos estudos sobre o tratamento dado ao erro é que ele é um processo extremamente complexo”. Existem, portanto, várias formas de correção, e muitas delas são usadas pelo professor por intuição, com base na sua experiência anterior como aluno e

professor, nas suas crenças de como corrigir etc. Falaremos a seguir sobre alguns tipos de correção.

4.1 Tipos de correção de erros escritos e qual a relação deles com a motivação/ afetividade

Seguem abaixo, de acordo com alguns autores, tipos de correção que podem ser adotados pelos professores.

- *Correção direta:* Nesse tipo de correção marca nos textos dos alunos os erros e indica a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais, podendo ou não ser levado em conta o aspecto comunicativo. A correção direta pode ser total, indicando todos os erros existentes nos textos, ou parcial, na qual alguns erros são escolhidos para serem corrigidos (Hendrickson, 1980). Alguns autores, como, Lalande (1982), sugerem uma adoção de correção total de erros escritos. Porém, pode desestimular os alunos por terem seus textos escritos totalmente marcados por tinta vermelha (Semke, 1984).

- *Correção indireta:* A correção indireta tem a finalidade de envolver os alunos no processo de correção (Enginarlar, 1993; Lee, 1997), tornando- os mais independentes e reflexivos no processo de aprendizagem. Quanto mais os alunos corrigem os seus erros, mais chances terão de refletir sobre a língua que estão aprendendo e sobre o processo de escrita. Esta correção também pode ser feita de forma total ou parcial. Para os autores (Richard-Amato, 1998; Lightbown Spada, 1993; Bartram e Walton, 1994) a correção deve ser seletiva, pois a correção excessiva pode ter um efeito muito negativo na motivação.

- *Correção com toda turma:* Neste tipo de correção, o professor escolhe os erros que acontecem com mais frequência nos textos escritos, trabalhando- os no quadro ou com o auxílio do retroprojektor. De acordo com Chimombo (1986), esse tipo de correção é útil quando o professor tem aulas em turmas grandes. Essa correção tem o objetivo de envolver os alunos no processo e torná-los mais reflexivos, pois o erro de um poderá esclarecer a dúvida do outro, e, assim todos poderão aprender com os próprios erros como com os dos colegas. O professor deverá interferir, somente, no caso dos alunos não conseguirem reconhecer e corrigir os erros. Com este tipo de correção os alunos podem sentir-se constrangidos quando seus erros são expostos para a turma, e também, ficarem ansiosos quando percebem que não conseguem corrigir os erros apresentados pelo professor.

- Conferências: As conferências são um tipo de correção dialogada entre professores e alunos (Freedman e Sperling, 1985; Haneda, 2004), como a que acontece entre um orientador e seus orientados. Uma vantagem das conferências é a interação entre o professor e o aluno. Nessa perspectiva, o professor é visto como um integrante do processo da escrita e não apenas como alguém que irá avaliar o resultado. Durante as conferências, os alunos têm a oportunidade de tornar-se mais ativos no processo de correção do que em situações em que simplesmente recebem a correção feita pelo professor (Murphy, 2000; Haneda, 2004).

- Correção com pares: Muitos autores defendem o uso de atividades em grupo em sala de aula, pois possibilita uma interação maior entre os alunos, o que pode levá-los a co-construir o seu conhecimento (Moskowitz, 1978; Clifford, 1981; Long e Porter, 1985; Roy, 1989; Hillocks, 1995; Kasanga, 1996; Bourghy, 1997, Figueiredo e Sabota, 2002; Sabota, 2002; Rodrigues, 2003). Um dos grandes benefícios observados, em trabalhos em grupo, é o fato de que essa abordagem potencializa a aquisição de L2 por promover oportunidades tanto para *input* quanto para o *output*. Segundo Swain (2000, p.97), “é por meio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer”.

A correção com os pares é importante, pois a escrita é um ato social (Péry-Woodley, 1991), no qual os aprendizes colaboram uns com os outros. Segundo Yagelski (1989), os alunos sabem bastante sobre a escrita e podem tornar-se bons críticos se lhes forem dadas oportunidades para esse fim.

Ellis (1994) afirma que, apesar de muitas pesquisas terem sido realizadas sobre o tratamento dado aos erros, a falta de estudos sobre o seu efeito no processo de aprendizagem de L2 não é muito animador. Diz ainda o autor que “existe uma abundância de opiniões sobre qual tipo de tratamento dado ao erro é melhor, mas existe pouca evidência empírica para fazer uma escolha bem fundamentada” (Ellis, 1994, p. 586). Para Tsui (1995, p. 53), isso ocorre porque “é o aprendiz que determina se a forma correta é adquirida, não o professor”.

