



A INFLUÊNCIA DA ANSIEDADE NA ORALIDADE EM ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA: um olhar humano sobre barreiras emocionais na aprendizagem de línguas.

Danilo Santos e Silva¹



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p7208-7224>

Artigo recebido em 9 de Setembro e publicado em 9 de Novembro de 2025

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

RESUMO

A aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente no que diz respeito à oralidade, é um processo complexo que envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais. Entre os fatores que mais afetam o desempenho dos adolescentes nas práticas orais de inglês está a ansiedade, que pode comprometer a autoconfiança, limitar a fluência e gerar bloqueios comunicativos. Este artigo busca analisar, a partir de uma perspectiva humanizada, como a ansiedade influencia a oralidade de adolescentes em contexto escolar, destacando as implicações pedagógicas e possíveis estratégias de enfrentamento. Com base em uma revisão bibliográfica recente e, opcionalmente, em dados empíricos de entrevistas com estudantes, discute-se o papel do professor e da escola na criação de ambientes mais acolhedores e menos intimidadores para o desenvolvimento da competência oral. Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o bem-estar emocional dos alunos, favorecendo sua participação ativa e segura nas interações em inglês.

Palavras-chave: Ansiedade; Oralidade; Adolescentes; Ensino De Inglês; Aprendizagem Emocional.

¹ Doutorando em Educação pela Christian Business School (CBS), mestre em Tecnologias Emergentes da Educação (MUST University) e professor de Língua Inglesa do quadro efetivo do Estado do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9836-4287>



The influence of anxiety on orality in English Language students: a human look at emotional barriers in language learning.

ABSTRACT

Learning a foreign language, especially in terms of speaking skills, is a complex process that involves both cognitive and emotional aspects. Among the factors that most affect adolescents' performance in oral English practices is anxiety, which can undermine self-confidence, limit fluency, and lead to communicative blocks. This article aims to analyze, from a humanized perspective, how anxiety influences adolescents' oral skills in the school context, highlighting pedagogical implications and possible coping strategies. Based on a recent literature review and, optionally, on empirical data from student interviews, the study discusses the role of teachers and schools in creating more welcoming and less intimidating environments for the development of oral competence. The results point to the need for pedagogical practices that value students' emotional well-being, promoting their active and confident participation in English interactions.

Keywords: Anxiety; Speaking Skills; Adolescents; English Teaching; Emotional Learning.

Resumo em inglês

Instituição afiliada – Christian Business School - CBS

Autor correspondente: Danilo Santos e Silva danilo.silva1@prof.ce.gov.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

Trata-se de um desafio emocional para muitos adolescentes aprender uma língua estrangeira, além de ser um desafio acadêmico. Criar uma atmosfera onde os alunos são incapazes de manter a compostura e falham em seus trabalhos escolares é sempre acompanhado de preocupação e nervosismo. Por exemplo, esse tipo de atmosfera é aquela em que as pessoas estão fazendo apresentações, lendo em voz alta ou simplesmente tendo conversas. Tal ambiente é quase sempre produtivo para estudantes que se desligam completamente quando são solicitados a expressar suas opiniões.

Esse tipo de pressão pode fazer com que as emoções cerquem o caráter de alguém, tornando a pessoa incapaz de pensar em qualquer sentença e muitas vezes até mesmo de pronunciar corretamente. No entanto, a esse respeito, falar inglês torna-se uma agonia com nervos destorçados: um esforço enorme que às vezes é esquivado.

Os anos de adolescência apresentam aos jovens uma gama absolutamente incrível de mudanças físicas, cognitivas e sociais, além de oportunidades de metamorfose em cada área. Portanto, não é surpreendente que eles, em geral, estejam mais dispostos a buscar as principais coisas da vida: aquelas que deveriam ser nossas por direito.

Assim, quando alguém tem que falar na frente de pessoas que ainda não entendem sua língua, em um ambiente onde cometer um erro é ridicularizado ou até mesmo punido, esse tipo de situação só pode servir como uma invasão total à autoestima e às conotações sociais de alguém. Para piorar as coisas, o fato é que a mente humana muitas vezes distorce as palavras que usamos e atribui-lhes casos não convencionais.

