

CONVITE À AUTOESTIMA: ENCAMINHADO À LINGUÍSTICA APLICADA¹

Rogério Emiliano de Assis

Resumo: Este artigo versa sobre a importância de a Linguística Aplicada, bem como a subárea de Aquisição de Segunda Língua, debruçar-se sobre o construto afetivo autoestima. De cunho bibliográfico, encontram-se aqui os caminhos pelos quais esse construto percorrido na Psicologia, Educação e, modestamente, na Linguística Aplicada. E devido a essa modéstia, conclamam-se pesquisas mais frequentes acerca da autoestima que é, inegavelmente, trazida à sala de aula de segunda língua, onde essa variável pode influenciar no processo de ensinar e aprender línguas.

Palavras-chave: Autoestima, Ensino-Aprendizagem, Segunda Língua.

Abstract: This article deals with the importance for Applied Linguistics, as well as for its subarea Second Language Acquisition, to study the affective construct called self-esteem. With bibliographical characteristic, the routes which this construct has walked on Psychology, Education and, moderately, Applied Linguistics are shown here. Due to this need, more frequent researches on self-esteem are required since it is inevitably brought to the second language class where this variable may affect the process of teaching and learning languages.

Key-words: Self-esteem, Teaching and Learning, Second Language.

1 INTRODUÇÃO

Embora pesquisas sobre a relação afetividade e aprendizagem sejam profícuas nos departamentos de Educação e Psicologia das universidades brasileiras, questionamos como os resultados providos desses estudos podem ser aplicados à realidade de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras² em contextos nacionais. Sugiro um debruçar-se da Linguística Aplicada (doravante

¹ Aquisição de Segunda Língua. Prof. Dr. Yuki Mukai. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

² Existe uma distinção entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). A L2 possui um papel social e institucional dentro de uma comunidade cujos membros possuem outra língua materna. A LE não possui tal papel e é basicamente aprendida em sala de aula (Ellis, 1994). Afiliando-me a essa distinção, utilizo aqui a terminologia LE.

LA), e de suas diversas subáreas, em um dos componentes do domínio afetivo: a autoestima dos professores e dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Não é fácil e espontâneo encontrar no cenário de pesquisa brasileiro estudos científicos, em se tratando de dissertações e teses, que problematizam a autoestima; mais laborioso e árduo é encontrá-los no contexto da LA no Brasil³. Consultas aos bancos de dissertações e teses de centros universitários de renome exibirão essa carência. As produções acadêmicas, quando encontradas, estão atreladas a outros departamentos distintos dos da LA.

Como ilustração dentro dos domínios da LA, encontramos uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. A primeira intitulada *A autoestima de professores de língua inglesa em formação inicial*, de Karyne Silveira, defendida em 2010. A segunda pesquisa, uma tese intitulada *A autoestima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos*, de Neuda Lago, defendida em 2007.

Esses dois estudos contemplam um dos temas de LA. No artigo *Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos*, os autores Paiva, Silva e Gomes (2009, p. 41-42) classificam a produção da pesquisa em LA no Brasil de acordo com os temas das comissões científicas da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). O estudo de Silveira (2010) e o de Lago (2007) podem residir-se nos temas de número 22 e 24, respectivamente, Psicolinguística e Aquisição de Segunda Língua.

Ressalto aqui que pedidos para que os estudos sobre afetividade sejam mais verticalizados para o construto autoestima e para as terras da LA não implicam uma apologia da concorrência com as produções científicas

³ E quando encontradas nos departamentos de LA, as pesquisas abordam a afetividade sem delimitações ou focam em outros domínios, com exceção na autoestima (ansiedade, motivação, por exemplo). Não ilustrando à exaustidão, listamos alguns trabalhos significativos sobre os impactos afetivos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, a saber: Deus (2007); Portocarrero (2007); Scherer (2008); Silva (2007).

correntes. Uma abordagem precisa da outra. Elas são complementares, não concorrentes. Apenas rogamos uma lapidação pelas mãos da LA em um construto pouco analisado nela mesma.

2 A ARQUITETURA DO CONSTRUTO

A palavra estima origina-se do verbo latino *aestimare*. Suas acepções apresentam termos como apreciar; prezar; determinar por cálculo ou avaliação o preço ou valor de (FERREIRA, 1999, p. 836). Para Cunha (1986, p. 331), estima abrange os termos avaliação; apreço e amor. Assim, podemos inferir que autoestima refere-se ao apreço, ao valor e ao amor que cada pessoa tem de si mesma.

