



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

MAIARA BARROS BARBOSA

**A ANSIEDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

CAMPINA GRANDE

2021

MAIARA BARROS BARBOSA

**A ANSIEDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira

CAMPINA GRANDE

2021

B238a Barbosa, Maiara Barros.

A ansiedade na formação docente inicial [manuscrito] : estudo de caso com professores de língua inglesa / Maiara Barros Barbosa. - 2021.

32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira , Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Formação docente inicial. 2. Língua Inglesa. 3. Afetividade. 4. Ansiedade. I. Título

21. ed. CDD 372.6521

MAIARA BARROS BARBOSA

A ANSIEDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras Inglês da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em Letras
Inglês

Aprovada em: 06/10/2021

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira

Nota: 10,0

Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Celso

Nota: 10,0

Prof. Ms Celso José Lima Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria das Neves Soares

Nota: 10,0

Profª Ms Maria das Neves Soares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Média: 10,0

À minha professora e inspiração, Karyne
Soares, meu esposo e alicerce, Jamerson
Ribeiro e a meu pai Cícero (*in memoriam*).

“A verdadeira motivação vem de realização, desenvolvimento pessoal, satisfação no trabalho e reconhecimento”
(Frederick Herzberg)

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 7 |
| 2.1 | A relação entre afetividade e cognição..... | 8 |
| 2.2 | A dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas..... | 9 |
| 2.3 | Um olhar sobre a ansiedade..... | 13 |
| 2.3.1 | <i>A ansiedade na formação docente inicial.....</i> | 15 |
| 3 | METODOLOGIA | 16 |
| 4 | ANÁLISE DE DADOS | 17 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 23 |
| | REFERÊNCIAS | 25 |
| | APÊNDICE – QUESTIONÁRIO ON-LINE | 28 |

A ANSIEDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Maiara Barros Barbosa

RESUMO

O presente artigo, caracterizado como um estudo de caso de abordagem qualitativa, tem como foco analisar de que forma a ansiedade é compreendida e vivenciada por professores de língua inglesa em formação inicial. Para isto, procuramos (i) descrever a compreensão dos colaboradores desta pesquisa sobre a ansiedade, (ii) identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos que favorecem a ocorrência desse sentimento no processo de formação e (iii) verificar possíveis alternativas para lidar com a ansiedade no contexto apresentado. Como suporte teórico para a realização desta pesquisa, utilizamos as contribuições dos estudos de Barbosa (2020) e Arnold (2011) sobre a importância da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas e Freeman e Freeman (2015), Cittolin (2002), Ciriaco e Costa (2016) e Sampaio e Stobäus (2017), quanto à ansiedade em contextos de formação docente inicial, dentre outros autores. Com base nos dados gerados por meio do questionário aplicado com seis professores de inglês em formação inicial, verificamos os seguintes resultados: (i) a ansiedade (muitas vezes associada ao medo) é compreendida como um sentimento negativo que, em geral, limita o indivíduo quanto ao seu desempenho e agir; (ii) os fatores extrínsecos são predominantes para desencadear o sentimento de ansiedade por parte dos nossos colaboradores; e (iii) a maioria dos colaboradores evidencia a importância dos professores formadores no auxílio ao enfrentamento do sentimento de ansiedade durante o processo de formação.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Língua Inglesa. Afetividade. Ansiedade.

ABSTRACT

The present paper, characterized as a qualitative case study, focuses on analyzing how anxiety is understood and experienced by pre-service English language teachers education. For this purpose, we attempt to (i) describe the understanding of this research collaborators about anxiety, (ii) to identify the intrinsic and extrinsic factors that favor the occurrence of this feeling in the education process and (iii) verify possible alternatives for dealing with anxiety in the presented context. As theoretical support for this research, we made use of the contributions of the studies developed by Barbosa (2020) and Arnold (2011) about the importance of the affective dimension in the process of language teaching and learning and Freeman e Freeman (2015), Cittolin (2002), Ciriaco and Costa (2016), Sampaio and Stobäus (2017), in relation to anxiety in the context of teaching education, among other authors. Based on the data from the questionnaire applied to six pre-service English teachers, we found the following results: (i) anxiety (often associated with fear) is understood as a negative feeling that, generally, limits the individual's performance and act; (ii) extrinsic factors are predominant in triggering the feeling of anxiety to our collaborators; and (iii) most of the collaborators highlight the importance of teacher educators in helping them to cope with the feeling of anxiety during the educational process.

Keywords: Pre-service teacher education. English Language. Affect. Anxiety.

1 INTRODUÇÃO

O contexto de formação docente demanda do professor em formação inicial o desenvolvimento de novas habilidades e competências, o enfrentamento de desafios e superações, bem como a necessidade contínua de construção de uma nova identidade acadêmico-profissional. Nesse cenário, muitas vezes, a dimensão afetiva dessa formação não é considerada e sentimentos como insegurança, ansiedade, baixa autoestima, dentre outros, podem passar despercebidos, levando à desmotivação de muitos professores quanto à própria formação e respectiva escolha profissional.

Considerando essa realidade, como professora de língua inglesa em formação inicial, foi possível observar a influência do sentimento de ansiedade, seja motivada por fatores intrínsecos ou extrínsecos (FARIAS, 2011), no nosso desempenho e de outros colegas, ao longo da graduação, nos impedindo, algumas vezes, de evoluir em conformidade com o nosso potencial.

Nesse sentido, desenvolvemos o presente estudo com o objetivo geral de analisar de que forma a ansiedade é compreendida e vivenciada por professores de língua inglesa em formação inicial numa universidade pública no interior da Paraíba. Para isto, estabelecemos como objetivos específicos:

- (i) Descrever a compreensão dos colaboradores de nossa pesquisa sobre ansiedade;
- (ii) Identificar os possíveis fatores intrínsecos e extrínsecos que favorecem a ocorrência desse sentimento na sua formação;
- (iii) Verificar possíveis alternativas para lidar com a ansiedade nos contextos de formação.

Como suporte teórico para a realização desta pesquisa, nos apoiamos, principalmente, nos estudos de Barbosa (2020), sobre a relação entre afetividade e cognição, em Arnold (2011) no que diz respeito às reflexões acerca da importância da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em Freeman e Freeman (2015) e Cittolin (2002), quanto à compreensão sobre ansiedade, e, mais especificamente, em Ciríaco e Costa (2016) e Sampaio e Stobäus (2017), sobre a ansiedade em contextos de formação docente inicial, dentre outros autores.

O presente artigo está organizado em quatro seções, a saber: fundamentação teórica, na qual refletimos sobre a relação entre afetividade e cognição, sobre a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem e abordamos definições sobre a ansiedade e seus impactos na formação docente inicial; metodologia, na qual descrevemos a tipologia de pesquisa, o perfil dos colaboradores e o instrumento utilizado para a geração de dados; análise de dados, com a nossa reflexão sobre o fenômeno observado; e por fim, as considerações finais, com nossas constatações sobre o estudo realizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção do trabalho, discorreremos inicialmente sobre a relação existente entre afetividade e cognição. Em seguida, contemplamos a importância da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, apresentamos

compreensões sobre o sentimento de ansiedade e, de forma mais específica, sobre a ansiedade no contexto de formação docente inicial.

2.1 A relação entre afetividade e cognição

Durante muito tempo, houve uma compreensão equivocada quanto à superioridade da cognição (pensamento) em detrimento da afetividade (emoções, sentimentos) no desenvolvimento humano e na construção do conhecimento. Porém, com o passar dos anos, esse entendimento foi sendo modificado a partir do reconhecimento de que os aspectos afetivos e não só os cognitivos acompanham o indivíduo do nascimento até a morte, configurando-se, assim, como um elemento indispensável para a complementação da inteligência (SARMENTO, 2010).

Para Vygotsky (1994 *apud* SILVA, 2020), o pensamento tem origem na motivação e na relação entre o afeto e o intelecto, o que o leva a compreender os aspectos cognitivos e os afetivos como unificados, isto é, como duas faces de uma mesma moeda e que, por isso, devem ser igualmente valorizados.

