



**Ansiedade dos Aprendentes Chineses na
Aprendizagem de Português como Língua
Estrangeira**

SINING GE

Novembro de 2018

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado é realizada com importantes apoios e ajuda, sem os quais, teria sido difícil o desenvolvimento do presente trabalho.

Queria expressar o meu agradecimento à minha orientadora, Professora Maria do Carmo Vieira da Silva, por toda a compreensão, simpatia e paciência com que me incentivou e orientou. À ela o meu obrigado pela ajuda nos momentos difíceis.

A todos os meus professores das disciplinas de mestrado pelo ensino pacientemente e simpaticamente. Os conhecimentos que eles transmitiram constitui a base sólida do presente trabalho.

Ao meu amigo, Sr. Dr. Bendito dos Santos Freitas, Embaixador da República Democrática de Timor-Leste em Pequim, pelo apoio e ajuda prestados e durante o desenvolvimento da presente dissertação.

Às minhas colegas do mestrado e aos meus amigos, especialmente à Yan e Elsa, pelo seu acompanhamento e palavras de incentivo.

Por fim, aos meus pais e familiares, pelo apoio, pelo amor e todo o encorajamento, com os quais tenho sempre confiança para enfrentar todas as dificuldades ao longo da minha vida.

SINING GE

Ansiedade dos Aprendentes Chineses na Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira

SINING GE

RESUMO

A Ansiedade de Língua Estrangeira é considerada como o maior obstáculo emocional na aprendizagem de línguas (Arnold, 2000), e sempre foi um dos focos do ensino e de pesquisas de línguas estrangeiras. O psicólogo americano Horwitz (1986) apontou, pela primeira vez, que a Ansiedade de Língua Estrangeira é um conceito independente e separou-a de outras ansiedades. Posteriormente, o mesmo autor desenvolveu a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale* - FLCAS), e os estudos relativos a esta temática entraram num novo estágio. Agora, a Ansiedade de Língua Estrangeira tornou-se um tema amplamente discutido e analisado na área de aprendizagem de línguas estrangeiras.

A Ansiedade de Língua Estrangeira enfrentada pelos estudantes chineses no processo de aprendizagem do português como língua estrangeira é universal e, ao mesmo tempo, específica, por isso, o estudo das suas raízes, fatores e medidas, tem um importante significado orientador na aprendizagem do português dos alunos chineses.

O presente estudo tem como objetivo analisar a Ansiedade de Língua Estrangeira dos estudantes chineses na aprendizagem do português, especialmente a sua estrutura, os principais fatores, as suas particularidades e as soluções eficazes. No processo de desenvolvimento, com base nas teorias relacionadas, como da psicologia, da psicologia cognitiva, da aquisição de segunda língua e pedagogia, utilizando questionário para coletar informações, o presente trabalho visa analisar e discutir os dados e resumir as conclusões com significados práticos. Além disso, o presente estudo analisa, ainda, a influência da cultura e mentalidade tradicional chinesa sobre pensamentos e comportamentos dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A pesquisa usou questionários para coletar informações de 100 participantes provenientes de diferentes partes da China (a parte continental da China e Macau) e com diferentes níveis de bases de língua portuguesa, tendo como instrumento da pesquisa a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (FLCAS) de versão em chinês, a fim de analisar, abordar e concluir as relações entre os principais fatores e o nível de ansiedade de língua estrangeira. A partir das perspectivas da sociedade, dos professores e dos alunos, são apresentadas sugestões razoáveis para lidar com a ansiedade de língua estrangeira, para fornecer referência para os professores melhorarem e ajudarem o ensino e os estudantes chineses aprenderem o português de uma maneira melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Ansiedade de Língua Estrangeira, estudantes chineses, língua portuguesa, Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira, aprendizagem de língua estrangeira, ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

Foreign Language Anxiety is considered to be the greatest emotional obstacle in language learning (Arnold, 2000), and has always been one of the focuses of teaching and researching foreign languages. Since the American psychologist Horwitz (1986) pointed out for the first time that Foreign Language Anxiety is an independent concept and separated it from other anxieties. Subsequently, the same author developed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), relative studies entered a new stage. Now, Foreign Language Anxiety has become a widely discussed and analyzed topic in the area of foreign language learning.

The Foreign Language Anxiety faced by Chinese students in the process of learning Portuguese as a foreign language is universal and, at the same time, specific, therefore, the study of its roots, factors and measures, has an important guiding meaning in the learning of Portuguese of Chinese students.

The present study aims to analyze the foreign language anxiety of Chinese students in learning Portuguese, especially their structure, the main factors, their particularities and effective solutions. In the development process, based on related theories such as psychology, cognitive psychology, second language acquisition and pedagogy, using questionnaire to collect information, the present work aims to analyze and discuss the data and summarize the conclusions with practical meanings. In addition, the present study also examines the influence of Chinese culture and traditional mentality on students' thoughts and behaviors in learning a foreign language.

The research used questionnaires to collect information from 100 participants from different parts of China (the mainland of China and Macao) and with different levels of Portuguese language bases, using as an instrument of research the Language Classroom

Anxiety Scale Foreign (FLCAS) version in Chinese in order to analyze, address and conclude the relationships between the main factors and the level of foreign language anxiety. From the perspectives of society, teachers and students, reasonable suggestions are presented to deal with foreign language anxiety, to provide a reference for teachers to improve and help teaching, and for Chinese students to learn Portuguese better.

KEY WORDS: Foreign Language Anxiety, Chinese Students, Portuguese Language, Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Foreign Language Learning, Foreign Language Teaching.

Lista de Abreviaturas

Aquisição de Segunda Língua - AL2

Ansiedade de Linguagem Estrangeira – ALE

Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) – FLCAS

Português como Língua Estrangeira – PLE

Região Administrativa Especial de Macau - RAEM

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1- Como a cultura confucionista afeta a ALE

Tabela 1 - Estatística descritiva da FLCAS para os estudantes chineses de língua portuguesa

Tabela 2 - Histograma de distribuição de frequência da FLCAS para os estudantes chineses de língua portuguesa

Tabela 3 - Comparação das pontuações na FLCAS para diferentes amostras de estudo

Tabela 5 - Análise da percentagem de cada resposta alternativa selecionada na FLCAS:
1º fator

Tabela 6 - Análise da percentagem de cada resposta alternativa selecionada na FLCAS:
2º fator

Tabela 7 - Análise da percentagem de cada resposta alternativa selecionada na FLCAS:
3º fator

Tabela 8 - Análise da percentagem de cada resposta alternativa selecionada na FLCAS:
4º fator

Tabela 9 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de género

Tabela 10 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de habilidade linguística

Tabela 11 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de origem

Tabela 12 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de base linguística

Tabela 13 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de experiência no exterior

Tabela 14 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos dos estudantes de artes liberais e de ciências

Tabela 15 – Análise dos níveis de ansiedade sob diferente nível de pressão

Índice

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	VI
LISTA DE ABREVIATURAS	VIII
LISTA DE QUADROS E TABELAS	IX
INTRODUÇÃO	1
I. MOTIVAÇÕES E JUSTIFICAÇÕES	1
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
III. ABORDAGEM METODOLÓGICA	5
IV. ESTRUTURA DO TRABALHO	5
CAPÍTULO 1 - CONCEITO DE ANSIEDADE DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E	
TEORIAS RELACIONADAS	6
1.1 A ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	6
1.1.1 <i>Conceito de ansiedade</i>	6
1.1.2 <i>Teorias da Ansiedade de Língua Estrangeira</i>	7
1.2 CLASSIFICAÇÃO DA ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	9
1.2.1 <i>Perspetiva de Horwitz et al.</i>	9
1.2.2 <i>Perspetiva de MacIntyre & Gardner</i>	11
1.2.3 <i>Perspetiva de Chen</i>	11
1.3 AS CAUSAS DA ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	12
1.4 OS IMPACTOS DA ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	13
1.4.1 <i>Estudos relacionados com os impactos da ALE</i>	13
1.4.1.1 Estudos internacionais	14
1.4.1.2 Estudos no contexto chinês.....	15
1.4.2 <i>Os impactos da Ansiedade de Língua Estrangeira</i>	16

1.5 A ANSIEDADE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A CULTURA CHINESA	18
1.5.1 <i>Cultura de Dignidade</i>	19
1.5.2 <i>Silêncio em sala de aula</i>	20
1.5.3 <i>Autoridade do professor</i>	20
1.5.4 <i>Distância social</i>	21
CAPÍTULO 2 - ESTUDO EMPÍRICO	23
2.1 PROBLEMAS E HIPÓTESES.....	23
2.2.1 <i>Problemas</i>	23
2.1.2 <i>Hipóteses</i>	24
2.2 OBJETIVOS E IMPLICAÇÃO DA PESQUISA	26
2.2.1 <i>Objetivos</i>	26
2.2.2 <i>Implicação da pesquisa</i>	27
2.2.2.1 Significado teórico	27
2.2.2.2 Significado prático	28
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA	29
3.1 PARTICIPANTES NA PESQUISA	29
3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	29
3.3 PROCESSO DA PESQUISA.....	31
3.3.1 <i>Recolha dos dados</i>	31
3.3.2 <i>Resultados da pesquisa</i>	32
3.3.2.1 Situação geral da ALE: análise descritiva de dados da FLCAS	32
3.3.2.2 Desempenho e estrutura da ALE: análise de quatro fatores na FLCAS	34
3.3.2.3 Análise da percentagem de cada resposta alternativa seleccionada na FLCAS	36
3.3.2.4 Fatores que influenciam a ALE: estatísticas e análises de grupos	43
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: FATORES QUE AFETAM A ALE E SUGESTÕES	47
4.1 SITUAÇÃO GERAL E PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES	47
4.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS VÁRIOS FATORES	47
4.2.1 <i>Diferença de género</i>	48

4.2.2 <i>Nível de língua estrangeira e capacidade linguística</i>	49
4.2.3 <i>Pressão</i>	51
4.2.4 <i>Origem dos estudantes: a parte continental da China e a RAEM</i>	52
4.2.5 <i>Métodos de comunicação professor-aluno e de ensino em sala de aula</i>	53
4.2.6 <i>Causas especiais da ALE no ambiente chinês de aprendizagem de português</i>	55
4.3 RECOMENDAÇÕES.....	58
4.3.1 <i>Estratégias disponíveis para os alunos</i>	58
4.3.2 <i>Estratégias disponíveis para os professores</i>	60
CONCLUSÃO	65
5.1 CONCLUSÃO GERAL	65
5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E PERSPETIVAS PARA PESQUISAS FUTURAS.....	67
BIBLIOGRAFIA:	69
ANEXOS	76
THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE (FLCAS)	77
QUESTIONÁRIO SOBRE INFORMAÇÕES DE CARATERIZAÇÃO	84

Introdução

I. Motivações e justificações

As relações dos países e estados modernos tornam-se muito cruciais na contemporaneidade, caracterizada pela crescente onda da globalização que trouxe nuances muito particulares, determinando, como consequência, as várias vertentes de integração das cooperações económicas e a harmonização de políticas, com o objetivo de promover desenvolvimentos mais sólidos e sustentáveis.

Encarando essa realidade do desenvolvimento da cooperação económica e comercial e da globalização, há uma crescente demanda por línguas estrangeiras, como elementos essencialmente indispensáveis para a promoção da comunicação entre os vários países. Desta forma, muitos países estão estabelecendo cooperações cada vez mais estreitas para o desenvolvimento dos estudos linguísticos. A China, um dos países de potência económica reconhecida neste novo século, e com a introdução da sua política de “uma Faixa uma Rota”, tem vindo a contribuir de forma mais abrangente para as bases da cooperação económica e comercial. Esta situação exige aos estudantes chineses uma imperativa necessidade de expandirem os seus conhecimentos na aprendizagem de línguas estrangeiras. Com efeito, a língua portuguesa é uma das línguas importantes no mundo, sendo cada vez mais escolhida pelos estudantes chineses como língua estrangeira. A língua portuguesa não constitui apenas um dos componentes integrais das línguas europeias, mas é também uma língua histórica e enriquecedora que acumulou falantes de vários pontos do globo, respetivamente na Europa, África, América e Ásia.

Por isso, hoje em dia, vários estudantes chineses optam pelo estudo de português língua estrangeira - PLE. Uma escolha racional e objetiva pelo facto de a língua portuguesa ser das mais utilizadas em várias organizações e fóruns de cooperação económica e

comercial, tal como “o Fórum de Macau”. O Fórum de Macau é testemunha concreta da utilização da língua portuguesa como “ponte” de comunicação entre a China e os países falantes de língua portuguesa, nomeadamente os oito países constituintes da “Comunidade dos Países da Língua Portuguesa”, -CPLP.

Neste contexto, a Ansiedade de Linguagem Estrangeira (doravante, referenciada por ALE), um dos fatores importantes que afeta a aprendizagem de línguas estrangeiras, também tem sido enfatizada cada vez mais por linguistas e psicólogos. Muitos estudos revelam que existe uma correlação negativa significativa entre a competência em língua estrangeira e a ansiedade de língua estrangeira, e esse fenómeno tem sido encontrado em muitas categorias diferentes de línguas estrangeiras. Estes resultados da pesquisa conduziram, gradualmente, à teoria da Ansiedade de Língua Estrangeira.

Esta teoria sustenta que, como uma ansiedade situacional, a ALE (em sala de aula) desempenha um papel importante no resultado da aprendizagem de línguas estrangeiras, e pode ser um fator causal no desempenho dessa aprendizagem. A ansiedade é o melhor preditor de uma segunda língua, segundo Horwitz & Young, (1991).

Na China, a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras é evidente. Por esta razão, muitos aprendentes precisam de se forçar a aprender uma língua estrangeira, mas, por outro lado, têm medo da língua estrangeira, o que produz ansiedade e afeta a melhoria do desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Existem muitas razões para a ansiedade, mas diferentes estudantes enfrentam diferentes fatores. Quer os estudantes chineses quanto a língua e cultura portuguesas têm as suas particularidades e, por isso, as raízes e influências da ansiedade dos estudantes chineses na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (doravante, referenciada por PLE) não podem ser generalizadas.

A ALE enfrentada pelos estudantes chineses na aprendizagem de PLE é universal e ao mesmo tempo específica. O estudo das suas causas, fatores de influência e contramedidas tem um papel importante para os estudantes chineses aprenderem o português.

Face ao exposto, considerámos pertinente realizar um estudo sobre a interferência da ansiedade na aprendizagem de PLE pelos estudantes chineses. Neste sentido, os objetivos gerais do presente estudo são: (i) ajudar a conhecer melhor a situação de ansiedade dos estudantes chineses e (ii) identificar os fatores influentes relevantes, a fim de propor medidas eficazes para essa situação.

II. Fundamentação teórica

No final do século XX, Satio, Garza e Horwitz (1999) propuseram o conceito de Ansiedade de Linguagem Estrangeira. Em 1986, o psicólogo americano Horwitz (1986) apontou pela primeira vez que a ALE é um conceito independente e separou-a de outras ansiedades. Posteriormente, o mesmo autor desenvolveu a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale* - FLCAS). Devido à clara definição e ao surgimento de uma ferramenta de medição eficaz, a ALE tornou-se um foco de pesquisa sobre a aprendizagem de línguas. Desde então, o estudo relacionado com esta temática entrou em um novo estágio sendo, agora, um dos tópicos amplamente estudados no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por meio de FLCAS, Horwitz (1986) descobriu que havia uma correlação moderadamente negativa entre a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras e o desempenho do aprendente. MacIntyre e Gardner (1989) também encontraram uma correlação negativa significativa entre a ALE e o desempenho do vocabulário de aprendizagem. Aida (1994) realizou uma pesquisa com estudantes universitários americanos do segundo ano que estudavam japonês e obteve resultados semelhantes.

Sellers (2000) estudou o efeito da ansiedade na aprendizagem de espanhol e descobriu que a ansiedade afetava negativamente a memorização dos artigos. Muitas das suas opiniões confirmaram a influência da ALE no grau de compreensão e no processo de aprendizagem.