Muitos adolescentes relatam que, quando falam inglês em público, sentem-se “envergonhados” ou “com medo de cometer erros”, em parte porque se sentem desconfortáveis devido à observação de outras pessoas, sejam colegas, professores ou até mesmo os pais. A presença de um interlocutor, por menor que seja, pode despertar emoções ligadas à recusa e à autocrítica. E assim o aluno permanece sentado em sua cadeira, imóvel em silenciosa resignação, apesar de já saber a resposta. Isso mostra que



a ansiedade não é simplesmente uma questão de competência linguística, mas também de autoimagem na esfera de interação e do significado simbólico atribuído aos atos de fala de alguém.

Horwitz, Horwitz e Cope (1986), por outro lado, argumentam que a ansiedade relacionada ao aprendizado de línguas é algo peculiar. Ela não só impede os processos de pensamento e quebra a constituição oral dos alunos, mas também prejudica seriamente a facilidade que eles possam ter em se expressar por meio da fala. Essa forma de ansiedade, a "ansiedade na comunicação", tem profundas raízes na autopercepção e na sensação de fracasso esperado. Ela difere de outras formas destacadas de ansiedade porque visa especificamente destruir a confiança do estudante em ser capaz de interagir verbalmente. A tendência que ela cria muitas vezes forma um diálogo com a sensação de um ciclo vicioso: quanto maior a ansiedade, menos participação; menos participação leva a uma sensação de incapacidade.

Nos últimos anos, conforme evidenciado por mais estudos como os de MacIntyre e Gregersen (2012), a aquisição de uma língua estrangeira tem se comprovado gradualmente ligada não apenas ao conhecimento e habilidades linguísticas, mas também de leve a intensa excitação ou até mesmo a respostas físicas como suores nas palmas das mãos, tremores nos joelhos e batimentos cardíacos instáveis. Esses sintomas mostram o quanto o corpo reage às pressões internas, tornando a fala em inglês (por exemplo) uma experiência quase fisicamente insuportável para o ser de alguém. Tais respostas não devem ser pensadas como hipersensibilidade ou deficiência de preparação, mas como expressões válidas e inevitáveis de dor emocional que devem ser reconhecidas e aceitas pelos educadores.

É aqui que o papel do professor se torna crucial. Um educador sensível e treinado pode atuar como um intermediário emocional, oferecendo apoio e criando um ambiente onde os erros são vistos como parte do processo natural. Medidas como essas (usando dinâmicas de grupo, encenações, círculos de debate e assim por diante) reduzem a tensão e proporcionam espaços para os alunos reconstruírem seu relacionamento com a língua. Além disso, elogios sem reservas, críticas construtivas e uma escuta empática se combinam para criar um ambiente seguro no qual os alunos são estimulados tanto para o crescimento linguístico quanto para as explorações



emocionais.

Outro tópico que merece atenção é o valor do esforço cooperativo interdisciplinar. Em contraste com o trabalho realizado por psicólogos escolares ou pedagogos, aqui professores de línguas estrangeiras podem criar entre si algumas novas estratégias benéficas ou até mesmo decisivas quando se trata das questões emocionais dos jovens. Assim, por exemplo, os alunos alcançam seu autorreconhecimento emocional e confiança principalmente em sala de aula por meio de programas que os instruem sobre como fazer isso. Desta forma, aprender inglês não é mais apenas aprender habilidades práticas, mas incorpora formas sutis de sentimento e relacionamento, mais próximas das reais necessidades dos adolescentes.

Encorajar atividades orais a ocorrerem em um ambiente mais relaxado e amigável, onde produzir linguagem se torne mais fácil, deve, portanto, ser uma das tarefas importantes que enfrentam os educadores de línguas hoje, para aqueles que desejam que seus alunos desenvolvam habilidades comunicativas. O aprendizado de línguas não se trata apenas de conhecimento e processos de pensamento racional. Também inclui emoções individuais e a formação de identidade. Por exemplo, ao criar ambientes amigáveis que não julgam os alunos de forma severa, os professores ajudam a incentivá-los a se expressarem de forma mais natural e confiante. Pouco a pouco, barreiras induzidas pela ansiedade de todos os tipos são gradualmente superadas.