Para Voli (2002, p. 50), o sentido hedonístico⁴ de autoestima sofreu alterações. Foram-lhe adicionadas duas conotações de responsabilidade. A primeira diz respeito à responsabilidade da pessoa por si própria; e a segunda, à responsabilidade da pessoa para com o outro. Dessa forma, a autoestima de um indivíduo refere-se à apreciação da própria importância e valor, bem como ao compromisso de ele assumir a responsabilidade por si mesmo e por suas relações intra e interpessoais.

Branden (2000, p.16) expõe que o mundo está se conscientizando do seguinte fato: a realização do potencial de uma pessoa processa-se com uma autoestima saudável.

Ainda, de acordo com Branden (2000, p. 14), a preocupação sobre a transcendência da autoestima na vida das pessoas consolidou-se nos Estados Unidos a partir da década de 1970. Investigavam-se, à época, as correlações entre o construto em questão e o trabalho, a vida conjugal, a escola etc.

⁴ Hedonístico origina-se do Hedonismo. O Hedonismo (do grego *hedone*, que significa prazer) é uma doutrina filosófico-moral que afirma ser o prazer individual e imediato o supremo bem da vida humana.

Porém, a autoestima chamou mais a atenção da sociedade na década de 1980. Nesse período, falava-se mais abertamente de sua importância para o bem-estar da humanidade. Foi o tempo em que os educadores, psicólogos e psicopedagogos começaram a refletir sobre a participação da autoestima no desempenho dos aprendizes.

Para Cabral (2006, p. 18), embora tenha havido um interesse crescente por questões que envolvam o construto autoestima, a atenção abunda no escopo da autoajuda. São obras que, não raro, falham na apresentação de embasamento teórico e descontextualizam historicamente o conceito de autoestima. Configuram-se leituras subjugadas ao religioso, ao senso comum e ao espírito.

Infelizmente, os autores fulcrais ainda são estrangeiros. Entre eles, traduzidos para a língua portuguesa, citamos alguns: André & Lelord (2003); Branden (2000); Briggs (2000); Douglas (1998); Miceli (2003); Rogers (1982); e Voli (2002). Ainda que o tratamento terminológico ao conceito autoestima varie nas pesquisas desses autores, eles debruçam-se cientificamente sobre este fenômeno.

Uma versão condensada da multiplicidade de termos para o construto autoestima é apresentada no quadro abaixo:

Termos	Definições
autoconceito	percepção e juízo que o indivíduo tem de si próprio
autoimagem	componente cognitivo do autoconceito, oposto ao componente emocional
autoavaliação	visão que o indivíduo tem de si mesmo e da sua posição no mundo

autoconfiança	percepção que o indivíduo tem das suas habilidades
autoanálise	perspectiva do indivíduo acerca de si mesmo
autoeficácia	expectativas do indivíduo sobre a sua capacidade

Quadro adaptado de Lago (2007, p. 26)

A respeito da diversidade de acepções para autoestima, podemos propor duas razões para tal evento.

O primeiro motivo pode ter seu lugar na peculiaridade vocabular das línguas em geral. Aragon & Diez (2004, *apud* CABRAL, 2006, p. 16) asseguram que a palavra autoestima não existe em línguas como a francesa e a italiana, as quais empregam, respectivamente, autoconceito e autoimagem positiva ou negativa. André & Lelord (2003, p. 15) aclaram que os franceses se referem à autoestima registrando a palavra amor-próprio.

A outra razão por que coexistem mais de um termo para se referir à autoestima pode ser explicada pelas agendas dos pesquisadores e paradigmas de seus estudos. Os campos da Psicologia, da Psicopedagogia, da Pedagogia, da Psicanálise e da LA, por exemplo, ao lançarem mão de jargão, técnicas de pesquisa e abordagens próprios, colorem o construto em causa de sentidos variados.

Apesar da multiplicidade terminológica constituir-se matéria abundante e auxiliadora para a compreensão das correlações entre sentidos diferentes e implicações nas pesquisas sobre autoestima, minha intenção aqui se concentra em provocar o debate a respeito da importância deste componente afetivo no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, lapidado por mãos da LA brasileira.