Por isso, é importante que o professor faça pesquisas, usando diferentes formas de correção, e discuta com seus alunos sobre elas, para então, refletir e

chegar a uma forma mais adequada ao contexto onde está inserido. Outro ponto importante a ser pesquisado é sobre as crenças relacionadas a correção, pois as crenças podem influenciar os professores em sua prática pedagógica. Falaremos sobre este ponto na próxima seção.

4.2 Crenças e a correção

As crenças são “opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p.73). Elas são construídas por meio das interações sociais (WOODS, 2003) das quais os seres humanos participam ao longo da vida. Nesse contexto, as crenças são percebidas como um construto dinâmico, variável, estando baseadas na experiência individual, já que são o resultado da interação social e estão em constante mudança (BARCELOS, 2000).

Barcelos (2006) define crenças como:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Alguns autores como Barcelos (2006), Pajares (1992), Vieira-Abrahão (2004) entre outros falam que a importância do estudo das crenças está no fato de que elas influenciam direta ou indiretamente a ação das pessoas. E se tratando de sala de aula de LE, as crenças do professor podem influenciar na sua prática de ensino, na maneira como ele realiza a correção, tornando-a mais eficaz, sendo que as crenças dos alunos também podem interferir no sucesso ou não da aprendizagem.

Silva e Figueiredo (2006) enfatizam que a concepção sobre o erro está, muitas vezes, relacionada ao modo de agir das pessoas em suas vidas cotidianas, uma vez que elas possuem suas próprias definições sobre o erro e o ensino-aprendizagem de línguas.

Para Villani (2008):

As crenças educacionais, em especial a dos docentes são, [...], convicções a respeito dos vários assuntos que dizem respeito à educação e se revelarão nas comunicações, nas ações e nos comportamentos do educador em sua prática cotidiana. (VILLANI, 2008, p.3)

Assim, todos nós temos crenças e, muitas vezes, agimos de acordo com elas. Não poderia ser diferente em relação ao processo de ensino/aprendizagem. De um modo geral, as crenças dos professores afetam a forma como orientam suas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, também são influenciados pelas crenças de seus alunos no que diz respeito às etapas do processo de aprendizagem

de uma língua. Se professores e alunos compreenderem o propósito de certas técnicas e chegarem a um acordo quanto ao seu uso, o retorno poderá ser mais produtivo (DIAB, 2006).

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, o que acreditamos constituir-se ou não um erro está, muitas vezes, relacionado com o nosso próprio modo de agir diante das situações que vivenciamos no nosso cotidiano. Nesse sentido, é importante considerar o fato de que aprendizes e professores são indivíduos que possuem suas formas particulares de pensar e de agir em relação ao que seja erro dentro do processo de ensino e aprendizagem, bem como em relação o porque, como e quando corrigi-lo (SILVA; FIGUEIREDO, 2006, p. 114).

Podemos notar que a importância das crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas está diretamente relacionada à compreensão das ações de aprendizes e professores. Quando percebemos que as crenças envolvem o processo de correção de erros, pode tornar-se mais fácil para o professor a escolha de métodos e técnicas de correção que tornam possível o processo de aquisição de uma língua.

As crenças são construídas pelas experiências individuais, ao decorrer de nossas vidas, deste modo as técnicas de correção são, de alguma forma, utilizadas e alteradas por cada professor conforme suas experiências pessoais e coletivas. Da mesma forma, a maneira como os alunos recebem e aceitam as correções de acordo com as suas crenças.

Barcelos (2007) sugere uma maior reflexão por parte dos professores sobre as crenças que fazem parte de suas práticas pedagógicas, pois muitas vezes eles têm ideias errôneas e pré-concebidas sobre o processo, transmitindo-as aos aprendizes. É preciso romper normas, modelos sobre o tema, “um conhecimento a respeito da própria estrutura cognitiva e social das crenças” (BARCELOS, 2007, p.130).

Silva e Figueiredo (2006) também acreditam que os educadores devam ter maior consciência de suas próprias crenças e das crenças sobre correções de seus aprendizes, comprovando a ideia de que seja necessário analisar, comparar, refletir e elaborar ações que favoreçam a aprendizagem. De acordo com os autores é de grande importância entender como o erro é formado e ainda, conhecer as variadas formas de correção no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Silva (2005) define crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas como:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As

crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (Silva, 2005, p.77)

As crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias, estão relacionadas profundamente ao nosso eu, à nossa própria identidade, conforme Barcelos (2006) e Silva (2005). Podendo também, serem, interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação (Kalaja e Barcelos, 2003; Barcelos, 2006; Silva, 2005; entre outros).

