

SALA DE AULA: ESPAÇO FACILITADOR OU INIBIDOR? REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA E ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fernanda Vieira da Rocha Silveira'

Resumo

O presente trabalho brevemente apresenta visões de vários autores acerca do conceito de identidade e discute a problemática da construção de uma nova identidade na língua estrangeira. Mostra, através da análise de excertos de entrevistas com dois aprendizes ansiosos e um não ansioso, as representações identitárias desses aprendizes e de que modo a sala de aula pode representar tanto um espaço construtivo, positivo, quanto um espaço inibidor, influenciando o desenvolvimento do sentimento de ansiedade nesses aprendizes. Considera também como a questão da distância entre o "eu" real e o ideal/possível aliada às cobranças sociais e pessoais influenciam a representação identitária dos aprendizes.

Palavras-chave: Identidade. Conceituação. Língua. Ansiedade. Posicionamento.

INTRODUÇÃO

Tanto pesquisadores quanto professores e aprendizes concordam que se aprende uma língua estrangeira para se expressar, porém o que seria exatamente essa coisa chamada "self" que seria expressada? Segundo Riley (2006), o conceito de identidade é complexo, já que o termo vem sendo usado por leigos e filósofos para designar duas abordagens contraditórias sobre o indivíduo. Por um lado, aponta para diferenças que nos tornariam únicos; por outro lado, o termo identidade refere-se a características que os indivíduos compartilham com outros membros da sociedade, representando a soma de todos os subgrupos a que o indivíduo é reconhecido como membro, consequentemente, o mesmo indivíduo desempenha vários papéis sociais.

Em sala de aula, vários indivíduos compartilham o espaço, trazendo suas experiências tanto de vida quanto de aprendizes de uma língua estrangeira. Por conseguinte, há um conflito entre a identidade externa à sala de aula, ou seja, a autorrepresentação como um profissional de determinada área e a "nova" identidade que está sendo formada na língua estrangeira, logo, nem sempre o aprendiz consegue lidar com essa situação de modo construtivo e positivo. A questão identitária está intimamente ligada às crenças dos aprendizes sobre si mesmos e sobre o aprendizado de línguas, e trazidas para a sala de aula, essas crenças contribuem para o desenvolvimento da ansiedade de língua estrangeira, construto que envolve a ansiedade de testes, o medo da avaliação negativa e apreensão comunicativa.

Para o propósito desta investigação, focarei na noção de sujeito e brevemente nas relações entre o sujeito e o contexto onde está inserido. Alguns excertos analisados serão aliados aos pressupostos teóricos para efeito de ilustração. Os frag-

marcado pela ambiguidade, do que é ao mesmo tempo individual e coletivo, igual e diferente.

Para Sawaia (1996), identidade significa tanto permanência quanto metamorfose, fazendo com que o indivíduo seja compreendido como um ser capaz de atuar, refletir e se emocionar, transformando o contexto onde está inserido e a si mesmo. A constituição da identidade por conseguinte, caracteriza-se como inacabada, em constante mutação. No excerto abaixo, percebemos a mudança de atitude de Adriano em relação a si mesmo como aprendiz de língua inglesa através das suas escolhas lexicais como o verbo no passado "mudei" e "hoje eu vejo...".

P: Você mudou de atitude em relação ao aprendizado de inglês?

A: Mudei, totalmente. Hoje eu vejo que eu tenho plena capacidade de aprender inglês, como eu aprendi matemática. Porém, eu sei que eu tenho que ter uma dedicação maior. É algo novo pra mim, eu nunca me liguei em música em inglês, filme em inglês, então eu vejo que a aula é fundamental, mas estudo paralelo também é fundamental, seria, não sei, 60% da aula e 40% minha dedicação, só que com a prof. Flávia, eu vi que as aulas são fundamentais, quando eu faltava a aula dela eu sentia muito, sentia bastante. (E.A., 25/10/07)

Anteriormente, Adriano se identificava como um indivíduo que não tinha capacidade para aprender uma língua estrangeira, principalmente por ter iniciado o curso na fase adulta, julgando-se em desvantagem em relação aos colegas de turma.