3 HORIZONTES DA AUTOESTIMA NO PESQUISAR, ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Acredito que a autoestima esteja relacionada diretamente com questões de aprendizagem⁵, visto que as dificuldades em aprender têm gerado desajustes afetivos e emocionais, provocando, por conseguinte, a baixa da autoestima. Por igual, os problemas de afetividade e desajustes emocionais podem ocasionar desordens e desfocamento na percepção do aprendiz, implicando obstáculos na aprendizagem. Assim, advogo um debruçar-se sobre este construto afetivo no microcontexto de sala de aula.

A meu ver, tratar o aprendiz com afeto não implica cobri-lo de beijos e abraços. Nem significa procurar agradá-lo. Educar com afeto significa sair da indiferença docente: conviver com nosso aprendiz de modo indiferente traduz-se na ausência de afetividade. A sala de aula de línguas estrangeiras onde a afetividade está presente, provavelmente, formará pessoas com condições para lidar com autoestima. Para tal, uma relação de respeito e cumplicidade entre professor e aprendiz deve ser estabelecida. Além disso, faz-se mister uma conscientização geral da influência dos colegas na definição da autoestima de cada aluno. Jones e Newman (2009), por exemplo, mostram o forte impacto na auto-estima de adolescentes causado pela avaliação que seus colegas fazem a seu respeito. Além dessa relação entre pares, a autoridade do professor não pode perder-se dos olhos.

Na nossa concepção humanista, a autoridade está mais intrincada com responsabilidade do que com obediência. O professor deve sentir-se responsável. Cremos que se o professor conseguir perceber o sobrepujamento do que seus aprendizes pensam; se conseguir escutar as suas histórias de vida; e sentir empatia por suas dores e sucessos; ele terá autoridade, porque o ser humano que se sente escutado e acolhido consegue respeitar regras. Assim sendo, afetividade e autoridade são dimensões que precisam estar manifestas na relação professor e aprendiz.

⁵ Filio-me à idéia de José & Coelho (1999, p. 11) em que a aprendizagem abarca três componentes constitutivos: os hábitos formados de nossas experiências; a assimilação de valores culturais; e os aspectos de nossa vida afetiva.

A respeito da relação autoestima e desempenho na sala de aula de línguas estrangeiras, Scherer (2008) argumenta que

essas duas dimensões estão intimamente relacionad[a]s. Em outras palavras, a autoestima funcionaria, assim, como uma mola propulsora para a aprendizagem do aluno que, ao se dar conta de que aprendeu, sente-se bem por ter aprendido e capaz de aprender mais. (SCHERER, 2008, p. 52).

Ademais, um outro evento que demanda pesquisas sobre a autoestima encontra-se no bojo das instituições formadoras de professores e da própria escola: a maioria dos professores não tem conhecimento ou ignora as relações existentes entre as dificuldades na aprendizagem e a baixa autoestima dos aprendizes. Cremos que existem poucos programas para professores que ofereçam cursos ou disciplinas que os preparem em como ensinar afetivamente.

Segundo Lago (2007, p. 44), uma das teorias que marcadamente relacionou a área de ensino de línguas estrangeiras com a afetividade foi a de Krashen, conhecida como teoria do monitor. Entre as cinco hipóteses que compõem essa teoria, a do filtro afetivo apresenta-se como a grande contribuinte dessa relação. Para Krashen, o estado mental do aprendiz, dependendo de sua disposição, pode levantar uma barreira imaginária – o filtro afetivo – que o impede de aprender. Dessa forma, domínios emocionais como ansiedade ou autoestima baixa podem elevar o filtro afetivo, o que limita o que é compreendido e aprendido.

Para Branden (2000, p. 257), o incentivo à autoestima tem de ser integrado aos currículos escolares, a fim de apoiar os jovens para que insistam nos estudos e de ajudá-los psicologicamente para um mundo em que a mente é o principal bem que cada um pode ter.

Pelo que foi exposto, investigações no escopo da Linguística Aplicada, bem como nas suas subáreas ou temas, serão bem-vindas e essencialmente necessárias para o progresso na educação pelas línguas, *stricto sensu*; e na promoção dos quatro pilares da educação contemporânea,⁶ *lato sensu*.

A escassez de estudos sobre a autoestima dos aprendizes pode ser demonstrada, como ilustração, numa pesquisa da educadora Zagury (2006) em que educadores de áreas distintas apontaram as principais dificuldades vivenciadas por professores:

Manter a disciplina – 22% dos entrevistados; Motivar os alunos – 21% dos entrevistados; Fazer a avaliação dos alunos – 19% dos entrevistados; Manter-se constantemente atualizado – 16% dos entrevistados; Escolher a metodologia mais adequada – 10% dos entrevistados (ZAGURY, 2006, p. 83).