Barbosa (2020), por sua vez, relaciona o afeto com a autoestima do indivíduo, tendo este como fator importante para o desenvolvimento do aprendiz, afirmando que, se o indivíduo se sente bem consigo mesmo, tem mais probabilidade de desempenhar suas funções de forma positiva e, assim, ter uma aprendizagem mais satisfatória; por outro lado, quando não há motivação ou autoestima, a resposta do indivíduo tende a ser negativa e o fato de ter que desempenhar tarefas, ainda que sejam simples, pode parecer algo difícil de ser feito pelo seu entendimento equivocado de que não tem capacidade de fazê-lo.

A autora (2020) discorre ainda sobre a importância da afetividade na vida do indivíduo e seu reconhecimento cultural ao longo dos tempos, que tem seu início em casa entre os membros da família, depois entre amigos, sendo contemplado também no relacionamento entre aluno e professor, afirmando sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Quanto ao papel do outro na vivência da afetividade, Antunes (2008 *apud* BARBOSA, 2020, p. 1) esclarece que:

[...] afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência.

Assim, considerando a influência dos outros na dinâmica relacional da afetividade, enxergamos a relevância da figura do professor no desenvolvimento do seu aprendiz. Nessa perspectiva, Chalita (2001, p. 153 *apud* BARBOSA, 2020, p. 1) afirma que “o professor é a referência, o modelo, é o exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas”.

Dessa forma, entendemos que, a maneira pela qual o professor lida com o aluno em sala de aula pode influenciar significativamente os sentimentos que ele constrói sobre a sua própria experiência de aprendizagem naquele contexto. Assim,

Barbosa (2020) afirma que, ainda que o cognitivo não dependa completamente das emoções, ele se desenvolve melhor quando essas estão equilibradas.

Ainda sobre a relação entre a afetividade e a cognição, Sarmiento (2010) discorre a respeito da necessidade do ambiente de sala de aula apresentar uma boa harmonia, de forma que alunos e professores possam interagir com tranquilidade, motivação, confiança e melhores chances de aprendizado.

Dessa forma, Ribeiro e Calsa (2012, p. 3) reforçam que “a afetividade e a cognição possuem aspectos inseparáveis que podem influenciar em diversos processos, um deles sendo a construção do conhecimento”.

Diante do exposto, é possível compreender que, da mesma forma que não podemos dissociar o pensamento das emoções, no contexto de sala de aula, o professor não deve priorizar a aprendizagem de um conteúdo específico por parte de seus alunos, sem buscar promover também sua motivação e autoconfiança quanto a esse aprendizado com vistas ao desenvolvimento integral do aprendiz. Esse cuidado demonstrará a devida valorização da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, aspecto esse a ser discutido na subseção a seguir.

2.2 A dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Quando tratamos da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, pode haver uma compreensão inadequada sobre o seu significado. Nesse sentido, Silva (2020) aborda o equívoco por parte de muitos ao confundirem a afetividade como sendo apenas relacionada a atos de carinho e bondade, esquecendo sua real função de constituinte da aprendizagem podendo interferir, de forma significativa, na evolução cognitiva do aprendiz. Para a autora (2020, p. 8), “a afetividade e a cognição, além de serem termos semelhantes são ainda dependentes um do outro, se complementando entre si.”

Assim como também já mencionamos ao longo de nossa pesquisa, a autora aponta para a lembrança de que o ser humano é constituído num todo não só de aspectos culturais e históricos que o cercam, mas também de emoções, sentimentos e desejos, desta forma, entendemos que tanto fatores externos, quanto internos são companheiros no processo de formação do indivíduo.

Seguindo essa linha de raciocínio, Almeida (2008) reforça a compreensão sobre a indissociabilidade entre a dimensão cognitiva e afetiva, defendendo a ideia de que a cultura na qual o ser humano está envolvido, suas tradições, sua história de vida e outros fatores emocionais podem se tornar determinantes na sua forma de aprender. Logo, não podemos desconsiderar as situações alheias ao que compreende o aspecto cognitivo do estudante para determinar seu desempenho em sala ou ambiente de estudo – considerando que não se aprende apenas em sala de aula.

Outro equívoco existente sobre a dimensão afetiva em contextos de ensino-aprendizagem é a tendência de compreendê-la em oposição à dimensão cognitiva (conforme discutido na subseção 2.1), como se emoção e razão não pudessem coexistir. No entanto, Arnold e Brown (2005) esclarecem que o aspecto afetivo do aprendizado não se encontra em oposição ao aspecto cognitivo, pois ambos desempenham papéis igualmente importantes quando explorados de forma conjunta.

Arnold (2011) menciona a importância do afeto no ensino de língua estrangeira, favorecendo a aprendizagem, quando contemplado de forma positiva,

ou prejudicando, quando abordado de forma negativa. A autora também menciona a relação entre competência e autoconfiança, afirmando que o desenvolvimento da competência é importante para tornar o aprendiz mais confiante e a autoconfiança, por sua vez, facilita a aquisição de uma melhor competência comunicativa.

Essa relação diz respeito à hipótese do filtro afetivo, conforme descrito por Krashen (2009), que consiste em contemplar as variáveis afetivas no processo de aquisição de uma segunda língua¹, na qual o autor apresenta as três variáveis a serem observadas:

- 1.Motivação. Indivíduos com motivação alta geralmente se saem melhor na aquisição de uma segunda língua [...]
- 2.Autoconfiança. Indivíduos com autoconfiança e uma boa autoimagem tendem a se sair melhor na aquisição de uma segunda língua.
- 3.Ansiedade. A baixa ansiedade parece ser favorável à aquisição de uma segunda língua, seja medida como ansiedade pessoal ou em sala de aula. (KRASHEN, 2009, p. 31 – minha tradução) ²

Como podemos observar, segundo a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 2009), quanto mais motivado e autoconfiante o aprendiz estiver para a situação de aprendizagem, menos ansioso estará para vivenciar essa experiência. Da mesma forma, quanto menos motivado e menos confiante o aprendiz estiver, mais ansioso ele se sentirá.

Ainda sobre a importância das emoções, Freeman e Freeman (2015) evidenciam a necessidade das mesmas para a nossa sobrevivência, afirmando que, o estresse transmite para o ser humano sintomas fisiológicos através dos quais é possível compreender que determinada situação pela qual o indivíduo está passando o está afetando além dos limites normais que o sistema nervoso de uma pessoa pode suportar e que, talvez, por isso, seja hora de desacelerar e descansar a mente, no intuito de evitar problemas de saúde e conseguir raciocinar melhor sobre o presente cenário. Outro exemplo seria quando o nível de tristeza de alguém começa a interiorizar na mente do mesmo a falta de estímulos na realização de tarefas básicas, permitindo a identificação de uma angústia persistente e anormal.

Os autores (2015) esclarecem sobre as ações e mudanças corporais, que podem ser visíveis ao caracterizar cada emoção, contemplando, especialmente, aspectos relacionados à ansiedade que devem ser levados em consideração, como forma de verificar até onde esse sentimento passa de um estado de alerta de nosso corpo e se torna um fardo. A esse respeito, os autores (2015) levantam questionamentos sobre a proporção pela qual o indivíduo fica ansioso, o grau de realidade de suas aflições, a quantidade de tempo em que a pessoa sofre com os sintomas da ansiedade e até que ponto tais sintomas interferem na sua vida pessoal.

¹ Embora Krashen (2009) trate em seus estudos sobre o processo de aquisição de segunda língua, entendemos que a hipótese do filtro afetivo também se aplica aos contextos de aprendizagem de língua estrangeira, como é o caso do contexto desta pesquisa.

² (1) *Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition.*

(2) *Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.*

(3) *Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety. (KRASHEN, 2009, p.31)*

Schumann (1994 *apud* WELP, 2009, p. 70) defende que “a emoção e a cognição são aspectos distinguíveis, porém, inseparáveis.” Tal afirmação destaca a importância em se compreender que a eficácia do aprendizado não pode ser separada do estado emocional do ser humano.

Para Freeman e Freeman (2015, p. 37), “não é o evento que determina o nosso estado emocional, mas o modo como interpretamos esse evento.” Daí a importância da história de vida do indivíduo e dos acontecimentos que moldam suas crenças e percepções. No caso dos professores em formação inicial, entendemos que as experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas e sentidas ao longo da graduação, assim como as relações interpessoais estabelecidas afetam as suas interpretações sobre a identidade docente que se constitui, além de despertarem a ocorrência de outras emoções.