Tratando-se de um estudo envolvendo crenças e ansiedade de língua estrangeira levando em conta o contexto, julgo pertinente a inclusão de alguns conceitos da Psicologia Ambiental, adaptando o conceito de "ambiente" ao contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Este campo teórico abrange o estudo da identidade associada a um espaço físico e social, analisando as inter-relações entre o indivíduo e seu entorno social e físico, objetivando identificar os processos que regulam e

intermedeiam a relação homem-entorno, evidenciando tanto as atitudes e representações ambientais quanto o comportamento dos indivíduos (MOSER, 2003).

O conceito de "apropriação" adequa-se ao contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois representa um processo essencial para que a pessoa se sinta identificada ou pertencente a um entorno, constituindo uma relação bilateral, resultando em uma transformação mútua. Para Fischer (1981, apud MOURÃO & CAVALCANTE, 2006), o sujeito age sobre o meio, e neste processo modifica-o e vai sendo igualmente modificado por ele. Pela apropriação, o sujeito sente que está ligado ao lugar, e que este lugar lhe pertence, mesmo que não haja posse legal, e esta relação é recíproca, pois ele também pertence ao lugar (POL, 1996):

As pessoas, individualmente ou de forma coletiva, necessitam identificar territórios como próprios, para construir sua personalidade, estruturar suas cognições e suas relações sociais, e ao mesmo tempo suprir suas necessidades de pertença e de identificação, (apud MOURÃO & CAVALCANTE, 2006, p. 145)

Como dito anteriormente, o conceito de apropriação espelha as relações entre aprendizes de uma língua estrangeira, sala de aula (ambiente de aprendizagem) e grupo (contexto social), de modo que a sala de aula representa o que Pol chamou "espaço vazio", transformada pelo aprendiz em um "lugar significativo". Essa transformação faz com que o aprendiz (re)construa sua identidade na língua estrangeira. Consequentemente, o aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem, revisando princípios, reorganizando vínculos socioculturais, reelaborando sentimentos sobre si mesmo e o mundo. Vindo de outras experiências de aprendizado de inglês desfavoráveis, Adriano considera a interação com o grupo e com o professor como um fator determinante para um bom desempenho e um aprendizado agradável:

P: Assim, para o aprendizado da língua, a pessoa tendo esse espírito cooperativo, como é que isso interfere no aprendizado?

A: Eu acho que positivamente, porque a pessoa, eu acho assim...fazer aula em grupo, com pessoas que estão no mesmo nível, que uma ajuda a outra, você fica mais relaxado no ambiente e você consegue se desenvolver melhor, pra língua, resultado língua, para as pessoas é melhor. É melhor sim... (E.A.,27/11/07)

Quando diz que a cooperação entre os colegas de turma contribui positivamente, a concepção de Adriano em relação à sala de aula de Língua estrangeira nos remete ao que Pol chamou "espaço significativo", onde os aprendizes reconstróem suas identidades na língua estrangeira, podendo ser tanto facilitador quanto inibidor, causando sentimentos negativos quanto a aprender uma língua estrangeira, o que leva os aprendizes a desenvolver a ansiedade de língua estrangeira.

Segundo Benveniste (1966), nosso universo foi modelado pela língua materna; logo, o aprendizado de uma outra língua representa uma reconstrução de uma dada realidade, e como afirma Brun, "outras línguas significam outros mundos, outros recortes conceituais do mundo, outra organização inconsciente de uma dada comunidade." (1998, p. 80).

Para Revuz (1998), há um conflito para os aprendizes pois a língua materna jamais se separará da sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento para designar objetivamente as coisas do mundo, por conseguinte, a língua estrangeira vem desestabilizar a relação entre o sujeito e sua língua, sendo uma relação complexa no campo da construção identitária do aprendiz. Revuz (1998) comenta que ao haver contato com a língua estrangeira, a ilusão do ponto de vista único sobre as coisas cai por terra, podendo causar no aprendiz um sentimento de euforia ou disforia, de renovação ou de perda de identidade em relação à língua estrangeira. Para a autora, o *eu* da língua estrangeira não é completamente o *eu* da língua materna.