Pode-se depreender, desses dados, ainda uma preocupação que se esquia das questões afetivas na dinâmica escolar. Não quero dizer que os problemas ali apontados sejam ilegítimos e desimportantes. Manifesto-me, porém, a favor de avaliações que relacionem a afetividade, e mais especificamente a autoestima, com as dimensões cognitivas. Buscamos em Vygotsky (1996) a idéia alicerçadora da unidade cognição-afeto no desenvolvimento humano.

Moura Filho (2000) aponta essa despreocupação com os domínios afetivos ao afirmar:

⁶ Delors (2003, p. 89-90) apregoa que, perante as exigências do mundo atual, a Educação deve promover quatro aprendizagens (ou pilares) fundamentais e estruturantes, a saber: aprender a conhecer (ou aprender a aprender); aprender a fazer; aprender a viver em comum; e aprender a ser. Os pilares são autoexplicativos. A nosso ver, é patente, neste paradigma, a defesa de uma Educação que contribua para o desenvolvimento total da pessoa. Ou seja, percebe-se uma filosofia de ensino-aprendizagem em que os fatores cognitivos não são separados dos afetivos.

Há, entre os educadores e educadoras, uma preocupação cada vez maior em identificar e superar os obstáculos à aprendizagem. Esses obstáculos vêm de uma excessiva preocupação conteudística, *que não deixa espaço para que se realizem os aspectos sociais e emocionais* intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, até o perene descompasso entre as políticas educacionais e as práticas docentes. (p. 5).

Ao desfazer a dicotomia entre emoção e razão, o psicólogo bielorusso expõe que aquilo que sentimos não pode ser processado ou demonstrado de modo dissociado do nosso pensamento. Às vezes, nomeamos e verbalizamos nossa emoção; outras, deixamo-na se revelar por atitudes que indicam, por exemplo, ciúme, raiva, ofensa (Vygotsky, 1996, p. 57).

No contexto de sala de aula, a relação entre professores e aprendizes exige com urgência um equacionamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Por essa razão, encontramos em Antunes (1996) uma afirmação que se coaduna com minha óptica.

Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho. (p. 56).

Igualmente, ecoo com o psicólogo humanista Rogers (1977) a seguinte filosofia:

são três as condições fundamentais à aprendizagem: ter empatia; aceitar incondicionalmente o aluno; ser autêntico. A empatia permite que o educador compreenda os sentimentos do aluno e lhe comunique que ele está sendo compreendido. A aceitação positiva e incondicional consiste em aceitar

os alunos como eles são, sem julgá-los; a afeição do professor por seus alunos deve ser incondicional, o professor deve aceitar os alunos sem reservas. Ser autêntico, honesto ou congruente significa 'ser-o-que-se-é', a pessoa congruente se aceita e se compreende. Se o professor oferecer essas três condições, então, as crianças serão livres para aprender. (p. 108)

Uma relação de afetividade, empatia e sinceridade entre professores e aprendizes pode promover uma atmosfera adequada para a geração e preservação de autoestimas saudáveis⁷ entre os atores envolvidos tanto no ensino como na aprendizagem. Num sentido panorâmico, o trato com o outro mediado por laços afetivos configura-se num resgate a valores humanos frequentemente olvidados no corre-corre da rotina. Essa ação atitudinal na ecologia da escola contempla uma das aprendizagens (ou um dos pilares) da abordagem de ensino de Delors (2003): aprender a viver em comum.

O aprendiz que está convencido de que sua imagem retrata o fracasso cultiva pouca motivação para realizar tentativas. Não há nele energia suficiente para enfrentar os desafios escolares. Se não há autoconfiança, as chances de sucesso são reduzidas, e isso se dá em qualquer nível de escolaridade. A pesquisa conduzida por Bennett (2009), entre alunos universitários britânicos, mostra que três componentes da sua auto-estima específica como estudantes foram muito relevantes na sua vida acadêmica, a saber: a autoconfiança na sua própria competência acadêmica, a auto-apreciação do seu valor pessoal como alunos e a auto-conexão com sua circunstância atual de alunos de graduação.