Segundo Nespor (1987), as crenças são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, ideias que são evidenciadas com atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE. As crenças, segundo Silva (2005, p.78), “seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”.

5. Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa têm sido com frequência defendida no meio acadêmico atual, pois é reconhecida nessa metodologia a capacidade de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas, ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essa forma de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a entender conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais independente.

Um conceito simples de aprendizagem colaborativa apresentado por Dillenbourg (1999) é que essa é uma situação de aprendizagem onde duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com o autor, essa definição geral pode ser interpretada de várias maneiras: o número de pessoas pode sofrer grande alteração, podendo ser duas ou muitas pessoas.

De acordo com alguns estudiosos, o contato, a relação em grupos destaca a aprendizagem mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. O compartilhamento e a troca de ideias com outras pessoas ajuda a compreensão e o pensamento (GERDY, 1998, apud WIERSEMA, 2000).

Em um grupo de trabalho colaborativo, há “um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto” (ROSCHELLE e TEASLY, apud DILLEMBOURG, 1996, p.2). Dessa maneira, todos são responsáveis no sucesso ou no fracasso do grupo. Portanto, todos os alunos envolvidos em um trabalho colaborativo são responsáveis por sua evolução, crescimento, e também, pela evolução e sucesso do seu grupo, tendo assim um relacionamento solidário, todos em uma mesma posição dentro do grupo.

A aprendizagem colaborativa faz parte das tendências pedagógicas e bases teóricas que fazem parte do contexto escolar. Estas tendências e bases teóricas são baseadas, fundamentadas:

- Movimento da Escola Nova;
- Teorias da Epistemologia Genética de Piaget;
- Teoria Sociocultural de Vygotsky;

- Pedagogia Progressista.

É importante aqui ressaltar os pressupostos fundamentais da teoria sociocultural. Vygotsky enfatiza no papel da interação social no desenvolvimento do homem, uma vez que o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos, essas interações seriam as principais promotoras da aprendizagem. Rego (apud VALASKI, 2003, p. 24): “ele (Vygotsky) considera que o indivíduo é um ser social e que constrói sua individualidade a partir das interações que se estabelecem entre os indivíduos, mediadas pela cultura”.

A linguagem é a ferramenta mais importante, todas as outras funções da inteligência desenvolvem-se a partir da interação social baseada na linguagem (WARSCHAUER, 1997). Assim, para Vygotsky, a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica. Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem, há a necessidade de uma interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal. Assim, torna-se necessário o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que segundo ele é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Para Vygotsky (1998, p. 113), o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

De acordo com a teoria vygotskiana, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1981, p. 3):

- 1) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- 2) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- 3) auto-regulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

Um outro conceito importante na teoria sociocultural é a internalização. Para Vygotsky (1998), “o desenvolvimento é a transformação de atividades compartilhadas socialmente em processos internalizados”, (Vygotsky, 1998, p. 74).

Ainda de acordo com Vygotsky (1998), todas as funções psíquicas superiores, incluindo a aprendizagem e a resolução de problemas, surgem, primeiro, num plano interpessoal ou social, para depois alcançar um plano interno ou intrapessoal. Segundo Vygotsky (1993, p. 5), “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”, onde existem diferentes funções no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Nos baseando na teoria sociocultural, notamos a importância da interação em sala de aula (Moskowitz, 1978; Long e Porter, 1985; Pica, 1987; Rivers, 1996; Lynch, 1996; Gass, Mackey e Pica, 1998) que é algo evidente, pois “o conhecimento é co- construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos e Hashimoto, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, “a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem.” (Figueiredo, 2006, p. 17).

A aprendizagem colaborativa, é definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”. A interação não ajuda apenas os alunos menos experientes, os alunos mais experientes, também, descobrem novas formas de aprender. Em conjunto, os alunos não trocam apenas ideias e informações, mas também formas de aprender (Donaldson, 1990; Swain, 2000).

Alguns autores (Kohn e Vajda, 1975; Long e Porter, 1985; Coelho, 1992; Kessler, 1992, entre outros) destacam as vantagens do trabalho em grupo em sala de aula de línguas estrangeiras. Uma das muitas vantagens é que a aprendizagem colaborativa aumenta a aquisição de L2, pois proporciona oportunidade tanto para input quanto para output (Long e Porter, 1985; Pica, Young e Doughty, 1987; Ehrman e Dörnyei, 1998). Segundo Swain (2000, p. 97), é através do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer”. Para Clark (1990, p. 1), “nós nos comunicamos não para representar a realidade ou para transmiti-la, mas para construí-la”.