Na China, as causas da ansiedade e como reduzir a ansiedade tornaram-se o foco de pesquisa de muitos estudiosos. Wang (2003) estudou a relação entre a ansiedade e o ambiente de sala de aula de língua estrangeira e concluiu que os dois estavam negativamente relacionados e, a partir disso, apresentou algumas sugestões aos professores de línguas estrangeiras. Wang e Cui (2008) explicaram como os professores de inglês nas universidades podiam ajudar os alunos a superar a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras. Yan (2009) analisou as razões pelas quais os alunos se sentiam ansiosos ao aprender uma língua estrangeira, e propôs uma estratégia para reduzir a ansiedade.

O presente estudo tem como base teórica as teorias no âmbito da psicologia, aquisição de língua segunda, pedagogia e os resultados de pesquisas e estudos sobre a Ansiedade de Aprendizagem de Línguas Estrangeira.

Os principais materiais de referência deste estudo são as obras de Horwitz e de outros psicólogos internacionais, assim como periódicos e artigos publicados em revistas acadêmicas sobre a ALE em sala de aula nos últimos anos.

O estudo visa, ainda, e como objetivos específicos: (i) enriquecer as teorias de ansiedade de língua estrangeira, (ii) melhorar o ensino de língua portuguesa nas universidades chinesas e (iii) fornecer referências úteis para professores e estudantes no ensino e na aprendizagem.

III. Abordagem metodológica

A ALE é o fator emocional mais importante que prediz a aquisição de línguas estrangeiras. O presente estudo, por meio de questionários e outros instrumentos, tem como objetivos compreender a ansiedade e os fatores influenciadores na aprendizagem da língua portuguesa dos estudantes chineses e propor sugestões eficazes.

IV. Estrutura do trabalho

O presente trabalho organiza-se em cinco partes, nomeadamente, a introdução, o desenvolvimento, a conclusão, a bibliografia, os anexos.

A parte de desenvolvimento é composta por quatro capítulos, que abordam respetivamente o conceito e as teorias da ALE, o planeamento da pesquisa, a metodologia da pesquisa e, por fim, a análise e a discussão dos resultados da pesquisa.

Nos anexos, encontra-se o questionário bilingue chinês-português sobre as informações básicos dos participantes, incluindo género, origem, experiência no exterior, contexto educacional, situação de pressão, bem como outros aspetos que considerámos relevantes. Também é anexada a FLCAS trilingue chinês-português-inglês, para coletar as informações sobre a situação de ansiedade dos participantes.

Capítulo 1 - Conceito de Ansiedade de Aprendizagem de Língua Estrangeira e teorias relacionadas

1.1 A Ansiedade de Língua Estrangeira

1.1.1 Conceito de ansiedade

A ansiedade é um tipo de humor complexo e multifacetado e uma sensação subjetiva de tensão e preocupação causada pelo sistema nervoso autônomo. Este sentimento pode causar grande pressão e dificultar a aprendizagem de línguas estrangeiras de algumas pessoas, especialmente em sala de aula.

Como um termo frequentemente aplicado nos estudos, a ansiedade possui várias definições, dependendo dos objetivos de diferentes áreas e temas de pesquisa.

Na perspectiva psicológica, Alpert e Haber (1960) dividem a ansiedade em duas categorias: a ansiedade facilitadora (*facilitative anxiety*) e a ansiedade deliberativa (*debilitative anxiety*). Esta divisão preocupa-se principalmente com o papel da ansiedade na Aquisição de Segunda Língua (doravante, referenciada por AL2). O primeiro tipo de ansiedade incentiva os alunos a superar as dificuldades encontradas na aprendizagem e a desafiar novas tarefas para superar a ansiedade; o segundo tipo, por sua vez, faz com que os alunos fujam das tarefas de aprendizagem para escapar da ansiedade.

De acordo com a estabilidade e as situações de ansiedade, MacIntyre e Gardner (1991) fornecem outra classificação: ansiedade-traço (*trait anxiety*), ansiedade-estado (*state anxiety*) e ansiedade em situação específica (*situation specific anxiety*).

A ansiedade-traço, segundo os autores, refere-se a uma disposição pessoal relativamente estável. O indivíduo é propenso a perceber a maioria das situações como ameaçadoras.

A ansiedade-estado, por sua vez, é considerada como um estado emocional transitório, caracterizado pelos sentimentos subjetivos de tensão que variam em intensidade ao longo do tempo sob situações específicas como, por exemplo, na véspera de um exame.

Antes da década de 1990, as pesquisas sobre a ansiedade concentravam-se principalmente na ansiedade-traço e na ansiedade-estado. No entanto, os mesmos não conseguiam revelar a essência da ansiedade linguística, nem ofereciam uma explicação satisfatória sobre a correlação entre a ansiedade e a aprendizagem de língua estrangeira. Sendo assim, as pessoas focam-se mais nos estudos sobre a ansiedade em situação específica.

A ansiedade em situação específica refere-se a um humor gerado em um ambiente particular durante um período de tempo relativamente longo, tais como a ansiedade de teste (Gordon & Sarason, 1955), a ansiedade de discurso (Pertaub, 2002), a ansiedade de matemática, etc. Alguns estudiosos consideram a ansiedade-traço limitada a um dado contexto (MacIntyre, 1991). As pesquisas da ansiedade em situação específica focam nos diversos aspetos de ambiente atual dos indivíduos, por isso podem explicar melhor a fonte de ansiedade.

1.1.2 Teorias da Ansiedade de Língua Estrangeira

A ansiedade de língua Estrangeira (ALE) é um fenómeno peculiar, proveniente apenas do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pesquisadores e teóricos de estudos de AL2 verificaram que a ansiedade está frequentemente relacionada com a aprendizagem de línguas e denominaram esta situação de Ansiedade Linguística: uma

ansiedade situacional específica relacionada com a aprendizagem em sala de aula e que surge durante a aprendizagem da língua. Como essa ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira é mais provável que dificulte a aprendizagem e pressione os alunos, Horwitz *et al.* (1986) propõem a teoria de ALE: a sensação de tensão e medo que tem uma relação especial com o ambiente de língua estrangeira.

Segundo Horwitz *et al.* (1986, p. 128 *apud* Shi 2004), a definição da ALE é a seguinte:

A distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom Language Learning arising from the uniqueness of Language Learning process. ¹

Horwitz e Cope (1986) propõem, pela primeira vez, o conceito da ALE e realizam estudos independentemente de outras categorias de ansiedade. Os alunos com ALE têm as mesmas reações emocionais e físicas que outras ansiedades, incluindo sentimentos de preocupação, medo, dificuldade de concentração e tremores. Eles podem experimentar fenômenos “petroquímicos” quando usam línguas estrangeiras na comunicação oral, e esquecer o que sabem durante os exames (Horwitz & Cope, 1986). A ALE surge devido à singularidade da sala de aula de língua e, às vezes, tem uma influência positiva na aprendizagem de línguas, mas também afeta negativamente os alunos que são incapazes de lidar com a ansiedade. A ALE é considerada como um dos maiores obstáculos na aprendizagem de língua estrangeira.

¹ Tradução nossa: “um complexo distinto de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados com a aprendizagem de línguas em sala de aula, decorrentes da singularidade do processo de aprendizagem de língua estrangeira”.

Gardner e MacIntyre (1993), por sua vez, definem a ALE como a ansiedade e o medo que surgem quando os estudantes usam línguas estrangeiras. De uma perspectiva mais específica, a ansiedade é a consequência do medo do fracasso social e da avaliação negativa (MacIntyre & Noels, 1996).

Arnold (2000) define a ALE como um estado de emoção com ansiedade e medo que um indivíduo apresenta, receando não conseguir superar as suas dificuldades ou atingir um objetivo predeterminado.

Em suma, a ALE é um estado psicológico produzido num específico ambiente de ensino de língua estrangeira e está relacionado com a aprendizagem de uma língua estrangeira, que se manifesta principalmente através de reações emocionais, como tensão, preocupação, medo, etc.

O estudo de Horwitz (1986) é um marco no campo da pesquisa em ALE. Enquanto outros estudiosos ainda estão debatendo a definição de ansiedade, Horwitz (1986) trata a ansiedade linguística como um tópico de pesquisa independente e resume os efeitos de diferentes ansiedades na AL2. Durante o estudo, Horwitz aplica a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale - FLCAS*) para observar diferentes participantes nas pesquisas.

1.2 Classificação da Ansiedade de Língua Estrangeira

1.2.1 Perspetiva de Horwitz *et al.*

De acordo com Horwitz (1986), a apreensão de comunicação (*communication apprehension*), a ansiedade de teste (*test anxiety*) e o medo de avaliação negativa (*fear of negative evaluation*) são três componentes importantes da ALE e têm um efeito negativo na aprendizagem de língua estrangeira pelos alunos.

A apreensão de comunicação é definida como “an individual's level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons” (McCroskey, 1977, p. 78).² Quando os alunos acham que não se podem expressar à vontade nem entender os outros em uma língua estrangeira, eles têm medo de comunicar e, portanto, deliberadamente evitam falar a língua estrangeira em várias ocasiões. A apreensão de comunicação é comum em salas de aula de língua estrangeira e afeta seriamente o domínio de língua estrangeira dos alunos.

A ansiedade de teste é uma condição psicológica na qual as pessoas experimentam uma extrema angústia e ansiedade em situações de teste de língua estrangeira. Enquanto muitas pessoas experimentam algum grau de stresse e ansiedade antes e durante os exames, a ansiedade de teste pode realmente prejudicar as aprendizagens e prejudicar também o desempenho do aluno no teste. Alunos com ansiedade de teste não conseguem concentrar-se nos conteúdos da aula, porque têm medos e ansiedades sobre o teste e os seus efeitos de aprendizagem serão afetados.

O medo de avaliação negativa refere-se à apreensão sobre as avaliações dos outros, angústia em relação às avaliações negativas dos outros e à expectativa de que os outros o(a) avaliem negativamente (Watson & Friend, 1969). A fonte é a falta de autoconfiança dos alunos. Com efeito, estes temem não receber o reconhecimento dos professores e dos colegas e têm medo de ouvir comentários negativos sobre si mesmos e, por isso, querem evitar as ocasiões onde possam ser avaliados, como é o caso quando têm de falar uma língua estrangeira.

2 Tradução nossa: “o nível de medo ou ansiedade de um indivíduo associado à comunicação real ou antecipada com outra pessoa ou pessoas”

A gama de medos de avaliação negativa é mais ampla do que a de ansiedade de teste, porque este tipo de ansiedade não apenas se limita à realização de exames, mas também ocorre em qualquer ocasião social com componentes de avaliação, como entrevistas de emprego e discursos em aulas de língua estrangeira.

Embora essa classificação não tenha sido amplamente aceita, terá um significado de longo alcance para pesquisas futuras.

1.2.2 Perspetiva de MacIntyre & Gardner

MacIntyre e Gardner (1989) dividem a ALE em duas categorias, ou seja, ansiedade geral e ansiedade de comunicação. A ansiedade geral inclui a ansiedade-traço, a ansiedade-estado e a ansiedade de teste. De acordo com os resultados dos seus estudos, a ansiedade de teste não faz parte da Ansiedade de Aprendizagem de Linguagem Estrangeira, porque está incluída na ansiedade geral. O impacto da ansiedade de teste não é muito grande, mas o da ansiedade de comunicação é significativo.

1.2.3 Perspetiva de Chen

O estudioso chinês Chen (1977), por sua vez, divide a ALE em ansiedade-traço e ansiedade ambiental (*environmental anxiety*). A ansiedade-traço repercute-se a longo prazo e é relativamente estável. A ansiedade ambiental é uma ansiedade causada pela influência do ambiente, que é um estado relativamente curto e mutável. A pesquisa de Chen (1977) mostra que a ansiedade em sala de aula, quer seja determinada por fator de personalidade, quer seja influenciada por ambiente, não traz benefícios para a melhoria da proficiência em língua estrangeira dos alunos. Dos dois tipos de ansiedade, a ansiedade ambiental merece mais atenção porque está mais relacionada com a proficiência em língua estrangeira dos alunos e é mais fácil de controlar. Reduzindo a

ansiedade ambiental, os professores podem controlar e enfraquecer o ansiedade-traço dos alunos a fim de ajudá-los a livrarem-se da ansiedade e a aprender melhor.

1.3 As causas da Ansiedade de Língua Estrangeira

A ALE é um fenómeno complexo e multidimensional, refletindo também as diferentes origens étnicas, a experiência linguística existente, a personalidade dos alunos e o ambiente de sala de aula.

Para os estudantes chineses, a cultura tradicional chinesa, mais precisamente o confucionismo é frequentemente vista como o principal motivo que afeta a ansiedade e o silêncio em sala de aula. Estudos vários têm mostrado que a cultura asiática geralmente valoriza o coletivismo e inibe a autoexpressão dos indivíduos, o que faz parte das razões pelas quais os alunos têm tabus sobre o desempenho positivo em sala de aula (Cortazzi & Jin, 1996).

Existem muitos fatores que causam a ALE e as estratégias de ensino dos professores também estão incluídas. Em um ambiente de ensino centrado no professor, os alunos ficam calados durante o processo de aprendizagem e sentem-se ansiosos (Young, 1991).

Baseado nas pesquisas relevantes, Young (1990) classifica as causas de ALE em seis categorias: (i) ansiedade pessoal e ansiedade interpessoal, como falta de confiança ou medo da competição; (ii) pontos de vista incorretos dos estudantes, como a ênfase excessiva na pronúncia, vocabulário ou gramática na oralidade; (iii) percepções ou crenças dos professores sobre o ensino de línguas, como “pressão gera motivação”; (iv) inadequada interação professor-aluno, por exemplo, alguns professores criticam os erros dos alunos com palavras ásperas, o que lhes causa frustração; (v) procedimento em sala de aula, como apresentação individual e teste oral; (vi) testes linguísticos, são também a causa mais comum de ALE.

Tsui, A. B. M. (1996) identifica cinco fatores principais que levam ao silêncio e à ansiedade em sala de aula: (i) baixa proficiência em língua estrangeira dos alunos; (ii) medo de cometer erros e de cair no ridículo dos colegas; (iii) intolerância ao silêncio dos professores; (iv) perguntas irregulares; (v) *input* de conteúdo difícil de entender em sala de aula.

Oxford (1999) resume dez fatores potenciais da ALE: (i) autoestima; (ii) tolerância à ambiguidade; (iii) competitividade; (iv) assunção de risco; (v) ansiedade social; (vi) teste-ansiedade; (vii) identidade e choque cultural; (viii) crenças; (ix) atividades; (x) método de ensino, incluindo a interação entre o professor e os alunos em sala de aula.

Nos últimos anos, os estudos tornaram-se cada vez mais específicos e direcionados. Dois estudiosos chineses, Zhang e Zhong (2012), herdaram e desenvolvem a pesquisa de Yong (1990), classificando as causas da ALE nas seguintes quatro categorias: (i) a ansiedade causada por fatores pessoais, como crença incorreta perante a aprendizagem de língua estrangeira, metas de aprendizagem elevadas demais, baixa capacidade linguística e medo da competição; (ii) a ansiedade relacionada com a escola. Os fatores relacionados com os professores incluem as crenças erradas dos professores sobre o ensino, métodos impróprios de correção dos erros e diferentes estilos de ensino. Além disso, os alunos podem estar nervosos por causa da pressão dos colegas ou das tarefas em sala de aula; (iii) a ansiedade causada por habilidade linguística insuficiente dos alunos, como mau desempenho em pronúncia, audição e leitura; (iv) a ansiedade social e cultural, referente ao medo dos alunos de perder o reconhecimento social por causa dos erros, aos conflitos entre as culturas chinesa e ocidental, e às expectativas excessivas dos pais.

1.4 Os impactos da Ansiedade de Língua Estrangeira

1.4.1 Estudos relacionados com os impactos da ALE

1.4.1.1 Estudos internacionais

Existe certa correlação entre a ALE e o desempenho na língua estrangeira. A ansiedade tem, na verdade, um impacto na aprendizagem linguística, segundo os estudos de muitos especialistas e estudiosos. Existem estudos que indicam o papel positivo da ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira; no entanto, a maioria mostra a sua faceta debilitadora.