⁷ Para Branden (2000, p. 24), a autoestima saudável correlaciona-se com a racionalidade, realismo, intuição, criatividade, independência, flexibilidade, habilidade para lidar com mudanças, disponibilidade para admitir (e corrigir) erros, benevolência e cooperação. Por sua vez, a autoestima baixa correlaciona-se com irracionalidade, cegueira diante da realidade, rigidez, medo do novo e não-familiar, conformismo ou rebeldia impróprios, postura defensiva, comportamento por demais submisso ou supercontrolador e medo dos outros ou hostilidade em relação a eles.

Briggs (2000, p.7), defendendo a importância da afetividade na vida das crianças, expõe que “a chave de uma aprendizagem bem-sucedida” encontra-se em ajudá-las a desenvolver sua autoestima. Para nós, a extensão de sentido de “crianças” altera-se para a idéia de “aprendiz”.

A minha inquietação em conduzir a militância de pesquisas sobre a autoestima na LA deve-se à minha crença de que o emocional também é um dos pilares no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Chalita (2001, p. 193) relata que a Educação deve promover três habilidades fundamentais: a cognitiva; o aprender a aprender; e a emocional. Sobre essa última habilidade, o professor, político e escritor paulista enuncia que

[o] grande pilar da educação é a habilidade emocional. Trabalhar emoção requer paciência. A emoção trabalha com a libertação da pessoa humana. A emoção é a busca pelo foco interior e exterior de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro. É o caminho para construção da autonomia e da conseqüente felicidade. (CHALITA, 2001, p. 213)

Essa citação harmoniza-se com a definição – já exposta aqui – de Voli para o construto autoestima (2002, p. 50). Para esse autor, a autoestima da pessoa implica uma responsabilidade para com ela e o outro; um alcance afetivo e valorativo em suas relações intra e interpessoais.

No tocante ao conceito responsabilidade, aplicando-o ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, encontro eco em Dubin e Olshtein (1986) enunciando que

[b]aseadas em filosofias educacionais afetivo-humanísticas, os objetivos comunicativos incentivaram o envolvimento maior dos alunos, encorajando-os a dividir responsabilidades quanto ao processo de aprender, quanto ao conteúdo e quanto aos resultados. (DUBLIN e OLSHTEIN, 1986, p. 49).

Creemos que a educação pelas línguas deve incorporar em seu discurso formativo a promoção de aprendizes realizadores e em constante aprendizagem. Partilhamos com Celano (1991, p. 34) a opinião de que a circulação dos conteúdos na sala de aula precisam ser “integrados entre si não mais como um quebra-cabeça de peças perdidas, mas numa teia de fios inter-relacionados e leves, tecidos por mentes unificadas e mãos afetivas”.

[u1] Comentário: Honinho, tá faltando essa referência. É a Celani?

Por essas razões, conclamo pesquisas regulares, sobretudo na área de Linguística Aplicada, que se dediquem às questões de ensino-aprendizagem de línguas intrincadas com as dimensões da autoestima tanto dos professores como dos aprendizes.

Essencial a menção feita ao professor, porquanto preocupar-se com sua autoestima é tão urgente como inquietar-se com a do aprendiz. É bem provável, para mim, que a baixa autoestima do professor pode influenciar sobremodo a dinâmica de sua sala de aula.

A respeito desse contexto em que a autoestima do professor exerce modificações na atmosfera da sala de aula, Branden (2000) expõe que

a autoestima do professor é um fator relevante no sistema educacional, uma vez que o professor com baixa autoestima quase sempre dá preferência a táticas destrutivas e humilhantes para manter o controle da classe, e acabam por aumentar os problemas de autoestima que os alunos já têm.
(p. 58)

Aqueles que educam pelas línguas – e todos num sentido genérico – precisam perceber que a sua responsabilidade para com o aprendiz não se encerra no ensino da língua-alvo (ou de quaisquer disciplinas). Além disso, o dever humano do professor põe em obra a formação de pessoas. Dessa forma, o professor representa uma peça-chave acrônica na co-autoria do desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo de seus aprendizes.

Na minha opinião, a relação professor-aluno deve ser pautada na colaboração, apoio mútuo, respeito, dignidade, integridade, sinceridade, capacidade, abertura, amor e compaixão. O professor, para tanto, deve aceitar a sua realidade sem preconceitos, frustrações, irritação, medos, ressentimentos e culpa. Entendemos que sem uma “autoestima saudável” do professor (Branden, 2000, p. 24), esse cenário não se materializará.