Para Silveira (2010), toda sala de aula de línguas deveria ser um espaço construído a partir de sentimentos como cuidado, respeito e apoio mútuo. Nesse sentido, a autora traz observações importantes sobre o impacto da afetividade no ambiente de formação de professores, contemplando uma visão mais humanizada para o ensino.

Nessa perspectiva de considerar os aspectos afetivos no contexto de sala de aula, entendemos que a motivação exerce um papel importante, pois favorece o alcance de metas pessoais, acadêmicas e/ou profissionais dos aprendizes.

Para Nunes (2020), motivação é aquilo que faz mover e leva o aluno a agir rumo aos seus objetivos, sendo relevante em qualquer contexto da aprendizagem, envolvendo percepção de realização em relação ao esforço, persistência e desejo.

Quanto aos tipos de motivação existentes, Harmer (1985 *apud* FARIAS, 2011, p. 7) discorre, dentre outros, a respeito da motivação integrativa como sendo aquela “centrada na admiração e na identificação com a cultura da língua estudada”.

Cittolin (2002) também aborda a motivação integrativa, que ocorre quando o aprendiz expressa o interesse de aprender uma segunda língua por vontade própria e voltada à cultura e às pessoas que representam a referida língua. Em vista disso, a autora informa que:

Pesquisas apontaram que aprendizes com motivação integrativa mais alta recebiam melhor as perguntas dos professores, respondiam voluntariamente a perguntas com mais frequência, davam respostas mais corretas e também recebiam reforços mais positivamente. (CITTOLIN, 2002, p.4)

Por outro lado, a autora (2002) evidencia também que atividades comuns ao cotidiano da sala de aula como realização de testes, apresentação de trabalhos ou mesmo a simples participação em aula podem desencadear a ansiedade dos alunos, diminuindo, por consequência, a sua motivação para as aulas.

Considerando essa realidade, Andrade (2014) alerta para a importância do professor saber ouvir e ser sensível ao medo constante de julgamento pelo qual passa alguns alunos que sofrem de ansiedade. Partindo desse pressuposto, acreditamos na importância de o professor motivar os seus alunos de forma afetuosa, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um e, com isso, tornando o processo de aprendizagem menos árduo. Dessa forma, acreditamos que a cobrança que o aluno possui sobre si mesmo também possa ser aliviada, como observa Cittolin (2002, p. 7):

O ensino afetivo, então, representa a esperança de aperfeiçoar as atitudes, a motivação, a autoconfiança e os níveis de ansiedade, e conseqüentemente, o empenho tanto de alunos como de professores em fazer de uma boa aula, uma aula ainda melhor.

Conforme já mencionamos anteriormente neste trabalho, ao reconhecermos que os alunos, como qualquer indivíduo, possuem sentimentos, opiniões e desejos que precisam ser considerados, compreenderemos, com mais clareza, o quanto a dimensão afetiva também impacta o seu processo de aprendizagem, de forma positiva ou negativa, a depender da maneira como é afetado pelo ambiente de ensino e pelas pessoas que fazem parte desse ambiente.

Assim, Almeida (2008) esclarece que a relação entre professor e aluno é tão importante quanto o objeto de estudo que está sendo buscado pelo indivíduo em formação. Seguindo essa linha de pensamento, Arnold (2011) considera que o desenvolvimento pessoal do professor é potencializado e enriquecido à medida que ele se aproxima de seus alunos, compartilha recursos e saberes e promove a construção de conhecimentos.

O professor deve ter a habilidade de identificar as dificuldades de seus alunos e se pôr como um companheiro na trajetória do aprendiz, alguém que pode mudar pensamentos de “não consigo”, para “isso é possível”, trabalhando, assim, aspectos que induzam a substituição do pensamento de limitação, por pensamentos de encorajamento. Quanto a essas questões, Arnold (2011) reforça a contribuição do aprendiz de línguas nos campos psicológico e neurobiológico do indivíduo, nos quais memória e emoção se relacionam e favorecem, de fato, o aprendiz.

Welp (2009, p.76) também apresenta sua preocupação sobre a relação do professor com o aluno, em sua pesquisa sobre ansiedade e ensino de língua estrangeira, na qual a autora relata fatores que associam a ansiedade com o problema de desempenho em alguns aprendizes:

[...]é imprescindível que se invista com mais ênfase em abordagens de ensino voltadas às necessidades do aprendiz. Julgamos que professores e pesquisadores devem se preocupar em desenvolver estratégias que minimizem o nível de ansiedade, seja através da elaboração de atividades, seja através da motivação, proporcionando um ambiente agradável e construtivo em sala de aula. (WELP, 2009, p. 76)

Muitos alunos, especialmente aqueles que possuem baixo desempenho, são afetados por pensamentos negativos, tais como, “não consigo”, “isso é muito difícil”, “não sou capaz”. Para esses casos, o trabalho do professor pode ser voltado à implementação de técnicas que possam favorecer a atmosfera das aulas, de modo a estimular a automotivação e autoconfiança do aprendiz, contribuindo, assim, para um melhor aprendizado geral.

Como mostramos ao longo deste trabalho, sendo a afetividade uma das dimensões do ser humano e uma das fases do desenvolvimento (RIBEIRO; CALSA, 2012, p.4), não podemos desconsiderá-la nos contextos de formação docente, reconhecendo também a responsabilidade do professor formador no desenvolvimento do professor em formação tanto no que diz respeito a questões cognitivas, quanto afetivas (motivação, autoconfiança, autoestima, ansiedade). Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a compreensão sobre uma das nuances

dessa dimensão afetiva que é a ansiedade, conforme abordado na subseção a seguir.

2.3 Um olhar sobre a ansiedade

Castillo *et al* (2000) associam a ansiedade ao medo desordenado que o indivíduo sente em determinadas situações consideradas, de forma inconsciente, como representantes de risco. Esse medo geralmente é desencadeado frente a uma situação que não necessariamente põe a vida ou a integridade da pessoa em perigo, porém causa desconforto e aflição, mesmo que se trate de uma circunstância que aconteça apenas na mente de quem sofre com essa desordem emocional. Os autores (2000, p. 22-23) também afirmam que:

A ansiedade e o medo passam a ser reconhecidos como patológicos quando são exagerados, desproporcionais em relação ao estímulo, ou qualitativamente diversos do que se observa como norma naquela faixa etária e interferem com a qualidade de vida, o conforto emocional ou o desempenho diário do indivíduo.

Freeman e Freeman (2015), por sua vez, descrevem a visão de Freud no estudo da ansiedade, que passou a acreditar que os sintomas enfrentados por seus pacientes eram fruto do medo de lidar com impulsos psicológicos invisíveis e inconscientes. Por volta do ano de 1895, Freud ressaltou seu interesse nos estudos sobre a ansiedade, momento no qual publicou um artigo sobre a “Neurose de Angústia”, tratando a ansiedade como “angústia”, pois, na época, aquele termo ainda não existia. Nos primeiros estudos sobre angústia/ansiedade, Freud entendia como uma doença nervosa, fazendo a distinção entre ela e outras doenças nervosas, bem como listando alguns de seus sintomas característicos.

Irritabilidade. Pessimismo perturbador e profundamente arraigado; a crença de que o desastre é iminente. Freud chamou isso de “expectativa angustiada”. Ataques de pânico, muitas vezes envolvendo sintomas físicos como dificuldade para respirar, dores no peito, sudorese e tremor. Acordar durante a noite com medo. Vertigem, em que o indivíduo experimenta “a sensação de que o solo oscila, as pernas cedem e é impossível manter-se em pé por mais tempo”. Fobias. Sensações de náusea, fome voraz ou diarreia. Formigamento da pele ou entorpecimento. (FREUD, 1895 *apud* FREEMAN; FREEMAN, 2015, p. 26)

Tendo em vista os problemas descritos, o sujeito que enfrenta tais perturbações tende a evitar um contexto que venha a dar início a uma situação de ânsia, levando-o a deixar de participar de atividades simples, como sair com amigos e família, a fim de fugir de possíveis pressões que possam agir como gatilho desse complexo de sensações.

Sobre essa prática, Cury (2016, p. 58) esclarece: “O medo de correr riscos bloqueia a inventividade, a liberdade, a ousadia [...]” Lucado (2017), por sua vez, afirma que o medo tem a fuga como resultado e a ansiedade como sentimento mais destrutivo e causador de depressão.