Johnson e Johnson afirmam que (1998, p. 339), “é através de oportunidades para interação ou uso produtivo da língua que o falante não- nativo adquire a língua”. Swain (1995) defende, ainda, que os aprendizes precisam de um momento para usar a língua de forma que faça sentido à eles, para então mostrarem o que aprenderam, pela escrita ou oralmente, com o propósito de desenvolverem algumas

características gramaticais que não são alcançadas somente através de input compreensível.

Estudos sobre os acontecimentos de sala de aula têm evidenciado que o ensino não é estático, mas sim algo dinâmico, resultado da interação entre o professor, os aprendizes e as atividades desenvolvidas em sala de aula (Richards, 1990). Trabalhando em grupo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a competência interacional, que é definida por Tikunoff (1983, p. 4, apud Richards, 1990) como a habilidade do aprendiz “para responder tanto às regras de discurso da sala de aula, quanto às regras sociais do discurso, de modo a interagir apropriadamente com os pares e adultos ao executar tarefas em sala de aula”.

De acordo com High (1993) e Aoki (1999), a aprendizagem colaborativa favorece a aquisição de L2, de forma que:

- maximiza o output do aprendiz – os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, através de interações significativas, diferente de uma abordagem tradicional onde os alunos participam quando solicitados pelo professor;
- promove interações com vistas à negociação de significado – a fluência numa língua ocorre quando ela é usada como veículo de comunicação. Durante o processo de comunicação, há a negociação de significado, uma vez que os alunos se esforçam para compreender uns aos outros, mudando ou parafraseando o que disseram, ou seja, os alunos têm a chance de compreender e de se fazerem compreendidos;
- promove um ambiente de apoio – por intermédio do trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos alunos em se expressar na língua estrangeira. Os alunos compartilham conhecimentos e informações e têm condições de aprender uns com os outros e de ver que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo.

No trabalho colaborativo o professor tem a função de ser um facilitador (Olsen e Kagan, 1992), na medida em que medeia o processo de aprendizagem e não o controla ou simplesmente fornece informações para os alunos. O professor é a chave para a aprendizagem colaborativa (McDonell, 1992), e ele deve agir em sala de aula de uma forma que os alunos se tornem mais independentes, com o objetivo de “conferir ao aprendiz um papel mais significativo” (McDonell, 1992, p. 169).

É importante falarmos também, sobre a diferença que existe entre os termos colaboração e cooperação. Para Alcântara e Trala (2004 apud Damiani, 2008), a

colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida e a cooperação é uma comunicação planejada para a realização de um propósito ou produto final. Na aprendizagem colaborativa, o ponto mais importante é o processo, as atividades não são estruturadas, os papéis dos membros são definidos à medida que a atividade se desenvolve. A abordagem é focada no aluno e estes não recebem instruções, vindas do professor, sobre como realizar a atividade. Já a cooperação tem como foco o produto, as atividades são em geral estruturadas. O gerenciamento é centrado no professor, que instrui os alunos na realização das atividades.

Essa diferenciação oferece um melhor entendimento e redirecionamento dos procedimentos de alunos e professores, sem que aconteça o engessamento de práticas que comprometam o objetivo em comum que é a interação e a aprendizagem.

Alcântara e Trala (2004 apud Damiani, 2008) destacam que apesar de suas diferenças tanto teóricas como práticas, as duas se originam de dois postulados – rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, na e pela aprendizagem.

A interação, exigência fundamental que possibilita o desenvolvimento da prática colaborativa e/ou cooperativa, é representada por Willians e Burden (1997) em um modelo denominado de socioconstrutivista no ensino e aprendizagem. São representados pelos autores quatro fatores essenciais desse processo: tarefas, professores, aprendizes e contexto. Assim a relação entre esses fatores é que nenhum deles pode existir de forma isolada.

Capítulo 2

1. Metodologia de Pesquisa

Esse estudo é de cunho etnográfico e qualitativa, o objetivo é analisar dados que em sua maioria falam sobre os fatores afetivos dos alunos. Utilizaremos também a pesquisa teórica onde construiremos um referencial teórico para nos apoiarmos na análise dos dados.

Para a coleta de dados, faremos o uso de um questionário. A pesquisa será feita na Universidade Federal do Tocantins e como participantes teremos alguns alunos da turma do 8º período de Letras- Inglês.

Os alunos que participarão desta pesquisa não serão orientados acerca das teorias utilizadas para a elaboração deste trabalho, os dados obtidos serão baseados nas opiniões que os mesmos possuem sobre o tema em questão. Nosso propósito, além de estudar os fatores afetivos desses alunos, é também, relacionar a forma como eles veem a escrita em inglês como uma LE.

