

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO ACADÊMICO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Maria Clara Vianna Sá e Matos

**CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO DESENVOLVI-
MENTO DE ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS EMPREGADAS NO ACONSELHA-
MENTO LINGUAGEIRO**

Belém, 27 de fevereiro de 2019

Maria Clara Vianna Sá e Matos

CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS EMPREGADAS NO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações.

Orientadora: Professora Dra. Walkyria Magno e Silva

Belém, 27 de fevereiro de 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)

- S111c Sá E Matos, Maria Clara Vianna.
Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro / Maria Clara Vianna Sá E Matos, . — 2019.
276 f. : il.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Walkyria Magno E Silva
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. motivação . 2. aconselhamento linguageiro. 3. sistemas complexos. I. Título.

CDD 418



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO
DA DISCENTE MARIA CLARA VIANNA SÁ E MATOS

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às 09:00 horas, na Sala 12 do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, na cidade de Belém (Pará), reuniu-se a BANCA EXAMINADORA para arguir a doutoranda Maria Clara Vianna Sá e Matos e avaliar a apresentação e Defesa de sua Tese: "CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS EMPREGADAS NO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO" para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de Estudos Linguísticos. A Banca Examinadora esteve constituída pelo corpo docente: Walkyria Atydia Grahl Passos Magno e Silva (presidente), Maria Raquel de Andrade Bambera (membro externo), Ana Maria Ferreira Barcelos (membro externo), Myriam Crestian Chaves da Cunha (membro interno), Thomas Massao Fairchild (membro interno), Marcus de Souza Araújo (suplente externo), Fátima Cristina da Costa Pessoa (suplente interno). A banca considerou a tese aprovada. Na forma dos artigos 60 e 61 da Resolução nº 3.358-CONSEP-UFGA, de 06 de julho de 2005, esta Ata não possui força legal para conferir o grau de Doutor, devendo o candidato submeter-se a todas as outras exigências previstas nos referidos artigos. E nada mais havendo a tratar a Sessão foi encerrada às 12:30 horas, da qual, para os fins de direito, foi lavrada a presente ATA, assinada por mim, Raimundo Nonato Lemos Mattar Junior, Secretário da Sessão, e pelos membros da Banca Examinadora.

Belém, 27 de fevereiro de 2019.

Raimundo Nonato Lemos Mattar Junior (secretário)

Profa. Dra. Walkyria Atydia G. P. Magno e Silva – UFPA (presidente)

Profa. Dra. Maria Raquel de A. Bambera – CEFET/MG (membro externo)

Profa. Dra. Ana Maria F. Barcelos – PPGL/UFV (membro externo)

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha – UFPA (membro interno)

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – UFPA (membro interno)

À minha orientadora, professora Walkyria Magno e Silva, ao meu marido, Firmino, ao meu filho, Danilo, bem como aos meus filhos acadêmicos, aos meus amigos e colegas professores, por participarem tanto da geração quanto da proteção da minha motivação para realizar este estudo.

Frases que conectamos ao nosso estudo durante os quatro anos de seu desenvolvimento:

“People who need other people are the happiest people in the world” (Letra de canção de Barbra Streisand) “EU CONTENHO MULTIDÕES” (ESCRITOR WALT WHITMAN) “We don’t give food. We give ingredients for you to make food. You have to participate cooking it. You must participate” (chef de cozinha Mario Batali) “[...] a gente acha que pode viver sem ser afetado pelo que acontece lá fora. Vivemos conflitos adaptativos complexos. Não dá para bater de um lado e esperar resolver. O problema se reorganiza. Ele se metamorfoseia” (entrevistado em programa jornalístico na televisão) **“Life isn’t about waiting for the storm to pass. It’s about learning to dance in the rain” (escritora Vivian Greene)** “Enfermagem investiga rede de apoio social [...] Acreditamos que contribuir para o atendimento das demandas não está sustentado em determinações de fazê-los modificar seus hábitos, mas em ajudá-los a tomar uma decisão, compreendendo e considerando o que é importante” (professora Roseneide Tavares para o Jornal Beira do Rio) “EXPERIENCE IS NEVER LIMITED AND IT IS NEVER COMPLETE; IT IS AN IMMENSE SPIDER-WEB, OF THE FINEST SILKEN THREADS, SUSPENDED IN THE CHAMBER OF CONSCIOUSNESS AND CATCHING EVERY AIR-BORNE PARTICLE IN ITS TISSUE” (ESCRITOR HENRY JAMES) **“Não entramos nos mesmos rios, pois as águas que fluem são sempre outras (filósofo Heráclito)** >>> This work is not a “single” and “solitary” birth; it is “the outcome of many years of thinking in common, of thinking in the body of the people, so that the experience of the mass is behind the single voice” (adaptação de Maria Clara Matos para texto da escritora Virginia Wolf) **“I think the next century will be the century of complexity” (físico Stephen Hawking)** “[...] a confusão, a incerteza, a desordem não se eliminam; habitam-se” (professor Massimiliano Tarozzi) “Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. ~~Assim, em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive~~” E abrace o seu desenrolar (adaptação de Maria Clara Matos à ode do poeta Ricardo Reis).

RESUMO

Estudos recentes percebem a motivação voltada à aprendizagem de língua adicional enquanto um sistema complexo. Com isso, são valorizadas as interligações entre seus diversos componentes que configuram conglomerados de fatores, influenciam-se mutuamente e ressaltam a noção de que nada é percebido isoladamente. Assim, são alvos dos estudos da motivação as relações tecidas entre agentes, elementos e fenômenos, bem como padrões de comportamento e transformações. Nesta perspectiva, buscamos avançar na compreensão do processo motivacional no aconselhamento languageiro. Nossos objetivos específicos foram mapear a motivação em ação em uma trajetória de aconselhamento no processo de aprendizagem de inglês como língua adicional, examinando a influência de fatores contextuais na flutuação do processo motivacional; verificar estratégias motivacionais que foram implementadas alinhadas a essas percepções; bem como compreender padrões de comportamento e transformações interligadas a sua prática. Como principais referenciais teóricos buscamos Borgatti (2008), Mariotti (2010), Osorio (2013), Capra e Luisi (2015), que esclarecem os princípios de sistemas complexos; Larsen-Freeman e Cameron (2008), que contribuem para o entendimento do paradigma da complexidade na área de Linguística Aplicada; Dörnyei e Ushioda (2011), que abordam a motivação como um fenômeno dinâmico e complexo; Mozzon-Mcpherson (2001; 2017), Carson e Mynard (2012), além de Kato e Mynard (2016) que discorrem sobre a atividade de aconselhamento languageiro como uma modalidade de apoio a alunos fomentada pelo diálogo, reflexão e ação de modo que a aprendizagem da língua adicional se torne mais eficiente e autônoma. Para realizar este estudo, adotamos o viés de uma pesquisa qualitativa longitudinal de cunho empírico, descritivo e interpretativo. Como método de pesquisa qualitativa, escolhemos uma articulação entre a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e o estudo de caso (YIN, 2016). Os resultados indicam que lidar com a motivação sob princípios de sistemas complexos envolve explorar relações interpessoais e experiências que favoreçam a aprendizagem no aconselhamento, lidando com seus aspectos dinâmicos, padronizados e interligados ao aconselhamento. Além disso, na nossa pesquisa, as estratégias motivacionais que implementamos foram coconstruídas contribuindo para o desenvolvimento de redes de apoio para proteger a motivação de aconselhados. As transformações observadas abarcaram o desenrolar do aconselhamento, bem como outras atividades vivenciadas pela conselheira e a aconselhada.

Palavras-chaves: motivação, sistemas complexos; aconselhamento languageiro.

ABSTRACT

Recent studies see motivation for learning an additional language as a complex system. This way, nothing is examined in isolation; connections among system components are valued as they become conglomerates of factors that mutually influence each other; and, motivation is investigated through interwoven relations among agents, elements and phenomena, as well as patterns of behavior and transformations. The overall goal of this study is to offer insights to become better equipped to deal with motivation under such perspective in language learning advising circumstances. Our specific objectives involve mapping motivation in action during a language advising trajectory in order to observe the influence of contextual factors on the oscillation of the motivational process; verifying the implementation motivational strategies that follow these perceptions; as well as identifying patterns of behavior and transformations that are linked to their practice. Our theoretical framework is based on Borgatti (2008), Mariotti (2010), Osorio (2013), Capra and Luisi (2015) who clarify complex system principles; Larsen-Freeman and Cameron (2008) who foster the understanding of complex systems for applied linguists; Dörnyei and Ushioda (2011) who approach motivation as a dynamic and complex phenomenon; Mozzon-Mcpherson (2001), Carson and Mynard (2012), and Kato and Mynard (2012) who present language learning advising as support for students to learn a new language through dialogue, reflection and action in more effective and autonomous manners. We carried out a longitudinal qualitative research, employing empirical, descriptive and interpretative moves. As for a qualitative research method, we chose a mixed approach of action research (THIOLLENT, 2011) and case study (YIN, 2016). In this setting, results indicate that dealing with motivation involves exploring interpersonal relationships and experiences that favour language learning and their dynamic, patterned and connected aspects. Besides this, in our study motivational strategies were coconstructed and fostered collaborative network to protect motivation. The observed transformations embraced language learning advising encounters and other activities experimented by the language advisor and the advisee.

Key-words: motivation, complex systems, language learning advising.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Questões para a Educação sob o paradigma da complexidade	58
FIGURA 2 - Estratégias Motivacionais no MPM e na Visão Sociodinâmica.....	79
FIGURA 3 - <i>Continuum</i> em que incidem estratégias motivacionais na visão sociodinâmica	80
FIGURA 4 - Combinação de métodos de pesquisa.....	99
FIGURA 5 - Instrumentos para constituição de dados.....	107
FIGURA 6 - Resumo das Influências de fatores contextuais percebidas nas quatro fases de aconselhamento linguageiro	122
FIGURA 7 - Conglomerado de motivações iniciais de AC4	126
FIGURA 8 - Influência de fator contextual: conglomerado inicial da participação de agentes no processo motivacional de AC4 na fase 1 do aconselhamento linguageiro.....	129
FIGURA 9 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 2	132
FIGURA 10 - Influência de fator contextual: participação de agentes na fase 2	141
FIGURA 11 - Enredamento entre agentes que influenciaram a motivação de AC4 na atividade de fonética na fase 2.....	151
FIGURA 12 - Ponto de bifurcação 1	151
FIGURA 13 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 3 de aconselhamento.....	152
FIGURA 14 - Influência de fator contextual: participação de agentes na fase 3	158
FIGURA 15 - Enredamento entre agentes que influenciaram a motivação na fase 3	163
FIGURA 16 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 4 de aconselhamento.....	164
FIGURA 17 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 4 de aconselhamento.....	166
FIGURA 18 - Convite para a atividade ofertada aos calouros de Letras	200
FIGURA 19 - Ponto de bifurcação 2.....	205
FIGURA 20 - Estado do emprego de estratégias motivacionais ao final da fase 1	206
FIGURA 21 - O aconselhamento enquanto “uma vila” para lidar com a motivação.....	219
FIGURA 22 - <i>Continuum</i> de indicativo de influência motivacional.....	225
FIGURA 23 - Entrelaçamento de fatores contextuais do passado, presente e futuro.....	228
FIGURA 24 - Trajetória de estratégias motivacionais 1	233
FIGURA 25 - Trajetória de estratégias motivacionais 2	233
FIGURA 26 - Comunidades de prática que fomentaram rede de apoio.....	235
FIGURA 27 - Desdobramentos da exploração da rede de apoio	237
FIGURA 28 - Relações em transformação.....	243

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Contribuições da Física da Relatividade ao Paradigma da Complexidade	39
QUADRO 2 - Outras mudanças que caracterizam o Paradigma da Complexidade	40
QUADRO 3 - Impactos da Nova Matemática ao Paradigma da Complexidade	47
QUADRO 4 - Outras Contribuições da Nova Matemática	49
QUADRO 5 - Postagens do <i>Facebook</i> da conselheira pesquisadora	108
QUADRO 6 - Postagens do <i>Facebook</i> de AC4.....	109
QUADRO 7 - Mensagens de <i>e-mail</i>	114
QUADRO 8 - Encontro com outros agentes	115
QUADRO 9 - Representação cronológica dos instrumentos para constituição dos dados.....	117
QUADRO 10 - Fases do Estudo.....	118
QUADRO 11 - Narrativa Inicial de Aprendizagem de AC4.....	123
QUADRO 12 - Influências contextuais da fase 1.....	127
QUADRO 13 - Influência de fator contextual: disciplinas da graduação na fase 2	133
QUADRO 14 - Influências de fator contextual: resultado de avaliações na fase 2.....	134
QUADRO 15 - Influência de fator contextual: experiências fora da sala de aula na fase 2.....	135
QUADRO 16 - Influência de fator contextual: recursos financeiros na fase 2	138
QUADRO 17 - Influência de fator contextual: interação com professores.....	141
QUADRO 18 - Influência de fator contextual: colegas de sala de AC4 na fase 2	143
QUADRO 19 - Influência de fator contextual: disciplinas da graduação na fase 3	153
QUADRO 20 - Estratégias motivacionais: envolvimento de agentes na rede de aconselhamento na fase 1	174
QUADRO 21 - Agenda holística na fase 2 de aconselhamento	178
QUADRO 22 - Narrativa de AC4 sobre sua apresentação na disciplina Fonética e Fonologia do Inglês	180
QUADRO 23 - Estratégias motivacionais planejadas para continuar o fomento à rede de apoio na fase 2.....	183
QUADRO 24 - Estratégias planejadas e emergentes	185
QUADRO 25 - Estado da agenda holística de AC4 no terceiro semestre da graduação.....	194
QUADRO 26 - Compreensão do estado da trajetória de AC4 ao final da fase 4	203
QUADRO 27 - Narrativa de aprendizagem no final do primeiro semestre.....	206
QUADRO 28 - Agenda holística 1	207
QUADRO 29 - Comunidade de prática com alunos dos CLLE.....	213
QUADRO 30 - Comunidade de prática com alunos dos CLLE.....	214
QUADRO 31 - AC4 motivadora	215
QUADRO 32 - Narrativa de aprendizagem no final da fase 2 de aconselhamento.....	216
QUADRO 33 - Dinâmica de fatores contextuais das fases de aconselhamento.....	226
QUADRO 34 - Estratégias motivacionais planejadas e suas modificações ao longo das fases de aconselhamento	231

LISTA DE SIGLAS

LAd	Língua adicional	16
BA ³	Base de Apoio à aprendizagem Autônoma	17
FALEM	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas	17
ILC	Instituto de Letras e Comunicação	17
UFPA	Universidade Federal do Pará	17
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal	55
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	56
MPM	Modelo Processual de Motivação	68
CLLE	Cursos Livres de Língua estrangeira	101
AC4	Aconselhada	102
AC5	Aconselhada	103
AC6	Aconselhada	103
AC7	Aconselhada	104
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação	110
COCON1	Coconselheiro 1	115
COCON2	Coconselheiro 2	115
AC3	Ex-aconselhado	115
LABINF	Laboratório de Informática	142
RU	Restaurante Universitário	178
FLEP	Fá Lá English Project	274

SUMÁRIO

ABSTRACT	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: QUADRO TEÓRICO	25
1.1 Paradigmas científicos: abrangência, influências e evolução	27
1.1.1 Da simplificação à complexidade	27
1.1.2 A emergência de conceitos-chave para o paradigma da complexidade.....	34
1.1.2.1 Teoria Geral de Sistemas	41
1.1.2.2 Teoria Cibernética.....	44
1.1.2.3 Contribuições da Nova Matemática.....	46
1.1.3 Reflexões acerca do conhecimento científico.....	50
1.2 Enredando o paradigma da complexidade	53
1.2.1 Incorporações preliminares da compreensão de sistemas complexos em nosso trabalho	64
1.2.2 Compreensão da motivação como sistema complexo	68
1.2.2.1 Fase processual	68
1.2.2.2 Fase sociodinâmica	71
1.2.2.3 Estratégias motivacionais	76
1.2.2.4 Estratégias motivacionais previstas para o MPM	78
1.2.2.5 Reflexões acerca de estratégias motivacionais na fase sociodinâmica.....	78
1.3 Aconselhamento linguageiro pelo prisma da complexidade	81
1.4 “Aconselhamento linguageiro complexo” e suas práticas	86
CAPÍTULO 2 QUADRO METODOLÓGICO	91
2.1 Modelos e justificativas	93
2.1.1 Pesquisa-ação.....	94
2.1.2 Estudo de Caso.....	98
2.2 Contexto.....	100
2.2.1 Local e duração da pesquisa	100
2.2.2 Quadro de participação	102
2.2.2.1 Apresentação da aconselhada	102

2.2.2.2 Apresentação da conselheira pesquisadora.....	104
2.3 Instrumentos e procedimentos de constituição de dados	107
2.3.1 Documentos produzidos pela conselheira pesquisadora.....	108
2.3.2 Documentos constituídos por AC4	109
2.3.3 Documentos constituídos por AC4 e pela conselheira pesquisadora.....	113
2.3.4 Conversas via <i>whatsapp</i> no grupo <i>Counselling and action</i>	114
2.3.5 Documentos produzidos por outros agentes	114
2.4 Procedimentos de análise dos dados	117
CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	118
3.1 Influências de fatores contextuais nas fases do aconselhamento linguageiro	120
3.1.1 Influências de fatores contextuais na fase 1 de aconselhamento	122
3.1.1.1 Motivações iniciais de AC4	123
3.1.1.2 Outras influências de fatores contextuais na fase 1 de aconselhamento.....	127
3.1.2 Influências de fatores contextuais na fase 2 de aconselhamento	131
3.1.2.1 Experiências na fase 2.....	132
3.1.2.2 Percepções de processos na fase 2	139
3.1.2.3 Participação de agentes na fase 2.....	140
3.1.3 Influências de fatores contextuais na fase 3 de aconselhamento	152
3.1.3.1 Experiências na fase 3.....	152
3.1.3.2 Percepções de processos na fase 3	157
3.1.3.3 Participação de agentes na fase 3.....	158
3.1.4 Influências de fatores contextuais na fase 4 de aconselhamento	163
3.1.4.1 Experiências na fase 4.....	164
3.1.4.2 Percepção de processos na fase 4	165
3.1.4.3 Participação de agentes na fase 4.....	165
3.2 Estratégias motivacionais	169
3.2.1 Estratégias motivacionais na fase 1 de aconselhamento.....	169
3.2.2 Estratégias motivacionais na fase 2 de aconselhamento.....	177
3.2.2.1 Estratégias motivacionais planejadas na fase 2	177
3.2.2.2 De emergentes a planejadas	183
3.2.2.3 De planejadas a emergentes na fase 2.....	185
3.2.3 Estratégias motivacionais na fase 3 de aconselhamento.....	194
3.2.3.1 Estratégias motivacionais planejadas na fase 3 de aconselhamento.....	194
3.2.3.2 Estratégias motivacionais emergentes na fase 3 de aconselhamento.....	199
3.2.4 Estratégias motivacionais na fase 4 de aconselhamento.....	201

3.3 Padrões de comportamento e transformações	205
3.3.1 Padrões e transformações na fase 1 de aconselhamento	205
3.3.2 Padrões de comportamento e transformações na fase 2.....	210
3.3.3 Padrões e Transformações fase 3	219
3.3.4 Padrões de comportamento e transformações na fase 4.....	222
3.4 Respostas às perguntas de pesquisa	223
3.4.1 Como se manifestam os cuidados com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro?	223
3.4.2 Como dá se o emprego de estratégias motivacionais?.....	230
3.4.3 Em relação a sua prática, quais padrões de comportamento e transformações são percebidos?	239
CONCLUSÃO	249
REFERÊNCIAS	254
ANEXO A	261
ANEXO B	264
APÊNDICE A	265
APÊNDICE B	267
APÊNDICE C	268
APÊNDICE D	269
APÊNDICE E	270
APÊNDICE G	272
APÊNDICE H	278

INTRODUÇÃO

Iniciamos este trabalho expondo a trajetória de estudos e de indagações que nos levaram à escolha do nosso tema de pesquisa: contribuições da abordagem da complexidade no processo de construção e de implementação de estratégias motivacionais no aconselhamento linguageiro. Nesse percurso, apresentamos seus aspectos relevantes, interligando-os à problematização e aos objetivos que fomentaram o desenvolvimento desta tese de doutorado. Começamos compartilhando quais foram nossas motivações para realizá-la.

Motivações iniciais

O processo motivacional no ensino e aprendizagem de línguas adicional (LAd), com ênfase no papel do professor, foi o tema que investigamos para o Mestrado (MATOS, 2011). Nessa pesquisa, embasando-nos, sobretudo, nos achados teóricos de Ushioda (1996) e de Dörnyei (2000), compreendemos a motivação enquanto um fenômeno individual crucial para ampliar as chances de sucesso na aprendizagem de uma LAd. Trata-se de um processo de natureza mutante, suscetível a influências no tempo e no espaço por fatores internos e externos, bem como interdependente da autonomia e das oportunidades de uso da língua que se aprende. Com essa orientação, exploramos o modo como um grupo de professores de línguas estrangeiras entende a motivação na aprendizagem e esclarecemos de que forma o professor, como uma das influências externas no processo motivacional do aluno, pode ajudá-lo a lidar com a sua motivação. Para tanto, aprendemos sobre o uso de estratégias motivacionais, como as elaboradas por Dörnyei (2001) para gerar e proteger a motivação, além do apoio à automotivação defendido por Ushioda (1996) como meio de tornar cada vez mais conscientes os cuidados com o processo motivacional.

Ao término dessa pesquisa, observamos as seguintes lacunas referentes ao tratamento que demos à motivação: não exploramos os fatores contextuais que possam ter contribuído para a adoção de um determinado entendimento de motivação pelos sujeitos da referida pesquisa; não observamos como essa compreensão se apresenta ao longo de um período de tempo maior; bem como não nos preocupamos com a implementação das estratégias motivacionais que passamos a conhecer e nem com suas possíveis repercussões na aprendizagem. Com isso, não priorizamos a percepção da motivação contextualizada, dinâmica, possivelmente favorecida pelo apoio de um professor e também por outros agentes que participam concomitantemente da situação de aprendizagem. Assim, não procuramos entendê-la em ação, como na realidade ela se apresenta.

Logo após ter cursado o Mestrado, no período de maio de 2011 a fevereiro de 2013, participamos do projeto “Aconselhamento linguageiro visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras”, coordenado pela Professora Doutora Walkyria Magno e Silva. Nele, atuamos como conselheira linguageira e pesquisadora que lida com alunos de LAd enquanto seus aconselhados. Esta é uma das atividades oferecidas pelo centro de autoacesso denominado de Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), espaços que abrigaram o projeto.

Mas o que é aconselhamento linguageiro?

Posicionamos o aconselhamento linguageiro como uma modalidade de acompanhamento à aprendizagem de alunos de LAd, visando incrementar o seu aprender a aprender, a sua reflexão e a tomada de atitudes decorrentes dessa reflexão (STICKLER, 2001; MOZZON-McPHERSON, 2001; CARSON; MYNARD, 2012; REINDERS, 2008; CASTRO; MAGNO E SILVA, 2016). É geralmente encontrado em centros de autoacesso de diversas partes do mundo¹. Desde 2011, ele é um serviço oferecido regularmente pela BA³, centro de autoacesso que funciona como um laboratório para experiências de aprendizagem. Segundo Mozzon-Mcpherson (2012; 2017), Kato e Mynard (2016), o aconselhamento linguageiro é mediado pelo diálogo entre as partes envolvidas, o conselheiro e o aconselhado.

O **conselheiro**² é um agente sabedor de atitudes fundamentais ao aconselhamento (MATOS; MORHY, 2016). Ele é uma figura que se prepara para saber proceder de forma que haja bem-estar na discussão acerca de questões relacionadas ao processo de aprendizagem (MOZZON-McPHERSON, 2001; 2012). Para tanto, de acordo com Aoki (2012), há um conjunto de ações de que um conselheiro pode lançar mão. Por exemplo: buscar harmonia e empatia no relacionamento com o aconselhado; encorajar pensamentos e atitudes positivas em relação à LAd que se aprende; abster-se de julgamentos e de atribuir conceitos avaliativos, o que pode contribuir para mitigar ansiedade no diálogo de aconselhamento; estar disponível para ouvir; ter habilidades de observar e de interpretar antes de se pronunciar; dominar técnicas, como o espelhamento, a paráfrase e a sumarização (STICKLER, 2001), para demonstrar que acompanha e se importa com o que diz o aconselhado; ajudar o aluno a descobrir seus reais problemas de aprendizagem (KATO; MYNARD, 2016); sugerir leques de alternativas para o aconselhado

¹ Para detalhes, ver Morhy (2016).

² Nesta tese quase todos os grifos são nossos. Ao longo do texto mencionamos apenas aqueles que são de outros autores.

adotar e levá-lo a incluir suas próprias sugestões para experimentar; estar atento para fatores que favorecem e desfavorecem a aprendizagem; ajudar o aluno a reconhecer seus sucessos e aprender com seus desafios; bem como dispor do conhecimento de uma grande quantidade de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990; RABELO, 2016).

Magno e Silva e Paiva (2016, p. 55) também contribuem para esclarecer o **papel do conselheiro**, afirmando que ele

atua tanto junto aos alunos (orienta, apoia, monitora e dá retorno, conscientiza, conversa) quanto junto à instituição (leva a prover recursos e oportunidades adequados). Esta dupla função só pode ser exercida por alguém que saiba a língua e que tenha conhecimento do que são línguas adicionais e de como as pessoas as aprendem.

As mesmas autoras defendem que ele se situa entre um professor e o monitor de um centro de autoacesso. O conselheiro precisa de características de ambos, mas é mais do que a soma dos dois juntos” (MAGNO E SILVA; PAIVA, 2016, p. 55). Vemos que isso acontece quando os dois exercem apoio à aprendizagem de uma LAd de maneira não prescritiva, sem ditar um caminho que o aluno deva seguir, preocupando-se mais com os processos de aprendizagem e menos com o programa das disciplinas e com os critérios de avaliação (MOZZON-MCPHERSON, 2001). Ao mesmo tempo, o papel de um conselheiro transcende o de um professor e de um monitor, quando, por exemplo, dispõe-se a efetivamente acompanhar a implementação de um plano de ação desenvolvido em parceria com o aconselhado, e, a revê-lo quantas vezes forem necessárias, para que os objetivos de aconselhamento sejam alcançados. Esta é uma trajetória personalizada pelo aluno, que muitas vezes, professores em sala de aula e monitores de centros de autoacesso não têm como acompanhar.

Já o **aconselhado**, é um agente que, entre outros afazeres, estuda uma LAd e deseja discutir algo relacionado a ela (KATO; MYNARD, 2016). Seus problemas de aprendizagem podem ser de diversas naturezas, como por exemplo, falta de organização de seu tempo para estudar ou problemas na escrita acadêmica na língua que aprende (MATOS; MORHY, 2016).

Para Kato e Mynard (2016), o aconselhado geralmente procura um conselheiro linguageiro em busca de melhorar sua proficiência, o que inclui, por exemplo, o desejo de aumentar o seu vocabulário e de aprimorar sua capacidade de entender o que um professor diz na LAd em estudo. Ele também o procura para compartilhar questões afetivas, que envolvem sentir-se desmotivado e estar insatisfeito com o resultado de seus estudos, bem como para aprender como pode se organizar melhor para estudar. Desse modo, nem sempre quem procura o aconselhamento é o aluno menos proficiente.

Conforme esclarecem essas autoras, há alunos que chegam ao aconselhamento conscientes do papel do conselheiro e há aqueles que, mais acostumados com experiências prescritivas em sala de aula, centradas na figura do professor, inicialmente confundem o conselheiro com um tutor e esperam, equivocadamente, que ele lhes diga o que fazer. Neste caso, é papel do conselheiro, desde o início, deixar claro os princípios do seu trabalho. Isso envolve informar que assim como há certas qualidades desejadas para um conselheiro, o mesmo acontece para um aconselhado. Estas envolvem características que coadunem com a autonomia que se deseja fomentar no aconselhamento. Desse modo, é desejável, principalmente, que o aconselhado seja um participante ativo, que esteja disposto a colaborar com o seu aprender e que, para isso, se encontre aberto, e não resistente, para dialogar com o outro, isto é, com o conselheiro e com os demais agentes interligados a sua aprendizagem.

Ainda, Kato e Mynard (2016) afirmam que o **diálogo entre conselheiro e aconselhado** oferece possibilidades de rever e de construir posicionamentos e atitudes para favorecer a aprendizagem. É uma oportunidade para que, gradualmente, os participantes se sintam mais à vontade para falar do que aprendem, do que observam e de como se sentem em relação a isso. Porém, como colocam as mesmas autoras, o diálogo no aconselhamento difere daquele tecido em conversas do dia-a-dia, pois está voltado a fomentar maior conscientização por meio de questionamentos e respostas, que durante o encontro, desafiam os envolvidos não só a lidar com problemas de aprendizagem, bem como a fazer para si perguntas pertinentes acerca desse processo.

Muito embora no aconselhamento o cerne das interações gire em torno do conselheiro e do aconselhado, quando consideramos sua dimensão social há possibilidades de se explorar conexões com outros agentes e eventos que ajudem a transformar a aprendizagem. Assim, há espaço para privilegiar as necessidades do aluno aconselhado, considerando também, suas múltiplas interações com outros agentes nos vários contextos nos quais convive e assume diversas identidades, já que apenas uma delas é a de estudante de LAd.

Ao se valorizar a dimensão social, fomentamos a **adoção da perspectiva holística e multifacetada** que, conforme já mencionamos, faz parte do que seja praticar aconselhamento linguageiro. Por vezes, como colocam Borges e Rabelo (2016, p.162), esta ocorre quando nas conversas tecidas com o conselheiro, o aconselhado se sente convidado a falar sobre “sua família, amigos, trabalho, preferências e todos os contextos que possam influir em sua trajetória” de aprendizagem. Para tanto, meios virtuais e presenciais têm servido, de modo complementar, para fomentar esse tipo de diálogo (MORHY, 2015). Outras alternativas são aconselhamento

em grupo, reunindo alunos que tenham dificuldades parecidas; aconselhamento entre alunos, quando um deles assume o papel de conselheiro do outro; e uma combinação destes modelos (KATO; MYNARD, 2016).

No **encerramento de um processo de aconselhamento**, espera-se ter apoiado experiências transformadoras que mudem a natureza da aprendizagem do aconselhado, indo além de melhorias na sua proficiência (KATO; MYNARD, 2016). Sob este prisma, ao final de uma trajetória de aconselhamento, é desejável que o aluno consiga realizar autoaconselhamento, quando ele mesmo já consegue lidar com a sua aprendizagem, sendo capaz de refletir profundamente sobre ela e de explorá-la de modo produtivo (KATO; MYNARD, 2016).

Feitos esses esclarecimentos, temos uma noção do aconselhamento como uma abordagem inovadora³. Apreendê-lo assim envolve colocar em primeiro plano atitudes apoiadas em constantes reflexões sobre o processo de aprendizagem de uma LAd que, por sua vez, são alcançadas por caminhos personalizados pelo aconselhado e pelo conselheiro. Nesse percurso, conta-se não só com o engajamento destas figuras, como também com um olhar aos múltiplos processos nela inseridos, entre outros, o de **autonomia e o de motivação**.

Em relação à autonomia, desde suas origens, o aconselhamento propõe expandir oportunidades de lidar com o processo de autonomização de alunos. Nesse sentido, ele vem funcionando como guia e andaime para a aprendizagem de uma LAd, por exemplo, ao nortear a escolha de estratégias de aprendizagem e ao acompanhar sua implementação. Com isso, o que se deseja é que o aluno aconselhado usufrua da interdependência com o conselheiro e com os demais agentes interligados a sua aprendizagem, para, conforme Little (2007), aprender a tomar conta do seu aprender de modo consciente, reflexivo e acional, descobrindo caminhos diferentes de aprender, além de passar a tomar decisões que possam ajudá-lo a alcançar seus objetivos (STICKLER, 2001; REINDERS, 2008; CANDLIN, 2012; KATO; MYNARD, 2016; MOZON-MCPHERSON, 2017).

Ainda, frisamos que a preocupação em torno do exercício da autonomia do aconselhado vai ao encontro da percepção de que é preciso explorá-la além da sala de aula (NICOLAIDES, 2015). Nessa perspectiva, uma dimensão social também chama atenção, quando a autonomia é compreendida como um “princípio filosófico [...] que tem a ver com concepções de

³ Ao apresentar o aconselhamento languageiro em eventos científicos e em conversas do dia a dia, ainda é comum alguns interactantes confundi-lo com a atividade de *coaching*. Esclarecemos brevemente sobre suas diferenças e semelhanças no apêndice A.

independência e liberdade, mas também com a interdependência, em que o contexto social no qual estamos inseridos deve ser levado em consideração” (NICOLAIDES, 2015, p. 7).

Junto à autonomia, há a questão de lidar com **a motivação**, ainda pouco explorada na literatura acerca de aconselhamento linguageiro. Perceber a carência de atenção a este fenômeno no cenário de publicações nacionais e internacionais foi a principal justificativa que encontramos para realizar este estudo.

Ao longo dos anos, uma das maneiras que o processo motivacional tem participado do diálogo no aconselhamento é quando reconhecemos a importância que as emoções assumem na motivação e, conseqüentemente, na aprendizagem (KATO; MAYNARD, 2016; TASSINARI, 2016). Isso pode acontecer, conforme já mencionamos, quando o aconselhado explora o encontro para conversar sobre suas desmotivações e insatisfações; bem como, da parte do conselheiro, **quando há o interesse constante em saber como o aluno se sente ao aprender, atrelando esse conhecimento à oscilação da sua motivação, conscientizando-o também acerca dessas questões.**

Outro modo de abordar a motivação, envolve considerar que o aconselhamento pode ajudar a sustentá-la pela razão de **disponibilizar ao aconselhado atenção personalizada em um espaço de aprendizagem que transcende a sua sala de aula.** Assim, talvez ele perceba que não precisa lidar sozinho com as suas dificuldades e se sinta mais confortável para olhá-las de frente escolhendo o caminho de buscar soluções para mitigá-las (KATO; MYNARD, 2016; MAGNO E SILVA, 2016). Além disso, as mesmas autoras sugerem a aplicação de um questionário para conscientizá-lo de seus motivos para estudar e também para refletir sobre mudanças que podem intervir no processo. Uma proposta adicional é o desenvolvimento de um gráfico de motivação como uma ferramenta visual para ajudar alunos a regulá-la e implementar ações para aumentar a motivação para estudos independentes.

Além dessas ações, para McLoughlin (2012), **lançar mão da Teoria da Atribuição**, desenvolvida por Weiner⁴ (apud WILLIAMS; BURDEN, 1999) no campo da psicologia motivacional, pode ajudar o aconselhado a reavaliar retornos positivos e negativos e entender as conseqüências de suas atribuições no seu modo de pensar e agir no presente e no futuro também. Com isso, nesses momentos investe-se no seu potencial para transformar algumas crenças de

⁴ Esta teoria é apresentada por nós na subseção 1.2.2.2 do próximo capítulo.

aprendizagem do aconselhado, tais como aquelas a respeito de si próprio como aprendiz de uma LAd.

Ademais, nas publicações de estudos dos grupos de pesquisa coordenados pela Professora Walkyria Magno e Silva, consegue-se identificar um olhar mais dedicado à motivação no aconselhamento (MAGNO E SILVA; DANTAS; MATOS; MARTINS, 2013; MAGNO E SILVA; MATOS, RABELO, 2015; MATOS; MORHY, 2016). Entender esta trajetória envolve o fato de que, desde estudos anteriores, seu grupo de pesquisadores junta-se àqueles que defendem **a motivação como crucial para todos os objetivos que desejamos alcançar, inclusive para aprender uma LAd** (USHIODA, 1996; DÖRNYEI, 2000). Outro motivo, deu-se pelo entendimento de que **a autonomia é interdependente da motivação** (USHIODA, 1996; 2011) e que ambas podem ser apoiadas em espaços ampliados, isto é, aqueles que ultrapassam a sala de aula embora permaneçam interligados a ela. Nesta perspectiva, um energiza o outro, em “uma via de mão dupla rumo ao sucesso da aprendizagem” (DANTAS; MAGNO; SILVA, 2008, p. 150). E ainda, conforme colocamos em nossa dissertação de Mestrado (MATOS, 2011, p.40),

[...] tal qual a autonomia, a motivação está em contínuo processo de mutação e precisa ser nutrida e monitorada para que se estabilize e surta efeito na superação de obstáculos que impedem o progresso na aprendizagem. Tal qual a autonomia, a motivação favorece também um envolvimento maior do aluno com o seu processo de aprender. Para Ushioda (1996), quando se investe na autonomia, o resultado que se obtém são alunos que se motivam autonomamente também.

Dessa maneira, pensamos que o aconselhamento linguageiro poderá ser beneficiado ao escolher lidar com os dois processos. Embora não haja garantias de que estes cuidados levem ao sucesso da aprendizagem (USHIODA, 1996; DÖRNYEI, 2000; MATOS, 2011), ambos podem propiciar mais envolvimento com o estudo, e, nessa condição, o aconselhado talvez encontre menos dificuldades em alcançar suas metas.

Durante nossa participação no projeto de pesquisa em 2011, preparamo-nos para que, na função de conselheira linguageira pesquisadora, saibamos lidar com os estados motivacionais de cada aconselhado, evidenciados em seus relatos nos encontros de aconselhamento. Isso ocorreu de duas maneiras.

Na primeira, quando nesses encontros lançamos mão do apoio teórico que conhecíamos, sobretudo de Ushioda (1996) e de Dörnyei (2000; 2001), valorizando a compreensão das

crenças de aprendizagem e das atribuições internamente construídas pelos aconselhados diante do seu sucesso e do seu fracasso. Ao lado de outras estratégias motivacionais, também lidamos com a motivação quando tomamos a iniciativa de identificar na atividade de aconselhamento linguageiro o envolvimento de fatores externos advindos de múltiplos contextos (pessoal, familiar, acadêmico, entre outros), energizando positiva ou negativamente a motivação dos nossos aconselhados, sendo que em algumas situações, esses fatores mais limitaram suas ações do que as favoreceram (MATOS; MORHY, 2016).

Na segunda, quando em reuniões semanais, compartilhamos o andamento dessas experiências com outros conselheiros, membros do grupo de pesquisa⁵. Nesses momentos, todos propunham sugestões acerca do que ouviam da trajetória de aconselhados e também discutiam leituras previamente selecionadas que pudessem nortear o trabalho dos conselheiros.

Em 2013, ao final do projeto **“Aconselhamento linguageiro visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras”**, constatamos que as atitudes tomadas para favorecer a motivação se voltavam principalmente à administração de fatores internalizados e que só esse esforço se mostrava insuficiente para fazer emergir as atitudes esperadas. Com isso, notamos que percepções acerca do envolvimento de fatores externos advindos de múltiplos contextos não haviam sido bem exploradas quando exercitamos estratégias motivacionais no aconselhamento. O motivo para pensar assim foi que não ultrapassamos a fase de identificar esses fatores, restringindo-nos a apontá-los para o aconselhado⁶. Como não encontramos literatura que nos guiasse nesse sentido, vimos que se desejássemos ampliar as possibilidades de êxito no aconselhamento que praticamos, um caminho seria realizar estudo para **incrementar nosso repertório a fim de também lidar com essa natureza de fatores**, transcendendo a sua mera identificação nas trajetórias de aconselhamento nas quais participamos. **Com este novo ponto de vista, procuraríamos lidar com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro valorizando os múltiplos fatores contextuais com os quais interagimos.**

Outras motivações

⁵ Dentre eles, seis graduandos em Letras (LAd), quatro mestres, além de uma graduada, uma especialista, duas mestrandas e uma doutora, coordenadora do grupo.

⁶ Esses dados fazem parte do relatório final do referido projeto de pesquisa.

Para aprender a lidar com a motivação considerando a influência de múltiplos fatores contextuais, foi salutar aceitar o convite para participar de outro projeto de pesquisa coordenado pela Professora Doutora Walkyria Magno e Silva, “**Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro**”⁷. Assim, novamente na condição de conselheira e pesquisadora, passamos a conhecer o *modus operandi* dos sistemas complexos como um estudo científico ancorado na abordagem da complexidade.

Nessa participação fomos apresentados a fenômenos dinâmicos com múltiplos componentes, aninhados uns aos outros, em movimento e mudança constantes, inseparáveis dos múltiplos contextos que os constituem e adaptáveis a influências internas e externas de outros sistemas e subsistemas que, por sua vez, encontram-se interligados em múltiplas dimensões (LARSEN-FREEMAN; 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2008; DÖRNYEI; USHIODA, 2011; MORIN, 2005; MERCER, 2013; DE BOT; DÖRNYEI; WANINGE, 2014). Tomamos ciência também, do posicionamento de Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015) a respeito de possíveis ganhos advindos da compreensão de sistemas complexos no estudo de fenômenos motivacionais. Segundo estes autores, à luz de seus princípios, a motivação pode ser investigada como ela realmente se desenvolve, distanciando-se, portanto, de uma representação da sua ação.

A partir desses conhecimentos, enxergamos a possibilidade de entender os fenômenos de nosso interesse, como a motivação, a aprendizagem de LAd e o aconselhamento linguageiro enquanto sistemas complexos interligados uns aos outros. E, vislumbramos um caminho teórico para explorar em nossa pesquisa tanto a motivação em ação, quanto a influência dos múltiplos contextos no comportamento motivacional dos alunos que aconselhamos. Então, baseando-nos nessas reflexões advindas de pesquisas nas quais atuamos, chegamos a três questões que buscamos esclarecer.

Perguntas de pesquisa

Sob a contribuição de princípios de sistemas complexos:

- Como se manifestam os cuidados com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro?
- Como se dá o emprego de estratégias motivacionais?

⁷ Projeto desenvolvido na FALEM / UFPA de 2013 a 2015.

- Em relação à prática dessas ações, quais padrões de comportamento e transformações são percebidos?

Destas perguntas, definimos os objetivos da nossa pesquisa.

Objetivo Geral

- Avançar na compreensão do processo motivacional no aconselhamento linguageiro.

Objetivos específicos

No aconselhamento linguageiro do qual participamos:

- Identificar e examinar interligações entre influências contextuais e o fluxo motivacional voltado à aprendizagem de língua inglesa como LAd.
- Verificar como se dá a implementação de estratégias motivacionais voltadas ao favorecimento da aprendizagem pretendida.
- Identificar e compreender a ocorrência de padrões de comportamento e de transformações interligados à prática de estratégias motivacionais.

Base teórica e métodos de pesquisa

Em se tratando do aporte teórico para atender aos nossos objetivos de pesquisa, servimo-nos de princípios de sistemas complexos em suas origens (BORGATTI, 2008; MARIOTTI, 2010; OSORIO, 2013; CAPRA; LUISI, 2015); da sua interligação à área de Linguística Aplicada (LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2008; DÖRNYEI; USHIODA, 2011; MORIN, 2005; MERCER, 2013); e, de noções da fase mais recente do estudo da motivação na aprendizagem de línguas, denominada de sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; DE BOT; DÖRNYEI; WANINGE, 2014). Nesta, ressaltamos a dimensão social⁸ da motivação em ação de alunos de LAd, advinda das conexões entre diversos componentes em atividade em seu sistema, um dos pilares da compreensão da motivação enquanto um fenômeno da complexidade.

No que concerne à construção e à implementação de estratégias motivacionais, nos ancoramos em estudos já existentes acerca de como lidar como a motivação entendida como processual (DÖRNYEI, 2000; 2001), bem como no que vislumbramos para lidar com elas sob

⁸ Compreendida como os múltiplos agentes, contextos, processos e fenômenos, bem como as múltiplas identidades que interagem em um sistema, aos quais retomaremos posteriormente em nosso embasamento teórico.

princípios de sistemas complexos. Depois disso, voltamos a esclarecer o que seja aconselhamento linguageiro, também sob o olhar da complexidade.

Em se tratando dos métodos de pesquisa, para realizar este estudo longitudinal de cunho essencialmente qualitativo, adotamos a pesquisa-ação seguida de um estudo de caso. A primeira corresponde ao desenvolvimento da atividade de aconselhamento linguageiro na qual atuamos como conselheira linguageira e pesquisadora de alunas aconselhadas. Fez parte da segunda fase, adotar um olhar retrospectivo para organizar e interpretar os dados constituídos.

Organização da tese

A partir da introdução, nosso trabalho se organiza em mais quatro partes. Na primeira, expomos nosso aporte teórico para desenvolvê-lo. Na segunda, descrevemos a escolha metodológica, esclarecendo também o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados para gerar dados e os procedimentos para analisá-los. Na terceira, apresentamos nossos dados e a sua análise de modo a discutir os resultados de nossa investigação. Logo depois, colocamos a conclusão.

CAPÍTULO 1

QUADRO TÉORICO

Este capítulo apresenta noções conceituais e teorias das quais lançamos mão de modo que, enredadas, contribuíssem ao avanço da compreensão de como lidar com a motivação no aconselhamento linguageiro. Para tanto, partimos da evolução de paradigmas científicos ressaltando aspectos da incorporação da abordagem complexa em diversos campos de conhecimento, entre eles a Linguística Aplicada e a área de ensino e aprendizagem de LAds. Nesse percurso tecemos a compreensão de motivação.

1.1 Paradigmas científicos: abrangência, influências e evolução

Na história do desenvolvimento científico, especialmente a partir da segunda metade do século XX, ganha mais fôlego a ampliação de paradigmas para abordar fenômenos estudados pelas ciências em geral (VASCONCELLOS, 2009; BORGATTI, 2008; OSORIO, 2013; CAPRA; LUISI, 2015). Paradigmas podem ser entendidos como “princípios ‘supralógicos’ de organização do pensamento [...] princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência” (MORIN, 2005, p.10). Nesse sentido, são abrangentes, com seus reflexos inseridos no campo científico e no nosso cotidiano. Isso fica ainda mais claro quando consideramos que paradigmas não acontecem em “[...] um vácuo [...]”, sem um vínculo cultural e social (MLODINOW, 2015, p.15); sem um conjunto de problemas significativos para resolver (KUHN, 2017); sem o surgimento de novos conhecimentos associados a novas formas de pensamento e de novos valores (CAPRA; LUISI, 2015). O desenvolvimento desses fatores compõe a conjuntura contextual de cada tempo e opera tanto melhorias em nossas vidas, quanto crises de percepção que instigam, gradualmente, novas estruturas para entender a realidade (KUHN, 2017). Com o estudo desses autores, apreendemos que, naturalmente, é necessário um tempo para que paradigmas se consolidem e instaurem elos que, para Mlodinow (2015, p. 16), vão tecendo, “[...] uma narrativa coerente, um todo unificado que começa na aurora da humanidade e cujas partes têm inúmeras conexões”.

Sob determinadas configurações dessa conjuntura de fatores, tornou-se dominante o paradigma da simplificação, também associado a termos como ciência tradicional (VASCONCELLOS, 2009), paradigma reducionista, pensamento da simplificação, pensamento linear-

binário, visão mecanicista, visão cartesiana e posição newtoniana (OSORIO, 2013; CAPRA; LUISI, 2015). Enquanto alicerce para a ciência moderna, ele influencia todas as áreas do conhecimento em maior ou menor grau por mais de três séculos (MARIOTTI, 2010; BORGATTI, 2008; BRAGA; GUERRA; REIS, 2010; OSORIO, 2013). E, a partir de meados do século XIX, à medida em que entram em cena outras configurações contextuais, este modelo vem sendo questionado de forma crescente, quanto à sua suficiência e adequação para lidar com os principais problemas do nosso tempo (CAPRA; LUISI, 2015). A construção de um paradigma alternativo vem tomando corpo, em resposta às crises de percepção e às novas visões da realidade indicadoras das limitações do paradigma dominante (OSORIO, 2013). O novo paradigma ao qual nos referimos vem sendo atrelado a várias nomenclaturas, entre elas, ciência novo-paradigmática emergente, ciência pós-moderna (VASCONCELLOS, 2009), pensamento complexo (MORIN, 2001), visão sistêmica (CAPRA, 2013), paradigma da multiversalidade (CAPRA, 2013), paradigma sistêmico-relacional (OSORIO, 2013), e, paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; MAGNO E SILVA, 2016). Neste estudo, daremos preferência ao termo paradigma da complexidade, e para enfatizar contrastes, adotaremos o termo paradigma da simplificação.

Para continuar abordando essas trajetórias, consideramos o que sugerem alguns autores. Estes foram, Mlodinow (2015, p. 15-16) quando diz, “para se ter uma perspectiva sobre onde estamos e tentar entender para onde vamos é preciso saber de onde viemos”; Harari (2015; 2018), ao valorizar a ideia de que o ser humano busca histórias para ver sentido no mundo; e, também, Vasconcellos (2009), quando afirma que na busca pela percepção do que vem a ser o paradigma da complexidade, é preciso familiarizar-se não só com noções, ideias e conceitos teóricos, mas também procurar contextualizá-los e distinguir relações entre eles. Em vista disso, para alcançar o objetivo de nosso estudo, apresentamos na seção seguinte, estados da história científica anterior ao paradigma da complexidade. A partir deles, explicitamos a essência das mudanças de percepção que levaram à sua emergência. Ao mesmo tempo, contextualizamos conceitos, características e ideias que informaram teoricamente este trabalho. Para nós, seguir este caminho foi relevante pois, ao trilhá-lo, pudemos avançar na compreensão do que sejam sistemas complexos e de suas possíveis repercussões na investigação que realizamos.

1.1.1 Da simplificação à complexidade

Mariotti (2010, p. 13) expõe que, “a experiência tem revelado que as grandes mudanças históricas só se dão quando algo suficientemente poderoso as impulsiona”. Assim, começamos considerando fatos da trajetória do paradigma da simplificação.

Para o mesmo autor, o paradigma da simplificação tem raízes nas contribuições de pensadores da antiguidade grega. Entre eles, Sócrates (469-399 a.c) e Platão (427-347 a.c), que reforçaram a noção de dualidade dos fenômenos sob investigação e Aristóteles (384-322 a.c) que, como o grego mais influente para o desenvolvimento da ciência nos séculos subsequentes, “[...] sintetizou todo o conhecimento científico da Antiguidade em um esquema que permaneceria o fundamento da ciência ocidental durante 2 mil anos” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 28).

Dentre as ideias do legado de Aristóteles, destacamos as noções de dualidade aperfeiçoadas por ele, sobretudo, aquelas apontadas por Mariotti (2010, p.6): o princípio “do terceiro excluído” e o princípio “da identidade”. Essas importaram ao nosso estudo, pois, segundo o mesmo autor, estão até hoje presentes no cerne do paradigma da simplificação e mantém relações não só com a nossa tradição científica e a nossa cultura, como também têm laços com a crise de percepção que propicia a ampliação de paradigmas.

Conforme o autor explica, o primeiro princípio envolve ver o mundo por meio de mudanças pendulares do raciocínio binário, do posicionamento ou/ou – como em ou certo ou errado, ou quente ou frio, ou nós ou eles sem possibilidades de mais opções; tudo se resumindo a opostos mutuamente excludentes. Já, o segundo, diz respeito à nossa busca de identidade pela exclusão, à nossa relação com mudanças e com resistências a elas também, mesmo aquelas que possam ser significativas “em nós mesmos, nos outros e no mundo [...]” (MARIOTTI, 2010 p. 6). Sob esses pontos de vista, desconsiderar exclusões representa fugir da verdade científica.

Em relação à herança dos tempos medievais e o desenvolvimento da ciência, Braga, Guerra e Reis (2010, p. 14) apontam que,

Os saberes que convergiam para o continente europeu a partir do século XII, além de despertar grande interesse pelos estudos da natureza, trouxeram com eles uma concepção mágica do cosmo que foi absorvida pelo cristianismo medieval ao longo dos séculos XIII e XIV.

Para os mesmos autores, fazer ciência, significava então, aceitar que espíritos da natureza operavam transformações nos corpos; que a terra, como a mãe natureza, gerava de grãos a minérios, podendo enriquecer palácios; e que, Deus poderia alterar o curso da história social, econômica e natural por meio de milagres. Assim, segundo Vasconsellos (2009, p. 59), o “padrão de

racionalidade da Idade Média” ocorreu sob tensão entre as exigências do pensamento racional e as exigências do pensamento teológico, nem sempre sendo possível “conciliar os princípios do pensamento racional, que são verdades da razão, com os princípios do pensamento teológico, que são artigos de fé”.

Como colocam Braga, Guerra e Reis (2010, p. 17), mais adiante no contexto europeu, durante os séculos XV, XVI e XVII, observa-se “[...] uma sociedade diferente daquela que existira durante os quase mil anos da Idade Média”. Viagens e descobertas marítimas encontram-se dentre os fatores que impulsionam essa mudança. Por meio delas, são expandidos territórios, poderes e relações comerciais, assim como são exploradas “[...] informações sobre povos, culturas, animais e plantas até então desconhecidos [...]” (p.13), sendo esses movimentos “fundamentais para o estabelecimento da ciência moderna” (p.32), fomentando “a queda de vários mitos medievais” (p.32). Segundo os mesmos autores, para esse cenário concorreu o empenho de diversos saberes e o desenvolvimento da experimentação e da metodologia de trabalho que ressaltaram a percepção de que “a adoção de um planejamento para a investigação podia levar, não só a novos conhecimentos, mas à superação e correção dos antigos, dando vida a um novo ideal: o progresso” (p. 32-33).

Esta parte da jornada científica resultou, por exemplo, em métodos mais eficazes para se “relacionar com o tempo”, com relógios substituindo a observação “do movimento diário do Sol”; na intensificação dos estudos de astronomia, conferindo ao planeta Terra, “parte de Universo infinito”, um comportamento mecânico e matemático determinável e “regido por leis inflexíveis” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010, p.14-15); e, em “novos tipos de engrenagem mecânica e dispositivos”, que aumentaram o convívio do homem com máquinas, geraram riquezas, fomentaram a aprendizagem, a alfabetização e ajudaram a promover a ideia de que “a compreensão da natureza, e por conseguinte, o desenvolvimento da ciência, poderia ajudar a condição humana” (MLODINOW, 2015, p. 122). Voltando à Braga; Guerra e Reis (2010, p.21), com essas, dentre outras inovações, a Matemática foi conquistando espaços, “de forma geral” como “uma nova linguagem” baseada na precisão, prestando-se como um caminho, dominante no “imaginário coletivo” e “nos meios acadêmicos”, para se buscar a “verdade”. Sob sua influência foi-se edificando o paradigma da simplificação.

Para Mlodinow (2015, p. 113), a revolução científica que transforma nossa visão da natureza e até da sociedade, formando “a base do que somos hoje, costuma ser marcada pelo início da teoria heliocêntrica de Copérnico [...]”. Conforme entendemos em Borgatti (2008) e em Mariotti (2010), ela também contou, dentre outras participações, com a de Kepler, de

Galileu e de Bacon e foi promovida por outros cientistas, como Descartes e Newton, consolidando o paradigma da simplificação.