A ansiedade é considerada pelos cientistas uma emoção. Como afirmam Freeman e Freeman (2015), assim como o medo, que algumas vezes é usado como

sinônimo para descrever esse estado do ser humano, a ansiedade desencadeia reações físicas, mexe com o pensamento do ser humano e altera o seu comportamento. Esses desconfortos são experimentados simultaneamente, como podemos ver na descrição apresentada por Freud, incluindo sintomas físicos e psicológicos, o que explica a necessidade que a pessoa sente em sair da situação de incômodo o mais rápido possível.

Freeman e Freeman (2015) relatam, ainda, que a ansiedade, em níveis comuns, é um sentimento de grande importância para o ser humano. Porém, quando passa de uma sensação de alerta natural, tornando-se um transtorno psicológico, acaba não apenas por atrapalhar atividades comuns do cotidiano, mas, em alguns casos, pode impedir o indivíduo de realizá-las. Esse transtorno leva a pessoa a viver na incerteza do que desencadeou aquela angústia e até quanto tempo essa sensação pode durar.

Margis *et al* (2003) esclarecem que a ansiedade pode ser causada por fatores intrínsecos ou extrínsecos. Os fatores intrínsecos dizem respeito àquilo que faz parte do interior do indivíduo, que possui a essência e a peculiaridade de alguém, como por exemplo, o conjunto de características diversificadas constituintes de cada ser humano que o faz único e diferente, permitindo, assim, a existência da diversidade social. Os fatores extrínsecos, por sua vez, referem-se ao que é externo ao indivíduo, tais como o ambiente educacional no qual se encontra o aluno, os estímulos que este possa vir a receber como notas ou premiações, por exemplo, o seu relacionamento com o professor e seus colegas de classe, entre outros.

Os autores dividem esses fatores, intrínsecos e extrínsecos, entre dependentes e independentes. Os fatores dependentes (intrínsecos) dizem respeito à colocação pessoal do indivíduo no contexto no qual ele está inserido; podem incluir a maneira como a pessoa se vê e se aceita no ambiente e como pessoa, suas metas, o reconhecimento daquilo que consegue ou não fazer e seu julgamento sobre isso. Com relação aos fatores independentes (extrínsecos), considera-se aquilo que independe do indivíduo no que diz respeito ao acontecimento, por exemplo: situações traumáticas que uma pessoa pode enfrentar no decorrer da vida, como a perda de um ente querido, a exposição a uma ameaça real ou mudanças significativas que tenham ocorrido na vida da pessoa.

Titone (1983, p. 126), em sua análise dos aspectos característicos do processo de aquisição de uma segunda língua, distingue os aspectos extrínsecos como sendo de origem variada, porém com maior enfoque na motivação, enquanto os fatores intrínsecos seriam o processo, tais como “fluência associativa, eficácia de estimulação, pronúncia, entre outros”.

Conforme mencionamos, a associação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos na área de aprendizagem de estudantes com ansiedade pode estar relacionada a situações ocorridas dentro ou fora do ambiente educacional no qual se encontra o aluno. É importante reforçar a compreensão de que, geralmente, pessoas que possuem ansiedade apresentam um elemento estressor, que é resposta a algum evento traumático vivenciado pelo indivíduo, inclusive na sua vida pessoal (MARGIS *et al.*, 2003).

Farias (2011), por sua vez, aborda fatores intrínsecos e extrínsecos em se tratando de motivação para a aprendizagem de línguas, citando a motivação extrínseca como responsável pela busca no alcance de objetivos, a fim de se obter algum tipo de recompensa ou na intenção de evitar algum castigo; e intrínseca quando essa busca se dá pela satisfação pessoal, sem recompensas externas. No

caso da aprendizagem de línguas, tais fatores exercem influência seja favorecendo ou prejudicando o processo como um todo.

Arnold (2011) reflete sobre os fatores internos como sendo elementos constituintes da personalidade do aprendiz e cita a ansiedade como um dos prováveis motivos que mais obstruem o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, ao atentar para questões afetivas como ansiedade por parte dos professores em formação inicial, acreditamos que o professor formador pode ampliar o seu poder de atuação, buscando práticas que possam favorecer o desenvolvimento do aprendiz não só na sua caminhada acadêmica, mas na sua futura caminhada profissional.

2.3.1 A ansiedade na formação docente inicial

Ciríaco e Costa (2016) refletem sobre a formação docente inicial como um processo de aprendizagem intenso, no qual a transição do papel de aluno para professor precisam ser devidamente investigados e compreendidos. Os autores retratam ainda as primeiras impressões e dificuldades do professor novato ao ingressar em uma escola e se deparar com a realidade de conduzir e orientar sua própria sala de aula, preocupando-se também com a aceitação por parte de seus alunos e idealizando atividades que gostaria de realizar com a turma, a fim de ajudá-los em seu desempenho.

Os autores (2016) evidenciam a percepção que o professor novato tem tanto quanto ao seu papel na formação de seus futuros alunos, bem como da influência de seus professores formadores na sua própria formação. Ciríaco e Costa (2016) refletem sobre os desafios que o professor iniciante pode vir a enfrentar em sala de aula, sentindo a ausência de um auxílio pedagógico e esclarecem que, mesmo que busquem lembrar orientações dadas por seus professores formadores, não se sentem devidamente preparados no início de suas carreiras.

Desse modo, os autores (2016) reforçam a preocupação com o processo de transição vivenciada pelo professor em formação (do papel de aluno para o de professor), no qual suas emoções, muitas vezes, não são levadas em conta. Os autores discorrem ainda sobre os desafios característicos da trajetória formativa, argumentando sobre a dificuldade de conciliar teoria e prática, abordando sentimentos em relação ao começo da carreira, no qual a ansiedade é citada.

Sampaio e Stobäus (2017) abordam o denominado mal-estar docente nos contextos de formação inicial também marcados pela transição para o início da prática profissional, comentando sobre a importância de realizar estudos sobre essa temática, ressaltando a necessidade de repensar a formação de professores na própria universidade.

Os autores (2017) também citam a transição de discente para docente e abordam a necessidade de um acompanhamento por parte da comunidade acadêmica de forma mais atenciosa, especialmente no que se diz respeito a atividades referentes à associação entre teoria e prática durante a formação.

Sampaio e Stobäus (2017) chamam atenção para problemas ocasionados pela ansiedade do professor em formação inicial, aspecto afetivo este muitas vezes negligenciado, contribuindo para uma diminuição na autoestima desses professores. Com essa prática, “o aprendizado é bloqueado e isso interfere não só no aprendizado da educação formal, mas também na inteligência social do indivíduo” (SAMPAIO; STOBÄUS, 2017, p.244), levando a uma fragmentação da identidade

desse indivíduo que passa a ter uma consciência incerta quanto ao seu próprio papel.

Na seção, a seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

O trabalho em questão consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008) tendo como foco a análise de dados das informações geradas, valorizando as particularidades de cada resposta. A análise qualitativa busca compreender o fenômeno, colocando-se no lugar do outro e considerando suas experiências e sua individualidade como ser humano (MINAYO, 2012). Nós utilizamos o método hipotético-dedutivo, através do qual é estabelecido um determinado problema para o qual buscamos hipóteses que possam solucioná-lo.

Tivemos como colaboradores de nosso estudo seis professores em formação inicial do curso de Letras-Ingês de uma universidade pública situada no interior da Paraíba. Os nossos colaboradores foram homens e mulheres, na faixa etária entre 16 e 38 anos, cursando do primeiro ao último período do curso, com nível de proficiência linguística em língua inglesa variando entre intermediário e avançado, conforme respostas dadas no questionário aplicado.

Como instrumento de geração de dados, nos meses de junho e julho de 2020, aplicamos um questionário on-line, via *Google Forms* (Apêndice), o qual inicialmente foi enviado a alguns estudantes² do curso de Letras-Ingês por e-mail, como um questionário piloto para verificação da utilidade e coerência das perguntas contidas. Posteriormente, com a ajuda do Centro Acadêmico do Curso de Letras-Ingês, conseguimos expandir o questionário, já em sua versão final, para aplicação.