1.2 Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi feita com cinco alunos entre 22 a 27anos, do curso de Letras – inglês da Universidade Federal do Tocantins. Estes alunos estão cursando o 8º período, sendo que está será a primeira graduação de todos os participantes.

A estrutura das salas de aula é boa e a universidades oferece uma biblioteca, que ainda, deixa a desejar se tratando de materiais para a área de língua inglesa. Existe também o laboratório do curso de Letras, mas o mesmo, é muito pouco utilizado pelos alunos e professores.

Se tratando das aulas de inglês os professores utilizam muito a prática comunicativa, além de trazerem temas críticos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Todos os participantes da pesquisa foram alunos de escolas públicas e alguns deles, fizeram ou fazem curso de inglês em escolas de idiomas.

Gênero	Idade	Cursam ou cursaram inglês fora da universidade	Atuam como professores
Feminino	22	Não	Sim
Feminino	24	Sim	Não
Feminino	26	Sim	Sim
Feminino	27	Não	Não
Masculino	24	Sim	Sim

Capítulo 3

1. Análise dos dados

Foi aplicado um questionário semi- aberto composto de dez perguntas e cinco alunos do 8º período do curso de Letras- Inglês responderam a este questionário. Utilizamos nomes fictícios para resguardar os nomes reais dos alunos. Faremos a seguir a análise dos dados obtidos verificando os fatores afetivos estudados neste trabalho.

A partir dos dados coletados, pudemos perceber que alguns dos alunos dentre os cinco, têm a autoestima baixa com relação à produção da escrita. Podemos comprovar através dos dados abaixo:

Eu sempre acho que os outros alunos escrevem em inglês melhor do que eu.		
	Sim	Não
Maria		x
Júlia		x
Paula	x	
Ana	x	
Pedro		x

Eu nunca me sinto autoconfiante quando tenho que escrever em inglês durante as aulas.		
	Sim	Não
Maria	x	
Júlia		x
Paula		x
Ana	x	
Pedro		x

Como eu me sinto em relação aos erros em inglês?
Maria: “Às vezes me sinto desmotivada quando erro, pois percebo que não sabia algo que imaginava saber.”
Júlia: “Em relação à escrita tudo bem, pois escrita é difícil até na língua materna. Os erros de pronúncia é que me incomodam.”
Paula: “Eu me sinto normal, pois erramos na nossa língua, erramos em muitas coisas, então um erro nos mostra que estamos tentando acertar, errar é comum e nos ensina que devemos procurar saber onde erramos e buscar não errar mais, principalmente se for o mesmo erro”.
Ana: “Normal, porque sei que não sou ‘crânio’ e nem fluente em inglês, aceito de forma natural e não fico desesperada por isso”.
Pedro: “Acho normal, pois sei que não sei tudo que deveria saber”.

Segundo Hines e Groves (1989), a autoestima é uma atitude de aprovação ou reprovação de si mesmo e mostra o grau que um sujeito acredita ser capaz, importante, bem-sucedido e digno. Como podemos ver através dos dados, alguns alunos, a minoria dentre os pesquisados, sentem-se com a autoestima baixa quanto a escrita em língua inglesa. A baixa autoestima pode levar o indivíduo a acreditar, que as situações, aqui no caso da escrita em LE, são mais difíceis do que realmente são (Pajares apud Assis, 2005).

Por outro lado, a maioria dos alunos pesquisados, demonstram ser indivíduos com a autoestima elevada pois acreditam ter a mesma capacidade que os outros alunos, são autoconfiantes e encaram o erro com normalidade, não demonstram falta de motivação ou problemas com o erro. Podemos perceber, até o presente momento, que as variáveis do domínio afetivo podem tanto promover como inibir a aprendizagem de uma LE, dependendo da positividade ou negatividade da pessoa (Richard, 1998).

A seguir passaremos para os próximos questionamentos feitos nesta pesquisa.

Considero constrangedor/vergonhoso cometer erros quando escrevo em inglês.		
	Sim	Não

Maria	x	
Júlia		x
Paula		x
Ana		x
Pedro	x	

Como podemos ver, de alguma forma, os alunos tem uma certa ansiedade com relação à língua inglesa. No entanto, dos cinco alunos somente dois dizem ser constrangedor/vergonhoso cometer erros quando escrevem em inglês. De acordo com Scarella e Oxford apud Figueiredo (2005), a ansiedade do aluno pode ser aumentada dependendo de como se dá a interação professor-aluno. Assim, a forma mais rígida de corrigir erros ou mesmo a maneira como o professor lida com eles pode aumentar a ansiedade do aluno.