Sabe-se que os estudos de Copérnico (1473-1543) colaboraram para derrubar a visão geocêntrica, abalando a perspectiva medieval. Kepler (1571-1630) o seguiu, suplementando o sistema copernicano. Porém, de acordo com Capra e Luisi (2015, p. 44), foi Galileu (1564-1642) quem efetivamente estabeleceu “a hipótese copernicana como uma legítima teoria científica”.

Dentre as realizações de Galileu, consta o fato de que ele foi o primeiro a combinar a “experimentação científica com a linguagem matemática”, orientando como a natureza poderia ser descrita matematicamente (CAPRA; LUISI, 2015, p. 44). Para tanto, os cientistas deveriam se restringir “aos estudos das propriedades dos corpos materiais que podem ser medidas e quantificadas”. Sob este enfoque predominantemente quantitativo, explica Mariotti (2010), foram exploradas formas, números e movimentos e foram excluídas do estudo científico projeções subjetivas como cor, sabor e cheiro, além de qualidades mais complexas como beleza e sensibilidade ética. Esse modo de fazer ciência se estendeu “do estudo da matéria para o de todos os fenômenos naturais e sociais” (p. 31). A sua adoção levou à concepção do mundo “como uma máquina perfeita governada por leis matemáticas exatas”(p. 31), uma das características centrais do paradigma da simplificação.

Francis Bacon (1561-1626), contemporâneo de Galileu, participou do desenvolvimento da ciência moderna formulando o método científico empírico por meio de procedimento indutivo. Ele instou cientistas a “fazer experimentos e tirar conclusões com base neles, as quais seriam testadas por meio de experimentos posteriores [...]” (CAPRA; LUISI, p. 31).

No século XVII, expandiu-se a infiltração da Matemática já que Descartes (1560-1650), com seus conhecimentos, favoreceu a ideia de que o mundo seria regido por fenômenos mecânicos e por leis matemáticas precisas. Para ele, assim como para Galileu, “a chave para o universo era a sua estrutura matemática, e, em seu modo de ver, a ciência era sinônimo de matemática” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 47).

Dentre outras contribuições ao pensamento científico moderno, o método analítico racional dedutivo de Descartes, tem ligação ao que mencionamos a respeito da valorização de noções de dualidade advindas dos gregos antigos e transformou em dogma científico-filosófico a noção de que “o conhecimento pode ser melhorado pela divisão do objeto a ser estudado seguida do exame das partes separadas” (MARIOTTI, 2010, p. 6). Isso acentuou a cisão da realidade concreta e objetiva, “a *res extensa*”, da realidade abstrata e subjetiva, a “*res cogitans*”, “[...] a primeira como objeto da ciência como era definida em sua época, e a segunda, da

filosofia” (OSORIO, 2013, p. 19). Tais posicionamentos buscaram a certeza do conhecimento científico, a verdade científica, fragmentando em pedaços pensamentos, questões relacionadas tanto ao universo material como também aos seres vivos. Essa lógica, integrante do arcabouço conceitual para a ciência do século XVII, resultou esboços para teorias científicas e projetos tecnológicos como por exemplo, aqueles que tornaram possível a chegada do homem à lua (CAPRA; LUISI, 2015).

Já Issac Newton (1642-1726), visto como aquele que completa a revolução científica, confirmou a concepção do mundo como uma máquina perfeita governada por leis matemáticas exatas, sintetizando as obras de Copérnico, de Kepler, Bacon, Galileu e Descartes (CAPRA; LUISI, 2015). Por meio de suas ferramentas matemáticas, Newton lançou alicerces para toda a Física, em especial, a Mecânica, difundindo que a função da ciência “é buscar sempre leis universais, que estabeleçam relações nítidas de causa-efeito” (MARIOTTI, 2010, p.6). Para Capra e Luisi (2015, p. 51),

a física newtoniana, a realização que coroou a ciência do século XVII, proporcionou uma teoria matemática consistente do mundo, a qual permaneceu como o fundamento sólido do pensamento científico que se estendeu para o século XX. A maneira como Newton compreendeu o poder de elucidação da realidade física pela matemática foi muito mais poderosa que a de seus contemporâneos.

Ainda de acordo com Capra e Luisi (2015), sob a proposta newtoniana, espera-se descobrir do que a matéria é feita, quais são seus componentes para chegar à verdade absoluta da natureza; à sua ordem e à sua estrutura por meio de descrições matemáticas e avaliações críticas de evidências experimentais. Por meio do conhecimento detalhado do seu estado em qualquer instante, encontra-se então, causa e efeito definidos e um futuro previsível.

Porém, como compreende Mlodinow (2015, p. 15), os diversos resultados da jornada científica não são obras de “gênios isolados”, mas de “influências e conexões”. Desse modo, faz sentido olhar para as contribuições de Newton nos séculos XVIII e XIX, atrelando-as ao que foi considerado anteriormente ciência, aos conhecimentos de outros tempos que fomentaram a revolução científica da qual Newton participou como “pioneiro de uma revolução total do pensamento” (p.143). Esses elos propiciaram bases para a geração do conhecimento de então, alavancaram o desenvolvimento da Física, como também, a presença marcante de seus preceitos em nossa vida cotidiana. Assim, vivenciamos seus princípios não só quando fazemos ciência, quando filosofamos ou interagimos em conversas falando “da força do caráter de uma pessoa, da aceleração, da disseminação de uma doença”, da “inércia física e até mental” e “[...] do impulso de uma equipe esportiva”, mas também quando negociamos, tratamos da nossa

saúde, nos educamos (MLODINOW, 2015, p. 141) e realizamos outros afazeres adotando as seguintes atitudes:

- Buscamos a simplificação por meio de uma visão única do mundo. Para tanto, isolamos nossos interesses, fragmentamos elementos constituintes para entender seu comportamento no todo e lidamos com eles enquanto sistemas fechados, afastando-os de seu contexto (VASCONCELLOS, 2009; OSORIO, 2013). Nessa direção, simplificar significa reduzir “o desconhecido ou o pouco conhecido ao conhecido” (MARIOTTI, 2010, p. 36).
- Tratamos de nossos interesses sob a ótica dicotômica do “é isso ou aquilo”, ou seja, “[...] tudo se resume a opostos mutuamente excludentes” (MARIOTTI, 2010, p. 36) e adotamos a lógica linear de causa e efeito para explicá-los, observando “um fato ou evento natural (efeito)” e procurando “o que o determinara (causa)” (OSORIO, 2013, p. 9);
- Quantificamos o que é mensurável e tornamos mensurável o que ainda não é (MARIOTTI, 2010) e predizemos comportamentos nos diversos níveis da realidade, inclusive no social (MLODINOW, 2015).
- Excluimos, “à primeira vista, [...] um “ [...] lugar para o acaso e a irreversibilidade, mesmo contrariando a percepção da realidade do dia-a-dia” (BORGATTI, 2008, p. 127).
- Entendemos o erro como contraditório (LARSEN-FREEMAN, 2017), substituímos dúvidas por certezas (OSORIO, 2013) e assumimos que “é possível ignorar o fato de que o real inclui o erro, a incerteza e a ilusão” (MARIOTTI, 2010, p. 11).
- Separamos o conhecimento subjetivo do objetivo, e estabelecemos a objetividade como critério de cientificidade (HORN, 2008) e eliminamos qualquer influência do observador, pressupondo que a neutralidade é imprescindível para o alcance da verdade, pois “acredita-se que o mundo, tudo o que nele acontece, é real e que existe independente de quem o descreve” (VASCONCELLOS, 2009, p. 90).
- Privilegiamos uma visão de mundo estável, hierarquizada, reversível, controlável e obtida por estudos realizados por especialistas e explicados por meio de leis gerais e fórmulas que podem ser aplicadas repetidas vezes com igual resultado (HORN, 2008; VASCONCELLOS, 2009).

Essa realidade de fazer ciência, de pensar e de viver, de acordo com Mlodinow (2015, p. 82),

[...] nos parece tão óbvia como era para – os povos antigos- a ideia de que os deuses controlavam tudo. Hoje – nossas atividades diárias são mapeadas quantitativamente, assinaladas em horas e minutos. Nossas terras são delimitadas por latitude e longitude, nossos endereços são marcados por números e nomes de rua [...].Exigimos ordem e causalidade do nosso mundo porque esses conceitos estão entranhados na nossa cultura, na nossa consciência.

Com esta citação, voltamos ao que foi apontado na primeira página deste capítulo quanto ao alcance de paradigmas, agora interligando-o a posicionamento de Mariotti (2010, p. 6), quando diz que por conta da sua capacidade de se entranhar em nossas vidas, até hoje o “modo linear-aristotélico-cartesiano-newtoniano de pensar” tem fundamentado “grande parte de nossas ‘certezas’, pontos de vista e teorias [...]”. Seguir este padrão, segundo ele, foi necessário e suficiente por um vasto período do pensamento científico. E, com sua evolução durante os séculos XVIII e XIX e sua chegada ao século XX enquanto método científico dominante, o paradigma da simplificação até hoje faz-se necessário, “como também indispensável às circunstâncias e práticas da vida cotidiana”. Porém, quanto a ser suficiente, os desdobramentos da jornada científica têm nos levado a pensar diferentemente à medida em que é incorporada, no lugar de eclipsada, a ideia de que “o mundo real é diversificado, multifacetado e, muitas vezes, incerto e imprevisível”, pouco adequado para ser examinado por lentes simplificadoras.

Estas, dentre outras percepções de “estranhamentos na estrutura presente” (ABRANCHES, 2017, p. 28), compõem um jogo de tensões levando a uma crise que abala o paradigma da simplificação. Na próxima seção, apresentamos nuances desse quadro de abalos. Para nós, interessou considerá-las, na medida em que, ainda sob a égide do paradigma da simplificação, ao manifestarem sinais das crises de percepção semeando um novo paradigma, elas frutificaram algumas de suas características centrais nas quais buscamos apoio para este trabalho.

1.1.2 A emergência de conceitos-chave para o paradigma da complexidade

Como vimos, até meados do século XIX, o paradigma da simplificação foi dominante. Ainda assim, outras perspectivas “vão surgir a partir dos trabalhos gerados no século XVII”, impulsionados por “[...] visões alternativas ao mecanicismo” que viviam “no subsolo das construções científicas emergindo vez por outra com formatos diversos”(BRAGA; GUERRA; REIS. 2010, p. 124).

De acordo com Capra e Luisi (2015), um primeiro exemplo disso está vinculado ao movimento romântico na arte, na literatura e na filosofia ao final do século XVIII e começo do século XIX. Nesta ocasião, participantes, como o poeta e pintor William Blake (1757-1827), manifestaram críticas em relação à visão única do universo e defenderam abordagens à forma orgânica, no lugar da matéria e no que ela é feita⁹. Aqui, entende-se forma, “como um padrão

⁹ Uma de suas obras mais conhecidas é “O casamento entre o céu e o inferno” (BLAKE, 2010) que postula a não polaridade.

de relações dentro de um todo organizado”, uma concepção, segundo os autores, “na linha de frente do pensamento sistêmico atual”, parte do paradigma da complexidade (CAPRA; LUISI, 2015, p. 32).

Ao longo do século XIX até meados do século XX surgiram outras manifestações de diferentes áreas de conhecimento. Dentre os estudos da área de Humanidades, a Psicologia da Gestalt assume como um de seus pilares, a “noção de que o todo é maior do que suas partes constituintes e que seus atributos (do todo) não podem ser dedutíveis a partir do exame isolado das partes”. Isso representou reação ao atomismo e defesa à visão holística dos fenômenos estudados (OSORIO, 2013, p. 26). Os adeptos desse ponto de vista foram considerados os precursores da tendência contemporânea de incluir o observador na descrição do fenômeno abordado, defendendo o princípio de que “não há objetividade pura na aproximação científica de qualquer fato natural”, princípio que veio a ser universalmente aceito e sustentado no campo da nova Física pela Teoria da Relatividade (OSORIO, 2013, p. 26), que mencionaremos posteriormente.

Dentre os estudos biossociais, a Ecologia, como uma nova ciência, contribuiu para a emergência do paradigma da complexidade por meio dos conceitos de comunidade e rede (CAPRA; LUISI, 2015, p. 98). O primeiro vem da concepção de comunidades ecológicas, como “um conjunto estruturado [...] de organismos, ligados em uma totalidade funcional por meio de relações mútuas [...], facilitando a mudança de enfoque de organismos para comunidade”. Desse ponto de vista emerge a noção de que,

os organismos não apenas são membros de comunidades ecológicas, mas também são, eles mesmos, ecossistemas complexos, contendo uma multidão de organismos menores, que têm uma autonomia considerável e, no entanto, integram-se harmoniosamente no funcionamento do todo (CAPRA; LUISI, 2015, p. 98).

Já o **conceito de rede**, está relacionado à maneira como os organismos estão conjuntamente ligados em comunidades ecológicas: enredados por meio de vários nodos, “cada nodo representa um organismo, o que significa que cada nodo, quando amplificado, aparece, ele mesmo, como uma rede”. Assim, “em cada escala, ao serem examinados mais estreitamente, os nodos da rede revelam-se como redes menores” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 98-99). Vemos que este entendimento de redes coaduna-se com a explicação de Borgatti (2009, p. VII), definidas como essencialmente “uma teia de nós (elementos) e links (conexões) entre esses nós”. Em uma rede social, exemplifica ele, “cada indivíduo pode ser considerado um nó (no sentido técnico do termo) e nossas relações pessoais com outros indivíduos, *links*”.

Essa perspectiva fomentou uma nova visão para hierarquias, pois, diferentemente da tendência humana de colocar “sistemas maiores em cima dos menores, à maneira de pirâmide”, como “estruturas de domínio e controle completamente rígidas”; nos sistemas vivos da natureza, “não existe ‘acima’ ou ‘abaixo’”. Desse modo, o que chamamos de hierarquia são “estruturas multiniveladas de sistemas dentro de sistemas”, ou seja, redes aninhadas dentro de outras redes (CAPRA; LUISI, 2015, p. 95).

Estas concepções são encampadas também na Biologia Organísmica, desenvolvida a partir de estudos da Teoria celular, como a Embriologia e a Microbiologia, como oposição “à redução da Biologia à Física e à Química aplicáveis a todos os seres vivos para compreender plenamente o fenômeno da vida” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 93). Para tanto, esse campo enfatiza o princípio sistêmico de que **o todo é maior do que suas partes e explora conexões, relações, padrões e contextos, propriedades** que “são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 95). Porém, esta alternativa à abordagem cartesiana, não se expandiu. Uma das razões para isso é creditada a aperfeiçoamentos do microscópio que favoreceu outros estudos voltados para conhecer mais a respeito das partes de um todo.

Outra construção que deixou o subsolo ainda em pleno século XIX foi a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882). Com ela, foi dado um passo significativo para uma revolução paradigmática. Isso aconteceu uma vez que suas ideias admitiram implicitamente que

é dos vetores da interação do indivíduo com o ambiente que resulta a evolução das espécies, muito embora, até esse momento seu ponto de vista fosse pautado no paradigma da simplificação, padrão causa (meio-ambiente) – efeito (adaptação ou sobrevivência da espécie) (OSORIO, 2013, p. 20).

Sua teoria também colocou em discussão a verdade absoluta e definitiva que o pensamento científico de então procurava estabelecer, por exemplo, ao fomentar confronto entre a visão criacionista e a evolucionista. Este posicionamento suscitou mais oscilações na estabilidade do paradigma dominante, motivando cientistas a deixarem de lado a concepção cartesiana do mundo como uma máquina, perfeitamente construído por um criador, para adotarem a visão do universo como um “sistema em desenvolvimento e em constante mudança, no qual estruturas complexas se desenvolvem a partir de formas mais simples” (CAPRA; LUISI, p. 58).

Influenciado pelo viés evolucionista, **o campo da Física**, por meio de estudos em sistemas fechados, “ [...] considerados isolados de seu ambiente” (OSORIO, 2013, p. 25) e por meio de leis que só se aplicam a esta condição, investigou processos de transformação de energia. Com isso, deu origem à primeira e à segunda leis da termodinâmica. A primeira envolve conservação de energia e a segunda, sua degradação e dissipação, até a chamada morte térmica do

universo (OSORIO, 2013). Embora tanto a Biologia quanto a Física focassem na evolução, foram notadas diferenças entre seus estudos que também apoiaram a emergência de um novo paradigma. Por exemplo, enquanto, na Biologia, os organismos vivos seriam entendidos como sistemas abertos, em permanente processo de troca com o meio ambiente e, assim, sua evolução, envolveria “um movimento em direção à ordem e à complexidade crescentes”, na Física, persistia a noção de “um movimento em direção à desordem crescente”, como “um motor parando de funcionar por estar perdendo carga”, (CAPRA; LUISI, 2015, p. 58). Esta tensão não se resolveria de imediato, mas gradualmente foi ficando claro que a concepção mecanicista da matéria, base do estudo da termodinâmica “é demasiadamente simplista para nos permitir compreender a evolução da vida” (CAPRA; LUISI, p. 59), algo que favorece a adoção de uma abordagem inovadora.

Para Osorio (2013) com a continuação do desenvolvimento da ciência ocidental, novos abalos ao paradigma da simplificação se sucederam, mostrando outros sinais de suas limitações e de seu esgotamento. Evidências disto continuaram emergindo na Biologia, pois, suas investigações sob o paradigma da simplificação prosseguiram indicando um nível de constituintes fundamentais que não podia mais ser analisado de forma fragmentada. Assim, para que essa percepção fosse contemplada seria preciso considerar que células são sistemas vivos em si mesmos e que suas propriedades essenciais, “não são encontradas em nenhuma de suas partes, mas emergem no nível do sistema como um todo” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 61). Seria preciso assumir também, que “embora não haja nada de errado ao se dizer que as *estruturas* de todos os organismos vivos são compostas de partes menores [...]”, isso não implica em dizer que “suas *propriedades*¹⁰ possam ser explicadas exclusivamente por meio de moléculas” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 61).

Uma abordagem inovadora também surge quando a Biologia explora relações entre as partes e para isso adota **uma perspectiva holística** olhando **o todo em sistemas abertos**. Porém, novamente acontece que, mesmo que seus achados tenham tido algum impacto, no século XX, descobertas da Genética, como o conhecimento da estrutura do ácido desoxirribonucleico ou DNA, propiciaram novos reforços para se analisar partes fragmentadas conforme defende a abordagem cartesiana aos seres vivos (CAPRA; LUISI, 2015).

Ainda assim, nesse panorama de oscilações, a continuação do domínio do paradigma da simplificação não impediu o desenvolvimento de abordagens alternativas a ele. Daí que,

[...] em pleno século XIX, ao lado da cientificidade clássica que acreditava em um universo totalmente determinista pela matemática newtoniana, no sentido

¹⁰ Grifo dos autores.

de uma exata previsibilidade pela matemática, surgiram dentro da própria física [...] as noções de desordem, irreversibilidade, acaso e relações não mecanizadas (BORGATTI, 2008, p. 129).

E,

Se o paradigma mecanicista sustenta-se em um pensamento de simplificação mecanicista, que co-evolui com as explicações fundamentadas na mecânica clássica desenvolvida pelo sistema de mundo da física newtoniana, é de se esperar que os abalos mais significativos devam ser oriundos da própria física (BORGATTI 2008, p. 132).

Em relação a isso, apreendemos que esta parte da trajetória científica rumo à complexidade envolve o fato de que, “[...] no final do século XIX, existem como explicações científicas do mundo [...]” (BORGATTI, 2008, p. 132) a “[...] Física Clássica [...]” (ROCHA apud BORGATTI, 2008, p. 132). Esta abrange a “Mecânica Clássica” com “foco em matéria/movimento”; a “Termodinâmica” com “foco em calor/energia”; e o “Eletromagnetismo”, com “foco em campo/ onda” (BORGATTI, 2008, p. 133). No entanto, ao longo do século XX, novas investigações da Física evidenciaram o “esgotamento dos modelos da Física Clássica e a inoperância das leis que haviam estabelecido, quando se tratava de abordar eventos físicos que não podiam ser observados diretamente” (OSORIO, 2013, p. 20), gerando tensão favorável a um entendimento sistêmico da ciência. Este impacto, veio da Física da Relatividade e da Física Quântica que passaram a compor uma nova Física (CAPRA; LUISI, 2015).

A Física da Relatividade, “[...] fornece a estrutura teórica para a compreensão do universo nas maiores escalas: estrelas, galáxias, aglomerado de galáxias, até além da imensa extensão total do cosmos” (GREEN 2001 apud BORGATTI, 2008, p. 133). Para tanto, entre outras contribuições, Albert Einstein, (1879-1955) propôs novas relações no entendimento do tempo e do espaço, como “tanto o espaço como o tempo são conceitos relativos, reduzidos ao papel subjetivo de elementos da linguagem que um determinado observador usa para descrever fenômenos naturais” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 108). Assim, há o afastamento de ideias clássicas de “um espaço absoluto como o palco de fenômenos físicos e de um tempo absoluto como uma dimensão separada do espaço” e a aproximação da noção de que “o espaço e o tempo estão íntima e inseparavelmente conectados e formam um *continuum* quadridimensional denominado ‘espaço-tempo’ ” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 108). Vemos aqui, menos lugar para o determinismo e a fragmentação e mais valor a relações dinâmicas nas investigações científicas, algo que procuramos privilegiar em nossa pesquisa.

A Física Quântica trata de “[...] fenômenos no nível atômico e subatômico” (BORGATTI, 2008, p. 133), abrangendo “[...] a compreensão do universo nas menores escalas: moléculas, átomos, descendo até as partículas subatômicas, como elétrons e quarks” (GREENE,

2001 apud BORGATTI, 2008, p.133). A partir da década de 1920, a exploração do mundo atômico e subatômico, “colocou os cientistas em contato com uma realidade estranha e inesperada que abalava os fundamentos de sua visão do mundo e os forçava a pensar por vias inteiramente novas” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 100). Segundo estes autores, essa percepção fomentou a elaboração dos seguintes princípios norteadores ao paradigma da complexidade:

QUADRO 1 - Contribuições da Nova Física ao Paradigma da Complexidade

Princípio	Características
Princípio da dualidade e de padrões de probabilidade	“Dependendo da maneira como as observamos [...]”, há evidências da “natureza dual da matéria e da energia”, sendo que “[...] nem o elétron nem qualquer outro ‘objeto’ atômico têm quaisquer propriedades intrínsecas independentes de seu ambiente” (p. 102). Com isso, não “podemos prever com certeza a ocorrência de um evento atômico; podemos apenas prever a probabilidade de sua ocorrência” (p. 103)
Princípio da interdependência	Aceitação que as partículas subatômicas, não são “coisas”, em vez disso, são “interconexões entre coisas, e estas, por sua vez, são interconexões com outras coisas, e assim por diante” (p. 104). Noção de que “nós não podemos decompor o mundo em suas menores unidades [...] que tenham existência independente”, uma vez que quando mudamos o foco de objetos macroscópicos para os átomos e partículas subatômicas, “a natureza não nos mostra nenhum bloco de construção isolado, mas em vez disso, ela aparece como uma complexa teia de relações entre as várias partes e um todo unificado” (p.104).
Princípio do observador participante	O “entrelaçamento universal revelado pela teoria quântica sempre inclui o observador humano e a sua consciência”. Desse modo, “o observador é necessário para observar e até mesmo para produzir propriedades” (p.105).
Princípio de relações em estabilidade dinâmica	O universo é visto “como teia interconectada de relações”; é uma “teia cósmica [...] intrinsecamente dinâmica”, sendo que suas propriedades, as partículas subatômicas, só podem ser compreendidas “em um contexto dinâmico, por meio de palavras que se referem a movimento, interação e transformação” (p. 106). Assim, quando ampliada “[...] a matéria nunca está imóvel”, nem passiva e inerte, está em “[...] movimento contínuo”, vibra em “[...] padrões rítmicos determinados pelas configurações moleculares, atômicas e nucleares”. “Há estabilidade [...]” apenas como “manifestação de um equilíbrio dinâmico, e quanto mais nós nos aprofundamos na matéria, mais precisamos compreender sua natureza dinâmica para compreender seus padrões” (p. 106-107).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Capra e Luisi (2015)

Para os mesmos autores, “por volta da década de 1930, a maior parte das características-chave do pensamento sistêmico já havia sido formulada [...]”, advindas de várias áreas diferentes como aquelas que acabamos de mencionar e por outras que a seguir expomos (CAPRA;

LUIZI, 2015, p. 112). Desse modo, o uso dos termos conectividade, relações e contextos expressa uma nova maneira de pensar a ciência e o mundo. A partir de então, forma-se uma base para o pensamento sistêmico. Esta, conforme a trajetória que apresentamos, pautou-se em mudanças de perspectiva, principalmente das partes para o todo, com foco em totalidades integradas que não podem ser fragmentadas. Porém, há outras mudanças implicadas, tais como:

QUADRO 2 - Outras mudanças que caracterizam o Paradigma da Complexidade

Mudança	Características
Da disciplinaridade à multidisciplinaridade inerente	“A visão sistêmica da vida nos ensina que todos os sistemas vivos compartilham um conjunto de propriedades e princípios de organização comuns”. Isso implica que “o pensamento sistêmico pode ser aplicado a disciplinas acadêmicas integradas ou para descobrir similaridades entre diferentes fenômenos dentro uma ampla faixa de sistemas vivos” (CAPRA; LUIZI, 2015, p.113).
Da medição para o mapeamento	O mapeamento torna-se mais adequado para lidar com a valorização das relações como posição primária nas investigações. “Quando mapeamos relações, descobrimos certas configurações que ocorrem repetidamente. É o que chamamos de padrão” (CAPRA; LUIZI, p.114). São exemplos de padrões de organização: redes, ciclos e fronteiras. Com o mapeamento identificamos também nossa interconectividade e temos consciência da rede de relações que nos cercam (BARABASI, 2009).
De quantidades para qualidades	“Mapear relações e estudar padrões não é uma abordagem quantitativa, mas qualitativa” (CAPRA; LUIZI, 2015, p. 114).
De estruturas para processos	Na ciência sob o paradigma da simplificação, “há estruturas fundamentais, e em seguida há forças e mecanismos por meio dos quais elas interagem, dando origem a processos”. Já na ciência sistêmica, “toda estrutura é vista como a manifestação de processos subjacentes [...]”. Isso “[...] inclui uma mudança de perspectiva de estruturas para processos [...]” (p. 114).
Da certeza cartesiana ao conhecimento aproximado	O entendimento de que “todos os fenômenos naturais estão, em última análise, interconectados” pressupondo que “para explicar qualquer um deles precisamos compreender todos os outros, algo que obviamente, é impossível”. Desse modo, “o que torna possível converter a abordagem sistêmica em uma ciência adequada é a descoberta de que existe o conhecimento aproximado”. Com isso, “a ciência nunca pode fornecer qualquer conhecimento completo e definitivo [...] no sentido de uma correspondência precisa entre nossas descrições e os fenômenos descritos”. Ao lidar com o “conhecimento limitado e aproximado”, distanciado daquele que considerado como “completo e definitivo” contamos com o desenvolvimento de “modelos e teorias aproximados”, cada vez mais “[...] efetivos para descrever uma teia interminável de fenômenos interconectados [...] melhorando “nossas aproximações ao longo do tempo”, tornando-as “uma fonte de confiança e de força na comunidade científica”. (p. 116).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Barabasi (2009) e em Capra e Luisi (2015)

Em face desses novos conhecimentos, para Barabási (2009, p. 5- 6) ficou evidente que o paradigma da simplificação propiciou o seguinte quadro: a percepção de que sabemos “praticamente tudo o que há para conhecer acerca das partes”, mas com isso estamos “tão longe quanto sempre estivemos de entender a natureza como um todo”, ou seja, sob a abordagem reducionista, aprendemos a desmontar o universo, mas a sua remontagem se revela “muito mais difícil do que previram os cientistas”. Para o mesmo autor, a “razão é simples: sob a égide do reducionismo, deparamo-nos com a dura muralha da complexidade. Aprendemos que a natureza não é um quebra-cabeça bem projetado que possui apenas uma única forma de montagem”.

A partir desse contexto, cada vez mais, percebemos que nada ocorre isoladamente e que fenômenos e eventos encontram-se interligados entre si e com outras partes “de um complexo quebra-cabeça universal e com elas interagem. Começamos a perceber que vivemos em um mundo pequeno, em que tudo se encadeia a tudo” (BARABÁSI, 2009, p. 5). Dessa forma, descobrimos a importância das redes, como representante da interconectividade viva. Daí também, começamos a compreender a lidar com sistemas complexos, enquanto objeto de estudo do paradigma da complexidade.

A partir de 1940, destacam-se teorias que expressam ainda mais a complexidade nas ciências. Apresentamos a seguir alguns aspectos da Teoria Geral de Sistemas e da Teoria Cibernética, também enredados à nossa compreensão do que sejam sistemas complexos e suas características.

1.1.2.1 Teoria Geral de Sistemas

A Teoria Geral de Sistemas foi formulada por “um dos teóricos pioneiros dos sistemas”, o biólogo organísmico Ludwig von Bertalanffy (VASCONCELLOS, 2009, p. 187) e é vista como “o elemento nodal da rede de teorias que compõem um novo perfil paradigmático das ciências ao se aproximar o limiar de um novo milênio”(OSORIO, 2013, p. 21). Defendendo um enfoque sistêmico no estudo dos fenômenos biológicos ao reconhecê-los como sistemas complexos, Bertalanffy suscitou debate sobre “novos modos de pensar, que transcendessem os métodos tradicionais das ciências físicas”, propondo à comunidade científica o “empreendimento de substituir os fundamentos mecanicistas da ciência por uma visão holística” (CAPRA; LUISI, 2015, p.120). Assim, como mostra também Borgatti (2008), a complexidade seria examinada em diversos campos científicos, além da Biologia, fortalecendo um novo caminho para gerar conhecimento científico.

Segundo Osorio (2013, p. 22), motivações para tanto também vieram da percepção de um “isomorfismo” entre as ideias de Bertalanffy e “o que se verificava em outros campos do conhecimento humano, como nas ciências sociais”. Isso foi reforçado pelos movimentos científicos dos quais este biólogo participou, levando-o a notar a emergência de uma nova tendência para o fazer científico em continentes diferentes. Esse conjunto de noções

[...] impulsionou-o a desenvolver uma concepção gestáltica que permitisse abranger o saber emergente nas ciências em geral a partir do vértice fornecido pela noção de ‘sistema’. Com isso, ele defendeu que em todas as manifestações da natureza (‘lato sensu’, isto é, tanto a natureza física quanto a que denominamos natureza humana), há uma organização sistêmica, o que pressupõe não apenas um aglomerado de partes, mas um conjunto integrado a partir de suas interações (p. 22).

São algumas das contribuições advindas da Teoria Geral do Sistema (OSORIO, 2013) que interessaram ao nosso estudo:

- Um caminho alternativo ao do paradigma da simplificação para conferir estatuto científico à determinada disciplina, exigindo sua adequação “aos postulados da física teórica, tida como ciência padrão” (p. 24).
- Mais ênfase na “comunicação entre disciplinas que estavam isoladas, de certa forma encapsuladas em seus universos referenciais” (p. 24) e encontrando dificuldades de lidar com o todo de seus objetos de investigação. Isso ocasionou a busca por “princípios básicos interdisciplinares que permitissem a integração dos conhecimentos científicos por meio das relações de sentido que pudessem ser estabelecidas entre suas distintas áreas de investigação” (p. 24). Esses seriam “princípios universais aplicáveis aos sistemas em geral” (BERTALANFFY, 2015, p. 57).
- A introdução da ideia revolucionária de que “os efeitos podem ser retroalimentadores de suas supostas causas dentro de um sistema em que observadores podem modificar, pela via interativa, o que estão observando [...]” (OSORIO, 2013, p.24). Isso enfatizou a concepção de interdependência entre os elementos de um sistema, uma vez que deixa claro que os elementos se influenciam mutuamente em circularidade, também associada à causalidade recursiva de sistemas cibernéticos. Segundo Osorio (2013), essa abordagem representou “[...] um novo marco epistemológico tanto para pensar fenômenos da Física quanto na Química, na Biologia e nas Ciências Humanas em geral” (p. 24).
- A noção de que os organismos vivos, enquanto sistemas abertos,

[...] precisam se alimentar de um fluxo contínuo de matéria e energia, extraídas de seu ambiente, para se conservarem vivos. Diferentemente dos sistemas fechados, que se estabelecem em um estado de equilíbrio térmico, os sistemas abertos se mantêm afastados do equilíbrio nesse ‘estado estacionário’

caracterizado por fluxo e mudança contínuos (CAPRA; LUISI, 2015, p. 120).

- A noção de que em sistemas abertos, “o estado final pode ser alcançado a partir de diferentes condições iniciais e por diversos caminhos”. Assim, ao estudar um fenômeno em sua complexidade, deixamos de lado estruturas ou mecanismos pré-determinados e olhamos para a interação dinâmica entre múltiplas variáveis em sistemas abertos. Daqui se desenvolve o “princípio da multicausalidade” do paradigma da complexidade (OSORIO, 2013, p. 26).

- A definição de sistema como “complexo de elementos em interação” (BERTALANFFY, 2015, p. 84). Neste complexo, os elementos podem ser distinguidos pelo seu número, sua espécie e também de acordo com as relações dos elementos. Assim, pode ser apreendido pela soma dos elementos isolados uns dos outros (característica somativa, idêntica dentro e fora do complexo), como um “[...] simples aglomerado de partes independentes umas das outras” com índices menores de interação”. E, pode ser percebido pelo conhecimento desses elementos e as relações entre eles (característica constitutiva, dependente das relações específicas no interior do complexo) (VASCONCELLOS, 2009, p. 199). Mariotti (2010, p. 89) nos ajudou a aprofundar a compreensão acerca desta abordagem a qual interessou ao nosso estudo:

O que determina a complexidade de um sistema não é o número de partes de que ele é composto, mas a dinâmica das relações entre essas partes. Quando mais complexo for um sistema (ou seja, quanto mais frequentes e intensas forem as interações de suas partes), maior será a sua complexidade, a qual se manifesta por sua maior capacidade de interagir com o ambiente em que está situado.

Por fim, citamos colocação de Borgatti (2008, p.158), referindo-se ao fato de que, por mais que hajam explicações a respeito do termo complexo em sistemas complexos, sua repercussão ainda é problemática pois,

apesar de diferentes disciplinas ou áreas de investigação estarem se debatendo com problemas similares ao se depararem com sistemas com comportamentos que não são explicados ou previstos nos moldes da abordagem mecanicista, os quais são comumente associados a sistemas complexos [...], as explicações do que seria complexo além de divergir podem ser inadequadas, principalmente quando há uma tentativa de expressá-la matematicamente com o intuito de estabelecer uma hierarquia de sistemas complexos, considerando que complexidade cobre o vasto território entre a ordem e o caos.

Acompanhando o dinamismo do próprio termo, nos alinhamos a outra explicação, ainda de Borgatti (2009, p. VIII), “entende-se sistema como parte da realidade que forma um todo organizado composto de elementos inter-relacionados e complexo como algo que possui um comportamento de difícil previsibilidade [...]”.

1.1.2.2 Teoria Cibernética

Entrelaçada à Teoria Geral de Sistemas, a teoria cibernética se desenvolveu a partir da década de 1940, pensada Robert Wiener (1894-1964) como “arte da comunicação e do controle dos seres humanos, máquinas e animais” e como “[...] a ciência dos sistemas de controle” (MARIOTTI, 2010, p. 85), nos quais se autorregulam, se autoproduzem e se auto-organizam. Sob estas definições, ela também é conhecida como Cibernética de Primeira Ordem e surgiu com o objetivo de construir máquinas que reproduzissem os mecanismos de funcionamento dos sistemas vivos. Dentre seus achados, interessaram ao nosso trabalho:

- Noções de “circularidade (*feedback*)” como princípio da causalidade circular, entendida como

[...] retroação sistêmica ou retorno do efeito sobre a causa com a realimentação desta. [...] A retroalimentação é fator de melhoria dos sistemas, tende a reestruturá-los e permite que se autorregulem e se auto-organizem num nível mais evoluído de complexidade (p. 85-86).

Desta forma, a Teoria Cibernética contesta a causalidade linear, defendida no paradigma da simplificação, e amplia percepções acerca dos processos de autorregulação característicos da vida (CAPRA; LUISI, 2015), associando-os à adaptação de sistemas vivos, sujeitos à constantes mudanças do ambiente em que estão, o que permite mantê-los estáveis diante dessas variações (MARIOTTI, 2010). Com este estudo, o ciclo de *feedback* é o mecanismo essencial de autorregulação e a predisposição tanto à estabilidade dinâmica quanto à mudança torna-as condições interdependentes e complementares, “indispensáveis à existência da vida” (OSORIO, 2013, p. 25). Assim, é compreendido que **sua alternância** é necessária para “o estado de ‘saúde evolutiva’ dos organismos (tanto biológicos quanto sociais)” (p. 25).

Por este caminho, a visão simplista do mecanismo de regulação é transcendida, dando vez ao processo de retroação sistêmica, à medida em que este, conforme explica Santos (2005, p. 3), é visto como “[...] a espiral geradora na qual, os produtos e os efeitos são simultaneamente produtores e causadores daquilo que os produz”. Dessa forma, os fenômenos e os seres vivos são concebidos como “causas e causadores, modificados e modificantes, influenciando tanto a si, como aos outros e o meio”. Em sendo assim, “todos os seres (e suas ações) são importantes, não existindo contribuição desnecessária (especialmente nas relações humanas), pois uma ação individual pode reconfigurar um sistema (dependendo da ecologia das ações)” (p. 3). Este ponto de vista, de acordo com o mesmo autor, diz respeito ao princípio da recursividade, que o filósofo Edgar Morin (1921-), em diálogo com o princípio da causalidade circular da Cibernética, assume como uma das bases para o paradigma da complexidade.

- A emergência de processos de auto-organização compreendida como padrão ordenado que emerge espontaneamente em qualquer estado inicial das redes (CAPRA; LUISI, 2015). Sobre isso Borgatti (2009, p. IX) diz que a

Auto-organização tem sido uma das questões mais exploradas em sistemas complexos. Trata da dinâmica organizacional que ocorre sem a necessidade de um organismo central de planejamento – seja externo ou interno – em que as interações simultâneas dos seus componentes individuais podem provocar uma organização não planejada do todo [...].

Para Capra e Luisi (2015), compreender padrões significa considerar “uma configuração de relações características de um sistema em particular” de modo que compreender a vida sob o pensamento sistêmico, começa com “a compreensão do padrão” (p. 129). Desse modo, “o que é destruído quando um organismo vivo é dissecado é o seu padrão. Os componentes ainda estão lá, mas a configuração de relações entre eles – o padrão – é destruída, e por isso o organismo morre (p. 130). Isso implica também em apreender propriedades de um padrão enredado, “sendo a mais óbvia delas, a sua não linearidade, estendida em todas as direções” (p. 131). Para os mesmos autores, no estudo da rede padrão de comunicação entre comunidades ativas em sistemas sociais, trabalha-se com o pressuposto de que seus membros poderão aprender com seus erros, pois “[...] as consequências de um erro se espalharão pela rede e retornarão à fonte por meio de ciclos de feedback” (p. 131). Assim, há possibilidades de correção, de regulação e de reorganização. Estes achados contribuíram para o desenvolvimento de modelos de sistemas auto-organizadores no final da década de 1970 e durante a de 1980.

- A inclusão do observador, como “parte indissociável do sistema observado” e que, portanto, “necessariamente o afeta” (OSORIO, 2013, p. 27). Esse aspecto vai ao encontro de ideias sistêmicas de outros campos, por exemplo, os princípios da incerteza e da imprevisibilidade da Física Quântica, e é um dos fundamentos que geram a Cibernética de Segunda Ordem, na qual o observador encontra-se atento “para sua própria participação no processo” sob estudo. (CAPRA; LUISI, 2015; OSORIO, 2013, p. 27).

Em geral, tanto a Teoria Geral de Sistemas, quanto a Teoria Cibernética, nos estados nos quais apresentamos, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de conceitos sistêmicos que passaram a integrar a linguagem científica, levando a novas metodologias e aplicações em diferentes áreas do conhecimento.

Embora a Teoria Geral de Sistemas, pensada por Bertalanffy (2015), seja apenas uma das peças do mosaico que compõe o paradigma da complexidade, o que aprendemos a seu respeito esclareceu quais seriam as implicações de se considerar a abertura de sistemas complexos, algo com que tivemos que lidar ao longo de toda nossa pesquisa. Quanto às

diferentes fases da Cibernética, seu primeiro momento suscitou em nós, reflexões sobre o uso de simulações e do controle em abordagens à complexidade. Conseguimos compreender mais acerca desta questão por meio de Mariotti (2010, p. 86), quando este ressalta que, com o tempo, as formulações matematizadas de Wiener (seu fundador), foram associadas à ideia de controle às últimas consequências, criando a “ilusão” de que “seria possível exercer um domínio quase absoluto sobre coisas e pessoas”. Dessa forma, ela seria associada a modelagens, previsibilidade e quantificação. Isso, segundo Mariotti (2010, p. 86), pode até torná-la útil, porém, faz perder seu potencial estratégico e inovador, produzindo repetição, no lugar de diferença, funcionando como “mais uma ferramenta da razão mecânica” e criando a ilusão de que “podemos controlar uma infinidade de variáveis” (MARIOTTI, 2010, p. 86). Em outras palavras, estes procedimentos, o conhecimento advindo das máquinas cibernéticas, deixa de ser atrelado à abordagem complexa. Saber disso contribuiu como mais um norte para o nosso papel de pesquisadora de sistemas complexos.

Quanto à **auto-organização**, foi importante também saber por Capra e Luisi (2015) que os estudos em modelos cibernéticos consideravam que possíveis mudanças estruturais geradas por esse processo adviria de um conjunto de variedades de estruturas sendo que a sobrevivência de um sistema estaria associada à riqueza desse conjunto (ASHBY, 1952 apud CAPRA; LUISI, 2015 p. 132). Esta percepção só se alteraria posteriormente, com a continuação de discussões em torno da emergência e da auto-organização de fenômenos no campo da Matemática. Na próxima seção apresentamos mais alguns elementos a esse respeito.

1.1.2.3 Contribuições da Nova Matemática

Ainda na década de 1950, as descobertas no campo da Genética “eclipsaram a visão sistêmica durante quase três décadas” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 132). Assim, novos fomentos ao olhar sistêmico só se tornariam mais significativos a partir do final da década de 1970, quando foi possível à Matemática reconhecer a dominância dos fenômenos não lineares na natureza, constituindo-os como “um aspecto essencial dos padrões em rede dos sistemas vivos”. A partir de então, essa ciência aceitou o desafio de lidar com essa questão, não mais evitando-a ou tentando linearizá-la. Com isso, reavalia “[...] algumas noções muito básicas a respeito das relações entre um modelo matemático e os fenômenos que ele descreve. Uma dessas noções refere-se à nossa compreensão da simplicidade e da complexidade”. Para tanto, é desenvolvida “uma nova matemática” (p. 132), “a primeira” para descrever e analisar “fenômenos não

lineares”, em sua “plena complexidade” (p. 142). Esta se alinha à abordagem “qualitativa”, valorizando “relações e padrões”, mapeando-os no lugar de medi-los. (p. 135).

Com novas ferramentas associadas a computadores de alta velocidade foi possível aos matemáticos e cientistas em geral, apreenderem detalhes de sistemas auto-organizadores, descrevendo e modelando “matematicamente a interconectividade fundamental das redes vivas”. Para isso, eles passaram a se servir de uma “teoria da complexidade” da Matemática, também conhecida como dinâmica não linear, considerada o “mais instigante desenvolvimento científico do fim do século XX” (CAPRA; LUISI, 2015, p.133-134).

Para nós, foi importante ter esclarecido que, enquanto teoria matemática, ela não representa um avanço científico em si, como “a teoria quântica ou a teoria da evolução de Darwin” significaram. Ela é entendida na verdade, como um apoio para o desenvolvimento de “novas teorias científicas quando usada adequadamente (e engenhosamente) para explicar fenômenos naturais não lineares” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 134-135). Com ela, tem-se um novo conjunto de conceitos e de técnicas para lidar com a complexidade, elevando “o pensamento sistêmico a um nível inteiramente novo” e fornecendo “base conceitual para formulações imensamente mais sofisticadas da visão sistêmica da vida” (p. 133). Por meio das explicações dos mesmos autores, apresentamos no quadro abaixo alguns de seus impactos:

QUADRO 3 - Impactos da Nova Matemática ao Paradigma da Complexidade

Impactos	Características
A reavaliação da noção de simplicidade e de complexidade	Verifica que, no mundo não linear, “equações deterministas simples podem produzir variedade de comportamentos”, assim como “o comportamento complexo e aparentemente caótico pode dar lugar a estruturas ordenadas, a padrões belos e sutis” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 142). Tal conhecimento suscitou reflexão sobre o significado de caos no comportamento de sistemas caóticos, que parecia ser aleatório, “mas na verdade mostra um nível mais profundo de ordem padronizada” (p. 142).
Percepções da não linearidade nas relações de causa e efeito em sistemas lineares e não lineares	Nos primeiros, “pequenas mudanças produzem pequenos efeitos, e grandes efeitos se devem a grandes mudanças ou a uma soma de muitas pequenas mudanças” (p. 143). Enquanto que nos segundos, “[...] pequenas mudanças podem ter efeitos dramáticos porque elas podem ser amplificadas repetidamente por meio de um <i>feedback</i> que se autorreforça” (p. 143), e ainda, grandes mudanças podem resultar em nada ou pouco. Com isso, os processos não lineares de <i>feedback</i> são entendidos como “[...] a base das instabilidades e da súbita emergência de novas formas de ordem tão características da auto-organização” (p. 143). Segundo os mesmos autores, o meteorologista Edward Lorenz foi um dos que observou “a sensibilidade extrema com relação a condições iniciais” como característica de sistemas

	caóticos. Este fenômeno é conhecido na teoria do caos, “como ‘efeito borboleta’ por causa da afirmação parcialmente jocosa, segundo a qual uma borboleta agitando suas asas hoje em Pequim poderá causar uma tempestade em Nova York daqui a um mês” (p. 152).
Um novo olhar sobre os processos de auto-organização (continuando a discussão gerada pelos ciberneticistas)	Com o avanço da compreensão do fenômeno da emergência “considerado juntamente com o da auto-organização” (p. 187), foram se diferenciando “o conceito anterior de auto-organização em cibernética e os modelos posteriores mais elaborados” (p. 132). Estes incluíram “a criação de novas estruturas e de novos modos de comportamento no processo auto-organizador” (p. 132), que “não estão presentes nas partes ou nos componentes” (p. 187) e que emergem pela “criatividade”, pelo “desenvolvimento” e pela “evolução” nos processos de auto-organização (p. 132).
O uso de imagens para visualizar a complexidade no caos sob uma “nova espécie de geometria conhecida como topologia, elaborada por Henri Poincaré (1854-1912)	Por meio de uma “uma matemática de padrões e relações” e com ajuda de computadores (p. 145), seu estudo propiciou o aprofundamento de conhecimentos sobre “padrões ordenados em sistemas caóticos” (p. 147) e levou cientistas a saber mais acerca de como “resolver as complexas equações não lineares associadas com os fenômenos caóticos e descobrir ordem sob o caos aparente” (p. 147). Para tanto, explora-se, por exemplo, a sensibilidade extrema a condições iniciais nesses sistemas, bem como a impossibilidade de se fazer qualquer tentativa de previsão de seu comportamento.
Avanço no conhecimento de atratores	Benoît Mandelbrot (1924-2010) estudou atratores desenvolvendo a “‘geometria fractal’”. Com isso obteve “‘uma linguagem para falar de nuvens’ ” (MANDELBROT apud CAPRA; LUISI, 2015, p. 156). Esta lida “com uma poderosa linguagem matemática para descrever a estrutura dos atratores caóticos [...]”, “[...] para descrever e analisar a complexidade das formas irregulares no mundo natural que nos cerca” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 155-156). Com o andamento disso, ele e seus colegas matemáticos estabeleceram “conexões entre geometria fractal e teoria do caos” concluindo que “[...] que os atratores estranhos são exemplos extraordinários de fractais. Se amplificamos partes de suas estruturas, elas revelam subestruturas em muitas camadas nas quais os mesmos padrões se repetem incessantemente” (p. 157).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Capra e Luisi (2015)

Em se tratando desses impactos, ainda destacamos que as novas discussões acerca da auto-organização propõem uma perspectiva alternativa àquela de Ashby (1952 apud CAPRA; LUISI, 2015 p. 132) que defendia mudanças estruturais ocorrendo dentro de um conjunto de variedades de estruturas, e, que para sobreviver o sistema seria dependente da variedade dos requisitos desse conjunto, como mencionamos anteriormente ao final da subseção 1.1.2.2.

Além desse aspecto, Capra e Luisi (2015) chamaram nossa atenção para a compreensão de atratores como “[...] uma forma da trajetória de um sistema [...]”. Segundo eles, na “[...] teoria da complexidade, um atrator é uma representação matemática de uma dinâmica (o comportamento de longo prazo do sistema) [...]” (CAPRA; LUISI, 2015, p. 151). Isso nos levou a saber de estados atratores, como “modos particulares de comportamentos que o sistema prefere¹¹” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 49), ou “configurações *regulares* e *recorrentes* do repertório interpretativo¹²” do seu comportamento (ESCUADERO, 2013, p. 468); bem como de bacia atratora como “[...] região na qual um atrator exerce força no sistema”¹³ e que com isso, “o sistema pode orbitar a bacia, ou se alojar nela”¹⁴ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 52). Apreendemos também que em sistemas não lineares existem tipos diferentes de atratores. Nessa perspectiva, realizar “‘uma análise qualitativa’ ” envolve investigar suas características topológicas (CAPRA; LUISI, 2015, p. 153).

Em nosso estudo, interessou considerar atratores estranhos “que correspondem a sistemas caóticos” (p. 148), com “[...] comportamentos instáveis, não previsíveis e, portanto, sensíveis a quaisquer perturbações (grandes e pequenas)”. Embora apresentando comportamento imprevisível, eles “se auto-organizam em emergentes ordem e estrutura” (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016, p. 27). Segundo Matos e Morhy (2016), atratores estranhos “[...] representam zonas provisórias de estabilidade dinâmica”, resultando de momentos de auto-organização e constituindo um possível padrão de comportamento (p. 182).

Ademais, lançamos mão de mais alguns termos advindos de contribuições da Nova Matemática para a análise qualitativa desses sistemas, na qual faz parte, atentar para as características topológicas da abordagem da complexidade, tais como:

QUADRO 4 - Outras Contribuições da Nova Matemática

Espaço de fase	“[...] espaço matemático abstrato” que exhibe as variáveis de um sistema complexo revelando seus padrões ordenados (CAPRA; LUISI, 2015, p. 147).
Retrato de fase	“[...] uma figura dinâmica de todo o sistema” (p. 154), fruto da “análise qualitativa de um sistema dinâmico” (p. 153) com identificação de atratores e de bacias atradoras de acordo com sua topologia.
Pontos de bifurcação	São “pontos críticos de instabilidade” em sistemas não lineares (p. 154). Na linguagem da Nova Matemática, fazem parte da “[...] evolução do sistema onde uma forquilha aparece subitamente e o sistema se ramifica novamente em outra direção” (p. 154-155).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Capra e Luisi (2015)

¹¹ “[...] particular modes of behavior that the system prefers”.

¹² “[...] *recurring, regular* configurations of the interpretive repertoire”. As palavras em itálico foram colocadas pelo autor.

¹³ “[...] a region in which the attractor exerts a force on the system”.

¹⁴ “The system may orbit round the basin, or settle inside it”.

Ao longo do capítulo 3, buscamos vários dos conceitos que até então apresentamos para discorrer sobre os achados de nosso estudo. Para que isso fosse possível, desde que os membros do grupo de pesquisa do qual fizemos parte começaram a aprender acerca do paradigma da complexidade, gradualmente fomos mitigando dificuldades para dar conta do que significavam os princípios de sistemas complexos.

Nesse processo, as leituras de Larsen-Freeman e Cameron (2008) e de Vasconcellos (2009), além das discussões tecidas com colegas pesquisadores elucidaram questões gerais acerca dos termos e da história que almejávamos apreender. Porém, percebemos que o alcance de um entendimento mais completo começou a se configurar a partir do momento em que revisitamos o que vínhamos aprendendo em Borgatti (2008) e em Capra e Luisi (2015). Isso porque o modo como conduziram seus estudos instigou o nosso interesse em dar mais atenção à compreensão da evolução da história do conhecimento científico, detalhando o desenvolvimento desse percurso e interligando pressupostos do paradigma da complexidade e do paradigma da simplificação, efetivamente iluminando o embasamento teórico que buscamos. Com isso, nesta tese recorreremos a um número maior de citações referentes a obra destes autores, almejando expandir possibilidades de também enriquecer a experiência de nossos leitores em relação ao conjunto de considerações essenciais para que se possa entender como geramos conhecimento na perspectiva de um modelo científico mais recente.

Ainda acerca dessa arte, observamos que alguns entraves advieram da nossa insistência em entender cada princípio de forma isolada e descontextualizada, no lugar de vê-los entrelaçados em uma história que é dinâmica e que está em construção. Assim, estávamos lidando com o conhecimento e a sua aprendizagem como na escola que cursamos, apoiando-nos em pressupostos cartesianos quando para esta tese propúnhamos ir além. Porém, mudar isso não significou afastar-nos deles. Em seu lugar, implicou em rever o que significam estudos orientados sob o paradigma da simplificação ao mesmo tempo em que procurávamos melhorar nossa percepção das implicações dos princípios de sistemas complexos. Com esse encadeamento de ideias, chegamos ao entendimento integrador que expomos na próxima subseção.

1.1.3 Reflexões acerca do conhecimento científico

Do conjunto de conhecimentos que apresentamos, percebemos a necessidade de se ampliar perspectivas para a geração do conhecimento científico e a sua transformação em realidade. Assim, um paradigma da complexidade vem se apresentando, com alicerces construídos sob uma “[...] extensa teia de ideias e teorias que vão se entrelaçando [...]” (OSORIO, 2013, p. 36) e com o seu desenvolvimento em plena atividade, ao lado do paradigma da simplificação.

Para este trabalho, nos alinhamos com Borgatti (2008), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Mariotti (2010), Osorio (2013), Capra e Luisi (2015) quando seus estudos exploram a ideia de que não se pode lidar com a abordagem da complexidade por meio de um pensamento simplificador. Porém, não será por causa disso que a ciência desenvolvida sob o paradigma da simplificação deva ser descartada. Entendemos que, pelos próprios princípios de diálogo e de inclusão do novo paradigma, pode ser possível a convivência de ambos, com trocas e com benefícios mútuos e complementares. Sobre esta possibilidade, Mariotti diz (2010, p. 36-37),

Nós humanos, temos necessidade de reduzir o desconhecido ou o pouco conhecido ao conhecido. É obvio que em determinados momentos um certo grau de reducionismo é necessário e até mesmo indispensável. É o que ocorre em situações urgentes e nos primeiros instantes das crises, circunstâncias nas quais é preciso tomar decisões e/ou providências imediatas [...] é uma resposta instintiva de luta e de fuga... uma reação primitiva, que nos humanos como nos demais mamíferos está localizado no tronco cerebral [...] **O que é questionável é ater-se *sempre*¹⁵ a tais referências como estratégia única para lidar com o novo, o diferente e suas complexidades. O reducionismo pode funcionar em certas circunstâncias e criar problemas em outras.**

Por conta disso, continua o autor, faz-se pertinente o estudo sob a abordagem da complexidade, buscando “abertura para a percepção das nuances, para os espectros de possibilidades existentes entre polos antagônicos”; decidindo “examinar o que há entre os opostos”; e investigando “as possibilidades”, a “diversidade”, o multifacetado e muitas vezes, o incerto e imprevisível, tanto quanto foi e tem sido ainda necessário buscar apoio nas certezas que o paradigma da simplificação tenta oferecer (MARIOTTI, 2010, p. 36).