Os estudos de Horwitz *et al.* (1986) e MacIntyre *et al.* (1991) confirmam a correlação negativa entre a ALE e o desempenho na língua estrangeira. Nas aulas de língua estrangeira, os alunos com alta ansiedade não falam ativamente e até evitam participar das atividades de aprendizagem em sala de aula; inclusive alguns alunos esquecem os conteúdos conhecidos porque estão demasiado preocupados, ansiosos ou mesmo com medo.

Além das observações gerais, estudos quantitativos da ALE também têm sido realizados. Conforme os resultados de um teste de personalidade aplicado a alunos latinos (Dukel, 1974), os alunos com desempenho acadêmico negativo têm uma tendência para demonstrar flutuações emocionais e ansiedade. Arnold (1999) aplicou um teste de ansiedade a estudantes universitários dos EUA e, como resultado, o grau de ansiedade está negativamente correlacionado com a nota final de língua estrangeiro dos alunos ($r = 0,48$). Muitos estudos mostraram que estudantes com ansiedade de nível mais alto têm, normalmente, notas mais baixas em língua estrangeira (MacIntyre & Gardner, 1989; Horwitz & Young, 1991).

MacIntyre e Gardner (1991) apontam que a ALE afeta negativamente não apenas o desempenho geral, mas também alguns aspectos específicos na aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com os resultados de vários estudos: (i) a ALE tem um impacto negativo na compreensão auditiva e na memória a curto prazo das palavras

(Lalonde, 1987; MacIntyre, 1991); (ii) alunos com alto nível de ALE têm capacidade insuficiente na expressão oral e intervêm pouco em sala de aula (Lalonde *et al.*, 1987). Além disso, (iii) a ansiedade também pode afetar a capacidade da escrita. Duly (1984) constata que os alunos ansiosos produzem composições mais curtas e de pior qualidade.

A teoria de Howitz (1986) e a sua FLCAS têm sido continuamente aplicadas e confirmadas. Os estudos baseados em várias línguas também confirmaram a correlação negativa entre ALE e o desempenho acadêmico dos estudantes. Atualmente, há uma nova tendência nos estudos da influência da ALE. Os pesquisadores começaram a concentrar-se mais em fontes de ansiedade linguística e nas habilidades específicas de uma língua estrangeira.

Saito, Horwitz e Garza (1999) projetaram a Escala de Ansiedade da Leitura de Língua Estrangeira (*Foreign Language Reading Anxiety Scale - FLRAS*) e verificaram que a ansiedade na leitura em língua estrangeira está negativamente correlacionada com o desempenho da língua estrangeira. Diferente da ansiedade geral em sala de aula, a ansiedade da leitura de língua estrangeira é um tipo de ansiedade de habilidade, e o grau dessa ansiedade varia muito, estando dependente das diferentes línguas-alvo.

Os estudos de Kim (2000) e Cheng (1999, 2002) também mostram respectivamente que a ansiedade auditiva de língua estrangeira e a ansiedade escrita de língua estrangeira são formas diferentes da ansiedade geral em sala de aula e têm impactos negativos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.4.1.2 Estudos no contexto chinês

Nos últimos anos, pesquisadores educacionais na China também realizaram várias pesquisas sobre os fatores pessoais que afetam a AL2, mas não há muita pesquisa sobre ALE, especialmente sobre a ansiedade na aprendizagem de línguas não-inglesas.

Chen (1977) aponta que existem dois tipos de ansiedade em sala de aula de inglês, ou seja, ansiedade-traço e ansiedade ambiental. O autor apresenta evidências sobre a correlação positiva entre as duas ansiedades e a correlação negativa entre as duas e a habilidade oral dos alunos. O estudo de Yang (2000) tem como base a compreensão auditiva. O mesmo pesquisador apoia a perspectiva de Alpert e Haber (1960) que dividem a ALE em ansiedade facilitadora e ansiedade deliberativa. Conforme o seu estudo, as duas categorias de ansiedade têm uma correlação negativa; a primeira está relacionada positivamente com a habilidade auditiva e a última negativamente.

Wang (2003) aplicou um teste sobre a correspondência entre a FLCAS e a aprendizagem de língua estrangeira dos estudantes universitários chineses. Os resultados mostram que a FLCAS também é adequada no contexto chinês e tem um alto grau de confiabilidade e validade.

1.4.2 Os impactos da Ansiedade de Língua Estrangeira

Com base nos efeitos da ansiedade sobre os indivíduos, vários estudos (Alpert & Haber, 1960; Kleinmann, 1977; Scovel, 1978) classificaram a ansiedade em ansiedade facilitadora e ansiedade deliberativa. A primeira pode suscitar uma tensão moderada que estimula o sistema neuromuscular, que, por sua vez, promove o desempenho acadêmico. A última leva o indivíduo a agir de maneira evasiva e interfere na aprendizagem.

Por outras palavras, nem todas as ansiedades são prejudiciais à aprendizagem de língua estrangeira. Em termos da dupla influência da ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira, Eysenck (1979) aponta que a ansiedade pode causar atividades cognitivas independentes da tarefa que prejudicam a capacidade linguística. Alguns alunos compensarão essas exigências cognitivas através de esforços extras. O nível de esforço

determina os efeitos da ansiedade. Williams (1991), ao estudar os pares de ansiedade-traço e ansiedade-estado, bem como de ansiedade facilitadora e ansiedade deliberativa, propôs a teoria do U invertido, ou seja: quando a ansiedade é baixa, a capacidade linguística também é baixa; dentro de um certo grau de ansiedade, a capacidade linguística também aumentará com a subida do grau de ansiedade. Contudo, até certo ponto, porque o topo do U invertido, com o aumento da ansiedade, a capacidade linguística começa a diminuir gradualmente.

A maioria dos estudiosos não acredita na existência da ansiedade facilitadora. Howitze (1986) e outros afirmam que a ansiedade facilitadora só se adapta às tarefas de aprendizagem simples. Para tarefas de aprendizagem complicadas e difíceis, a ansiedade só desempenha um papel inibitório. No geral, existe uma correlação negativa entre a ALE e o desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras.

No contexto chinês, os impactos da ALE no ensino universitário de línguas estrangeiras decorre principalmente do importante *status* do exame na educação chinesa. Com efeito, o ensino e teste de línguas são “parceiros”, os dois estão inter-relacionados e afetam-se mutuamente. O teste não serve apenas ao ensino, mas também afeta diretamente o ensino e tem um certo efeito de “retrolavagem” (*backwash effect*) no ensino, quer positiva, quer negativa. Um dos principais objetivos do teste é promover, tanto quanto possível, o ensino normal de uma língua estrangeira, e criar um efeito positivo de “retrolavagem”. No entanto, a realidade é que o ensino de língua estrangeira, nas faculdades da China, ainda permanece na educação orientada para o exame, com o objetivo final de “resultados de teste”. Não há dúvida de que os alunos que crescem em “educação orientada para exames” têm apenas habilidades de teste, em vez de proficiência linguística e competência comunicativa. Muitos estudantes chineses acreditam que a nota nos testes de proficiência em língua estrangeira é padrão intuitivo para medir a habilidade em língua estrangeira. Eles não estão interessados na cultura da língua-alvo e negligenciam o cultivo da competência comunicativa. Alguns alunos

até consideram que a explicação dos conhecimentos sobre o contexto cultural, em sala de aula, é um desperdício de tempo. O medo da comunicação, a ansiedade de teste e o medo de avaliação negativa nas aulas de língua estrangeira, devido à falta de interesse interno e de atitude positiva na aprendizagem, têm um impacto direto e negativo no ensino universitário de língua estrangeira.

1.5 A Ansiedade de Língua Estrangeira e a cultura chinesa

Nos estudos sobre a aprendizagem de língua estrangeira, os fatores culturais são frequentemente ignorados. No entanto, os fatores culturais afetam de forma impercetível as crenças e expectativas dos estudantes de língua estrangeira na aprendizagem em cada etapa.

Cortazzi e Jin (2013, p.1) definem a cultura de aprendizagem (*culture of learning*) como:

Cultures of learning, as a concept, suggests that learning is cultural: Members of different cultural communities may have different preferences, expectations, interpretations, values and beliefs about how to learn or how to teach. This idea is enormously important in international and multicultural contexts of education in which commonly students and teachers represent two or more cultures in a single classroom.”³

³ Tradução nossa: “As culturas de aprendizagem, como conceito, sugerem que a aprendizagem é cultural: os membros de diferentes comunidades culturais podem ter diferentes preferências, expectativas, interpretações, valores e crenças sobre como aprender ou como ensinar. Essa ideia é extremamente importante em contextos de educação internacional e multicultural nos quais comumente alunos e professores representam duas ou mais culturas em uma única sala de aula.”

Em termos de cultura de aprendizagem, a cultura chinesa mais influente é o confucionismo, desenvolvido na China há mais de 2.500 anos, que está profundamente enraizado na mentalidade do povo chinês, influenciando os valores, as perspectivas mundiais e o comportamento dos chineses.

Se as causas da ALE são divididas em três categorias principais, nomeadamente as razões associadas ao aluno, as razões associadas ao professor e as razões associadas à sociedade, o quadro que se apresenta de seguida pode explicar como a cultura confucionista afeta a ansiedade dos alunos chineses nos três aspetos.

Quadro 1- Como a cultura confucionista afeta a ALE

	Razões da ALE	Influência da cultura confucionista
1	Razões associadas aos alunos	(i) Ênfase de dignidade (ii) Silêncio em sala de aula
2	Razões associadas aos professores	Autoridade do professor
3	Razões associadas à sociedade	Distância social

Conforme o Quadro 1, a influência da cultura confucionista reflete-se em três aspetos: (i) estado psicológico dos estudantes chineses e sua crença na aprendizagem; (ii) estatuto do professor e relação professor-aluno; (iii) distância social sob o ambiente cultural confucionista.

1.5.1 Cultura de Dignidade

De acordo como Ho (1976), a dignidade, em chinês “mian zi”, refere-se ao respeito obtido através de status social ou ações apropriadas de um indivíduo em um ambiente específico. A cultura de dignidade da China é diferente da na sociedade ocidental. A cultura ocidental está mais virada para o individualismo, enquanto a cultura chinesa

ênfatiza mais o coletivismo. Os chineses estão mais preocupados com a avaliação dos outros.

A gravidade do dano na dignidade depende da seriedade da ocasião. Regra geral, os alunos consideram as aulas uma ocasião séria pelo que os erros ou situações ridículas, em sala de aula, são prejudiciais à sua dignidade. Além disso, os estudantes chineses frequentemente subestimam as suas habilidades em língua estrangeira e, na maioria dos casos, recusam-se a evidenciar-se em sala de aula. Sendo assim, eles preferem permanecer em silêncio na em vez de correrem riscos que possam prejudicar a sua dignidade e tomar a iniciativa de responder a perguntas. Os alunos preocupam-se não apenas com a sua pronúncia e gramática, mas também com a avaliação dos seus colegas e professores, o que, sem dúvida, causa ansiedade nas aulas de língua estrangeira.

1.5.2 Silêncio em sala de aula

A maioria dos estudiosos ocidentais acredita que os estudantes chineses tendem a ser mais silenciosos nas aulas do que os ocidentais. Quando os professores fazem perguntas em sala de aula, a maioria dos alunos chineses permanece em silêncio, mesmo que saibam a resposta. Eles raramente falam por sua própria iniciativa. Isso ocorre porque a cultura confucionista defende a humildade. Os alunos têm maior probabilidade de ficar em silêncio sob a influência de tais padrões culturais e morais. Além disso, tomar a iniciativa de responder às perguntas em sala de aula pode ser considerado como uma exibição intencional. Portanto, esta é também a razão pela qual os alunos chineses manifestam ansiedade em responder a perguntas nas aulas de língua estrangeira.

1.5.3 Autoridade do professor

Na cultura tradicional chinesa, os professores desfrutam de um *status* social muito alto e carregam elevadas expectativas e responsabilidades sociais. Na cultura confucionista,

a atitude dos alunos em relação aos professores é caracterizada sobretudo pela obediência, pelo respeito e pela submissão. Portanto, os professores tornam-se autoridade absoluta em sala de aula, mas isso também suscita uma sensação de distância em relação aos alunos pelo que gera uma atmosfera menos confortável que pode até provocar uma ascensão da escala de funções do sistema nervoso. Por exemplo, se um professor corrigir os erros de um aluno de maneira inadequada, ou se o aluno não completar a tarefa dada pelo professor em sala de aula, isso causará ansiedade nos alunos. Em essência, a ansiedade dos estudantes causada por fatores do professor é essencialmente o medo dos alunos pela autoridade do professor. Esta relação professor-aluno, que causou grande submissão e dependência à autoridade do professor, é igualmente fundamentada como razão de ser das influências de um sistema de educação importado por vários países colonizadores, como uma longa tradição de ensino, ainda presentes nas últimas décadas do século passado. Isso acontece em várias partes do globo, principalmente nos países menos desenvolvidos e nos países em vias de desenvolvimento.

1.5.4 Distância social

A China é um país com uma distância social relativamente longa. Carr (1973) aponta que os chineses tendem a dividir os grupos sociais em duas categorias: (i) pessoas que estão intimamente relacionadas com o seu círculo social, e (ii) pessoas que não têm conexão com o seu círculo social. Os chineses mantêm um relacionamento próximo com as pessoas dentro do seu círculo social e, ao mesmo tempo, uma distância social relativamente a pessoas de fora. Este facto também tem um impacto negativo na aprendizagem de línguas estrangeiras. Quando os alunos estão na China, eles reclamam um bom ambiente linguístico, mas quando eles estão no ambiente da língua-alvo como, por exemplo, estudar nos países e regiões de língua portuguesa, os estudantes geralmente ficam na comunidade chinesa e dificilmente se integram na comunidade local. Isso é também uma das razões pelas quais “*Chinatown*” existe em todo o mundo.

Quando os alunos têm oportunidade de comunicar com as pessoas nos países de língua-alvo, eles tendem a manter uma distância social e sentem-se nervosos e inquietos.

Capítulo 2 - Estudo Empírico

2.1 Problemas e hipóteses

2.2.1 Problemas

No campo do ensino de línguas, os fatores emocionais sempre têm sido um dos focos de atenção dos investigadores. Desde a década de 1970, o foco da pesquisa em ensino de língua estrangeira mudou de como os professores ensinam para como os alunos aprendem, e os fatores emocionais que podem influenciar as diferenças individuais atraiu mais uma vez a atenção, entre os quais a ansiedade que preocupa particularmente especialistas e estudiosos e é considerada o maior obstáculo emocional na aprendizagem da linguagem (Arnold, 2000). MacIntyre *et al.* (1994) também apontam que a ALE é o principal componente dos fatores emocionais, sendo um dos elementos mais importantes que afetam as diferenças individuais na aprendizagem de língua estrangeira.

Embora alguns pesquisadores tenham demonstrado (Alpert & Haber, 1960) que certo grau de ansiedade tem um efeito positivo na aprendizagem, muitos outros estudos confirmam que a ansiedade é principalmente um obstáculo para a aprendizagem, e que a ALE tem efeitos negativos em muitos aspectos da aprendizagem de uma língua estrangeira com uma correlação negativa com o desempenho nessa língua estrangeira (Aide, 1994; Horwitz & Young, 1991; MacIntyre & Gardner, 1991).

Numerosos estudos têm mostrado ainda (Foss, 1988; Powell, 1991; Wang, 2003) que a ALE é um fenômeno muito comum na aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com um estudo realizado por Woodrow (2006), os alunos de línguas estrangeiras no leste da Ásia afetados pelo confucionismo têm um grau mais elevado de ALE do que outros grupos de alunos.

À luz da influência negativa da ALE na aprendizagem dos alunos, os estudiosos e pesquisadores estão a tentar identificar os vários fatores relevantes que afetam a ALE dos alunos, a fim de tomar todas as medidas possíveis para reduzir ou eliminar a ALE e melhorar a eficiência da aprendizagem de língua estrangeira.