Voltando aos conceitos da psicologia ambiental, Tajfel (1981) propõe que identidade social seja parte do autoconceito de um indivíduo derivada da consciência do seu pertencimento a grupos sociais aliado ao significado valorativo e emocional associado a este pertencimento. Entretanto, nem todas as pessoas estão prontas para essa experiência (REVUZ, 1998), já que representa uma ameaça para elas, gerando vários tipos de atitudes em relação à língua estrangeira:

a) "Estratégia da peneira" - aprendem, mas há pouca retenção do conhecimento, ou nenhuma.

b) "Estratégia do papagaio" - memorizam frases, mas não demonstram autonomia para compreenderem ou expressarem-se na LE.

c) "Estratégia do caos" - não há organização da LE na mente dos aprendizes, constituindo apenas um acúmulo de termos desordenados.

d) "Rejeição" — evitam contato com a língua estrangeira, e só compreendem um enunciado se for completamente "traduzível" para a língua materna.

Segundo Dörnyei (2005), atualmente observamos o desenvolvimento de uma "world English identity" (identidade mundial em inglês), certamente relacionada a aspectos instrumentais associados à predominância da língua inglesa no meio tecnológico, por exemplo, assim como em outras áreas do conhecimento. A construção dessa "identidade global" constitui um dos efeitos da globalização (ARNETT, 2002), fazendo com que as pessoas desenvolvam uma "segunda" identidade de "cidadão do mundo", com intensa participação da mídia, especialmente da internet. Esse sentimento de "pertença", já mencionado, está relacionado com o que Norton (2001) chamou de comunidade imaginada (imagined community), baseada na noção de imaginação proposta por Wenger em 1998, como um modo de pertencer a uma comunidade. Nas palavras de Norton, "(...) uma comunidade imaginada de um aprendiz é um convite a uma "identidade imaginada" (p. 166). O excerto a seguir ilustra a questão do sentimento de pertença

ao grupo, ou seja, à comunidade discursiva da sala de aula. Ao se transferir para um novo grupo, Adriano viu-se desam-bientado, não pertencendo àquela dada comunidade, o que fez com que sua participação em aula ficasse prejudicada:

P: Sei... lembrando assim do seu ano, quais foram os momentos que você se sentiu mais tenso?

A: Quando eu mudei de turma, eu fiquei uma semana congelado, mais porque já estava acostumado com uma pessoa, igual como quando você está começando a aprender a falar, acostumado com a sua mãe e com seu pai, e aí vai ouvir seu tio falando, já vai sentir dificuldade. Eu quando mudei de turma, fui pra outra turma eu senti essa dificuldade, fiquei uma semana desanimado a vir para o curso, o coração batia forte, eu não entendia nada.

P: Você achava que o grupo seria hostil ou não amigável a princípio? (E,A,20/12/07)

Em seu discurso, Adriano compara o contexto de aprendizagem ao contexto familiar, logo, observamos, através de suas escolhas lexicais, que o ambiente de aprendizagem torna-se de algum modo uma família e uma mudança neste contexto, ou seja, "mudar de família" representa insegurança. Consequentemente, a mudança de turma faz com que Adriano retorne ao "lugar vazio", tendo de reconstruir relações:

A: não , não é medo do grupo. Eu fiquei assustado, eu fiquei assustado porque na outra turma eu conseguia acompanhar bem, já interagia com todo mundo.

O fato de ter ficado "assustado" conota seu sentimento de ansiedade em relação à nova situação interacional, ou seja, a volta ao lugar vazio fez com que seu desempenho fosse prejudicado, quando diz: "...eu conseguia acompanhar bem...". O verbo no passado demonstra seu posicionamento de insatisfação no novo grupo.

1.1. O "EU" POSSÍVEL, O "EU" IDEAL E O "EU" ESPERADO

Dentro do universo da relação entre o aprendizado de línguas e diferenças individuais dos aprendi-

zes, destacamos três conceitos essenciais para a análise e compreensão de diversas reações dos aprendizes perante o aprendizado: o "eu" possível, ideal e esperado.