Quanto ao questionário, inicialmente contemplamos questões de natureza sociocultural com foco no nome, idade, tempo de estudo em Língua Inglesa (LI) desde a educação básica, período atual na graduação em Letras-Ingês e nível de proficiência em inglês de cada colaborador, cujos resultados podem ser verificados na tabela a seguir:

Tabela - Dados socioculturais

| Nome | Idade | Período atual na graduação | Tempo de estudo em LI | Nível de proficiência |
|---------------------------|--------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Thiago³ | 38 | Último | 15 anos | Avançado |
| Luana | 16 | Primeiro | 8 anos | Intermediário |
| Júlia | 20 | Segundo | 4 anos | Intermediário |
| Gustavo | 20 | Primeiro | 6 anos | Avançado |
| Sandro | 35 | Oitavo | 10 anos | Avançado |

² Esclarecemos que, embora tenhamos obtido respostas de treze professores em formação inicial, como nem todos responderam todas as questões solicitadas, selecionamos como colaboradores deste estudo apenas os seis que responderam o questionário na íntegra.

³ Referimo-nos aos nossos colaboradores por nomes fictícios a fim de respeitar a identidade dos mesmos, por questão de ordem ética.

| | | | | |
|-----------------|----|--------|---------|---------------|
| Leonardo | 23 | Sétimo | 13 anos | intermediário |
|-----------------|----|--------|---------|---------------|

Fonte: elaboração própria

A segunda seção do questionário contemplou quatro questões relacionadas à temática específica da ansiedade na formação docente inicial, a saber: (i) O que você entende por ansiedade?; (ii) Você se considera um aprendiz ansioso? Por quê?; (iii) Quais fatores desencadeiam a sensação de ansiedade no seu ambiente de aprendizado como professor de língua inglesa em formação inicial?; e (iv) Que tipo de suporte você gostaria de ter na sua formação inicial para amenizar os sintomas de ansiedade?

Na seção a seguir apresentamos a nossa análise com base nos dados gerados para a realização desta pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção do nosso trabalho, interpretamos os dados gerados para esta pesquisa com base em nosso objetivo geral de analisar de que forma a ansiedade é compreendida e vivenciada por professores de língua inglesa em formação inicial numa universidade pública no interior da Paraíba. Para isto, descrevemos cada resposta dada por nossos colaboradores às quatro perguntas constantes no questionário aplicado e, em seguida, realizamos a análise dos dados.

Com o objetivo de compreender a visão geral dos colaboradores, como professores de língua inglesa em formação inicial, questionamos, na primeira pergunta, o que eles entendiam por ansiedade. Nas respostas dadas ao questionário, pudemos perceber a recorrência de sentimentos como *preocupação excessiva*, *medo*, *agonia*, *aflição* e *pensamentos sobre o futuro*, conforme constam nos excertos abaixo.

Thiago: A ansiedade é uma reação natural do nosso corpo quando submetido ao stress. Mas quando o indivíduo carrega uma **preocupação excessiva**, constante e **medo** de situações do cotidiano, podendo chegar a atrapalhar em sua vida, a ansiedade pode se tornar um problema a esse indivíduo.

Luana: **Preocupação excessiva** que pode interferir no cotidiano do indivíduo.

Júlia: Excesso de pensamentos sobre o **futuro**.

Gustavo: **Medo** de algo não dar certo, ou não fluir como **planejado/desejado**.

Sandro: A **agonia** interna, a luta subjetiva onde a gente sempre está esperando por algo que pode acontecer (ou nem acontecer) e que pode (ou não) afetar a nossa vida.

Leonardo: Ansiedade é um **transtorno mental** que faz com que fiquemos aflitos com coisas que não aconteceram e que talvez **nem venham a acontecer**.

Excertos do questionário (respostas à primeira pergunta)

Considerando as respostas de nossos colaboradores, validamos nossa compreensão sobre a associação da ansiedade com o sentimento de medo vivenciado pelo indivíduo, de forma desordenada, em determinadas situações, como afirmam Castillo *et al* (2000).

Desse modo, identificamos nas respostas de Thiago, Gustavo e Sandro o uso dos termos *medo* e *agonia* para explicar a sua compreensão sobre a ansiedade. Além disso, foi possível verificar que Thiago entende a ansiedade como algo natural sentido por nosso corpo, assim como afirmam Freeman e Freeman (2015), ao discorrer sobre a ansiedade, inicialmente, como um conjunto de emoções importantes, tão essenciais ao ser humano quanto os demais sentimentos aos quais estamos habituados, tais como, felicidade, tristeza e raiva. Entretanto, Thiago logo reconhece a gravidade da ansiedade, quando esta age no indivíduo como uma *preocupação excessiva*, assim como também afirma Luana. Eles entendem que essa *preocupação excessiva* pode atrapalhar a vida cotidiana daquele que sofre com este problema.

Os demais colaboradores (Júlia, Gustavo e Leonardo) parecem associar a ansiedade a algum tipo de incerteza quanto a *acontecimentos futuros*. Júlia é mais direta em sua resposta, já Gustavo menciona as apreensões de algo sair errado impedindo o sucesso de seus possíveis projetos *futuros*, mas apenas Leonardo parece compreender a ansiedade como um transtorno mental, atribuindo-lhe, portanto, um caráter mais crítico e significativo, do ponto de vista da saúde mental.

Buscando compreender a necessidade de saber se existem níveis de estresse e ansiedade no aluno em formação em LI e as situações que funcionam como gatilhos desencadeadores desse sentimento de desconforto, perguntamos aos colaboradores se eles se consideravam aprendizes ansiosos e por qual razão.

Thiago: Sim. Porque **seminários sempre me causaram ansiedade.**

Luana: Sim, me preocupo com minha **produtividade em relação aos estudos** e **medo de falhar/não** conseguir exercer algo que sempre almejei.

Júlia: Não muito. Sei que leva tempo para se obter **resultados bons sobre algo que se aprende**, a ansiedade do **medo** de não estar evoluindo o suficiente, um medo de estar estagnado.

Gustavo: No sentido de aprendiz como professor de Inglês em formação, **sim**, porque tenho a consciência de que **futuramente** estarei **exercendo a minha função** em sala, logo, fico ansioso.

Sandro: Me considero **sim** porque eu sempre espero e sempre **me cobro por resultados concretos** em relação as **minhas práticas de ensino** e também de **aprendizagem.**

Leonardo: Sim, pois sempre fico aflito quando vou **aprender algo novo.** A sensação de aprender algo novo me deixa com **medo**, com pensamentos do tipo será se vou aprender.

Excertos do questionário (respostas à segunda pergunta)

Thiago, Luana, Gustavo, Sandro e Leonardo responderam que “sim”; apenas Júlia respondeu que “não muito”, manifestando suas preocupações e medos, antecipando, assim, seus fatores desencadeadores.

As respostas de Luana, Júlia e Sandro tratam da questão da *produtividade*, ainda que nem todos utilizem-se da mesma palavra. Por exemplo, Luana cita diretamente sua preocupação acerca da sua *produtividade* com os estudos; enquanto Júlia entende que existe um tempo entre o que é apresentado e a assimilação do mesmo, porém aponta para a ansiedade sobre o medo de não estar evoluindo e não progredir; Sandro, por sua vez, apresenta suas autocobranças acerca de resultados no que diz respeito às práticas de ensino e aprendizagem, talvez pelo fato de estar se aproximando da finalização do curso (8º período) e estar mais atento à empregabilidade e aos resultados daquilo que aprendeu, quando for colocar seus saberes em prática.

Relacionamos as palavras de Júlia à voz de Lucado (2017, p.12) e sua associação da ansiedade com o medo, quando diz que: “A ansiedade e o medo são primos, mas não irmãos. O medo vê uma ameaça. A ansiedade a imagina”. Júlia fala de seu medo de “*não estar evoluindo o suficiente*”, mostrando sua busca por resultados positivos (como expectativas), que possuem origem de fora do indivíduo, caracterizando os chamados fatores extrínsecos (FARIAS, 2011).