Como uma espécie de ansiedade situacional estável e específica, a formação da ALE é um processo de longo prazo. A experiência inicial tem uma influência importante na formação da ALE no período posterior. Portanto, o estudo sobre a situação da ansiedade dos estudantes chineses de PLE é muito significativo.

2.1.2 Hipóteses

Nos últimos anos, os pesquisadores realizaram numerosos estudos sobre os efeitos da ansiedade na AL2 e acumularam muitas evidências descrevendo esse processo específico. MacIntyre e Gardner (1991) acreditam que, para compreender plenamente as razões, os impactos e o mecanismo de ação da ALE, os estudos devem ser colocados num contexto maior e mais complexo, em vez de em um contexto estreito e isolado.

Na verdade, os pesquisadores já começaram a trabalhar nessa direção. Ao estudar a relação entre ansiedade e desempenho de língua estrangeira, os pesquisadores têm-se focado na relação entre a ALE e o ambiente geral de aprendizagem.

Além do caráter pessoal, há muitos outros fatores que afetam o nível de ALE dos alunos, como experiências de formação, diferenças de género e pressões externas. O presente estudo tem como hipóteses alguns dos fatores não pessoais que se pretende confirmar através de pesquisa e análise.

Hipótese 1: Alguns estudos focam-se nas diferenças na capacidade de aprendizagem de língua estrangeira entre os alunos do género masculino e do género feminino (Burstall, 1975; Aida, 1994; Zhang, 2007). A maioria dos estudos atuais defende que a ALE tem uma correlação negativa com a proficiência em língua estrangeira. O nível geral de habilidades em língua estrangeira dos alunos do género masculino é menor do que o dos alunos do género feminino. Portanto, é possível que os alunos do género masculino tenham níveis mais elevados de ALE do que os do feminino.

Hipótese 2: A base linguística é um fator importante que influencia a ALE. No contexto da educação básica da China, a maioria dos estudantes de PLE não tem nenhuma relação com o português antes da entrada na universidade, e um pequeno número de estudantes na Região Administrativa Especial de Macau (doravante, referenciada por RAEM) tem alguns conhecimentos básicos ou receberam educação formal da língua-alvo. Uma determinada quantidade de conhecimentos da língua portuguesa ajudará os alunos a iniciarem um curso de português. Portanto, considera-se que os alunos com base linguística fraca ou sem bases antes de ingressarem na universidade têm um nível de ALE mais elevado.

Hipótese 3: A origem dos alunos pode afetar, de certa maneira, o nível de ansiedade dos alunos chineses de PLE. Os alunos da RAEM conhecem melhor a língua portuguesa do que os da parte continental da China e têm mais oportunidades de contactar com a cultura e a sociedade portuguesas. Além disso, existem óbvias diferenças entre os alunos da RAEM e da parte continental da China em vários aspetos, tais como o contexto educacional, o modo de aprendizagem e a mentalidade. Sendo assim, é provável que os alunos provenientes da China continental tenham maior ansiedade na aprendizagem do PLE do que os da RAEM.

Hipótese 4: A pressão é um importante fator influente na ALE. A pressão de exame ou de emprego, enfrentadas pelos estudantes de PLE na China, afeta diretamente o nível

de ALE no processo de aprendizagem. O estresse excessivo pode aumentar a ansiedade. Como resultado, é possível que os estudantes com maior pressão de exame ou de emprego possam ter maior ansiedade.

Hipótese 5: Proficiência linguística. Spark e Ganschow (1989) defendem que as habilidades linguísticas e a ALE podem ter interações complexas. De acordo com o seu estudo, a capacidade linguística é a principal fonte de diferenças individuais na aprendizagem de língua estrangeira, sendo a ALE o resultado de problemas de aprendizagem e não a causa, o que suscita grande controvérsia. Macintyre (1995) refere que a ansiedade também afeta o desempenho acadêmico, levando a diferenças individuais na aprendizagem de línguas. Portanto, a proficiência linguística pode afetar a ansiedade de várias maneiras.

Hipótese 6: O contacto com a população da língua-alvo afeta o grau de ALE. A aprendizagem de língua estrangeira não só exige habilidades linguísticas, mas também entendimento da cultura do país-alvo e comunicação na língua-alvo. A experiência de estudar ou viver no exterior pode aprofundar o conhecimento dos países de língua portuguesa e compensar a ansiedade causada pela falta de compreensão. Portanto, supõe-se que os estudantes com experiências no exterior têm menos ansiedade.

Hipótese 7: Os conhecimentos em outras áreas podem influenciar a ansiedade na aprendizagem do PLE. O *Cognitio Polyclinic* é um sistema educacional especial na China. Diferenças nas disciplinas escolares podem levar a diferenças na maneira de pensar. Regra geral, os estudantes de artes liberais são bons em pensamento abstrato, e os de ciências preferem o raciocínio lógico. A maneira de pensar pode afetar o modo de aprender, o que, por sua vez, pode levar à diferença nos níveis de ALE.

2.2 Objetivos e implicação da pesquisa

2.2.1 Objetivos

A presente pesquisa visa analisar a ansiedade dos alunos chineses na aprendizagem de PLE, incluindo estrutura, fatores influentes, solução, entre outros aspetos. Tem como base teórica as teorias relacionadas com a aquisição de língua segunda, usando questionários para coletar, organizar e analisar os dados relevantes e para discutir e resumir conclusões significativas.

Portanto, os principais objetivos desta pesquisa incluem os três aspetos que se seguem:

- (i) Conhecer a estrutura e o desempenho da ansiedade dos estudantes chineses que aprendem PLE.
- (ii) Analisar os fatores que influenciam a ansiedade dos alunos.
- (iii) Estabelecer uma relação entre a ansiedade de língua estrangeira e a eficácia da aprendizagem dos estudantes chineses de português.
- (iv) Apresentar recomendações práticas.

2.2.2 Implicação da pesquisa

2.2.2.1 Significado teórico

A teoria da Ansiedade de Língua Estrangeira tem sido um tópico amplamente discutido no âmbito da aquisição de uma segunda língua; no entanto, há poucos estudos sobre o fenómeno na aprendizagem de PLE dos estudantes chineses. Por conseguinte e no caso dos alunos chineses, torna-se pertinente saber: (i) Quais são as características? (ii) Quais são os fatores influentes? (iii) Que tipo de aprendentes tem ansiedade de nível mais elevado? (iv) Quais são os impactos no processo de aprendizagem ?

O presente estudo está baseado em pesquisa empírica e pesquisa teórica, tem como objetivos analisar os problemas enunciados, procurando assim enriquecer a pesquisa neste campo.

2.2.2.2 Significado prático

A aprendizagem de língua estrangeira é um processo influenciado por vários fatores, incluindo competência linguística, estilo cognitivo, motivação de aprendizagem, bem como características do indivíduo. Segundo várias pesquisas, o grau de ansiedade está intimamente relacionado com o efeito da aprendizagem. Sendo assim, conhecendo as causas da ansiedade dos alunos, os professores podem tomar medidas adequadas e atempadas em situação real, e os alunos podem adaptar-se a um método de aprendizagem apropriado.

O presente estudo visa, assim, analisar as principais causas da ansiedade dos alunos chineses na aprendizagem de PLE e propor soluções razoáveis e viáveis, com um significado prático para ajudar os estudantes a melhorarem a competência linguística e facilitar a sua aprendizagem.

Capítulo 3 - Metodologia da pesquisa

A ALE é o fator emocional mais importante que prediz o desempenho de língua estrangeira. Através de questionários e respetiva análise, o presente estudo visa compreender a situação geral da ALE dos estudantes chineses de PLE, bem como as suas causas, a fim de contribuir para conclusões relevantes, apresentando também recomendações e sugestões.

3.1 Participantes na pesquisa

Os participantes na presente pesquisa são 100 estudantes universitários chineses que aprendem língua portuguesa, incluindo estudantes na parte continental da China, estudantes da RAEM, bem como estudantes provenientes da China continental que estudam na RAEM ou em Portugal. Os participantes estão categorizados de acordo com o género, a origem, o nível de língua portuguesa antes da sua entrada nas universidades, experiência de estudo no exterior, a fim de conhecer de maneira plena a situação geral da ALE dos estudantes chineses.

3.2 Instrumentos da pesquisa

O instrumento da pesquisa é um questionário composto por duas partes: um perfil pessoal e a Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale* - FLCAS) de versão em chinês. Para as circunstâncias específicas dos participantes, a expressão “língua estrangeira” na FLCAS foi alterada para “português”.

1. Questionário: coletar informações básicas dos estudantes para classificá-los, incluindo origem (China continental, RAEM), experiência de estudo / intercâmbio no exterior, competência de língua estrangeira, condição de pressão, entre outros.
2. Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira (Foreign Language Classroom Anxiety Scale - FLCAS): um instrumento eficaz para coletar informação como desempenho de ansiedade dos estudantes. Embora professores e estudantes, de um modo geral, considerem que a ansiedade é um grande obstáculo para a aprendizagem de uma língua estrangeira, as primeiras pesquisas sobre a ansiedade não identificaram uma correlação clara entre a ansiedade e o desempenho em língua estrangeira dos alunos. Horwitz *et al.* (1986) argumentaram que isso ocorre por causa da falta de um meio de medição eficaz de ansiedade. A definição e a teoria da ALE de Horwitz(1986) construíram um quadro claro, em vez de simplesmente considerar a ALE uma ansiedade sobre língua estrangeira. Com base nisso, foi projetada a FLCAS, que se tornou a ferramenta mais usada nas pesquisas neste âmbito.

A FLCAS é composta por 33 perguntas e cobre as três dimensões de medo comunicativo, preocupação de avaliação negativa e ansiedade de teste. Na FLCAS, há 29 questões que envolvem dificuldades típicas associadas à audição, oralidade, leitura, escrita, memorização de linguagem e velocidade de processamento linguístico. De acordo com a Escala de Likert, 1 significa “Discordo totalmente”, 2 significa “Discordo parcialmente”, 3 significa “Indiferente”, 4 significa “Concordo parcialmente” e 5 significa “Concordo totalmente”. Na FLCAS, os itens com pontuação reversa são as questões 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 24, 28 e 32. A pontuação da escala é a pontuação total cumulativa, e está entre 33 e 165. Teoricamente, os participantes ansiosos moderadamente devem atingir 99 pontos. Quanto maior a pontuação, mais séria é a ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira.

FLCAS reflete os quatro aspetos que afetam a ALE: (i) a ansiedade de oralidade e o medo de avaliação negativa, (ii) a ansiedade de teste, (iii) o medo e o nervosismo causados pelas aulas de língua estrangeira, bem como (iv) as atitudes negativas às aulas de língua estrangeira.

Todos os dados foram processados por sistema SPSS 17. 0.

3.3 Processo da pesquisa

O foco do presente estudo é clarificar a estrutura da ALE e identificar os seus principais fatores de influência. Os dados coletados na pesquisa vêm principalmente da aprendizagem da língua portuguesa dos estudantes provenientes da China continental, ou da RAEM.

3.3.1 Recolha dos dados

Através de um questionário anónimo, os participantes foram convidados a dar respostas verdadeiras para coletar dados válidos. Recolhidos os dados, estes foram organizados e resumidos os fatores de influência mais relevantes.

Tendo como referência a FLCAS de versão em chinês compilada por Wang (2003), a escala foi traduzida para língua chinesa e definidas todas as cláusulas de “língua estrangeira” para “Português”. Através das redes sociais online, 100 estudantes de português responderam ao questionário de informação contextual e a FLCAS.

Os fatores foram organizados de acordo com os itens seguintes: 1, 2, 3, 7, 9, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33 refletem o 1º fator, ou seja, a ansiedade de oralidade e o medo da avaliação negativa; os itens de 8 e 21 correspondem ao 2º fator, o medo de teste; os itens de 4, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 22, 25, 26, 30 são responsáveis pelo 3º fator,

isto é, o medo e o nervosismo causados pelas aulas de português; os restantes dois, 5 e 17, representam o 4º fator, a atitude negativa em relação às aulas de português.

3.3.2 Resultados da pesquisa

3.3.2.1 Situação geral da ALE: análise descritiva de dados da FLCAS

Tabela 1 - Estatística descritiva da FLCAS para os estudantes chineses de língua portuguesa

	N	Min	Max	M	SD
Grau de ansiedade	100	37	154	92.42	21.54
N válido	100				

N: Tamanho da amostra

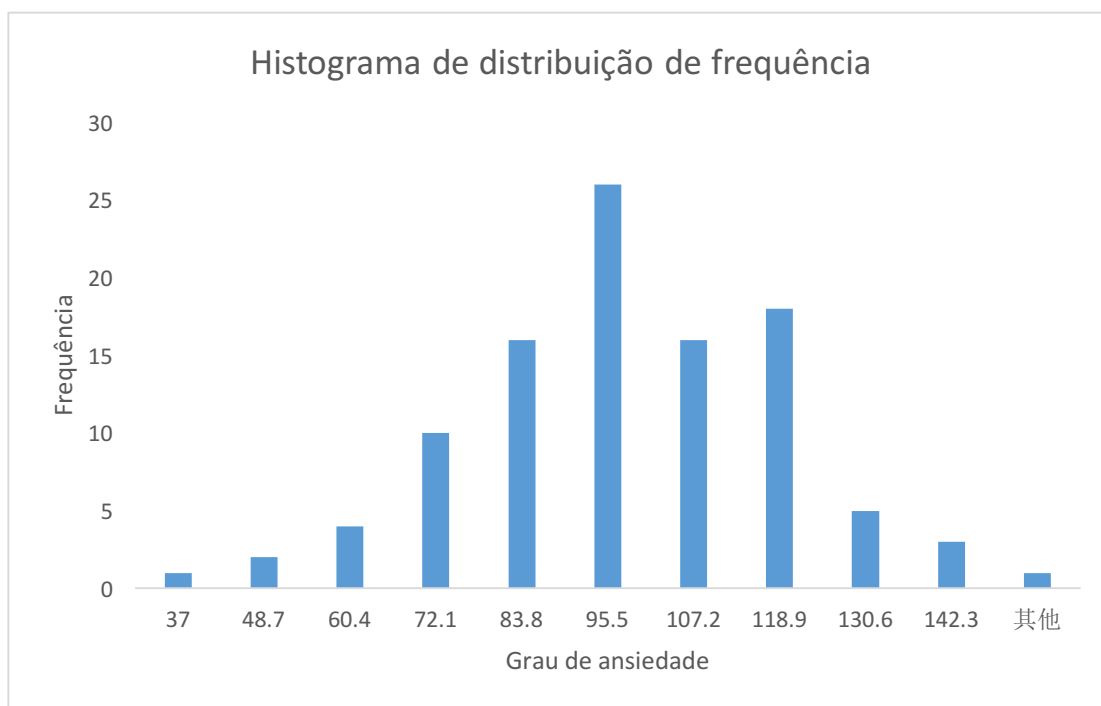
Min: Mínimo

Max: Máximo

M: Média

SD: Desvio padrão

Tabela 2 - Histograma de distribuição de frequência da FLCAS para os estudantes chineses de língua portuguesa



Nota: O eixo vertical indica o número de participantes

A Tabela 1 mostra que a pontuação média da ansiedade de língua portuguesa dos participantes é de 92,42, enquanto o histograma de distribuição de frequência na Tabela 2 indica que o grau de ansiedade se situa em torno da média. O desvio padrão é de 21,54, o que significa que há grandes diferenças entre os indivíduos. Este fato indica que é necessário realizar uma pesquisa aprofundada para descobrir as razões para as diferenças nos níveis de ansiedade dos alunos, e analisar, um por um, os fatores que afetam a ALE, a fim de obter uma compreensão mais integral e profunda das características dos alunos ansiosos.