Dörnyei (2005) defende que os "eus" possíveis, a que chama "possible selves" oferece o mais poderoso e ao mesmo tempo mais versátil automecanismo de motivação, pois representa a ideia do aprendiz do que ele pode se tornar, gostaria de se tornar e tem medo de se tornar. Nas palavras de Markus e Nurius,

os "eu" possíveis que são aguardados devem incluir o eu de sucesso, criativo, rico, magro, ou o eu amado e admirado, enquanto que os "eu" temidos poderiam ser o eu solitário, deprimido, incompetente, alcoólatra, desempregado ou gordo. (1986, p. 954)

Consequentemente, o "eu" possível representa situações futuras envolvendo pensamentos, imagens e sensações de uma carreira desucesso, por exemplo, podendo também representar medos e angústias. Segundo estudos, a mentalização de um "eu" obtendo sucesso e realizações pessoais contribui para que o indivíduo sintam-se motivado a transpor possíveis obstáculos durante o percurso, no caso, a aprendizagem de uma língua (MARKUS E RUVOLO, 1989; MURPHEY, 1998). Logo, o "eu" possível dá forma, significado, estrutura e direção às esperanças e receios dos indivíduos. O trecho abaixo pertence a um aprendiz não ansioso, identificando-se como alguém que está sempre em processo de aprendizagem; logo, aos cinquenta anos de idade, julga-se plenamente capaz de aprender uma língua estrangeira:

P: Ham...e...você se vê diferente do que você, em termos assim né..., não contando os fatores externos, tentando um pouco filtrar, você se vê diferente do que você estava no começo do ano? ,

L: Muito...mas...é...assim, cada ano que passa, eu me sinto...vamos dizer assim...mais intuitivo com relação ao aprendizado, eu me sinto mais...é...confortável com relação a conversar, é...eu já há muito tempo, desde o começo (gaguejo) do estudo...é...eu me sinto muito bem aprendendo, eu sou despoja-

do muito da vergonha, eu não tenho vergonha para aprender, mesmo porque quem tem vergonha não segue em frente, então eu me sinto muito bem, e... digamos de três ou quatro anos pra cá...é...nesse último ano né... que é o da pergunta em questão... é... eu me sinto... muito mais sabedor das coisas, ou seja, eu tenho mais autoridade, tenho mais propriedade é... e quando eu vou conversar a respeito da matéria, do estudo em si. (E.L., 12/12/07)

Percebemos nesse trecho que Levy se considera próximo ao seu "eu ideal" quando diz "cada ano que passa, eu me sinto... confortável em relação a conversar...", ou seja, o seu eu ideal constitui-se como possível, já que ele não relaciona o aprendizado da língua a algo distante e inalcançável.

Introduzido por Higgins em 1987, o conceito de "eu" ideal (ideal self) constitui uma espécie de subclasse do conceito de "eu" possível, pois refere-se à representação dos atributos que o indivíduo gostaria de possuir, como esperanças, desejos e aspirações. Uma outra subclasse seria o conceito de "eu" esperado (ought self), referindo-se a atributos que o indivíduo acredita que deva possuir, como a representação do senso de dever, da obrigação e das responsabilidades. A diferença entre o "eu" ideal e o esperado é que o primeiro possui um foco promocional, ou seja, relaciona-se com as aspirações, avanços e realizações do indivíduo, enquanto que o segundo apresenta um tom preventivo, regulando a presença ou ausência de resultados negativos, e refere-se à segurança, responsabilidades e obrigações. Segundo a teoria de Higgins (self-discrepancy theory), a motivação surge do desejo do indivíduo de reduzir a discrepância existente entre o "eu" presente e o "eu" ideal/esperado. Levy encontra-se motivado para aprender a língua apesar de não se considerar completamente "bom". Entretanto, percebemos em seu discurso um tom de otimismo quando diz estar "aberto" para a experiência do aprendizado:

P: Você acredita que seja bom no aprendizado de línguas estrangeiras?

L: Não, eu não sou bom, eu não acredito que eu seja bom, apesar d'eu estar éh, aberto pra aprender a língua estrangeira, eu acho que falta ainda, faltam alguma coisa a mais pra que eu possa, tentar, vamos dizer assim, incorporar essa nova língua que eu ainda não descobri, então eu não me acho completamente bom, me acho preparado pra isso mas não me acho bom. (E.L., 09/07)

Nesse excerto, observamos a presença no discurso de Levy do "eu esperado", ligado às cobranças pessoais, sociais e profissionais. Com a grande distância entre o eu presente e o ideal/esperado, há uma redução motivacional, resultando em ausência de estratégias de aprendizagem, principalmente as afetivas, já que em sua opinião, as pessoas extrovertidas aprendem inglês mais facilmente:

L: Ah, (...) não sei. (...) difícil (...) acho que se a pessoa é menos inibida, (...) talvez eu me cobrar menos, é muita cobrança pessoal, não é nem da sociedade, dos outros, é minha. Eu fico pensando se tem uma fórmula, um pulo, do gato, já não sei mais que estratégia pode me ajudar.