Para Demo (1998, p. 87), “se educação básica é instrumentação fundamental da cidadania, o professor não poderia ser agente dela, sem ser, ele mesmo, cidadão”.

Assim, para que o professor possa despertar em seus aprendizes os valores de cidadania, respeito próprio e com os outros, pesquisas voltadas para questões de autoestima de todos os atores envolvidos na sala de aula precisam ser fomentadas.

Meu desejo não é descabido e tão ambicioso a ponto de enxergar os estudos de autoestima, sobretudo na área de Linguística Aplicada, como salvadores de uma educação (pelas línguas ou não) anestesiada da humanização na sala de aula. No entanto, essas investigações podem ser um fio de Ariadne⁸ que nos conduza para fora do labirinto que dicotomiza razão e emoção. Advogo aqui um processo de ensino-aprendizagem de línguas e uma agenda de pesquisas na Linguística Aplicada que nos façam enxergar a sala de aula de língua estrangeira em vez de vê-la; tocá-la em vez de pegá-la; escutá-la em vez de ouvi-la; degustá-la em vez de prová-la; e recitá-la em vez de falar dela.

⁸ Conforme a mitologia grega, Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que a sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro, que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído entre eles. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta.

Inevitavelmente, durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o aprendiz defrontar-se-á com obstáculos externos e internos. Segundo Almeida Filho (2005, p. 17), existem diversas variáveis que caracterizam a complexidade de um cenário de aprendizagem de línguas. Aquelas de cunho afetivo são de natureza intrínseca ao aprendiz, ou seja, estão ligadas a dimensões de sua personalidade, atitude e motivação. Essas variáveis se combinam com as físicas (cansaço, por exemplo) e com as sócio-cognitivas (estratégias conscientes e inconscientes de organização da experiência do contato linguístico em contextos de interação via língua-alvo).

De acordo com Brown (1994, p. 61), os seres humanos são emocionais; por conseguinte, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a força das variáveis afetivas no processo de aquisição de uma segunda língua.

Mangubhai (2003, p. 115) narra que, quando as crianças entram nos anos da adolescência, elas começam a comparar-se profundamente com as outras pessoas ao seu redor. A idéia de autoconceito passa a ser desenvolvida num grau mais abrangente. E já adolescente, há uma consciência de como os outros as veem. Em suma, a criança torna-se mais autoconsciente. As comparações que os adolescentes fazem em relação aos outros afetam o processo de aprendizagem de uma segunda língua. E à medida que maturam, passam a cultivar crenças de que os erros não podem ser cometidos. A razão dessas crenças reside-se em fatores que põem em risco a sua autoestima: sentem-se humilhados ou tolos ao errarem na sala de aula.

A forma como o professor de línguas trabalha com as situações em sala, como a correção dos erros acima mencionados, tem um impacto profundo na visão que o aprendiz tem de si mesmo. Assim, o que queremos dizer é que existem maneiras de o professor de língua estrangeira incorporar no seu dia-a-dia de sala de aula ações pedagógicas que promovam e preservem sua autoestima saudável e a de seus aprendizes.

A atitude do professor associada com estratégias e técnicas de ensino adequadas ao seu desenvolvimento cognitivo e emotivo afetam consideravelmente o sucesso dos aprendizes. Como ilustração, pesquisas conduzidas por Helm (2007, p. 109) mostraram que aprendizes que começam sua trajetória escolar com pouco dinheiro e sem apoio familiar podem alcançar o sucesso na aprendizagem caso os professores se interessem em investir nesses aprendizes. Adicionalmente, o estudo de Rannard e Glenn (2009) relaciona capacidade lingüística e auto-estima, realçando a íntima correlação entre esta e a noção pessoal de competência e aceitação social.

De acordo com Brown (1994, p. 135), o domínio afetivo apresenta-se como “o lado emocional do comportamento humano”. Por analogia, o domínio cognitivo pode ser retratado como o lado mental do comportamento das pessoas. Essas definições sugerem uma divisão entre a cognição e a afetividade. Porém, efetivamente, esses domínios são duas efígies da mesma moeda.

Scovel (2000, p. 140), ao expor a urgência em investigar e compreender as relações entre emoção e aprendizagem, argumenta que ainda existem esforços para apreender o funcionamento das emoções no ensino-aprendizagem de línguas. Para ele, a ironia subjaz no fato de a emoção poder provar ser a força mais influente na aquisição de linguagem. No entanto, as variáveis afetivas constituem o escopo que os pesquisadores de aquisição de segunda língua entendem menos.