Tabela 3 - Comparação das pontuações na FLCAS para diferentes amostras de estudo

Amostra	Língua estrangeira	Pontuação média na FLCAS	Fonte
---------	--------------------	--------------------------	-------

Estudantes universitários da China	Português	92.42	O presente estudo
Estudantes universitários dos EUA	Espanhol	94.5	Horwitz <i>et al.</i>
Estudantes universitários dos EUA	Japonês	96.7	Aida
Estudantes universitários dos EUA	Russo	92.7	Saito <i>et al.</i>

A Tabela 3 lista as pontuações na FLCA dos estudantes universitários de diferentes amostras. Não é difícil descobrir que a pontuação da ALE dos estudantes universitários chineses de PLE são significativamente mais baixas do que as das outras três amostras de pesquisa. Embora vários estudos tenham verificado que o grau da ALE dos estudantes universitários com diferentes tipos de língua materna e estrangeira será diferente, acreditamos que as pontuações mais baixas na FLCAS dos estudantes universitários chineses que estudam português, neste estudo, possam estar relacionadas com as suas experiências de aprendizagem como, por exemplo, os métodos de ensino dos professores, o método de aprendizagem dos alunos.

3.3.2.2 Desempenho e estrutura da ALE: análise de quatro fatores na FLCAS

Na aula de língua portuguesa, o grau de ansiedade experienciada pelos alunos varia de acordo com a sua situação específica, portanto, a análise fatorial da FLCAS pode ser utilizada para descrever a variabilidade dos fatores de ansiedade. Embora os quatro fatores que afetam a ALE sejam completamente diferentes, eles estão inter-

relacionados. Do ponto de vista estatístico, é provável que haja correlações significativas entre os quatro fatores. Quanto ao grau específico de correlação, o presente estudo utiliza a versão chinesa do software de análise estatística SPSS 17.0 para efetuar a análise do coeficiente de correlação de Pearson.

Tabela 4 - Análise do coeficiente de correlação de Pearson dos quatro fatores na FLCAS

	<i>FLCAS</i>	<i>1º Fator</i>	<i>2º Fator</i>	<i>3º Fator</i>	<i>4º Fator</i>
<i>FLCAS</i>	1				
<i>1º Fator</i>	0.943**	1			
<i>2º Fator</i>	0.238*	0.127	1		
<i>3º Fator</i>	0.909**	0.746**	0.138	1	
<i>4º Fator</i>	0.234*	0.148	0.089	0.133	1

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

A análise do coeficiente de correlação de Pearson é usada para estudar a correlação entre dados quantitativos, incluindo se estão relacionados, o grau de proximidade, etc., comumente referida no artigo por r ou *Pearson's r* , com valores entre -1 e 1. A análise é realizada por três etapas que se explicitam de seguida:

1. Relacionamento significativo entre os itens;
2. Correlação como positiva ou negativa, e também é indicado o grau de proximidade através do coeficiente de correlação;
3. Análise.

O grau de ansiedade experienciada pelos alunos varia com o contexto de sala de aula, e a análise fatorial da FLCAS pode servir para descrever as variáveis da ansiedade. Os principais fatores que influenciam a ALE são os quatro fatores mencionados no Ponto 3.3.1.

Na Tabela 4, a FLCAS e todos os fatores mostram correlação. Os valores do coeficiente de correlação são, respetivamente, 0.943, 0.238, 0.909, 0.234, e todos são maiores que 0, o que significa que entre a FLCAS e os fatores existem correlações positivas um com outro. Convém ressaltar que o 1º fator e o 3º fator estão altamente correlacionados com a FLCAS, sendo os coeficientes de correlação de 0,943 e 0,909, respetivamente. Pode-se constatar assim que os dois fatores são as principais causas da ALE.

A análise fatorial acima apresentada é apenas uma análise aproximada das relações entre os principais fatores da FLCAS, por isso é necessário analisar cada item do questionário separadamente, o que é muito útil e significativo para a pesquisa.

3.3.2.3 Análise da percentagem de cada resposta alternativa seleccionada na FLCAS

1º fator: A ansiedade na oralidade e o medo da avaliação negativa (questões 1, 2, 3, 7, 9, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33)

Tabela 5

1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Indiferente 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente M - Média DP - Desvio Padrão							
1º fator:	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	M	DP

1. Eu nunca me sinto muito seguro quando estou a falar na minha aula de português.	11	23	32	28	6	2.95	1.1
2. Não me preocupo em cometer erros na aula de português.	2	27	29	31	11	3.22	1.03
3. Eu tremo quando sei que vou ser chamado na aula de português.	19	34	28	18	1	2.48	1.03
7. Eu penso continuamente que os outros alunos são melhores em português do que eu.	8	25	23	34	10	3.13	1.14
9. Começo a entrar em pânico quando tenho que falar sem preparação na aula de português.	9	15	19	47	10	3.34	1.13
13. Fico envergonhado(a) ao dar respostas na minha aula de português.	16	35	21	26	2	2.63	1.1
14. Eu não ficaria nervoso(a) quando falo português com falantes nativos	2	25	32	26	15	3.27	1.06
18. Sinto-me confiante quando falo na aula de português.	2	30	37	26	5	3.02	0.92
19. Receio que o meu professor de português esteja pronto para corrigir todos os erros que cometi.	15	48	20	14	3	2.42	1.01
20. Sinto o meu coração a bater quando vou ser chamado(a) na aula de português.	11	22	24	36	7	3.06	1.14
23. Eu sempre sinto que os outros alunos falam português melhor do que eu.	7	20	33	34	6	3.12	1.03

Estes 18 itens do questionário refletem a ansiedade na oralidade e o medo da avaliação negativa. Para a questão 9, 57% dos participantes escolhem 4 e 5 que representam concordo parcialmente e totalmente; 24% escolhem 1 e 2 que significam respectivamente	24. Eu sinto-me muito auto-consciente de falar português na frente dos outros alunos.	10	30	24	32	4	2.9	1.09
	27. Fico nervoso(a) e confuso(a) quando falo na minha aula de português.	9	31	24	32	4	2.91	1.07
	28. Quando estou no caminho para a aula de português, sinto-me muito seguro(a) e relaxado(a).	3	11	51	29	6	3.24	0.84
	29. Fico nervoso(a) quando não percebo cada palavra que o professor de português diz.	9	22	29	36	4	3.04	1.05
	31. Receio que os outros alunos vão rir de mim quando falo português.	15	43	22	18	2	2.49	1.02
	32. Eu provavelmente sentir-me-ia confortável em torno de falantes nativos de português.	4	18	50	21	7	3.09	0.91
	33. Fico nervoso(a) quando o professor de português faz perguntas que eu não tenho preparadas com antecedência.	8	16	24	47	5	3.25	1.05

discreto totalmente e parcialmente; 19% escolhem 3, ou seja, indiferente. Estes dados mostram que a maioria dos alunos demonstra uma ansiedade óbvia quando não está preparada para se expressar em sala de aula, e apenas alguns alunos estão mais confiantes. Esta questão é também a que obtém maior pontuação média na FLCAS, indicando que o problema é comum entre estudantes universitários chineses. Quanto à questão 20, 44% dos participantes sentem que estão nervosos quando respondem perguntas na sala de aula, enquanto 33% não estão nervosos nesta mesma situação. Em termos da questão 33, 52% dos participantes escolhem 4 e 5, 24% escolhem 1 e 2, e 24% escolhem 3. Trata-se da questão com a segunda pontuação média mais alta. As

questões 9, 20 e 33 correspondem e confirmam em conjunto o medo de discurso/intervenção sem preparação dos alunos chineses. Os resultados acima apresentados indicam que o grau de ansiedade dos participantes está fortemente relacionado com a preparação pré-aula.

As questões 1, 7, 18, 23 e 28 refletem o grau de confiança na aprendizagem da língua portuguesa. Na maioria das questões, não existe muita diferença entre as proporções dos três pareceres de concordo, discordo e neutralidade, indicando que a falta de autoconfiança dos estudantes chineses na aprendizagem da língua portuguesa não é relevante.

Na questão 2, 44% dos participantes escolhem 4 e 5, 29% escolhem 1 e 2, e 27% escolhem 3, indicando que os estudantes chineses têm medo de cometer erros nas aulas de português. No entanto, na questão 19, apenas 17% dos participantes escolhem 4 e 5, 73% escolhem 1 e 2, e 20% escolhem 3. Mesmo que a maioria dos alunos tenha medo de erros, pode aceitar a correção do professor.

As questões 14 e 32 refletem a ansiedade na oralidade ao falar com falantes nativos de português. A partir dos resultados das duas questões, podemos verificar claramente que uma alta proporção de participantes escolha 3, o que indica que os alunos têm uma visão neutra e que o contato com a população de língua-alvo não produz muito impacto na ansiedade.

2º fator: O medo do teste (questões 8 e 21)

Tabela 6

2º fator	1	2	3	4	5	M	DP
	%	%	%	%	%		

8. Normalmente estou à vontade durante os testes na minha aula de português.	4	19	34	34	9	3.25	1
21. Quanto mais estudo para um teste de português, mais confuso(a) fico.	25	39	23	11	2	2.26	1.02

Como apresentado na tabela acima, muitos alunos acham que têm certo grau de ansiedade ao fazer o exame. A pergunta 8 mostra que apenas 43% dos participantes se sentem relaxados no exame, sendo a pontuação média de 3,25, o que é alto. Na pergunta 21, 64% dos participantes consideram que quanto mais preparem antes do exame, mais confiantes estão. Este facto mostra que os respondentes apresentam certa ansiedade de teste, mas essa ansiedade pode ser aliviada por uma preparação adequada.

3º fator: O medo e o nervosismo causados por aulas de português (questões 4, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 22, 25, 26, 30);

Tabela 7

3º fator	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	M	DP
4. Estou com medo quando não entendo o que o professor está a dizer em português.	9	41	15	30	5	2.81	1.12
6. Durante a aula de português, penso em coisas que não têm nada a ver com o curso.	7	23	43	24	3	2.93	0.93
10. Preocupo-me com as consequências das minhas falhas na aula de português.	25	38	7	24	6	2.48	1.27

11. Eu não entendo porque algumas pessoas ficam tão chateadas com as aulas de português.	10	24	43	17	6	2.85	1.02
12. Na aula de português, fico tão nervoso(a) que esqueço coisas que conheço.	14	42	25	17	2	2.51	1
15. Eu fico chateado(a) quando não entendo o que o professor está a corrigir.	7	26	21	42	4	3.1	1.06
16. Mesmo que eu esteja bem preparado(a) para a aula de português, sinto-me ansioso(a) por isso.	13	34	26	24	3	2.7	1.07
22. Não sinto pressão para me preparar muito bem para a aula de português.	3	21	31	40	5	3.23	0.94
25. A aula de português avança tão rapidamente que me preocupo em ficar para trás.	16	33	18	29	4	2.72	1.16
26. Sinto-me mais tenso(a) e nervoso(a) na minha aula de português do que nas minhas outras aulas.	21	38	24	15	2	2.39	1.04
30. Eu sinto-me sobrecarregado(a) pelo número de regras que tenho de aprender para falar português.	15	23	22	30	10	2.97	1.24

Existem 11 itens neste fator de influência e obtivemos os seguintes resultados. Na questão 4, 35% dos participantes têm medo quando não entendem o que o professor está a dizer na aula. Na questão 15, 44% dos participantes são mais propensos a se sentirem nervosos quando não entendem os erros que o professor corrige. Isso mostra que, quando os alunos se deparam com a correção dos professores, sentem-se ansiosos e nervosos, pois a ansiedade causada pela correção dos erros depende da maneira de

corrigir do professor. Na questão 6, apenas 30% dos participantes não pensam em coisas que não estão relacionadas com a aula de português, e 27% dos mesmos admitem ter problemas de desatenção, o que indica que, às vezes, os alunos podem ser perturbados na aula de língua portuguesa, e a interferência pode vir de si próprios ou de outras pessoas.

A partir das estatísticas dos itens restantes, verificamos que a preparação pré-aula, às vezes, faz com que os alunos sintam um certo peso, mas, se estiverem totalmente preparados, não é fácil sentirem ansiedade na aula de língua portuguesa. Os estudantes estão preocupados principalmente em ficarem atrás dos outros colegas na aula de português. Este resultado acentua as conclusões do 1º e 2º fatores, indicando que a preparação adequada pode aliviar a ansiedade em certo sentido.

4º fator: A atitude negativa em relação às aulas de português (questões 5 e 17)

Tabela 8

4º fator	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	M	DP
5. Não me incomodaria em absoluto ter mais aulas de português.	2	19	29	38	12	3.39	0.99
17. Muitas vezes, não quero ir para a minha aula de português.	16	47	26	8	3	2.35	0.95

As duas perguntas testam a atitude dos alunos em relação à aula de português. 50% dos participantes não se importam com mais aulas de português, enquanto 21% dos mesmos têm a opinião contrária. A questão 17 mostra que 64% dos participantes estão dispostos a frequentar aulas de português, e apenas 11% dizem que muitas vezes têm vontade de faltar às aulas. De acordo com o resultado, a maioria dos alunos tem uma atitude positiva em relação às aulas de português, e um pequeno número de alunos tem

sentimentos negativos sobre as aulas de português, o que pode, possivelmente, ser atribuído à compreensão dos alunos sobre a importância da aprendizagem da língua portuguesa.

3.3.2.4 Fatores que influenciam a ALE: estatísticas e análises de grupos

Tabela 9 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de género

Grupo	N	Min	Max	M	DP
Masculino	23	37	127	82.52	23.76
Feminino	77	57	154	95.32	20.06

A Tabela 9 mostra que o grau médio da ansiedade dos participantes masculinos é de 82,52, menor que a média geral, e a ansiedade média dos participantes femininos é de 95,32, maior que a média geral. As pontuações médias dos dois grupos são muito diferentes, e o nível da ansiedade dos participantes masculinos é significativamente menor que o dos participantes femininos. Ao contrário da Hipótese 1, o resultado indica que o género é um fator importante que influencia o nível da ALE.

Tabela 10 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de habilidade linguística

Grupo	N	Min	Max	M	DP
Nível de linguagem baixo	55	53	154	99.27	19.05
Nível de linguagem alto	45	37	136	83.95	21.60

A Tabela 10 mostra que os participantes com habilidade linguística mais alta têm uma pontuação média de 83,95, e aqueles com habilidade linguística mais baixa têm uma pontuação média de 99,27. As pontuações médias dos dois grupos são muito diferentes, o que indica que os alunos com proficiência de língua alta têm menor ansiedade do que aqueles com menor proficiência, e pode, possivelmente, também comprovar que o nível da ansiedade da língua portuguesa está negativamente correlacionado com a habilidade linguística.

Tabela 11 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de origem

Grupo	N	Min	Max	M	DP
Parte continental da China	65	46	136	89.46	19.80
RAEM	35	37	154	97.8	23.81

A tabela 11 mostra que a pontuação média dos participantes da China continental é de 89,46, e a dos participantes da RAEM é de 97,8. As pontuações médias dos dois grupos são muito diferentes. Ao contrário da Hipótese 3, o nível de ansiedade dos estudantes da parte continental da China é significativamente menor do que o dos estudantes da REAM. O resultado indica que a origem dos estudantes é um fator importante que influencia o nível da ALE. As razões específicas podem ter a ver com muitos fatores e precisam ser mais exploradas.

Tabela 12 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de base linguística

Grupo	N	Min	Max	M	DP
Sem base nenhuma	69	46	136	90.57	20.56

Com uma pequena base	18	45	154	100.94	24.17
Educação formal recebida	13	37	120	90.15	21.67

A Tabela 12 mostra que o grau médio de ansiedade dos participantes sem base nenhuma antes da entrada na universidade é de 90,57; a média de ansiedade dos participantes com uma pequena base é de 100,94 e o grau de ansiedade é o mais alto; os que receberam educação formal têm uma pontuação média de 90,15. A razão é desconhecida e especula-se que o conhecimento incompleto da língua e os processos de aprendizagem incoerentes possam ter um impacto negativo na aprendizagem na fase seguinte.