Capra e Luisi (2015, p. 112) reforçam essas ideias colocando que, “a ênfase nas relações, nas qualidades e nos processos não significa que os objetos, as quantidades e as estruturas não são mais importantes”. Assim, quando

[...] falamos em mudanças de perspectiva, não queremos dizer com isso que o pensamento sistêmico elimina completamente uma perspectiva em favor da

¹⁵ Em itálico de acordo com o texto original.

outra, mas, em vez disso, **que há uma interação complementar entre as duas perspectivas, uma mudança entre figura e fundo** [...] (p. 112).

Os autores ainda ressaltam que quando a figura é preenchida por relações, qualidade e processos, está implicada também, uma mudança de pensamento, por exemplo, do autoafirmativo para o integrativo; do reducionista para o holístico; do linear para o não linear; bem como uma respectiva mudança de valores, da autoafirmação à integração; do quantitativo ao qualitativo; e da dominação à parceria. Nenhuma delas “é intrinsecamente boa ou má” (p. 38).

Borgatti (2008) também contribuiu para que assumíssemos um olhar inclusivo e integrador no que diz respeito a relações entre o paradigma da simplificação e o da complexidade. Isso ocorreu, à medida em que sua pesquisa nos levou a considerar os desdobramentos dos abalos e das oscilações que atingem a dominância do mais antigo. Entre eles, o de que ultrapassamos o estágio de reconhecimento da “ ‘complexidade na ciência’ ” (p. 198) e o de que hoje já estão sendo desenvolvidas “ ‘ciências da complexidade’ ”, “[...] como uma abordagem alternativa/complementar ao mecanicismo científico [...]” (p. 197), caracterizada por

[...] uma pluralidade, onde existem aspectos equivalentes, concorrentes, antagônicos e complementares, embora predomine o reconhecimento comum de que a complexidade na dinâmica dos sistemas é devida, principalmente, à não-linearidade [...] (BORGATTI, 2008, p.197-198).

Nessa perspectiva, “[...] trata-se do reconhecimento da complexidade nas ciências com suas contribuições diversificadas, seus aspectos especializados como também suas questões transdisciplinares, suas limitações e potencialidades [...]” (p. 198). Com isso, diferentes áreas do conhecimento (entre elas, colocamos a do ensino e da aprendizagem de LAd), têm aprendido a lidar com aquilo que reconhecem ser os seus sistemas complexos.

Assim, chegamos ao século XXI, enfrentando “um momento de perplexidade no processo disruptivo de passagem de um padrão de conhecimento para outro. De troca de paradigma” (ABRANCHES, 2017, p. 30). Relacionamos esta fase, ao período de transição de paradigmas no qual a pesquisa de Borgatti (2008, p.145) nos situa, tecendo considerações acerca do tempo que um paradigma leva para se estabelecer e concluindo que

[...] mesmo, que uma efetiva consolidação de um novo paradigma ainda não esteja realmente ocorrendo, tudo leva a crer que o processo de transição passou do seu ponto de retorno, sendo possível que esteja caminhando para um estágio final de transição [...].

Em nosso estudo, consideramos este momento, sobretudo, como sendo de significativas contribuições para uma ampliação no quadro de paradigmas científicos, no qual buscamos saber da complexidade, lidando com seus paradoxos, incertezas e indefinições; bem como juntando

“coisas, pessoas e situações, para que de sua integração surjam ideias novas”, “[...] sem perda da condição de individualidade, da singularidade de cada coisa e situação” (MARIOTTI, 2010, p. 91).

Quanto a alcançar um estágio de consolidação, questionamos esta condição se ela em algum momento suscitar um estado de conhecimento acabado e um fechamento para a emergência de concepções que dinamizariam pressupostos do novo paradigma pois, será isso compatível ao que se busca com o paradigma da complexidade e ao que o torna um modelo científico complementar ao do paradigma tradicional? E ainda, dadas as oscilações que abrangem a trajetória de transição de paradigmas científicos e as características centrais de fenômenos olhados sob esse outro prisma, não seria mais coerente continuar assumindo o status de paradigma em construção que abriga conhecimento inacabado?

Segundo Capra e Luisi (2015), chegamos então ao final da segunda década do ano 2000 em um mundo superpovoado e globalmente interconectado, com questões relacionadas à energia, ao meio ambiente, à mudança climática, à segurança alimentar e financeira, à saúde e à educação. Ao lado de serem investigados por meio de um modelo científico mais antigo, eles também têm sido percebidos por um mais novo que reconhece-os como problemas sistêmicos e compõem perspectivas para lidar com eles e agir com base em seus princípios para uma compreensão mais satisfatória da realidade de que fazemos parte. Nosso estudo foi elaborado com o propósito de contribuir para isto.

Na próxima seção, encadeamos ao nosso repertório teórico estudos da Educação, da Linguística, da Linguística Aplicada e nossas questões da área de ensino e de aprendizagem de LAdS.

1.2 Enredando o paradigma da complexidade

Como identificamos anteriormente, é notório o desenvolvimento do novo paradigma sob o conhecimento advindo principalmente da Biologia, da Física e da Matemática. Como também vimos, em sua evolução há o envolvimento implícito e explícito de outros campos científicos, como o da Literatura, o da Psicologia e o da Ecologia. Pensamos que o caminho que atrelou a área de ensino e de aprendizagem de LAdS ao novo paradigma se dá assim também, com interligações e participações variadas. Aqui expomos como percebemos aquelas que importaram ao nosso trabalho.

Sem estabelecer linearidade aos fatos, pressupondo múltiplas interações influenciando umas às outras, começamos citando ligações com a área da Educação. Nessa perspectiva, frisamos a participação de cientistas que contribuíram para a constituição de bases para a educação contemporânea. Suas ideias fizeram parte do movimento definido como “Escola Nova” com origem na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, introduzindo conceitos inovadores ligados à dimensão pedagógica no século seguinte, contrapondo com o conhecimento estabelecido de que “aprender nada mais era que preencher a memória com dados e fatos estáticos” sob ações protagonizadas pelo professor (ANTUNES, 2008, p.71). Entre outros, colaboraram para isso Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) cujos estudos ficaram conhecidos internacionalmente, e, embora não se refiram ao paradigma da complexidade enredamos os motivos que colocamos a seguir.

De modo geral, as pesquisas desses cientistas suscitaram mudanças ao defender ações integradas, com a participação expressiva de todo um “sistema” de elementos, de agentes e de instituições (ANTUNES, 2008, p.11); ao conceber a atividade de educar sem a ocorrência de exclusão da realidade e da dimensão social de seus participantes; ao sugerir que sejam exploradas as descobertas dos alunos e não a repetição de informações do professor; e, ao valorizar o trabalho tanto em grupo quanto o individual, incentivando que alunos sejam protagonistas da sua aprendizagem vendo-a como significativa a eles. Aqui, claramente são privilegiadas relações com o contexto, a emergência de saberes não padronizados e noções de autonomia da aprendizagem que abarcam lidar com interdependência no lugar de apenas buscar a independência – todos esses aspectos coerentes com princípios de sistemas complexos.

De acordo com o mesmo autor, quando encampadas pela Educação, as ideias de Piaget orientam que o conhecimento seja conquistado por meio de experiências envolvendo objetos do saber, com ou sem mediadores. Todas elas fomentadas por ações investigativas, reflexões e a exploração de algo que não é apresentado como pronto ou de modo mecânico. No caso dessas experiências serem mediadas por professores, espera-se que eles incentivem o aluno a associar saberes novos a antigos para aprender no presente e para elaborar referências que servirão para aprender também no futuro, dinamizando a transformação de atitudes, competências e habilidades. Nisso, há uma perspectiva relacional e não estática da aprendizagem que torna possível integrar ideias do estudo de Piaget ao paradigma da complexidade. Da mesma forma, ao revisitá-lo, observamos o que pode afastar essas ideias desse paradigma. Isso ocorre se forem presumidas como rígidas as fases cognitivas do desenvolvimento humano estabelecidas pelo

cientista, que diferencia-as por níveis de aprendizagem em faixas etárias; se forem excluídas mobilidade não linear a elas; e, se for sugerido o alcance de um saber finalizado a cada uma delas.

Quando o legado de Vygotsky é adotado pelo campo da Educação, pensamos que ele é também passível de conexão ao paradigma da complexidade por meio da ênfase que coloca no papel das interações com a realidade. Nesse caso, em dimensões socioculturais, entre crianças ou um indivíduo mais experiente (um colega, um adulto ou um professor) e outro menos, entendendo-as como essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Lantolf e Appel (1994), ao tratar delas, o cientista rejeitou a ideia de que mudanças cognitivas se dessem exclusivamente de modo gradual e cumulativo, argumentando que elas também ocorriam de modo abrupto e revolucionário que, como já vimos, é uma característica de sistemas complexos (LANTOLF; APPEL, 1994; ANTUNES, 2008).

Na escola, essas relações abarcariam atividades na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um “espaço teórico” “maleável” que considera a distância entre aquilo que o aluno já faz e aquilo que é capaz de fazer com o apoio de um professor ou de outra figura mais experiente (ANTUNES, 2008, p. 36), entre elas, uma delas poderia ser o conselheiro linguageiro que apresentamos nesse trabalho. Estes agentes provocariam desafios e questionamentos por meio de tarefas heterogêneas, catalisando potencialidades de aprender singulares a cada indivíduo. Ao mesmo tempo, eles colaborariam para reduzir a necessidade de intervenções na ZDP mediante o fomento ao processo de conscientização de que somos seres agentivos. Este envolve o contínuo trabalho cognitivo de atrelar saberes antigos e novos que podem amenizar dificuldades recentes ou não; adaptações entre pessoas e seus entornos; e, a noção de que tanto somos usuários disso para aprender, como também contribuímos para modificar realidades, criando novas condições para transformações que se dão de modo imprevisível, tal qual são vistas pelas lentes da abordagem da complexidade. Com isso, almeja-se instigar, de maneira fluida e dinâmica, a emergência de comportamento autorregulado vinculado a progressos da autonomia voltada à aprendizagem. Assim, afasta-se a ideia de que ao final de estágios previstos para o seu desenvolvimento, tem-se um adulto com seu saber finalizado. No lugar disso, tem-se em mente um ser humano capaz de recuperar e de mobilizar estratégias para lidar com situações diversas as quais vivencia (LANTOLF; APPEL, 1994).

Aqui, ainda poderiam ser citadas investigações de outros cientistas influenciadores de renovações na Educação que, embora não tenham lançado mão do olhar do novo paradigma, exploraram princípios adotados por ele, ao nosso ver, fortalecendo de alguma maneira a sua

evolução. Porém, há também aqueles que fizeram isso já de modo explícito, entre eles, Edgar Morin (1921-).

Segundo o texto para discussão elaborado pelo Instituto Econômico de Pesquisa (IPEA) (SAKOWKI; TÓVOLI, 2017), apesar de “uma considerável quantidade de pesquisas no mundo” explorar “a natureza de sistemas complexos educacionais, da aprendizagem e do ensino”, no Brasil, isso ainda é “incipiente”, sendo os métodos de sistemas complexos “relativamente novos na pesquisa educacional”, tendendo “a maioria das aplicações “vir de departamentos de ciência da computação, em vez de departamentos de educação” (p. 9; 24). A discussão apresentada nesse documento girou em torno do que tem “sido feito nesta área no país” e como a abordagem da complexidade pode apoiar a educação brasileira. Nisso, foi identificado que em se tratando de encaminhar essas questões, Morin é o cientista mais explorado. Suas ideias chamam atenção “para os princípios da complexidade e a necessidade de se repensar a educação, principalmente a ressignificação das práticas pedagógicas”, incentivando reflexões acerca do modelo tradicional e propondo um novo a partir do que se apreendeu por meio da trajetória de pressupostos de sistemas complexos que expusemos anteriormente (p. 9).

Nesta perspectiva, “dada a natureza complexa da educação, as metodologias de sistema complexos podem ajudar a analisá-las em diferentes formas [...]” (SAKOWKI; TÓVOLI, 2017, p. 8). Nesse caso, o novo modelo perceberia e interpretaria a realidade, por exemplo, lançando mão da dialogicidade ao observar o todo, as partes e suas relações; bem como do dinamismo e das incertezas que também caracterizam o processo de construção do pensamento e personalizam e heterogeneizam a trajetória de aprendizagem dos alunos.

Sob esse direcionamento, entre outros métodos, “pesquisas brasileiras têm explorado modelagens e simulações computacionais como “ferramentas poderosas e importantes para o ensino de conceitos complexos no nível do estudante e para a análise de problemas complexos no nível da pesquisa e da política” (p. 25). Suas aplicações também podem contribuir para a Educação ao “fornecer uma melhor compreensão das dinâmicas do sistema”; ao tentar “identificar seus principais elementos e regras para gradualmente entender como os diferentes agentes se inter-relacionam; assim como ao “simular os possíveis resultados de uma determinada intervenção [...]” (p.8). Além disso, há investigações que integram uma “imensa disponibilidade de dados sobre educação” viabilizando estudos de associação que abarcam possíveis combinações de “pesquisas empíricas, métodos quantitativos e qualitativos tradicionais [...]”, ressaltando-se que esses “não são um substituto dos métodos tradicionais de pesquisa educacional, mas sim um complemento” (p. 8).

Outros *insights* do documento do IPEA referem-se à relevância de introduzir alunos à existência de sistemas não determinísticos, apresentando-os a conceitos da complexidade, visando a ajudá-los a compreender problemas multidimensionalmente no lugar de isoladamente e a ampliar a formação de jovens pesquisadores. Quanto aos dados acerca da educação brasileira obtidos da aplicação de metodologias que seguem princípios de sistemas complexos, expõem-se que esses achados têm servido para “reconhecer e incorporar a heterogeneidade dos estudantes na prática e na pesquisa educacional” (SAKOWKI; TÓVOLI, 2017, p. 26). Ainda, eles têm fomentado a análise “de redes que podem ser empregadas para promover a resiliência do sistema educacional”, identificando “nós-chave” e estimulando o fluxo de informação. Essas redes podem ainda lançar luzes ao “direcionamento das políticas e práticas educacionais para o *aprendizado personalizado*” como

instrução que é ajustada às necessidades de aprendizagem, ajustada às preferências de aprendizagem e ajustada aos interesses específicos dos diferentes aprendizes [...]. (p. 26)

Repercussões disso envolvem “dar suporte para o aprendizado de todos os estudantes” e aprimorar “o desempenho educacional”, gerando “eficiências de custo por meio da produtividade educacional e otimização organizacional”, estimulando a “inovação educacional” (SAKOWKI; TÓVOLI, 2017, p. 26-27). Ao final do documento, ressalta-se que “uma investigação maior é necessária” para avançar na validação desses potenciais benefícios (p. 28).

No panorama internacional, a abordagem da complexidade explicitamente entrelaça-se à Educação por meio de questões filosóficas e práticas (MANSON, 2008). Essas articulam a busca pelo que significam

[...] emergência e auto-organização; conectividade; ordem sem controle; diversidade e redundância; imprevisibilidade e não linearidade; coevolução; comunicação e feedback; abertura, sistemas adaptativos complexos; e controle distribuído [...] ¹⁶ (MORRISON, 2008, p. 19).

com reflexões acerca de objetivos, valores, currículo, conectividade e pedagogia. A figura abaixo exemplifica algumas das indagações suscitadas. Nem todas são novas, todavia, sob o olhar do novo paradigma, seus direcionamentos podem ser expandidos.

¹⁶ “[...] emergence and self-organization; connectedness, order without control; diversity and redundancy; unpredictability and non-linearity; co-evolution; communication and feedback; open, complex adaptive systems; and distributed control [...]”.

FIGURA 1 - Questões para a Educação sob o paradigma da complexidade

<p>Objetivos e valores “Os elementos da complexidade devem ser endereçados à educação e escolas, e, caso sim, como?” “De quem prevalecem os objetivos e valores em uma escola enredada e conectada?”</p>	<p>Pedagogia “Como professores podem educar para a incerteza?” “Qual a relação entre cooperação e competição na educação (a sobrevivência engloba as duas na teoria da complexidade)?”</p> <p>Currículo “O que significa ‘saber’ em um clima de incerteza?” “O que constitui uma teia de aprendizagem no lugar de uma sequência programada de aprendizagem?”</p>
--	--

Fonte: Figura elaborada pela autora com base em Morrison (2008, p. 19-18)¹⁷

Mais recentemente, vimos questões da Educação sendo atualizadas por Harari (2018), um historiador cujas ideias entrelaçamos a preceitos do paradigma da complexidade. Principalmente, no que diz respeito à necessidade de lidar com cenários dinâmicos e de também flexibilizar nossas atitudes. Para nós, isso fica claro quando ele afirma que hoje “a mudança é a única constante” (p. 319); e, que “não podemos mais ter certeza de nada – inclusive coisas que antes pareciam ser fixas e eternas” (p. 320). Nesta perspectiva, continua o autor, fogem do nosso alcance possibilidades de prever como será o futuro. Então, o que professores deveriam estar ensinando? Quais habilidades específicas eles deveriam ajudar a desenvolver se já não há espaço para estabilidades, se não há certeza de como estará o mercado de trabalho quando as crianças de hoje forem adultas? Para Harari (2018), encaminhamentos para essas indagações envolvem o fato de que nos dias de hoje os alunos já têm informação demais e no lugar disso

o que as pessoas precisam é exercitar sua capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo (HARARI, 2018, p. 322).

Assim, “o mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares” (p. 323), abrindo mão “daquilo que sabe melhor” e sentindo-se “a vontade com o que não sabe” (p. 327). Com tudo isso, entendemos que o autor sugere fazer parte do papel de professores tanto “reinventar” a si mesmo “várias e várias vezes” para conviver com a sequência de mudanças, quanto instigar que alunos tomem consciência da necessidade disso e que ajam dessa maneira também.

¹⁷ “[...] aims and values [...] Should the elements of complexity be adressed in education and schools, and, if so, how? [...] Whose aims and values should prevail in a networked and conneceted school? [...]”. “[...]curricula [...] What does it mean to know in a climate of uncertainty? [...] What constitutes a web of learning rather than a programmed sequence of learning? [...]”. “[...] connectedness [...] How can the educational environment both shape and be shaped by individuals and groups? [...] What does connectedness mean in practice? [...]”. “[...] pedagogy [...] How can teachers educate for uncertainty? [...] What is the relationship between cooperation and competition in education (survival requires both in complexity theory)? [...]”

Ao pensar sobre a educação para o século 21, o mesmo autor se refere ao uso da tecnologia de modo que não se instaure o comportamento de pessoas “[...] servindo a ela cada vez mais, em vez de ela servir [...]” (HARARI, 2018, p. 328) mais as pessoas. Quanto a isso, professores poderiam colaborar para que alunos conhecessem a si mesmos, para saber quem são e o que desejam da vida, conscientizando-se do funcionamento do seu próprio “sistema operacional” (p. 329). Para Harari (2018, p. 325), esse é “o mais antigo conselho registrado” instado por filósofos e profetas. Hoje, ele é um desafio “mais urgente e complicado do que jamais foi”, quando se almeja manter algum controle sobre sua existência pessoal e o futuro de suas vidas. Desse modo, conforme sugerem preceitos da complexidade, não se trata da exclusão, nesse caso, da substituição do presencial pelo virtual, mas de conciliar ambos de maneira a ter em mente algo para alcançar, para querer ser, mantendo um olhar constante no que estamos de fato alcançando e nos tornando.

Depois de enredar algumas fases do campo da Educação à abordagem da complexidade, conectamos isso à Linguística e à Linguística Aplicada, momento em que encadeamos também a área de ensino e de aprendizagem de LAds.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), em se tratando da Linguística enquanto ciência que investiga fenômenos relacionados à linguagem humana, ela já descreveu e analisou formas linguísticas, em suas estruturas, em seu desenvolvimento interno, em sua homogeneidade, de modo dicotômico, descontextualizados e idealizado, todos estes aspectos valorizados desde sua origem como ciência moderna. Porém, ao longo do tempo, a Linguística também foi abrigando outros enfoques. Entre eles, aqueles que exploram a **língua em uso**, observando o seu dinamismo e a sua indissociabilidade do contexto social com o qual está interligada. Assim, “[...] importa à análise quem, como, quando e para que (se) faz uso da língua” (OLIVEIRA; WILSON, 2008. p. 236) e a ideia de que formas linguísticas emergem desse uso. Estas são premissas que já dialogam com investigações sob princípios de sistema complexo, embora não seja ainda reivindicada explicitamente a perspectiva da complexidade.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que tais características são assumidas em diversas pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística, como aquelas que exploram a interligação entre aprendizagem, linguagem e a interação de indivíduos baseando-se em Vygotsky que, como vimos, coaduna-se com o novo paradigma. Nos estudos linguísticos, a influência deste cientista e o diálogo com princípios de sistemas complexos se entrelaçam quando são explorados o uso da língua e a sua aprendizagem como processos sociais e a

emergência da diversidade e da não linearidade de padrões linguísticos nas atividades situadas na zona de desenvolvimento proximal.

As mesmas autoras também afirmam que na Linguística, há também a adoção de abordagens ecológicas que vão ao encontro do que já mencionamos sobre redes e a sua relevância no estudo de sistemas complexos. Sob esta perspectiva, são relevantes as interações entre indivíduos usuários e aprendentes de línguas e seus contextos, intrínseca e circunstancialmente interligados. Interessa ver como essas relações se dão, se mantêm e se transformam.

Outro exemplo do compartilhamento implícito de princípios de sistemas complexos que chamou nossa atenção, foi o modelo de Hudson (2008) na área da Linguística Cognitiva-Funcional. Identificamos essa ligação quando ele concebe a aquisição da linguagem tanto da língua materna quanto das adicionais mediante o léxico e a sintaxe “não constituírem módulos rigidamente separados”. Ao invés disso, eles formam “um *continuum* de construções partindo de elementos muito específicos [...] até padrões mais abstratos [...]” (FERRARI, 2011, p. 129), bem como constituem processos de conhecimento não unitários, não podendo e nem devendo ser estudados em isolado, “sem referências a outros sistemas” (FERRARI, 2011, p.14). Esse mesmo modelo define que língua não é nada mais que “*network*”, uma rede de conhecimentos, apreendida por meio do uso (HUDSON, 2008, p.93). Segundo ele, é “uma rede cognitiva de unidades – significados, palavras, sons e assim por diante” (HUDSON 1984; GOLDBERG, 1995; LANGACKER, 2000 apud HUDSON, 2008, p. 92). É *network* que precisa de ativação e de expansão por meio de interligações com outras redes, entre elas as sociais, as culturais e as **motivacionais**, estas últimas, foco do nosso estudo. Assim, a aquisição é construída e pautada em diversas interligações entre língua, conhecimento, forma e significado; em algo que é dinâmico e que exige uma constante reorganização do acervo linguístico como sendo imprescindível ao seu desenvolvimento. Sob tal dinamismo vem a percepção de que a aquisição da linguagem se dá na forma de **uma espiral**, com etapas interligadas umas às outras (PERRONI apud SCARPA, 2001).

Ademais, segundo Hudson (2008), seu modelo fomenta pontes entre a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada, como um dos movimentos para deixar de lado o isolamento demandado pelo estruturalismo no início do século XX. Para tanto, ele entende como plausível o emprego dos princípios da sua Gramática de Palavras nas aulas de língua materna e de línguas adicionais. No caso destas, ele volta a mencionar interligações com a motivação. Não só porque entende-se que ela é crucial a tudo o que tentamos alcançar, mas também porque está de muitas formas ligada à atenção que nós decidimos investir para perceber os fenômenos ao nosso redor,

agindo ou não sobre eles. Em se tratando disso, o autor ressalta que, é difícil motivar crianças ponderando sobre as atitudes e os benefícios integradores e instrumentais defendidos por Gardner e Lambert na década de 1970 (GARDNER, 2001). No lugar disso, professores poderiam inspirá-las a explorar as premissas integradoras de seu modelo instando o interesse pela linguagem e as conexões em sua construção.

Nos pontos que mencionamos, verificamos ideias de sistemas complexos, mas também identificamos distanciamentos. Assim como ocorreu quando mencionamos Piaget para o campo de Educação, o modelo de Hudson (2008) destoa da abordagem da complexidade quando consideramos a imprevisibilidade como uma das principais características de sistemas complexos. Segundo Larsen-Freeman; Cameron (2008) essa característica implica que se pode até prever um resultado, mas não a precisão de quando ele acontecerá, tampouco como seu próximo estágio se desenvolverá. Essa é uma questão que os linguistas teóricos descritivos, cognitivistas ou não, ainda precisariam trabalhar, pois ao mesmo tempo em que estão abertos para arranjos de várias teorias na explicação do funcionamento de um dado fenômeno, ainda incluem a possibilidade de se alcançar leis gerais.

Quanto à interligações explícitas entre a Linguística e a abordagem da complexidade, Viotti (2013, p. 149) lembra que já há algum tempo pesquisadores de diversos campos, entre eles, a Linguística vem “sustentando a hipótese de que a língua humana é mais bem caracterizada como um sistema complexo, dinâmico e adaptativo”. Nessa perspectiva, se desenvolvem novos estudos acerca da aquisição da linguagem, como também outros a respeito de mudança linguística, que deixa de ser vista “como uma falha ou como uma exceção” (p. 157), para ser vista como uma das principais características inerentes ao sistema. Assim, “não se pergunta mais se a língua muda, quando ela muda ou por que ela muda. Sendo um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, a língua sempre muda” e “a mudança é definidora de seu funcionamento” (p. 149).

Para nosso estudo, nos alinhamos ao pensamento de que todo esse conhecimento que tecemos constitui alicerces para a ampliação dos quadros teóricos da Linguística Aplicada (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2008). Aceitamos que sua estreita relação com a Linguística precisa ir além das contribuições advindas desse campo de conhecimento para apoiar o entendimento de “vários aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação”, como “o ensino de língua materna e estrangeira, as crenças, os valores [...]”, “[...] a construção de identidades em contextos

institucionais variados [...]” (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 236), valorizando “[...] tempos, lugares, sociedades e culturas específicas [...]” (MOITA LOPES 1998, p. 52).

No que se refere a sua evolução, Kramersch (2013) e Paiva (2016) chamam atenção para o crescimento do número de pesquisadores dessa área que buscam a abordagem da complexidade para o desenvolvimento de seus estudos. Motivos para tanto também envolvem o interesse por seguir um caminho diferente daqueles que se servem de dicotomias tradicionais sob pressupostos lineares e redutores. Buscá-lo é uma alternativa para ultrapassar tais pontos de vista integrando outros mais afinados à sua realidade de pesquisa. Em outras palavras, para dar conta de objetivos que abarcam “vários aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação” (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 235). Assim, também na Linguística Aplicada, há pesquisadores que se inquietam com exclusividades. Entre elas, a de preceitos cartesianos para encaminhar achados que exploram a língua em uso. Esses pesquisadores percebem que lançar mão de outras áreas de conhecimento pode preencher lacunas deixadas por modelos que privilegiam exclusões no lugar de inclusões.

Essa outra trilha vem também se desenvolvendo com investigações do ensino e da aprendizagem de LAd. No que concerne à isso, como vimos acontecer em outras esferas, a adoção da abordagem da complexidade ocorre de modo implícito e explícito. Identificamos indícios do primeiro no emprego de propostas integrativas, como o ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015) que visa personalizar a aprendizagem integrando tecnologias digitais à sala de aula e tirando “o melhor partido dos antigos e dos novos paradigmas para todos nós que queremos aprender” (CHRISTESEN 2015, p. XVIII); e, a aprendizagem baseada em projetos,

um modelo de ensino de ensino que consiste em permitir que alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que considerem significativos, determinando como abordá-los, e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções (BARELL, 2010; BELLAND; ERTMER, 2009; LARMER; MERGENDOLLER, 2010 apud BENDER, 2015, p. 9).

Verificamos outros indícios implícitos da perspectiva da complexidade em estudos que entrelaçam fenômenos como o da autonomia, o da motivação e das crenças voltadas à aprendizagem, investigando o seu dinamismo, o seu processo e não o produto da sua evolução (USHI-ODA, 1996; DÖRNYEI, 2000).

O caráter multidimensional da aprendizagem de línguas parece ser uma qualidade em comum entre essas e outras propostas que poderíamos encaixar aqui na medida em que elas integram aspectos como o cognitivo, o cultural, o social e o identitário que há muito eram

explorados isoladamente; buscam valorizar a pessoa multifacetada que cada aluno é; bem como incentivam o seu protagonismo diante de relações contextuais nas quais interagem. Além disso, elas se antecipam em esclarecer que os impactos de suas implementações são imprevisíveis e que são desiguais as experiências dos alunos com uma mesma atividade – outros aspectos tão característicos de fenômenos abordados pela complexidade. Com isso, admite-se que não há como garantir a ocorrência da aprendizagem pretendida. Em seu lugar, pode-se incentivar diálogos e atitudes a fim de que cada aluno descubra o que dela pode ser significativo para si. Com isso também, reconhecemos que lidamos com cenários de incertezas e de não linearidades, com realidades compatíveis com princípios de sistemas complexos.

Quanto à adoção explícita de preceitos do paradigma da complexidade, Paiva (2016) observa que isso ocorre ainda na primeira década do ano 2000. Tanto esta pesquisadora quanto Kramsch (2013) citam que estudos de Larsen-Freeman têm funcionado como elo entre os cientistas que aceitam o desafio de refletir acerca da aprendizagem de LAdS sob o novo paradigma, contribuindo para **complementar** teorias que até hoje só explicam partes de seus fenômenos e não como funciona o seu todo (PAIVA, 2013).

Para nós, a leitura de Larsen-Freeman (1997) e de Larsen-Freeman e Cameron (2008) representaram uma primeira aproximação com a corrente de ideias que ligam o paradigma da complexidade à Linguística. Foram essas autoras que inicialmente nos situaram na história do conhecimento científico entrelaçada à evolução da Linguística e das suas subáreas para que começássemos a compreender como vai se edificando o novo paradigma. Elas também nos instigaram a buscar outros autores para saber mais acerca de características de sistemas complexos e de possíveis repercussões quando assumimos seus princípios para desenvolver uma pesquisa.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 26), um sistema pode ser considerado complexo quando é formado “por diferentes tipos de elementos, geralmente em grande número que se conectam e interagem das mais diversas formas”¹⁸. Baseando-nos nas autoras, os componentes de um sistema complexo são agentes (entidades animadas), elementos (entidades inanimadas), bem como fenômenos e processos de diferentes tipos.

Na área de ensino e de aprendizagem, exemplos disso podem: são agentes tanto professores, alunos, amigos de alunos e funcionários de um curso de línguas; são elementos livros,

¹⁸ “[...] with different types of people and elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways.”

filmes, provas *etc.*; e, são fenômenos a aprendizagem, a motivação e a autonomia, que são também processos compostos por diferentes agentes e elementos interligados. Ainda, esses componentes “podem ser eles mesmos considerados sistemas complexos e, conseqüentemente, subsistemas de um sistema maior”¹⁹ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 28). Em outras palavras, um aluno pode ser considerado um sistema complexo, subsistema do sistema escola, assim como a escola pode ser um subsistema do sistema educacional municipal, estadual e assim em diante.

Baseando-nos nessa concepção de sistemas complexos, no que fomos aprendendo dela com os outros autores que trouxemos a este capítulo, bem como com as discussões em torno disso com os membros das já referidas pesquisas coordenadas pela Professora Walkyria Magno e Silva, refletimos não só acerca do modo como percebemos a aprendizagem de LAdS, bem como dos cuidados com a motivação voltada a ela no aconselhamento linguageiro. Retomando o que mencionamos na introdução deste trabalho, a partir de então, traçamos passos visando nossa preparação para acompanhar e intervir no processo motivacional de nossos aconselhados, principalmente em relação a como lidar com influências contextuais. Com o passar do tempo, **essa questão tornou-se o cerne deste estudo**. A seguir colocamos quais foram as incorporações preliminares acerca do entendimento de sistema complexo em nosso estudo.

1.2.1 Incorporações preliminares da compreensão de sistemas complexos em nosso trabalho

Um exemplo disso **envolveu a escolha do termo para tratar de um sistema que é complexo**. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), há vários termos usados para se referir a sistemas complexos e a escolha de um e de outro dependerá da ênfase que damos à dimensão do seu comportamento. São exemplos disso o uso do termo **sistemas dinâmicos** para enfatizar a sua mudança ao longo do tempo e de **sistemas adaptativos complexos** para enfatizar a ocorrência de adaptação e aprendizagem ocorrida nesses sistemas. Essas mesmas autoras têm adotado o termo sistemas adaptativos complexos, entendendo a aprendizagem como sistema aberto, imprevisível, sensível a condições iniciais, à auto-organização, à coadaptação e também propício à formação de atratores.

¹⁹ “[...] may themselves be complex systems, and thus ‘subsystems’ of the bigger system.”

Com relação à mesma questão, Mariotti (2010, p. 21) defende o uso do termo adaptativo como “uma questão de modos de aprender”, considerando-se que “no aprendizado por *assimilação* as informações são absorvidas, mas o indivíduo não muda a sua forma básica de pensar e agir”, ao passo que “no aprendizado por *adaptação*, há mudanças internas, que resultam da interação do indivíduo com o mundo, que por sua vez, também se modifica. O aprendizado por adaptação busca transformação”. Para que a aprendizagem por adaptação aconteça, diz o autor, “é necessária uma mudança de atitude que, no entanto, não é esperada por meio de fórmulas, receitas e manuais de instrução”. Ela perpassa pela consideração do ser humano como um “ser-com-os-outros” e que “viver é fazer parte de um sistema” e assim, “as soluções não vêm de receitas e sim da interação com o outro e com o mundo” (MARIOTTI, 2010, p. 22).

Borges e Magno e Silva (2016, p. 23-24) também observam o uso de termos para se referir a sistemas complexos:

Cabe ressaltar que é comum encontramos, em diferentes áreas do conhecimento [...], o uso intercambiável dos termos sistema dinâmico, sistema caótico, sistema não linear, sistema complexo e sistema adaptativo complexo. Apesar do inevitável *jogo de linguagem*²⁰ presente nas distintas ciências que se apropriam dessa nomenclatura e seus significados, existe uma diferença básica, pontuada pelas ciências exatas, entre cada conceito que está diretamente relacionado às características do sistema que se quer tratar.

Ao comentarem sobre essas diferenças, estas autoras frisam que nos estudos presentes nos capítulos do livro que organizaram acerca de complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais, as escolhas dos termos usados para se referir a sistemas complexos lidam com a “compreensão de fenômenos e/ou sistemas cujas características, em seu conjunto, refletem um sistema vivo, aberto, adaptável, complexo, dinâmico, não linear, caótico e sensível às condições iniciais” (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016, p. 24). Nos alinhamos a esta interpretação ao escolher a nomenclatura **sistemas complexos** para esta tese. Com isso, abrimos espaço para que seja valorizada qualquer uma, ou mais de uma dessas qualidades. Assim como também, em se tratando de um sistema natural que não pode ser criado e cujos processos não podem ser planejados (MURRAY, 2018), deixamos que a sua própria trajetória defina quais características se sobressaem (LARSEN-FREEMAN, 2017).

Outra repercussão envolveu avançar no entendimento da aprendizagem de LAd enquanto um processo, entendendo melhor como se dão **mudanças** em sistemas complexos.

²⁰As autoras se referem ao jogo de linguagem de Wittgenstein (1986), na qual “qualquer área de conhecimento tem o seu e isso pode explicar o surgimento de diferentes termos em diferentes ciências cujos significados são similares” (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016, p.20).

Para De Bot, Dörnyei e Waning (2014), uma das características principais de **sistemas complexos** é o **seu estado de mudança contínua**. Segundo Larsen-Freeman (2017, p. 12) a abordagem da complexidade “[...] é fundamentalmente uma teoria acerca de mudanças”²¹. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Dörnyei e Ushioda (2011), **olhar para mudanças** significa acompanhar o fluxo de movimentos em trajetórias de aprendizagem que diz respeito, por exemplo, à auto-organização e à coadaptação que emergem em decorrência da interação entre componentes do sistema. Interligando o que foi colocado nas subseções 1.1.2.2 e 1.1.2.3, vemos a auto-organização como comportamento espontâneo emerso de perturbações causadas pela interação com agentes internos e externos ao sistema, trazendo à tona novas condições iniciais; e, a coadaptação, como algo implicado aos integrantes do sistema na medida em que estes ajustam seu comportamento em resposta a mudanças no meio que os envolvem. Vemos também que a sua repercussão na aprendizagem nem sempre é benéfica, gerando assim uma justificativa para acompanhar seus desdobramentos em uma trajetória de aprendizagem.

Outros movimentos a que atentamos, por meio da leitura de sistemas complexos, em Larsen-Freeman e Cameron (2008), dizem respeito a repercussões de processos da **estabilidade dinâmica**. Retomando o que já dissemos sobre eles na subseção 1.1.2, esses são vistos como se o sistema não se encontrasse estático, e sim em contínuo movimento e, ao mesmo tempo, assumindo determinados padrões de comportamento que **equilibram a sua trajetória por um determinado período de tempo, os momentos de estabilidade dinâmica criam oportunidades para a formação de atratores que, diante da emergência de algum gatilho, podem se desfazer, levando o sistema a ficar instável novamente, assumindo outras formas e garantindo a continuidade de seu desenvolvimento**. Compreendemos então, que notar tais movimentos pode contribuir para que o educador propicie perturbações que abreviem esses estados de estabilidade, quando já se tornam prejudiciais à aprendizagem de alunos. Em seu lugar, ele pode contribuir para instigar os de instabilidade, que têm potencial para propiciar a emergência da criatividade e da inovação no conhecimento (CAPRA; LUISI, 2015).

Por fim, **como uma terceira incorporação do entendimento da aprendizagem de LAd como um sistema complexo**, destacamos o foco nas relações contextuais e na visão holística do sistema.

O **contexto** na concepção da complexidade não é entendido como pano de fundo do fenômeno, nem é entendido como separado dele. Ele é **parte indissociável do sistema e de sua**

²¹ “[...] is fundamentally a theory of change”

complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). O **contexto ou ambiente**, segundo Capra (2013), nos envolve a todos, tornando-nos **interdependentes**. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), essa **interdependência** acontece uma vez que sistemas complexos são **sistemas abertos** no sentido de estarem expostos a fluxos de energia que interligam o sistema ao seu ambiente e que, em decorrência disso, o contexto influencia o indivíduo assim como o indivíduo influencia o contexto, moldando seus comportamentos, seus padrões e adaptações de maneira imprevisível.

Assim, entender a **aprendizagem de uma LAd** como um sistema complexo nos leva a investigar como se dão as **relações** entre os sistemas complexos que estudamos, lançando mão de uma **visão holística** para isso. **Nada é examinado isoladamente** e há um esforço para entender o fenômeno que estudamos considerando a sua relação com outros processos e fenômenos em andamento, acontecendo, por exemplo, concomitantemente ao da aprendizagem.

Para nós, assumir essa abordagem exigiu olhar para **conglomerados de fatores contextuais**. Isso significou considerar emaranhados de relações tecidas entre fenômenos e processos com diversos agentes e elementos que se influenciam de maneira dinâmica e que se transformam em outros de maneira imprevisível. Para lidar com eles, aprendemos com Larsen-Freeman (2017), que após duas décadas de estudo, continua interessada em descobrir como a adoção da perspectiva da complexidade pode contribuir para encaminhar questões do ensino e da aprendizagem de LAds. Nessa trajetória de mais perguntas do que respostas, todavia, algumas lições puderam ser apreendidas. Uma delas diz respeito às tantas conexões, pois “se tudo está conectado a tudo, como podemos distinguir um sistema de seu ambiente?”. E, uma vez que não é viável a nós investigar todas as variáveis ao mesmo tempo, “[...] onde delimitar a fronteira em torno do sistema de interesse”²² ? (LARSEN-FREEMAN, 2017, p. 32).

Para nos esclarecer a esse respeito, a referida autora coloca em seu texto que embora seja difícil justificar objetivamente essa delimitação, pode contribuir para estabelecê-la perceber o desenvolvimento de sistemas complexos como processos autopoieticos. De acordo com Witherington (2011, p. 79 apud LARSEN-FREEMAN, 2017, p. 33) isso significa vê-los, enquanto “sistemas vivos” que “se constroem ao gerar todas as condições de fronteiras necessárias para a criação e a manutenção de sua auto-organização”²³. Com isso, compreende-se que será

²² “If everthing is connected to everything else, how can you distinguish a system from its environment ?”, “[...] where to draw the boundry around the system of interest.”

²³ “[...] living systems constructo themselves by generating the very boundry conditions necessary for the creation and maintenance of their self-organization.”

a evolução do próprio sistema complexo a definir seu foco de interesse. No mais, em termos práticos, embora esses sistemas “não possam ser criados e o processo de emergência não possa ser projetado, a pesquisa sugere que ambos podem ser facilitados”²⁴ (MURRAY, 2018, p. 102). Foi nesses termos que passamos **a ver como sistema complexo a motivação no aconselhamento linguageiro almejando atuar para favorecê-la**. Nas próximas subseções, expomos algumas das noções acerca disso que incorporamos ao nosso estudo.

1.2.2 Compreensão da motivação como sistema complexo

Em se tratando de motivação, sabe-se que é um fenômeno crucial em todas as nossas realizações (BURDEN; 2000; DÖRNYEI, 2000; SILVERSTEIN, 2009; PINK, 2010). Mesmo sem garantias de que lidar com a motivação possa favorecer a aprendizagem de línguas adicionais, ao decidir pelo engajamento com o processo motivacional de seus alunos, professores podem ajudá-los a gerá-la; a descobrir o prazer de aprender; a incrementá-la; a monitorar sua flutuação; e a contribuir para manter a motivação esperada. Principalmente, porque aprender uma LAd é uma atividade de longo prazo, para não dizer permanente na vida do indivíduo (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; MATOS, 2011).

A partir do ano 2000²⁵, percebemos duas fases de estudos da motivação voltada à aprendizagem de LAds na área da Linguística Aplicada. A primeira fase explorou sua faceta processual. A segunda fase, com início aproximadamente uma década depois e ainda em desenvolvimento, vem investigando seu caráter dinâmico e complexo.

1.2.2.1 Fase processual

Como referência da **primeira fase de estudos**, citamos Dörnyei (2000), autor do modelo processual de motivação (MPM), voltado à aprendizagem de LAd. Sua ideia central consiste em pensar que a geração e a manutenção da motivação compreendem fases distintas e requerem ações também distintas para fomentar o processo motivacional (MATOS, 2011). Assim, assumimos a seguinte definição do autor,

a motivação pode ser definida como um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais

²⁴ “[...] cannot be created and the process of emergence cannot be engineered, research suggests the both can be facilitated.”

²⁵ Em Matos (2011), é disponibilizado um panorama mais amplo a respeito da evolução dos estudos da motivação voltada à aprendizagem de línguas adicionais sem, no entanto, abranger a fase sociodinâmica.

vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso)²⁶ (DÖRNYEI, 2000, p. 524).

Percebemos neste ponto de vista, que a motivação é um fenômeno mutante, capaz de se reinventar para acompanhar as diversas etapas da aprendizagem, influenciando, positivamente ou não, a disposição do aluno para continuar vencendo obstáculos para que o desempenho desejado possa ocorrer.

Segundo Matos (2011, p. 33), o MPM de Dörnyei (2000) “é mais abrangente que estudos anteriores, pois revisita várias linhas de pesquisas consolidadas em décadas passadas e as articula de forma sintetizada”. Além disso, ele enfatiza a dimensão temporal da motivação, compreendendo-a como instável, flutuante, mutável e passando por fases, como a **pré-acional**, **a acional** e a **pós-acional**.

A fase **pré-acional** do MPM antecede uma tomada de decisão e envolve desde o desejo e as expectativas em relação ao estudo de LAd como também, o estabelecimento de objetivos, a formulação de intenções e de um comprometimento inicial, bem como aspectos mais práticos relacionados à logística do estudo, como, a disponibilidade de tempo para frequentar aulas, para estudar em casa e um exame da viabilidade financeira para comprar livros e pagar o curso. Nesta fase, a tarefa principal é o planejamento dessas subtarefas para o lançamento da ação.

Já as **fases acional** e **pós-acional** do modelo ocorrem após a decisão de estudar uma língua estrangeira ter sido tomada. A primeira conta com um aluno ativo; engajado com sua aprendizagem; parceiro do professor; consciente de suas metas; sempre reflexivo sobre seus passos para alcançá-las; e que, além de buscar de estratégias que melhorem seu desempenho, está aberto para experimentá-las. A segunda conta ainda com características do comportamento esperado para a fase acional. Porém, ela engloba reflexões sobre o término de uma etapa da aprendizagem, por exemplo, o que contribuiu para o seu sucesso ou insucesso e, é quando se faz novos planos para a etapa seguinte da aprendizagem. Embora em cada uma dessas fases de pós-decisão sejam esperados comportamentos diferentes sob influências de fatores distintos, ambas contemplam “a implementação, a manutenção e a existência de mecanismos de controle da motivação que determinam o seu início e a perseverança necessária na execução das intenções, além de ajudar na superação de obstáculos” (MATOS, 2011 p. 31).

²⁶ Motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, amplifies, terminates or devaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out.

O próprio Dörnyei (DÖRNYEI; USHIODA, 2011) diz anos depois, que foi uma questão de tempo para que ele mesmo reconhecesse lacunas no MPM, tais como:

- Muito embora o modelo assuma a motivação como um processo instável e que lidar com ela leva a resultados imprevisíveis, o MPM prevê determinadas influências e comportamentos esperados para determinadas fases do processo motivacional. Isto é, apesar de admitir o dinamismo da motivação, ele não é contemplado no modelo, já que este é caracterizado por relações lineares de causa e efeito. Em vista disto, um aluno que já tenha começado a estudar uma LAd, estando então na fase acional do modelo, hipoteticamente não pode adotar comportamento esperado para a fase anterior a ela, a pré-acional, voltada ao planejamento inicial para que o estudo possa efetivamente ocorrer. Sabe-se que, na vida real, é comum encontrar alunos que ainda que já tenham tomado a decisão de estudar uma LAd e, mesmo já se encontrando em sala de aula, continuam apenas elaborando planos para estudar no lugar de agir para desenvolvê-los.

- **Ao delimitar fases e prever um leque de influências e comportamentos esperados** no decorrer do processo motivacional do aluno, ele **exclui outros processos em andamento**, que se relacionam com o de motivação na aprendizagem de línguas adicionais. Por exemplo, um aluno de línguas pode ser aluno de outras disciplinas e, também, certamente não tem como identidade exclusiva ser aluno. Com isso, na realidade, são múltiplas as atividades, os processos e os fenômenos ocorrendo simultaneamente, todos eles interligados a sua pessoa e com potencial para se influenciar mutuamente.

Com essas reflexões em mente, o autor conclui que seu modelo só poderia ser bem-sucedido em um laboratório sob condições controladas e que seria necessário repensá-lo para que ele pudesse abarcar a motivação como ela se apresenta na vida real (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Nesse sentido, muito embora, até o presente momento, o autor não tenha voltado ao MPM para tentar preencher tais lacunas, notamos que em suas discussões posteriores, ele tem estado aberto ao diálogo com outros pesquisadores para enxergar o processo motivacional mais próximo da realidade humana, diferente da forma idealizada em seu modelo processual. Para isso o foco vem sendo o desenvolvimento orgânico da motivação e a sua interação dinâmica com uma multiplicidade de fatores individuais e sociais (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Suas investigações a respeito dessas questões inauguram uma segunda fase de estudos da motivação voltada à aprendizagem de LAd desenvolvida a partir do ano 2000 denominada de sociodinâmica, que comentamos a seguir.

1.2.2.2 Fase sociodinâmica

Nesse outro momento de investigação da motivação, sua dimensão processual continua sendo valorizada. Além disso, ela permanece compreendida como um fenômeno **que “move pessoas para fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação, a despende esforço e a persistir nela [...]”**²⁷ (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.3), requerendo o estabelecimento de objetivos e o emprego de planejamento e de esforço para alcançá-los (BROWN, 2007); **que é inconsciente e consciente, autorregulável pelo sujeito e sensível a influências internas e externas** (DÖRNYEI, 2000); bem como **que é entendido por meio do diálogo entre teorias novas e antigas como buscou-se fazer para a elaboração do MPM.**

Este tipo de diálogo aconteceu em nossa pesquisa, uma vez que recorremos a teorias motivacionais anteriores à fase sociodinâmica, interligando-as ao nosso leque de possibilidades para lidar com a motivação no aconselhamento linguageiro enquanto um sistema complexo. Estas foram a Teoria da Autodeterminação, a Teoria da Atribuição e a Teoria do Sistema Motivacional do *Self*²⁸ na aprendizagem de Língua Estrangeira.

A **Teoria da Autodeterminação** (DECI; RYAN, 1996), advinda do campo da psicologia motivacional, é voltada à verificação dos efeitos da motivação intrínseca e extrínseca no contexto escolar e a relação desses com o comportamento autodeterminado dos alunos. De acordo com Matos (2011), essas “investigações serviram para se entender melhor as razões que levam alunos a agir de modo engajado nas suas atividades”. Nesse estudo, seus autores estabeleceram a ligação entre motivação intrínseca e autodeterminação, chegando a afirmar que em situações de aprendizagem, os alunos têm uma inclinação natural para se comprometerem com atividades de ensino que escolhem para si por vontade própria e esse envolvimento funciona para torná-los autodeterminados em buscar objetivos. Porém, com o prosseguimento das investigações, Deci e Ryan argumentaram que a motivação intrínseca não é o único fator determinante do sucesso da aprendizagem, posto que as recompensas externas (motivação extrínseca) também podem gerar interesses e serem determinantes a esse sucesso. Nesse caso, se as recompensas externas forem suficientemente desejadas, elas podem ser combinadas com a motivação intrínseca, ou até mesmo, levar a ela.

²⁷ “What moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action [...]”.

²⁸ Outras possibilidades para se referir a este modelo são: Modelo de Auto Sistema Motivacional na Segunda Língua e Teoria do Sistema Autoidentitário para a Aprendizagem de Língua Adicional.

A **Teoria da Atribuição** (WEINER 1996, apud WILLIAMS; BURDEN, 1999), também é do campo da psicologia motivacional. Nela, “os sucessos e fracassos pessoais de experiências de aprendizagem passadas são explorados, pois são compreendidos como pré-determinantes na motivação de ações atuais e futuras” (MATOS, 2011, p. 27). Neste caso, as atribuições a eles podem advir da combinação dos seguintes tipos de fatores: internos, externos, estáveis ou instáveis. Para que o processo motivacional seja favorecido é preferível que o aluno atribua bons resultados a fatores internos e estáveis, como a suas habilidades pessoais, e seus fracassos, a fatores externos e não permanentes, tais como uma sala de aula barulhenta, ou um mal estar físico por ocasião de uma prova, por exemplo (USHIODA, 1996; MATOS, 2011). Sob esse ponto de vista, o desejo de obter boas notas no histórico escolar, de receber recompensas materiais, privilégios, prêmios ou outros reconhecimentos – todas formas de motivação extrínseca – contribuiriam para que o aluno se interessasse genuinamente pela aprendizagem, tornando-o intrinsecamente motivado (DÖRNYEI, 2001; DANTAS; MAGNO e SILVA, 2008; MATOS, 2011).

A **Teoria do Sistema Motivacional do *Self* na aprendizagem de Língua Estrangeira** (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), é baseada, por um lado, em Markus e Nurius (1986) que exploram os “eus possíveis”, e, por outro, nos estudos a respeito do impacto das experiências de aprendizagem de LA na motivação dos alunos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada (USHIODA, 1996; DÖRNYEI, 2000). De acordo com Matos, Cruz e Ramos (2015, p. 2), nele são exploradas “as projeções da identidade de indivíduos por meio de seus sonhos e temores em relação ao seu futuro”, considerando o eu ideal, o eu que devo ser, o eu temido e as experiências de aprendizagem influenciando o eu real, aquele do presente. Detalhamos a seguir esses componentes do modelo.

O eu ideal é o eu no futuro. Corresponde à autoimagem do aluno quanto ao que ele gostaria de se tornar no futuro. Segundo Dörnyei (2005), é importante que ao menos em uma das facetas dessa projeção esteja a vontade de se tornar um falante de LAd e que esse desejo esteja internalizado de modo detalhado e vívido no presente para que tenha potencial para energizar as ações necessárias para tornar realidade o que no momento atual é virtual. Ushioda (2010) coaduna com este pensamento, afirmando que este é um aspecto essencial à manutenção da motivação ao desenvolver uma identidade como usuário da LAd, sabendo cada vez mais do que se deseja ser envolvendo-a.

O eu que devo ser considera tanto os atributos que o aluno constrói como necessários para si a fim de alcançar o seu eu ideal, como também as atitudes que ele percebe que os outros

esperam dele para o mesmo fim. Dessa forma, sua elaboração é fomentada por motivos extrínsecos, elaborados principalmente por pressões sociais que impõem certos padrões comportamentais indispensáveis para que o aluno satisfaça as suas ambições e que o levem a lidar com o medo de se tornar algo indesejado tanto para si quanto para os outros (MATOS; CRUZ, RAMOS, 2015).

O **eu temido**, é aquele que o aluno não gostaria de se tornar no futuro, e que, portanto, representa uma projeção que contribui para regular suas atitudes de modo que ela não se torne uma realidade para si.

Além destes possíveis eus, esse modelo considera a influência de **experiências de aprendizagem**. Estas envolvem, como colocam Matos, Cruz e Ramos (2015, p.3), “o impacto do professor, dos colegas, da família, do currículo, das outras disciplinas, dos outros processos de aprendizagem e de experiências” que sejam positivos ou negativos, servindo para aproximar ou distanciar o alcance do eu ideal. Por meio da reflexão acerca dessas experiências mais a projeção dos eus do referido modelo, espera-se, como mencionam os mesmos autores, contribuir para autorregular as atitudes do **eu real**, para que o eu projetado para o futuro fique cada vez mais próximo de se tornar realidade, ao contrário do eu temido.

Mas então o que há de novo na fase sociodinâmica? Pelo que conhecemos, ela é uma proposta para lidar com o processo motivacional mais próximo de como ele se desenvolve. Para tanto, inova ao buscar a contribuição de preceitos do paradigma da complexidade, alinhando o estudo da motivação humana realizado pelas ciências sociais à descrição de fenômenos mundiais desenvolvidas pelas ciências naturais, cujas características já abordamos neste capítulo (DÖRNYEI; MUIR; IBRAHIM, 2014, p. 24).