4 REITERANDO O CONVITE: R.S.V.P.

Conclamo pesquisas, dentro da grande área da LA, que levem em consideração o impacto da autoestima nas ações dos professores e aprendizes de línguas estrangeiras. Acreditamos que essa variável afetiva, dependendo de sua flutuação, pode levar esses atores a se engajarem com o ensino-aprendizagem pelas línguas, ou fazê-los resistir e evitar esse envolvimento.

Rogo que as pesquisas sobre a autoestima na sala de aula de línguas estrangeiras não se verticalizem em abordagens individualistas e essencialistas. Valorizações exacerbadas de taxonomias e terminologias só promovem a estagnação, o estatismo e a estereotipagem do objeto em questão. Não podemos ignorar a ecologia social e a biografia do professor e do aprendiz. A dinâmica processual da autoestima não se dá dentro de um organismo individual isolado. Pedimos uma abordagem de estudos que conceba a autoestima como um domínio afetivo relacional, fluido e mútavel.

A influência do professor em seus aprendizes ultrapassa os limites do ato de ensinar línguas. A força do professor tem seu lugar na sua relação com o aprendiz, no modo como o trata, na maneira de projetar nele uma imagem positiva de seu potencial, na confiança na capacidade do aprendiz, no modo como age evitando ridicularizá-lo e humilhá-lo, por fim, na maneira como age para considerar a dignidade do aprendiz como pessoa humana.

Para Wallon (1986, p. 7), o elemento que possibilita o avanço no domínio intelectual é a afetividade, “pois são os motivos, necessidades e desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista exterior”. Conclui-se daí a importância de utilização (e mais investigação) dos aspectos afetivos para promover o cognitivo (sobretudo na sala de aula de línguas estrangeiras).

A afetividade pode ser abordada consoante diferentes perspectivas, entre elas, a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Aqui, abordamo-na no contexto pedagógico, ou seja, objetivamos a relação educativa que se estabelece entre o professor e seus aprendizes na sala de aula de línguas estrangeiras. Então, aplicamos o conceito de afetividade proposto por Codo e Gazotti (1999) que se apresenta como um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou

desagrado, de alegria ou tristeza. (CODO e
GAZOTTI, 1999, p.69)

Propomos que, para fins de pesquisa em Linguística Aplicada, o construto autoestima possua, quando problematizada, afinidade profunda entre os seres humanos, significando a existência de um fio, de uma conexão que tenha por regra a reciprocidade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José C. P. **LINGÜÍSTICA APLICADA: ENSINO DE LÍNGUAS & COMUNICAÇÃO**. Campinas: Pontes, 2005.

ANDRÉ, Christophe & LELORD, François. **AUTOESTIMA: AMAR A SI MESMO PARA CONVIVER MELHOR COM OS OUTROS**. Rio de Janeiro: Record Nova Era, 2003.

ANTUNES, Celso. **ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL**. São Paulo: Terra, 1996.

BENNETT, Roger. Academic self-concept among business students in a recruiting university: definition, measurement and potential effects. **JOURNAL OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION**, v. 33, n. 2, p. 141-158, 2009.

BRANDEN, Nathaniel. **AUTOESTIMA E SEUS SEIS PILARES**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRIGGS, Dorothy C. **AUTOESTIMA DE SEU FILHO**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

BROWN, Douglas H. **PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING**. 3ª ed. Nova Jersey: Prentice Hall, 1994.

CABRAL, Marta L. de S. **AUTOESTIMA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**. 2006. 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2006.

CHALITA, Gabriel. **EDUCAÇÃO: A SOLUÇÃO ESTÁ NO AFETO**. 4ª ed. São Paulo: Gente, 2001.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley. **EDUCAÇÃO: CARINHO E TRABALHO**. Petrópolis: Editora Vozes-Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999. 423 p.

CUNHA, Antônio G. da. **DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: NOVA FRONTEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEMO, Pedro. **DESAFIOS MODERNOS DA EDUCAÇÃO**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEUS, Núria A. de V de. **ADULTO: ALUNO INFIEL OU INCOMPREENSÍVEL? ASPECTOS SOCIAIS, LINGÜÍSTICOS E AFETIVOS QUE PERMEIAM O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA (LE) PARA ADULTOS**. 2007. 170 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – PPGLA). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2007.