Com isso em mente, nosso próximo artigo de entrevista usa a ansiedade como ponto de partida para aprofundar nossa compreensão sobre como a habilidade dos adolescentes de hoje em falar inglês tem sido afetada de maneira negativa. Ele também fornece alguns pontos de partida para discutir estratégias que possam reduzir ainda mais os efeitos ansiosos, unidades em que a solidariedade humana é promovida no aprendizado e traz práticas educacionais sensíveis ou inclusivas mais próximas de todos os lugares. Apenas uma abordagem combinada desse tipo, envolvendo habilidades acadêmicas juntamente com uma sensibilidade empática e um compromisso pedagógico sólido, permitirá que o aprendizado de línguas se torne algo acessível para os adolescentes, bem como significativo, com menos sofrimento.



FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

A relação entre emoção e aprendizagem de uma segunda língua tem atraído atenção crescente nas últimas décadas. O esforço mais influente até o momento foi realizado por Horwitz, Horwitz e Cope (1986), que definiram a ansiedade na sala de aula de idiomas como "um tipo específico de ansiedade que interfere na aprendizagem e desempenho em línguas estrangeiras" (p. 128). Sempre que crédito é dado a esses três autores, é necessário mencionar a agora amplamente reconhecida noção de barreiras afetivas: ou seja, eles destacam que a frustração emocional é um impedimento por si só.

Em tarefas escritas, por exemplo, os estudantes podem não só ter dificuldades para encontrar as palavras certas, mas também duvidar se expressaram corretamente por completo. Eles precisam se certificar de que o que escrevem é significativo antes de cair naquele mar de dúvida e contradição interna, onde poucos estudantes universitários avançam muito. Consequentemente, o medo de errar e ser corrigido diante de todos mina a autoestima dos alunos, provocando, assim, aversão à fala. Quando o professor também não está disposto ou não pode corrigir o aluno, a situação se agrava.

Consequentemente, a Hipótese do Filtro Afetivo de Stephen Krashen (1982) é tanto uma construção teórica sólida quanto a mais útil para fornecer orientação quando consideramos as emoções na aprendizagem de línguas. A ansiedade é vista como uma barreira ou filtro, impedindo que certos inputs alcancem o sistema de aprendizado. Se um adulto decide ler por prazer, e ainda assim este é o princípio da psicolinguística de um adulto.

Mais recentemente, como sabemos de registros de pós-estudo, MacIntyre e Gardner (1991) combinaram o conceito de ansiedade situacional com o de reconhecimento. Ansiedade situacional refere-se às reações emocionais dos estudantes em certas situações, como apresentações orais ou encontros com estrangeiros. Com o acúmulo de experiências negativas, os autores destacam que a ansiedade pode se tornar reestabelecida e generalizada. Eles colocam da seguinte forma: "O medo de um julgamento negativo, de não ser compreendido e da exposição pública torna-se um padrão de evasão que retarda o crescimento linguístico do estudante" (Macintyre &



Gardner, 1991, p. 296). Assim, a ansiedade deixa de ser um fenômeno transitório e passa a ser um obstáculo contínuo para a própria aprendizagem.

Transcendendo perspectivas cognitivas, Vygotsky (1991) integra seus aspectos socioculturais em uma compreensão desse fenômeno. Ele acredita que o desenvolvimento pessoal ocorre através de relações sociais — o professor desempenha um papel essencial nesse processo. Vygotsky expressa esse ponto de vista da seguinte forma:

Neste estágio de desenvolvimento, a aprendizagem coloca em ação uma série de processos internos de desenvolvimento que só podem ser eficazes quando a criança interage com o mundo ao seu redor e colabora com colegas. Uma vez assimilados na mente do estudante individual, eles deixam de ser. (Vygotsky, 1991, pp. 101-102)

Forjando relacionamentos e ajudando a focar em como a linguagem está ocorrendo, não apenas uma mera peça estática de um artefato antigo que pode ser ignorado pelos ouvidos. Em tal ambiente, ele ou ela se sentirá mais seguro sobre sua capacidade de falar ou se expressar diante dos outros. A tarefa do educador, afinal, não é simplesmente transferir conhecimento ou informação. Deve criar uma atmosfera suficientemente apoiadora para a expressão; um onde o diálogo e a escuta ativa venham naturalmente como práticas caseiras cotidianas e a baixa pressão emocional facilite a expressão espontânea.

Dörnyei (2009) nos diz que o ensino de línguas estrangeiras ou de segunda língua mudou do foco na motivação dos aprendizes para onde os professores estão focados principalmente na sua própria motivação para aprender. Ao mesmo tempo, ele fornece evidências sólidas de que as autoimagens dos estudantes como aprendizes tendem diretamente a afetar sua disposição para falar.