Nosso colaborador Leonardo, por sua vez, embora já esteja no sétimo período do curso, isto é, prestes a finalizá-lo, fala sobre seu medo ao aprender algo novo. Acreditamos que talvez o fato de possuir um nível intermediário de inglês (conforme apontado por ele mesmo no questionário) lhe cause certo temor de ser cobrado quanto a um nível linguístico maior. Essa preocupação de Leonardo reforça o nosso entendimento, defendido ao longo desta pesquisa, sobre a relação indissociável entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, dito de outra forma, “é importante manter em mente que emoções, pensamentos e aprendizagem estão inextricavelmente ligados” (ARNOLD, 2011, p. 3).

Gustavo menciona o medo já associado ao exercício da profissão, talvez por estar no período inicial da graduação e não ter cursado o Estágio Supervisionado, o qual poderia dar abertura a uma melhor construção e reconhecimento de sua identidade docente, amenizando, assim, essa insegurança acerca do seu trabalho como futuro professor. Castillo *et al* (2000) associam a ansiedade ao medo desordenado diante de determinadas situações, consideradas inconscientemente como representantes de risco, o que não deveria acontecer durante o simples ato de execução do trabalho diário, mencionado por Gustavo.

Na intenção de investigar os fatores causadores de ansiedade no ambiente acadêmico, questionamos: “Quais fatores desencadeiam a sensação de ansiedade no seu ambiente de aprendizado como professor de língua inglesa em formação inicial?”. As respostas obtidas tiveram foco mais forte no *desenvolver de trabalhos* e no *medo* de não absorver as informações necessárias para o desenvolvimento de bons resultados, sejam eles em sala de aula do curso ou no desempenho de seu trabalho, como podemos observar nas respostas abaixo.

Thiago: O fato de apresentar **seminários** e o **TCC**.

Luana: Quando **não consigo ser produtiva** o suficiente ou alcançar o nível intelectual que é necessário.

Júlia: A **não absorção dos conteúdos** que me são repassados. **Resultando numa profissional não que seja de fato boa** em professar o que aprendi.

Gustavo: Saber que futuramente (ou até antes) irei **exercer minha função** em sala.

Sandro: A minha **cobrança** extrema por **resultados positivos** e também uma certa aceitação por parte dos meus alunos.

Leonardo: Saber que haverá uma apresentação de **seminário** (até nas aulas remotas). Sempre parece que está sendo o primeiro que estou apresentando. (Pode ser devido à **síndrome do pânico** que tive.)

Excertos do questionário (respostas à terceira pergunta)

Observamos que Thiago e Leonardo, embora já conheçam como funciona o processo de apresentação de trabalhos em uma faculdade (por estarem no último e no penúltimo semestre da graduação, respectivamente), ainda se sentem afetados por suas emoções, identificando-as como possível empecilho em seu desempenho acadêmico (WELP, 2009). Thiago deixa claro que o TCC é um objeto de preocupação e nós acreditamos que esse receio deve-se à proximidade em vivenciar essa importante etapa de avaliação final na sua trajetória acadêmica. No caso de Leonardo, não podemos deixar de evidenciar a relevância da informação partilhada por ele ao justificar a apresentação de seminários como um fator intrínseco (MARGIS *et al*, 2003) que desencadeia a sua ansiedade em razão da sua experiência de já ter vivenciado a síndrome do pânico. Esse desabafo de Leonardo nos remete às ideias apresentadas por Freeman e Freeman (2015) ao afirmarem que o aprendizado em si também é um dos fatores de risco ambiental para o transtorno de ansiedade.

Luana, Júlia, Gustavo e Sandro relevam suas inquietações no que diz respeito às suas próprias expectativas de aprendizagem e desempenho de atividades profissionais que evidenciam, a nosso ver, fatores extrínsecos que funcionam como gatilhos para o sentimento de ansiedade (MARGIS *et al*, 2003). Ao observar mais atentamente as respostas de nossos colaboradores, verificamos que Luana, mesmo estando no primeiro período do curso, já apresenta certas preocupações como a sensação de ansiedade no que tange a problemática de não conseguir ser produtiva o suficiente e também de não alcançar certo nível intelectual necessário, assim como Sandro que também se cobra por resultados positivos.

Arnold e Brown (2005, p. 8) dizem que “a forma como nos sentimos sobre nós mesmos e nossas capacidades podem tanto facilitar, como impedir nossa aprendizagem [...]”. Assim sendo, é importante trazer aqui, mais uma vez, a motivação como ferramenta de ensino-aprendizagem, conforme mencionado por Krashen (2009), ao relatar que aprendizes com alta motivação se saem melhor na aquisição de uma segunda língua. Acreditamos que tais aspectos também se aplicam aos contextos de formação docente inicial por serem os professores em formação aprendizes quanto ao ofício de ensinar.

Júlia e Gustavo mencionam seus anseios a respeito de uma possível falta de compreensão dos conteúdos estudados e o medo e insegurança com o exercício futuro de sua profissão⁴. Por meio de suas respostas, podemos observar o mesmo tipo de ânsia apresentado por ambos os colaboradores, embora Júlia se encontre nos períodos iniciais do curso e Gustavo já nos momentos finais de sua trajetória acadêmica. Tal afirmação destaca a importância em se compreender que a dimensão cognitiva da aprendizagem não pode ser dissociada da dimensão afetiva do aprendiz, independente de ser um aprendiz iniciante ou mais experiente. Por esta razão, é preciso que o professor formador esteja sempre atento a essas demandas por parte de seus alunos (inclusive quando são professores em formação inicial) como forma de identificar suas necessidades e, assim, favorecer a sua motivação para a uma aprendizagem mais eficaz e significativa, como afirma Farias (2011, p. 65):

o professor tem uma grande responsabilidade em diagnosticar as necessidades e interesses dos aprendizes, pois com a verificação e a valorização dessas carências, terá mais facilidade em motivar os alunos para uma aprendizagem mais eficaz. (FARIAS, 2011, p.65)

Por fim, como quarta pergunta do questionário, verificamos com os nossos colaboradores que tipo de suporte eles gostariam de ter na sua formação inicial para amenizar os sintomas de ansiedade e eles nos responderam assim:

Thiago: Creio que um **bom relacionamento entre tutor e aprendiz** reduziria os sintomas.

Luana: **Aprofundar a vivência universitária real;** creio que todo estudante passa por momentos complicados na fase de seus estudos e compartilhar a verdadeira face de como é **equilibrar a ansiedade e os estudos é o ideal.**

Júlia: **Entrevistas periódicas para avaliação pessoal** de desempenho na aprendizagem. Não como um sistema de notas. Mas um **teste**, para que seja observável o **desenvolvimento das capacidades linguísticas** do aluno-professor.

Gustavo: Além das disciplinas voltadas ao ensino, **seria legal simulações de aulas, conversas motivadoras com professores já em exercício e alunos** para, assim, enfrentar e trabalhar a ansiedade para essa nova etapa como docente.

Sandro: **Uma assistência psicológica**, uma terapia seria de grande valia.

Leonardo: **Conversas com profissionais da área** para buscar uma possível solução para esse transtorno.

Excertos do questionário (respostas à quarta pergunta)

⁴ Acreditamos que a falta de experiência como docente também pode representar um fator extrínseco desencadeador do sentimento de ansiedade. Porém, como esse questionamento não foi feito aos nossos colaboradores (o que representa, no nosso entendimento, uma limitação desta pesquisa), não tivemos como incluir essa resposta na nossa análise.

Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, Andrade (2014) alerta para a importância de o professor saber ouvir e refletir sobre sentimentos de medo e ansiedade por parte de seus alunos e, de certa forma, foi essa a questão abordada por Thiago em sua resposta: *um bom relacionamento entre tutor e aprendiz*. Para ele, uma atmosfera amigável entre aluno e professor pode aliviar os sintomas da ansiedade diante dos desafios a serem enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. No nosso entendimento, essa prática funcionaria como motivação integrativa (CITTOLIN, 2002) para os professores de língua inglesa em formação docente inicial.

Luana, por sua vez, parece trazer mais para si mesma a responsabilidade da busca pelo equilíbrio entre os momentos de ansiedade e as demandas de estudo. A colaboradora esclarece que é preciso aprofundar a vivência universitária real, o que seria, no nosso entendimento, reconhecer que os desafios e as fases difíceis da formação são inerentes a qualquer aluno na sua jornada de aprendizagem e que por isso a busca pelo equilíbrio seria o ideal a ser feito.