P: Se você pudesse voltar no tempo, o que você mudaria em relação a sua atitude, como aluno, em sala de aula?

L: (...) Ah, ia ser menos inibido, mais extrovertido, me arriscar mais. (E.Le.,13/12/07)

Mais uma vez, a distância entre o eu presente e o ideal faz com que Léo sinta que não progrediu em relação ao início do semestre. A avaliação do próprio aprendizado torna-se negativa devido ao seu posicionamento de autorreprovação:

P: Como você avalia o seu aprendizado nesse Segundo semestre?

L: Bem, eu acho que melhorou, mas ainda tá longe de ser o ideal.

P: E qual seria o ideal pra você?

L: Ah, conseguir falar com fluência, entender, ser entendido...

P: Você se sente diferente do que estava, era, no início do semestre?

L: Não, não, não estou diferente. Estou a mesma coisa. (E.Le., 13/12/07)

A questão do "eu"esperado é latente em seu discurso ao descrever seu sentimento em relação a falar inglês na empresa onde trabalha:

P: E você se sente da mesma maneira falando com nativos na sua empresa?

L: Ah, é pior, eu acho que é pior. Eles pensam que você tem um mínimo de desenvoltura na língua, né, pela posição, pelo cargo, entende-se que existe um básico, né, não a fluência, mas tem uma desenvoltura mínima. (E.Le., 23/10/07)

Nesse trecho, percebemos a cobrança sentida por Léo para que tenha uma "desenvoltura mínima", ou seja, pela posição que ocupa na empresa, é esperado por todos que ele seja capaz de falar fluentemente, participar de reuniões e escrever e-mails em inglês sem problemas. Entretanto, isso não ocorre, o que faz com que Léo se represente negativamente, como podemos observar no próximo excerto:

P: Como é que você se sente em relação à sua fala?

L: Eu na minha opinião falta muito, pelo nível que eu deveria estar.que eu imaginaria que eu tinha a idéia, eu acho que fica a desejar, já teve alguns professores, de um professor de prova oral mesmo, "não, que tá bom", mas eu acho que não tá tão bom assim.

P: Como é que você acha que deveria estar?

L: Num nível melhor, pelo que a gente imagina,... idealiza, né. (E.Le., 23/10/07)

Não basta para ele a opinião positiva vinda de um professor que lhe aplicou um teste oral, pois sua auto-avaliação negativa prepondera, logo sua representação identitária como um aprendiz fracassado, que não encontra-se à altura das suas próprias expectativas faz com que desenvolva a ansiedade de língua estrangeira, evitando oportunidades onde falaria inglês. Aprender inglês na fase adulta representa para Léo mais um obstáculo:

P: Como é que você se sente aprendendo inglês na fase adulta?

L: Ah, é muito ruim, por causa disso, porque parte do princípio que eu deveria já, 29 anos, deveria já ter um inglês razoável, então eu tô aprendendo, ... então... (E.Le., 20/09/07)

Neste trecho, podemos observar que o princípio de onde Léo parte para avaliar sua condição como aprendiz contribui para seu posicionamento de autorreprovação, já que acredita que aos vinte e nove anos não deveria mais estar aprendendo a língua, logo, considera-se inadequado à situação de aprendizagem.

De acordo com Brun (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira representa uma experiência pessoal que "deixará traços", já que leva a uma reestruturação de referentes psicoculturais tais como as premissas culturais, ideologias, valores, visões de mundo, crenças e atitudes, podendo provocar tanto um sentimento de pertença quanto de rejeição. Daí a necessidade de uma abordagem humanista para o ensino de línguas estrangeiras.