Nessa condição, coloca-se de lado a linearidade que articula causa e efeito e assume-se o primado das inter-relações. Assim, a motivação é vista como um sistema complexo que se relaciona com outros sistemas, bem como, é vista como um subsistema presente em sistemas maiores, todos eles tecendo diversas interligações e por conta disso, com capacidade de afetar uns aos outros. Além disso, conforme mencionam os mesmos autores, o comportamento desses sistemas “[...] emerge da interação dinâmica de seus múltiplos componentes, os quais eles mesmos estão mudando constantemente”²⁹.

²⁹ “The behavior of a system emerges out of the dynamic interaction of its multiple components, which are themselves also constantly changing”.

Nessa perspectiva, é examinada **a relação existente entre a motivação e o indivíduo em contexto** que implica em ver o processo motivacional interligando-o a diversos aspectos do **cotidiano e da identidade** dos participantes do nosso estudo, assim como aos processos que ocorrem ao mesmo tempo em que o aconselhamento se desenvolve. Dessa forma, pensamos que, para saber das influências externas na motivação, interessará conhecer de cada aconselhado os seus gostos, as suas amizades, a sua família, a sua saúde, as disciplinas em curso, as demais línguas que aprende, dentre outras informações que ele se sinta à vontade para compartilhar. Com isso, esse exercício se molda em acontecimentos do dia-a-dia, integrando **aspectos sociais e culturais. Tudo isso compõe um conglomerado dinâmico** a ser acompanhado continuamente de modo a gerar informações atualizadas.

Em se tratando do aconselhamento linguageiro, muitos desses dados emergem naturalmente, principalmente em narrativas escritas pelos aconselhados. Porém, em primeiro lugar, conversas precisam ser tecidas nesses encontros. Logo, eles se tornam espaços privilegiados para que o aluno possa “falar por si mesmo”³⁰ compartilhando e engajando suas múltiplas identidades no processo de aprendizagem de uma LAd. Ushioda (2010; 2011) entende ações dessa natureza como lidar com **identidades transportáveis**, termo que doravante adotaremos. Para a autora, isso significa que a sala de aula também é um ambiente que pode valorizá-las nos momentos de aprendizagem visando favorecer a motivação. Essa é uma possibilidade, já que por serem significativas aos alunos, há chances de suscitarem um maior envolvimento seu nas atividades a que elas se encontram atreladas.

Isto nos leva à relação entre a motivação e a identidade do indivíduo. Esta relação pode funcionar como de ponto de partida para traçar metas e como ponto de referência para monitorar as tentativas de se alcançá-las. Para isso, há a opção de se lançar mão do Sistema Motivacional do *Self* na aprendizagem de Língua Estrangeira (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), o qual já nos referimos anteriormente. Ao incorporar essa teoria à fase sociodinâmica de estudos da motivação, o termo sistema em sua denominação pressupõe que seu funcionamento engloba interligações entre seus componentes. Assim, as interações atuam para diminuir ou acentuar as discrepâncias entre os “eus possíveis”, afetados pelas experiências ligadas à sala de sala, mas também por aquelas que as transcendem.

Sob essas considerações, investiga-se o que, entre outros autores, Dörnyei, Ushioda (2010; 2011) e Paiva (2011) compreendem como **motivação dinâmica e complexa**. Para nós,

³⁰ “speak as themselves”

termo dinâmico tem ligações com o entendimento prévio de que a motivação é um fenômeno processual, estando em constante mudança. Já o termo complexo, ao que tudo indica, sinaliza a integração de um novo alinhamento voltado a investigar a motivação também sob princípios do paradigma da complexidade. Assim, ela é vista como um sistema aberto, que influencia outros sistemas e subsistemas e é influenciada de diversas maneiras por eles também. Além disso, é não linear, não redutível a componentes individuais, não previsível, estando sujeito a todos os movimentos de um sistema à beira do caos. Para nós, estas características correspondem ao que já entendemos neste estudo como sendo um sistema complexo.

Há ainda autores que vêem a motivação como um sistema complexo ressaltando seu potencial **enquanto um parâmetro de controle**. Para Escudero (2013, p. 468), parâmetros de controle “são elementos de um sistema complexo que influenciam fortemente o comportamento de seus componentes”³¹ em sua ação, reação e retroação (ESCUADERO, 2013, p. 468). Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 54), **parâmetros de controle levam ao entendimento de mudanças, como já sabemos. outro ponto-chave para a compreensão de sistemas complexos**. Dessa forma, eles propiciam a identificação do que move um sistema e nos ajudam a saber como nele intervir. Neste sentido, as autoras defendem que, em sendo a motivação um parâmetro de controle, ela pode contribuir, por exemplo, para “manter o sistema de aprendizagem se movendo em seu espaço de fase, afastando atratores, tais como a preferência por assistir televisão no lugar de fazer o dever de casa”³² (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 54).

Além desses aspectos, Larsen-Freeman e Cameron (2008) ainda frisam o **caráter de interdependência entre os componentes de um sistema complexo**. Nele, o processo motivacional energiza-se de experiências muitas vezes decorrentes do que vivenciamos na coletividade por meio das relações que tecemos. Porém, **são as repercussões imprevisíveis desses encontros que tornam os processos motivacionais de fato individuais**.

Um exemplo disto em sala de aula ocorre quando um professor propõe uma atividade a um grupo de alunos, visando lidar com a motivação da turma. Todos os presentes experimentam a mesma atividade, mas o seu impacto é singular a cada um. Para um professor atento ao processo motivacional na aprendizagem, este é um fenômeno corriqueiro que, pelas lentes da complexidade, não causa estranheza. Isto porque, cada aluno é um sistema complexo interligado a

³¹ “[...] elements of a complex system that strongly influence the system’s behavior”.

³² “[...] it will help keep the learning system moving across its state space, avoiding attractors such as preference for watching television over doing homework”.

outros subsistemas e sistemas complexos nos quais as redes de relações são compostas por “ingredientes” comuns a todos naquela sala (como o fato de compartilharem o mesmo livro e o mesmo professor), mas também específicos (como a relação passada e presente de cada um com a sua aprendizagem e as emoções ligadas a ela em cada momento). Assim, a integração de diversos componentes influencia a motivação para desempenhar uma atividade, sendo os seus resultados variados e nem sempre, ou, nem para todos os alunos, os desejados. Com isso, torna-se ainda mais relevante o fato de que lidar com a motivação na perspectiva da complexidade é também caminhar por terrenos de incertezas que exigem um pensamento diferente. Nesse caso, é preciso deixar de lado a preferência por certezas, aquelas “que tanto queremos” e que “não existem no mundo real na mesma medida em que as idealizamos” (MARIOTTI, 2010, p. 84).

Nesta seção, mostramos duas das fases mais recentes do entendimento teórico da motivação voltada à aprendizagem de línguas adicionais para esclarecer o que consideramos para estudá-la enquanto um fenômeno abordado pelo paradigma da complexidade. Na próxima seção, tratamos de estratégias motivacionais e de como as vislumbramos à luz da complexidade ao expor o apoio que buscamos para abordar o conhecimento teórico que levantamos na prática do aconselhamento linguageiro.

1.2.2.3 Estratégias motivacionais

De modo geral, estratégias motivacionais **são orientações para despertar e manter a motivação em si mesmo e nos outros, oferecidas por meio de exercícios versáteis adaptáveis a finalidades educativas e profissionais** (PINK, 2010).

No campo do ensino e da aprendizagem, Burden (2000) e Dörnyei (2001) defendem que **aprender a lidar com a motivação dos alunos é um componente-chave** do currículo dos cursos de formação de professores e proporcionar aos envolvidos a apropriação de estratégias motivacionais representa uma oportunidade para fomentar uma aprendizagem mais eficiente e agradável. Já para Dörnyei, Muir e Ibrahim (2014, p. 2),

por mais que professores precisem saber acerca de modelos teóricos de motivação, não há dúvidas de que eles encontram-se mais dispostos a aprender acerca de determinadas estratégias e atividades que incrementam a motivação

de seus alunos e a sua própria, bem como daquelas que tiveram efeito negativo³³.

Dörnyei (2001, p.28) traduz **estratégias motivacionais** como “técnicas que promovem comportamento do indivíduo relacionado ao alcance de um objetivo”³⁴. Segundo o autor, é esperado que essas estratégias funcionem como “[...] influências motivacionais que são conscientemente exercidas para alcançar algum efeito positivo sistemático e duradouro” (DÖRNYEI, 2001, p. 28). É necessário também ter em mente dois aspectos relacionados a elas. O primeiro é que **não são regras e sim sugestões e o seu uso não garante o sucesso**, podendo alcançar melhores resultados com um professor ou com um grupo de alunos e não com outro. O segundo envolve a seguinte ressalva sobre a **questão de conscientização envolvida em seu exercício**: na literatura sobre estratégias de maneira geral, há um debate em torno da dificuldade em perceber até que ponto elas são conscientes ou inconscientes.

Diante do exposto, ficou claro para nós que em sendo **uma escolha do professor lidar com a motivação** voltada à aprendizagem do aluno, cabe a ele se preparar para enfatizar a reflexão sobre motivação como parte do programa das aulas, visando suscitar ou elevar o nível de conscientização sobre esses cuidados e os seus possíveis efeitos na aprendizagem de cada um. Além disso, notamos que dentre os autores que buscamos durante a investigação teórica para o nosso estudo, **nenhum desenvolveu explicitamente estratégias motivacionais relacionando-as a princípios da complexidade, ou seja, voltadas à fase sociodinâmica do estudo da motivação**. Porém, ao suscitar a relevância do acompanhamento do processo motivacional que oscila e que, portanto, é dinâmico; e, ao enfatizar que o uso de estratégias motivacionais não garante o sucesso na aprendizagem, conferindo imprevisibilidade aos seus resultados, vimos um alinhamento com a motivação enquanto um sistema complexo. Nossa contribuição para o avanço deste tema foi assumir o prisma da complexidade para exercitar e discutir estratégias motivacionais e para, posteriormente, analisar e teorizar acerca de como lidar com a motivação no aconselhamento linguageiro que realizamos.

Fez parte do apoio que buscamos para contemplar isto considerar as estratégias motivacionais voltadas à aprendizagem de LAdS norteadas pelo MPM de Dörnyei (2001) e expor

³³ “Although teachers need to know about theoretical models of motivation, they are undoubtedly more willing to learn about particular strategies and activities that boost students’ and their own motivation, as well as those that have a negative effect”.

³⁴ “Motivational strategies are techniques that promote the individual’s goal-related behavior. [...] motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect”.

reflexões acerca de como vislumbramos estratégias motivacionais orientadas pela fase sociodinâmica do estudo da motivação. Após isso, retomamos explicações acerca do aconselhamento linguageiro, expondo a visão que temos dele como um sistema complexo e apresentando práticas interligadas a essa abordagem que também interessaram ao encaminhamento das questões que pesquisamos.

1.2.2.4 Estratégias motivacionais previstas para o MPM

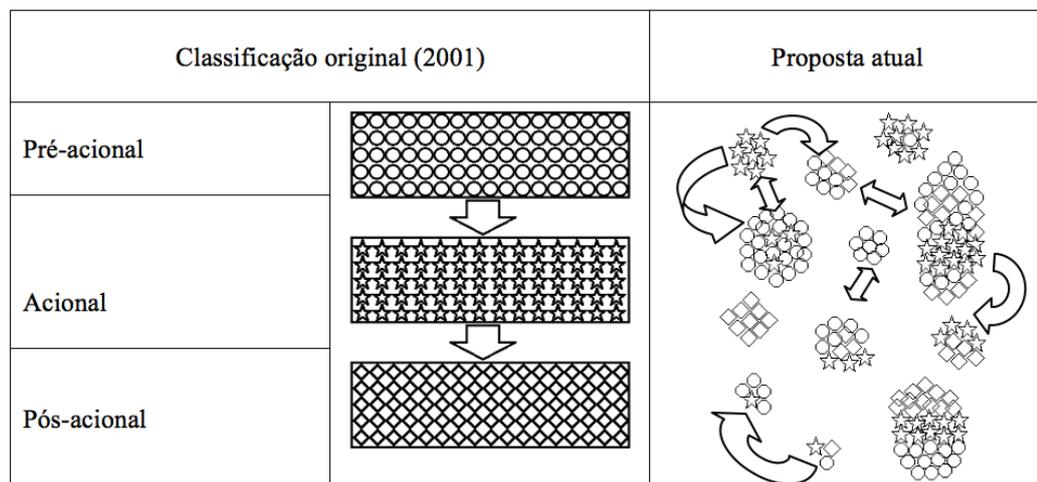
Na proposta de Dörnyei (2001), para cada uma das fases do MPM (a pré-acional, a acional e a pós-acional), foram elaboradas determinadas **estratégias motivacionais**. Por exemplo, para a **primeira fase**, é sugerido conversar sobre os benefícios de ser fluente na LA que estuda; e saber sobre que projeções o aluno faz para o seu futuro envolvendo a proficiência em uma língua estrangeira. Para a **fase acional**, é sugerido incentivar a organização espacial da sala de modo que cada aluno possa se identificar de algum modo com ela; e investigar quais estratégias de aprendizagem e de motivação são usadas pelos alunos, apresentar novas sugestões a esse respeito para que seja ampliado seu leque de opções. E, para a **fase pós-acional**, o autor sugere que haja atenção no progresso alcançado, no esforço e na persistência do aluno para que ele perceba o desenvolvimento da sua trajetória de aprendizagem; e também, que o professor oriente o aluno para que ele seja capaz de realizar autoavaliação, demonstrando formas de executá-la e ao mesmo tempo, conscientizando o aluno de sua importância para que, posteriormente, procedimento semelhante possa ser autonomamente adotado por ele.

Nesta proposta, ao elaborar determinadas estratégias motivacionais visando contemplar fases motivacionais específicas do MPM, há a ideia de algo ordenado e estanque implicando em estratégias tão lineares e estáticas quanto o próprio MPM (DÖRNYEI, 2000). Assim, quando analisamos seu quadro de estratégias para verificar possibilidades de nos servir delas em nosso estudo, notamos as mesmas incompletudes que o autor notou em seu MPM. Então, no percurso da nossa tese, exercitamos enxergá-las ajustadas ao entendimento da motivação enquanto um sistema complexo, para que pudessem nortear nosso objetivo de desenvolver estratégias motivacionais voltadas às circunstâncias do aconselhamento linguageiro. Expomos nossas reflexões acerca disso a seguir.

1.2.2.5 Reflexões acerca de estratégias motivacionais na fase sociodinâmica

Tendo em vista as estratégias motivacionais orientadas pela fase processual dos estudos da motivação, vislumbramos seu uso na fase sociodinâmica. Para isso, inicialmente contamos com a colaboração de alguns membros da equipe de pesquisa a qual pertencemos³⁵. Na discussão com eles, consideramos o que já colocamos acerca da evolução do estudo da motivação voltada à aprendizagem de LA, e, no caso de serem mantidas as fases do processo motivacional do MPM, pensamos que as estratégias poderiam funcionar **livres das fronteiras implicadas por elas na proposta de Dörnyei (2000; 2001)**. Assim, elas seriam usadas, inclusive, de modo intercambiável ao longo do processo motivacional. Com isso, aquelas voltadas para gerar motivação na fase pré-acional poderiam ser continuadas na fase acional visando manter a motivação também. Por exemplo, mesmo com o processo de estudo da língua já ativado, o professor poderá continuar suscitando discussão em torno dos benefícios de saber uma LA. E, ainda, estratégias motivacionais planejadas para focar o esforço despendido e o progresso da aprendizagem não necessariamente precisam ser requeridas apenas ao final de uma fase da aprendizagem (fase pós-acional), podendo também receber atenção na fase acional. Dessa maneira, as estratégias motivacionais poderiam estar em fluxo dinâmico durante todo o processo motivacional na aprendizagem de uma LA e algumas estratégias poderiam ser operacionais em diversas fases, como mostra a figura seguinte:

FIGURA 2 - Estratégias Motivacionais no MPM e na Visão Sociodinâmica



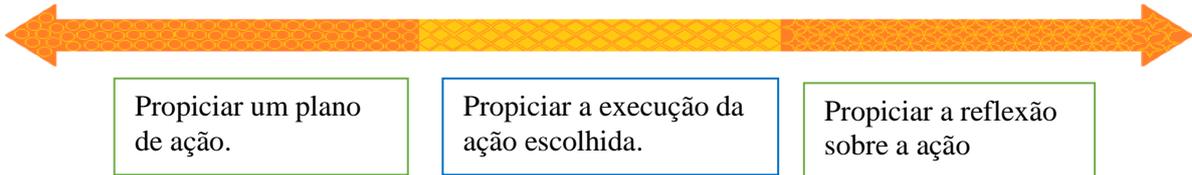
Fonte: Figura elaborada pelo professor Eder Cruz.

Além disso, pensamos em **dispensá-las de um sistema classificatório**, e, portanto, operatório fixo”, vendo-as como em um *continuum* no qual podem oscilar entre um ponto

³⁵ Professores pesquisadores Walkyria Magno de Silva, Eder Cruz e Cleuma Nascimento durante o projeto de pesquisa da FALEM, “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade, biênio 2015-2017”.

central, voltado à execução da ação escolhida e pontos periféricos, um deles pelo menos, voltado a um plano de ação e outro, à reflexão sobre a ação. A figura seguinte ilustra isso:

FIGURA 3 - Continuum em que incidem estratégias motivacionais na visão sociodinâmica



Fonte: Figura elaborada pelo professor Eder Cruz.

Nesta figura, mostramos que as estratégias motivacionais não são isoladas em um ponto fixo do *continuum*, já que elas têm a propriedade de oscilar de acordo com o contexto e com as múltiplas influências que interagem com o aluno, justamente, o que dá singularidade ao seu processo motivacional e o que dá espaço para movimentos não-lineares.

Outra reflexão adveio de uma possível relação entre o **uso de estratégias motivacionais e a concepção de estruturas emergentes e planejadas** (CAPRA; LUISI, 2015), presentes em sistemas complexos e que, de alguma forma, orientariam nossa percepção e a construção de estratégias motivacionais. Quanto às primeiras, para Capra e Luisi (2015, p. 396), em um mundo vivo, elas “se formaram durante a evolução da vida e sobreviveram por meio da seleção natural”, como estruturas que emergem sem planejamento na natureza. Segundo os mesmos autores, as estruturas emergentes, **“fornecem novidade, criatividade e flexibilidade. Elas são adaptativas, capazes de mudar e de evoluir”**, portanto imbuídas de imprevisibilidade. Já as do outro tipo envolvem planejamento enquanto “capacidade humana de formar imagens mentais”. Em organizações humanas, **“as estruturas planejadas são as estruturas formais da organização, como são descritas nos seus documentos oficiais”** (p. 396) que fornecem regras e rotinas necessárias para o funcionamento efetivo da organização.

Ainda conforme os mesmos autores, tanto as estruturas emergentes quanto as planejadas são necessárias em uma organização social, e, que é justamente **a tensão entre elas que instiga a vitalidade e a criatividade**. Capra e Luisi (2015) afirmam que a área do gerenciamento de empresa já reconhece a interdependência entre essas duas estruturas e tem buscado um equilíbrio entre a criatividade da emergência e a estabilidade do planejamento. Porém, o que pensar a esse respeito diante das **estratégias motivacionais que desenvolveríamos em torno do aconselhamento linguageiro?** No decorrer da nossa pesquisa, notamos como

poderia se dar um relacionamento entre elas – algo que explicitamos na análise dos nossos achados no capítulo 3.

1.3 Aconselhamento linguageiro pelo prisma da complexidade

Muito embora a literatura sobre aconselhamento sob a abordagem da complexidade ainda seja recente, temos como compreender este processo enquanto um sistema complexo por meio de definições e princípios que vêm orientando a sua prática. Isso se dá tanto de modo geral em estudos de aconselhamento, quanto de modo mais específico, como, por exemplo, nas pesquisas coordenadas pela professora Walkyria Magno e Silva, as quais já mencionamos. Vamos agora pontuar de que maneira isso vem acontecendo.

Em primeiro lugar, destacamos características do aconselhamento linguageiro que expõem com certa clareza a sua natureza de sistema complexo:

É uma atividade dinâmica, em constante mudança. Dessa forma, é um processo e não um produto, o que resulta em uma trajetória com desenvolvimento para se explorar.

Está sujeito a interações com diversas pessoas envolvidas com o processo de aprendizagem de línguas adicionais, bem como com os diversos processos e fenômenos que acontecem concomitantemente a ele. Em outras palavras, **ele não acontece de forma isolada, é preciso lidar com um aglomerado de fatores para que ele se desenvolva conforme o desejado.**

Lida também com estratégias de aprendizagem sob as lentes da complexidade. Nessa perspectiva, segundo Oxford (2016), Griffins e Inceçay (2016, p. 35) elas têm o potencial para serem flexíveis e dinâmicas de modo a ajudar o aluno, “uma mistura complexa de características individuais³⁶”, a favorecer seu desempenho em relação a diversos objetivos de aprendizagem advindos de situações variadas. Percebemos que aqui há consonância com o que colocamos a respeito da maneira de ver estratégias motivacionais sob a mesma abordagem, em um arranjo bem diferente do que seja entendê-las por meio de categorias fixas e lineares.

É um processo não linear, cuja trajetória nem sempre é progressiva. No lugar disso, ela segue o que é natural em qualquer circunstância de aprendizagem, sem garantias de qual será o seu desfecho. Entendemos que esta realidade está contemplada quando, por exemplo, Kato e Mynard (2016) afirmam que as possíveis transformações no aconselhamento ocorrem na forma de espiral, pressupondo flexibilidade para caminhar em todas as direções; e, que como

³⁶ “[...] who are a complex mixture of individual characteristics [...]”

um processo não-linear, as mudanças e transformações ocorridas são imprevisíveis. Muito embora, as mesmas autoras também elaborem perspectivas para o seu desenvolvimento. Por exemplo, que, ao longo do aconselhamento, o conselheiro pode mudar o modo como o aluno vê o ensino e a aprendizagem de uma LAd; que a relação com o aconselhado pode igualmente ser afetada por transformações, sendo comum conselheiros e aconselhados, ao final do aconselhamento, se tornarem amigos e manterem contato, bem como o conselheiro se transformar em um mentor ou em uma referência, acessível ao ex-aconselhado, e que continua nutrindo o seu processo de desenvolvimento. Além disso, como já apresentamos na introdução deste trabalho, para o encerramento do aconselhamento, elas esperam que o aluno seja capaz de realizar auto-aconselhamento. Porém, a realidade aponta que é imprevisível como isso se dá e se de fato se dará.

É possível identificar padrões de comportamento ao longo do seu desenvolvimento, mesmo em constante movimento e mesmo que cada trajetória de aconselhamento seja única. Por exemplo, os motivos que fazem um aluno buscar um conselheiro para ajudá-lo não tem grandes variações (KATO; MYNARD, 2016); e são também comuns os momentos em que o aconselhado se coloca passivo diante do seu processo de aprendizagem e tem pouca clareza do que é estudar uma língua estrangeira, inclusive do quanto é importante exercitar a sua autonomia e saber lidar com a sua motivação para aumentar suas chances de sucesso. Conforme já apresentamos anteriormente, identificar esses padrões pode contribuir para lidar com eles, abreviando-os quando desfavorecerem a aprendizagem, visando propiciar novas atividades na trajetória de aconselhamento. Vemos então que **um dos papéis do conselheiro é o de colaborar para perturbar estes momentos de estabilidade dinâmica.**

A dimensão social considerada no aconselhamento também aninha complexidade, já que lhe confere a característica de ser um sistema aberto e torna inseparáveis os diversos contextos e os processos, fenômenos, agentes e elementos conectados a esta atividade. Assim, ao mesmo tempo em que há um diálogo de um para um, podemos conceber diálogo também entre todas as partes ligadas ao aconselhamento. Estas interações afetam o modo como lidamos com a autonomia e a motivação nesse processo, que por sua vez incluem olhares para outros fenômenos, como por exemplo, **para as emoções na aprendizagem e o seu papel de propiciar e constranger ação voltada à aprendizagem de uma LAd** (KATO, MYNARD, 2016; OXFORD, 2016; TASSINARI, 2016).

Não é possível atribuir exclusivamente ao aconselhamento linguageiro os progressos na aprendizagem de LAd. A não linearidade também afeta a avaliação desse processo.

Reinders (2008) nos fez refletir sobre isso ao mencionar que o aconselhamento não acontece em isolamento, pois, concomitantemente a ele, o aconselhado desenvolve outras ações, participando de aulas, de oficinas e de outras atividades que também contribuem para o desenvolvimento do aluno.

Em relação à **autonomia**, na introdução desse trabalho, já mencionamos acerca da interdependência desta com a dimensão social (NICOLAIDES, 2015), atrelando-a ao aconselhamento. Essa perspectiva, de interdependência, é um dos cerne da complexidade. Em se tratando disso, Mariotti (2010, p. 22), afirma que, o desenvolvimento da autonomia do indivíduo é diferente do desenvolvimento do individualismo, uma vez que o primeiro “não exclui a solidariedade”, pelo contrário, reforça-a. Segundo o autor

todo ser humano é autônomo, pois é autoprodutor: repõe constantemente suas células mortas, regenera-se de modo incessante. No entanto, para poder se autoproduzir e auto-organizar-se, ele precisa de aportes do meio ambiente: água, ar, alimentos e, evidentemente, dos outros seres vivos. Assim, se todo ser vivo é autônomo (autoprodutor, auto-organizador), é ao mesmo tempo dependente.

Nessa concepção, a autonomia é dependente, como propõe Morin (2001) e desta ideia emerge a relação de individualidade e autonomia na complexidade: “a característica, inerente a todo indivíduo, de ter identidade e vida própria, sem, no entanto, se desligar da totalidade da qual faz parte e da qual depende” (MARIOTTI, 2010, p.22).

Outra noção relevante acerca de autonomia em sistemas complexos considerada em nosso estudo, diz respeito à sua dependência com o contexto e as possíveis implicações desta relação. Quanto a essa questão, Capra e Luisi (2015, p.383) também apoiam o entendimento de que autonomia “não significa independência”, devido à contínua interação com o ambiente, mas frisam também que, “o ambiente não determina sua organização” pois,

O ponto-chave é que o comportamento de um organismo vivo é constrangido, mas não é determinado, por forças externas. Os organismos vivos são auto-organizadores, e isso significa que o seu comportamento não é imposto pelo ambiente, mas é estabelecido pelo próprio sistema [...]. No nível humano, experimentamos essa autodeterminação como a liberdade de agir de acordo com nossas próprias escolhas e decisões. Experimentar essas últimas como ‘nossas’ significa que elas são determinadas pela nossa natureza, incluindo nossas experiências passadas e nossa herança genética. Na medida em que não estamos limitados por relações humanas de poder, nosso comportamento é autodeterminando e, portanto, livre (CAPRA; LUISI, 2015, p. 383).

A respeito desse ponto de vista, apenas ressaltamos que o comportamento de aconselhados e conselheiros pode ser tanto constrangido ou favorecido por forças externas e que reconhecemos a ideia de que os seres humanos não são apenas reativos a elas.

Em pesquisas de Linguística Aplicada, **a autonomia na aprendizagem** também está sendo estudada na perspectiva da complexidade. De modo geral, os estudiosos dessa área exploram-a sob esta abordagem ao focar **sua dimensão social**, tal como vimos as ideias de Dörnyei e Ushioda (2011), na subseção 1.2.2.2, para lidar com a motivação dinâmica e complexa.

Para Murray (2014), essa **é uma oportunidade para se repensar o aluno em contexto**. Por exemplo, ao incluir no aglomerado de elementos para lidar com a sua autonomia, as suas identidades transportáveis (USHIODA, 2010; 2011). O autor também contempla a complexidade chamando atenção para **a diversidade de comportamento autônomo** que emerge de maneira imprevisível na interação entre os participantes e os seus múltiplos contextos, todos sistemas e partes de sistemas que se relacionam, estando sujeitos a mudanças, assim como também acarretando mudanças.

Vemos isto explicitado quando, Mercer (2013) e Tatzl (2016), ao tratarem da autonomia sob o viés da complexidade, interligam a necessidade de fomentar a autonomia de aprendentes de modo imbricado à necessidade de lidar com a autonomia do professor, para que este tenha segurança para buscar as habilidades necessárias e desenvolver as suas próprias pesquisas, teorias e práticas responsivas a particularidades de seus contextos de ensino. Ou ainda, sem mencionar a perspectiva da complexidade, mas lidando com ela implicitamente, Kato e Mynard (2016) afirmam não ser apenas o aconselhado estar sujeito a transformações.

Tatzl (2016) ainda explora o fato de que a **autonomia** na perspectiva da complexidade **é coconstruída por meio de relações com os outros**. Assim como Murray (2014), o autor cita Ushioda (2010) para frisar a necessidade de se compreendê-la, considerando as interações entre aprendentes reais e os espaços nos quais eles aprendem línguas. Tatzl (2016) expande esse olhar ao assumir que a autonomia pode ser exercitada não só pelo que emerge da relação do aprendente com o contexto de uso de língua, mas também com suas experiências advindas de todos os tipos de relações. Este autor também nos deu apoio ao tratar da necessidade de **adaptação entre as relações tecidas e o comportamento autônomo que se deseja alcançar**. Ele sugere que, “os poderes de aprendentes autônomos referem-se a sua capacidade de se adaptar a situações e circunstâncias de mudança na aprendizagem sem perder de vista seus objetivos de aprendizagem”³⁷. Com isso,

³⁷ “the strength so f autonomous learners are that “they are able to adapt to changing learning situations and circumstances without losing sight of their learning goals”. “Highly autonomous learners will still actively seek out

aprendentes altamente autônomos ainda vão ativamente perseguir oportunidades de aprender, mesmo em situações adversas para tentar aumentar seu conhecimento e habilidades e preencher seu potencial³⁸ (TATZL, 2016, p.41).

Para nós, este ponto de vista explicita para a aprendizagem de LAd o que dizem Capra e Luisi (2015) acerca da influência de fatores externos em sistemas vivos. E, diante da diversidade de interações e de circunstâncias em estado de mudança, vemos que o aconselhamento linguageiro pode se prestar a ajudar aconselhados a terem consciência dessas influências, de modo que

não apenas reajam ao contexto e seus recursos, mas extraiam dele um significado próprio do ambiente e interpretam a relevância e a utilidade de ferramentas e recursos à luz de suas próprias perspectivas³⁹ (TATZL, 2016, p.43).

Esta proposta é complementada por Rabelo (2016, p.99) ao acrescentar, com base em achados de sua pesquisa, mais um papel para conselheiros linguageiros, o de “conhecer bem o ambiente a sua volta, a fim de perceber os propiciamentos disponíveis. Além disso, é preciso ter em mente que eles mesmos podem oferecer uma série de oportunidades de aprendizagem”.

Como o **conjunto de características do aconselhamento** que apresentamos, abrangendo relações não lineares em constante movimento, comportamento imprevisível, bem como de estabilidade dinâmica, vemo-lo enquanto um sistema complexo.

Em se tratando de estudos que lidam explicitamente com a perspectiva da complexidade no aconselhamento linguageiro, estes têm explorado, por exemplo, estados atratores no aconselhamento, inclusive voltados a lidar com a motivação (MORHY, 2016; MATOS; MORHY, 2016; MAGNO E SILVA; MATOS; RABELO, 2015); processos de coadaptação nem sempre favoráveis à aprendizagem pretendida e que, às vezes envolvem o comportamento do próprio conselheiro linguageiro (MORHY, 2015); o efeito do aconselhamento linguageiro em trajetórias de aprendizagem (CASTRO; MAGNO E SILVA, 2016); perturbações nas trajetórias dos próprios conselheiros (MAGNO E SILVA, 2016); e emergência do comportamento autônomo (BORGES; RABELO, 2016).

Ademais, lidar com esses aspectos de sistemas complexos no aconselhamento **tem transformado o discurso em uso**, pois tanto o conselheiro quanto o aconselhado têm incorporado a linguagem da complexidade em seu diálogo. Um exemplo disso se dá quando uma

learning opportunities even in adverse circumstances, thus attempting to increase their knowledge and skills and fulfill their potential”.

³⁸ “[...] highly autonomous learners will still actively seek out learning opportunities even in adverse circumstances, thus attempting to increase their knowledge and skills and fulfill their potential”.

³⁹ “[...] do not just react to context and their resources but they make their own meaning out of the environment and interpret the relevance and usefulness of tools and resources in the light of their own perspectives”.

conselheira, para demonstrar o estado de estabilidade dinâmica na trajetória de um de seus aconselhados, explica o que vem a ser uma bacia atratora, representando-a na forma de um buraco repleto de fatores interligados, que podem estar contribuindo para eles adotarem um determinado padrão de comportamento que não tem contribuído para aproximá-los de seus objetivos. A partir dessa ocasião, um aconselhado menciona repetidamente que deseja sair desse atrator, desse ‘buraco’ que está limitando seus movimentos (MAGNO E SILVA; RABELO, MATOS, 2015).

1.4 “Aconselhamento linguageiro complexo” e suas práticas

Baseando-nos na maneira que compreendemos o aconselhamento como componente de um sistema complexo de aprendizagem, pensamos mais a respeito da sua prática. Na medida em que avançamos nosso conhecimento de como ela se dá em outras áreas, fomos registrando ações que presumimos serem adaptáveis a esta abordagem. Nesta que é a última seção deste capítulo, apresentamos quais foram as práticas que influenciaram de algum modo o aconselhamento que desenvolvemos durante esta pesquisa.

De acordo com Osorio (2013, p.15), a adoção de preceitos do paradigma da complexidade (como aqueles que já mencionamos) oportuniza ao campo da Educação lidar com noções de sistema humano. Conhecer acerca disso também funcionou como fio condutor para ampliar a percepção de como encaminhar nossas questões de pesquisa.

Com origem na Psicologia Grupal, “**sistema humano é todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecerem em sua singularidade, que exercem uma ação interativa e se influenciam reciprocamente em busca de um objetivo compartilhado**” (OSORIO, 2013, p.13). Nesta perspectiva, ele equivale a “*microssistemas*”⁴⁰, a “grupo” ou “equipe” ou “qualquer conjunto de pessoas sempre e quando preencher os critérios que o definem” (OSORIO, 2013, p. 13-14). Além disso, sua configuração “é ainda em função do número de participantes, do tempo de convivência, do padrão das interações e de objetivos em comum. Desse modo “dez pessoas, após alguns dias de interação estimulada, poderão se conhecer em suas singularidades e, se tiverem um objetivo compartilhado, constituirão um sistema humano” (OSORIO, 2013, p. 14).

Nas instituições de ensino, “dos bancos escolares aos cursos de pós-graduação”, as **transformações** provocadas pelo acolhimento da abordagem da complexidade “**conduzem,**

⁴⁰ Já, “*Macrossistemas*”, segundo Osorio (2013, p. 14), seriam nações, multinacionais, organismos internacionais e entidades políticas, religiosas, esportivas e outras similares “que, por seu gigantismo, precisam se subdividir em setores operacionais para realizar seus propósitos”.

necessariamente, à sua ênfase no trabalho com grupos”, como “espaço primordial das tarefas de ensino/aprendizagem” (OSORIO, 2013, p. 153). Com isso, adotar a percepção de sistema humano abre caminhos para enriquecê-lo por meio de um leque dinâmico de possibilidades, envolvendo trocas presenciais e virtuais entre as pessoas envolvidas. Entre as opções a considerar, encontra-se a elaboração de estratégias adaptáveis a contextos e a sua mudança, voltando-as ao desenvolvimento de competências para lidar com acontecimentos inesperados e com o imprevisível – princípio da incerteza, tão característico do paradigma da complexidade que não garante o sucesso em nenhum dos caminhos tomados.

Outro aspecto a levar em conta quando se foca em sistemas humanos, é o pressuposto de que **o ser humano é “gregário”**, que “ele se inclina ou está motivado para o aprendizado do viver grupal. Logo cresce a importância do professor como agente que explora isso na aprendizagem em sala (OSORIO, 2013, p.154). Nesse sentido, como na pedagogia moderna, permanece o papel de um professor colaborar, ser mediador entre os alunos e os conhecimentos disponíveis, incentivando a prática de menos ensino, com o intuito de “pôr nossa marca ou sinal em alguém” e mais educação, com o professor participando no processo de exteriorização do “conhecimento latente ou potencial do educando” (p. 154). Porém, enxerga-se a necessidade de atrelar as seguintes características a seu perfil:

- **Ser “ativador** dos processos interacionais que objetivam o preparo dos alunos para viver em um mundo fortemente influenciado pela visão do novo paradigma” (p. 154).
- **Ser coordenador de grupos** no exercício cotidiano de suas atribuições, considerando que a “capacitação para trabalhar em grupo ou equipe de qualquer natureza pressupõe a utilização do próprio grupo como veículo pedagógico” (p.155) compreendendo o trabalho em grupos como espaços para reflexão.
- **Incentivar melhoras** na qualidade de vida relacional, de modo que se aprenda a conviver e a conduzir “nossos processos grupais de maneira que os esforços individuais se suplementem em busca de prosperidade, do entendimento e bem-estar coletivos” (p.154).
- **Compreender os espaços educacionais** como local privilegiado para trabalhar a ‘pessoalização’ dos alunos enquanto seres humanos que são; e a vida escolar como “o primeiro grande teste de capacitação do indivíduo para o que será o cotidiano de sua existência: viver em grupo” (p. 154).

- **Ver a escola como espaço para o desenvolvimento de interações satisfatórias** entre todos os componentes do sistema educacional, como docentes, discentes, familiares, entre outros agentes. **Estar disponível para conversar e para aprender** como se faz para “mudar juntos”; para seus participantes saírem “transformados”, “tanto uns como outros tendo experimentado o enriquecimento com a troca de pontos de vista” (p. 155).

- **Ver as relações interpessoais** desenvolvidas na escola como meio de perceber e de explorar a diversidade humana e a “convivência de indivíduos provenientes de distintas ‘culturas’ familiares”, pressupondo que seja crucial aprender a lidar com as diferenças de modo a exercitar a tolerância, a solidariedade e a cumplicidade amiga (p. 154).

As contribuições de Osorio (2013) voltadas a sistemas humanos iluminaram nosso estudo no sentido de ver **o aconselhamento linguageiro enquanto um subsistema humano**, com potencial para valorizar o perfil gregário dos envolvidos e a harmonia na convivência de uns com os outros, como veremos mais adiante. Entendemos também, que essa possibilidade existe mediante a disponibilidade para conversar, para conhecer o outro, para se conhecer, bem como para descobrir como as interações interpessoais podem favorecer, no caso deste estudo, a motivação voltada à aprendizagem de uma LA.

A compreensão do que sejam sistemas humanos também nos levou a ver **o aconselhamento linguageiro** que praticamos por meio de outras configurações da realidade social. Tal como, a de uma **rede social** (que mencionamos anteriormente em 1.1.2), **uma rede viva** e também uma **organização humana**.

Semelhante a uma teia ou rede, uma **rede social** aninha redes dentro de redes, com nodos e ligações que não são apenas bioquímicos, pois envolvem, por exemplo, “linguagem simbólica, restrições culturais, relações de poder e assim por diante”; e por meio da interação entre seus componentes, há comunicação em fluxo e mudança constantes (CAPRA; LUISI, 2015, p. 378). Dentre os seus frutos, **redes sociais geram estruturas materiais** como edifícios e estradas que se tornam “componentes estruturais da rede; e elas também produzem bens materiais e artefatos que são trocados entre os nodos da rede” (p. 382). **Essas estruturas são criadas com algum propósito, de acordo com algum planejamento, e incorporam algum significado**” que só podem ser entendidos contextualmente, envolvendo uma “multidão de características interrelacionadas que são essenciais para a compreensão da realidade social” (p. 382). **Quanto à associação do aconselhamento a redes vivas**, nos servimos de uma explicação de Borgatti (2009, p.VII): redes vivas são dinâmicas “em razão da mudança de comportamento de seus

elementos, entradas e saída destes e alterações tanto das conexões entre elementos quanto da natureza das interações entre os elementos conectados” (BORGATTI, 2009, p. VII). Para nós, praticar “aconselhamento complexo” envolve considerar esta dinâmica.

Enquanto um **sistema social vivo**, uma rede social pode ser vista como uma **organização humana** autogeradora de comunicação. De acordo com Capra e Luisi (2015), nestes termos, ela é organizada em rede contendo redes menores dentro de suas fronteiras, identificadas pelos teóricos organizacionais, como **redes sociais informais existentes dentro de cada organização**. Para os mesmos autores, as **redes sociais informais** “surtem de várias alianças e amizades, canais informais de comunicação e outras teias de relacionamento que crescem continuamente, mudam e se adaptam a novas situações” (p. 392). Assim, **elas são conhecidas como comunidades de prática** que “invariavelmente surgem e se desenvolvem no âmbito das estruturas formais de organização humana, sendo que “dentro de cada organização, há um aglomerado de comunidades de práticas interconectadas” (p. 392).

Para Wenger (2010), a concepção de **comunidade de prática**, com origens no estudo da natureza social da aprendizagem humana, é suscetível à percepção sistêmica ao ser apreendida como um sistema social complexo que, além de ser constituído, como mencionamos acima, por várias comunidades de prática interligadas umas às outras, **gera estruturas emergentes e relacionamentos auto-organizadores**. As **comunidades de prática** também são conhecidas por outras denominações como grupos temáticos e redes de aprendizagem (WENGER; TRAYNER, 2015). Enquanto parte integrante da nossa vida cotidiana, elas encontram-se presentes em nosso trabalho, nas escolas, assim como estão relacionadas a nossas obrigações e prazeres fora desses ambientes, envolvendo “grupos de pessoas que compartilham uma questão ou uma paixão por algo que elas fazem e podem aprender como fazê-la melhor enquanto interagem regularmente ⁴¹” (WENGER; TRAYNER, 2015, p. 1).

Comunidades de prática apresentam-se em formatos variados definidos pelo engajamento com a prática e pela aprendizagem informal as quais fomentam. Sua organização transcende estruturas formais mais óbvias como, por exemplo, uma sala de aula, podendo ser também descritas por outras características além de **redes sociais informais** (CAPRA; LUISI, 2015). Segundo Wenger e Trayner (2015), entre suas diversas formas de organização, elas podem ser pequenas; grandes; locais; globais; com um grupo principal; com muitos membros

⁴¹ “[...] Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.

periféricos; com ou sem um nome específico e uma estrutura formal; com encontros presenciais; com encontros virtuais; formalmente reconhecidas; patrocinadas; ou, completamente informais e até invisíveis de modo que um indivíduo pode ser participante de uma delas ou de várias delas, sem o perceber.

Ainda de acordo com estes autores, mesmo assumindo diferentes formatos, comunidades de prática são constituídas e cultivadas pela combinação de **três elementos: os membros** que se comprometem com um domínio e competência em comum assim distinguindo-se de outros grupos, “sem que haja necessariamente o reconhecimento de ‘excelência’ fora de sua comunidade”⁴²; **uma comunidade** que abarca o interesse por esse domínio levando seus membros a se “engajar em atividades e discussões conjuntas, a ajudar uns aos outros e a compartilhar informações”⁴³; e **a prática do domínio do interesse em comum**, levando os praticantes a “desenvolverem um repertório de recursos compartilhados: experiências, histórias, ferramentas, maneiras de lidar com problemas recorrentes”⁴⁴ (WENGER; TRAYNER, 2015, p.2). Para Wenger (2010), **ver comunidades de prática sob este ponto de vista, é um dos caminhos para se compreender a aprendizagem em sua dimensão social, o que para nós coaduna-se com o que mencionamos da proposta de Vygotsky**. Nessa perspectiva, é parte de um quadro conceitual maior,

é uma perspectiva que situa a aprendizagem não na mente, nem fora dela, mas na relação entre a pessoa e o mundo, o que para os seres humanos é uma pessoa social em um mundo social. Nessa relação de participação, o social e o individual constituem uns aos outros”⁴⁵ (WENGER, 2010, p.1).

Voltando à descrição de comunidades de prática como **redes sociais informais** que se desenvolvem no âmbito de **estruturas formais de organizações humanas** (CAPRA; LUISI, 2015), podemos considerar que

quanto mais as pessoas estiverem envolvidas nessas redes informais, e quanto mais desenvolvidas e sofisticadas forem essas redes, mais a organização será capaz de aprender, de responder de maneira criativa às novas circunstâncias inesperadas, de mudar e de evoluir. Em outras palavras, a vitalidade da organização reside nas suas comunidades de prática (CAPRA; LUISI, 2015, p. 392)

⁴² “[...] not necessarily something recognized as ‘expertise’ outside the community”

⁴³ “[...] engage in joint activities and discussions, help each other, and share information [...]”

⁴⁴ “[...] develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems [...]”

⁴⁵ “It is a perspective that locates learning, not in the head or outside it, but in the relationship between the person and the world, which the human being is a social person in a social world. In this relation of participation, the social and the individual constitute each other”.

Dessa maneira, continuam Capra e Luisi (2015), a dinâmica da vitalidade de uma organização humana gera constante novidade. Já o evento que desencadeia o seu processo de emergência, colocam os autores, é imprevisível, podendo ser um simples comentário que possa ser significativo para certos membros da comunidade de prática. Por serem significativos a essas pessoas, “ ‘elas optam’ ” por ser perturbadas e fazem a informação circular rapidamente ao longo das redes da organização” (CAPRA; LUISI, p. 395). Assim,

à medida que a informação circula por meio de vários ciclos de feedback, ela pode ser amplificada e expandida, até mesmo em tal medida que a organização não consiga mais absorver-la em seu estado atual. Quando isso acontece, um ponto de instabilidade é atingido. O sistema não pode integrar a nova informação em sua ordem existente; ele é forçado a abandonar algumas das suas estruturas, comportamentos ou crenças. O resultado é um estado de caos, confusão, incerteza e dúvida; e desse estado caótico, emerge uma nova forma de ordem, organizada em torno de um novo significado. A nova ordem não foi planejada por qualquer indivíduo, mas **emergiu como resultado da criatividade coletiva da organização** (p. 395).

Para nós, foi relevante considerar esta explicação, pois ela voltou a nos chamar atenção sobre a identificação de **estruturas planejadas** e **estruturas emergentes** e a sua possível relação com o nosso objetivo de lidar com estratégias motivacionais.

Fechamos esta que vem a ser a última seção do nosso capítulo teórico, reconstruindo brevemente o caminho que seguimos até aqui. Nas primeiras seções, para entender de sistemas complexos, optamos por mostrar aspectos da evolução da trajetória de estudos científicos e possíveis contrastes entre o paradigma tradicional e aquele que ainda se estabelece, o da complexidade. Nesta jornada, tentamos deixar claro que, muito embora nosso foco seja olhar o objeto que estudamos como um sistema complexo, nossa visão é de complementariedade. Nela, não vemos um paradigma substituindo o outro e sim, convivendo com o outro, e, aprendendo um com o outro.

Nesses passos que demos, procuramos também ressaltar interligações do paradigma da complexidade com os campos da Educação e da Linguística, estendendo-as à área da Linguística Aplicada e às nossas questões do ensino e da aprendizagem de LAds. Com isso em mente, situamos o estudo da motivação em sua fase sociodinâmica, bem como refletimos acerca de estratégias motivacionais. Por fim, apresentamos uma versão do aconselhamento linguageiro sob o olhar da complexidade, bem como expomos algumas ações que possivelmente inspiraram o aconselhamento que realizamos durante esta pesquisa. Dessa maneira, entrelaçamos ideias das quais lançamos mão para responder às nossas questões de pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para nossa investigação.

CAPÍTULO 2

QUADRO METODOLÓGICO

Conforme anunciamos na introdução deste estudo, nossos objetivos visam avançar na compreensão de como lidar com a motivação no aconselhamento linguageiro, sob a ótica de sistemas complexos. Para tanto, procuramos responder:

- Como se manifestam os cuidados com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro?
- Como se dá o emprego de estratégias motivacionais?
- Em relação à prática dessas ações, quais padrões de comportamento e transformações são percebidos?

Em nosso aporte teórico, no capítulo 1, colocamos a adoção de princípios de sistemas complexos como um caminho para lidar com essas questões. Nele, vimos a motivação, o aconselhamento linguageiro e estratégias motivacionais como fenômenos interligados e em atividade, analisados de acordo com características de sistemas complexos, como a conectividade, a dinamicidade, a não linearidade, a imprevisibilidade, bem como a coadaptação entre os agentes que compõem o sistema que investigamos. Com esse quadro em mente, partimos para escolhas metodológicas que viabilizassem respostas sobre o processo da motivação e da implementação de estratégias motivacionais, bem como sobre os seus produtos. Expomos a seguir quais foram elas. No decorrer dessa exposição, apresentamos justificativas para adotá-las, bem como o contexto, os instrumentos, os procedimentos de coleta e de análise dos dados que coletamos.

2.1 Modelos e justificativas

Adotamos a pesquisa qualitativa longitudinal de cunho empírico, descritivo e interpretativo, envolvendo constituição e análise de dados pertinentes à realidade que observamos e à busca por bases teóricas para interpretá-los e pautar nossas intervenções.

Segundo Ushioda (2002), Dörnyei e Ushioda (2011), o modelo qualitativo é adequado para explorar e iluminar a complexidade de seres humanos com seus múltiplos papéis e identidades, permitindo o conhecimento de aspectos da motivação e da sua articulação com fatores contextuais, às vezes tão sutis que são perdidos na abordagem quantitativa. Yin (2016) também dá suporte à nossa escolha ao afirmar que por meio da pesquisa qualitativa, representamos opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo de acordo com a realidade de suas vidas; abrangemos condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuímos com revelações sobre

conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e lançamos mão de múltiplas fontes de evidências para lidar com esses achados, dadas “a complexidade do ambiente e a diversidade de seus participantes” (YIN, 2016, p. 8). Pensamos que esses pontos de vista convergem com nossos propósitos, uma vez que exploram a complexidade que nos interessa, dando vez ao múltiplo, ao diverso, ao que existe e ao que emerge na relação entre indivíduo e seus contextos, o que por sua vez, nos leva a investigar a motivação nesta relação.

Enquanto método de pesquisa qualitativa, lançamos mão de princípios da Pesquisa-ação (Método 1) e do Estudo de Caso (Método 2), ambos interligados a um único núcleo de estudo, para responder a um mesmo conjunto de perguntas de pesquisa. Dessa forma, nos alinhamos com Patton (2006) e Yin (2006), assumindo métodos articulados, para abordar os questionamentos que temos em mente. Manson (2002) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) também contribuíram para esta nossa escolha. A primeira autora sugere que, dentre outros motivos, a integração de métodos pode favorecer a exploração de diferentes partes de um mesmo processo ou fenômeno, buscando a interligação entre níveis de conhecimento e explicação por meio da análise de dados gerados. Já Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 251) afirmam que essa alternativa representa uma tendência crescente em pesquisas sociais, e que, para estudos de sistemas complexos, a possibilidade de combinação e de adaptação de métodos tem sido requisitada como “uma solução pragmática às demandas de uma perspectiva teórica que busca compreender a dinâmica da mudança em sistemas complexos”⁴⁶. Em seguida apontamos quais princípios da Pesquisa-ação e do Estudo de Caso nos servimos e como pensamos a sua articulação.

2.1.1 Pesquisa-ação

A Pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011, p. 8), “pode ser concebida como *método*, isto quer dizer, um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. Para nós, ela foi concebida como oportunidade de gerar dados para perceber a motivação dinâmica e complexa no aconselhamento linguageiro e para responder a questões sobre o uso de estratégias motivacionais e seus efeitos ao longo das trajetórias de aconselhamento que acompanhamos. Com essas intenções, cabe na

⁴⁶ “[...] a pragmatic solution to the demands of a theoretical perspective that seeks to understand the dynamics of change in complex system”.

definição acima, mudar o múltiplo “ou”, por “e”, quanto aos benefícios que pretendemos alcançar com essa estratégia de investigação.

São princípios da Pesquisa-ação “desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (ENGEL, 2000, p.182) e realizar “intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA; CALEFFE 2008, p.89), agregando “vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa em nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32). O mesmo autor caracteriza essa modalidade de pesquisa como um diálogo e não um monólogo, como meio de identificação e resolução de problemas coletivos, com transformações advindas do aumento do conhecimento e da tomada de consciência no plano do agir, sendo que seus conceitos e resultados são construções complexas, “relacionadas com as visões dos atores⁴⁷, o todo mutável no decorrer da ação” (THIOLLENT, 2011, p.10).

Esta perspectiva está presente em um argumento de Larsen-Freeman e Cameron (2008) que também nos levou à Pesquisa-ação. Conforme as autoras, ela propicia a geração de conhecimento científico advindo de situações em seus contextos, nos quais os fenômenos são observados e interpretados considerando-se o dinamismo de sistemas. Além disso, ao ocorrer no ambiente de sistemas e ao investigar sua resposta a uma perturbação, esse tipo de pesquisa contribui para aprofundar a compreensão da dinâmica desse sistema, revelando, principalmente, as possibilidades de comportamento, no lugar da previsibilidade.

Quanto ao repertório de procedimentos cabíveis em um estudo orientado de acordo com os princípios da Pesquisa-ação, em geral, há o desenvolvimento de ciclos de pesquisas com momentos de ações diagnósticas e de ações terapêuticas que se complementam (MOREIRA; CALEFFE, 2008). De acordo com Tripp (2005), cada ciclo da Pesquisa-ação é fomentado pela colaboração dos participantes e envolve o diagnóstico de situações-problema, a pesquisa para encontrar os meios para elucidá-las, o desenvolvimento de um plano de ação para solucioná-las atuando sobre elas, a implementação desse plano, o monitoramento dos efeitos das intervenções e a avaliação de sua eficácia para verificar a necessidade, ou não, de novas intervenções. Peruzzo (2003) ressalta que, a cada ciclo de pesquisa, é esperada a devolução dos resultados aos participantes envolvidos. Segundo a autora, isso representa uma forma das pessoas envolvidas perceberem que esses achados estarão ao seu dispor e poderão subsidiar o autoconhecimento do grupo. Além disso, é desejada a divulgação externa dos resultados para ampliar a circulação

⁴⁷ Ao longo do nosso trabalho, os atores mencionados por Thiollent (2011), serão mencionados como agentes, termo adotado pela abordagem da complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

de ideias e o avanço do debate acerca das questões abordadas, fomentando a aprendizagem do saber fazer e a aquisição de novas habilidades.

Essas orientações contribuíram para o planejamento da nossa pesquisa, no sentido de nos levar a refletir sobre como implementá-la em consonância com as características de sistemas complexos. Por exemplo, como delinear ciclos de estudo diante do dinamismo e não linearidade dos fenômenos que investigamos? Para tanto, encontramos apoio em Thiollent (2011, p.23) ao defender que “a configuração da Pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada” e que seu planejamento é flexível, sem fases rigidamente ordenadas.