Tabela 13 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos de experiência no exterior

Grupo	N	Min	Max	M	DP
Com	65	37	154	93.14	22.80
Sem	35	53	134	90.97	19.23

A Tabela 13 mostra que o grau médio de ansiedade dos participantes com experiência de estudo ou vida no exterior é de 93,14, sendo o valor médio da ansiedade dos participantes sem experiência no exterior de 90,97. As pontuações médias dos dois grupos não são muito diferentes, o que indica que o contato com a população e cultura, bem como o ambiente linguístico de aprendizagem da língua-alvo não afetam o nível de ansiedade. O resultado também confirma a conclusão do 1º fator.

Tabela 14 - Estatística descritiva dos níveis de ansiedade em diferentes grupos dos estudantes de artes liberais e de ciências

Grupo	N*	Min	Max	M	DP
Estudante de artes liberais	53	45	154	91.83	23.47
Estudante de ciências	42	37	134	92.54	20.25

N*: 5 pessoas escolhem "outro"

A Tabela 14 mostra que o grau médio da ansiedade dos estudantes de artes liberais é de 91,83, a média dos estudantes de ciências é de 92,54, e a diferença não é grande, indicando que outros conhecimentos culturais não afetam o nível da ALE.

Tabela 15 – Análise dos níveis de ansiedade sob diferente nível de pressão

	N*	M
Com necessidades de exames e pressão de emprego	55	103.86
Sem necessidades de exames e pressão de emprego	8	73.38

N*: O número de amostras válidas rastreadas por dois fatores

A Tabela 15 mostra que o grau médio da ansiedade dos participantes com necessidades de exames e pressão de emprego é de 103,86 e a proporção de é grande; a média dos participantes que não precisam de fazer exames e não têm pressão de emprego é de 73,38, representando apenas uma pequena parte dos inquiridos. A diferença é significativa, indicando que a pressão é um fator importante que afeta o nível de ansiedade dos alunos.

Capítulo 4 - Discussão dos resultados: fatores que afetam a ALE e sugestões

4.1 Situação geral e principais constatações

A partir da distribuição global dos dados da pesquisa, podemos verificar que, atualmente, os alunos universitários chineses apresentam uma ansiedade moderada na aprendizagem da língua portuguesa, com uma média geral de 92,42, sendo a média de 2,80 em termos de cada item. Portanto, parece-nos possível retirar as seguintes conclusões:

Os estudantes universitários chineses têm um certo grau de ansiedade na aprendizagem da língua portuguesa, mas o nível geral da ansiedade não é alto.

Há algumas diferenças no grau de ansiedade entre os estudantes em diferentes grupos, indicando que as diferenças individuais nos níveis da ansiedade são relativamente relevantes.

Do ponto de vista estrutural, a ansiedade da língua portuguesa dos estudantes universitários chineses é mais acentuada na a ansiedade de oralidade e no medo da avaliação negativa, assim como na ansiedade do ensino em sala de aula. A preparação adequada pode ajudar a reduzir a ansiedade dos estudantes.

As fontes da ALE são diversas e as principais incluem: a proficiência linguística, o género, a origem do aluno, pressão de vários tipos e base da linguagem.

4.2 Discussão e análise dos vários fatores

A maioria das conclusões desta pesquisa corresponde aos resultados dos estudos internacionais. Nesta secção, serão resumidos os fatores que têm influência significativa sobre a ALE e analisados outros fatores importantes com base na situação atual dos estudantes chineses de língua portuguesa.

4.2.1 Diferença de género

O estudo confirma a Hipótese 1. Em geral, existe diferença de género em termos da ansiedade dos estudantes universitários chineses na aprendizagem da língua portuguesa, e a pontuação da ansiedade dos alunos do género feminino é significativamente maior do que a dos masculinos.

Este resultado pode ser devido ao fato de que a autoeficácia em língua estrangeira dos estudantes universitários do género feminino é significativamente maior do que a dos estudantes do género masculino. O que precisa ser destacado é que a autoeficácia é geralmente considerada uma área específica, ou seja, uma pessoa tem uma maior autoconfiança em um determinado aspeto. Por causa da socialização dos papéis de género e da influência dos conceitos sociais e culturais tradicionais, os homens têm mais sentido de superioridade e, portanto, geralmente têm um maior sentido de autoeficácia.

Muitos estudos têm apontado em diferentes níveis que a cognição subjetiva do nível de língua estrangeira e o género têm uma interação significativa na dimensão da falta de autoconfiança. Quanto menor a cognição subjetiva do nível de língua estrangeira, maior o grau de falta de autoconfiança, quer para os alunos de género feminino, quer para os de género masculino. Os resultados do estudo parecem confirmar, em certa medida, as conclusões de algumas das pesquisas internacionais (Lirrg & Felftz, 1989; Lundebery, *et al.*, 1994; Che, 2002; Huang, 1998; Wang, 1998). Por exemplo, Lundebery *et al.* (1994) verificaram que a autoconfiança tem diferenças significativas entre os géneros,

com os homens sendo mais confiantes do que as mulheres. Huang (1998) refere que os homens são mais confiantes do que as mulheres e podem até ser excessivamente confiantes, enquanto as mulheres geralmente têm um problema de falta de autoconfiança. Porque existe uma diferença de gênero na autoconfiança? O fenômeno pode ser explicado por Corbin et al. (1983) que os homens são bons em se gabar e se ostentar, e têm uma tendência de superestimar o seu desempenho. As mulheres são mais modestas e tendem a subestimar o seu desempenho.

Do ponto de vista psicológico, as emoções das mulheres são mais delicadas e as percepções dos fatores externos são mais sensíveis. Cassady e Ronald (2002) realizaram uma pesquisa sobre a ansiedade de teste dos alunos de licenciatura em psicologia educacional. Os resultados revelaram que os estudantes do gênero feminino apresentam maior ansiedade no teste do que os do gênero masculino. Os dois pesquisadores realizaram, ainda, teste emocional e teste cognitivo, acreditando que as alunas têm alta ansiedade cognitiva porque têm mais experiências emocionais. Além disso, as alunas sentem mais que o estado da avaliação é ameaçador. Os pesquisadores atribuem esse fenômeno a que os estudantes do gênero feminino têm mais probabilidade de duvidar das suas habilidades em um ambiente de exame ou avaliação, e não confiam em si próprias. Em outros estudos, Elkhafaifi (2005) testa a ansiedade dos estudantes de árabe em universidades americanas. O estudo revelou que os estudantes do gênero feminino são mais ansiosos do que os do gênero masculino. Dos resultados acima, pode verificar-se que os fatores psicológicos também podem levar a diferenças de gênero na ALE.

4.2.2 Nível de língua estrangeira e capacidade linguística

O estudo confirma a Hipótese 5, ou seja, o nível de habilidade linguística afeta a ansiedade. A ALE tem uma correlação significativa com o desempenho em língua estrangeira.

Por um lado, a ALE é um fator importante que afeta o desempenho de língua estrangeira, o que pode ser devido ao sistema de educação orientado para o exame na China, que traz pressão intangível aos alunos. A pontuação torna-se o único padrão de medição, o que faz com que os alunos ignorem as características da comunicação linguística. Demasiada ALE não é propícia para a melhoria do desempenho de língua estrangeira.

Por outro lado, o baixo nível de língua estrangeira é considerado o principal fator da ALE (Young, 1986). Muitos estudos (Horwitz, 1991; MacIntyre, 1989; Phillips, 1991; Zhang & Yuan, 2004) mostram que o desempenho de língua estrangeira está negativamente correlacionado com a ALE. O mau desempenho em língua estrangeira de um indivíduo afeta a sua imagem aos olhos dos outros, ameaçando, assim, a autoestima e, por sua vez, causando uma reação de ansiedade. No entanto, outros estudos afirmam que a ALE é causada principalmente pela autoavaliação dos alunos, e não pelo seu nível real. Gardner *et al.* (1987) referem que alguns alunos desistentes de cursos de francês do 12º ano não diferem dos alunos que continuam a aprendizagem em termos de habilidade linguística, mas o nível de ansiedade e os conceitos de aprendizagem são significativamente diferentes. O primeiro tem um nível de ansiedade significativamente maior que o segundo, enquanto o nível de autoavaliação é obviamente menor que o segundo. Clark (1981) indica, através da análise de regressão, que os alunos de alta ansiedade tendem a subestimar as suas habilidades linguísticas, enquanto os de baixa ansiedade tendem a superestimar as suas habilidades linguísticas.

Importa ressaltar que a correlação entre a ansiedade e os efeitos de aprendizagem de língua estrangeira não pode ser simplesmente equacionada com causalidade. No final, sobre a questão se a ansiedade leva a um mau desempenho em língua estrangeira ou vice-versa, os estudiosos não chegam a um consenso. A opinião mais comum é que a alta ansiedade leva a notas baixas, o que, por sua vez, origina a ansiedade mais elevada e pior desempenho.

4.2.3 Pressão

A pressão é uma importante causa da ALE que pode ser suscitada pela competição, exames, emprego, entre outros aspetos. A superposição de várias pressões causará ansiedade nos alunos na aprendizagem de língua portuguesa.

A competição é a natureza dos estudantes, tendo uma certa correlação com a ALE. Baliey (1983) refere que a competição pode causar ansiedade. Os alunos geralmente gostam de se comparar com os seus colegas. Uma vez que eles descobrem que outras pessoas têm um desempenho melhor do que eles mesmos, os alunos terão um certo grau de ansiedade. Ao mesmo tempo, o autor também observa que quando os alunos sentem que são melhores que outros, eles serão altamente competitivos e, portanto, terão um interesse maior no conteúdo da aprendizagem. A vontade de superar as dificuldades será mais forte e, como consequência, a ansiedade é reduzida.

Quando as diferenças entre as tarefas de teste e os conteúdos aprendidos são maiores, os alunos ficam mais ansiosos. A ansiedade de teste é uma das conotações da ALE. A experiência passada nos testes também tem um impacto nas atitudes dos alunos. Mesmo que tenham uma atitude positiva em relação à aprendizagem de língua estrangeira no início, se os alunos não conseguirem alcançar resultados desejados nos testes, as suas atitudes em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, no futuro, serão afetadas. Além de que o teste de linguagem em si pode levar a ansiedade nos estudantes, e algumas formas de teste também causam mais ansiedade. Young (1991) argumenta que novidade, ambiguidade e alto grau de avaliação podem levar à ansiedade. De acordo com Horwitz *et al.* (1986), os testes orais também são propensos à ansiedade, porque os estudantes, muitas vezes, sofrem com a dupla pressão de exame e de expressão oral nesse processo. Aida (1994) aponta que a experiência de falha nos testes anteriores também causa ansiedade.

A política de Filho Único da China faz com que os pais depositem expectativas e esperanças excessivas nos seus filhos. A intensa competição social faz da boa habilidade linguística uma das condições necessárias para o sucesso na carreira. A maioria das empresas na China exige que os candidatos a emprego tenham um certificado de proficiência linguística. Os fatos acima referidos trazem muita ansiedade para os alunos.

4.2.4 Origem dos estudantes: a parte continental da China e a RAEM

Há muitas razões para as diferenças de ansiedade entre estudantes da China continental e da RAEM.

Por um lado, o sistema educacional na RAEM é diferente do da parte continental da China. Na RAEM, coexistem a maneira educativa tradicional chinesa e o estilo de educação ocidental. Sendo assim, os estudantes têm a mentalidade chinesa e concebem a relação professor-aluno à chinesa, mas o requisito para pontuações acadêmicas não é tão alto como na China continental. Neste contexto, acontece o autoconflito na aprendizagem de língua portuguesa dos estudantes da RAEM, isto é, não buscam boas notas como os estudantes da China continental, nem se concentram no desenvolvimento de capacidades como os estudantes ocidentais.

Devido à situação acima referida, os estudantes da RAEM gastam menos tempo na aprendizagem de uma língua, o que faz com que o seu desempenho em língua portuguesa seja geralmente inferior ao dos estudantes da parte continental da China e, como consequência, leva à falta de autoconfiança e à ansiedade.

Além disso, na RAEM, há, geralmente, uma diferença entre o que os alunos estudam e as suas profissões no futuro. Alguns alunos aprendem português apenas porque não sabem o que podem aprender, o que leva à falta de motivação na aprendizagem e afeta

também o seu desempenho de língua portuguesa. Perante problemas de emprego, a proficiência na língua portuguesa dos alunos da RAEM não responde aos requisitos de emprego, mas eles não possuem outras competências além de português, o que leva a múltiplas ansiedades.

4.2.5 Métodos de comunicação professor-aluno e de ensino em sala de aula

Do ponto de vista da ALE dos estudantes universitários chineses, a ansiedade de oralidade e o medo de avaliação negativa dos alunos, assim como a ansiedade do ensino em sala de aula, provêm dos métodos de comunicação professor-aluno e de ensino em sala de aula.

No processo de interação professor-aluno, a ansiedade dos alunos tem origem principalmente no método corretivo do professor. Os alunos ficam ansiosos quando os professores corrigem asperamente os seus erros de língua estrangeira (Horwitz *et al.*, 1986; Koch & Terrell, 1991; Young, 1991). Ellis e Rathbone (1987) verificaram, através de um estudo de “diário”, que os participantes da pesquisa consideravam as perguntas do professor como ameaçadoras.

Segundo Koch e Terrell (1991) e Horwitz (1986, 1998), o problema não é a correção dos erros dos alunos, mas sim a forma como o professor corrige os erros. No seu estudo das fontes da ansiedade de oralidade, Young (1990) verificou que as atitudes menos duras dos professores em relação aos erros dos alunos, e as atitudes positivas, amigáveis e relaxadas no ensino podem reduzir a ansiedade dos mesmos.

Além disso, as percepções dos professores sobre o ensino de língua estrangeira, os seus comportamentos, assim como o relacionamento professor-aluno, afetam diretamente a ansiedade dos alunos. "Aqueles professores que acreditam que há uma necessidade de corrigir continuamente qualquer erro dos alunos e precisam liderar em sala de aula

causarão ansiedade na linguagem para os alunos" (Young 1991, p. 428). Geralmente, eles também são propensos a criar um ambiente de ensino ansioso. Lamentavelmente, Brandl (1987, *apud* Young 1991) constata que a maioria dos professores ainda mantém ideias tradicionais e manifesta medo em perder a sua autoridade como professores. Apesar de várias reformas no ensino de língua estrangeira na China, de novos conceitos de ensino, como a aprendizagem independente, continuamente aprofundados, muitos professores ainda não estão acostumados a novos papéis como organizadores e promotores da aprendizagem.

Brandl (1987) refere que a maioria dos educadores acredita que os professores devem manter uma certa distância dos alunos e que um certo grau de dissuasão é uma motivação necessária e favorável na promoção de desempenho dos alunos. Young (1991) aponta que alguns professores acreditam que o papel dos professores é o de instrutor, não de promotor, e devem corrigir constantemente qualquer erro dos alunos. Todas essas crenças levam à ansiedade em sala de aula da linguagem. Conforme Kern (1995), a falta de correspondência das crenças linguísticas entre professores e alunos pode causar a ALE dos alunos.

Aida *et al.* (1994) conduziram um estudo para examinar a influência dos traços de personalidade e dos estilos de ensino dos professores na ansiedade em sala de aula dos estudantes de japonês. Os resultados mostram que os métodos rígidos de ensino dos professores japoneses aumentam a atmosfera de medo e fazem os alunos sentirem-se ansiosos e com medo em sala de aula. Os estudos de Price (1991) e de Scarcella e Oxford (1992), sobre a forma e o conteúdo de comunicação professor-aluno em sala de aula mostram que correções rudes ou críticas severas deixam, geralmente, os alunos mais ansiosos.

O estudo de Samimy (1994) salientaram que as atitudes menos duras dos professores são favoráveis a aliviar as barreiras emocionais dos alunos e a promover o seu

desempenho acadêmico. O estudo de Piasetiski (2001) constata que se os professores estão interessados em construir um relacionamento amigável com os alunos na turma, respeitando e valorizando os seus esforços, isso não apenas reduz a ansiedade dos alunos, mas também promove a aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos mesmos. A pesquisa de Phillips (1992) mostra que a colaboração entre os alunos em sala de aula, assim como o incentivo e a ajuda do professor podem ajudar a reduzir o medo de comunicação. Williams e Burden (1997) acreditam que o relacionamento interpessoal entre professores e alunos é um elemento essencial e que determina a melhor atmosfera de aprendizagem. Uma boa relação professor-aluno ajuda a aliviar a ALE. Young (1992) chega a uma conclusão semelhante: o estabelecimento de uma atmosfera amigável e baseada na confiança entre professores e alunos permite que os alunos sintam que são membros importantes da comunidade de aprendizagem e reconheçam que a ALE não é apenas normal e aceitável, mas também pode ser superada.