1.2. IDENTIDADE E PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Segundo Block (2007), vivemos uma época "pós-estruturalista", caracterizada pela complexidade e pelo pluralismo de questionamentos, abalando a concepção estabilizada de sujeito, o que levou a comunidade acadêmica a considerar a identidade não mais como algo fixo, e sim fragmentado e desafiado em sua natureza:

Quando indivíduos cruzam fronteiras geográficas e psicológicas, imergindo em novos contextos socioculturais, eles sentem que seu senso de identidade é desestabilizado e então entram em um período de esforço para atingir um equilíbrio. (BLOCK, 2007, p. 864)

O que ocorre nesse estágio não consiste em somar-se o que o indivíduo "era" ao que fora exposto, ao invés, o resultado deste processo seria o chamado "terceiro lugar" (BHABHA, 1994; HALL, 1996, apud BLOCK, 2007), caracterizado por uma "negociação de diferenças",

na qual há um encontro e uma transformação mútua entre o passado e o presente perante lacunas e contradições. Decorrente da negociação de diferenças temos o conceito de "ambivalência", ou seja, a incerteza do sentimento de pertença e não-pertença. Segundo Block (2007), a ambivalência corresponde ao estado natural dos seres humanos que são forçados por acontecimentos da vida a fazer escolhas que nem sempre são fáceis de serem feitas.

A discussão acerca da negociação de diferenças e a tentativa de solução para a questão da ambivalência vem levando estudiosos a investigar até que ponto a identidade seria um "projeto" autoconsciente, reflexivo da agentividade (*agency*), criada e mantida pelos mesmos. Defendendo essa hipótese, Giddens (1991) argumenta que mesmo em condições extremas o indivíduo é capaz de realizar escolhas. Segundo Mathews (2000), antropólogo cultural, a identidade se desenvolve em uma espécie de "supermercado cultural" (*cultural supermarket*), no qual a mídia e os avanços tecnológicos oferecem aos indivíduos "identidades prontas" a serem assumidas. Entretanto, Mathews salienta que esse "mercado identitário" está sujeito às restrições sociais, ou seja, governos, grupos sociais (*peer groups*) e sistemas educacionais exercem certo controle sobre como o indivíduo aborda o insumo midiático e tecnológico. May (2001) enfatiza a importância das estruturas sociais na construção do processo identitário, assim como Lave e Wenger (1991) criticam a noção de identidade como pura e simplesmente autônoma (*an act of agency*) defendendo, por conseguinte, a idéia de "comunidades de prática" [*communities of practice*], caracterizadas como diferentes posições subjetivas adotadas pelo indivíduo de acordo com o contexto social onde está inserido.

Pode-se dizer que a principal contribuição dada pelos pesquisadores citados se refere à aceitação de um viés de mão-dupla entre a autonomia do indivíduo e as estruturas sociais. Tal constatação retoma o trabalho de sociólogos como Bourdieu (1977) e Giddens (1984),

que partilham da ideia de identidade como um processo dinâmico ao invés de um produto fixado. Pensando em identidade como um processo, Weedon (1997) optou pelo termo "subjetividades", a que definiu como "pensamentos conscientes e inconscientes e emoções de um indivíduo, sua autopercepção e seu modo de entender sua posição no mundo." (p. 32). Harré (1999) relaciona identidade à ideia de "posicionamento", definida como processos discursivos nos quais o indivíduo participa, através de coautorias.

CONCLUSÕES

Este artigo apresentou uma breve discussão acerca do conceito de identidade como marcado por oposições, conflitos e negociações, tanto do indivíduo consigo mesmo quanto com o seu entorno físico e social, derivando um processo mutante e permanentemente inacabado. Discuti a relação entre a construção de uma nova identidade como aprendizes/falantes de língua estrangeira e a sala de aula, caracterizada como espaço construtivo ou inibidor mostrando, através de trechos de entrevistas, as representações identitárias de dois aprendizes que se identificam como tendo dificuldade para aprender a língua devido à ansiedade de língua estrangeira, comparadas às de um aprendiz não ansioso. Abordando a questão dos "eus" ideal, possível e esperado, o estudo espelhou o posicionamento dos aprendizes, materializando suas autoavaliações, levando-nos à constatação de que quanto maior o grau de ansiedade, maior será a distância entre o "eu" real e o "eu" ideal.