Para o autor, na Pesquisa-ação, pode-se pensar em um ponto de partida e em um ponto de chegada. Entre eles há um “vaivém de preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p.55). Isto se coaduna com a pesquisa em complexidade. Enquanto sabemos que o sistema continua se movendo e mudando no decorrer da pesquisa, o ponto de partida é representado pelo momento em que começamos a estudá-lo e um dos possíveis pontos de chegada é quando paramos de fazê-lo, embora o sistema não se esgote aí.

Ainda sobre pontos de partida e de chegada, outro posicionamento que consideramos foi que um possível ponto inicial seja a fase exploratória, caracterizada por uma rotina que se assemelha àquela sugerida pelos autores Moreira, Caleffe (2008), Tripp (2005) e Perruzo (2003) quando descrevem ciclos da Pesquisa-ação. Porém, para Thiollent (2011), este momento representa apenas o início do processo de diagnóstico e do enquadramento da situação problema em um marco teórico para nortear estratégias de ação. Quando se parte para a ação, essa rotina é entremeada pela reflexão constante acerca das transformações no sistema, sendo que “o estudo se desenrola paralelamente ao acompanhamento da ação e dela depende a manutenção do interesse dos participantes” (THIOLLENT, 2011, p.61). Para este autor, outro possível ponto de chegada, é a possibilidade de divulgação externa, consensual entre os autores consultados, e que Thiollent (2011, p.81) valoriza pela “ ‘visão de conjunto’[...] um efeito de síntese de todas as informações parciais coletadas e um efeito de convicção entre os participantes”. Segundo ele, o conhecimento dos resultados da pesquisa, “poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação”.

Para nossa pesquisa, foi primordial contar com a adaptabilidade ao contexto conferida à Pesquisa-ação por Thiollent (2011). Com isso, vimos meios de desenvolver diagnóstico, intervenção e retorno, sem engessá-los em etapas ou ciclos distintos e sem impedi-los de se

sobreporem parcialmente, quando foi o caso. Vimos também possibilidades de assumir um desenho para a trajetória da nossa pesquisa, sem recorrer aos círculos e espirais, sugeridos para quem faz estudo desta natureza. Da mesma forma que nos interessou a flexibilidade sugerida pelo autor, foi importante conhecer seu pensamento acerca do que vem a ser imprescindível à Pesquisa-ação: o perfil dos participantes da investigação.

Em relação a essa questão, Thiollent (2011, p. 22) sugere que, para favorecer a Pesquisa-ação, é esperado que pesquisador e pessoas participantes sejam atores desempenhando “um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”, tendo ampla e explícita interação na situação investigada, com voz e vez, sabendo o que dizer, o que perguntar e o que fazer. Isso implica em disponibilidade para negociação, para interferir no que está sendo observado, mudar alguns aspectos da situação pelas ações que decidem empreender, avaliar essas ações e verificar os obstáculos encontrados no caminho, enriquecendo a informação com essa captação e restituindo-a como parte do conhecimento. Desta interação, resulta “a ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Mesmo colocando os participantes em iguais condições de ação, o autor defende que o papel do pesquisador “é modesto: apenas acompanhar, estimular, catalisar certos aspectos da mudança decidida pelos grupos interessados” e que também, sob este prisma, “deve-se abandonar a ideia de mudar os comportamentos dos outros. São os próprios atores que podem decidir se querem ou não mudar” (THIOLLENT, 2011, p. 126).

Essas ponderações acerca da qualidade da participação mereceram atenção, porque ao final do Método 1, sob os princípios da Pesquisa-ação, embora, na fase inicial, aconselhamos três estudantes, apenas uma delas apresentou perfil de participação que se coaduna com o pensamento de Thiollent (2011). Isso se evidenciou no seu comprometimento em manter diálogo conosco, investindo no trabalho de parceria para a aprendizagem de LAd e contribuindo para responder aos questionamentos do nosso estudo. Isso, por sua vez, ampliou nossas oportunidades para atuar no seu processo motivacional em desenvolvimento no aconselhamento linguageiro, alvo deste estudo.

Ressaltamos que esse conjunto de observações que colocamos foram determinantes para delinear os próximos passos da investigação, uma vez que, a partir delas, tomamos a decisão de focar nos dados gerados pela participação desta aconselhada e, quando fosse o caso, mencionar possíveis influências advindas da sua relação com agentes que eventualmente participaram do grupo. Com isso, continuamos nosso estudo por meio da adoção do Método 2, sob princípios do Estudo de Caso, explorando um caso único. A próxima subseção enfoca este método de pesquisa. Antes disso, trazemos um último ponto sobre a escolha da Pesquisa-ação, o qual ficou

claro para nós após melhor conhecer suas características. Tal ponto diz respeito aos vínculos que conseguimos estabelecer entre este método de pesquisa e o que já mencionamos acerca do aconselhamento linguageiro, bem como das pesquisas coordenadas pela Professora Doutora Walkyria Magno e Silva que abrangem esta atividade.

O primeiro vínculo advém da percepção de que independentemente de ser um dos recursos que usamos para conduzir nossa investigação, vimos que a própria atividade de aconselhamento é realizada como uma Pesquisa-ação na qual participam o conselheiro e seus aconselhados que diagnosticam problemas relacionados à aprendizagem de uma LAd, depois exploram como lidar com eles conciliando estudo, reflexão e ação constantes. Já o segundo, advém do ato de compartilhar o que acontece no aconselhamento como parte de uma Pesquisa-ação mais ampla na qual conselheiros linguageiros tomam conhecimento das atividades uns dos outros e estudam juntos como melhorar sua prática, conforme se tem feito nos encontros dos grupos de pesquisa que mencionamos anteriormente. Assim, concluímos esta subseção afirmando que não só escolhemos a Pesquisa-ação, como ela também já ‘se fez escolhida’ estando atrelada ao aconselhamento que praticamos.

2.1.2 Estudo de Caso

Na compreensão de Yin (2016, p.18; 44), a pesquisa de Estudo de Caso “é um estudo empírico que investiga um tema contemporâneo ‘o caso’ e o seu contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não forem “claramente evidentes”. Sendo múltiplo ou único, ele retém uma perspectiva holística da realidade por meio de análises e reflexões presentes durante os vários estágios da pesquisa e é uma oportunidade “para lançar luz empírica sobre conceitos ou princípios teóricos”. De acordo com Martins (2008, p. 10), como estratégia de pesquisa, está aberto ao uso de várias fontes de evidência para apreender a totalidade de uma situação, identificando e analisando a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso, descrevendo, discutindo e analisando a sua complexidade.

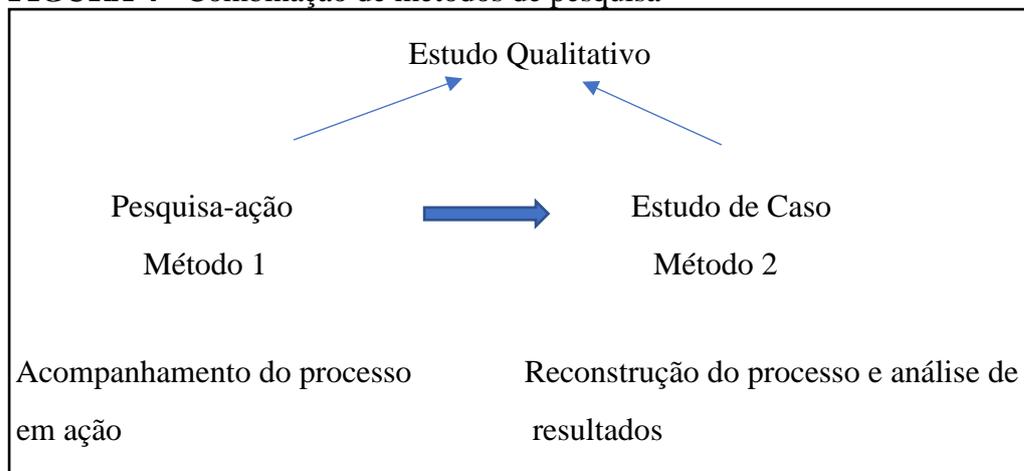
Por meio destas explicações, vemos como princípios desta modalidade de pesquisa a interligação entre fenômeno e contexto, bem como a valorização da sua natureza holística. Para contemplá-los, segundo os dois autores, são requeridas flexibilidade e adaptabilidade em relação à coordenação do repertório de ações para o seu desenvolvimento. Para nós, assumir tais atributos em nada destoa das nossas outras escolhas, principalmente porque em todas elas

permeia o princípio de que o contexto é inseparável do indivíduo, perspectiva imprescindível ao estudo da motivação dinâmica e complexa.

A fim de justificar a articulação com a Pesquisa-ação para realizar um só estudo, nos inspiramos também em Wallace (2000) e em Martins (2008, p.49). O primeiro sugere que o Estudo de Caso pode ser uma maneira de abordar a Pesquisa-ação, contribuindo, dentre outros objetivos, para refletir retrospectivamente sobre a trajetória de ação registrada quase em tempo real na Pesquisa-ação, observando a dinâmica dos fenômenos estudados, bem como ilustrando o entrosamento entre teoria e prática. O segundo autor, confirma a possibilidade de articulação, propondo a Pesquisa-ação como uma estratégia para coletar dados, que se adequa aos propósitos de um Estudo de Caso. O autor ressalta que na Pesquisa-ação, os atores do Estudo de Caso “deixam de ser simplesmente objeto de observação, de explicação ou de interpretação. Eles tornam-se sujeitos e parte integrante da pesquisa, de sua concepção, de seu desenvolvimento, de seus resultados e de sua redação”. Vemos que isso coube para nós, uma vez que a função do Método 2 foi se servir dos dados gerados pelo Método 1 para reconstruir a trajetória motivacional no aconselhamento, contribuindo para responder às perguntas de pesquisa no que tange às reflexões posteriores à ação, focadas no conjunto de informações, tanto para tratar das questões referentes à trajetória da motivação, como àqueles acerca da evolução das estratégias motivacionais.

Partindo deste quadro, apresentamos a figura 4, para melhor esclarecer a articulação que propomos:

FIGURA 4 - Combinação de métodos de pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela autora dessa tese com base em Yin (2006)

Assim posto, elencamos como principais características desse esquema de articulação:

- Ambos os métodos servem os propósitos da pesquisa e se coadunam com as perguntas e objetivos que elaboramos para realizar nosso estudo.
- Por meio da Pesquisa-ação, iniciada sob um quadro teórico pré-definido, dados são constituídos para a compreensão da trajetória da motivação, das estratégias planejadas e implementadas para protegê-la bem como para o exame de seus efeitos.
- Servindo-nos do mesmo quadro teórico da Pesquisa-ação e dos dados gerados por ela, iniciamos um Estudo de Caso único, justificado por meio de circunstâncias também advindas do desenvolvimento da Pesquisa-ação e, portanto, nela aninhado.
- No Estudo de Caso, analisamos a trajetória sob investigação, reconstruindo-a à luz do aporte teórico que selecionamos de modo a somar esforços para responder as perguntas de pesquisa que lançamos.

2.2 Contexto

Apresentamos a seguir o ambiente e as participantes do nosso estudo.

2.2.1 Local e duração da pesquisa

Nosso estudo ocorreu majoritariamente em ambientes ligados à FALEM no ILC da UFPA. Foram realizados encontros de aconselhamento em locais como salas de aula, laboratório de informática, espaço no centro de autoacesso, sala dos professores e área arborizada na entrada do ILC. Além desses, houve outros lugares, como a praça de um centro comercial e o teatro de uma escola de inglês na cidade, nos quais ocorreram atividades significativas propiciadas por interesses e relações emersos no aconselhamento e que, portanto, fazem parte do nosso estudo.

O aconselhamento languageiro que oferecemos é um serviço ofertado pelo centro de autoacesso da FALEM, denominado de Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³). Apesar deste espaço se encontrar equipado com instrumentos para gravar as sessões em que aconselhamos e ter computadores para auxiliar atividades de aconselhamento, o seu uso não é obrigatório. E, uma vez que esta pesquisa foi realizada sob a perspectiva da complexidade, podemos dizer que a escolha do local para o aconselhamento foi ao sabor de circunstâncias, tais como, a falta de luz no ILC, a superlotação na BA³, a presença de convidados no aconselhamento, a

indisponibilidade de uso do espaço do ILC devido à ocupação por alunos, a participação nas aulas dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) / língua inglesa ofertadas pela FALEM, entre outros fatores que justificaram a itinerância dos encontros.

Assim como a escolha do local para o aconselhamento foi flexível, o mesmo aconteceu com o agendamento das sessões e a sua duração, sempre negociados mediante a disponibilidade dos participantes. A maioria dos encontros ocorreu pela manhã, com duração entre 15 e 70 minutos, em horários e dias diferentes.

Conforme mencionamos na introdução desta tese, desde 2011, o aconselhamento linguageiro vem sendo explorado na FALEM como modalidade de apoio a alunos de LAd e, concomitantemente, como alvo de investigação por pesquisadores dessa faculdade. Nesse mesmo ano, iniciamos nossa trajetória enquanto conselheira linguageira pesquisadora e a partir de então, emergiu e evoluiu a problemática de que tratamos neste estudo.

Nesse papel, participamos de um terceiro ciclo de pesquisa, com o projeto “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”⁴⁸, no período de 2015-2017. E depois, de um quarto ciclo com o projeto “Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento”⁴⁹, proposto para o período entre 2017 e 2019. No período de 29 de fevereiro de 2016 a 14 de setembro de 2017, foram gerados os dados para esta tese. É importante frisar que aqueles advindos dos relatos de aconselhamento, encontram-se vinculados aos projetos acima. Sendo assim, alguns deles foram compartilhados no banco de dados criado e alimentado pela equipe de pesquisadores e todos eles foram discutidos em reuniões do mesmo grupo, e, posteriormente, resumidos e tornados públicos em relatórios semestrais da pesquisa submetidos ao ILC.

O período de constituição de dados correspondeu aos quatro semestres iniciais do curso de graduação da participante AC4⁵⁰ (que logo mais apresentamos em 2.2.2.1). Justificamos a escolha deste período, em razão de que, frequentando reuniões de professores de língua inglesa da FALEM, há dezesseis anos, ainda ouvimos dos participantes, que alunos iniciando o curso têm dificuldades na transição do ensino médio, traduzidas muitas vezes na sua incapacidade de lidar com as exigências de uma nova rotina de estudos e com as demandas advindas de suas identidades transportáveis (USHIODA 2010; 2011). Nessas mesmas reuniões, há comentários

⁴⁸ Coordenado pela Professora Doutora Walkyria Magno e Silva, FALEM / ILC/ UFPA.

⁴⁹ Coordenado pela Professora Doutora Walkyria Magno e Silva, FALEM / ILC/ UFPA.

⁵⁰ Adaptação do código utilizado no banco de dados da pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”.

sobre mudanças no perfil de proficiência dos alunos matriculados no primeiro nível de estudo de língua estrangeira na graduação. Com o passar dos anos, percebemos que alunos com conhecimentos elementares de inglês são cada vez menos comuns no primeiro semestre do curso. Ao mesmo tempo, sentimos que este público, embora pouco numeroso, precisa de atenção para perceber que o curso também é para eles.

Pautando-nos nessas observações, vimos que a fase inicial do curso de graduação requer mais atenção para que acontecimentos do meio social não desfavoreçam a motivação necessária para que o curso comece e termine da melhor maneira possível e para que nossos alunos, em especial aqueles menos competentes nas habilidades de uma LAd, sintam-se acolhidos para desenvolvê-las. Pensamos que o apoio necessário para isso pode advir do aconselhamento linguageiro que realizamos. Na subseção seguinte, detalhamos a dinâmica das participações neste estudo.

2.2.2 Quadro de participação

Como ponto de partida, tratamos da seleção de um ou mais alunos da habilitação em língua inglesa, do curso de Letras da FALEM, que pudessem se beneficiar do aconselhamento linguageiro e ao mesmo tempo, contribuir para nossos objetivos de avançar na compreensão de como lidar com a motivação. Para isso, pedimos a outra conselheira pesquisadora, também professora do curso, que os indicasse, uma vez que naquele semestre, os calouros não eram alunos nossos.

2.2.2.1 Apresentação da aconselhada

A primeira aluna a ser acolhida foi AC4. Ela procurou o aconselhamento espontaneamente a partir de uma atividade em sala na disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”⁵¹, ministrada pela professora para a qual foram pedidas indicações de aconselhados. AC4 havia estado presente quando dois ex-aconselhados visitaram a sala, a convite da professora, para falar de suas experiências, como forma de compartilhar as oportunidades que o aconselhamento linguageiro pode oferecer, enquanto modalidade de apoio à aprendizagem de línguas estrangeiras. Depois desse encontro, segundo AC4 contou à professora, ela conversou com um desses ex-aconselhados que a incentivou a procurar ajuda.

⁵¹ Doravante Aprender a Aprender.

As primeiras informações a respeito de AC4 vieram por *email* em 23 de fevereiro do ano de 2016. Neste documento, a professora da disciplina de Aprender a Aprender enviou seu número de telefone e o resultado de seu teste de estilo e estratégias de aprendizagem. Além disso, foi anexada a primeira narrativa acerca da sua trajetória e de seus objetivos, escrita em janeiro de 2016, como uma das atividades das aulas de Aprender a Aprender.

Depois do recebimento desses dados, nos comunicamos por telefone e agendamos nosso primeiro encontro de aconselhamento. Esse momento serviu para explicações acerca da atividade de aconselhamento, a leitura e a assinatura do termo de consentimento para participação na pesquisa (anexo A).

Desde nosso primeiro encontro, descrito no relato de aconselhamento de 29 de fevereiro de 2016, demos prosseguimento ao processo de nos conhecer melhor. Soube que AC4 está distante de sua família quilombola pela primeira vez, para estudar em Belém; que receberá bolsa permanência do Governo Federal para cursar graduação em Letras com habilitação em língua inglesa; que é a segunda de três irmãos; que seu irmão mais velho teve que interromper os estudos para trabalhar; que sua irmã caçula iria começar curso de graduação na UFPA no semestre seguinte); e que é tia de uma sobrinha querida. Começamos também a detalhar suas necessidades a partir da narrativa recebida por *email*. Ficou claro, naquele momento, que ela queria ganhar o mundo sabendo inglês, mas não sabia o que fazer profissionalmente envolvendo a língua que aprendia.

No meio da segunda sessão, a aconselhada recebeu um telefonema informando da morte de um tio e chorou bastante na frente da conselheira, que imediatamente se levantou para abraçá-la. Com isso, interpretamos o início de um outro processo, o da geração de empatia, imprescindível à atividade de aconselhamento linguageiro (MOZZON- McPHERSON, 2001; TASSINARI, 2016).

Também registramos, nos primeiros momentos de aconselhamento, a preocupação de AC4 com outras colegas de sala com pouco domínio de inglês, como ela classificava a sua própria proficiência. Ela manifestou interesse em chamar essas duas pessoas para serem aconselhadas em sua companhia. Esta sugestão foi aceita e, em 14 de março de 2016, ocorreu a apresentação de AC5⁵² e de AC6⁵³. Assim, em alguns encontros, o aconselhamento contou com mais de uma aconselhada presente. Mesmo nesse formato, o aconselhamento continuou

⁵² Nossa versão do código da aluna na pesquisa.

⁵³ Nossa versão do código da aluna na pesquisa.

privilegiando a personalização da aprendizagem, ainda que com mais esforços para levá-la a todos os membros do grupo.

Durante o período de aconselhamento, a composição do grupo de aconselhadas se modificou mais de uma vez. A participação de AC5 terminou logo após o final do primeiro semestre, quando teve que cursar a graduação no turno da noite para poder trabalhar. AC6 participou até o final da geração de dados, porém sua presença não foi constante nos encontros e em muitos deles ela não pode ficar até o término das sessões por ter mais restrições de tempo para estar na universidade após o horário das aulas. No período de 15 de setembro a de 15 de dezembro do ano de 2016, houve a entrada de mais uma aconselhada no grupo, AC7⁵⁴, mas depois disso, ela não demonstrou interesse em continuar o processo. O desejo de melhorar a proficiência em inglês e a ausência de uma identidade profissional envolvendo o domínio desta língua foram elos em comum entre as duas aconselhadas que permaneceram no grupo, AC4 e AC6. Como diferença, desde o início se fez percebida em AC4 maior abertura para buscar e aproveitar oportunidades que poderiam trazer benefícios para a aprendizagem de LAd. Baseando-nos no que comentamos em 2.1.1, a assimetria nas participações, em quantidade e qualidade, foi determinante para a nossa decisão em focar nosso estudo na trajetória de aconselhamento de AC4.

2.2.2.2 Apresentação da conselheira pesquisadora

Durante o primeiro encontro de aconselhamento com AC4, a conselheira languageira se apresentou seguindo como roteiro o texto abaixo:

Enquanto pesquisadora em projetos que envolveram a prática de aconselhamento, recebi treinamento para exercer o papel de conselheira languageira. Hoje, por meio desta prática, investigo meios para melhorá-la ao tentar contribuir para aprofundar a compreensão de como lidar com a trajetória motivacional no aconselhamento. Além de conselheira pesquisadora, sou esposa há mais de vinte anos, sou mãe de um filho adolescente, estou trabalhando como professora na graduação da FALEM e estou cursando atividades do Doutorado em Linguística.

No aconselhamento, AC4 demorou para tomar iniciativas para saber mais sobre a conselheira languageira, muito embora quando isto começou a acontecer, ela tenha dado demonstrações de ter estado atenta a comentários feitos pela conselheira sobre si mesma em encontros anteriores. Ainda em 2016, a aconselhada passou também a nos conhecer ao ter acesso ao

⁵⁴ Nossa versão do código da aluna na pesquisa.

facebook, tirando suas próprias conclusões, como pensar que sua conselheira era casada com um americano, pela aparência de seu marido, e portanto, a sua fluência em língua inglesa se devia a isso, fato que ela aprendeu não ser verdadeiro em uma das conversas de aconselhamento. Nós também passamos a conhecê-la melhor por meio desse espaço virtual, podendo logo confirmar o amor de AC4 por sua família e pela música, em especial, a de um cantor brasileiro. A partir de um dado ponto da sua trajetória, ao final de seu segundo semestre da graduação, a aconselhada assumiu sua conselheira languageira como ‘*mãe acadêmica*’, tal qual um outro aconselhado já vinha fazendo.

Para nosso estudo, é importante deixar claro que enquanto pesquisadora autora desta tese, fomos responsáveis pela escolha do tema da investigação, atrelando-o às situações-problema que investigamos e procuramos elucidar. Exercer o papel de conselheira concomitantemente ao de pesquisadora significou ajudar as aconselhadas a alcançarem suas metas e fomentar a investigação em curso ao atuar em seu processo motivacional. Muito embora AC4 não tenha assumido a posição de pesquisadora, seu papel também foi duplo. Foi aconselhada com voz para traçar os rumos do aconselhamento, lidar com seus desafios e com seu desejo em vencê-los. Ao mesmo tempo, dialogou com a pesquisadora na jornada para saber lidar com a motivação, sendo que a conscientização desses papéis ocorreu ao longo do aconselhamento.

Para concluir as subseções sobre o quadro participativo, frisamos que, nos sistemas que observamos, além de AC4 e da conselheira pesquisadora, consideramos **agentes**, todos os demais indivíduos interconectados que influenciaram no comportamento motivacional, nosso foco. Nisso, tivemos cuidados com suas participações no que se refere a uma conduta ética para realizar a pesquisa. Explicamos como isso se deu a seguir.

Conforme mostra o anexo A, o modelo de termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes descreve os procedimentos envolvidos na investigação, garante o acesso aos dados, a escolha de permanecer ou não colaborando e o direito à confidencialidade. Todos esses itens encontram-se dentre as normas de conduta ética propostas no documento elaborado pela Comissão Europeia⁵⁵ (2013).

Em relação à confidencialidade, nos deparamos com duas situações na nossa investigação. **Na primeira**, ela pouco ocorreu, quando durante a fase da Pesquisa-ação, relacionamentos interpessoais foram sendo tecidos entre agentes que se interligavam dinamicamente ao aconselhamento. Com isso, nossas aconselhadas diminuían seu anonimato, pois, dentre outras relações, iam conhecendo outros aconselhados e conselheiros. Além disso, alunos iam percebendo

⁵⁵ *European Commission.*

quem eram os aconselhados e professores tomavam conhecimento deles também. Fomos compreendendo, todavia, que no lugar da visibilidade do aconselhamento gerar dificuldades, constrangimentos ou necessidade de ser coibida, ela poderia ser bem-vinda quando demonstrava favorecer o desenvolvimento da aprendizagem pretendida ao fomentar apoio proveniente de várias direções e contribuir para sustentá-lo, com agentes aprendendo com outros agentes de modo planejado ou não. No entanto, isso não afastou nossa sensibilidade para perceber quando poderíamos estar diante de situações diferentes que poderiam exigir uma prática menos compartilhada do aconselhamento. Houve apenas um encontro no qual AC4 explicitou que gostaria que ocorresse apenas entre ela e a conselheira cuja demanda prontamente atendemos.

Na segunda situação, a questão da privacidade se mostrou evidente no respeito ao sigilo do que era conversado apenas com as aconselhadas e com o grupo de pesquisa quando discutíamos o andamento dos demais aconselhamentos. Nesse sentido, outra conduta ocorreu enquanto escrevíamos os relatos de aconselhamento, identificando com um código os nomes das aconselhadas e não mencionando os nomes de outros agentes que de algum modo foram enredados à nossa pesquisa. Uma vez que suas participações foram numerosas e visando ao melhor acompanhamento do público leitor, tomamos a iniciativa de listar alguns de seus aspectos também em um *folder*⁵⁶ (apêndice B), dentre os documentos que compõem esta tese.

Por fim, outros cuidados que tomamos em relação à ética na pesquisa começaram a se dar ao final da Pesquisa-ação, quando tomamos a iniciativa de compartilhar com as aconselhadas os relatos de aconselhamento que escrevíamos dando a elas acesso a esses documentos por *email* e por versões impressas. Esse procedimento foi continuado durante o Estudo de Caso, quando enfatizamos a adoção de um olhar retrospectivo à trajetória de aconselhamento. A partir de então, também mostramos à AC4 a escrita da tese. Daí, ela pode confirmar suas falas e contribuir para ajustar a evolução do texto. Além disso, quando apresentamos partes de sua história em comunicações a um público externo, ela e outros agentes envolvidos no aconselhamento tiveram acesso prévio ao material que seria exposto. Nesses eventos, alguns deles foram parte da plateia. Com isso, dentre outros desdobramentos que mais adiante serão mostrados, ampliamos as oportunidades dos participantes conhecerem como tratávamos os dados e como se desenvolvia nosso estudo preservando o respeito à integridade dos participantes, e, inserindo mais transparência aos passos que tomamos para que pudessem ser acompanhados mais de perto por todos.

⁵⁶ Nesse documento também copiamos outras informações com a mesma finalidade. Sugerimos que o leitor destaque-o do corpo da tese para acompanhar sua leitura.

2.3 Instrumentos e procedimentos de constituição de dados

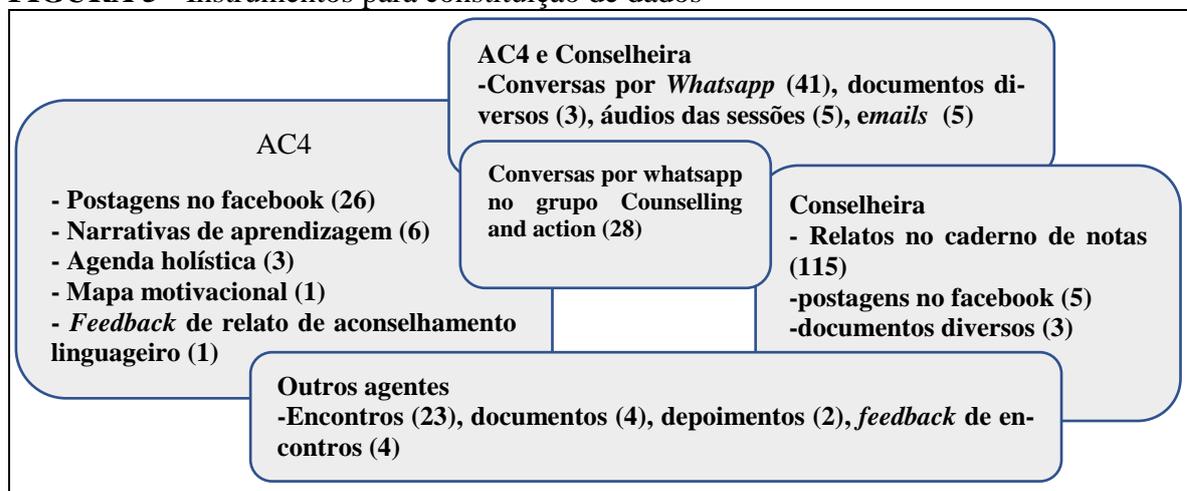
Realizar nosso estudo como uma Pesquisa-ação e um Estudo de Caso, bem como sob o aporte teórico que levantamos sobre sistemas complexos, nos levou não só à articulação de métodos, como também ao uso de múltiplas fontes.

Começamos desenvolvendo a Pesquisa-ação. Os achados desta fase vieram, principalmente, do caderno de notas da conselheira pesquisadora. Este instrumento abrigava percepções obtidas por meio de outras fontes, como, áudios de aconselhamento, áudio de entrevistas, questionário de motivação, narrativas de aprendizagem, encontros com outros agentes, documentos da graduação e mensagens por meio virtual. Ao longo do nosso estudo, todos esses de algum modo se conectaram.

Seguindo os preceitos da complexidade, ao gerar os dados para esta pesquisa, não selecionamos de imediato nenhum instrumento de que lançamos mão, pois não sabíamos ainda quais teriam maior ou menor relevância na análise. Talvez, algum instrumento com apenas um exemplar pudesse causar na trajetória de nossa aconselhada o efeito borboleta conforme, na subseção 1.1.2.3 no quadro 3, mencionamos ser uma percepção da não linearidade na relação de causa e efeito, propiciada por comportamentos imprevisíveis.

A figura 5, representa os tipos de instrumentos e suas quantidades. Agrupamos à esquerda da figura aqueles provenientes de AC4, à direita os da conselheira, no centro os produzidos por ambas e, finalmente, na parte inferior da figura aqueles produzidos por outros agentes. O número em parênteses representa a quantidade de eventos ocorridos no que se refere a cada instrumento.

FIGURA 5 - Instrumentos para constituição de dados



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Segue abaixo uma breve descrição de cada instrumento, dos procedimentos para sua geração e de sua função na constituição dos dados. Optamos por apresentá-los conforme a sua origem.

2.3.1 Documentos produzidos pela conselheira pesquisadora

- Caderno de notas da conselheira pesquisadora

Foram registradas no caderno de notas logo após cada encontro, de forma manuscrita, descrições e percepções de acontecimentos significativos, virtuais e presenciais. Este caderno também inclui comentários e observações da conselheira após reflexão sobre as sessões. Ao longo do aconselhamento, essas anotações foram digitadas de modo a ressaltar a identificação das influências motivacionais, incluindo o envolvimento de outros agentes e elementos e a participação desses no processo motivacional que desejamos compreender; o andamento da aprendizagem; os padrões e as mudanças de comportamento; as estratégias motivacionais acionadas; bem como evidências de transformações. **Com essa organização, passamos então a denominar as informações deste caderno como relatos de aconselhamento.** No apêndice C detalhamos em quadros o momento em que esses relatos foram desenvolvidos.

- Postagens no *facebook* da conselheira

Essas postagens participaram do leque de evidências do processo motivacional na medida em que retratam experiências bem sucedidas, traduzidas como *Ah! Ha! Moments* (KATO; MYNARD, 2016) no decorrer do aconselhamento. Elas foram também uma oportunidade de usar a língua inglesa com AC4. O quadro abaixo mostra quais foram esses momentos:

QUADRO 5 - Postagens do *Facebook* da conselheira pesquisadora

Data da postagem	Conteúdo
26 de setembro 2016	Texto com fotos do evento “ <i>Going deeper into culture</i> ”, no qual AC4 teve participação. Os apresentadores foram alunos que viajaram para o exterior sem a ajuda dos pais.
30 de setembro 2016	Texto com fotos após participação da conselheira pesquisadora no evento “Textos, discursos e interação”, relatando trajetória de AC4.
31 de outubro 2016	Texto com foto sobre ensaio do grupo da atividade da BA ³ “ <i>Gospel choir</i> ” ⁵⁷ .
21 de novembro 2016	Texto com fotos da comemoração do aniversário de AC4.
24 de dezembro 2016	Texto agradecendo parceria com AC4 e AC7.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

⁵⁷ Projeto da BA³ iniciado em 2015 sob a coordenação de um professor assistente americano por meio de parceria entre a FALEM e o Programa Fulbright, com o objetivo de formar um coral de música *gospel*.

- Outros documentos

Durante o aconselhamento, com o propósito de dar retorno da nossa pesquisa à AC4 e também para instigar reflexões, a conselheira compartilhou achados da trajetória do aconselhamento de AC4 os quais foram expostos em três eventos acadêmicos. Eles são:

- *Seminário Textos, discursos e interações sociais*, 2016, Belém. O estudo das emoções no discurso de aconselhamento linguageiro⁵⁸. Belém: UFPA/FALEM.
- *Congresso Emo-learning: affects in language learning*, 2017. Dealing with emotions and feeling in advising in language learning⁵⁹. Bélgica: Universidade Louvain-la-Neuve.
- *18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada*, 2017, Rio de Janeiro. Motivation for learning a foreign language: a call for action under the lens of complexity⁶⁰. Rio de Janeiro: AILA, ALAB, UFRJ, UNIRIO, UFF.

2.3.2 Documentos constituídos por AC4

- Postagens no *facebook* de AC4

Essas postagens evidenciaram o estado motivacional de AC4 ao longo de várias fases de aconselhamento. Elas também foram importantes para o processo de conhecimento de AC4, bem como o fato de ela passar a ter acesso ao *facebook* da conselheira, também contribuiu para aproximá-las. Aos poucos AC4 iniciou postagens com algumas frases em inglês, algumas delas expressando seus sentimentos a respeito da sua aprendizagem e falando sobre acontecimentos significativos relacionados ao aconselhamento.

QUADRO 6 - Postagens do *Facebook* de AC4

Data da postagem:	Conteúdo
17 de julho 2016	Texto de AC4. Encontro presencial com alunos estrangeiros do projeto Ícone ⁶¹ .
28 de setembro 2016	Fotografia com membros da turma de cultura anglófona
30 de setembro 2016	Texto postado após socialização da trajetória de aconselhamento de AC4 na comunicação “Textos, discursos e interação”, na FALEM, UFPA.
29 de outubro, 2016	Texto de AC4 após sua apresentação no projeto <i>Gospel Choir</i> , uma das atividades ofertadas pela BA ³ .
22 de novembro 2016	Texto de AC4 sobre a comemoração de seu aniversário

⁵⁸ Apresentado com o conselheiro pesquisador Eduardo Castro em 30 de setembro de 2016.

⁵⁹ Apresentado com o conselheiro pesquisador Eduardo Castro, via *skype* em 07 de julho de 2017.

⁶⁰ Apresentado em 28 de julho de 2017, socializando dados parciais desta tese.

⁶¹ Projeto da BA³ em parceria com um professora da Universidade de Duke nos Estados Unidos. Os alunos de Duke aprendiam português e os alunos da FALEM, inglês. Os primeiros encontros entre eles foram virtuais, via *Skype*. Foram dez encontros de uma hora cada. Em julho de 2016, alguns dos alunos americanos vieram ao Brasil e houve um encontro presencial na UFPA.

17 de dezembro 2016	Texto de AC4 sobre experiência como monitora nos CLLE.
24 de dezembro 2016	Repostagem. Agradecimento pela parceria AC4, AC7 e conselheira pesquisadora
15 de janeiro 2017	Texto de AC4 sobre o andamento do semestre
18 de fevereiro 2017	Texto de AC4 sobre sentimento de medo e o apoio dos colegas
24 de fevereiro 2017	Texto de AC4 expressando felicidades com a possibilidade de conhecer pessoas novas no curso.
26 de fevereiro 2017	Foto da <i>Expert school online's photo</i> sobre flutuação da trajetória de aprendizagem.
3 de março 2017	Texto de AC4 sobre amigo africano do programa PEC-G ⁶² que vai embora de Belém.
31 de março 2017	Texto de AC4 sobre a oportunidade de aprender mais sobre aconselhamento linguageiro, por meio de palestra na FALEM com ex-professores da aconselhada.
09 de maio 2017	Texto de AC4 sobre sua amizade com os africanos do programa PEC-G.
16 de maio 2017	Texto de AC4 sobre colega da graduação e sua rotina ao chegar na UFPA.
17 de maio 2017	Repostagem. Texto da professora de atividade da BA ³ na qual AC4 estava participando.
23 de maio 2017	Texto de colega CLLE de AC4 identificando-a como amiga e professora.
02 de junho 2017	Texto de AC4 contando sobre sua atividade de professora do projeto PROPAZ ⁶³ .
06 de junho 2017	Texto de AC4 sobre participação no projeto PROPAZ.
06 de junho 2017	Texto de colega CLLE de AC4, com fotos de alunos reunidos por ela para aprender inglês.
06 de junho 2017	Propaganda do primeiro <i>sit in</i> ⁶⁴ de português para estrangeiros proposto por AC4
07 de julho 2017	Texto de AC4 agradecendo parceria com a conselheira pesquisadora, “sua mãe acadêmica”.
09 de junho 2017	Texto de AC4 sobre sua participação no primeiro <i>sit in</i> de português como língua estrangeira, do qual ela foi uma das proponentes.
10 de junho 2017	Texto de AC4 sobre sua experiência no <i>sit in</i> de português como língua estrangeira.
28 de junho de 2017	Texto de AC4 sobre sua experiência como professora no projeto PROPAZ.
14 de julho 2017	Texto de AC4 sobre o sucesso do <i>sit in</i> de português como língua estrangeira.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

- Narrativas de aprendizagem

Conforme mostramos na subseção 3.1.1.1, narrativas de aprendizagem foram produzidas desde o ponto de partida do aconselhamento linguageiro. Seguindo a sugestão de escrevê-las, AC4 desenvolveu-as em textos longos e curtos. A narrativa inicial serviu para começar a conhecer nossa aconselhada e seus objetivos em relação à língua estrangeira. Posteriormente,

⁶² Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), curso intensivo de preparação de estudantes estrangeiros para a obtenção do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Para maiores informações ver: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>.

⁶³ Projeto do Governo do Estado do Pará que inclui parceria com a FALEM para o ensino de língua adicional a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Para maiores informações ver <http://www.propaz.pa.gov.br>.

⁶⁴ Atividade desenvolvida na BA³ para praticar a língua-alvo com diferentes temas e com duração de uma hora semanal. Neste caso, o português destinado aos alunos estrangeiros na UFPA.

ela foi solicitada a cada final de semestre, como modo de registrar percepções acerca da aprendizagem, do aconselhamento e da motivação. Durante o aconselhamento, contamos também com outras narrativas espontaneamente escritas pela aconselhada, em língua portuguesa ou em língua inglesa. Assim foram geradas:

- Primeira narrativa de AC4, exposta na subseção 2.2.2.1 deste capítulo.
- Narrativas de final das fases 1 e 2 do ano de 2016 e das fases 3 e 4 de 2017.
- Narrativa sobre preparação para atividade oral no final da fase 2.

- Versões da agenda holística

No aconselhamento, a conselheira pesquisadora sugeriu às aconselhadas a elaboração de uma agenda para anotar atividades que teriam que cumprir e o tempo reservado à sua realização. Elas foram orientadas para incluir nessa agenda horário para acordar, para tarefas da graduação (relacionadas a todas as disciplinas que cursavam), para compromissos do seu dia-dia (como ajudar nas atividades de casa), para o seu lazer e para dormir. Chamamos esse documento de agenda holística, embasando-nos ao preceito da abordagem à complexidade que valoriza o todo ao invés de partes isoladas. Aqui, o todo significou considerar as múltiplas tarefas relacionadas às identidades transportáveis (USHIODA 2010; 2011) que dinamicamente constituem nossas aconselhadas como as pessoas reais que são.

Um modelo de agenda holística foi elaborado pela conselheira pesquisadora como instrumento não só de organização, como também de reflexão sobre a relação entre o investimento da nossa disponibilidade de tempo e os objetivos que gostaríamos de alcançar (ver guia no apêndice D). Observamos que a inclusão de atividades sociais nesta agenda foi planejada para que suscitasse atenção aos afazeres de aconselhados na perspectiva de identidades transportáveis (USHIODA, 2010; 2011), agregando diferentes atividades no lugar de excluí-las do processo de aprendizagem. A utilização desse documento foi sugerida no início de semestres e toda vez que percebíamos que as atividades de aconselhamento e tarefas relacionadas à graduação não estavam sendo cumpridas.

- Questionários

No início do aconselhamento, cada aconselhada preencheu em versão impressa, um questionário semiestruturado. Este é um instrumento elaborado pelo grupo de pesquisa para sondar as dificuldades do aconselhado (ver anexo B). Além dele, a conselheira pesquisadora

elaborou um outro questionário com “perguntas que conduzem o informante a responder livremente com frases e orações” (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p.94). Ele foi aplicado no início do aconselhamento para saber como seria a percepção da motivação por aconselhados naquele momento e reaplicado posteriormente.

- **Mapa motivacional**

Após a aplicação do questionário sobre motivação, o aconselhamento foi se desenvolvendo de modo que as aconselhadas trabalhassem as suas metas e a conselheira pesquisadora as apoiasse e investigasse o processo motivacional com foco na trajetória de AC4. Durante esse percurso, foram sendo esclarecidas, para elas, as razões para olhar a motivação na aprendizagem de LA, bem como as características da motivação dinâmica e complexa. Para tanto, em uma das sessões da fase 2 de aconselhamento, foi mostrado um guia para a elaboração de um mapa motivacional (apêndice E), elaborado pela conselheira pesquisadora, para que em um outro momento, ele fosse preenchido com percepções das aconselhadas acerca do seu processo motivacional. Desde então, a conselheira deixou-as à vontade para tentar preenchê-lo e depois apresentá-lo no aconselhamento. Na trajetória de aconselhamento, AC4 apresentou sua versão deste mapa na sua narrativa final da fase 2 de aconselhamento, exposta no capítulo 3.

- **Feedback de relato de aconselhamento**

Ainda na fase da Pesquisa-ação, a partir de 23 de janeiro de 2017, iniciamos a atividade de compartilhar os relatos de aconselhamento (no caderno de notas da conselheira) entre as aconselhadas presentes nos encontros. Com isso, esperávamos que elas revisassem esses documentos o que, ao mesmo tempo, significava um retorno pontual do que acontecia em nossas sessões, além da oportunidade de acompanhar melhor a evolução do aconselhamento, refletindo sobre ele também. Essa iniciativa foi proposta pela conselheira pesquisadora como modo de iniciar a transição entre as reflexões em tempo real ocorridas na Pesquisa-ação e as reflexões retrospectivas pensadas para o Estudo de Caso, o segundo método de investigação para o qual foi previsto explorar um panorama geral da trajetória de aconselhamento sob o ponto de vista motivacional.

Os primeiros relatos para este fim foram enviados por *email* e como não geraram comentários, passaram a ser impressos, pensando no maior conforto das aconselhadas em manuseá-los. No total, foram disponibilizados 45 relatos, sendo que foi realizada **apenas uma correção de AC4**, a respeito do encontro de 23 de janeiro de 2017.

- Outros documentos

Durante a atividade de aconselhamento, coletamos outros documentos que AC4 produziu, também mencionados nos relatos do caderno de notas. Posteriormente, alguns deles foram aproveitados na discussão e análise dos dados. Estes foram:

- Registro escrito de perguntas feitas por AC4 para o projeto Ícone.
- Cronograma de AC4 para aulas com sua primeira aluna.
- *Slides* de quatro apresentações de AC4 em sala de aula.

2.3.3 Documentos constituídos por AC4 e pela conselheira pesquisadora

- Conversas por *whatsapp*

Esses diálogos começaram em 13 de junho de 2016. Inicialmente eles foram em português, mas rapidamente evoluíram para o uso de inglês. A partir deles, AC4 tentou falar em inglês nos encontros presenciais de aconselhamento e nos momentos cotidianos da graduação, com colegas, com professores e conhecidos nos corredores da FALEM.

A procura por este meio virtual aconteceu por motivos como acompanhar atividades, preparar apresentações em língua inglesa, compartilhar momentos significativos e esclarecer dúvidas, inclusive acerca do agendamento de encontros de aconselhamento.

- Áudios dos encontros

Na medida em que apresentavam dados significativos para nossa investigação, registramos áudios que posteriormente foram transcritos seletivamente. Esses dados dizem respeito a encontros de aconselhamento, a mensagens gravadas via *whatsapp*, a entrevistas com pessoas convidadas para participar do aconselhamento e à apresentação de atividade na graduação. Com isso, buscamos enriquecer os relatos de aconselhamento no caderno de notas da conselheira pesquisadora.

- *Emails*

Durante a coleta, notamos que os encontros presenciais com AC4 evoluíram lentamente no que diz respeito à transição do uso da língua portuguesa para o uso da língua estrangeira. Houve maior resistência a esta prática no uso de *email*.

QUADRO 7 - Mensagens de *e-mail*

Documento	Conteúdo
<i>Email</i> entre conselheira e AC4 em 28 de junho 2016	<i>Feedback</i> da preparação para apresentação
<i>Email</i> da Professora de Aprender a Aprender para AC4, copiado para a conselheira 04 de setembro de 2016	<i>Feedback</i> de atividade para avaliação
<i>Email</i> entre conselheira e AC4 em 06 de setembro 2016	Ajuda com atividades da graduação
<i>Email</i> entre coordenadora do BA ³ e AC4, copiado para a conselheira, em 13 de fevereiro 2017.	Envio de narrativas de aprendizagem de ex-aconselhado.
<i>Email</i> da conselheira para AC4	Textos sobre o uso de português na aprendizagem de língua adicional

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

- Outros documentos

Durante a atividade de aconselhamento, coletamos outros documentos que evidenciaram o trabalho de parceria entre a conselheira pesquisadora e AC4, que também foram mencionados nos relatos do caderno de notas e, posteriormente, alguns deles foram aproveitados na discussão e análise dos dados. Estes foram:

- Registro escrito do trabalho de parceria na preparação de trabalhos acadêmicos.
- Registro escrito das tentativas da conselheira em ajudar AC4 na versão de suas narrativas em língua inglesa.
- Trechos copiados de provas de AC4 como atividade de revisão em parceria com a conselheira.

2.3.4 Conversas via *whatsapp* no grupo *Counselling and action*

Em 17 de janeiro de 2017, conforme sugestão de outros conselheiros pesquisadores para motivar AC6 a esse comunicar em língua inglesa, foi criado um grupo que AC4 denominou de *Counselling and Action*. Na fase 4 de aconselhamento, participaram desse grupo: AC6, AC4, a conselheira linguageira e durante o final desta fase, uma conselheira em formação.

2.3.5 Documentos produzidos por outros agentes

- Encontros com outros agentes

Durante o aconselhamento, houve encontros, nas instalações da FALEM, com diversas pessoas, além daqueles somente entre conselheira e AC4. Eles foram mencionados nos relatos de aconselhamento que elaboramos e as pessoas envolvidas foram considerados agentes em nossa pesquisa. Eles ocorreram circunstancialmente por iniciativa da conselheira, de modo planejado ou não, quando esta percebeu que os participantes poderiam contribuir de algum modo no processo motivacional em foco. Outros aconteceram por iniciativas de AC4. No quadro abaixo, expomos informações preliminares sobre esses participantes.

QUADRO 8 - Encontro com outros agentes

Participantes	Objetivo
Conselheira, AC4 e...	
- Ex-aconselhado 1	Falar sobre aconselhamento Posteriormente este agente assume o papel de coconselheiro 1 (COCON1)
- Ex-aconselhada 2	Falar sobre aconselhamento e o apoio à aprendizagem de AC4. Posteriormente este agente assume o papel de coconselheiro 2 (COCON2).
- Ex-aconselhado AC3	Compartilhar experiência de aconselhamento; falar do início da vida profissional e apoiar o desenvolvimento da identidade profissional de AC4.
- Aconselhada de outra conselheira - Outras aconselhadas: AC5, AC6 (iniciativa de AC4) AC7.	Compartilhar o aconselhamento de AC4.
- Colega que apoia a atividade de fonética (iniciativa desta agente)	Compartilhar o aconselhamento de AC4; compartilhar preocupações com desarmonia entre membros da turma.
- Alunos de outras turmas de graduação	Incentivar a interação de AC4 com outros agentes que pudessem beneficiar sua aprendizagem.
- Irmã de AC4	Compartilhar aconselhamento de AC4 (Iniciativa de AC4)
- Primeira aluna de AC4	Compartilhar aprendizagem de LAd
- Monitoras da BA ³	Compartilhar desempenho de AC4 em atividades do centro de autoacesso.
- Conhecido de ônibus de AC4	Ajudar atividade acadêmica. (Iniciativa de AC4)
- Conselheira em formação	Compartilhar como se dá o aconselhamento com AC4.
- Outra conselheira	Apoiar aprendizagem de AC4
- Alunos CLLE 1 e 2	Compartilhar experiências de ensino e de aprendizagem com AC4
Conselheira e ...	
- Professores de AC4	Compartilhar atividades de sala de aula e informações sobre o desempenho de AC4. Houve apenas uma professora que nos procurou com essa finalidade.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

- *Feedback* dos encontros de aconselhamento

Durante o ano de 2016, conforme foi se dando nossa participação na pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da

complexidade”, cada relato no caderno de notas da conselheira pesquisadora, foi digitado e inserido no banco de dados da pesquisa para apreciação dos demais pesquisadores. Assim, os colegas de pesquisa puderam dar sugestões para beneficiar o andamento do aconselhamento. Quatro versões dessas contribuições foram incluídas nos relatos no caderno de notas.

- Outros documentos

Durante a atividade de aconselhamento, coletamos diversos documentos produzidos por outros agentes, mencionados nos relatos do caderno de notas e, posteriormente, alguns deles aproveitados na discussão e análise dos dados. Estes foram:

- Dois relatórios da COCON2, contando como se deu o apoio ao aconselhamento de AC4.
- Trabalho acadêmico de aluna do curso de comunicação “O PEC-G e o benefício que representa para estudantes estrangeiros e brasileiros”, 2017.
- Cartazes de apresentações da graduação com a participação de AC4: “*Going deeper into culture*” em 26 de setembro de 2016” e “O próximo semestre vai ser um bicho de sete cabeças? Vamos conversar sobre isso?” em 10 de abril de 2017.
- Ementa da disciplina fonética do curso de graduação de AC4.
- Histórico escolar do curso de graduação da conselheira.
- Narrativa de aprendizagem 1 do ex-aconselhado AC3 (outros)
- Narrativa de aprendizagem 2 do ex-aconselhado AC3
- Narrativa de aprendizagem 3 do ex-aconselhado AC3
- Narrativa de aprendizagem 1 de ex-aconselhado 1 (posteriormente) COCON1
- Narrativa de aprendizagem 2 de ex-aconselhado 2 (posteriormente) COCON1

- Depoimentos

Esses documentos foram escritos por dois alunos dos CLLE que participaram da trajetória de aconselhamento de AC4. Eles foram convidados pela conselheira para relatar o apoio que receberam desta aconselhada.

Para mostrar a cronologia da coleta dos instrumentos, elaboramos o quadro 9 que os situa nas quatro fases do aconselhamento estabelecidas na próxima seção:

QUADRO 9 - Representação cronológica dos instrumentos para constituição dos dados

Documentos	Fases de aconselhamento			
	1	2	3	4
Caderno de notas com relatos de aconselhamento	x	x	x	x
Narrativas de aprendizagem	x	x	x	x
Questionários	x			
Gravações de áudio		x	x	x
Depoimentos		x	x	
Encontros com outros agentes	x	x	x	x
Mensagens virtuais		x	x	x
Mapa motivacional		x		
Agenda holística	x	x	x	
<i>Feedback</i> de relatos de aconselhamento			x	
<i>Feedback</i> de encontros de aconselhamento	x	x	x	x
Outros documentos	x	x	x	x

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A seguir, expomos os procedimentos que utilizamos para que as informações desses documentos contribuíssem para responder às nossas questões de pesquisa.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Durante a Pesquisa-ação (Método 1), como conselheira pesquisadora, praticávamos o aconselhamento, e, ao mesmo tempo, relatávamos como ele se desenvolvia no caderno de notas. Lembramos que as informações lá registradas incluíram elementos do conteúdo de outros instrumentos dos quais lançamos mão, mostrados cronologicamente no quadro 5. Enquanto isso ocorria, fomos compilando os relatos que iam sendo escritos, relendo-os e identificando neles características relacionadas ao processo motivacional. Nesta etapa, foi sendo consolidada a ideia de que pela qualidade de sua participação, desenvolveríamos a nossa pesquisa baseando-nos principalmente na trajetória de aconselhamento de AC4.

Tendo cumprido esses passos, voltamos aos relatos que mapeamos e buscamos dados que informavam sobre as condições iniciais de sua motivação e os critérios acionados por ela para monitorá-la, procurando entender o que considerava para reconhecer se estava motivada ou não. Além disso, destacamos o andamento dos seus objetivos para o futuro, e, como ela via o aconselhamento ajudando-a a proteger a sua motivação para alcançá-los.

Com o avanço de nossa pesquisa, fomos também descartando dados gerados que não teriam importância para o escopo da nossa investigação. Por exemplo, informações mais específicas referentes às colegas de AC4 nos momentos em que foram aconselhadas juntas. Assim, fomos dando passos que tornaram mais visível o que viria a ser analisado como Estudo de Caso. Concomitantemente, nas reuniões com o grupo de pesquisas estudávamos acerca de motivação

no aconselhamento e da abordagem da Complexidade e em outros momentos realizávamos a leitura de diversos textos relacionados a esses temas, acionando esses conhecimentos para esboçar um panorama geral do processo motivacional no aconselhamento com AC4, bem como para elaborar nosso capítulo teórico.

Com essas ações já adiantadas, começamos o Estudo de Caso. Como procedimento inicial para desenvolvê-lo, reexaminamos os dados que organizamos, gerados na Pesquisa-ação. Dessa vez, observamos o entrelaçamento de fatos ocorridos na trajetória de aconselhamento de AC4 e nos quatro semestres do seu curso de graduação. De acordo com o que achamos disso, delimitamos nosso estudo em quatro fases e nomeamo-las de acordo com um tema predominante em cada uma delas, conforme expomos no quadro 10:

QUADRO 10 - Fases do Estudo

Fases do Estudo	Períodos de aconselhamento e da graduação	Tema predominante
1	- Aconselhamento: de 29 de fevereiro a 31 de maio ⁶⁵ do ano de 2016 - Graduação: semestre 1 (de 4 de janeiro 2016 a 7 de junho 2016)	Os outros e AC4
2	- Aconselhamento: de 31 de maio a 15 de dezembro do ano de 2016 - Graduação: final do semestre 1 , semestre 2 (de 23 de maio a 4 de outubro de 2016) e início do semestre 3 (de 24 de outubro 2016 a 28 de fevereiro 2017, com interrupção em 17 de novembro)	Laços motivadores
3	- Aconselhamento: de 04 de janeiro a 28 de julho de 2017 - Graduação: continuação do semestre 3 e início do semestre 4 .	Experiências motivadoras
4	- Aconselhamento: de 03 de agosto à 30 de setembro de 2017 - Graduação: conclusão do semestre 4 (de 26 de abril 2017 a 6 de setembro 2017)	Final do aconselhamento?