Quais os fatores, ao longo de sua vida escolar e acadêmica que influenciaram você a se sentir ansioso e/ou nervoso? Por quê?				
	Material didático	Colegas de sala	Atitude do professor diante dos erros cometido pelos alunos	O professor acaba, de alguma forma, desmotivando os alunos
Maria			x	
Júlia		x		
Paula			x	
Ana	x			
Pedro		x		
Justificativa das respostas:				
Maria: "Porque a atitude do professor ao corrigir erros pode influenciar muito no comportamento e na aprendizagem do aluno. Podendo deixar marcas e traumas".				
Júlia: "Porque às vezes me sinto como se estivesse sendo avaliada tanto pelo professor, quanto por				

alguns colegas de sala. Principalmente em relação à comunicação, fico ansiosa e nervosa e às vezes nem consigo me comunicar bem como faço em outros ambientes fora da sala de aula”.
Paula: “Porque dependendo da postura do professor diante do erro do aluno ele pode desmotivá-lo ou constrangê-lo, ou ainda, maltratá-lo e isso pode marcar a vida desse aluno por muito tempo ou para sempre”.
Ana: “Porque fico na expectativa de saber se o material é bom ou não”.
Pedro: “Isso acontece apenas no início e por um breve período, mas me deixava nervoso por causa da vergonha ao ser motivo de risos dos outros alunos que estavam adiantados no conteúdo”.

Segundo Mastrella (2005), a aprendizagem de uma LE pode ser um processo que causa muita ansiedade para os alunos, e a sala de aula, é o local onde comumente acontece a aprendizagem, um ambiente que pode proporcionar tal ansiedade. Para Horwitz apud Mastrella (2005), o sentimento de apreensão, desconforto, frustração, tensão e incapacidade, muitas vezes estão ligados à ansiedade. Também é importante ressaltar que outros fatores além da escrita causam ansiedade nos alunos.

Próximo questionamento da pesquisa:

Eu gostaria de aprender escrever muito bem em inglês. Por quê?		
	Sim	Não
Maria	x	
Júlia	x	
Paula	x	
Ana	X	
Pedro	x	
Justificativa das respostas:		
Maria: “Estaria segura em escrever em qualquer situação e meus erros quando cometidos seriam poucos”.		
Júlia: “Porque é fundamental. Principalmente para quem pensa em fazer pós-graduação. Precisarei		

para fazer meu 'abstract' ou até mesmo para escrever artigos em Língua Inglesa”.
Paula: “Porque assim eu não me sentiria tão receosa e nem tão dependente do dicionário, ou de alguém que saiba mais do que eu”.
Ana: “Porque quando você escreve em inglês de forma clara você provavelmente consegue falar bem”.
Pedro: “Porque é sempre bom ser o mais elegante possível na escrita”.

Para se aprender uma língua estrangeira é preciso, em primeiro lugar, gostar da nova língua que se quer aprender. Por quê?		
	Sim	Não
Maria	x	
Júlia		x
Paula	x	
Ana	x	
Pedro	x	
Justificativa das respostas:		
Maria: “Porque aprender algo que não gosta, que não dá prazer é muito ruim, se sentir forçada a aprender algo é péssimo, me sinto 'sufocada', com raiva e acabo então não tendo um bom aproveitamento, mas claro se eu tiver interesse por uma língua vou estudar porque gosto ou preciso para conseguir um bom trabalho.”		
Júlia: “Não necessariamente. É claro quando já temos simpatia por uma língua o aprendizado dela se torna mais prazeroso. Ou pode-se passar a gostar da língua durante o processo de aprendizagem. Eu conseguiria estudar uma língua sem necessariamente gostar/ ter simpatia”.		
Paula: “Porque isso facilita muito a aprendizagem ajuda a mente se abrir para novos saberes e um mundo 'novo', 'desconhecido”.		
Ana: “Quando você se propõe a aprender principalmente uma nova língua, você precisa achá-la interessante e útil”.		
Pedro: “É um motivo a mais para facilitar na aprendizagem, uma vez que não é cansativo e/ou entediante”.		

Como podemos observar, todos os alunos no primeiro questionamento querem aprender a escrever muito bem em inglês, independente da motivação que cada um tem. De acordo com Williams e Burden apud Souza (2007), a motivação é formada por fatores como interesse, a curiosidade e o desejo de conquistar algo. Sem esses elementos que compõe a motivação, a aprendizagem não acontece. Podemos verificar que a maioria dos alunos, possuem alguma motivação que os leva a aprender escrever em inglês e/ou apenas aprender uma LE.