Almeida (2008, p. 20), quando discorre sobre a afetividade na mediação do professor de línguas, relata que não é suficiente o ato de ensinar, mas que é preciso “enfocar as possibilidades que se abrem aos alunos de se reconhecerem nas práticas de uso dessa língua.” Essa ideia corrobora o desejo expresso por Júlia ao afirmar que gostaria de ter entrevistas de avaliação pessoal para observação de seu próprio desenvolvimento no que diz respeito às suas capacidades linguísticas como aluna-professora.

Gustavo evidencia em sua resposta a importância da formação que aproxime teoria e prática não só por meio das disciplinas voltadas a esse fim (a exemplo dos Estágios Supervisionados), mas de atividades outras que favoreçam a vivência da prática docente (*seria legal simulações de aulas, conversas motivadoras com professores já em exercício e alunos*). Para ele, essas experiências poderiam auxiliar no enfrentamento do sentimento de ansiedade para o exercício profissional.

Sandro e Leonardo, por sua vez, observam a importância de um acompanhamento por profissionais da área para redução dos sintomas do *transtorno* da ansiedade, conforme expresso por Leonardo, o que revela a compreensão que os colaboradores possuem sobre o caráter eventualmente patológico da ansiedade (CASTILLO *et al*, 2000).

Ao longo deste trabalho, buscamos analisar de que forma a ansiedade é compreendida e vivenciada por professores de língua inglesa em formação inicial numa universidade pública no interior da Paraíba. Para este fim, visamos alcançar três objetivos específicos, a saber: (i) Descrever a compreensão dos colaboradores de nossa pesquisa sobre ansiedade; (ii) Identificar os possíveis fatores intrínsecos e extrínsecos que favorecem a ocorrência desse sentimento na sua formação; e (III) Verificar possíveis alternativas para lidar com a ansiedade nos contextos de formação.

Com relação ao primeiro objetivo específico, foi possível observar que, para os colaboradores de nosso estudo, a ansiedade pode ser caracterizada como uma *reação natural* vivenciada em caso de estresse ou uma *preocupação excessiva* ou *medo* que pode atrapalhar a rotina do indivíduo (Thiago e Luana) ou os seus planos futuros (Júlia e Gustavo), como uma *agonia interna*, uma *luta subjetiva* (Sandro) ou ainda como um *transtorno mental* (Leonardo). Com base nessas respostas, entendemos que a maioria dos colaboradores compreende a ansiedade como um sentimento negativo que, seja menos grave (como uma *reação natural*) ou mais grave (como um *transtorno mental*), traz algum tipo de prejuízo ao indivíduo.

No que se refere ao segundo objetivo específico, identificamos como possíveis fatores intrínsecos que favorecem a ocorrência da ansiedade a autocobrança por resultados (Sandro) e o histórico de síndrome do pânico revelado por um dos nossos colaboradores (Leonardo). Porém, com base nas respostas dadas, percebemos a predominância de fatores extrínsecos associados à formação acadêmico-profissional: atividades acadêmicas como apresentação de seminários (Thiago e Leonardo) e TCC (Thiago), bons resultados de aprendizagem como aluno (Luana, Júlia, Sandro e Leonardo) e como futuro professor (Luana, Júlia, Gustavo e Sandro). No nosso entendimento, esses dados revelam que, embora a ansiedade possa ter sua origem em aspectos subjetivos de cada indivíduo, os denominados fatores intrínsecos, em se tratando da formação docente inicial, fatores extrínsecos, isto é, externos ao indivíduo como (auto)avaliações, notas ou outros estímulos associados à sua formação podem desencadear o sentimento de ansiedade.

Quanto ao terceiro objetivo específico, os colaboradores apresentaram como alternativas para lidar com a ansiedade no contexto de formação: estabelecer *um bom relacionamento entre tutor e aprendiz* (Thiago), desenvolver a capacidade de equilibrar a ansiedade e as demandas de estudos da chamada *vida universitária real* (Luana), realizar avaliações que permitam verificar o *desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno-professor* (Júlia), vivenciar atividades e interações voltadas ao exercício da profissão docente (Gustavo) e ter acesso a *uma assistência psicológica* (Sandro e Leonardo). Diante das alternativas apresentadas, podemos verificar que, embora uma colaboradora atribua a si a responsabilidade no enfrentamento da ansiedade, dois outros contemplam a necessidade de haver a mediação por parte de profissionais especializados na área da psicologia, enquanto os outros três colaboradores evidenciam a importância do professor formador nesse processo, seja por meio de uma relação amigável, seja por meio da realização de atividades e práticas que favoreçam o seu aprendizado como aluno e como professor.

Para Sampaio e Stobäus (2017, p. 243), “O contexto de formação acadêmica nas licenciaturas no Brasil sinaliza a necessidade de entender melhor as situações vivenciais do licenciando, potencial futuro professor”. Ao relatarmos a escassez de pesquisas que abordem a temática do mal-estar e bem-estar nessa fase inicial da formação, os autores demonstram a preocupação com a saúde mental dos acadêmicos, citando a ansiedade como fator desencadeador desse mal-estar, conforme analisado ao longo deste trabalho.

Apresentamos, a seguir, as nossas considerações finais sobre este estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Cury (2019), a produção de conhecimento técnico e a falta de prevenção dos transtornos emocionais representam os maiores sabotadores de nossa inteligência e qualidade de vida, que não estão fora, mas dentro de nós. O autor alerta sobre a necessidade de se obter ferramentas de gestão emocional, contribuindo, então, para a formação das relações sociais de forma saudável. O autor discorre também sobre a educação clássica, os gestores educacionais e os professores, sendo estes últimos destacados acerca de sua grande importância, considerando a falta de reconhecimento que sofrem e as adversidades com as quais se deparam no decorrer de suas funções.

Nessa perspectiva, entendemos que é preciso que nossos professores em formação inicial possam vivenciar sua trajetória acadêmica de forma saudável, uma vez que, em breve, também farão parte do processo de formação de outros indivíduos. Para Cury (2007), é necessário que também sejam abordados (e praticados) nos contextos de formação os saberes relacionados à empatia, tolerância, serenidade e sabedoria, além do *bom relacionamento entre tutor e aprendiz*, conforme evidenciado pelo nosso colaborador Thiago.

Um professor que não surpreende seus alunos, que não lhes conta histórias, que não lhes toca o sentimento poderá ter exímio conhecimento e brilhante eloquência, mas não brilhará nos solos das personalidades deles. Poderá ser transmissor de informações, mas não será um mestre da vida. (CURY, 2007, p.77)

De acordo com Goleman (1995 *apud* ARNOLD, 2011, p.10), é urgente pensarmos no desenvolvimento de “uma cidadania emocionalmente mais competente”. Assim, é necessário que os contextos de formação docente possam contemplar em suas práticas a dimensão afetiva dessa formação, de modo que os professores formadores possam enxergar as necessidades e anseios de seus alunos, tendo a si próprios e as suas próprias histórias como espelho para preparar estes indivíduos de forma respeitosa, sensível e humana (SILVEIRA, 2010).

Com base nos dados gerados por meio desta pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar de que forma a ansiedade é compreendida e vivenciada por professores de língua inglesa em formação inicial numa universidade pública no interior da Paraíba, podemos afirmar que alcançamos os resultados pretendidos. Constatamos que:

- (i) a ansiedade (muitas vezes associada ao medo) é compreendida como um sentimento negativo que, em geral, limita o indivíduo quanto ao seu desempenho e agir;
- (ii) tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos podem desencadear o sentimento de ansiedade em nossos colaboradores, porém são os fatores externos ao indivíduo (como apresentação de seminários, bons resultados de aprendizagem como aluno e bom desempenho como futuro professor) que são mencionados como os principais gatilhos;
- (iii) a maioria dos colaboradores evidencia a importância dos professores formadores no enfrentamento do sentimento de ansiedade durante o processo de formação.

Tais constatações reforçam o nosso entendimento acerca da importância de contemplarmos a dimensão afetiva, mais especificamente, a questão da ansiedade em contextos de formação docente, tendo em vista o seu caráter limitante quanto ao desempenho do professor em formação. Além disso, sabendo que o próprio ambiente de formação pode ocasionar tal sentimento (conforme demonstrado nas respostas de nossos colaboradores), acreditamos que também é papel do professor formador buscar meios para tornar o contexto de formação mais favorável e acolhedor.