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Esses passos resultaram em quatro cadernos que documentavam um panorama geral para a continuação da pesquisa. Com eles em mãos, buscamos evidências do estado inicial da sua motivação e o seu entendimento acerca do processo motivacional. Para tanto, analisamos as primeiras informações da aconselhada que vieram por *email* em 23 de fevereiro do ano de 2016, como o resultado de seu teste de estilo e estratégias de aprendizagem e a sua primeira narrativa de aprendizagem, escrita em janeiro de 2016. Depois, fomos ao questionário a que a

⁶⁵ Data da entrega da narrativa de final de semestre de AC4.

aconselhada respondeu acerca do seu entendimento de motivação⁶⁶. Em seguida, apoiando-nos no que apreendemos em nossas leituras a respeito de princípios de sistemas complexos, identificamos a influência de fatores contextuais em sua trajetória. Finalmente, recuperamos o caminho que tomamos para lidar com o uso de estratégias motivacionais; bem como verificamos os padrões de comportamento e as transformações que percebemos entrelaçadas a esta ação. Os resultados de nosso estudo são apresentados e analisados no próximo capítulo.

⁶⁶ Ver modelo no apêndice F.

CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Organizamos este capítulo em quatro seções. Na primeira, tratamos de influências de fatores contextuais nas fases da trajetória de aconselhamento linguageiro relacionando-as à perspectiva de sistemas complexos. Nestas mesmas circunstâncias, na segunda lidamos com estratégias motivacionais, e, na terceira com padrões e transformações de comportamento. Na quarta seção, integramos nossas percepções acerca disso buscando responder a nossas perguntas de pesquisa. Desde já esclarecemos que, para desenvolver este percurso e progressivamente encadear esses aspectos de uma maneira qualitativa, foi necessário descrever vários acontecimentos interligados ao aconselhamento com AC4, alguns deles de forma recorrente. Compreendemos que assim, também seguimos coerentes com a escolha, como diz Harari (2015; 2018), de buscar narrativas para ver sentido no mundo, neste caso, no encaminhamento para as questões que investigamos.

3.1 Influências de fatores contextuais nas fases do aconselhamento linguageiro

Conforme já esclarecemos, nosso estudo busca avançar na compreensão de como lidar com o processo motivacional voltado à aprendizagem de LAd no aconselhamento linguageiro, e, em especial, enfoca os **fatores contextuais envolvidos**. Aqui expomos o que identificamos em relação a esses fatores no aconselhamento de AC4.

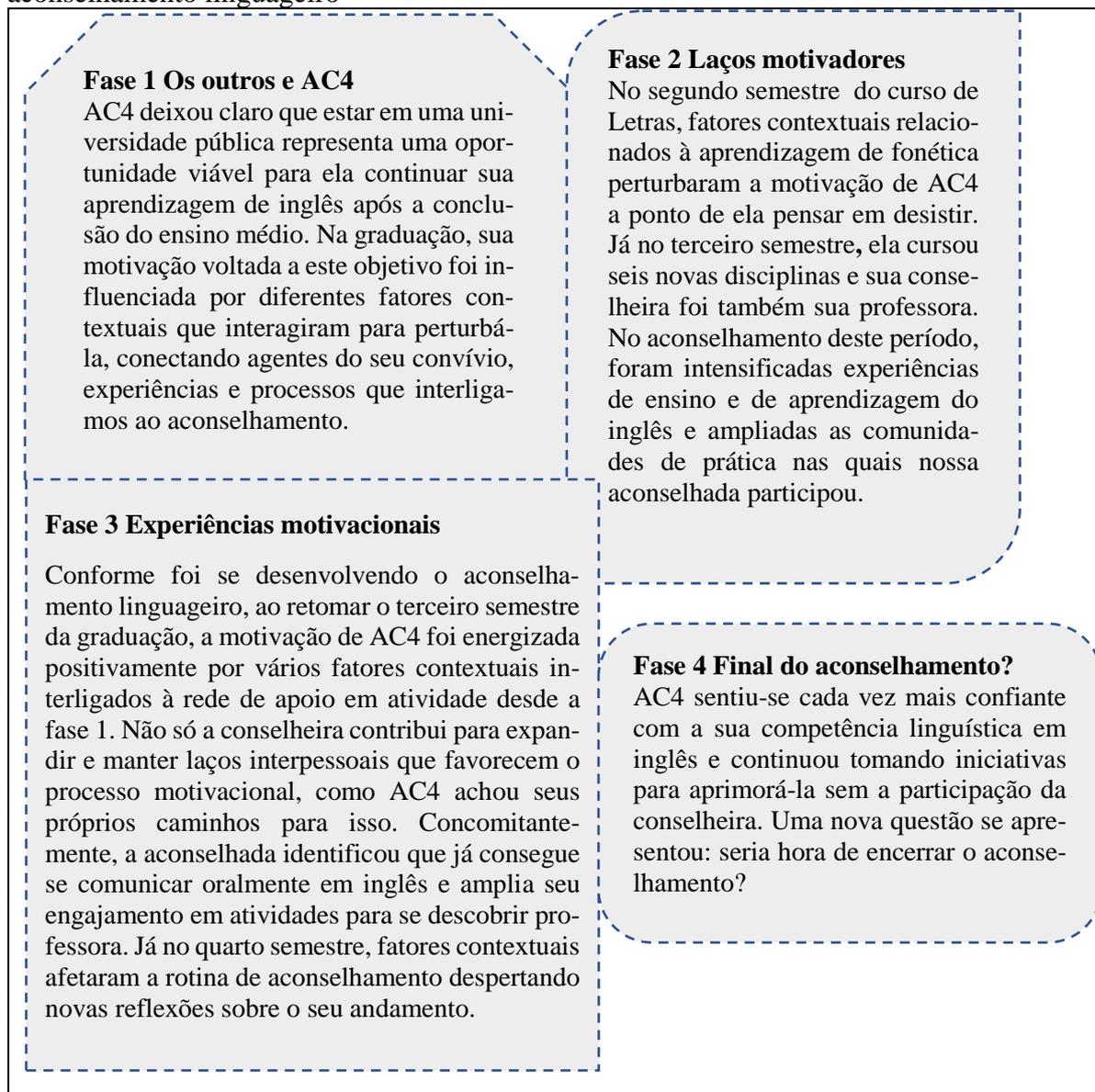
Começamos esse mapeamento tendo em mente ideias acerca de estratégias motivacionais advindas de experiências com o estudo para o nosso mestrado, e, da nossa atuação de conselheira na trajetória de outros aconselhados, principalmente a de AC3. Além disso, consideramos o que aprendíamos acerca de sistemas complexos. Em relação **a lidar** com a influência de fatores contextuais, nossas referências preliminares foram menores, sendo essa a primeira vez que experimentaríamos olhá-la pelas lentes da complexidade. **Então, um ponto de partida foi manter em mente o que isso significaria. Para tanto, desde o momento inicial da pesquisa acolhemos a imprevisibilidade, a incerteza imbricada no fato de que não tínhamos como antever quais fatores contextuais consideraríamos influentes na motivação de AC4, nem qual seria nosso comportamento diante deles.** Assim, iniciou-se o exercício de conviver com o que não sabíamos, com contextos que mudariam constantemente. Segundo sugerem

Mariotti (2010) e Harari, (2018, p. 326), isso não seria uma estranheza nem um desconforto, mas sim “o novo normal”, uma característica do nosso mundo refletindo no modo como conhecemos seus fenômenos. **Enquanto conselheira linguageira e pesquisadora, assumir conscientemente tal posicionamento, representou uma primeira atitude assumida dentro da complexidade.**

A esta luz, foram examinadas **quatro fases do aconselhamento de AC4**. A seguir, na figura 6, há um resumo de cada uma delas com as principais influências de fatores contextuais que identificamos. Desde já enfatizamos que, embora elas estejam descritas uma a uma, ao longo do trabalho, as consideramos todas interligadas, pois é “a sua combinação a assinatura de um sistema complexo⁶⁷” (LARSEN-FREEMAN, 2017). Ainda a respeito da referida figura, para ressaltar a interligação entre o que acontece em cada fase, além da sua abertura para receber energia de outros sistemas e subsistemas, sobrepomos os balões e usamos para seus contornos traços espaçados. **Em outras figuras desta tese, este recurso é repetido com o mesmo objetivo.**

⁶⁷ “[...] it is their combination that is the signature of a complex system.”

FIGURA 6 - Resumo das Influências de fatores contextuais percebidas nas quatro fases de aconselhamento linguageiro



Fonte: Figura elaborada pela autora.

3.1.1 Influências de fatores contextuais na fase 1 de aconselhamento

Nessa fase⁶⁸, coube-nos verificar quais de seus aspectos seriam considerados para **iniciar** a compreensão de como a motivação evoluiu durante a trajetória de aconselhamento que investigamos. Nesse momento, isso significou saber das **condições iniciais** interligadas ao sistema motivacional de AC4, informações que reunimos como referências para acompanhar a

⁶⁸ Conforme explicamos no quadro 10 do capítulo 2, a fase 1 de aconselhamento compreendeu o seguinte período: de 29 de fevereiro a 31 de maio de 2016.

sensibilidade a mudanças, dada como imprevisível na abordagem complexa (LARSEN-FREEMAN, 2017).

Para conhecer **o estado motivacional de AC4 no começo do aconselhamento**⁶⁹, examinamos, principalmente, sua primeira narrativa de aprendizagem, interligada a informações obtidas de um questionário semiestruturado de aconselhamento (anexo B) e de um questionário de motivação⁷⁰ aplicados no mesmo período. Compreendemos os dados constituídos nesses documentos como sendo as **motivações iniciais de AC4 na fase 1 de aconselhamento**. Eles formaram o primeiro conjunto de fatores contextuais que, interligados, consideramos influente na sua motivação. A seguir detalhamos sua constituição.

3.1.1.1 Motivações iniciais de AC4

O quadro abaixo mostra a primeira narrativa de aprendizagem escrita por AC4:

QUADRO 11 - Narrativa Inicial de Aprendizagem de AC4

O inglês surgiu em minha vida aos onze anos, quando iniciei a 5ª série, nunca tive contato com a língua até o momento e logo na minha primeira aula acabei gostando daí em diante não perdia as aulas sempre querendo conhecer novas palavras e como eles eram pronunciadas e escritas. Sempre me destaquei na disciplina com boas notas.

Terminei meu ensino médio e meus pais não tinham como pagar um curso específico de inglês para mim. Mesmo com as dificuldades eu estudava sozinha e com a graça de Deus consegui passar na UFPA. E hoje estou aqui e não medirei esforços para concluir minha graduação e falando inglês fluentemente me tornando uma excelente profissional⁷¹.

Fonte: Narrativa de autoria de AC4. Versão digitalizada pela autora.

Nesse documento, identificamos que o processo motivacional de AC4 para aprender a língua inglesa abrangia **a curiosidade com as palavras** desde seu início no contato com o idioma no ensino fundamental e **o desempenho satisfatório nas avaliações**. De acordo com essa sua narrativa, ficou claro para nós que sua motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1996; MCLOUGHLIN, 2012) estava acionada, favorecida, dentre outros possíveis motivos, pelo fato de ela ter gostado de aprender inglês na escola. Além disso, ter conseguido se preparar sozinha para o ENEM e ser aprovada na universidade para o curso de graduação de Letras em língua

⁶⁹ Período correspondente aos dois primeiros meses de AC4 em seu curso de graduação na UFPA.

⁷⁰ Ver modelo no apêndice F.

⁷¹ Texto em sua forma original. Ao longo da tese, as palavras de AC4 com itálico e com aspas simples. Nos excertos mais longos, com itálico.

inglesa podem ter atuado para proteger sua motivação, de modo que, ao chegar à UFPA, AC4 expressasse nesse texto sua vontade em dar o melhor de si para aprender inglês e exercer uma profissão, embora ainda não especifique qual ela seria.

Pensamos que nossa atitude de perceber um fator interligado a outro, e, não apenas um ou vários fatores analisados isoladamente, foi um passo para afastar a noção linear de causa e efeito inoperante dentre os princípios da complexidade (LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008; MANSON, 2008; MARIOTI, 2010; OSORIO, 2010; CAPRA; LUISI, 2015). Coerentemente, lidamos também com o registro de outros fenômenos que percebemos atrelados ao processo motivacional que investigamos na fase 1 de aconselhamento.

Assim, em sua narrativa inicial, identificamos traços do **processo de aprendizagem** de AC4 referentes ao seu entendimento do que é aprender uma LAd. Vimos isso quando ela escreveu, *‘não perdia as aulas sempre querendo conhecer palavras novas e como elas eram pronunciadas e escritas’*. Aqui, interligamos sua já mencionada curiosidade com as palavras à sua atitude de privilegiar o conhecimento de vocabulário ao aprender a língua inglesa na universidade. Além disso, notamos que a aconselhada não fez menção ao uso da língua em interações orais para conseguir ser fluente, atitude desejável para fomentar tanto a motivação quanto a autonomia voltada à aprendizagem de LAd (USHIODA, 1996; 2011).

Em suas respostas ao questionário inicial semiestruturado de aconselhamento (anexo B), voltamos a enxergar esta lacuna, quando AC4 novamente expressou preocupação com a aprendizagem de vocabulário como sua dificuldade atual, agora ressaltando a necessidade de melhorar a pronúncia, a escrita e o entendimento das palavras, contando o que já fazia para isso como mostra o trecho abaixo:

As grandes dificuldades são a falta de vocabulário, nas conversas, a escrita correta, em escutar e algumas palavras com th as mais difíceis para eu pronunciar. [...] A falta de vocabulário busco montar frases curtas que posso usar em alguma conversa e a escuta, como escuto muita música em inglês eu tento escrever aquilo que eu escuto, acho que pode ajudar, quanto a pronúncia treino a palavra até consigo-la pronuncia corretamente.

Também a partir desse questionário, vimos indícios **do processo de compreender o que seria aconselhamento linguageiro**. Isso porque, quando perguntada de que forma participar dessa atividade poderia ajudá-la, ela afirmou que o apoio poderia ser dado *‘De maneira que me mostre meus erros, me ajudando a diminuí-los para que eu possa melhorar o meu inglês,*

mostrando-me caminhos que possa seguir para melhorá-lo'. Outro indício disso veio em sua resposta sobre o que espera da sua conselheira:

Me ajudar nas minhas dificuldades, trabalhar as mesmas comigo, se possível passar atividades conforme a minha aprendizagem, indicar sites, filmes para auxiliar nas pronúncias, e acima de tudo com conselhos para eu nunca pensar em desistir.

Ainda a respeito dessa questão, no primeiro relato de aconselhamento (elaborado em 29 de fevereiro, 2016), AC4 comentou que **aconselhar não seria** *'dar aula particular'*, percepção esta bastante comum entre os alunos. Apesar disso, no trecho acima do seu questionário, ela expressou esperar atitudes prescritivas da sua conselheira, como *'[...] passar atividades conforme a minha aprendizagem [...]*', não dando ênfase ao seu papel reflexivo para apoiar o processo de aprendizagem – uma incompletude sua considerando princípios dessa prática, como aqueles que já mencionamos na introdução desta tese. Para nós, essas percepções também caracterizam a não linearidade de sistemas complexos (CAPRA; LUISI, 2015), explicitando aquilo que é da natureza de qualquer um de seus processos: está sujeito a oscilações no sistema.

Dando sequência ao entendimento das **motivações iniciais** de AC4, exploramos suas respostas a um questionário de motivação⁷² e identificamos as seguintes percepções:

O entendimento de AC4 sobre motivação inclui a flutuação do processo motivacional voltado à aprendizagem (DÖRNYEI; USHIODA, 2011):

Motivação para mim é ter vontade de buscar aquilo que eu quero conseguir, no meu caso aprender a língua Inglesa, no momento em considero muito motivada para aprendê-la. Mas isso não quer dizer que essa motivação vai sempre se manter sempre em alta, ela pode cair em qualquer momento.

Como no tempo de escola, suas motivações para aprender inglês continuam envolvendo curiosidade com as palavras, conforme ela descreveu notar seu estado de motivação: *'Através da minha curiosidade nas palavras que eu não sabia, pronúncia correta das palavras que tinha dificuldade'*.

Sua maior motivação naquele momento seria: *'[...] o futuro brilhante que a língua inglesa pode me proporcionar daqui a quatro anos e eu também proporcionar aos meus pais que sempre me ajudaram'*.

Sua dedicação aos estudos como um indicador para perceber o quanto estava motivada para aprender. Ela escreveu que monitorava suas atitudes em relação a isso, e,

⁷² Ver guia desse modelo no apêndice F.

acrescentou, ‘*caso não esteja funcionando pra que eu possa aprender de certa maneira, mudo e vejo se dar certo com outra*’.

Sua atitude quando se vê desmotivada: ‘*procuro conselhos de pessoas que me influencie e que me ajudem naquilo que está me deixando desmotivada*’.

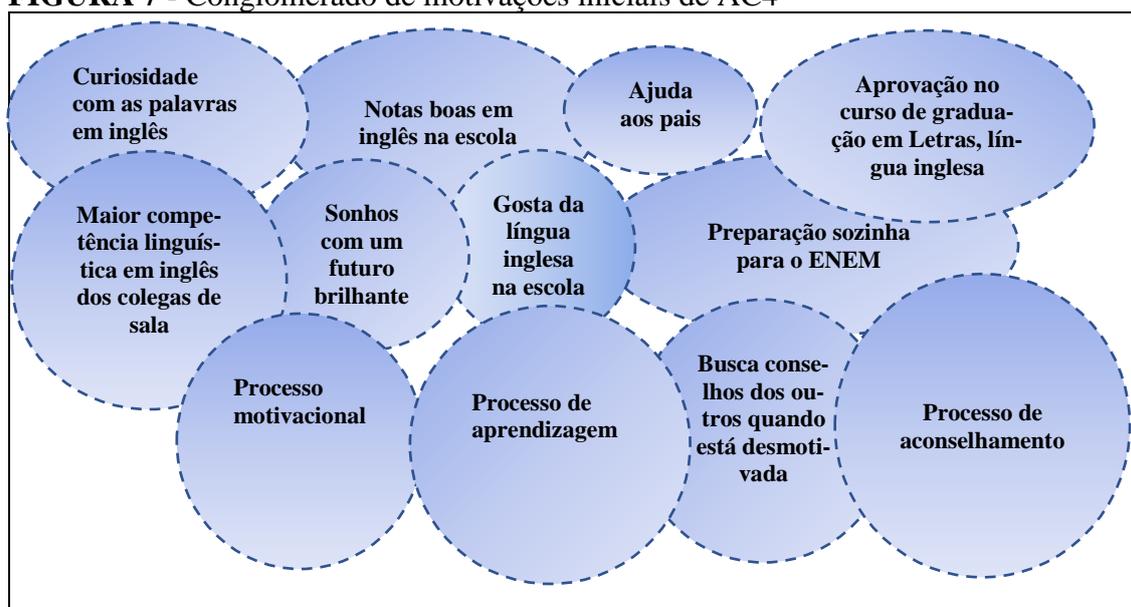
Sua motivação na primeira aula de língua inglesa e após quase dois meses de aula:

Em meu 1º dia a motivação foi ‘0’, pois me senti frustrada por ter colegas que já tem o inglês de nível ótimo e eu como iniciante e com muitas dificuldades. Hoje me sinto à vontade em expor minhas dúvidas na sala e consigo compreender melhor as aulas.

Neste trecho, chamou-nos atenção a frustração de AC4 envolvendo seus colegas de turma. Com o passar de quase dois meses de aula, muito embora ela descrevesse que estaria mitigado seu desconforto com a maior competência linguística deles, não pensamos em relegar este fato a segundo plano, pois a convivência continuada com eles poderia voltar a perturbar sua motivação.

Reunidos os dados desta subseção, chegamos à **composição do conglomerado de motivações iniciais de AC4**. A figura 7 ilustra sua configuração com a interligação dos diferentes fatores contextuais que apresentamos representados nos balões com traços espaçados conectados uns aos outros.

FIGURA 7 - Conglomerado de motivações iniciais de AC4



Fonte: Figura elaborada pela autora.

3.1.1.2 Outras influências de fatores contextuais na fase 1 de aconselhamento

Na subseção anterior, ao apresentar **as motivações iniciais de AC4**, relacionamos a influência de vários fatores contextuais entrelaçados para entender **as condições iniciais** da sua motivação à aprendizagem. **No quadro 12** abaixo listamos nossos achados a respeito das demais influências contextuais que interligamos à motivação da aconselhada na fase 1 do aconselhamento. Indicamos a atuação dessas influências pressupondo-as entre **algum ponto favorável e outro não favorável à motivação**. E, para expressar sua dinamicidade, entendemos que suas posições poderiam oscilar mais para um lado ou mais para o outro a qualquer momento da trajetória, tal qual vislumbramos um *continuum* para compreender as estratégias motivacionais em 1.2.2.5. Como na abordagem da complexidade não temos como precisá-las, nem paralisá-las, nos guiamos pelo seu conhecimento aproximado e não definitivo, por princípios da Física Quântica e de outras ciências que também assumem olhares dinâmicos e não lineares a seus objetos (CAPRA; LUISI, 2015). No quadro 12, este modo de compreensão está representado na coluna de indicativo de influência motivacional, com o sinal de mais (+) quando notamos maior proximidade em favorecer a motivação e com o de menos (-) em desfavorecê-la.

QUADRO 12 - Influências contextuais da fase 1

Fonte Relatos dos Encontros de aconselhamento	Fator contextual identificado	Indica- tivo de in- fluência motiva- cional
Em 29 de fevereiro	- Colegas de sala: AC4 nota que sabe menos inglês. - Comparação com experiências com a língua inglesa na escola. - O professor de língua inglesa 1 corrige-a constantemente.	- - -
Em 14 de março	- Visita de ex-aconselhados (1 e 2) na aula de Aprender a Aprender incentivam AC4 a se tornar aconselhada.	+
Em 17 de março	- A professora de Aprender a Aprender nota o nervosismo de AC4. - Colegas de sala prestam atenção à apresentação de AC4. - Colegas de sala dão <i>feedback</i> positivo sobre apresentação de AC4. - Ex-aconselhados 1 e 2 aceitam o papel de coconselheiros (COCON1 e COCON2) - COCON2 participa do aconselhamento	- + + + +
Em 22 de março	- Resultado ruim da primeira prova de inglês.	-

Em 31 de março	- Professores da FALEM com atitudes acolhedoras, incluindo o professor de língua inglesa. - Professora de Aprender a Aprender dá <i>feedback</i> positivo sobre a participação das aconselhadas em atividades de sala. - Professor de língua inglesa sabe das dificuldades das aconselhadas em sua sala. - COCON2 incentiva AC4 a participar do projeto <i>Gospel Choir</i> .	+ + + +
Em 5 de abril	- <i>Feedback</i> final das apresentações de Aprender a Aprender.	+ +
Em 11 de abril	- Professor de língua inglesa 1 limita ações de aprendizagem de AC4.	- +
Em 3 de maio	- Colegas de sala ‘mais competentes’ não alcançam as melhores notas na disciplina Aprender a Aprender.	+ +
Em 5 de maio	- Possibilidade de AC4 apoiar a aprendizagem de LAd de outra aluna ⁷³ . - Experiência de observar defesa de TCC.	+ +

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

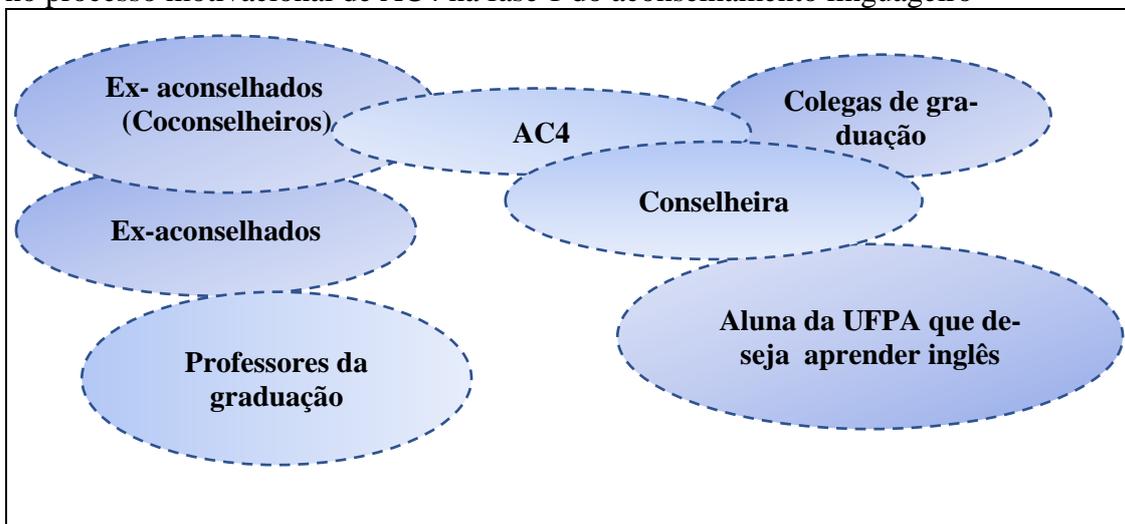
Por meio de dados deste quadro, ressaltamos que já no encontro inicial de aconselhamento, AC4 expressou surpresa ao chegar à graduação sabendo menos inglês do que seus colegas de turma, ao comentar, ‘*a minha turma é especial, pois a maioria já ensina inglês*’. Sua surpresa também se estendeu ao fato de ser constantemente corrigida por seu professor na disciplina Língua inglesa 1, algo que não ocorreu enquanto esteve na escola, contribuindo para a sua impressão de que ‘*na escola ensinaram inglês errado [...]*’ (relato de 29 de fevereiro). A convivência com seus colegas de turma também influenciou seu pensamento de que ‘*os melhores alunos não gostariam de ter alunos menos competentes em suas equipes de trabalho*’ (em 17 de março de 2016). Além disso, quase ao final do seu primeiro semestre na graduação, AC4 demonstrou interesse pela nossa proposta⁷⁴ de ajudar uma aluna da UFPA a aprender inglês, já que esta não podia cursar os CLLE, nem como ouvinte. Observando o quadro 12 mais atentamente, destacamos **dois aspectos**: a participação crescente de agentes influenciando a motivação de AC4 e o dinamismo dessas participações.

Em se tratando do **primeiro aspecto**, notamos que ao longo da fase 1 de aconselhamento, além dos colegas de turma de AC4 e de seu professor de língua inglesa, outros agentes foram influentes. A ilustração que segue mostra-os como integrantes do conglomerado de agentes influentes na fase 1 de aconselhamento.

⁷³ Detalhamos como isso se deu em 3.2.1.

⁷⁴ Explicamos em 3.1.2.1 como isso se deu.

FIGURA 8 - Influência de fator contextual: conglomerado inicial da participação de agentes no processo motivacional de AC4 na fase 1 do aconselhamento languageiro



Fonte: Figura elaborada pela autora.

No que diz respeito **ao segundo aspecto ligado ao quadro 12 anteriormente apresentado**, chamamos atenção acerca do dinamismo das participações de alguns agentes. Com base nos dados que colocamos nas três colunas desse quadro, citamos como exemplos disso:

Os mesmos colegas de sala que deixaram AC4 insegura em relação ao seu inglês (relato de 29 de fevereiro), motivaram-na positivamente quando ela sentiu que eles prestaram atenção na sua apresentação em inglês na sala de aula e quando depois elogiaram seu desempenho (relato de 17 de março). Já no final do semestre, eles voltaram a ser influentes positivamente quando AC4 notou que os colegas que ela considerava mais competentes não alcançaram as melhores notas (relato de 3 de maio).

O professor de inglês que perturbou negativamente a motivação de AC4 com correções ao seu inglês (relato de 29 de fevereiro) e quando limitou suas ações, dizendo a ela para não estudar antes as atividades do livro didático usado em sala (relato de 11 de abril), foi mencionado por ela dentre os professores da FALEM com perfil acolhedor. Ela contou que a surpresa com tanto acolhimento na FALEM estava relacionada ao fato de ela já ter ouvido a seguinte frase em tom de alerta: *‘na universidade, vais ter que te virar, ninguém vai te ajudar’* (relato de 22 de março). A aconselhada citou como atitude acolhedora o fato desse professor dar atenção a ela em sala e demonstrar que estava mais sensível às suas dificuldades, algo que ficou mais evidente depois do encontro circunstancial conosco, quando dialogamos a respeito da **história de aprendizagem** das aconselhadas que eram suas alunas (relato de 31 de março).

A professora de Aprender a Aprender, mesmo tirando AC4 de sua zona de conforto nas apresentações orais em sala, notando o seu nervosismo (relato de 17 de março), motivou-a positivamente com os *feedbacks* de seu desempenho (relatos de 31 de março e 05 de abril).

Os ex-aconselhados 1 e 2 que visitaram a sala de aula de Aprender a Aprender, incentivaram AC4 a buscar ajuda para vencer suas dificuldades de aprendizagem de LAd (relato de 14 de março). Com isso, influenciaram AC4 não só para se tornar uma aconselhada, como também contribuíram para que ela achasse uma boa ideia eles se tornarem seus coconselheiros (CONCON1 e CONCON2). Nesse processo, COCON1 foi mais próximo de AC4 e COCON2 de AC4. Logo no primeiro encontro, segundo o relato da conselheira pesquisadora⁷⁵

*COCON2 comentou que até hoje tenta aproveitar todas as oportunidades que a UFPA oferece para aprender mais inglês e que isso tem sido determinante para o seu progresso. Ela também detalhou como o aconselhamento ajudou na organização de seu estudo, melhorando a conciliação entre seu entretenimento e seu estudo. Depois disso, AC4 comentou, 'se foi bom para ela, pode ser bom para nós'*⁷⁶ (relato de 17 de março).

A COCON2 comentou também sobre sua experiência com o inglês na escola pública, levando AC4 a concluir que a ex-aconselhada teve menos contato com o idioma do que ela própria (relato de 17 de março). Além disso, ela incentivou a participação de AC4 no projeto *Gospel Choir* (relato de 31 de março). Ao se encontrar com outros alunos da FALEM para cantar em inglês, a participação nessa atividade possibilitou à AC4 o uso da língua inglesa em público, diluída no grupo sob coresponsabilidade. Assim, ela reuniu, conforme passamos a conhecer, duas de suas paixões, o inglês e a música. Nesses exemplos, um mesmo agente (como colegas de sala de AC4, seu professor de língua inglesa e sua professora de Aprender a Aprender) influenciou tanto positiva quanto negativamente o processo motivacional de AC4. No mesmo período, notamos que de maneira imprevisível, também cresceu a influência motivacional positiva envolvendo a participação de COCON2 na trajetória de aconselhamento de AC4.

Continuando a análise das relações tecidas e da sua influência na motivação de AC4, consideramos que as interações em sistemas complexos vão além das interações entre pessoas. Assim, também identificamos na fase 1 de aconselhamento, influências contextuais relacionadas a experiências e a elementos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Entre elas:

⁷⁵ As palavras da conselheira pesquisadora foram marcadas com itálico, em negrito e com aspas simples. Nos excertos mais longos, isso se repete sem as aspas simples.

⁷⁶ 'Nós' é referente às outras aconselhadas colegas de AC4.

Experiências prévias na escola de AC4 favoreceram sua motivação intrínseca em sua entrada na UFPA, mas na universidade elas atuaram para seu desconforto, uma vez que a aconselhada começou a comparar seu desempenho de então (quando o professor não a corrigia e suas notas eram boas) com suas atuais dificuldades (como descrito na subseção 3.1.1.1 e no relato de aconselhamento em 29 de fevereiro).

Experiências dentro e fora da sala de aula da graduação. A primeira envolveu o resultado da primeira prova de língua inglesa, que gerou raiva em AC4, mitigando sua motivação para revisá-la, embora ter alcançado uma nota baixa não representou um impedimento para ela seguir adiante (relato de 22 de março). Já a segunda envolveu **o momento de AC4 observar uma defesa de TCC**. Motivada pelo ‘clima’ de final de semestre na faculdade, ela expressou interesse em começar a aprender sobre esse gênero acadêmico (relato de 5 de maio).

Mapeadas essas influências de fatores contextuais, **observamos que a maior parte delas envolveu a participação de agentes e o seu dinamismo na trajetória de aconselhamento**. Como olhar para o desenvolvimento de relações é um dos principais focos do estudo de sistemas complexos (CAPRA; LUISI, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), essa percepção foi decisiva para que adotássemos um cuidado contínuo nas mudanças dessas relações no lugar de sua rigidez; para que nomeássemos a fase 1 de aconselhamento de **“Os outros e AC4”**; bem como para que norteássemos ações que pudessem favorecer a motivação de AC4, como veremos depois nesse capítulo.

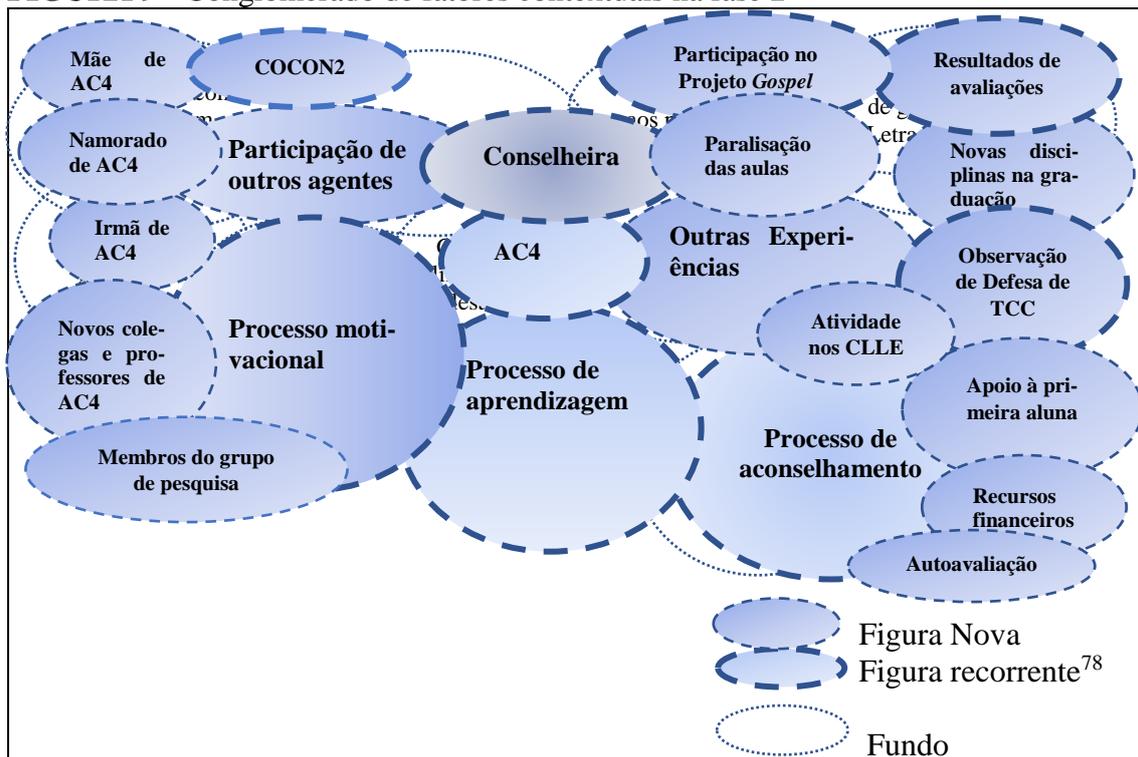
3.1.2 Influências de fatores contextuais na fase 2⁷⁷ de aconselhamento

A seguir, na figura 9 apresentamos o conglomerado de fatores contextuais que se destacaram na fase 2 de aconselhamento. Nela, coube utilizar o entendimento de **relações entre figura e fundo** que se dão entre componentes de sistemas complexos (CAPRA; LUISI, 2017). Com isso, ressaltamos que os fatores contextuais presentes nesse conglomerado se encontram não só interligados entre si, mas a outros, por exemplo, àqueles que mencionamos como atrelados a motivações iniciais de AC4 na fase 1 de aconselhamento. Conforme os referidos autores propõem se alternarem as relações em sistemas complexos, estes agora assumem a posição de **fundo**, indicados pelos balões sem preenchimento gradiente, e, a de figura os que colocamos

⁷⁷ Conforme explicamos no quadro 10 do capítulo 2, a fase 2 de aconselhamento compreendeu o seguinte período: de 31 de maio a 15 de dezembro de 2016.

no plano principal da ilustração em balões de contorno com traços espaçados menos espessos representando figuras novas e com traços espaçados mais espessos indicando as recorrentes, já presentes na fase anterior, mas que continuam se destacando. Prosseguimos descrevendo e analisando a influência dos fatores mais percebidos na fase 2 de aconselhamento. Para aquelas com número maior de especificidades apresentamos um quadro resumo que em seguida comentamos.

FIGURA 9 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 2



Fonte: Figura elaborada pela autora.

3.1.2.1 Experiências na fase 2

Na fase dois de aconselhamento continuamos notando experiências dentro e fora da sala de aula da graduação como influência de fatores contextuais na motivação de AC4.

Dentro da sala de aula isso implicou disciplinas da graduação. No quadro 13, resumimos o que achamos acerca disso:

⁷⁸ Figura presente em fase de aconselhamento anterior.

QUADRO 13 - Influência de fator contextual: disciplinas da graduação na fase 2

Fonte	Fator contextual identificado	Indicativo de influência motivacional
Relato de aconselhamento Em 31 de maio Em 23 de junho (gravação)	Disciplina Fonética e Fonologia do Inglês - Trecho da ementa da disciplina. -Atividade de fonética	- -
	Disciplina Aprender a Aprender -Estratégias de aprendizagem	-
Em 7 de julho	Disciplina Fundamentos da Linguística -Muitos textos para ler.	-
Em 6 de outubro	Disciplina Psicologia da Aprendizagem -Interligação com atividades de ensino.	+

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No início da fase 2, AC4 mostrou à conselheira algo que constava na **ementa** de uma das suas novas disciplinas, **Fonética e Fonologia do Inglês: pré-requisitos desejáveis: Língua Inglesa III**. Notamos que ela estava preocupada, pois apenas começava a cursar o nível 2 (relato de 31 de maio). Este dado contrastou com um outro que colocamos na fase 1 como exemplo de aprendizagem não linear. De acordo com ele, ainda sem estar matriculada na disciplina, fomentamos no aconselhamento o conhecimento de fonética de AC4 quando vimos que ela poderia melhorar sua maneira de registrar a pronúncia de palavras. Assim, ela iniciou sua experiência de transcrever palavras com o uso de uma tabela de símbolos fonéticos, e isso pareceu motivá-la positivamente, pois falou, *‘achei um campo de trabalho para mim’* (relato do dia 22 de março). Desde então ela adotou essa prática e planejou estudar mais a respeito do assunto antes de cursar a disciplina (relato de 2 de junho). Ainda que isso tenha sido positivo para sua motivação, posteriormente não se sentiu preparada para cursá-la.

Com o avançar do segundo semestre, a disciplina perturbou mais ainda seu processo motivacional, pois ela teria que apresentar um trabalho que não havia entendido como fazer. Sobre isso, AC4 expressou: *‘Ontem foi horrível’, ‘fiquei arrasada com o trabalho de fonética e tô pirando, não entendi bulhufas [...] eu pensei em trancar o curso [...]. Quería fazer o inglês por fora para quando chegar aqui [...]’* (relato de 23 de junho).

A disciplina Fundamentos da Linguística trouxe mais surpresas. *‘Eu pensava que só ia aprender inglês, não fonética, não linguística’* disse AC4, e, novos desafios surgiram com inúmeros textos para ler em português, sem que ela percebesse a ligação desses com o estudo de inglês. Sobre isso, ela mencionou, *‘Comecei com medo de fonética e terminei com medo de linguística’* (relato de 6 de outubro).

Já em relação à disciplina Psicologia da Aprendizagem, **enxergar uma interligação com a formação do professor de inglês favoreceu sua motivação**: *‘I’m traveling, fico imaginando como o que estou aprendendo pode ajudar os alunos’* AC4 disse (relato de 8 de novembro). Para a conselheira, essa percepção também englobou seu processo de aprendizagem no que diz respeito a compreender o que significa estudar em um curso de licenciatura no qual se aprende inglês, bem como se aprende a ensiná-lo.

Outra percepção nossa, foi **a influência da disciplina Aprender a Aprender** cursada por AC4 em seu primeiro semestre. Como evidência disso, citamos a continuidade do uso de mapas conceituais como estratégia de aprendizagem, *‘uma árvore de vocabulário’*, segundo ela disse (relato de 31 de maio); e, a sua inscrição em palestras com temas da disciplina, por exemplo, autonomia voltada à aprendizagem de LA, algumas delas proferidas na UFPA pela mesma professora da disciplina que cursou. *‘Parece que ela estava falando para mim quando comentou sobre o medo de errar’*, assim AC4 compartilhou conosco (relato de 7 de julho).

Mais uma experiência na sala de aula envolveu **resultados de avaliações**, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 14 - Influências de fator contextual: resultado de avaliações na fase 2

Fonte	Fator contextual identificado	Indicativo de influência motivacional
Relato de Aconselhamento	Resultados das avaliações	
Em 31 de maio	- Reprovação na disciplina Francês Instrumental e o conceito ‘regular’ em Língua Inglesa.	-
Em 23 de junho	- Devolução da prova de língua inglesa 1.	-
Em 4 de julho	- Autoavaliação da apresentação de atividade de fonética.	+
Em 22 de agosto	- Resultado insuficiente na prova de fonética.	+
Em 29 de setembro	- Conceito final bom em inglês.	+

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No início da fase 2, **a motivação de AC4 foi perturbada com resultados ruins de avaliações do seu primeiro semestre**. Ela tomou conhecimento destes pelo sistema acadêmico digital da UFPA. Posteriormente, por meio do contato da sua conselheira com o professor de Língua inglesa 1, ela teve acesso a sua prova final e viu que o conceito insuficiente contribuiu para ela passar apenas com regular, apesar da boa atuação nas apresentações orais nessa

disciplina. Registramos o que a aconselhada disse ao rever a prova: ‘*eu tenho raiva disso, eu não me perdoo, eu estou muito chateada com meus erros*’ (relato de 23 de junho).

Ao cursar Fonética e Fonologia do Inglês a aconselhada também não alcançou nota boa na prova escrita, ‘4.8 [...] *decepcionante*’ (relato de 22 de agosto). Novamente, alcançou um conceito final ‘regular’, apesar de ter gostado de seu desempenho na apresentação, como ela mesma se autoavaliou: ‘*Eu fiquei tão feliz, tão empolgada com os elogios do professor que não procurei saber qual foi minha nota*’ (relato de 4 de julho).

Em Língua Inglesa 2, as avaliações foram mais numerosas e diversificadas tanto para a escrita quanto para a oralidade. Em seu final, AC4 alcançou o conceito final bom.

Quanto a experiências fora da sala de aula, resumimos no quadro abaixo quais delas pareceram perturbar a motivação de AC4:

QUADRO 15 - Influência de fator contextual: experiências fora da sala de aula na fase 2

Fonte	Fator Contextual identificado	Indicativo de influência motivacional
Relato de aconselhamento: Em 31 de maio e 8 de novembro	- Observação de defesa de TCC.	+
Em 2 de junho	- Apoio à ‘primeira aluna’ de AC4’.	+
Em 23 de junho	- Atividade CLLE	+
Em 5 de julho	- Diminuição do apoio à ‘primeira aluna’ de AC4.	-
Em 13 de julho	- Autoavaliação: escrita aponta pouco progresso	-
Postagem no <i>facebook</i> em 17 e 18 de julho	- Encontro com membros do projeto Ícone	+
Postagem no <i>facebook</i> em 30 de setembro	- Apresentação ‘Emoções no Discurso de Aconselhamento’.	+
Postagem no <i>facebook</i> em 30 outubro /	- Momento Ah!Ha! O inglês e a música na apresentação do <i>Gospel Choir</i> .	+
Relato de aconselhamento Em 17 de novembro	- Paralisação de aulas na UFPA	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Em se tratando das defesas de TCC, AC4 ‘*viajou na emoção [...]*’. Ainda segundo ela, ‘*deu uma aliviada*’ saber como são conduzidas, ver a postura do apresentador, identificar os problemas com os *slides* e o nível do inglês compreensível e ter ouvido do examinador que para o resultado contaram a trajetória do aluno na graduação e o reconhecimento do seu esforço. Ela também notou que o estudo de um dos TCCs estava relacionado ao trabalho que o apresentador

já exercia. Com isso, AC4 projetou um tema para a sua futura monografia, ‘*Aprendizagem de Inglês por meio da Música*’ (relato de 31 de maio).

Já as suas experiências de aprendizagem por meio do ensino do inglês tornaram-se alvo da nossa atenção em dois momentos. **No primeiro, quando passaram a acontecer seus encontros com a aluna da UFPA** que nos procurou no semestre anterior desejando ser ouvinte nos CLLE. Em 2 de junho a aconselhada contou que entrou em contato com aquela que chamamos de sua ‘*primeira aluna*’, negociou horários de aulas, estabeleceu termos de compromisso, elaborou e me apresentou um programa de conteúdo. Nesse mesmo momento, ela disse: ‘*fui bem sincera sobre o estágio do meu inglês e que essa experiência serviria não só para a aluna aprender, mas para ela se descobrir professora*’. Em relação a isso, a conselheira escreveu ‘*delirei [...]*’. Porém, posteriormente, essa atividade inspirou cuidados à motivação quando os encontros com sua ‘*primeira aluna*’ passaram a diminuir sob a justificativa de que esta preparava seu TCC (relato de 5 de julho).

O segundo momento de experiências de ensino e de aprendizagem envolveu a participação de AC4 na turma CLLE. Isso começou quando ela aceitou visitar a sala para ajudar os alunos a melhorarem a pronúncia de *good morning* e a conselheira notou o interesse da aconselhada em continuar essa participação (relato de 23 de junho).

Quanto ao encontro presencial com membros do Projeto Ícone, postagens como essa que expomos abaixo indicaram qual teria sido sua influência na motivação de AC4:

Esse ícone presencial foi top!!!! já quero de novo 🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔
 🤔🤔 #americanostops 🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔 *It was amazing*’ (facebook em 17 de julho). *Neste último domingo, a UFPA e a Duke tiveram uma encontro incrível!! Tivemos a oportunidade de conhecer essa galera que veio dos Estados Unidos conhecer as belezas do Brasil!!* (facebook em 18 de julho)

Isso nos ajudou a entender o quanto oportunidades para falar inglês poderiam influenciar positivamente sua motivação.

Já a nossa iniciativa de compartilhar os *slides* que preparamos para a apresentação “**Emoções no Discurso de Aconselhamento**”⁷⁹, junto com um colega nosso, conselheiro pesquisador, nos levou a perceber **o interesse de AC4 em rever sua história de aconselhamento** e as emoções envolvidas nas nossas tentativas para que as dificuldades com fonética fossem vencidas. Sobre isso ela comentou: ‘*é legal porque vê nossas expectativas de antes, que mudaram, mudaram certas escolhas que a gente faz. A minha expectativa de aconselhamento, [...]* o

⁷⁹ Para o seminário “Textos, Discurso e Interação” realizado na FALEM em 30 de setembro, 2016.

eu no futuro, tô tentando moldar todo dia' (relato de 29 de setembro). No mesmo relato, a conselheira registrou:

Essa apresentação foi uma retrospectiva da sua trajetória e percebo que não só contribuiu para ela notar o que pesquisadores fazem com dados de pesquisa, mas para ela ver seus avanços, os desafios que venceu e a relevância de aprender a lidar com as emoções no aconselhamento.

Apesar de não ter podido comparecer à apresentação por causa de uma prova no mesmo horário, AC4 esteve no local do evento assim que terminou e demonstrou ansiedade para perceber a reação da plateia. A conselheira contou que o público demonstrou interesse na sua história e que um aluno comentou sobre aconselhamento: *'É um trabalho apaixonante. Como vocês se preparam para isso?'* Logo depois a aconselhada postou:

*I'm very happy Today!! 🙌😊🙌😊😊
Agradeço muito a Deus por ter encontrado essa pessoa maravilhosa. 🙌😊😊😊
😊 Pessoa que me atura muito quase todos os dias, e que precisa me perguntar se estou louca⁸⁰ e que mostra caminhos quando penso em desistir do meu sonho. Mais estamos vencendo tudo aos poucos, minha história no Inglês começou a ser contada por você e com fé em Deus terá um final melhor ainda. Obrigada por tudo!!!! #mycounselor #aconselhamentolinguagheiro #Englishisgreat #mymotherhere (facebook, 30 de setembro).*

Na fase 1, AC4 mencionou suas paixões, o inglês e a música. Na fase 2, ao lado de falar em inglês, ouvi-lo em músicas e cantá-lo foram identificados dentre os fatores que influenciaram sua motivação. Reunimos mais evidências disso quando registramos a seguinte postagem *'English is my passion! Tenho certeza disso, o coração continua a gostar das primeiras músicas que comecei a escutar mesmo sem entender nada!'* (facebook em 18 de outubro); bem como quando ocorreu seu momento Ah!Ha! com a **apresentação de final de semestre do Projeto Gospel Choir** e ela postou: *'Graças à Deus deu tudo certo! O Inglês é o que eu amo aprender e a música é o que me move* ❤️❤️❤️❤️ *#gospelchoir #friends'* (facebook em 29 de outubro).

Quanto à paralisação das aulas que ocorreu de 17 de novembro de 2016 a 2 de janeiro de 2017, identificamos que no começo desse período, AC4 sentiu que seus estudos ficariam

⁸⁰ Comentaremos mais a esse respeito na subseção que trata da influência de agentes nessa fase de aconselhamento.

prejudicados, já que ela estava sendo impedida de cursar disciplinas⁸¹ e as atividades da BA3 também foram afetadas (relato de 17 de novembro).

Ainda, um outro fator que notamos, em circunstâncias fora da sala de aula, **abarcou a falta de recursos financeiros**. Na fase 2 de aconselhamento compreendemos que ele influenciou a motivação de AC4 do seguinte modo, conforme indicamos no quadro a seguir:

QUADRO 16 - Influência de fator contextual: recursos financeiros na fase 2

Fonte	Fator contextual identificado	Indicativo de influência motivacional
Relato de Aconselhamento		
Em 31 de maio	-Economias de AC4	+
Em 31 de maio e 27 de junho	-Não recebimento do auxílio estudantil	indiferente
Em 7 de julho	-Pagamento do auxílio estudantil	+

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

De acordo com as palavras da aconselhada, seus pais não puderam pagar um curso de inglês quando ela terminou o ensino médio, assim ela trabalhou (como cuidadora de crianças e realizando outras atividades no mercado informal) para reunir economias e poder pagá-lo. Nesse meio tempo, se tornou aluna de Letras e contou com suas economias para se manter na UFPA.

Outra situação envolvendo recursos financeiros aconteceu quando a aconselhada enfrentou dificuldades com a atividade de fonética e quis parar o curso (como mencionamos em 3.1.2.1). Nessa ocasião, ela deixou claro que não influenciaria na sua decisão o fato de vir a perder a bolsa estudantil que estava a caminho de receber. AC4 só passou a receber esse auxílio estudantil em 7 de julho. Quando seu pagamento começou a ser efetuado, sua poupança já tinha chegado ao fim. Sem esta nova renda, dificilmente seria mantida sua rotina da agenda holística⁸² com atividades dentro e fora da sala de aula tal como foi a fase 1 e como se repetia na fase 2, pois AC4 teria que voltar a trabalhar para se manter ou até desistir do seu estudo em Belém.

⁸¹ Todas as disciplinas do terceiro período foram obrigadas a parar por conta da ocupação do prédio pelos estudantes. Assim, possíveis influências de professores desse período foram incluídas na fase 3 de aconselhamento iniciada em 4 de janeiro de 2017.

⁸² Uma versão desta será apresentada posteriormente.

3.1.2.2 Percepções de processos na fase 2

Na fase 2, observamos como fatores contextuais influentes, percepções dos processos de aconselhamento, de aprendizagem e do andamento do próprio processo motivacional de AC4.

Quanto ao primeiro, em alguns encontros, **AC4 expressou dúvidas acerca do aconselhamento** por meio de perguntas sobre sua duração: ‘*Até quando eu posso ficar no aconselhamento?*’, ‘*O prazo é de um ano?*’ e ‘*Vou poder ficar até o fim do curso?*’ (relato de 22 de setembro); sobre a extensão da dificuldade como aluna de inglês: ‘*O meu problema é mais grave?*’, porque parecia que a coordenadora do projeto de pesquisa que oferece aconselhamento tinha escolhido uma conselheira doutoranda para ela, e, para os colegas aconselhados, conselheiros alunos da graduação (relato de 29 de setembro); sobre o trabalho de conselheira: ‘*O que tu fazes com as anotações?*’, e, sobre a interrupção desse apoio: ‘*o que aconteceria se eu parasse?*’ (relato de 6 de dezembro). Para a conselheira, essas perguntas significaram que **ainda persistiam lacunas no conhecimento de AC4 sobre como funciona o aconselhamento** e isso inspirou a continuidade de cuidados para mitigá-las de modo que não desfavorecessem a motivação.

Quanto à percepção do processo de aprendizagem, além de AC4 gradualmente aprender as especificidades de seu curso de licenciatura, registramos suas **dúvidas quanto à evolução do seu processo de aprendizagem do inglês**. Relacionamos estas principalmente aos momentos dedicados às atividades escritas no aconselhamento, como quando revisou as suas perguntas para a participação no projeto Ícone. Algumas incompletudes ela foi capaz de perceber, já outras foram apontadas pela conselheira. Ao vê-las, AC4 **achou que em sete meses houve poucos progressos** (relato de 13 de julho).

Quanto a percepções do processo de motivação, conforme já mencionamos, na fase 1 de aconselhamento mostramos à aconselhada um **guia para mapa motivacional**⁸³ e orientamos como ele poderia ser preenchido (relato de 14 de março). No encontro de 27 de junho, AC4 ainda não havia preenchido esse documento, mas mencionou-o ao comentar ‘*a dificuldade em ser pesquisador de motivação*’ com ela, pois **não se via motivando** alguém porque sua motivação ‘*era muito oscilante*’, ficando ‘*em cima de um penhasco*’ e que ‘*deve ser difícil trabalhar com alguém assim*’. Nesse momento, mesmo falando da oscilação de sua motivação,

⁸³ Ver modelo no apêndice E.