DOUGLAS, Mack R. **COMO VENCER COM A AUTOESTIMA**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1998.

DUBLIN, Frida; OLSHTEIN, Elite. **DEVELOPING PROGRAMS AND MATERIALS FOR LANGUAGE LEARNING: COURSE DESIGN**. Cambridge: CUP, 1986.

ELLIS, Rod. **THE STUDY OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION**. Oxford: OUP, 1994.

FERREIRA, Aurélio B. **NOVO AURÉLIO SÉCULO XXI: O DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DELORS, Jacques. **EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HELM, Carroll. Teacher dispositions affecting self-esteem and student performance. **THE CLEARING HOUSE**, v. 80, n. 3, p. 109-110, janeiro-fevereiro, 2007.

JONES, Diane Carlson; NEWMAN, Jodi B. Early Adolescent Adjustment and Critical Evaluations by Self and Other: The Prospective Impact of Body Image Dissatisfaction and Peer Appearance Teasing on Global Self-Esteem. **EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL SCIENCE**, v. 3, n. 1, p. 17-26, 2009.

JOSÉ, Elisabete da A. & COELHO, Maria T. **PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**. 12^a ed. São Paulo: Ática, 1999.

KOSTER, Bob; DINGERINK, Jurriën; KORTHAGEN, Fred; LUNENBERG, Mieke. Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. **TEACHERS AND TEACHING: THEORY AND PRACTICE**, v. 14, n. 5-6, p. 567-587, 2008.

LAGO, Neuda A. do. **A AUTOESTIMA NA SALA DE AULA DE LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA: A COMPREENSÃO DOS ALUNOS**. 2007. 310 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2007.

MANGUBHAI, Francis. **PRINCIPLES OF SECOND LANGUAGE LEARNING**. Toowoomba: University of Southern Queensland, 2003.

MICELI, Maria. **A AUTOESTIMA: ALTA OU BAIXA, ESTÁVEL OU FLUTUANTE, AUTÊNTICA OU ILUSÓRIA, ESTÁ SEMPRE INFLUENCIANDO O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO**. São Paulo: Paulinas-Loyola, 2003.

MOURA FILHO, Augusto C. L. **REINVENTANDO A AULA: POR UM CONTEXTO COOPERATIVO PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**. 2000. 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernacula, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2000.

PAIVA, Vera L. M. O.; SILVA, Marina M.; GOMES, Iran F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina C; ROCA, Pilar. **LINGÜÍSTICA APLICADA: UM CAMINHO COM DIFERENTES ACESSOS**. São Paulo: Contexto, 2009. 206 p.

PORTOCARRERO, Deborah. **EQUAÇÃO AFETIVA ENTRE OS FILTROS DO PROFESSOR E DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LE (INGLÊS): UM ESTUDO DE CASO**. 2007. 135 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – PPGLA). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2007.

RANNARD, Anne; GLENN, Sheila. Self-esteem in children with speech and language impairment: an exploratory study of transition from language units to mainstream school. **EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE**, v. 179, n. 3, p. 369-380, 2009.

ROGERS, Carls. **LIBERDADE PARA APRENDER**. 4ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

[u2] Comentário: Honinho, esse autor aqui não é o Carl Rogers não?

_____. **TORNAR-SE PESSOA**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SCOVEL, Tom. **LEARNING NEW LANGUAGES: A GUIDE TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION**. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

SCHERER, Deise L. **AFETIVIDADE E CORREÇÃO E/OU TRATAMENTO DE ERROS DE DOIS PROFESSORES DE E/LE DA REDE PÚBLICA DO DF**. 2008. 197 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – PPGLA). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2008.

SILVA, Myrian L. de C. e. **A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE (INGLÊS): O QUE LEVA AO SUCESSO OU FRUSTRAÇÃO DO APRENDIZ**. 2007. 121 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – PPGLA). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2007.

SILVEIRA, Karyne S. D. **A AUTOESTIMA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**. 2010. 132 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2010.

WALLON, Henri. **INTELIGÊNCIA E AFETIVIDADE** . São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, Liev S. **TEORIA E MÉTODO EM PSICOLOGIA**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VOLI, Franco. **A AUTOESTIMA DO PROFESSOR: manual de reflexão e ação educativa**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZAGURY, Tânia. **O PROFESSOR REFÉM: PARA PAIS E PROFESSORES ENTENDEREM POR QUE FRACASSA A EDUCAÇÃO NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Record. 2006.