De acordo com Dörnyei (2009), o ponto de vista do autor é apresentado em termos contrários, sugerindo que uma das prerrogativas para alcançar uma identidade positiva como falante pode ser a visão. Se você acredita que pode se expressar, mesmo com algumas limitações, mas está cheio de confiança para tentar, então você correrá novos riscos e aprenderá com seus fracassos (DÖRNYEI, 2009, p. 215).

Diante disso, cabe agora ao professor implementar medidas eficazes para construir essa autoimagem positiva, por exemplo, apresentando feedback de algumas



atividades de fala, considerando todas as tentativas valiosas e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Aqui, temos que considerar as dimensões culturais e de identidade da questão. Claire Kramsch (2009) aponta que falar uma língua que não é sua nunca é neutro: você está buscando uma identidade e isso pode ser muito vulnerável durante a adolescência.

Como a autora coloca:

Quando você fala uma língua estrangeira, não está apenas falando ideias, mas barganhando por posição social, nacionalidade e como você se encaixa nessa nova perspectiva. Essa mudança pode resultar em ansiedade considerável, especialmente se ele ou ela se sentir de alguma forma apenas como números ou completamente fora de sintonia com o novo mundo." (Kramsch, 2009, p. 78).

Primeiro, o ensino de línguas deve levar em conta a dimensão simbólica da língua. Ou seja, buscar habilidade na fala e na oralidade é um exercício de significado social, não meramente técnico. Erikson (1976) aponta que na adolescência — um tempo de formação de identidade por excelência uma enorme insegurança vem junto com uma forte necessidade de ingressar em algum grupo. Frequentemente, o medo de julgamento dos pares é típico desse estágio, tornando a fala em público uma experiência de terror.

Contudo, não podemos chamar isso apenas de uma questão de língua. O inglês é psicologicamente difícil, assim como linguisticamente. Portanto, o que é necessário na educação da emoção é que os educadores levem em conta esses diferentes processos e tomem medidas humanas de longo prazo para ajudar os alunos com seus sentimentos. Esta visão é apoiada por pesquisas modernas. Horwitz e Gregersen (2002) Além disso, eles apontam que os estudantes nervosos não conseguem se concentrar no que fizeram de certo devido à confusão de seus pensamentos. Os autores afirmam: "A ansiedade causa distorções cognitivas. Seu fracasso é intensificado enquanto seu progresso é minimizado e não importante; portanto, você tende a se criticar repetidamente com palavras ou simplesmente apresentar bloqueios orais (Gregersen & Horwitz, 2002, p. 563).

Para reverter a situação e criar um ambiente mais tocante para a aprendizagem: é recomendável por esses autores que métodos psicológicos como a própria *mindfulness* sejam colocados em prática. Outro ponto essencial que Silva (2020) destaca é o uso de práticas instrucionais para fomentar a empatia e a escuta ativa. Em uma



pesquisa sobre o efeito da ansiedade na oralidade em sala de aula de estudantes de francês do nono ano, por exemplo, a conclusão foi:

Quando o professor genuinamente se preocupa com o bem-estar emocional dos alunos, o nível de ansiedade diminui significativamente. Os estudantes sentem que o ambiente é menos propenso a machucá-los; eles se sentem bem ao fazer perguntas e cometer erros, o que os ajuda a aprender. (Silva, 2020, p. 114).

A pesquisa confirma que o amor é um elemento subjacente e estruturante no ensino e aprendizagem de línguas. Isso é particularmente claro na expressão oral quando se lida com pessoas emocionalmente aflitas. Assim, nosso entendimento da oralidade de adolescentes ansiosos é uma tarefa abrangente que requer atenção aos fatores emocionais, sociais e de identidade, bem como à própria metodologia. O professor de línguas estrangeiras, não apenas um transmissor de palavras e frases, mas também intermediário de uma gama de experiências humanas complexas, reviravoltas ao longo do caminho da vida, incluindo medo, vergonha, desejo de pertencimento e luta por afirmação.