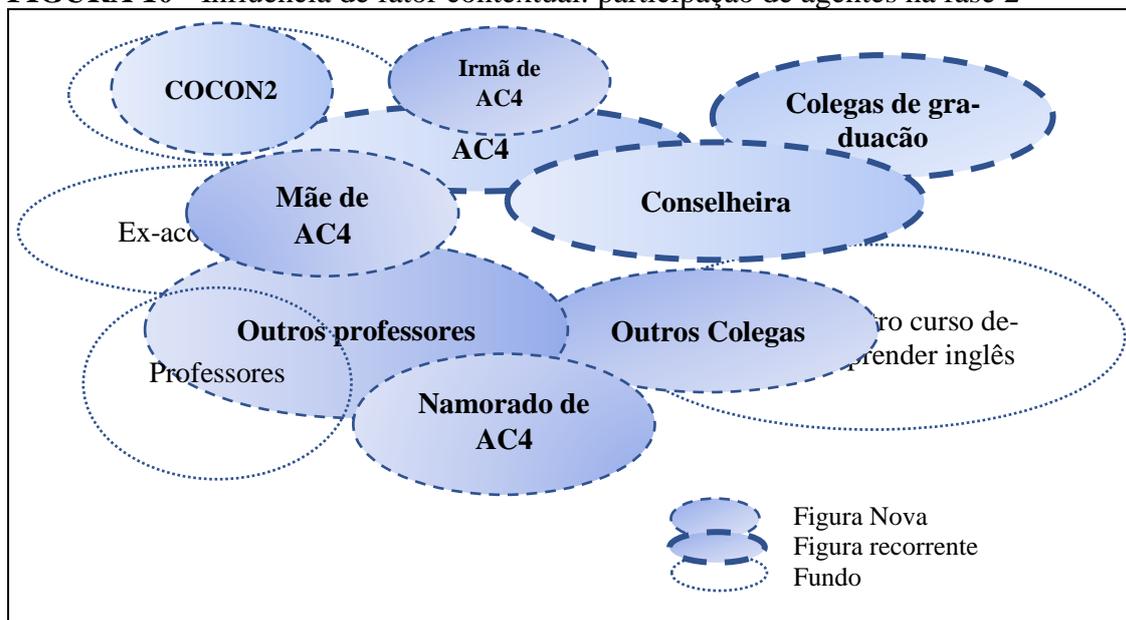
ela afirmou que não seria capaz de preencher o mapa porque ‘*só vai ter curva de desmotivação*’. Para nós, suas palavras indicaram que ela estava considerando um estado negativo de motivação como algo estável, ainda não associando seu processo motivacional à ‘montanha-russa’ expressa por Murphey (2006) no livro “Language Hungry”. No caso, oscilando até em um mesmo encontro de aconselhamento. E, na perspectiva dos sistemas complexos, por vezes, a aluna estava à beira de precipícios, altamente sensível à mudanças contextuais, não significando um estado estacionário definitivo, mas parte do dinamismo da sua evolução (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; CAPRA; LUISI, 2015). Assim entendido, lembramos ainda que Larsen-Freeman e Cameron (2008) metaforicamente representam trajetórias de sistemas complexos como mapas com vales e montanhas irregulares repletos de altos e baixos.

A percepção negativa da sua motivação voltou a nos chamar atenção ao final da fase 2 quando AC4 lembrou que seu choro pela morte de um tio levou à interrupção de um dos nossos primeiros encontros (no relato de 1 de março). **Isso, segundo ela, deveria ter alertado a conselheira sobre a sua falta de foco.** Ainda de acordo com a percepção da aconselhada, esta ausência explicaria sua pouca dedicação em relação a algumas atividades de aconselhamento, principalmente para aprimorar a escrita (relato de 6 de dezembro). Para ela, isso seria evidência de um estado de desmotivação conforme apresentamos sobre seu entendimento desse construto ao responder o questionário⁸⁴ que aplicamos na fase 1.

3.1.2.3 Participação de agentes na fase 2

Na fase 2, observamos interações com outros agentes influenciando a motivação de AC4. A ilustração seguinte representa o conglomerado de participantes envolvidos. Nela, adotamos a mesma representação da relação de figura e fundo adotada a partir da figura 9. O mesmo acontece nas demais figuras que ilustram essas relações. Agora detalhamos nossas percepções a respeito do que consta na figura 10.

⁸⁴ Modelo no apêndice F.

FIGURA 10 - Influência de fator contextual: participação de agentes na fase 2

Fonte: Figura elaborada pela autora.

No segundo e terceiro semestres, situados na fase 2, a **interação com professores** de modo geral favoreceu a motivação com AC4. O quadro 17 mostra como isso foi percebido:

QUADRO 17 - Influência de fator contextual: interação com professores

Fonte	Fator contextual identificado	Indicativo de influência motivacional
Relato de aconselhamento Em 31 de maio, 23 e 27 de junho e 9 de agosto	-Professor de Fonética e Fonologia do Inglês continua acolhedor.	+
Em 23 de junho e 9 de agosto	-Professor de Língua Inglesa 2 é também conselheiro.	+
Em 19 de setembro	- Professora de Língua 2 incentiva bem estar na sala.	+
Em 9 de agosto	-Professora da FALEM: informações sobre auxílio quilombola	+
Em 25 de agosto	-Professora de Fundamentos do Texto Literário: observação sobre textos acadêmicos	+
Em 1 de novembro	-Professora e conselheira de AC4	+

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Mesmo tendo dificuldades na disciplina Fonética e Fonologia do Inglês ao cursá-la com o mesmo professor de Língua 1 no primeiro semestre, AC4 continuou se sentindo acolhida por ele (relatos de 31 e 23 de junho). Ele, por sua vez, novamente se mostrou sensível ao estado da

sua competência como usuária do inglês, colocando-se disponível para conversar com ela a respeito disso (relato de 27 de junho) e convidando AC4. Além disso, ele convidou-a para frequentar suas aulas nos CLLE, algo que AC4 e suas colegas aconselhadas passaram a fazer quando seus horários permitiam (relato de 9 de agosto).

Já o curso de Língua Inglesa 2 foi ministrado por dois agentes. O primeiro era conselheiro e pesquisador no mesmo projeto do qual a conselheira de AC4 participava. Ele realizou em sala atividades que chamou de ‘*revisão colaborativa de textos*’, com um aluno contribuindo para melhorar o texto do outro, algo de que AC4 apreciou participar, pois se aproximou ainda mais dos colegas (relato de 23 de junho). O segundo agente havia cursado a disciplina Aprender a Aprender na primeira vez em que foi ofertada na FALEM; sido aluna da conselheira em uma das disciplinas de língua inglesa; e, graduado em Letras recentemente. Logo que substituiu o primeiro professor, ela pareceu perturbar a motivação de AC4 quando chamou atenção sobre o comportamento infantil da turma “*que pode levar ao que eles não querem*” contou a aconselhada, logo acrescentando:

Foi horrível, uma professora nova, saindo da graduação já nos chamando atenção. Ela falou sobre como é importante a nossa imagem para os outros, [...] a nossa postura, como isso pode refletir no nosso futuro emprego. Ela falou que desde o primeiro dia nós estamos sendo observados, professores estão nos observando e formando uma opinião a nosso respeito. Foi um puxão de orelha gostoso. Ela sugeriu que a gente formasse grupos de estudo e que a turma parecia desunida.

Para AC4, esse incentivo foi importante, pois ela notou que os membros da turma tentaram se relacionar melhor, pelo menos na presença da professora. Tivemos oportunidade de presenciar os grupos de estudo em ação no LABINF⁸⁵ **compondo uma comunidade de prática**, com AC4 parecendo se sentir mais à vontade em estar entre seus colegas de sala (relato de 19 de setembro).

No terceiro semestre, a conselheira foi professora da aconselhada na disciplina Teorias do Uso da Língua. Esta foi ministrada em português, mas observamos as atitudes de AC4 em relação a seus compromissos na graduação e ao seu relacionamento com os colegas. Com isso, até começar o período de ocupação e de greve na UFPA, nossos encontros de aconselhamento aconteceram antes das duas aulas semanais ocorrerem.

⁸⁵ Laboratório de informática da FALEM.

Na fase 2, foi significativo o contato circunstancial da conselheira com uma professora da FALEM que estudava inclusão social na UFPA. Foi ela quem nos deu maiores informações sobre assistência estudantil a quilombolas. Posteriormente, na defesa de sua tese, as palavras de um dos membros da banca examinadora contribuíram para que pensássemos nos possíveis desdobramentos do nosso próprio estudo. Isso ocorreu quando esta agente argumentou que não basta o pagamento de bolsa para suprir as dificuldades dos alunos, pois elas não são apenas financeiras. Junto a isso, é preciso que a universidade tenha ações que acompanhem o que acontece em relação a outras dificuldades, como as acadêmicas que vão ocorrendo ao longo do curso. Então pensamos, **seria o aconselhamento uma atividade desenvolvida neste sentido?**

Esta mesma professora ministrou a disciplina Fundamentos da Teoria Literária à turma de AC4 no segundo semestre. Quando comentamos com ela sobre a atividade de aconselhamento oferecida à AC4 e à AC6, ela influenciou nossa agenda de atividades ao sugerir que déssemos atenção também à leitura e escrita de textos acadêmicos, inclusive em português. Começamos a dar mais ênfase a isso quando fomos professora de AC4 na disciplina Teorias do Uso.

Ao longo da fase 2, notamos também que **a influência de colegas de AC4 foi ampliada**. Descrevemos como isso se deu apresentando alguns aspectos do envolvimento de colegas de sala; de curso; de UFPA; de aconselhamento; e, dos CLLE. No quadro abaixo resumimos **as participações com seus colegas de sala**:

QUADRO 18 - Influência de fator contextual: colegas de sala de AC4 na fase 2

Fonte	Fator contextual	Indicativo de influência motivacional
Relato de aconselhamento		
31 de maio	- Incômodo com colegas mais competentes na aula de Fonética e Fonologia do Inglês.	-
23 de junho	- Colega distribuiu livros em inglês em sala. - Reação de colegas diante das dificuldades em Fonética e Fonologia do Inglês.	+ -
28 de junho	- Parceria com colega aluna mais proficiente na atividade de fonética. Colega que queria escrever um artigo com AC4.	+
4 de julho	- Elogios dos colegas	+
19 de setembro		-

6 de dezembro	- Desarmonia entre membros da turma apresentada à conselheira por uma colega de AC4. - Comentário de uma colega sobre disciplinas em português e dúvidas sobre se tornar ou não professor.	+
---------------	---	---

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Iniciamos nossos esclarecimentos ao quadro 18 mencionando uma influência interligada à disciplina de Fonética e Fonologia do Inglês, pois ao começar a cursá-la, AC4, **outra vez**, se sentiu incomodada a respeito de seus colegas de sala: **muitos sabiam mais inglês e teriam melhor desempenho que ela na disciplina** (31 de maio). Mesmo tendo percebido na disciplina Aprender a Aprender (no primeiro semestre), que os melhores alunos não alcançaram os melhores resultados, ela ainda lançava mão de uma perspectiva mononuclear (só falar bem inglês basta), linear e previsível (eu falo bem, daí eu tiro boas notas) da competência linguística.

Para a primeira atividade de fonética, não foi apenas AC4 que sentiu dificuldades. Outros colegas de sala também quiseram desistir, choraram juntos e se despediram de AC4, solidários com a ideia de que não haveria outro caminho a não ser parar o curso porque não sabiam inglês suficiente para acompanhar as aulas (relato de 23 de junho).

Porém, a partir dessa situação, **identificamos que a aproximação com seus colegas de sala pode ter colaborado para AC4 decidir continuar**. Em vários momentos, acompanhamos o desenvolvimento de laços mais fortes entre eles. Por exemplo, quando um colega que ela considerava mais proficiente distribuiu livros de histórias em inglês na sala e a aconselhada aceitou ficar com um. A partir de então, observamos o seguinte padrão de comportamento entre eles (31 de maio): assim como AC4, esse colega chegava cedo na UFPA e os dois sentavam no corredor da FALEM aguardando a aula começar. Enquanto isso não acontecia, estudavam, conversavam, bem como ele escutava ela cantarolar músicas em inglês. Para ela, esses momentos ‘*naturalmente*’ serviram para fortalecer vínculos com membros da sua turma, gerando um ambiente de maior bem-estar que a incentivou para usar mais o inglês (relato de 10 de novembro).

Outros exemplos de **interações positivas** ocorreram na preparação para a atividade de fonética, quando uma colega que AC4 considerava fluente tornou-se sua parceira, formando uma dupla para fazer o trabalho (relato de 28 de junho); e, na continuação de estudos em grupos no LABINF, nos quais a conselheira viu que eles aprendiam juntos (19 de setembro). Posteriormente, os elogios dos colegas à apresentação de fonética de AC4 contribuíram para mais um estado de motivação positiva da aconselhada (relato de 4 de julho).

Cientes da atividade de aconselhamento que desenvolvíamos, colegas de AC4 procuraram a conselheira em busca de algum tipo de apoio. Uma delas foi para aprender a escrever um artigo (relato de 19 de setembro). Depois da conselheira dar orientações gerais para ela começar a escrevê-lo, esta agente nos fez um outro pedido: **gostaria de contar com ajuda para melhorar o clima desarmonioso que ainda persistia entre os membros da turma**. Neste mesmo relato, AC4 expressou, *‘realmente a turma nem sempre se dá bem. Fico triste com isso’*. Como chefe da câmara de inglês na FALEM, falamos que conversaríamos com os colegas que são também professores da turma para ver como eles poderiam ajudar mais ainda nessa questão. Como conselheira, dissemos que acompanharíamos a evolução desse quadro com AC4. E, como futura professora deles no terceiro semestre, afirmamos que estaríamos atenta a essa questão.

Outro dado que consideramos foi um relato de AC4 a respeito de uma colega de sala que, *‘mesmo com inglês fluente’*, estava *‘desmotivada em continuar com o curso porque não gostava de alguns alunos da turma, da situação de estar sem aulas, de muitas aulas serem em português e o fato de não saber se quer ser professora’* (relato de 6 de dezembro). Nessa ocasião nossa aconselhada disse a ela que devia continuar e postergar sua decisão até descobrir mais sobre o curso. **Saber dessa situação trouxe mais significado à ideia de lidar com relações interpessoais em rede como estratégia motivacional**, uma vez que esta ação poderia proteger a motivação de AC4 e, possivelmente, a de vários outros agentes.

Assim como observamos AC4 se relacionar melhor com seus colegas de sala, notamos isso acontecer com seus **colegas de curso**. Ela contou no aconselhamento que, ao dialogar com alunos mais adiantados, perguntava a eles como ocorreu a aprendizagem de inglês antes da graduação, e como viam sua proficiência ao longo do curso. Algumas das respostas dadas a essas questões perturbaram negativamente a motivação de AC4. Um exemplo disso ocorreu quando ela tomou conhecimento que **uma colega que escrevia seu TCC** ainda não se considerava proficiente (relato de 15 de setembro). Para nós, isso evidenciou que AC4 monitorava sua aprendizagem e questionava quando ou se ela própria seria proficiente. Como conselheira, vimos necessidade de buscar espaço no aconselhamento para que ela aprendesse a identificar evidências de seus progressos e enriquecesse seu entendimento sobre proficiência em LAd.

Outras influências vieram **das colegas aconselhadas**, como de AC6; de uma aconselhada de outra conselheira⁸⁶; e, depois, de AC7 quando passou a participar do aconselhamento

⁸⁶ Ambas da turma de graduação de AC4.

com AC4. A princípio, as duas primeiras foram solidárias em relação às dificuldades na atividade de fonética e na vontade de desistir do curso (relato de 23 de junho). Porém, vimos o dinamismo de suas participações quando **AC6** tentou contribuir para AC4 não parar, dizendo **‘Experimenta trancar o curso que eles trancam a tua bolsa’** (relato de 23 de junho); e, **quando a outra aconselhada** não só contou com o apoio da sua própria conselheira, mas se juntou à conselheira de AC4 para se preparar para o trabalho. Nesse momento, com o enredamento de mais estes dois agentes interligados ao aconselhamento, pareceu que uma força tarefa estava em ação para vencer dificuldades.

Além desta ocasião, **o apoio da colega aconselhada de AC4, vinculada à outra conselheira**, esteve presente na discussão das leituras de **histórias em inglês** dos livros doados pelo colega de sala, **o que identificamos como outra comunidade de prática** (WEGNER, 2010) (relato de 31 de maio e 12 de setembro); na ajuda para desenvolver as habilidades digitais de AC4 no LABINF (relato de 4 de julho); na realização das tarefas da disciplina Língua inglesa (relato de 25 de agosto); no incentivo à participação nas aulas de inglês do programa do governo federal Idiomas sem Fronteiras e à falar inglês no aconselhamento (relato de 13 de julho). E, estando por perto do local no qual o aconselhamento se realizaria (como nas vezes em que discutia com AC4 em inglês as histórias dos livros, sentadas embaixo das árvores da entrada do ILC), esta mesma colega costumava aceitar o convite da conselheira para participar do encontro, tentando também usar a língua inglesa (relato de 19 de setembro). Posteriormente, com o resultado do trabalho de fonética, esta agente pode ter influenciado novamente a motivação de AC4. Isso ocorreu porque nossa aconselhada achou o desempenho da colega *‘excelente’* e melhor que o seu, mas na avaliação do professor, ambas realizaram uma boa apresentação (relato de 7 de julho). Nessas parcerias, essa colega aconselhada e AC4 fortaleceram vínculos de amizade e de aprendizagem.

Quanto à participação de COCON2, ao continuar o curso no lugar de deixa-lo por conta das dificuldades em fonética, AC4 buscou seu apoio. E, essa agente prontamente ajudou-a com materiais que usou para aprender fonética. Porém, dessa vez o indicativo de motivação advindo da relação entre as duas foi também negativo, pois a aconselhada disse: *‘eu não quero um regular como a [...]’* (relato de 23 de junho). Ou seja, aqui, se CONCON2 favoreceu a motivação de AC4, foi na composição do seu eu temido (DÖRNYEI, 2005).

COCON2 também teve influência em uma das versões da agenda holística de AC4 na fase 2. Quando AC4 contou que parte do seu tempo em casa era destinado a fazer salgadinhos

para aumentar a renda e para ver seu programa favorito na televisão, COCON2 sugeriu que ela deixasse este de lado e, em seu lugar, fosse estudar (relato em 13 de julho).

A participação da família de AC4 foi outro fator contextual que chamou atenção. Sua irmã, passou a morar com AC4 em Belém para cursar Turismo na UFPA. Daí, elas compartilharam mais que a convivência na mesma casa. Uma primeira evidência de influência na motivação que relacionamos a isso, ocorreu quando ambas reconheceram que saber inglês também era uma competência no curso de graduação da irmã, tanto que a direção do curso oferecia eventos para orientar essa aprendizagem. AC4 e a irmã passaram a frequentá-los. Um deles mostrou caminhos para estudar no exterior por meio do programa do governo federal Ciências sem Fronteiras, esclarecendo critérios para isso, como ter bons resultados no histórico escolar. Sobre isso a conselheira registrou: *‘AC4 falou sobre o quanto estava desmotivada para continuar o curso, pois tinha um regular em língua inglesa 1 e ficou reprovada em francês instrumental [...]’* (relato de 31 de maio). Nesse momento, vimos que precisávamos abrir espaço para a elaboração de sua identidade como usuária de língua inglesa, já que ela mencionou desejar viajar para o exterior, mas na fase 1 de aconselhamento não detalhou nada além de desejar com isso *‘conquistar o mundo’*. Vimos também nessa ocasião que seria relevante chamar sua atenção para outros critérios que costumavam pesar na obtenção de bolsas de estudo, principalmente, aqueles obtidos em atividades fora da sala de aula.

Durante a fase 2, **a irmã de AC4 também contribuiu para favorecer sua motivação tornando colegas do curso de Turismo colegas de AC4**, intermediando apoio para que a aconselhada continuasse aprendendo inglês. Para nós, isso ficou claro quando com eles a irmã de AC4 expressou sua tristeza acerca da possibilidade de AC4 parar o curso. No relato de 27 de junho, registramos a este respeito:

AC4 contou que foi “obra do acaso” a irmã dela ter visto o desespero de fonética na quarta e sugerir ajuda com o inglês por meio de uma colega do curso de turismo. Elas agendaram encontros às quintas das 14 às 16 horas. Ela já deu dicas, como escutar músicas, mas não qualquer música, pois havia as mais e menos formais. Esta colega iria ajudar nesta seleção, ela também sugeriu ver filmes que ela já conhecia para ficar mais a vontade em prestar atenção à língua inglesa. AC4 contou que já pôs isso em prática revendo “Titanic” e repetiu algumas frases de lá, como , ‘Look Jack, I’m flying’.

Elas e mais alguns alunos formaram um *‘grupo de estudo de língua inglesa de Turismo’*, **uma nova comunidade de prática na qual AC4 atuaria.**

Já a participação da mãe de AC4 ocorreu no episódio da atividade de fonética, pois em um telefonema, ela percebeu que a filha estava triste e que chorava. Relutante, AC4 contou que estava com **medo de ficar reprovada, outra faceta de seu eu temido** (DÖRNYEI, 2005). Como os outros alunos da sala, sua mãe ficou triste com isso, já que sabia o quanto a filha gostava de inglês. Ela lembrou AC4 da vida difícil que leva ao lado do pai e disse que não gostaria que voltasse para casa sem um diploma da universidade (relato de 23 de junho).

Quanto ao namorado de AC4, sua participação se deu quando aconselhada e conselheira se tornaram amigas de *facebook* (relato em 7 de julho), e, no aconselhamento, comentamos postagens, como *‘Não tem como negar essa felicidade, depois de mais de dois anos o destino te trouxe de volta para mim meu amor [...] I have decided to be happy, because it is very good for life!!!’* (*facebook* de AC4 em 22 de agosto). Durante um encontro de aconselhamento, confirmamos que AC4 tinha se reaproximado de alguém significativo para ela, revelando que no passado eles já haviam pensado em casar. Soubemos também que esta pessoa não estudava como ela e que sua mãe mantinha reservas em relação a ele. Esse foi um momento para falar de cuidados com nossas relações pessoais e com nossas demais ocupações, sem torná-las excludentes. No dia seguinte ela relatou, *‘Ontem meu namorado ligou e passamos meia hora conversando. Aí eu lembrei do que a senhora falou sobre não deixar a relação atrapalhar os estudos’* (relato de 23 de agosto). Em menos de um mês, fizemos o seguinte registro quando ela nos pareceu triste e indagamos qual seria o motivo:

Ela falou em inglês que sua avó estava doente e que ela está triste por isso. Aproveito para perguntar sobre o namorado dela, já que li frases não tão apaixonadas no facebook. Ela disse: ‘I’m single now, because English comes first always’ (relato de 20 de setembro).

Algum tempo depois, anotamos a seguinte postagem: *‘Em um relacionamento sério com o final do semestre até passar em todas as disciplinas’* (*facebook* em 9 de novembro); *‘Ela já acreditou no amor, mas não sabe mais’* (*facebook* em 29 de novembro) e *‘Ela agora vive em sua própria escuridão, a escuridão do seu coração!’* (em 2 de dezembro). Quanto às duas últimas, AC4 explicou se tratarem de letras de músicas do cantor Projota. Ela colocou a música para a conselheira escutar e questionamos, *‘se está tudo bem, por que não escreveste ‘ela só quer paz’ do refrão da canção?’*. Ela explicou que gosta de elementos góticos, e achou que essas partes combinavam com isso. Em relação à primeira postagem, a conselheira fez duas reflexões: talvez AC4 ainda não consiga se organizar melhor para conciliar as várias esferas da sua vida. Quanto a isso, saber da abordagem da complexidade ajuda, quando pensamos que ela traz a realidade, com tudo acontecendo ao mesmo tempo e nos incentiva a aprender a conviver melhor com este

fato e a nos posicionar de modo mais consciente diante das auto-organizações e das adaptações a situações emergentes e aquelas que se estabilizam por algum tempo. Além disso, ver que de alguma maneira participamos da decisão de AC4 se afastar do namorado nos chamou atenção para a nossa própria influência na trajetória dela.

Ademais, na fase 2 registramos **a participação da conselheira** na motivação de AC4. Para nós, isso ficou mais evidente quando no aconselhamento tomamos conhecimento das dificuldades de AC4 com a atividade de fonética e de sua ideia de desistir (no encontro de 23 de junho ao qual já nos referimos). Nesse momento, a conselheira expressou *'Tu estás louca, AC4?'*. Foi uma reação forte, e, imediatamente, tentamos mitigá-la sem diminuir a relevância da situação. Para tanto, falamos do privilégio de estar estudando em uma universidade pública; das dificuldades que existiam em todos os cursos; e, do acolhimento da FALEM que ela desde cedo reconheceu e que poderia ajudá-la, principalmente o aconselhamento. Mesmo com isso, a conselheira teve sua motivação perturbada negativamente, sentindo uma sensação de *'fracasso'*, apesar de saber que sua atuação como conselheira não garantiria sucesso na trajetória de AC4. Posteriormente, esse assunto foi levado por ela **ao grupo de pesquisa** que colaborou para que sua atitude se modificasse sugerindo que fosse contado a AC4 a história de dificuldade em fonética da coordenadora do projeto de aconselhamento que ela tanto admirava, quando esta era estudante da graduação (relato de 27 de junho).

Identificamos ainda, outras influências motivacionais envolvendo a interação entre conselheira e AC4, dessa vez no que concerne **ao desenvolvimento mútuo de empatia e de bem estar no aconselhamento**, que como sabemos estão interligados à proteção da motivação (KATO; MYNARD, 2016). Por exemplo, no aniversário da conselheira, nossa aconselhada tomou a iniciativa de gravar mensagem de *whatsapp* cantando feliz aniversário em inglês (em 30 de junho). A conselheira, *via whatsapp também*, logo deixou claro o quanto se emocionou com isso. Quando AC4 fez uma boa apresentação de fonética, logo comunicou isso à conselheira, que apreciou o pronto compartilhamento de uma boa notícia.

Alguns meses depois, a conselheira foi convidada para o aniversário de AC4 e compareceu lhe dando de presente o livro recém-lançado “Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais” (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016), com capítulos escritos por conselheiros que ela conhecia. Sobre seu aniversário a aconselhada escreveu,

Obrigada por celebrarem este momento tão especial para mim, vocês são partes da minha vida amigas. E essa pessoa que se tornou minha mãe da UFPA

aniversário (facebook em 21 de novembro). Um dos melhores aniversários que já tive na vida, me diverti muito hoje. Agradeço muito a Deus por ter familiares e amigos como vocês que substituíram a falta dos meus pais neste dia tao especial para mim (facebook em 22 de novembro).

Durante a viagem da conselheira ao CLAFPL 2016, enviamos mensagens via *whatsapp* com fotos da comunicação que apresentamos sobre aconselhamento e motivação contando a história de AC3, um ex-aconselhado (mensagem de 26 de outubro). Já tínhamos explicado à aconselhada que em um próximo congresso estaríamos apresentando dados da história dela.

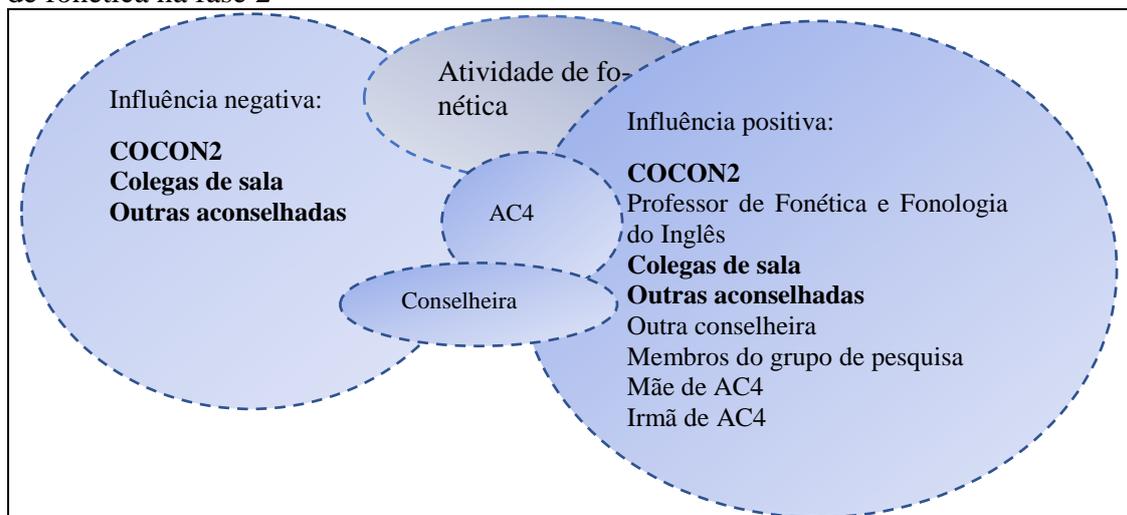
Na apresentação do *Gospel Choir*, a conselheira foi de surpresa ao teatro ver a apresentação do grupo de AC4. Nessa oportunidade conhecemos as tias da aconselhada e a conselheira apresentou-a ao seu o marido e filho. Depois, em um encontro de aconselhamento, AC4 comentou que quando os viu pela primeira no *facebook* pensou que eles fossem americanos e daí o inglês da conselheira ser tão bom. Esclarecemos que ele não era americano e até que hoje está tentando aprender inglês (relato de 29 de outubro). Essas interações extrapolaram os domínios da FALEM e foram compreendidas como influência positiva na motivação de ambas por demonstrarem o quanto uma agente realmente se importava com a outra.

Com essas participações, compreendemos que a motivação de AC4 foi influenciada por vários agentes que possivelmente também se influenciaram mutuamente (como deixaremos mais claro posteriormente). E, que à medida em que se desenvolviam essas relações interpessoais entre eles e AC4, a agenda de aconselhamento foi sendo afetada por mudanças em suas atividades, que de modo geral energizaram positivamente a **motivação para o aconselhamento**.

Ainda acerca de **indicativos de influência motivacional que mencionamos**, ressaltamos **dois** aspectos. **Um deles** é que os agentes interligados à culminância das preocupações de AC4 na fase 2 (quando ela pensou em parar o curso devido a dificuldades iniciais com na disciplina Fonética e Fonologia do Inglês), se conectaram ao caminho para lidar com elas protegendo sua motivação. Neste fenômeno, alguns dos agentes que compuseram um “ponto crítico” (CAPRA; LUISI, 2015, p.154) do processo motivacional no aconselhamento também estiveram presentes nas ações para encaminhá-lo⁸⁷. Conscientizar-se disso enfatizou a noção de uma rede de apoio atuante envolvendo vários subsistemas interligados ao aconselhamento. Ilustramos isso na figura 11 negritando a participação esses agentes:

⁸⁷ Explicamos mais a respeito dessas participações quando tratmos de estratégias motivacionais na fase 2. em 3.2.2.1.

FIGURA 11 - Enredamento entre agentes que influenciaram a motivação de AC4 na atividade de fonética na fase 2



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Outro aspecto que ressaltamos, diz respeito à influência motivacional advinda das experiências de AC4, pois nelas nos chamou a atenção a evolução do uso da língua inglesa, principalmente em atividades orais. Isso começou a despontar na fase 1 e na fase 2 continuou energizando favoravelmente a motivação da aconselhada, bem como a da conselheira orientando a sua participação para isso. Para nós, fortes indícios deste estado de motivação positiva vieram de episódios que já comentamos: quando ela escreveu *'I'm so happy Today'*, após a sua apresentação de fonética e quando cantou em inglês em público participando do *Gospel Choir* da BA3.

No mais, as influências de fatores contextuais da fase 2 continuaram sendo exploradas de maneira interligada, privilegiando o estudo das relações, estando assim, em sintonia com princípios de sistemas complexos. Com isso, notamos a expansão e a diversificação da rede de apoio que vimos emergir ainda na fase 1 e que nos dispusemos fomentar desde então. Ao constatar tamanho desenvolvimento, nomeamos a fase 2 de aconselhamento linguageiro de “Laços motivadores”.

Por fim, pelas lentes da complexidade também, compreendemos que os aspectos que destacamos em 3.1 e suas subseções levaram a um ponto de bifurcação, visualmente uma “forquilha” na trajetória do sistema AC4 (CAPRA; LUISI, 2015), como ilustramos na figura 12:

FIGURA 12 - Ponto de bifurcação 1



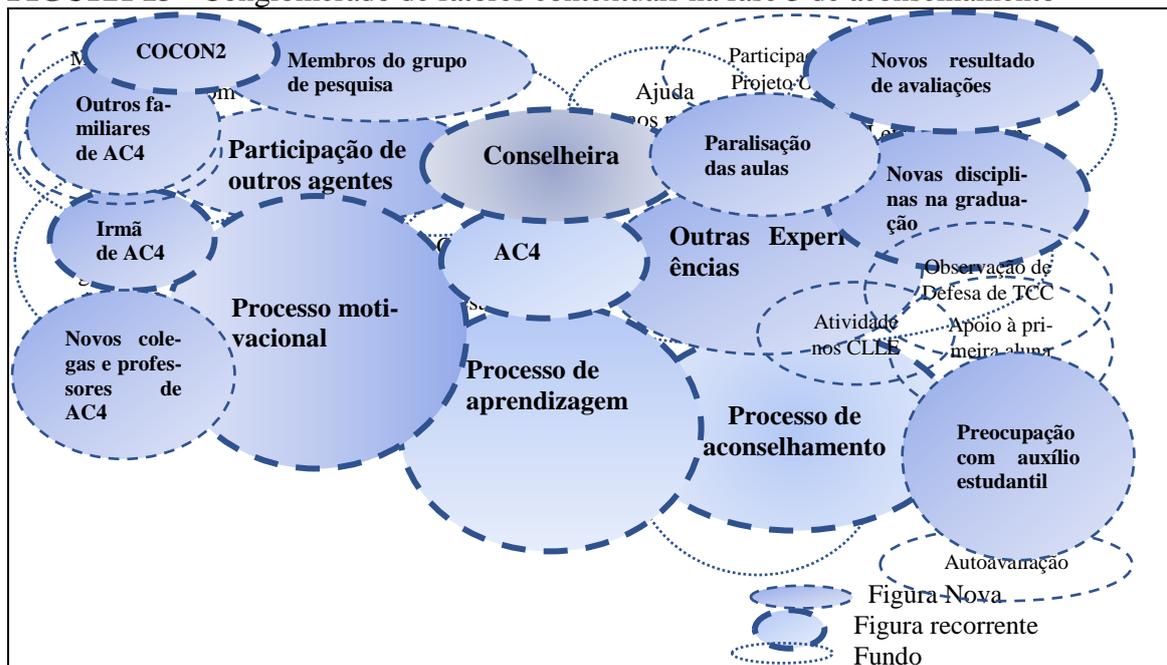
Figura elaborada pela autora

Sob diferentes influências que repercutiram tanto positiva quanto negativamente em sua motivação, nossa aconselhada decidiu pelo caminho de ficar e de enfrentar seus desafios (relato em 27 de junho), estando aberta aos múltiplos apoios que percebia disponíveis no seu entorno.

3.1.3 Influências de fatores contextuais na fase 3⁸⁸ de aconselhamento

A seguir, na figura 13 apresentamos o conglomerado de fatores contextuais em atividade na terceira fase de aconselhamento. Lembramos que repetimos as marcações que utilizamos na figura 9 e 10 da fase 2 para a indicação das relações entre figuras e fundos. Dessa forma, os balões tracejados sem preenchimento gradiente representam fatores contextuais identificados como figuras em fases anteriores. Presumimos que, na fase 3, agora na posição de **fundo**, eles continuam atuando de algum modo influenciando o processo motivacional de AC4 (CAPRA; LUISI, 2015).

FIGURA 13 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 3 de aconselhamento



Fonte: Figura elaborada pela autora.

3.1.3.1 Experiências na fase 3

Em relação a experiências na sala de aula, no quadro abaixo destacamos aspectos das disciplinas cursadas por AC4 que energizaram o processo motivacional.

⁸⁸ Conforme explicamos no quadro 10 do capítulo 2, a fase 3 de aconselhamento compreendeu o seguinte período: de 4 de janeiro a 28 de janeiro de 2017.

QUADRO 19 - Influência de fator contextual: disciplinas da graduação na fase 3

Fonte	Fator contextual identificado em disciplinas do 3º semestre	Indicativo de influência motivacional
Relatos de aconselhamento De 4 de janeiro à 23 de abril.		
	Volume de textos para leitura	-
	Atividades orais	+
	Atividades agregadoras	+
De 24 de abril à 28 de julho.	Fator contextual identificado em disciplinas do 4º semestre: Língua Inglesa 4, Sintaxe do Inglês, Prosa Anglófona, Cultura Anglófona	
	Aulas apenas em inglês	+
	Atividades escritas em inglês	-
	Leitura de textos literários em inglês	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No **terceiro semestre** AC4 não sentiu dificuldades em acompanhar as aulas que foram em português e em inglês. Mesmo se queixando do número maior de leituras, conseguiu se organizar para cumpri-las sem deixar de frequentar o aconselhamento linguageiro e outras atividades extraclasse. No bloco de disciplinas desse semestre, as atividades foram variadas, sendo que aquelas que envolveram apresentações orais continuaram as preferidas da aconselhada. De acordo com ela, nesses momentos sua turma se esforçava para conviver melhor (relato em 27 de abril). A disciplina Teorias do Uso da Língua teve uma parte do programa voltado para isso. Ao seu final, AC4 afirmou que cuidados em nossas escolhas linguísticas poderiam contribuir para aproximar mais as pessoas e que é importante que os professores considerem isso. Ela estava motivada para praticar esse aspecto, pois temia expressar suas opiniões de maneira ‘*muito brusca*’ e que as estratégias de conversação que aprendeu ajudariam a suavizar sua maneira de se expressar. Ela estava motivada para tentar colocá-las em prática (relato em 27 de abril).

No **início do quarto semestre**, a novidade de ter todas as disciplinas lecionadas em inglês não diminuiu sua motivação. Pelo contrário, para ela, conseguir entendê-las evidenciou progressos na sua aprendizagem, injetando mais energia para cursá-las. Segundo a aconselhada, apesar da disciplina Cultura Anglófona ter sido abordada de um modo diferente, a experiência de cursá-la como convidada na fase 2, ajudou-a a se sentir mais tranquila diante dos desafios com os quais se deparou sob o status de aluna regular (relato em 4 de maio). Porém, como expressaram dois agentes⁸⁹ que convidamos para participar do aconselhamento na fase 2, nem tudo foi ‘*moleza*’. **Ainda no começo do quarto semestre, isso se traduziu na maior cobrança**

⁸⁹ Explicamos essas participações em 3.2.2.2 comentando a respeito do convidado 1 e do convidado 2.

dos professores para que os alunos desenvolvessem textos escritos em inglês acadêmico. Isso perturbou negativamente AC4 que sentia insegurança em escrevê-los (relatos em 22, 23 de maio, 22 de junho, 4 de julho). **Outro aspecto que alterou sua motivação foi o fato de, após as primeiras semanas de aula, ela ter sentido dificuldade em entender os contos escolhidos para a disciplina Prosa Anglófona.** Conforme ela falou, ‘*havia diversas palavras desconhecidas*’ (relato em 4 de maio). Ainda assim, a aconselhada achava que tudo estava ‘*under control*’ e que conseguiria agir para vencer todas as atividades (relato de 4 de maio). Porém, ela notou que precisaria se organizar mais para alcançar suas metas e não ficar paralisada ao sentir frustração com tarefas incompletas (relato em 31 de janeiro).

No terceiro semestre, **os resultados de avaliações recebidos em sala também perturbaram a motivação de AC4.** Ela não gostou da prova escrita de Morfologia, mas ao obter conceito insuficiente não se desanimou e **resolveu se esforçar mais ainda na avaliação oral para poder ser aprovada** (relato em 7 de março). Os bons resultados em Língua Inglesa 3 e Teorias do Texto e do Discurso foram animadores e o seu primeiro excelente foi alcançado ao final da disciplina Teorias do Uso da Língua, quando ela foi nossa aluna.

Durante o andamento do quarto semestre, **AC4 não foi bem sucedida em Prosa Anglófona e Língua Inglesa 4.** Porém, diferentemente do que aconteceu na fase 2, em que temia ficar reprovada em Fonética e Fonologia do Inglês e pensou em trancar o curso, dessa vez, **ela compartilhou conosco que estava triste e que se ficasse reprovada iria refazer as disciplinas em outro turno do seu curso de graduação.** Aqui vimos que sem a nossa interferência, ou pelo menos não de modo explícito, a aconselhada não permitiria que resultados indesejados contribuíssem para desfavorecer sua motivação de continuar estudando na FALEM.

Dentre as experiências fora da sala de aula, na volta às aulas do terceiro semestre, **conhecer parte da trajetória de aconselhamento de nosso ex-aconselhado AC3** trouxe a seguinte repercussão: AC4 achou que, tal como ele, estava em ‘*um buraco*’, já que não conseguia concluir a tarefa de escrever sua segunda narrativa em inglês. Sentimos que isso diminuía sua motivação. Para nós, significou **um momento de estabilidade dinâmica** em seu sistema (LARSEN-FREEMAN; CAEMRON, 2008; CAPRA; LUISI, 2015) na qual ela refletia sobre suas ações, já de alguma forma vendo-as sob princípios da complexidade ao interligar as histórias que lia à luz desta abordagem a fenômenos que identificava no seu aconselhamento.

Segundo mencionamos no resumo desta fase, AC4 continuou participando de atividades extraclasse. Essas incluíram oficinas ofertadas pela BA³, microapresentações na nova turma dos CLLE e palestras ocorridas na FALEM. Além disso, ela própria tomou iniciativas para ampliá-

las. Vimos isto acontecer quando foram multiplicadas as comunidades de prática fomentadas por ela. Três delas envolveram o apoio à aprendizagem do inglês da irmã e de outros agentes na BA³:

- Na companhia de uma colega de sala, ou por conta própria, AC4 reuniu frequentadores da BA³, entre eles a sua irmã, para praticar atividades lúdicas visando à aprendizagem do inglês (relatos em 22 de fevereiro e 4 de julho);
- Por meio do convite de AC4 foi formado um grupo de estudo com a presença de colegas do curso de Turismo, além da irmã da aconselhada. De acordo com um de seus membros, a motivação para que isto acontecesse contou com o reconhecimento de que ‘**AC4 entrou no curso de Letras sem falar e já fala perfeitamente**’. Alguns deles cogitaram ‘**bora mudar de curso**’, pois estavam gostando de aprender juntos inglês (relato em 4 de abril).
- Mais um convite de AC4 levou à reunião do grupo de estudo constituído por sua primeira aluna, AC6, colegas da turma de CLLE na qual AC4 foi monitora e a irmã da aconselhada. Eles participaram da oficina para a aprendizagem de inglês básico coordenada por uma professora de inglês da FALEM (iniciada em 4 de janeiro). Algumas vezes, vimos a aconselhada ao lado deles, fazendo exercícios de *listening* oferecidos em *sites* da internete.

Outras experiências que energizaram positivamente a motivação foram **os encontros de preparação para atuar no projeto PROPAZ e depois as aulas para seu público infantil**.

Sobre isso, ela disse:

It was wonderful. They called me aunt, hugged me all the time. They are very cute. Children from 8 to 11 years old. They introduced themselves in English, next I introduced colors, They are children, so I taught basic things. I started with vocabulary (relato em 11 de maio).

Nesses momentos de ensino, a aconselhada ainda lançou mão do que observava da professora que mais admirava:

*Dia de teacher e usando a cada aula um pouco da criatividade que aprendemos com a melhor professora de inglês da UFPA 2 de junho
We had such a nice time! [...] (facebook em 17 de maio).*

Mais evidências de que esses momentos foram significativos à motivação de AC4 vieram de posts em seu *facebook*:

Minha grande surpresa do dia. Por um acaso, acabei conhecendo esse garoto no projeto PROPAZ quando eu estava ensinando crianças, e todas as vezes que eu olhar para ele irei lembrar do que ele me disse. ‘tia, por que a senhora não me ensina inglês, eu quero muito aprender [...]’. Eu fiquei muito feliz e emocionada com a atitude e a vontade dele em aprender e o convidei para participar comigo das atividades que eu

frequente e hoje fiquei muito feliz por ele ter participado e estava até nervosa e com os olhos brilhando. Será um grande prazer poder ajudá-lo e partilhar meu aprendizado e dividir minha paixão que é o inglês e com certeza ele conheceu a pessoa certa para aprender (facebook em 29 de junho)

Sua aproximação com alunos africanos que participavam do programa PEC-G aprendendo português como língua estrangeira, começou com a prática de *tandem* com um deles e evoluiu com AC4 atuando oficialmente como madrinha e tutora sendo indicada por alguns deles (relato em 3 de março e em 26 de junho). Posteriormente, ela foi entrevistada por alunos do curso de graduação em Comunicação Social da UFPA que desejaram saber dessa experiência para um artigo que escreviam, “O PEC-G e o benefício que representa para estudantes estrangeiros e brasileiros” (relato em 11 de maio). Em um outro momento, junto com três colegas de sala, ela elaborou e coordenou um *sit in* para esses alunos como atividade da BA³ (relato em 8 de junho). Expomos abaixo alguns trechos que revelam como essas experiências perturbaram positivamente o processo motivacional da aconselhada:

Meu primeiro projeto e juntamente com meu colegas [...] como uma forma de retribuir a grande ajuda que eles nos deram. Agora chegou a nossa vez de ajudá-los (facebook em 6 de junho).

Primeiro sit in de português realizado com sucesso. [...] estamos animados para o nosso próximo encontro (facebook em 10 de junho). Um dos momentos que nós iremos guardar com grande alegria por termos feito acontecer o primeiro sit in de português. Foi muito gratificante para mim e meus amigos [...] como futuros professores planejar tudo o que nós poderíamos apresentar em cada encontro e poder partilhar conhecimentos com pessoas tão especiais e aprender com eles. Esperamos voltar logo com o projeto e com coisas novas e mais divertidas e que possam ajudar na aprendizagem de português dos nossos grandes amigos estrangeiros da UFPA (facebook em 14 de julho)

Identificamos também **uma outra experiência de AC4 que nos deu pistas acerca da sua disposição para vivenciar oportunidades de ensino e de aprendizagem**. Isso ocorreu quando mediante um encontro imprevisível em um ônibus a caminho da UFPA, ela começou a ajudar um aluno da mesma instituição a redigir um *abstract*. Tomamos conhecimento disso ao chegar para aconselhar AC4 e encontramos-os sentados na entrada da FALEM trabalhando em parceria para escrever esse texto. Nesse dia, reservamos parte do aconselhamento para ajudar a melhorá-lo (relato em 22 de fevereiro). Com essa experiência, dentre outras vivenciadas por AC4, fortalecemos a expansão de uma rede de relações interpessoais em sintonia com a motivação de AC4 para aprender inglês e para aprender a ensiná-lo.

No mais, outra experiência fora da sala de aula que se destacou como fator contextual influente na motivação implicou novamente em **recursos financeiros**. No terceiro semestre,

voltou a ameaça de AC4 ter que abandonar o curso devido a atraso no pagamento da bolsa estudantil e isso perturbou negativamente sua motivação, deixando-a preocupada com o futuro de seu estudo. Ela esclareceu que estava sem economias e que seus pais não poderiam assumir as despesas dela e da irmã em Belém. (relatos em 7 e 8 de março). Nesse momento, ela temia que a UFPA teria apenas como pagar bolsas parciais por alguns meses a mais, o que depois não veio, de fato, a ocorrer.

3.1.3.2 Percepções de processos na fase 3

Quanto ao processo de aconselhamento, em vários momentos, AC4 demonstrou que aprofundava seu conhecimento acerca do que seja aconselhamento e reconhecia o seu bem estar em participar dele. Por exemplo, um dos relatos da sua trajetória que compartilhamos descrevia que nessa atividade planejamos e revisamos o que fazemos. Ela sugeriu no lugar disso, *‘escolhemos, decidimos o que fazer e depois refletimos sobre isso’*, algo mais coerente com que vínhamos praticando (relato em 1 de fevereiro). Na ocasião em que resolvemos criar um grupo de aconselhamento, ela nomeou-o *‘Counselling and action’*. *A conselheira questionou, ‘por que não counselling in action?’*, defendendo a ideia de destacar as ações seguidas do planejamento e reflexões nos momentos de aconselhamento (relato em 24 de janeiro). Nesse mesmo encontro, ela reconheceu que essa modalidade de apoio a ajudou a amadurecer e a prepará-la para enfrentar novos desafios, pois antes ficava com medo de tentar

pensava que na universidade todo mundo seria igual a mim, no mesmo pátio e isso foi totalmente diferente. Havia tensão que me prevenia de tentar falar em inglês diante dos outros. O aconselhamento me ajuda a pensar que posso fazer diferente. Essa diferença eu já faço hoje (relato em 24 de janeiro).

Ainda, identificamos outra percepção sua sobre aconselhamento, quando a irmã de AC4 manifestou interesse em ter uma conselheira, AC4 explicou,

vejo isso como um trabalho de parceria, onde as partes se sentem à vontade para dialogar sobre sua aprendizagem, sua pessoa e acontecimentos de sua vida. Tanto eu posso perguntar da vida, quanto a conselheira pode da minha e isso me faz tê-la também como uma pessoa amiga e como uma mãe aqui em Belém. Meus colegas acham que o aconselhamento pode ser chato, mas eu gosto e um dia quero ser conselheira, quero levar isso para a minha sala de aula (relato em 23 de fevereiro)

Além disso, diante da possibilidade de ter que desistir do curso por conta do atraso do pagamento da bolsa estudantil, ela ficou preocupada com a falta de um *‘desfecho’*, *‘o alcance*

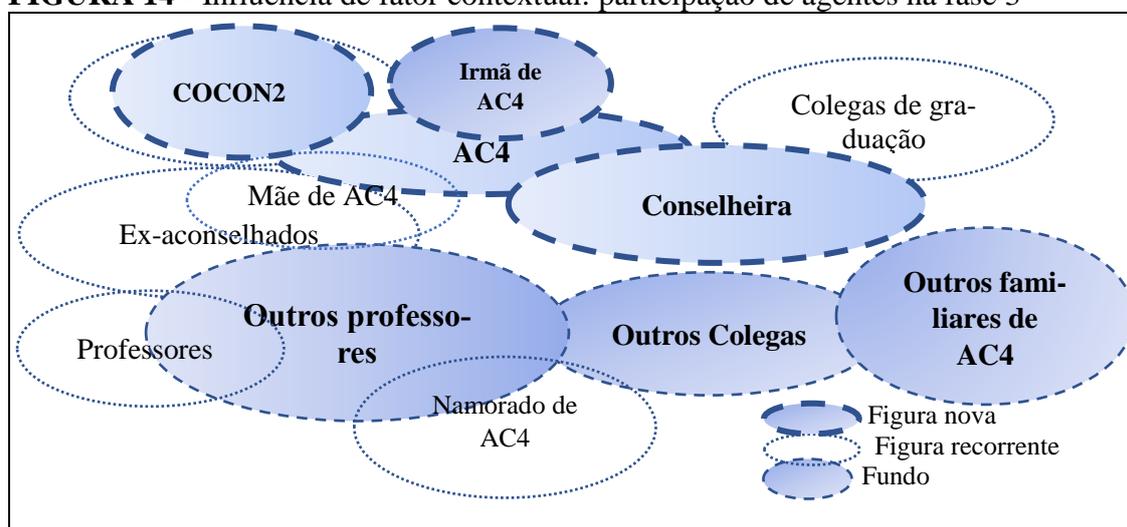
de objetivos concretos' para o aconselhamento e de um possível prejuízo para esta pesquisa (relato em 7 de março).

Em relação à percepção **do processo de aprendizagem**, nesse período, AC4 esteve mais confiante de que conseguia se comunicar em inglês. Além de evidências advindas das atividades orais nas disciplinas, ter realizado o TOEFL e posteriormente se surpreender positivamente com seu resultado contribuiu para consolidar este pensamento (relato em 14 de fevereiro).

3.1.3.3 Participação de agentes na fase 3

Na figura 14 que mostramos a seguir, mostramos como vimos a influência de interações entre AC4 e os diversos agentes que se interligaram ao aconselhamento.

FIGURA 14 - Influência de fator contextual: participação de agentes na fase 3



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Em relação à participação de professores, no terceiro semestre o professor de Língua inglesa 1 e de Fonética e Fonologia do Inglês ministrou a disciplina Morfologia do Inglês à turma de AC4. Em meio a novo contato com este agente, a aconselhada compartilhou conosco acerca do papel dele em motivá-la para que deixasse de '*ficar com medo*' e '*de pensar que na universidade todo mundo seria igual, no mesmo patamar*', descobrindo que essa realidade não existe. Isso levou-a a ver que ela '*poderia fazer diferente*' como hoje acha que faz ao deixar a tensão de lado e tentar falar em inglês (relato em 24 de janeiro).

Nessa mesma ocasião ela lembrou que em uma das primeiras aulas da disciplina Língua Inglesa 1, sentiu-se nervosa, pois '*o professor notou que eu não estava entendendo e que eu realmente estava aprendendo algo novo e pediu desculpas. Essa foi minha primeira exposição pública*' (relato em 24 de janeiro). Porém, dessa vez, como aluna no terceiro semestre, o estilo

de ensinar desse agente motivou-a menos porque agora ela gostaria de ter um professor ‘*menos bonzinho*’ para lidar com o comportamento da turma (relato em 7 de março). **Com isso a aconselhada sinalizou mais uma vez o quanto é significativo para ela aprender em torno de pessoas que têm relações harmoniosas.**

Nesse mesmo período AC4 identificou essa qualidade nas professoras de Teorias do Texto e do Discurso e na de Língua Inglesa 3. Ela reportou que a primeira ‘*quebrou muito o gelo, pois [...] pegava no pé para que a gente se relacionasse melhor. A gente se aproximou mais. Temos que conviver melhor uns com os outros, tentar se ajudar, ela sempre repetia isso*’ (relato em 11 de abril). A história de aprendizagem desta agente também motivou-a, pois ela havia buscado apoio para melhorar a aprendizagem do inglês na escola de um colega de sala de AC4, hoje seu aluno na graduação. Naquele momento AC4 estava iniciando uma trajetória semelhante à dela, pois estava recebendo apoio na mesma escola após as aulas na UFPA (relato em 27 de abril).

A segunda professora motivou-a positivamente pelo seu modo de dar aula: ‘*at first spoke English very fast. Depois, a professora tentou dar aula para as diferente proficiências de inglês da sala. In the middle of the course it changed, I understood what she said*’ (relato em 4 de abril). Em outra ocasião, esta agente conquistou sua admiração por compartilhar os elogios que fez a ela para outra professora. AC4 nos disse, ‘*I’m very happy with [...], she talked about me to [...]. [...]is very proud of me because of BA3 where I improve my English all the time*’ (relato em 4 de abril). Nesse mesmo relato, a aconselhada comentou sobre seu contato com outros professores mais presentes nas fases anteriores de aconselhamento, como sua professora de Aprender a Aprender e seu professor de Língua Inglesa 2. Ela agora encontrava-os em eventos fora da sala de aula e comentou que os admirava ainda mais por estarem envolvidos em projetos tão interessantes para ela como a formação de novos conselheiros linguageiros. Além disso, AC4 também passou a tê-los como modelo da professora que gostaria de se tornar (relato em 31 de março). Para nós, isso mostrou que a construção de seu eu ideal evoluía (DÖRNYEI, 2005) em direção a se descobrir professora.