Além disso, o processo das atividades de ensino em sala de aula é igualmente importante. “Os alunos têm ansiedade quando têm que falar na língua-alvo em público (Young 1991, p. 429). Cerca de 75% dos alunos afirmam que as apresentações orais são as atividades de sala de aula que geram mais ansiedade (Koch & Terrell, 1991). Os estudantes têm medo de serem considerados tolos em público (Price, 1991).

4.2.6 Causas especiais da ALE no ambiente chinês de aprendizagem de português

Wei (2004) afirma que a característica chinesa mais óbvia do ensino de língua estrangeira é a cultura de aprendizagem de línguas estrangeiras baseada em *input*.

O ensino de língua estrangeira na China presta demasiada atenção ao *input*, juntamente com a influência da educação orientada para os testes a longo prazo, por isso a sala de aula está geralmente centrada nos conhecimentos linguísticos, sendo a forma mais comum de ensino em sala de aula o modo 3P: Apresentação - Prática – Produção

(*Presentation—Practice—Production*). Os professores são os instrutores dos conhecimentos da língua em sala de aula, e os estudantes são os destinatários dos conhecimentos linguísticos e culturais. Os estudantes obtêm conhecimentos através da memorização. O resultado desta situação é que os conhecimentos linguísticos adquiridos não podem ser transformados em habilidades práticas.

A filosofia tradicional chinesa de respeitar professores leva os alunos a seguir o professor e o professor a seguir os santos, como Confúcio e outros grandes educadores. O ensino de língua estrangeira tem como centro o professor e foca-se no professor, nos materiais didáticos e na memorização (Yang, 2007). Os professores são os líderes da sala de aula e os alunos desenvolvem maus hábitos de desfrutar e aguardar as informações preparados e organizados pelo professor. Sendo assim, a aprendizagem linguística permanece apenas no estágio de *input*.

Na China, a língua portuguesa é uma língua estrangeira e não uma segunda língua. Devido à falta de um ambiente comunicativo em português, uma parte significativa da aprendizagem é feita em um ambiente de ensino, mais precisamente, em sala de aula.

As horas didáticas semanais dos estudantes de português são muito limitadas, e mesmo no tempo limitado a maioria das comunicações professor-aluno é feita em chinês.

O *input* válido limitado afeta diretamente a aquisição de uma língua estrangeira e o desenvolvimento de habilidades de aplicação linguística.

De acordo com a interpretação das causas da ALE por estudiosos internacionais e as condições especiais do ensino de português na China, as causas da ALE consistem nos seguintes aspectos:

1. O mau posicionamento da relação professor-aluno é a principal razão para a ansiedade de língua portuguesa dos estudantes chineses. No ensino de português na China, os professores são considerados os controladores e organizadores de sala de aula, assim como os promotores da aprendizagem da língua portuguesa. Os professores corrigem excessivamente os erros linguísticos dos alunos em vez de encorajar os alunos a completar tarefas comunicativas em português, o que traz grande pressão e frustração aos alunos. A memorização, a imitação e os exercícios mecânicos repetitivos sufocam o interesse na aprendizagem e a capacidade de aprender independentemente dos alunos.
2. A ausência de interação no processo de ensino é outra causa da ALE. Um modelo de ensino centrado no professor inevitavelmente leva a uma falta de interação no processo de ensino. De acordo com a teoria da ALE, quanto maior a interação entre o professor e os alunos em sala de aula de língua estrangeira, mais relaxada e agradável será a atmosfera de sala de aula e menor a ALE dos alunos. Portanto, pode-se constatar que o modelo tradicional de ensino centrado no professor pode facilmente levar à ALE.
3. Certas características étnicas da nação chinesa não são propícias à aprendizagem de línguas estrangeiras. Cortazzi e Jin (1996) apontam que, durante a educação inicial, as crianças chinesas são educadas para serem obedientes, autocontroladas e acomodarem os sentimentos dos outros, e a sua personalidade não é encorajada e, por isso, não estão dispostas a mostrarem-se em público. Isso também leva a que os alunos não tenham vontade de participar ativamente das atividades em sala de aula. Yang (2007) aponta que os chineses são bons a pensar, mas tímidos, não gostam de se expressar e prestam muito atenção à dignidade. Essa mentalidade de medo da avaliação negativa é a causa típica da ALE.

4. A importância da competência comunicativa não se reflete no ensino da língua portuguesa. O atual ensino universitário de português ainda não consegue livrar-se do tradicional modo 3P. O objetivo de aprender português da maioria dos alunos é o exame, o que é a razão fundamental para as altas pontuações e baixas habilidades dos estudantes chineses de português. Segundo a teoria da ALE, a habilidade comunicativa insuficiente é uma das causas mais importantes da ansiedade.

4.3 Recomendações

Com base nos resultados do estudo empírico e na análise e discussão acima realizada, parece-nos possível apontar algumas “inspirações” de ensino, incluindo a transformação do papel do professor, o aumento da autoconfiança dos alunos, o estabelecimento de autoestima dos alunos, a compreensão correta da ansiedade, a criação de um ambiente relaxada e favorável.

A seguir apresentamos algumas sugestões específicas para ajudar a aliviar a ansiedade dos estudantes chineses de português e a melhorar o efeito da aprendizagem.

4.3.1 Estratégias disponíveis para os alunos

Hembree (1988) argumenta que os métodos de cura da ansiedade se concentram em três categorias:

1. Abordagem cognitiva (*cognitive approach*). Os alunos que adotam esse método acreditam que a interferência do pensamento nas aulas é o culpado da ALE;

2. Abordagem eficaz (*effective approach*). Este método permite que os alunos tentem impedir a associação de ideias negativas inconscientes entre aprendizagem em sala de aula e a ansiedade;
3. Abordagem comportamental (*behavioral approach*). Os alunos que adotam esse método acreditam que a melhoria das habilidades de aprendizagem precárias e insuficientes pode aliviar a ALE.

Baseado na teoria de Hembree (1988), Kondo e Yang (2004) dividem as 70 contramedidas específicas de estudantes universitários japoneses coletadas em cinco categorias seguintes:

1. Preparação (*preparation*). Os alunos “controlam a ameaça aproximada melhorando as estratégias de aprendizagem” (Kondo & Yang 2004, p. 262), por exemplo, estudar mais, concentrar-se mais nas aulas, etc. As medidas podem melhorar a capacidade linguística e o desempenho acadêmico dos alunos. Hembree (1988) refere que quanto maior a capacidade linguística, menor o grau de ansiedade apoia a medida. Os resultados do presente estudo mostram que a preparação adequada antes de aula e exame é favorável a aliviar a ansiedade. A aprendizagem de língua estrangeira é uma competência especial, que tem a singularidade da linguagem, não um conhecimento científico tradicional. É necessário atualizar o conceito de aprendizagem de língua estrangeira de forma oportuna e dominar uma estratégia eficaz. Os alunos de língua portuguesa devem, em primeiro lugar, analisar as tarefas de aprendizagem, determinar as metas, bem como identificar as suas próprias características de aprendizagem e, depois, desenvolver planos apropriados de aprendizagem com base nas condições atuais;
2. Relaxamento (*relaxation*). Por exemplo, dizer a si mesmo para ficar calmo, respirar fundo, etc., para reduzir os sintomas de ansiedade no corpo;

3. Pensamento positivo (*positive thinking*), ou seja, encorajar-se e ter uma atitude positiva aos erros cometidos. Tais contramedidas são consistentes com as teorias de Young (1991), que boas crenças de aprendizagem e autoconfiança podem reduzir a ALE. Portanto, os estudantes precisam estar mentalmente preparados para enfrentar a sua ansiedade. É necessário que os alunos saibam que a ansiedade apropriada promoverá a aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, os alunos devem sempre dar dicas psicológicas para aumentar a confiança e fortalecer a sua competitividade. Finalmente, devem também estimular a motivação e o interesse na aprendizagem. O interesse é o melhor professor, e a motivação é a fonte e a força motriz da aprendizagem. Quando os estudantes estão realmente interessados em português, os mesmos podem concentrar-se, desenvolver o seu potencial, reduzir a sua pressão psicológica, e aumentar a eficiência.
4. Procura de pares (*peer seeking*). Encontrar colegas que enfrentam o mesmo problema. Foss e Reitzel (1988) apontam que quando os alunos constatam que não são os únicos que estão nervosos ou com medo, a ansiedade deles será reduzida.
5. Renúncia (*resignation*), como abandonar a escola, faltar às aulas, etc., para reduzir a ansiedade via evitação de contacto. Os estudantes chineses usam menos a estratégia de renúncia. Provavelmente, isso deve-se ao fato de que o português é uma disciplina obrigatória e, atualmente, o desempenho académico está geralmente vinculado ao diploma, portanto, não é viável que os estudantes chineses abandonem a aprendizagem da língua portuguesa. O que os alunos escolhem são as estratégias eficazes que podem realmente aliviar a ALE atual.

4.3.2 Estratégias disponíveis para os professores

A missão dos professores de língua portuguesa não é apenas ensinar aos alunos os conhecimentos linguísticos, mas o mais importante, criar um ambiente de aprendizagem descontraído para os alunos usarem e dominarem os conhecimentos numa atmosfera relaxada e agradável, de modo a cultivar o interesse em português e fazer com que a aprendizagem da língua portuguesa faça parte da aprendizagem ao longo da vida.

Embora os alunos adotem certas estratégias de enfrentamento, os mesmos ainda acreditam que os professores podem ajudá-los a aliviar a ALE (Price, 1991). Com base nos estudos de Young (1991) e outros pesquisadores (como Horwitz *et al.*, 1986; Foss & Reitzel, 1988; Crookall & Oxford, 1991; Price, 1991), o presente estudo sugere que os professores usem as seguintes estratégias para ajudar os alunos a reduzir a ansiedade:

1. Para a ansiedade pessoal e ansiedade interpessoal. Price (1991) sugere que os professores peçam aos alunos que discurssem, em primeiro lugar, em grupos e depois encarem toda a turma. Foss e Reitzel (1988) sugerem que os professores solicitem aos alunos que façam uma lista de ansiedade no quadro para saber que eles não são os únicos que estão ansiosos. Young (1991) afirma que os professores devem oferecer oportunidades para os alunos participarem das atividades de explicações pós-aula e incentivá-los a praticarem mais.
2. Para os conceitos inapropriados de aprendizagem de português dos alunos. Foss e Reitzel (1988) afirmam que os alunos podem escrever um “diário” para entenderem melhor as suas deficiências linguísticas e a situação real. Horwitz (1988) sugere que os professores esclareçam os alunos indicando-lhes claramente que a aprendizagem linguística é válida mesmo que não seja fluente. Young (1991) aponta que os professores devem explicar as características de cada etapa de aprendizagem de língua estrangeira para que os alunos possam estabelecer metas alcançáveis;

3. Para as visões inadequadas dos professores sobre a aprendizagem de português. Young (1991) assinala que o ensino deve ser centrado nos alunos, e o papel do professor é principalmente o de facilitador que fornece *input* linguístico necessário e oportunidade de comunicação, e não uma autoridade absoluta e um controlador duro, pronto para corrigir todos os erros dos alunos. Koch e Terrell (1991) argumentam que os professores não precisam corrigir as expressões imprecisas dos alunos, de modo a não diminuir o entusiasmo pela aprendizagem e o interesse em português. O que os professores devem fazer é corrigir eufemisticamente os erros dos alunos, como a correção silenciosa de alguns dos erros linguísticos ao citar os discursos dos alunos. Price (1991) sugere que os professores deem aos alunos comentários mais positivos e incentivem os alunos a enfrentar adequadamente os erros, “usem o calor e a afinidade para tornar a sala de aula amigável e relaxante” (Crookall & Oxford 1991, p. 142);
4. Para interação professor-aluno. A relação professor-aluno é uma interação entre professores e alunos no processo de ensino, é um relacionamento social especial e interpessoal. As atividades educativas no ensino da língua portuguesa são atividades comuns a professores e a alunos. A relação professor-aluno afeta diretamente a atmosfera de sala de aula de língua estrangeira, pelo que uma relação professor-aluno harmoniosa constitui uma das condições importantes e dominantes para otimizar o ambiente de sala de aula.
5. Para o processo das atividades de ensino em sala de aula. Young (1991) sugere que os professores usem as formas de trabalho em grupo ou em pares e os jogos conforme necessário, porque as atividades em grupo e a instrução personalizada podem aliviar a ALE dos alunos (Foss & Reitzel, 1988; Koch & Terrell, 1991) e aumentar a quantidade de *input* e *output* oral aceitáveis e válidos (Young 1991). Ao mesmo tempo, os professores podem propor temas abertos para que os alunos

expressem as suas opiniões e realizem discussões, estimulando assim o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem da língua portuguesa, criando um ambiente cooperativo linguístico descontraído e agradável, intensificando a autoconfiança dos alunos na aprendizagem linguística. Com estas estratégias os professores poderão aliviar efetivamente a ALE e promover o aumento das habilidades linguísticas dos alunos. Os professores devem incentivar a cooperação entre alunos e até entre alunos e professores. Dessa forma, a sala de aula torna-se uma ponte para o mundo externo, permitindo que os alunos participem de uma comunicação real em vez de estarem em um ambiente isolado.

6. Para testes linguísticos. O princípio apresentado por Young (1991) é que as perguntas do teste devem refletir com precisão o conteúdo de ensino realizado em sala de aula. Os professores devem explicar as formas das perguntas do teste aos alunos com antecedência e esclarecer as suas expectativas de desempenho acadêmico para ajudá-los a reduzir a ansiedade.

Os alunos também mostram altas expectativas em relação aos seus professores. Por exemplo, além das sugestões acima enumeradas, os alunos esperam que os professores sejam mais pacientes, apresentem mais conhecimentos linguísticos e culturais e estratégias de aprendizagem, bem como lhes deem mais tempo para se prepararem para os testes.

Na aprendizagem de língua portuguesa, o teste é inevitável. O teste, normalmente, faz com que os alunos se sintam preocupados e ansiosos. A esse respeito, os professores podem prontamente ajudar os alunos a ajustar a sua atitude em relação aos testes explicando-lhes que os resultados dos testes não indicam a capacidade de linguagem dos alunos. O objetivo final de aprender português é usar a língua para comunicar. Depois de entrar no mercado de emprego, as pessoas valorizam mais a habilidade linguística do que a pontuação nos exames. Ao mesmo tempo, os professores também

podem realizar exercícios com perguntas semelhantes antes do exame, o que ajuda a reduzir a ansiedade dos alunos.

Em vez de se concentrarem nos exames, será preferível que as faculdades procurassem criar um bom ambiente de aprendizagem de português, organizando atividades extracurriculares diversificadas, convidando especialistas ou estudiosos nativos de português para dar palestras e fortalecendo intercâmbios com faculdades estrangeiras, para aliviar, assim, a ALE dos alunos e melhorar a sua proficiência linguística.

Conclusão

5.1 Conclusão geral

O domínio adicional de uma língua estrangeira constitui um valor acrescido nas várias esferas do desenvolvimento na era contemporânea; uma era cada vez mais reforçada pelas forças inovadoras da ciência e da tecnologia, como impacto duma corrente de globalização cada vez maior, quebrando as fronteiras políticas do globo.

A China, um país de economia altamente reconhecida, está abrindo as portas para uma ampla cooperação económica e comercial com vários países do globo. Nesse sentido, a promoção do conhecimento multilingue é de extrema importância para garantir melhores laços de cooperação.