Ao entender essas qualidades e, portanto, educar os alunos com sensibilidade, pode-se ir além da mera fluência para contribuir para o desenvolvimento pessoal completo dos alunos.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, com o objetivo de compreender as percepções e sentimentos de adolescentes em relação à ansiedade vivenciada durante avaliações orais de língua inglesa. A metodologia qualitativa é adequada para investigar fenômenos subjetivos, como emoções, crenças e atitudes, permitindo ao pesquisador acessar a realidade vivida pelos participantes (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A pesquisa foi realizada com alunos adolescentes e adultos devidamente matriculados em um centro de idiomas público localizado na região noroeste do estado do Ceará, denominado Centro Cearense de Idiomas (CCI – Unidade Camocim). A seleção dos participantes foi feita de forma intencional, priorizando alunos que já haviam passado por pelo menos uma experiência de avaliação oral em inglês no ambiente



escolar. Ao todo, participaram do estudo 49 estudantes, sendo 35 do sexo feminino e 24 do sexo masculino.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, compostas por 9 perguntas fechadas e 1 pergunta aberta, que buscaram explorar como os alunos se sentem antes e durante as provas orais de inglês. As perguntas fechadas permitiram identificar padrões e frequência de respostas, enquanto as perguntas abertas proporcionaram um aprofundamento na construção e direcionamento sobre futuras estratégias utilizadas pelos professores para diminuir o efeito da ansiedade em seus alunos. As entrevistas foram conduzidas individualmente, em ambiente digital na própria sala de aula, com duração média de 5 ou 10 minutos.

A análise dos dados buscou evidenciar, sobretudo, os fatores que desencadeiam a ansiedade nos momentos de fala em inglês, as sensações físicas e emocionais mais recorrentes, bem como as expectativas e percepções dos adolescentes sobre seu próprio desempenho. A triangulação dos dados, com a comparação entre as respostas fechadas e abertas, garantiu maior consistência e validade aos resultados.

Cabe ressaltar que esta pesquisa respeitou todos os princípios éticos que regem os estudos com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O anonimato dos participantes foi assegurado, e os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a identidade e a integridade dos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados por meio do questionário revelam uma presença bastante disseminada de ansiedade e nervosismo relacionados a exames orais em inglês entre os alunos. O primeiro item que pede o grau de nervosismo de 1 a 5 demonstra que a maioria dos respondentes está agrupada no "um pouco nervoso" (15) e "moderado" (33). Isso indica que, embora tal ansiedade intensa não seja comum, há uma percepção psicológica que pode perturbar seu desempenho. Horwitz, Horwitz e Cope (1986, p. 128) apontaram que a ansiedade na sala de aula de língua estrangeira é uma forma específica de ansiedade, na qual os alunos se sentem apreensivos, preocupados e nervosos,



particularmente em ambientes de segunda língua.

Atividades orais evitadas devido ao medo ou nervosismo foram relatadas por 20 ou cerca de 34% dos alunos. Esse comportamento corrobora o que Gregersen e Horwitz (2002, p. 562) observaram como um padrão generalizado: alunos ansiosos evitam participar oralmente, por medo de cometer erros e serem julgados. Isso restringe o uso da língua na comunicação cotidiana e é prejudicial para atingir uma comunicação fluente.

Sintomas físicos, incluindo coração acelerado e mãos suadas, foram experimentados por 31 alunos. Esses tipos de reações tendem a estar associados a estados ansiosos e interferem diretamente no desempenho linguístico. A ansiedade pode levar a respostas físicas e cognitivas... (MacIntyre e Gardner 1994, 287) que interferem no processamento eficiente da linguagem, como acessar vocabulário e construir frases.

Quando perguntados se são capazes de se concentrar durante o exame oral, 14 alunos da amostra responderam que não conseguem se concentrar enquanto 15 ficaram indiferentes, significando que quase 45% da amostra não consegue concentração suficiente. Segundo Eysenck et al. (2007, 337), a ansiedade mina a memória de trabalho e diminui a capacidade de atenção, o que pode significar "uma mente em branco".

Para a ansiedade antecipatória, 38 alunos afirmaram que estão nervosos simplesmente porque sabem que serão avaliados em inglês oralmente. Esses dados apoiam a ideia de que a antecipação de avaliação resulta na geração de estresse, como sugerido por Liu e Jackson (2008, p. 73), que argumentam que a ansiedade pode surgir antes do desempenho linguístico e que pode impactar negativamente o desempenho dos alunos.