Passaremos agora para a última parte da nossa análise. Onde foram feitas as seguintes perguntas:

Para se comunicar em inglês é necessário escrever muito bem?		
	Sim	Não
Maria		x
Júlia		x
Paula		x
Ana		x
Pedro		x

Os professores deviam explicar as regras gramaticais mais explicitamente.		
	Sim	Não
Maria	x	
Júlia		x
Paula	x	
Ana	x	
Pedro		x

É necessário que o professor corrija todos os erros cometidos pelos alunos na escrita? Por quê?		
	Sim	Não
Maria	x	
Júlia	x	
Paula	x	
Ana	x	
Pedro		x
Justificativa das respostas:		
Maria: "Pois só assim saberemos o ponto exato onde cometemos o erro".		
Júlia: "Porque dessa forma aprenderíamos mais, até em relação à coesão e coerência do texto".		
Paula: "Para que o aluno veja onde deve melhorar e procurar não mais errar".		
Ana: "Para que o aluno veja seu erro e aprenda com o mesmo".		
Pedro: "Nem sempre todas as pessoas gostam de correções a todo momento, e isso pode até interferir no aprendizado de algumas pessoas".		

Podemos verificar que negativas foram unânimes quanto à referência de que para se comunicar em inglês é preciso escrever muito bem. Nos deparamos muitas vezes com crenças, que aqui podemos claramente ver. Crenças de que para nos comunicarmos em uma LE é preciso escrever muito bem. Essa falsa crença é, com certeza, uma crença negativa para os alunos que tem dificuldades no processo de aprendizagem de uma LE.

Nos questionamentos seguintes obtivemos as opiniões dos alunos sobre como os professores de língua inglesa deviam ser durante o processo de ensino/aprendizagem e na correção dos erros. Notamos que a maioria dos participantes, acreditam que os professores poderiam explicar as regras gramaticais mais explicitamente e deveriam, sim, corrigir todos os erros que os alunos cometem na escrita. Somente um aluno dentre os cinco respondeu que não seria necessário corrigir todos os erros e sua justificativa para tal resposta foi que nem todas as

peças se sentem bem com tantas correções e que poderia até interferir no aprendizado. Acredito que esta é uma resposta de grande importância, pois existem estudiosos que acreditam sim que dependendo de como são feitas as correções ela pode interferir na aprendizagem do aluno. Krashen (1982) afirma que a aquisição de língua se dá via *input* compreensível, não sendo necessária a correção do indivíduo. Conforme o autor, a correção pode afetar negativamente o filtro afetivo do aprendiz e consequentemente impedir a aquisição. Entretanto, para os alunos que defendem a correção, Riolfi (1991) sugere que tanto a rigidez em excesso na correção de erros, quanto a falta de correção podem ser prejudiciais para o aprendizado. Se a correção excessiva pode desestimular alguns alunos, a falta de correção pode causar ansiedade naqueles que gostam de estar atentos aos erros após a produção oral ou escrita.

2. Considerações Finais

Este estudo nos levou a refletir através dos dados analisados, que os fatores afetivos são de grande importância para a aprendizagem de uma LE de acordo com várias literaturas lidas para a execução deste trabalho (Figueiredo, 1997; Gardner, 1993; Brown, 1994; Bailey, 1983; Scarella e Oxford, 1992; Mastrella, 2005 entre outros). É importante ressaltar que os dados alcançados nesta pesquisa, foram respostas de futuros professores de língua inglesa. Pudemos, também, observar que a amostragem foi pequena para podermos, de fato, concluir com mais precisão as influências dos fatores afetivos sobre os alunos pesquisados.

A menor parte dos alunos pesquisados se mostraram aprendizes com autoestima baixa, a maioria não, no que se refere à aprendizagem e escrita em uma LE, no caso da nossa pesquisa a língua inglesa. Alguns se sentem constrangidos ao cometerem erros, já outros não, até mesmo no que tange a correção dos erros, todos somente um aluno prefere não tê-los corrigido, a maioria preferem a correção para então saberem onde foi que erraram e não cometerem o mesmo erro, a minoria acha desconfortante ser corrigido a todo momento, acreditam que o aluno pode se sentir desmotivado. Verificamos, também, fatores que podem influenciar para que os alunos se sintam ansiosos/nervosos, estes fatores foram: colegas de sala, atitude do professor diante dos erros cometidos e o material didático.

A maioria dos participantes disseram que gostar da língua que estão aprendendo é muito importante para obtenção do sucesso, apontam os resultados.

Concluimos que o domínio afetivo não pode ser separado do cognitivo (Damásio, 2000). Assim “é recomendável que se olhe para o domínio afetivo no intento de obter uma compreensão mais completa da aquisição de uma segunda língua”. (Assis, 2005, p. 92). Dessa forma seremos mais capazes de entendermos os importantes e relevantes fatores que ajudam na aquisição da LE, para assim alcançarmos o sucesso.