No entanto, apesar de termos alcançado os objetivos pretendidos com esta pesquisa, entendemos que há limitações, dentre elas, por exemplo, o fato de não termos incluído um questionamento aos colaboradores quanto às suas experiências

de ensino, uma vez que, geralmente, alguns professores em formação inicial já trazem essa vivência. Acreditamos que essa informação poderia ter ampliado a nossa análise por meio das possíveis comparações a serem feitas entre as respostas dos colaboradores e, talvez, revelar outras nuances no que diz respeito ao sentimento de ansiedade relacionado à atuação como futuro profissional (aspecto esse apontado pela maioria de nossos colaboradores como fatores extrínsecos causadores de ansiedade).

Portanto, entendemos que uma nova pesquisa contendo uma comparação de respostas sobre o tema em questão entre professores de língua inglesa em formação inicial que ainda não exercem a profissão e aqueles que já a exercem (ainda que informalmente) poderia nos trazer um novo horizonte em termos de reflexão quanto ao papel das experiências profissionais e a sua relação com a dimensão afetiva da formação.

Diante do exposto, acreditamos que a maior contribuição desta pesquisa é possibilitar a professores formadores e em formação inicial a oportunidade de refletirem sobre a relevância de contemplarem também a dimensão afetiva em suas salas de aula, mais especificamente no tocante ao sentimento da ansiedade, com vistas a uma formação docente mais humana, acolhedora, tolerante e emocionalmente sensível, assim como esperamos que seja a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel Bueno de. **Afetividade e condições de ensino: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da língua inglesa**. 2008. 120f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP: 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000429776&opt=4>. Acesso em: 27 out. 2020.

ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. 2ª ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.

ARNOLD, Jane. Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 2011, 22/1, p. 11-22. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>. Acesso em 26 out. 2020

ARNOLD, Jane; BROWN, Henry Douglas. A map of the terrain. In: ARNOLD, Jane. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 1-24.

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 09 de Setembro de 2021.

CASTILLO, Ana Regina GL; RECONDO, Rogéria; ASBAHR, Fernando R; MANFRO, Gisele G. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 20-23, Dec. 2000. Disponível em :

<https://www.scielo.br/j/rbp/a/dz9nS7gtB9pZFY6rkh48CLt/?lang=pt>. Acesso em 27 out. 2020.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; COSTA, Milaine Menezes da. Da formação inicial ao ingresso na carreira docente. **Revista Formação @ Docente**. Belo Horizonte. V.8, n.1. jan/jun. 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/790/746>. Acesso em: 20 set. 2021.

CITTOLIN, Simone Francescon. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua**: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. CEFET; UNIPAR – Universidade Paranaense, 2002.

CURY, Augusto. **12 semanas para mudar sua vida**. 2. ed. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.

CURY, Augusto. **O código da inteligência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CURY, Augusto. **Inteligência socioeconômica**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

FARIAS, Roberta Andrade. Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de cabaceiras/PB. **Revista Fronteira Digital**. Ano II, nº 04, Ago-Dez. 2011, p. 57-82. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n4_2011/fronteira_digital_n4_2011_art_5.pdf. Acesso em Mar 2020.

FREEMAN, Daniel; FREEMAN, Jason. **Ansiedade**: o que é, os principais transtornos e como tratar. Tradução: Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. First internet edition, July 2009. Disponível em: www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html. Acesso em: 10 maio 2021, p. 30-32.

LUCADO, Max. **O fim da ansiedade**: o segredo bíblico para livrar-se das preocupações. Tradução Valéria Lamim Delgado Fernandes. 1. Ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

MARGIS, Regina; PICON, Patrícia; COSNER, Annelise Formel; SILVEIRA, Ricardo de Oliveira. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul [online]**. 2003, vol.25, suppl.1, pp.65-74. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082003000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 out. 2020.

MINAYO, Maria. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232012000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 out. 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUNES, Claudecy Campos. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. XLIII: 18-31, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42326>. Acesso: 22 de set, 2021.

RIBEIRO, Eliane Cristina; CALSA, Geiva Carolina. A PRESENÇA DA AFETIVIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA IMPORTÂNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**. Volume 1, Número 1. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T2/T2-009.pdf>. Acesso: 22 de setembro de 2021.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Elementos de mal-estar docente na formação acadêmica e início da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 22, n. 36, jan/jul. 2017. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7539>. Acesso: 21 de setembro de 2021.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Afetividade e Aprendizagem**. Editora UFRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.

SILVA, Graciela Ferreira da. A importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil. **Avaliação: Processos e Políticas – Volume 02**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 102-118. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65207>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. **A autoestima de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

TITONE, Renzo. **Psicolinguística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini. São Paulo: Summus, 1983.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2009, p. 70-77, jul./set. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/57666> . Acesso em: 10 de setembro de 2021.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO ON-LINE (VIA GOOGLE FORMS)⁵



Ansiedade na formação docente inicial: estudo de caso com professores de língua inglesa

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a colaborar com uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar as situações de ansiedade vivenciadas por professores de língua inglesa em formação inicial. Trata-se de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de graduação em Letras-Inglês na UEPB (Campus I). Para isso, será utilizado um breve questionário que pode ser respondido em um tempo médio de oito minutos.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento. Esclareço que todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo e poderão ser divulgadas com fins científicos, mantendo-se o cuidado de garantir o anonimato e a confidencialidade dos colaboradores. Caso concorde em participar, peço, por favor, que assinale o termo de concordância e prossiga. É importante que você responda todas as perguntas para que sua participação seja computada.

Agradeço, desde já, pela colaboração.

Maiara Barros Barbosa
Graduanda em Letras-Inglês pela UEPB (Campus I)
Email para contato: maiarataiga@gmail.com

Confirme o seu consentimento *

- Aceito participar da pesquisa e permito a divulgação de minhas respostas.
- Não aceito participar da pesquisa.

Próxima

Limpar formulário

⁵Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSefVIOgl3bWVJoKSTv02OUxYkROEfM_A904wOo2Dhs921e99Q/viewform

Dados socioculturais

Nome *

Sua resposta _____

Idade: *

Sua resposta _____

Há quantos anos você estuda inglês (desde a educação básica)? *

Sua resposta _____

Qual o período que você está cursando atualmente na graduação em Letras-
Inglês? *

Sua resposta _____

Nível de proficiência em Língua Inglesa *

- Básico
- Pré-Intermediário
- Intermediário
- Avançado

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Dados específicos

1.O que você entende por ansiedade? *

Sua resposta

2.Você se considera um aprendiz ansioso? Por quê? *

Sua resposta

3.Quais fatores desencadeiam a sensação de ansiedade no seu ambiente de aprendizado como professor de língua inglesa em formação inicial? *

Sua resposta

4.Que tipo de suporte você gostaria de ter na sua formação inicial para amenizar os sintomas de ansiedade? *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua infinita bondade.

Agradeço ao meu esposo Jamerson, que nunca me deixou desistir e sempre apoiou minhas decisões.

Agradeço à minha professora e orientadora Karyne Soares, pelo amor, afeto e paciência que sempre me inspiraram desde o primeiro contato que tivemos no curso. Me sinto privilegiada por ter tido a oportunidade de te conhecer.

Sou grata pelas palavras do professor Celso, que me fizeram enxergar que não devo fugir ou me esconder das situações de angústia, me incentivando a continuar lutando para vencer meus medos e obstáculos na vida.

Obrigada também à minha querida professora Nevinha, sempre tão paciente e gentil dentro e fora da sala de aula. Sua abordagem nas aulas tornava o ambiente prazeroso de aprender! Obrigada por seus conselhos e carinho.

Agradeço ainda os professores Técio, Felipe, Mariana e Marília que também me proporcionaram momentos de ânimo durante minha formação acadêmica. Foi uma honra poder partilhar momentos de minha vida com vocês.

Agradeço às palavras de apoio de meus amigos Ivina, Gian, Arthur e Ariel, para não desistir de meus projetos e pelos momentos de descontração que muitas vezes me livraram de pensamentos negativos.

Agradeço ainda aos meus sogros Anaiza e Jenilton, por serem em momentos de minha vida, como um pilar e me motivarem a continuar seguindo meus sonhos.