A tarefa oral não foi considerada mais difícil do que a tarefa escrita por 29 alunos, mas 24 alunos pensam ter essa dificuldade. Essa divisão implica que para muitos a oralidade é uma área de ansiedade, porém um grupo de alunos pode já estar utilizando a linguagem falada com alguma confiança. Isso pode ser devido a diferenças nos estilos de aprendizagem, causadas por estratégias cognitivas e afetivas, em relação à aprendizagem de línguas (veja Oxford, 1990, p. 9).

Os colegas são um desencadeador de ansiedade: 39 dos alunos se sentiram mais



ansiosos ao serem avaliados na frente da classe. Spielberger (1983, p. 4) relata que a sensação de ser observado e a avaliação experimentada aumentam a ansiedade social e, concomitantemente, diminuem o desempenho em tarefas cognitivas complexas, como falar em uma língua estrangeira. Um tema que emergiu foi o medo de constrangimento diante dos colegas (39 dos 59 entrevistados articularam isso). Essa preocupação com a avaliação pelos pares está alinhada com as sugestões de Erikson (1976, p. 124) de que a adolescência é definida por uma busca por aceitação e um sentido de pertencimento. Erros nessa situação são percebidos não apenas como insuficiências acadêmicas, mas como um perigo à identidade em construção, o que aumenta a ansiedade. Portanto, falar inglês é um local de vulnerabilidade afetiva, onde o aprendiz se vê entre o desejo de sucesso e o medo do fracasso.

Por último, considerando os dados mais expressivos, quando o aluno é perguntado onde se sente mais confiante na avaliação individual com o professor, sozinho, sem nenhum outro colega na sala para ver, 47 (quase 80%) dos alunos responderam positivamente a esta questão. Isso confirma o que Young (1991, p. 429) propôs; que trabalhar em ambientes de baixa ansiedade e baixo risco social melhora a autoexpressão dos alunos e garante que um clima de autoconfiança e aprendizado real se desenvolva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo revelou que a ansiedade desempenha um papel determinante na forma como adolesc////////////////////entes vivenciam a oralidade em inglês. Longe de ser apenas um obstáculo técnico, a ansiedade se apresenta como uma barreira emocional profunda, enraizada nas dinâmicas sociais, identitárias e afetivas que permeiam o ambiente escolar. A fala em língua estrangeira, especialmente em momentos avaliativos, torna-se para muitos adolescentes uma experiência de exposição e vulnerabilidade, na qual o medo do erro, do julgamento e da rejeição se sobrepõe ao desejo de aprender e comunicar-se.

Compreender a ansiedade sob essa perspectiva humanizada permite aos educadores repensarem suas práticas pedagógicas, valorizando a criação de ambientes mais acolhedores, nos quais os estudantes possam se sentir seguros para experimentar,



errar e, sobretudo, desenvolver-se. Estratégias como o uso de avaliações orais mais flexíveis, a valorização da interação entre pares, e a atuação empática do professor mostram-se fundamentais para mitigar os efeitos negativos da ansiedade e promover uma aprendizagem mais significativa.

Os dados indicam que a construção de uma autoimagem positiva como falante de inglês está intrinsecamente ligada ao suporte que o aluno recebe, tanto de seus professores quanto de seus colegas. Ao reconhecer o aluno em sua totalidade – como ser cognitivo, social e emocional – o ensino de línguas pode ultrapassar a mera transmissão de conteúdo e tornar-se uma prática verdadeiramente transformadora. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, não apenas como transmissor de saberes linguísticos, mas como mediador de processos afetivos que interferem diretamente na aprendizagem.

A ansiedade na oralidade, embora desafiadora, não é um fenômeno imutável. Ao contrário, ela pode ser ressignificada por meio de experiências pedagógicas que valorizem o progresso individual, o respeito às diferenças e o fortalecimento da autonomia. Assim, este estudo contribui para a reflexão sobre a necessidade urgente de se repensar a avaliação oral em inglês, adaptando-a às realidades emocionais dos adolescentes, e reafirma o compromisso ético da educação com a formação integral dos sujeitos.