3. Encaminhamentos

QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DE DADOS TCC

1) Eu sempre acho que os outros alunos escrevem em inglês melhor do que eu.

Sim () Não ()

2) Como eu me sinto em relação aos erros em inglês?

3) Eu nunca me sinto autoconfiante quando tenho que escrever em inglês durante as aulas.

Sim () Não ()

4) Considero constrangedor/vergonhoso cometer erros quando escrevo em inglês.

Sim () Não ()

5) Quais os fatores, ao longo de sua vida escolar e acadêmica que influenciaram você a se sentir ansioso e ou nervoso? Por quê?

() Material didático () Colegas de sala

() Atitude do professor diante dos erros cometidos pelos alunos

() O professor acaba, de alguma forma, desmotivando os alunos

6) Eu gostaria de aprender escrever muito bem em inglês. Por quê?

Sim () Não ()

7) Para se aprender uma língua estrangeira é preciso, em primeiro lugar, gostar da nova língua que se quer aprender? Por quê?

Sim () Não ()

8) Para se comunicar em inglês é necessário escrever muito bem?

Sim () Não ()

9) Os professores deviam explicar as regras gramaticais mais explicitamente?

Sim () Não ()

10) É necessário que o professor corrija todos os erros cometidos pelos alunos na escrita? Por quê?

Sim () Não ()

Referências Bibliográficas

- ANDRÉS, V. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.87-102.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez., 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2015.
- BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Prática Colaborativa: Concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural.
- BÖCK, Vivien Rose. *Motivação para Aprender Motivação para Ensinar*. Reencantando a Escola. Porto Alegre: Cape, 2008.
- BRANDEN, N. *Autoestima e os seus seis pilares*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- BZUNECK, José Aloyseo. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). *A Motivação do Aluno*. Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.9-36.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Aprendizagem*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DAMÁSIO, A. *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- DOURADO, Regina & SPERB, Lúcia Wolmer. "Auto-estima e aprendizagem de línguas estrangeiras". In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 39/2002, 81-94.
- DOURADO, M. R.; SPERB, L. W. Autoestima e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 39, p. 81-94, 2002.
- DÖRNEYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, p. 117-135, 1998.

GARDNER, R. C. Attitudes, motivation and personality as predictors of success in foreign language learning. In: PARRY, T.; STANSFIELD, C. (Ed.). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990. p. 179-221.

HARMER, Jeremy. Why do the people learn languages? In: _____ *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman, 1985, p.1-9.

HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, n. 70, p. 125-132, 1986.

LEWIS, A. Problems presented by the ambiguous word "anxiety" as used in psychopathology. In: *The later papers of Sir Aubrey Lewis*. Oxford: Oxford University Press, 1979. GORESTEIN, C.; ANDRADE, L. H. S. G.; ZUARDI, A. W. (Ed.). *Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia*: São Paulo: Lemos, 2000.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Anxiety and secondlanguage learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, The University of Western Ontario, v. 39, n. 2, p. 251-275, 1989.

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: Mello, H.A .B. de.; DALACORTE, m. c. f. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. 2. Ed. Ver. Ampl. Goiânia: Ed. Da UFG, 2005. P. 115-153.

Orgs: MASTRELLA, M. R. Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. *Novas perspectivas em Língua Aplicada*. Vol. 18 Campinas, SP: Pontes, 2011.

MCLEOD, S. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.

MOYSÉS, L. M. M. *A autoestima se constrói passo a passo* : Papirus, 2004.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p.307-332, 1992.

PICKHARDT, C. *Keys to developing your child's self-esteem*. New York: Barron's, 2000.

QIN, Gangyin. *The Influence of Personality on Foreign Language Learning*. Disponível em: <http://www.linguist.org.cn/doc/uc200310/20031013.doc>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press, 1965.

SCARELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCHÜTZ, Ricardo. "Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas" English Made in Brazil . Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Online. 12 de junho de 2014. Acesso em: 19 de junho de 2015.

SILVA, Walkyria Magno e. Motivação como Força Propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). *Autobiografias na (Re) construção de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico Reflexivo*. Vol.3. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 283-299.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás: Goiânia. (correção de erros), 2004.

SILVA, Sulene Vaz; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 113-141,2006. Disponível em:<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/09Kleber.pdf>><http://www.letras.ufmg.br/rbla/2006_2/05Suelene%20Silva%20%20Francisco%20Quaresma.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2015.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica. In: SILVA, Kleber Aparecido da.(org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.1. Campinas: Pontes, 2010, p.25-52.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*, 2011.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA -ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p.131-152.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos*

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *New Approaches to Research on Beliefs about SLA*. Amsterdã: Kluwer, 2003, p.55-86.