A análise qualitativa dos excertos demonstrou a importância do sentimento de pertença a uma dada comunidade, no caso, o grupo do curso de idiomas e o professor, o que nos faz concluir que as relações interpessoais contribuem para a passagem da sala de aula de espaço vazio para espaço significativo. Entretanto, não basta haver interação com a comunidade em questão, a

construção identitária do aprendiz de línguas envolve um alinhamento interno, acomodação, através do entendimento do processo de reestruturação do "self", já que todo processo de aprendizagem gera mudança.

LANGUAGE CLASSROOM: FACILITATING OR DEBILITATING? IDENTITY AND FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

Abstract

This work briefly presents the views of some authors about the concept of identity, and it discusses the issues involved in constructing a new identity in the foreign language. Through the analysis of excerpts from interviews with two anxious learners and a non anxious one, the article shows not only their identity representations but also the way the language classroom may be positive and facilitating or debilitating, leading to anxiety. It also approaches the way the discrepancy between the real self and the ideal/possible self, allied to social and personal pressure act on the learners' identity representations.

Key words: Identity. Concepts. Language. Anxiety. Positioning.

REFERENCIAS

- ARNETTJ. J. **The psychology of globalization.** *American Psychologist*, V. 57, n. 10, p. 774-783. 2002.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale.* Paris: Gallimard, 74.V.2. 1966.
- BLOCK, D. **The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner.** *The Modern Language Journal* v. 91, 863-876. 2007.
- BOURDIEU, P. **The economics of linguistic exchanges.** *Social Science Information*, n. 6, p. 645-668. 1977.
- BRUN, M. **(Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (orgs.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras.* Salvador: EDUFBA, 2004.
- CIAMPA, CA. **Identidade.** In: LANE, S.M.T.; CODO, W.G. *Psicologia Social: o homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense. 1997.
- DORNYEI, Z. *The psychology of the language learner, individual differences in second language acquisition.* London: LEA. 2005.
- GIDDENS, A. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration.* Cambridge: Polity. 1984.
- _____. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity. 1991.
- HARRE, R. *The singular self, an introduction to the psychology of personhood.* Michigan: MIT Press. 1998.
- LAGO, M.C. de S. *Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina.* Florianópolis: UFSC. 1996.
- LAVE, J.; WENGEN, E. *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
- MAHERIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade.** *Interações*, VII (13) p. 31-44. 2002.
- MARCUS, H.; NURIUS, P. **Possible selves.** *American Psychologist*, 41, p. 954-969. 1986.
- _____. RUVOLO, A. **Possible selves: personalized representations of goals.** In: L.A. Pervin (Org.) *Goal concepts in personality and social psychology*, p. 211 -241. New Jersey: LEA. 1989.
- MATHEWS, G. **Global cultural individual identity, searching for a home in the cultural supermarket.** London: Routledge. 2000.
- MAY, S. *Language and minority rights.* London: Longman. 2001.
- MOSER, G. **Questionner, analyser et améliorer les relations à l'environnement.** In: G. Moser & K.Weiss (Orgs.), *Espaces de vie. Aspects de la relation homme- environnement*, p. 11-42. Paris: Armand Colin. 2003.

MOURÃO, T. R. A.; CAVALCANTE, S. O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. *Estudos de Psicologia*. v. 11, p. 2 p. 143-151. 2006.

MURPHEY, T. *Language hungry: an introduction to language learning fun and self-esteem*. Tokyo: Macmillan languagehouse. 1998.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: M.P. Breen (Org.) *Learner contribution to language learning: new directions in research*, p. 159-171. Harlow, England: Longman. 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I. (org). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras. 1998.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching. 1994, p. 7-18.

SAWAIA, B.B. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. *Revista Margem*. n. 5, p. 81-95. 1996.

_____. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: Benson, P.; SOUZA SANTOS, B.D. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez. 1995.

VALERA, S.; POLE, E. El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental. *Revista Anuario de Psicología*, v. 62, p. 5-24. 1994.

WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. London: Blackwell. 1997.

Enviado em 10 de novembro de 2008

Aprovado em 27 de janeiro de 2009