Os dados analisados demonstraram que a ansiedade continua sendo um dos maiores desafios enfrentados por adolescentes na aprendizagem da oralidade em inglês. Essa emoção, longe de ser apenas um efeito colateral da aprendizagem, deve ser compreendida como um fenômeno profundamente enraizado nas dinâmicas sociais, identitárias e emocionais que permeiam o ambiente escolar. Estudos recentes, como o de Teimouri, Goetze e Plonsky (2019), apontam que a ansiedade afeta negativamente a produção oral, reduzindo a fluência e a disposição para interagir em sala de aula. Além disso, Dewaele e Li (2020) destacam que a criação de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor pode reduzir significativamente os níveis de ansiedade, favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas. Esse achado é corroborado pelos relatos dos alunos entrevistados, que se sentiram mais confiantes quando receberam apoio empático de seus professores e colegas. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis ao bem-estar emocional dos estudantes.



Outro ponto importante é a necessidade de se repensar as formas de avaliação oral. Conforme argumenta Mercer (2021), avaliações que priorizam a interação genuína e o encorajamento do aluno tendem a promover uma aprendizagem mais significativa e menos estressante. A transformação da avaliação de um momento de julgamento para uma oportunidade de crescimento pode ajudar a quebrar o ciclo de ansiedade e evasão da oralidade.

Portanto, este estudo reafirma a necessidade de uma abordagem educativa que integre aspectos cognitivos e afetivos, reconhecendo a ansiedade como parte integrante do processo de aprendizagem de línguas. Ao valorizar o aluno em sua totalidade, o ensino de inglês pode contribuir não apenas para a aquisição de competências linguísticas, mas também para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da resiliência emocional dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

DEWAELE, J. M., & Li, C. (2020). **Emotions in Second Language Acquisition: A Critical Review and Research Agenda.** *Foreign Language Annals*, 53(2), 467–486. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/flan.12445>. Acesso em 23 abr. 2025

DÖRNYEI, Zoltán. **The psychology of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=dsh_AgAAQBAJ. Acesso em: 16 abr 2025.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Disponível em: <https://archive.org/details/identityyouthcri00erik>. Acesso em: 16 abr 2025.

EYSENCK, M. W. et al. **Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory.** *Emotion*, v. 7, n. 2, p. 336–353, 2007. DOI: 10.1037/1528-3542.7.2.336

GREGERSEN, T., MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2021). **The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching.** New York: Routledge. Disponível em: <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-the-Psychology-of-Language-Learning-and-Teaching/Gregersen-MacIntyre>. Acesso em 23 abr. 2025

GREGERSEN, T.; HORWITZ, E. **Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance.** *The Modern Language Journal*, v. 86, n. 4, p. 562–570, 2002. DOI: 10.1111/1540-4781.00161

GREGERSEN, Tammy; HORWITZ, Elaine K. **Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance.** *The Modern Language Journal*, v. 86, n. 4, p. 562–570, 2002.



Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>. Acesso em: 16 abr 2025.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. **Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125–132, 1986. DOI: 10.2307/327317

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. **Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125–132, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>. Acesso em: 1 maio 2025.
KRAMSCH, Claire. **The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters**. Oxford: Oxford University Press, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5SmnEAAQBAJ>. Acesso em: 1 maio 2025.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

LIU, M.; JACKSON, J. **An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety**. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 1, p. 71–86, 2008. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. **The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language**. *Language Learning*, v. 44, n. 2, p. 283–305, 1994. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

MACINTYRE, Peter D.; GARDNER, Robert C. **Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature**. *Language Learning*, v. 41, n. 1, p. 85–117, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00683.x>. Acesso em: 1 maio 2025.

MERCER, S. (2021). **Language learner engagement: Setting the scene**. *Language Teaching*, 54(2), 139-154. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444820000489>. Acesso em 12 fev. 2025

OXFORD, R. L. (2017). **Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context**. New York: Routledge. Disponível em: <https://www.routledge.com/Teaching-and-Researching-Language-Learning-Strategies-Self-Regulation/Oxford/p/book/9781138955672> Acesso em 12 fev. 2025.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

SILVA, Mariana P. da. **Ansiedade na aprendizagem de línguas: percepções de alunos do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192002>. Acesso em: 1 maio 2025.

SPIELBERGER, C. D. **Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.

TEIMOURI, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). **Second Language Anxiety and Achievement: A Meta-Analysis**. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>. Acesso em 20 Abr 2025.



VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/mind/>. Acesso em: 1 maio 2025.

YOUNG, D. J. **Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?** The Modern Language Journal, v. 75, n. 4, p. 426–437, 1991. DOI: 10.2307/329492