A língua é o elemento fundamental que une as pessoas. O conhecimento de uma nova língua constitui uma enorme riqueza na promoção de valores conjuntos para um desenvolvimento cada vez mais sólido, integrado e sustentável. Devido às mudanças rápidas e notórias na China, igualmente se desafia a camada dos estudantes chineses a tomarem em consideração e seriamente o estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras, como instrumentos eficazes e efetivos na consolidação das várias relações políticas, económicas e comerciais.

Com as exigências de uma cooperação económica e comercial cada vez mais avançada, a necessidade do conhecimento e domínio da língua portuguesa pelos jovens estudantes chineses torna-se determinante no percurso da cooperação global. Além disso, Portugal como país europeu que tem uma boa relação comercial e económica com a China, constitui um portão principal para o intercâmbio académico e cultural entre os dois

países, promovendo igualmente novas perspectivas de desenvolvimento económico sustentável que beneficiem ambas as partes.

A ansiedade de língua estrangeira é um fenómeno comum na aprendizagem de línguas. Existem diversas razões para a ALE, incluindo as razões dos próprios alunos, as provenientes dos professores, bem como as que advêm da faculdade e da sociedade. Quase todos os estudantes de línguas estrangeiras têm um certo grau de ansiedade na aprendizagem. Como a excessiva ALE não é propícia à AL2, estudantes, professores, faculdades e sociedade não se devem poupar a esforços para aliviar uma ansiedade desnecessária.

Cada país tem um ambiente especial de aprendizagem de línguas estrangeiras. A formação da ALE na China tem, simultaneamente, as causas comuns mencionadas na teoria da ALE e as causas especiais devido às condições nacionais da China. Identificar as causas tem importância teórica e prática para a pesquisa futura sobre a ALE e para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras.

O presente estudo analisa a estrutura e os fatores de influência da ALE dos estudantes chineses da língua portuguesa, e propõe correspondentes sugestões de melhoria. O carácter de uma pessoa é altamente estável. Não é necessário nem é viável, para os professores, mudar o carácter de cada aluno. Portanto, o que os professores podem fazer é, com base nas características de personalidade dos alunos, ensinar de acordo com as suas aptidões, usar os métodos de ensino com flexibilidade, assim como desenvolver os seus pontos fortes e evitar a enfatização das fraquezas. Dessa forma, é possível maximizar a eficiência do ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Durante a aprendizagem e o ensino diários, os estudantes devem reconhecer a universalidade da ALE e adotar atitudes e medidas adequadas para lidar com a ansiedade. Os professores devem fornecer orientação apropriada e perceber que parte

da ansiedade na aprendizagem dos alunos é causada pelos professores, incluindo os seus métodos de ensino e opiniões sobre os alunos e a aprendizagem de línguas, usando métodos eficazes para aliviar a ansiedade dos alunos.

Através dos esforços conjuntos de alunos e professores, o efeito do alívio da ALE será mais significativo, e a eficiência de aprendizagem e de ensino da língua portuguesa será melhorada.

5.2 Limitações da pesquisa e perspectivas para pesquisas futuras

Em primeiro lugar, a seleção dos participantes não é suficientemente representativa. Devido às restrições de tempo, local e outras condições, o estudo adota apenas o método de questionário *online*, e o tamanho e a escala de grupo dos participantes não são suficientes, havendo, portanto, certas deficiências de validade, que afetam em certa medida a generalização dos resultados da pesquisa.

Em segundo lugar, o desenho do questionário não é o ideal. O questionário utilizado na pesquisa é o questionário clássico da FLCAS, adaptado por especialistas estrangeiros, com confiabilidade e validade a nível internacional. No entanto, o questionário não está direcionado nem adaptado especialmente à situação dos estudantes de língua portuguesa na China.

Além disso, há uma margem de melhoria em termos do processo de análise. Devido às limitações de tamanho do texto, são feitas apenas análises estatísticas e análises básicas sobre cada fator. Os fatores individuais não são sobrepostos para analisar, e a correlação e interação entre vários fatores não foram discutidos. Vale ressaltar ainda que não é esclarecida a razão por que os alunos com uma pequena base linguística de português têm a ansiedade de nível mais alto. É necessária uma exploração adicional com base nas diversas condições restritivas.

Face às limitações acima referidas, propomos para pesquisa futura as sugestões que se seguem:

1. Em termos da escolha dos participantes, é necessário ampliar a amostra e aumentar a diversidade.
2. Quanto ao conteúdo do questionário, as particularidade e características dos estudantes chineses de língua portuguesa devem ser levadas em conta para um ajustamento, tornando o instrumento mais adequado às pesquisas neste campo.
3. Os métodos de pesquisa devem ser mais diversificados, ou seja, para além de questionários tradicionais, entrevistas, análises de diários, entre outros métodos de pesquisa também podem ser usados. Além disso, é necessário utilizar várias formas, como seja uma combinação de pesquisa qualitativa e quantitativa, para que os dados e os resultados dos estudos sejam mais fiáveis.

Bibliografia:

Aida Y. (1994). Examination of Horwitz , Horwitz , and Cope's construct of foreign language anxiety : The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155- 168. <http://dx.doi.org/10.2307/329005>

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207- 215.

Arnold J. (2000). *Affect in Language Learning. England*. Cambridge University Press.

Bailey, K., & Nunan, D. (1996). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brandl, K. (1987). *Eclecticism in teaching communicative competence*. Unpublished master's thesis. Austin: University of Texas.

Carr W. (1973). Interpersonal behavior patterns in Asia. *Lecture to Japan and East Asia Area Studies Course*. Washington DC: Foreign Service Institute.

Cassady J. C., & Ronald E. J. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

Chen, Y. (1977) A relação entre a ansiedade de sala de aula dos estudantes de inglês e o nível oral - 英语学生课堂焦虑感与口语水平的关系 - 陈劫.

Cheng, Y. S., Horwize, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.

Cheng, Y. S. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, v35 n6, 647-656

Cortazzi M., & Jin L. X. (2013). *Research Cultures of Learning: International Perspectives on Language Learning and Education*. UK: Palgrave Macmillan.

Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp.141-150.

Elkhafaifi H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), 206-219.

Ellis, R. (1999). *The Study Of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Eysenck (1979). Anxiety, Learning and Memory: Areconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.

Foss K A., & Reitzel A C. (1988). A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. *TESOL Quarterly*, 22, 437-54

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning. *The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.

Horwitz, E. K. (1991). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. pp. 37-39

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
<http://dx.doi.org/10.2307/327317>

Horwitz, E. K. (2000). Horwitz comments: It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84(2), 256-259. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00067>

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190501000071>

Kern, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.

Kim J. H. (2000). Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English. Unpublished doctoral dissertation. Austin: The University of Texas.

Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.

Kondo, D. S., & Yang, Y. L. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, v58 n3, 258-265.
<https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>

Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 109–126.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lalonde, R. N., Gardner, R. C., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47.

Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39(1), 13-32.

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.

McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.

- Piasetski, L. (2001). Classroom Ambiance to Facilitate Foreign Language Acquisition. *Explorations in Teacher Education*, 9.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 101-108.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Samimy K. K. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables. *Theory into Practice*, 33(1), 29-33.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., & Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179-195.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and Anxiety in Second Language Learning. *I from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, M. L., & Cui, J. J. (2008). Estudos sobre a influência da ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras e sua inspiração para o ensino de inglês em faculdades, pp. 117-123 - 外语学习的焦虑影响及对大学英语教学的启发 - 王美玲.崔久军.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.

Wei, Y. H. (2004), Pesquisa sobre Ensino de Línguas orientado às Tarefas: Uma Perspectiva da Psicologia Cognitiva - 任务型外语教学研究:认知心理学视角 - 魏永红

Williams, K. (1991). Anxiety and Formal Second / Foreign Language Learning. *RELJ Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*. v22 n2, 19-28

Williams, M., & Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELJ Journal*, 37, 308-328. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688206071315>

Yang, L. R. (2007). Aquisição de Segunda Língua e Ensino de Língua Estrangeira na China. Shanghai: Imprensa de educação de língua estrangeira de Shanghai - 二语习得研究与中国外语教学 -杨连瑞.

Young D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23 (6), 539-553.

Zhang R., & Zhong J. (2012). The hindrance of doubt: causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 27-33.

Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELJ Journal*, 32(1), 73-94.

ANEXOS

Anexo 1

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety.

The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Número 序号	Item 题目	1	2	3	4	5
1	Eu nunca me sinto muito seguro quando estou a falar na minha aula de português. 在葡语课堂上发言，我从来显得都很不自信。 I never feel quite sure of myself when I am speaking in my portuguese class.					
2	Não me preocupo em cometer erros na aula de português. 在葡语课堂上，我不担心出错。 I don't worry about making mistakes in portuguese class.					
3	Eu tremo quando sei que vou ser chamado na aula de português. 葡语课堂上被提问的时候，我会发抖。 I tremble when I know that I'm going to be called on in portuguese class.					
4	Estou com medo quando não entendo o que o professor está a dizer em português. 在葡语课堂上不理解老师所讲内容时，我很害怕。 It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the portuguese.					

5	Não me incomodaria em absoluto ter mais aulas de português. 我完全不介意上更多的葡语课。 It wouldn't bother me at all to take more portuguese class.					
6	Durante a aula de português, penso em coisas que não têm nada a ver com o curso. 我发现在葡语课堂上常想一些和课堂无关的东西。 During portuguese class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.					
7	Eu penso continuamente que os outros alunos são melhores em português do que eu. 我认为其他同学的葡语水平比我高。 I keep thinking that the other students are better at portuguese than I am.					
8	Normalmente estou à vontade durante os testes na minha aula de português. 每次参加葡语考试，我都觉得很轻松。 I am usually at ease during tests in my portuguese class.					
9	Começo a entrar em pânico quando tenho que falar sem preparação na aula de português. 上课时，如果随机轮到我发言，我会慌张，战战兢兢。 I start to panic when I have to speak without preparation in portuguese class.					
10	Preocupo-me com as consequências das minhas falhas na aula de português.					

	我总是担心考试成绩会不理想。 I worry about the consequences of failing my portuguese class.					
11	Eu não entendo porque algumas pessoas ficam tão chateadas com as aulas de português. 我不能理解为什么同学在葡语课堂上会感到紧张。 I don't understand why some people get so upset over portuguese classes.					
12	Na aula de português, fico tão nervoso(a) que esqueço coisas que conheço. 葡语课堂上我会感到紧张，以至于忘记原本会的内容。 In portuguese class, I can get so nervous I forget things I know.					
13	Fico envergonhado(a) ao dar respostas na minha aula de português. 我觉得在课上如果主动回答问题，是一件尴尬的事情。 It embarrasses me to volunteer answers in my portuguese class.					
14	Eu não ficaria nervoso(a) quando falo português com falantes nativos. 与葡萄牙人交谈时我不会觉得紧张。 I would not be nervous speaking portuguese with native speakers.					
15	Eu fico chateado(a) quando não entendo o que o professor está a corrigir. 当我不理解老师纠正的错误时，我会感到紧张。					

	I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.					
16	Mesmo que eu esteja bem preparado(a) para a aula de português, sinto-me ansioso(a) por isso. 即使做了充分的准备，我也觉得课堂上会感觉到焦虑。 Even if I am well prepared for portuguese class, I feel anxious about it.					
17	Muitas vezes, não quero ir para a minha aula de português. 我常常不想去上葡语课。 I often feel like not going to my portuguese class.					
18	Sinto-me confiante quando falo na aula de português. 在葡语课堂上发言，我显得很自信。 I feel confident when I speak in portuguese class.					
19	Receio que o meu professor de português esteja pronto para corrigir todos os erros que cometi. 我害怕老师纠正我的每一个错误。 I am afraid that my portuguese teacher is ready to correct every mistake I make.					
20	Sinto o meu coração a bater quando vou ser chamado(a) na aula de português. 葡语课上，我被叫起来回答问题时，我的心会砰砰跳。 I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in portuguese class.					
21	Quanto mais estudo para um teste de português, mais confuso(a) fico.					

	葡语考前做准备时，我越复习，心里越是没底。 The more I study for a portuguese test, the more confused I get.					
22	Não sinto pressão para me preparar muito bem para a aula de português. 葡语课前，如果我做好了充分的准备，我就不会感到有压力。 I don't feel pressure to prepare very well for portuguese class.					
23	Eu sempre sinto que os outros alunos falam português melhor do que eu. 我觉得其他同学的葡语比我说得好。 I always feel that the other students speak portuguese better than I do.					
24	Eu sinto-me muito auto-consciente de falar português na frente dos outros alunos. 在其他同学面前说葡语，我有些不自然。 I feel very self-conscious about speaking portuguese in front of other students.					
25	A aula de português avança tão rapidamente que me preocupo em ficar para trás. 葡语课的进度太快，总担心自己会落后。 Portuguese class moves so quickly I worry about getting left behind.					
26	Sinto-me mais tenso(a) e nervoso(a) na minha aula de português do que nas minhas outras aulas. 我在葡语课上比其它课上紧张。					

	I feel more tense and nervous in my portuguese class than in my other classes.					
27	Fico nervoso(a) e confuso(a) quando falo na minha aula de português. 在葡语课上发言，有些紧张或者不知所措。 I get nervous and confused when I am speaking in my portuguese class.					
28	Quando estou no caminho para a aula de português, sinto-me muito seguro(a) e relaxado(a). 在我去上葡语路的路上，我会感觉自信而轻松。 When I'm on my way to portuguese class, I feel very sure and relaxed.					
29	Fico nervoso(a) quando não percebo cada palavra que o professor de português diz. 当我不理解老师讲的大部分单词时，我就会感到紧张。 I get nervous when I don't understand every word the teacher of portuguese says.					
30	Eu sinto-me sobrecarregado(a) pelo número de regras que tenho de aprender para falar português. 说葡语需要很多词汇、语法规则，这会让我有些不知所措。 I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak portuguese.					
31	Receio que os outros alunos vão rir de mim quando falo português. 说葡语时，我害怕同学的取笑。					

	I am afraid that the other students will laugh at me when I speak portuguese.					
32	Eu provavelmente sentir-me-ia confortável em torno de falantes nativos de português. 与葡萄牙人相处的时候，我感觉到很舒服。 I would probably feel comfortable around native speakers of portuguese.					
33	Fico nervoso(a) quando o professor de português faz perguntas que eu não tenho preparadas com antecedência. 老师提问我事先没有预习过的内容的时候，我会感到紧张的感觉。 I get nervous when the teacher of portuguese asks questions which I haven't prepared in advance					
1- Discordo totalmente 强烈不同意 Strongly disagree 2- Discordo parcialmente 不同意 Disagree 3- Indiferente 不同意也不赞成 Neutral 4- Concordo parcialmente 同意 Agree 5- Concordo totalmente 强烈同意 Strongly agree						

Anexo 2

Questionário sobre informações de caracterização

1. 我的性别是 O meu género é A- 女生 Feminino B- 男生 Masculino
2. 我来自 Eu sou de A- 中国内地 Parte continental da China B- 澳门特别行政区 Região Administrativa Especial de Macau C- 其他 Outros
3. 上大学前的葡语基础 Base da língua portuguesa antes da entrada na Universidade A- 零基础 Sem base nenhuma B- 有一点基础 Com uma pequena base C- 接受过正规教育 Com educação formal recebida
4. 我是 Eu sou A- 文科生 Estudante de artes liberais B- 理科生 Estudante de ciências C- 其他 Outros
5. 有无葡语国家或地区的学习生活经历 Se tem experiência de estudo ou vida em países ou regiões de língua portuguesa A- 有 Sim

B- 没有 Não
6. 目前的葡语水平 Nível atual de português A- 较差 Nível baixo B- 一般 Nível geral C- 流利 Fluente D- 很好 Nível alto
7. 是否有参加语言能力水平测试的需要（主动/被动） Existe a necessidade de participar de um teste de proficiência linguística (ativo / passivo)? A- 需要 Sim B- 不需要 Não
8. 是否有竞争压力或就业压力 Existe pressão competitiva ou pressão de emprego? A- 压力很大 Com muito pressão B- 有一点压力 Com um pouco de pressão C- 完全没有压力 Sem pressão nenhuma