Na fase 3, novamente percebemos a motivação de AC4 entrelaçada a colegas, tanto em sala de aula quanto fora dela. Isso ocorreu em diversas situações envolvendo agentes que já mencionamos, como **colegas de sala, colegas de curso, colegas aconselhadas, bem como a emergência de novas relações, como aquelas desenvolvidas com os colegas do programa PEC-G.** De modo geral, foi positiva a influência desses agentes no processo motivacional de AC4. Agora destacamos o que mais nos chamou atenção na relação com eles.

Os colegas de sala colaboraram para que AC4 reconhecesse que já não tinha medo de falar, mesmo errado e diante de ‘*muita anarquia*’. Ela notou também que ‘*eles até dão apoio. Antes só pensavam neles*’, chegando a achar graça dos erros dela quando tinha que soletrar o alfabeto em Língua Inglesa 1 (relato em 24 de janeiro). Agora ela sente que eles acompanhavam a sua evolução, como quando falaram para ela: ‘**Tu evoluíste muito. Tu te expões, tu vives aqui. Evoluíste muito, principalmente na oralidade**’ (relato em 24 de janeiro). E, que se preocupavam com ela deixando-a saber disso, como quando nos contou ‘*meus colegas observam que pelo esforço que faço e pela minha dedicação a atividades fora da sala de aula, minhas notas deveriam ser outras. Não passo com notas que deveria alcançar*’ (relato em 7 de março). Vimos isto se repetir na resposta a uma postagem dela no *facebook*, intitulada ‘*o medo segue nossos sonhos*’:

Lembro que uma vez tu me disse que eu e a[...] éramos os melhores da sala, eu fiquei absurdamente chocado com isso, pois nunca foi verdade. Eu sempre vi em ti algo que eu nunca tive por completo: determinação. Tu entrou sem saber inglês na Federal, mas agora está com um inglês que eu nunca tive quando estava aprendendo. Além disso, tua desenvoltura nas aulas em comparação ao primeiro semestre é algo que me deixa muito surpreso. A [...] até fica irritada com a minha surpresa, pois teus resultados são reflexos do teu esforço. Uma vez li algo assim: a vida ficou difícil? Parabéns, você subiu de nível. O que torna a vitória prazerosa não é alcançá-la, as luta que tivemos até alcançá-la. Estamos juntos nessas dores da Mamãe Federal (*facebook* em 18 de fevereiro).

Já a colega de sala de AC4 que anteriormente a ajudou na atividade de fonética, além de sonhar em ensinar inglês com ela para crianças de uma comunidade quilombola, agora motivava-a a publicar juntar um artigosobre aprendizagem de vocabulário (relato em 23 de fevereiro). Com essa parceria, AC4 conquistou uma amiga mais próxima, mais um apoio para aprender inglês.

Outro dado significativo foi o apoio que AC4 passou a receber de um outro colega de sala que tinha uma escola de inglês e, pagando uma mensalidade menor, ela pode frequentá-la. Para a aconselhada, poder contar com essa ajuda e estudar em uma escola de idiomas que futuramente poderia lhe dar o primeiro emprego foram sonhos que se realizavam e isso, segundo ela, motivava ainda mais a continuação de sua aprendizagem (relato em 27 de abril).

Quanto aos **colegas de curso**, notamos que AC4 continuava implementando estratégias de estudo que aprendeu com membros da turma de Cultura Anglófona⁹⁰ na fase 2 de

⁹⁰ Explicamos a interligação de AC4 com essa turma em 3.2.2.3.

aconselhamento. Por exemplo, usava mapas conceituais para agrupar ideias e desenvolver textos escritos de linguística (relato em 17 de janeiro). A aconselhada também manteve conversas com alunos mais adiantados que descreviam para ela como seriam os próximos semestres, descrições nem sempre motivadoras como ‘*as dificuldades aumentam no sétimo semestre quando temos que escrever um anteprojeto de TCC em inglês*’, algo que a deixava apreensiva (relato em 17 de janeiro).

As colegas que também eram aconselhadas motivaram positivamente AC4 quando também reconheceram sua evolução ao ponto de desejar alcançar um inglês como o dela, no lugar de desistir do curso, como foi o caso de AC6; e, quando deram dicas para vencer as tarefas da graduação, como fazer uma ‘**checklist**’ para ir marcando aquelas que iam sendo cumpridas (relato em 24 de janeiro e 31 de janeiro). Além disso, uma delas incentivou nossa aconselhada a mostrar os textos que produzia em inglês a outros colegas para poder melhorá-los (relato em 17 de janeiro e em 7 de fevereiro).

Por fim, **chegamos às relações tecidas entre AC4 e colegas do programa PEC-G**. Desde os primeiros contatos, ela sentiu afinidades com eles por serem de origem africana (relato em 3 de março). Logo depois reconheceu o quanto eles energizam a sua motivação. Sobre isso ela compartilhou:

Feeling blessed. Nos vimos por duas vezes e simplesmente nos tornamos muito amigos. 3 de março. Amizade não é quem você conhece há muito tempo. Amizade é quem entrou na sua vida e disse: ‘Estou aqui por você e provou isso. Grandes amigos que o Inglês me deu (facebook em 3 de março).

Eu não posso viajar agora, mas estou em contato com pessoas que vem de fora. Este semestre está sendo especial. Estou me imaginando como se estivesse fora do meu país. Eles são muito guerreiros, não sabem português e vão se virando. É uma situação similar à minha se estivesse no exterior com o meu inglês de agora (relato em 6 de março).

Como já mencionamos, ela vivenciou várias atividades com eles. Antes mesmos disso se formalizar, ela notou que ‘*eles praticam português nas aulas, mas quando estão entre eles, não falam em português [...] isso tem me forçado a buscar coisas do português, como concordância nominal*’. De acordo com ela, isso foi inspirando-a a se preparar melhor para apoiar a aprendizagem deles (relato em 7 de março).

Além, desses agentes, observamos a participação a irmã de AC4 e também de outros familiares. A primeira motiva positivamente AC4 por querer aprender inglês como ela, levando-a a reconhecer as mesmas dificuldades pelas quais passou e a necessidade de esforço para aprender. Ela acompanha o aconselhamento de AC4, algumas vezes participando dele e contava como o via beneficiando sua aprendizagem, chegando a desejar uma conselheira para ajudá-la

a aprender melhor (relato em 23 de fevereiro). Quanto a seus familiares, apesar de AC4 amar a moradia que seus tios lhe dão em Belém, ela sente falta de ter um ambiente mais tranquilo para estudar. Assim, nesse período começa a procurar uma outra casa para ela e a irmã morarem que seja mais próxima da UFPA. Quando consegue, fica feliz pela possibilidade de ir às aulas a pé e não ter mais desculpas para chegar atrasada em sala, como vinha acontecendo ao longo do quarto semestre de aulas. Além disso, segundo ela, esta seria uma oportunidade ‘*para matar as saudades de casa por conta dos trabalhos domésticos*’ que terá que fazer (relato em 22 de junho). Quanto aos seus pais, estes influenciam a sua decisão de realmente trancar o curso caso o pagamento da bolsa estudantil não se regularize, pois não quer ‘*sacrificá-los*’ (relato em 7 de março).

Outra percepção que tivemos foi que a nossa atuação como conselheira de AC4 continuou nos motivando positivamente para apoiar a aprendizagem dessa aconselhada toda vez que ela nos contava das estratégias que implementou, quando dava notícias das suas conquistas, e quando compartilhava suas preocupações como foi o caso da falta do pagamento da bolsa e depois da sua regularização. Notamos que as experiências de aconselhamento com ela nos levam a refletir sobre nosso próprio desempenho enquanto conselheira, revisando isso com ela. Por exemplo, após a segunda vez que ela mencionou a possibilidade de interromper o curso, conversamos sobre como evoluímos depois do episódio de ‘*Tu estás louca AC4?*’ (relato em 23 de junho de 2016 na fase 2 de aconselhamento).

Porém, **nossa motivação em relação ao processo de aconselhamento com AC4 foi perturbada negativamente já no início do quarto semestre do seu curso de graduação**, quando identificamos que a aconselhada não pedia ajuda como costumava fazer para as tarefas de graduação durante o aconselhamento e que a frequência dos nossos encontros estava diminuindo. Essa noção foi acentuada quando começamos a licença em 24 de abril para terminar esta tese. Então começamos a pensar se este não seria o período final de aconselhamento (relato em 4 de julho) e isso nos levou a buscar outros sinais para confirmar essa impressão e a aprender como melhor conduzir esse momento de desfecho.

Em seguida expomos figura ilustrativa que resume como vimos as influências de fatores contextuais destacadas na fase 3.

FIGURA 15 - Enredamento entre agentes que influenciaram a motivação na fase 3



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Quando olhamos para o conjunto de influências de fatores contextuais da fase 3, notamos que não só a interação de AC4 com outros agentes tem o potencial de influenciar positivamente sua motivação, como também tem **sua participação em atividades com eles**, e, que isso inclui o protagonismo da nossa aconselhada para produzi-las, como vimos com o *sit in* para os alunos do PEC-G que ela coordenou. Esses foram os motivos para nomear essa fase de “Experiências motivadoras”.

3.1.4 Influências de fatores contextuais na fase 4⁹¹ de aconselhamento

Apresentamos na figura 16 o conglomerado de fatores contextuais que percebemos na quarta fase de aconselhamento. Depois, comentamos seus elementos constituintes.

⁹¹ Conforme explicamos no quadro 10 do capítulo 2, a fase 4 de aconselhamento compreendeu o seguinte período: de 3 de agosto a 30 de setembro de 2017.

FIGURA 16 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 4 de aconselhamento



Fonte: figura elaborada pela autora.

3.1.4.1 Experiências na fase 4

Em relação a experiências em sala de aula, ao final do seu quarto semestre, o primeiro cursando disciplinas apenas em língua inglesa, AC4 não alcançou resultados satisfatórios em duas delas, Prosa Anglófona e Língua Inglesa 4. Notamos que isso perturbou negativamente sua motivação. Nesse momento, além de triste, observamos que a aconselhada ficou surpresa com esses resultados, pois apesar das provas escritas não terem sido boas, ela pensou que havia compensado isso por meio da sua dedicação às atividades orais (relato de 10 de agosto).

Quanto a experiências fora da sala de aula, observamos que AC3 continuava com as atividades de tutora, além de continuar frequentando a BA³ para estudar e apoiar outros agentes na aprendizagem do inglês. Embora ela relatasse pouco a esse respeito, percebemos ao circular pela FALEM o quanto ela estava atuando. Após o recesso AC4 retornou ao aconselhamento nos contando de um assalto a seu primo que mora com ela e a irmã em Belém. Ele foi ferido e ela teve que ajudar a cuidar dele. A aconselhada nos disse também que logo depois teve que voltar à casa dos pais porque eles haviam sido vítimas de violência no interior do Pará. Ela falou *'my family is my priority. If something happens with them, I interrupt everything'*. Essa foi a justificativa que ela deu para não completar suas atividades da graduação, do aconselhamento e da tutoria com os alunos PEC-G (relato em 3 de agosto). Nesse encontro ela ainda

falou: *'I am a terrible tutor. Eu sumi'*. Seu tutorado lhe disse: **'Você não me procura mais. Você está diferente'**.

3.1.4.2 Percepção de processos na fase 4

Ao olhar para o processo de aprendizagem de AC4, observamos que a aconselhada continuou a se sentir confiante com seus progressos. Já há algum tempo, ela própria percebeu que poderia usar seu bom desempenho na oralidade para compensar suas dificuldades na escrita em língua inglesa. Além disso, a aconselhada reconhecia que foi fundamental para isso, exercer comportamento autônomo se engajando em várias atividades extraclasse (relato de 10 de agosto).

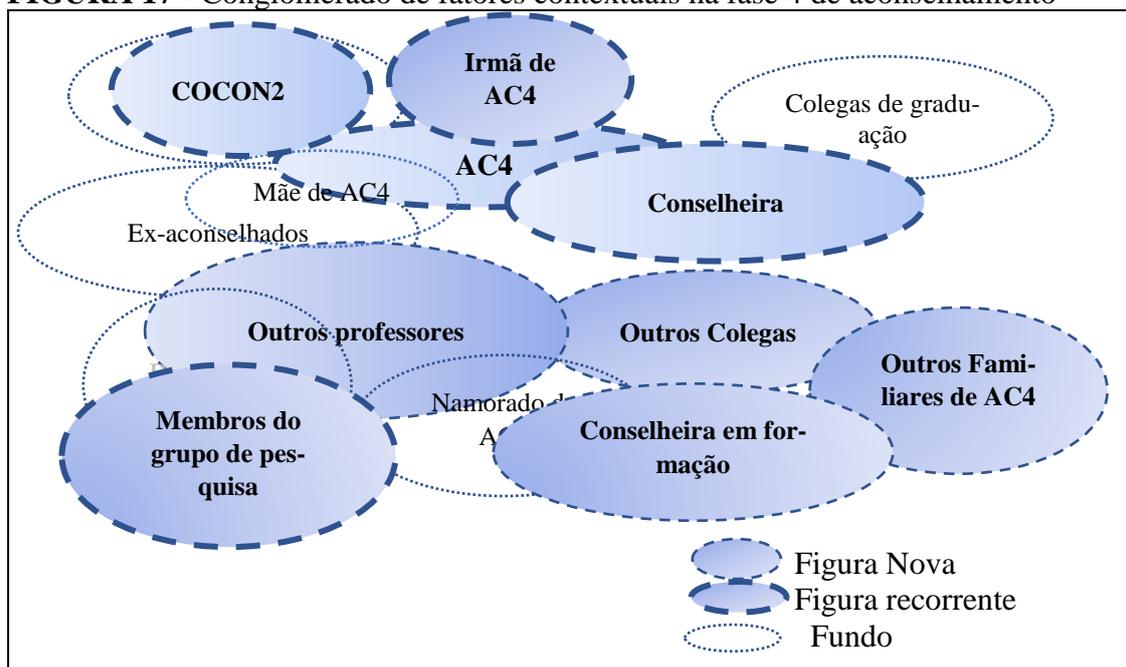
Vimos também a influência desta questão atrelada **ao processo de aconselhamento**. No encontro que tivemos em 10 de agosto AC4 deixou claro que um dos objetivos principais do aconselhamento é desenvolver a autonomia do aluno e que ela já consegue se ver autônoma. Sendo assim, a aconselhada propôs *'dar um tempo'* do aconselhamento para *'ir se virando sozinha'*. Essa percepção reforçou uma inquietação nossa, emergida ao final da fase 3, sobre AC4 continuar ou não se sentindo confortável em participar do aconselhamento e o quanto isso poderia estar afetando sua motivação.

Como parte de um espiral de conexões, outra reflexão que fizemos, foi a respeito das influências desses dois aspectos no **processo motivacional**. Para tanto, chamou nossa atenção, ao final da fase 4, a ocasião em que, depois de nos dizer que refletiu sobre a autonomia desejada com o apoio do aconselhamento, bem como sobre a necessidade de rever suas estratégias de aprendizagem para mitigar suas dificuldades com a escrita, AC4 nos fez a seguinte pergunta: *'o que você faz quando nota desmotivação?'*. Para nós, foi um indicativo de que ela se encontrava menos motivada, mas não ao ponto de deixar de nos procurar para ajudá-la a lidar com isso (relato em 14 de setembro).

3.1.4.3 Participação de agentes na fase 4

Na fase 4 mapeamos o seguinte conglomerado de agentes influenciando o processo motivacional:

FIGURA 17 - Conglomerado de fatores contextuais na fase 4 de aconselhamento



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Nessa última fase de aconselhamento que abordamos para nosso estudo, professores continuaram influentes na motivação de AC4. A aconselhada terminou o quarto semestre ainda não se sentindo confortável com professores que não diversificavam as formas de avaliação, como ela estava ‘acostumada’. Ela também se manteve resistente a realizar tarefas que não entendia como significativas. Além disso, ela mencionou que sentia falta de atividades escritas que tivessem um alcance comunicativo maior, que pudessem ir além da leitura do professor, ou que ao menos a levassem a refletir sobre sua aprendizagem. Ela afirmou que quando não identificava essas características via-se menos motivada para fazê-las (relato em 10 de agosto).

Ainda sobre o quarto semestre, AC4 mencionou que a professora de Linguística Aplicada motivou-a positivamente, pois não olhou para ela como iniciante. Ela perguntou-lhe apenas uma vez se entendia o que era dito em inglês em sala. Depois da aconselhada responder que sim, ela acrescentou, ‘*Meus colegas estranharam ela não procurar saber mais se eu estava entendendo. Eu confirmei para eles que estava*’ (relato em 4 de maio). Quanto à professora de Prosa Anglófona e de Língua Inglesa 4, **esta agente buscou contato com a conselheira toda vez que ficou preocupada em relação à aprendizagem de AC4.** Primeiramente, quando notou desinteresse de AC4 e de AC6 em participar das aulas. Depois ela compartilhou conosco provas escritas de AC4 que ficaram incompletas e receberam conceito insuficiente, levando à reprovação (relato em 12 de julho). A aconselhada ficou surpresa com essas reprovações.

Quanto a **colegas de AC4**, nessa fase eles reforçaram o reconhecimento dos seus progressos. Ela nos disse, *‘meus colegas já me reconhecem como autônoma. Eles vêem o meu progresso’*. Segundo ela ainda nos contou, dois deles, mais próximos dela em sala de aula, apoiaram a ideia de que ela já não precisaria do apoio do aconselhamento. Além disso, AC4 reportou que ela se interessou por essa possibilidade pelo fato de ela ver uma de suas colegas aconselhadas ficar por um período sem aconselhamento e estar sentindo falta desse apoio. Assim, vimos fomentado o desejo dentro de AC4 de não ficar dependente dessa ajuda para continuar aprendendo (relato em 10 de agosto).

Quanto à participação de **outra conselheira em atividade no curso de formação de conselheiro linguageiro ofertado pelo grupo de pesquisa, ela se deu enquanto esta observava** nosso aconselhamento com AC4, como parte de seu treinamento. Demos voz a ela incluindo-a no grupo de *whatsapp* “*Counselling and Action*”, criado para troca de mensagens em inglês entre nossas aconselhadas, e, incentivando seus comentários acerca do que se desenrolava na conversa. Um dos comentários que essa agente fez foi para dizer que já se sentiu como AC4, uma vez que nem sempre se identificou com a carreira de professor. Ela também mencionou que aprende com narrativas de aprendizagem. Uma delas foi a de AC3 contada por nós na ocasião em que fomos professora da conselheira em formação. Dentre as ações de aconselhamento que compartilhamos enquanto ela nos acompanhou foi mostrar os *slides* que preparamos para a comunicação sobre emoções no aconselhamento, bem como aqueles para o AILA 2017. Além disso, discutimos juntas a leitura do texto de Tatzl (2016) que trata, dentre outras questões, da qualidade da autonomia que desejamos que aprendentes alcancem. Apesar de AC4 não ter colocado objeções quanto à presença da conselheira em formação, ficamos em dúvida se isso desfavorecia sua motivação. Começamos a perceber que isto poderia estar acontecendo quando observamos que parávamos constantemente a conversa com ela sobre suas metas de aconselhamento, e discutíamos com a visitante termos e detalhes teóricos do assunto. Mostramos no trecho abaixo como isso se deu:

Comentei com [...] que o fato de AC4 não cumprir uma tarefa no prazo, ou deixar de fazê-la, indica que precisamos repensá-la. No aconselhamento não julgamos, nem damos notas para as atividades [...] (relato em 3 de agosto).

Essa ideia foi reforçada quando após o segundo encontro com a conselheira em formação AC4 comunicou que gostaria de conversar a sós com a sua conselheira (relato em 9 de agosto).

A influência de COCON2 na motivação de AC4 voltou a se destacar no último encontro da fase 4, quando nossa aconselhada contou que essa agente já havia defendido seu TCC. Ela, que esteve presente nesse momento, lembrou do comentário de que essa agente começou a dar atenção à escrita acadêmica desde o segundo semestre na graduação. AC4 então nos contou que gostaria de contar com apoio similar, pois já estava no final do seu quarto semestre (relato em 14 de setembro).

Em se tratando de nós enquanto conselheira, na volta do recesso, a partir do momento em que AC4 pediu para conversar a sós conosco, imaginamos que pudesse ser a respeito do possível desligamento. Nessa ocasião, já nos sentíamos ocupando a posição de fundo no sistema AC4 e compreendemos oscilações na nossa motivação atreladas a dois dilemas significativos que agora expomos. Um deles considerou a hipótese de realmente ter chegado o momento de um desfecho no aconselhamento com essa aconselhada, já que ela se mostrava menos disponível para os encontros e mais consciente de estar exercendo constantemente comportamento autônomo que vinha transformando positivamente sua aprendizagem do inglês. Pensando que ela pudesse ter razão, começamos a nos preparar para concluir seu aconselhamento, até porque nunca existiu a obrigatoriedade de ela ser aconselhada. Assim, se esse fosse seu desejo, não seria o caso de colocar objeções, e sim de incitar reflexões que mitigassem as incertezas envolvidas na decisão a ser tomada.

O outro dilema reuniu nossas dúvidas quanto a ser esse o momento de desfecho. Essa questão acentuou nossas reflexões sobre o comportamento autônomo esperado e a transformação desejada ao final de um processo de aconselhamento. Ao mesmo tempo em que tudo parecia ‘*under control*’⁹² para a aconselhada, indícios apontavam para uma realidade diferente. Na fase 4 isso veio à tona mediante nosso contato com a professora das disciplinas que exigiam mais da escrita acadêmica e quando confrontávamos AC4 com suas observações notando pouca da sua agentividade direcionada a tratar disso. Além disso, nos perguntamos sobre as possíveis consequências negativas de não estar mais por perto, quase todos os dias na FALEM, e, de ter causado algum mal-estar pela presença da conselheira em formação observando e participando dos nossos encontros desde o final da fase 3 (nota da conselheira em 9 de agosto).

Ademais, observamos como influente a participação de membros do grupo de pesquisa. No final dessa fase da trajetória de AC4, recapitular com eles os últimos acontecimentos, buscando apoio para aprender como melhor conduzir nossos dilemas. Nesse momento, já tínhamos

⁹² Sob controle.

negociado com a aconselhada interromper o aconselhamento por um mês. Apresentamos abaixo algumas das nossas colocações para eles, juntamente com *insights* que estes ofereceram (relato em 16 de agosto).

[...] Fiquei preocupada se tomei ou não uma atitude certa concordando com ‘o tempo’ de um mês para AC4 avaliar se ainda precisava ou não de aconselhamento, por causa da pouca versatilidade do seu comportamento autônomo para lidar com desafios que vão além do domínio da habilidade oral da língua inglesa. Todos concordaram que eu não poderia obrigá-la a continuar, caso ela resolvesse efetivamente parar com esta atividade. Porém, ficaram também preocupados por AC4 ainda não entender suas atitudes mais recentes e o quanto repetir os mesmos esforços para a habilidade oral pode dificultar os progressos necessários na habilidade escrita e que se tornar uma professora de língua adicional envolverá esforços complementares e diversificados para alcançar a aprendizagem pretendida. Eles concordaram que ela está em uma bacia atratora profunda, repetindo um determinado padrão de comportamento e ainda não percebendo exatamente as consequências disso. Penso que compartilhar essas questões pode ajudar a ela, ao grupo de pesquisa e a mim a refletir com mais cuidado sobre este estado de trajetória, para então tomar decisões acerca de próximos passos.

Diante desse conjunto de influências de fatores contextuais identificado na fase 4, vimos como uma das principais questões a lidar voltou-se a continuar ou não desenvolvendo a atividade de aconselhamento com AC4. Daí nomeamos essa fase de **“Final do aconselhamento?”**.

A seguir apresentamos como se deram as estratégias motivacionais implementadas para lidar com as influências de fatores contextuais que destacamos nas quatro fases de aconselhamento.

3.2 Estratégias motivacionais

Tendo em vista as influências de fatores contextuais que mapeamos em cada fase de aconselhamento linguageiro, agora expomos sua repercussão nas ações que compreendemos como estratégias motivacionais.

3.2.1 Estratégias motivacionais na fase 1 de aconselhamento⁹³

Considerando a preocupação de AC4 com a competência linguística de seus colegas, **nos encontros de aconselhamento incentivamos conversas sobre atividades na graduação**

⁹³ Lembramos que no capítulo 2 o quadro 10 mostra o período de cada uma das quatro fases do aconselhamento linguageiro com AC4.

para que pudéssemos ajudar a desenvolvê-las. Fizemos isso, por exemplo, para apresentações orais da disciplina Aprender a Aprender ao longo de toda fase 1 de aconselhamento, quando exploramos juntamente com AC4 *sites* da internete (relato de 7 de abril), quando ensaiamos algumas apresentações orais junto com ela (relato de 20 de abril), e também, quando mais de uma vez, tentamos melhorar sua pronúncia do *th* em inglês (a partir do relato de 10 de março).

Apresentamos um guia para a elaboração de mapa motivacional (apêndice E) que poderia ser preenchido com a conselheira ao longo do aconselhamento como meio de reflexão sobre o processo motivacional (relato em 14 de março).

Sugerimos falar em inglês no aconselhamento para melhorar a capacidade de dialogar nesta língua (relato de 22 de março). Isso aconteceu a partir do momento em que percebemos que AC4 e suas colegas aconselhadas ficavam mudas quando a conselheira se dirigia a elas com saudações em inglês nos encontros de corredor.

Fomentamos o desenvolvimento da empatia entre conselheiro e aconselhado, como notamos acontecer espontaneamente, quando AC4 soube que um parente havia morrido e demonstramos solidariedade abraçando-a (relato de 1 de março); e, aproveitamos os encontros de aconselhamento para explorar identidades transportáveis (USHIODA, 2010; 2011), dando espaço para ela falar sobre sua pessoa, sua família e o que acontecia fora da sala de aula, vinculando essas informações ao seu processo motivacional voltado a aprendizagem de LAd. Foram oportunidades para isso os ensaios das apresentações de AC4 com temas relacionados à sua comunidade quilombola (relato de 31 de março) e depois, a pessoas significativas em sua vida (relato de 18 de abril).

Agimos em prol de necessidades emergentes, ou seja, de questões que não constavam na agenda do dia, mas que estavam relacionadas à meta de aprender inglês. Por exemplo, diante da percepção de AC4 que precisava se preparar melhor para o próximo encontro com os alunos do Projeto Ícone, imediatamente fomos à BA³ e exploramos com ela materiais disponíveis, como revistas e livros, dando ideias sobre assuntos que ela poderia ler para conversar com eles (relato de 22 de março). Com isso, vimos também mais um motivo para praticar falar em inglês no aconselhamento.

Agimos com a mesma prontidão em se tratando de reflexões acerca de temas diversificados que emergiram ao longo do aconselhamento. São exemplos de assuntos a que demos atenção: o que seria um curso de licenciatura e a atividade de um professor de LA (relato

de 29 de fevereiro); o tempo investido para as múltiplas tarefas do cotidiano, por meio da organização de uma agenda holística, com atividades de casa e da universidade com sugestões para refazê-la quando algum ajuste fosse necessário (relato de 10 de março); o que seria aprender uma língua estrangeira, usando para isso a figura de uma montanha-russa com vários altos e baixos e movimentos circulares, do livro de Murphey (2006) (relato de 17 de março); a necessidade de estratégias de aprendizagem diversificadas, para guiar o entendimento de que estudar para uma prova oral requer esforços diferentes daqueles voltados para uma prova escrita (relato de 6 de abril);

Explicitamos momentos *Ah!Ha!* (KATO; MYNARD, 2016), como aconteceu quando a conselheira compartilhou com AC4 que a professora de Aprender a Aprender achou que as aconselhadas gostaram da atividade pois, além de participarem, ainda sorriram (relato de 31 de março) – em contraste com o nervosismo que a mesma agente observou em uma apresentação passada da aconselhada (em 17 de março).

Esclarecemos continuamente sobre aconselhamento lingüeiro, como é demonstrado no trecho abaixo:

AC4 disse que um colega se surpreendeu quando percebeu que a coordenadora da BA³, que também é sua professora na disciplina de Aprender a Aprender [...] colocou uma doutoranda para me ensinar inglês. Meu problema deve ser muito grave'. Eu esclareci que minha escolha foi aleatória e que todos nós, dos mais ao menos experientes, nos preparamos continuamente para melhorar nossa prática compartilhando conhecimento sobre os casos de aconselhamento e aprendendo juntos a colaborar com o processo de aprendizagem de outras pessoas. [...]. Ao final deste encontro, AC4 disse que se sentia muito bem com o aconselhamento. Disse ainda, 'nem sinto o tempo passar', 'é como se estivesse com uma psicóloga'. Aí expliquei sobre as diferenças entre esta e um conselheiro lingüeiro, ressaltando que o último trata apenas do processo de aprendizagem, ainda que de maneira holística (relato de 07 de abril).

Ativamos nossas histórias pessoais para lidar com crenças que poderiam desfavorecer a motivação. Por exemplo, quando notamos que AC4 achava que só ela errava, que só ela era corrigida e tentamos intervir para desacomodar esse pensamento na seguinte situação:

Conversei com AC4 sobre a leitura do livro para um resumo que ela teria que fazer para a graduação. [...]Fui escrevendo em seu caderno sobre o que o resumo da 'estória' deve ter, como falar do local, dos personagens, da linha de ação, da mensagem [...] AC4 observou que escrevi 'estória' e disse 'professora, tenho algo para corrigir', com sorriso no rosto [...]. Notamos que ela, sempre se vendo corrigida por um professor, adorou a oportunidade de me corrigir Sobre esse episódio, deixei claro todos temos muito o que aprender e que ela poderia contribuir nesse processo. Mostrei então, meu

resumo em inglês para um congresso internacional e expliquei minhas dificuldades e o quanto eu elaborava várias versões do resumo até ele ficar bom e o quanto é importante para mim que outras pessoas leiam o que eu escrevo para ajudar a melhorar meu texto [...] (relato de 07 de abril).

Nossas histórias pessoais também foram compartilhadas para mitigar momentos mais explícitos de flutuação na motivação de AC4, quando ela pareceu triste e nos contou que

se desmotivava quando não conseguia entender o que os outros falam em inglês; bem como, quando não faz algo relacionado ao que gosta, não se identificando com a atividade. Disse que nessas situações ela pensa até em desistir. Conteí a ela sobre uma experiência na disciplina obrigatória do doutorado que parecia não se encaixar no estudo para esta pesquisa. Expliquei porque nunca pensei em desistir e sim tentar conectar o assunto e criar um vínculo entre o conteúdo da disciplina e o meu estudo de doutorado. O resultado disso foi excelente e ainda passei a conhecer outros autores que investigam fenômenos linguísticos à luz da complexidade (relato de 7 de abril).

Além disso, **lançamos mão de teorias já reconhecidas na literatura de aconselhamento para cuidados com a motivação, como o Sistema Motivacional do Self na aprendizagem de Língua Estrangeira (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) e a Teoria da Atribuição (WEINER, 1996 apud WILLIAMS; BURDEN, 1999; McLOUGHLIN, 2012; KATO; MYNARD, 2016) :**

A primeira, quando identificamos que AC4 ingressou em um curso de licenciatura sem detalhar seus sonhos relacionados ao uso da língua inglesa, sem saber o que fazer profissionalmente e sem ter descoberto se gostaria de se tornar uma professora. Portanto, a partir do encontro do dia 10 de março, perguntamos sobre quais lugares ela gostaria de conhecer; o que gostaria de fazer por lá; quanto tempo ela gostaria de ficar; e, como pagaria passagens e estadia. Com isso, incentivamos a aconselhada a elaborar um plano de ação e a implementá-lo no presente para que esses sonhos possam se realizar. Entrelaçado a isso, poderia contribuir a sugestão de preparação de atividades para alunos dos CLLE de nível 1, no lugar de ser aluna na turma deles (relato de 7 de março); a anotação das qualidades de seus professores para um dia vir a adotá-las (relato de 31 de março); como outra aconselhada já havia feito, o ensino do que aprendia de inglês para seus familiares durante o período de aulas na graduação (relato de 10 de março), bem como no recesso, quando ficaria com seus pais e irmãos em sua casa no interior do Pará, (relato de 10 de março); e, como ainda veremos com detalhes mais adiante nessa subseção, o

apoio à aprendizagem de uma aluna de outro curso, sem recursos para se matricular nos CLLE (relato de 5 de maio). **Já a segunda teoria**, foi ativada para provocar reflexão de AC4 sobre os esforços dirigidos às atividades das disciplinas Língua Inglesa 1 e Aprender a Aprender (relato 31 de março). Foi então que ela reconheceu o quanto se empenhou para nelas ser bem sucedida.

Essas ações não estão ausentes da literatura de aconselhamento (STICKLER, 2001; MOZZON-McPHERSON, 2001; CARSON; MYNARD, 2012; REINDERS, 2008; CASTRO; MAGNO E SILVA, 2016). De modo geral, elas envolvem a disponibilidade do conselheiro para sugerir caminhos aos desafios a serem vencidos por aconselhados; o acompanhamento do desenvolvimento das estratégias de aprendizagem que o aconselhado escolheu implementar; bem como o fomentar de reflexões a seu respeito (KATO; MYNARD, 2016; MORHY, 2015; RABELO, 2016). Para nós, enquanto **estratégias motivacionais**, tais ações foram flexíveis, adaptáveis e personalizadas ao andamento do aconselhamento com AC4. Quando nos dispomos a isso, abarcamos princípios de sistemas complexos como a sensibilidade ao dinamismo contextual e aos sucessivos processos de auto-organização e de adaptação que ocorrem simultaneamente. Para nos guiar nesse caminho, revisitamos achados dos relatos de aconselhamento e observamos, novamente, a relevância da participação de agentes, como mostramos nos exemplos abaixo:

AC4 gostava de estar na companhia dos outros, de se juntar a eles, exercendo uma condição gregária (OSORIO, 2010). Nos relatos há registros de que ela chegou com uma colega desejando serem alunas nos CLLE e depois envolveu essa mesma colega na elaboração de atividades para alunos desse curso (relato de 07 de março); convidou colegas suas para se tornarem aconselhadas junto com ela (relato de 14 de março); levou uma colega para ensaiar com ela uma das apresentações de Aprender a Aprender (relato de 13 de abril); e, participou ativamente de atividades da BA³, todas elas em grupo (relatos de 10, 22 e 31 de março).

Após o encontro com os ex-aconselhados 1 e 2 que visitaram sua sala, AC4 comentou **o quanto seria importante saber como os outros venceram dificuldades na aprendizagem de inglês durante a graduação** (relato de 31 de março), reforçando o que havia escrito no questionário de motivação, quando respondeu sobre o que faz para vencer a desmotivação. Através disso, foi observado o fato de **AC4 apreciar nossa ideia dos ex-aconselhados (1 e 2) que passou a conhecer participarem do seu aconselhamento como coconselheiros** (relato de 14 de março).

Diante de mais esses indícios acerca da relevância do envolvimento de agentes que se relacionaram com AC4, lembramos que, inicialmente, o encontro de aconselhamento com AC4 teve como figuras centrais, a conselheira e a aconselhada. Em uma relação de um para um, esta atividade seguiu a configuração mais conhecida na prática de aconselhamento linguageiro. Porém, conforme Kato e Mynard (2016) mencionam, há várias outras possibilidades para desenvolvê-la. E, assim, vislumbramos alterar a nossa, de modo que mais agentes pudessem participar, dessa vez, como integrantes das estratégias motivacionais que implementamos, o que por sua vez poderia contribuir para **a constituição de uma rede de apoio de relações interpessoais em expansão**.

Nessa ocasião, tivemos em mente as tantas interligações que compõem um sistema complexo; o quanto **a diversidade e a criatividade podem ajudar na sua sustentabilidade**; e, o quanto considerar a configuração de redes é uma alternativa para com ele interagir, bem como entender do seu funcionamento (CAPRA; LUISI, 2015). Nessa ocasião, também enxergamos **um possível perfil para o nosso papel na construção de estratégias motivacionais: agir continuamente para integrar participantes no aconselhamento, fomentando relações interpessoais para ajudar a proteger a motivação de aconselhados**. Contando com parcerias por meio de ações interativas, a atividade de aconselhamento linguageiro poderia se desenvolver também como um sistema humano, como agentes compartilhando experiências e objetivos (OSORIO, 2013). Partindo dessa conjunto de ideias, no quadro 20 listamos quais de nossas ações puderam contribuir para isso:

QUADRO 20 - Estratégias motivacionais: envolvimento de agentes na rede de aconselhamento na fase 1

Documento	Atividade de aconselhamento
Relato de 7 de março	- Turma dos CLLE incentivando AC4 e sua colega a elaborar atividades para eles.
Relato de 10 de março	- Aconselhados mais antigos, falando sobre eles no aconselhamento.
Relato de 14 de março	- Ex-aconselhados 1 e 2, por meio do convite para se tornarem coconselheiros de AC4 e de suas colegas.
Relato de 22 de março	- Professores das aconselhadas, mantendo contato com eles e dando <i>feedback</i> dessas conversas para as aconselhadas. - Outros aconselhados, como uma colega de AC4, dando espaço para que um motivasse o outro nas atividades de inglês da graduação que foram acompanhadas nos encontros de aconselhamento.
Relato de 5 de maio	- Alunos de outros semestres do curso de Letras, quando AC4 observou defesas de TCCs. - Aluna de outro curso da UFPA quando incentivamos AC4 a apoiar sua aprendizagem de inglês.

Relato de 19 de maio	- Novos calouros de Letras da FALEM por meio da nossa sugestão das próprias aconselhadas falarem sobre aconselhamento com eles.
----------------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Entrelaçadas a essas, reconhecemos que funcionaram como estratégias motivacionais apoiadas em princípios de sistemas complexos as seguintes ações:

Quando demos espaço à aprendizagem acontecer de maneira não linear. Na fase 1 de aconselhamento, isso ocorreu quando consideramos o interesse de AC4 e introduzimos assuntos que só seriam tratados posteriormente na graduação. Por exemplo, a fonética do inglês seria ensinada apenas no segundo semestre do curso de Letras, mas já que a conselheira notou as iniciativas de AC4 para lidar com palavras em inglês escrevendo em seu caderno como entendia ser a pronúncia, foi com ela até o laboratório de informática (LABINF) mostrar uma tabela de transcrição fonética e experimentar usá-la para o que a aconselhada queria. Ao final dessa atividade, a AC4 comentou, *‘achei um campo de trabalho para mim’* (relato de 22 de março). Outro exemplo que observamos ser de aprendizagem não linear implementada no aconselhamento, ocorreu quando incentivamos AC4 a observar defesas de TCC, interligando já naquele momento, o início e o fim de seu curso (relato de 5 de maio), tentando lidar com a perspectiva de um todo da sua trajetória, não isolando nossas ações no presente. Compreendemos também que isso pudesse colaborar para a construção do eu ideal de AC4 (DÖRNYEI, 2005).

Quando fomentamos a aprendizagem em rede, enfatizando que um poderia aprender com o outro. Por exemplo, conscientizando AC4 que aprendemos com ela; explicando a ela como o conhecimento gerado com a pesquisa de doutorado poderá ser compartilhado com outras pessoas, que terão oportunidades de aprender conosco (relato de 7 de abril); e, ao final do semestre quando sugerimos que ela e suas colegas aconselhadas falassem com novos calouros de Letras, orientando-os sobre a atividade de aconselhamento oferecida pela FALEM⁹⁴.

Quando explicitamos as múltiplas finalidades das atividades que sugerimos. Por exemplo, nas atividades que incentivamos AC4 e sua colega a elaborar para os alunos dos CLLE (relato de 7 de março), não seriam apenas os alunos dos CLLE que aprenderiam inglês, mas AC4 e sua colega também; bem como elas teriam uma chance para se conscientizar de que estavam em um curso de licenciatura com os dois desafios que isso envolvia: aprender inglês e aprender a ensiná-lo também. O mesmo aconteceria com o apoio de AC4 à aluna da UFPA que nos pediu ajuda para aprender inglês, podendo com isso ela mesma aprender mais. Assim,

⁹⁴ Esse encontro foi pensado por nós, enquanto chefe da Câmara de língua inglesa, como parte da recepção aos calouros de Letras.

atrelada à noção do aconselhamento como uma rede de apoio e um sistema humano, vimos **despontar uma comunidade de prática** (WENGER, 2010) de língua inglesa.

Quando lidamos com a inseparabilidade do contexto que nos coloca a questão de lidar com a sua imprevisibilidade, também relacionamos princípios de sistemas complexos a nossas estratégias motivacionais. Um marco para isso ocorreu ao final da fase 1, por meio do seguinte episódio:

Andando lado a lado com AC4 em direção ao auditório onde aconteceria uma defesa de TCC que AC4 manifestou interesse em observar, fomos interrompidas por um pedido de uma aluna da universidade para ser ouvinte nas aulas de inglês dos CLLE. Neguei por recomendação da coordenação, mas enxerguei uma possibilidade de ajudá-la. Como conselheira pesquisadora vi que AC4 poderia aprender também com esta aluna, ensinando o inglês que tem aprendido recentemente. Pensei que isso também poderia ajudá-la a desenvolver sua identidade de professora. Compartilhei a ideia com a aconselhada e sugeri que ela pensasse nisto ao dar aulas para a irmã durante o recesso. Trocamos contatos com a aluna interessada e pedi que ela voltasse a nos procurar no final do recesso (relato de 5 de maio).

Aqui, tivemos uma noção do que poderia significar lidar com a imprevisibilidade para tentar perturbar positivamente a motivação de aconselhados. Além disso, notamos outra maneira de envolver pessoas, dessa vez, não necessariamente aquelas que já conhecíamos, mas que, imprevisivelmente, passamos a conhecer. E, na medida em que descobrimos um interesse em comum, no caso, envolvendo a aprendizagem de inglês, vemos nelas um potencial para serem enredadas na **comunidade de prática** que mencionamos antes. **Nesse episódio, enredamos a agente que se tornaria a primeira aluna de AC4.** Com isso, exploramos o ambiente em que o aconselhamento ocorre, como Rabelo (2016) propõe ser um dos papéis do conselheiro na perspectiva da complexidade, e acrescentamos outro quando, para lidar com a motivação, nesse mesmo *locus*, exploramos relações interpessoais não só de modo planejado, mas também de maneira imprevisível, como acabamos de exemplificar.

Ao considerar essas estratégias motivacionais, percebemos que elas não aconteceram em um vácuo, mas foram desenvolvidas dentro de determinadas circunstâncias contextuais, guiadas por princípios da atividade de aconselhamento e por aqueles de sistemas complexos. Tudo isso nos levou a pensar mais a respeito da qualidade das estratégias implementadas, quanto ao que Capra e Luisi (2015) denominam de **estrutura projetada e estrutura emergente**⁹⁵.

⁹⁵Conforme colocamos na subseção 1.2.2.5.

Nesse sentido, consideramos como **estratégias motivacionais planejadas** aquelas que abarcaram ações já previstas na rotina do aconselhamento as quais direcionamos aos cuidados com o processo motivacional. Em outras palavras, foram atitudes que já sugeridas na literatura como parte de um cardápio para nossa escolha. Um exemplo disso ocorreu quando nos servimos da teoria da atribuição (WEINER, 1996 apud WILLIAMS; BURDEN, 1999) para lidar com a motivação de AC4.

Já **estratégias motivacionais emergentes** foram implementadas no aconselhamento sem um planejamento anterior à sua realização. Para tanto, contaram com agentes e elementos que antes não estavam presentes. Por exemplo, isso ocorreu no caso que relatamos da aluna da UFPA que imprevisivelmente pediu aula de inglês; que imprevisivelmente a conselheira pensou que AC4 poderia ajudar e AC4 imprevisivelmente, aceitou. Isso também nos levou a ver o aconselhamento como uma rede de apoio; a fomentar relações interpessoais para expandi-la; a dar espaço à aprendizagem não linear e não hierarquizada; a realizar atividades com múltiplas finalidades; bem como a explorar a inseparabilidade do contexto e a sua imprevisibilidade. Porém, a partir do momento em que começamos a projetar estratégias dessa natureza para outros encontros, estas passaram a ser planejada. Este entendimento na fase 1 de aconselhamento foi levado a outras fases do aconselhamento fomentando o desenvolvimento de **estratégias motivacionais dinâmicas, diversificadas, bem como complementares**.

3.2.2 Estratégias motivacionais na fase 2 de aconselhamento

Em sintonia com o entendimento de estratégias motivacionais planejadas e emergentes percebidas na fase 1 de aconselhamento linguageiro, agora exploramos aquelas que implementamos na fase 2 de aconselhamento. Estas apresentaram a seguinte dinâmica: **estratégias motivacionais planejadas, de emergentes a planejadas e de planejadas a emergentes**.

3.2.2.1 Estratégias motivacionais planejadas na fase 2

Em relação a estas, continuamos oferecendo orientação às atividades da graduação de modo que AC4 percebesse que elas poderiam se tornar mais viáveis com a melhor organização de seu tempo. Isso envolveu incentivá-la a compartilhar suas dificuldades conosco, mostrando-as com mais antecedência para que pudessem ser tratadas com maior eficiência. Outra sugestão foi que ela refizesse sua agenda holística adaptando-a ao período de aulas e do recesso (nesse caso nossas pequenas férias).

Quanto à reorganização de sua agenda holística, na ocasião em que COCON2 sugeriu à AC4 que deixasse de lado seu programa favorito na televisão para estudar (relato em 13 de julho), colocamos um caminho alternativo. Como conselheira influenciada por princípios de sistemas complexos, introduzimos na conversa o ponto de vista de que não se trata de estudar ou de se divertir, pois os dois, fundamentais à vida de uma pessoa real, não precisam ser excluídos. Para tanto, incentivamos que AC4 organizasse melhor seu tempo, e, ainda, que contasse conosco para descobrir meios de conectar seu lazer aos estudos, integrando diversão e aprendizagem no lugar de distingui-los. O quadro 21 reproduz uma tentativa disso. Nesta versão da agenda holística, elaborada por AC4 no segundo semestre da graduação, seus compromissos são tanto de estudo, quanto de descanso e de lazer. Estes incluíram ver mais programas em inglês e diversificar suas atividades na BA³, momentos em que ela também buscava se divertir.

QUADRO 21 - Agenda holística na fase 2 de aconselhamento⁹⁶

Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	
Afazeres domésticos	Classes	Counseling and classes	Classes	Counseling and classes	Classes	Afazeres domésticos	Morning
Lunch in my house	Lunch at RU ⁹⁷	Lunch at RU	Lunch at RU	Lunch at RU	Lunch at RU	Lunch at RU	Noon
Go to the mall Do nothing	Go to BA3: Cine Club Study English Return home at 5:00	Go to BA3: Pop Culture Study other subjects Return home at 4:30	Go to BA3: Pacatataca Study other subjects Return home at 4:30	Go to BA3: Writing Study Fonetics Return home at 4:00	Go to BA3 Gospel Choir Read texts and watch vídeos Return home at 4:00	Sleep Study Do nothing Relax	Afternoon
Relax Read text Sleep at 10	Study Sleep at 11	Read Sleep at 11	Watch tv Study Sleep at 11	Sleep Study Sleep at 10	Wash clothes Watch vídeo Sleep at 10	Study Relax Sleep at 10	Night

Fonte: Agenda de autoria de AC4 (versão digitalizada pela conselheira).

Quando lançamos a ideia de organizar seu tempo no período de recesso, consideramos o fato de que a aconselhada voltaria para a casa de seus pais no interior do Pará. Então, negociamos a combinação ‘*relax and study, study and relax*’, novamente tentando conciliar atividades no lugar de excluir uma delas (relato de 5 e 7 de julho).

⁹⁶ Conforme documento original.

⁹⁷ Restaurante universitário

Além de lidar com o que AC4 via de relevante à sua aprendizagem, como expandir seu vocabulário e melhorar sua pronúncia, **incentivamos sua dedicação a outras questões que, conforme as evidências de influências de fatores contextuais mostraram, desfavoreciam o seu processo motivacional.** Daí procuramos dar **mais espaço no aconselhamento para tratar de atividades escritas em inglês.** Isso ocorreu em etapas, e, seguindo a literatura de aconselhamento que abordamos em nosso capítulo teórico, foi um processo flexível e refletido de modo que ficasse claro o sentido de escolher implementar determinadas ações e outras não. Nessa questão deixamos claro também o quanto seriam **bem-vindos estratégias e *feedback* da própria aconselhada, uma forma de engajá-la que poderia favorecer a sua motivação.**

Nossas primeiras experiências nesse sentido contaram com marcações à caneta do que ela poderia ajustar em seus textos para a disciplina de Língua Inglesa (relato de 23 de junho). Depois, elencamos motivos para escrever frases curtas no lugar de longas na ocasião em que AC4 mostrou um texto que escreveu a respeito da sua sobrinha (relato de 7 de julho). Outras vezes, notando que AC4 buscou também textos em português sobre o que aprendia de fonética, levamos outros com múltiplos propósitos. Um desses foi, “Os sons em inglês” (GODINHO, 2001) que serviria para AC4 complementar a aprendizagem de fonética (relato de 7 de julho) e observar a estrutura de textos acadêmicos, mesmo que ainda não soubéssemos das observações sobre isso feitas pela professora de Fundamentos da Teoria Literária, que posteriormente sugeriria isso (relato de 25 de agosto).

Nessa fase, ainda propusemos que AC4 fizesse uma versão em inglês da sua segunda narrativa de aprendizagem para compartilhá-la com a autora Marina Mozzon-McPherson (relato em 8 de novembro) que havia estado em Belém conversando com nosso grupo de pesquisa (nota da conselheira em 21 de outubro) e com quem depois convivemos no CLAFPL 2016⁹⁸, trocando ideias sobre aconselhamento linguageiro. Para tanto, adotamos os seguintes passos: conselheira e aconselhada escreveriam o mesmo parágrafo em inglês e depois a versão da conselheira foi entregue à AC4 para ela mesma verificar como melhorar seu texto para, enfim, voltar a conversar sobre ele com a conselheira (relato de 13 de dezembro).

Ao lado disso, sempre que possível, **oferecemos ajuda imediata às dificuldades que emergiam ao longo das conversas no aconselhamento.** Isso aconteceu principalmente na atividade de fonética que tanto preocupou a aconselhada (relato de 23 de junho). Pedimos logo para vê-la, lemos juntas as instruções, refletimos juntas acerca dos fonemas que ela gostaria de apresentar, e, marcamos encontros seguidos, um deles na manhã e tarde de um mesmo dia para

⁹⁸ De 25 a 27 de outubro em Londrina, Paraná.

preparar e ensaiar o trabalho (relato do dia 27 de junho). Tudo isso abrangeu considerar aberta a agenda de aconselhamento de modo que a escolha do dia do encontro fosse sensível ao dinamismo de fatores contextuais e à aprendizagem não linear. Nesse momento, também expandimos a rede de apoio, pois contamos com a participação da colega aconselhada mais próxima de AC4 e de sua conselheira. As duas estiveram presentes em um desses encontros para ajudar no desenvolvimento da atividade de fonética. Isso aconteceu por meio do convite da conselheira, quando viu que mais de um agente na sala de AC4 estava preocupado com a referida tarefa.

Quanto a esta, lidamos com novidades linguísticas de acordo com a curiosidade e a necessidade de AC4. Para tanto, complementamos seu processo de aprendizagem, saindo da ordem do livro didático de disciplina Língua Inglesa (relato de 23 de junho). Podemos citar como exemplo disso o processo de aprendizagem do futuro em inglês com *will*, ocorrido por meio das nossas mensagens de *whatsapp*, quando a conselheira usou a estrutura pela primeira vez na conversa e AC4 tentou fazer o mesmo:

-Good morning AC4!!! Thank you very much for the audio. Remember that I will only be able to advise you and [...] next week [...] (mensagem 1 de agosto)

-Will have momento of culture tomorrow? (mensagem em 3 de agosto).

Com essa experiência, gradualmente a aconselhada foi complementando a aprendizagem dessa estrutura mantendo seu uso nas outras mensagens que trocamos. Se dependesse unicamente de seu livro de inglês, este conhecimento só estaria disponível a ela por volta do final do nível 3.

Na fase 2, mais um passo que abrangeu a escrita começou com uma conversa com AC4 sobre seus resultados ruins nas provas e a inesperada reprovação em Francês Instrumental que ainda ecoava negativamente na sua motivação. Aqui, novamente lançamos mão da Teoria da Atribuição (WEINER, 1996 apud WILLIAMS; BURDEN, 1999), explicitando o papel de fatores internos, externos, estáveis e instáveis. Depois, **sugerimos que ela desenvolvesse sua reflexão escrevendo sobre esses aspectos**. No lugar de fazer uma narrativa a respeito de sua reprovação, AC4 escolheu escrever sobre sua apresentação de fonética, detalhando mais acerca de seu lado positivo (narrativa entregue à conselheira no encontro de 13 de julho):

QUADRO 22 - Narrativa de AC4 sobre sua apresentação na disciplina Fonética e Fonologia do Inglês

My narrative

Minha preparação para a apresentação foi muito longa, terminamos o trabalho na terça e na quarta seria a apresentação, então decidir voltar mais cedo para casa e treinar bastante. Lembro que fiquei de até 24:00 da noite, mandava meus áudios para a xxx, e ela sempre dizendo que tinha algumas coisas erradas nas pronúncias e ficava nervosa e com medo de errar

tudo na hora. Acordei 4:30 e fiquei treinando na frente do espelho, fiquei treinando até o professor [...] chegar. (rsrsrsrs)

Os fatores que me ajudaram primeiramente foi ter confiado em “Deus” de que ia dar tudo certo, a minha amiga [...] que teve muita dedicação muito grande comigo, a minha conselheira Maria Clara que perturbei cedo para me ajudar nas pronúncias e também minha família que ficaram todos orando, rezando por mim.

O fato de apresentar algo em inglês com pessoas melhores que você é muito difícil, mas pela 1ª vez me sentir mais confiante, menos nervosa, e a reação da turma foi muito legal e depois mais os elogios deles de que eu “tinha mandado muito bem e que era pra continuar assim”. Claro que além de tudo não esperava receber “um muito bom” de my teacher [...], esse sim foi a cereja do bolo pra mim, algo que pensava que não iria ouvir, com tanto que nem vir minha nota na hora.

Claro que sei tenho que melhorar mais, e que não foi excelente, mas que “foi um bom com um gostinho de excelente”, e um passo dado em busca desse “excelente” tão desejado por mim.

Para quem assim como eu morre de medo de apresentar em inglês, sugiro estudar o assunto tanto em inglês como em português como eu fiz, trabalhar com pessoas mais fluentes e que ti ajudem com as pronúncias do inglês que favorece muito e que é muito importante quando se trata da disciplina Phonetic.

O ponto negativo da apresentação pra mim foi não ter olhado mais para o público, falado um pouco mais alto, nervosismo como sempre, apesar que se comparar com as apresentações anteriores essa foi a menos que eu fiquei nervosa, e talvez também ter falado as partes em que me sentia confortável no inglês, para tentar me proteger.

Fonte: Narrativa escrita por AC4 (versão digitalizada pela conselheira).

Nesse texto a aconselhada reconhece o seu esforço para conquistar o bom resultado, aponta o que poderia ser melhor e reitera a suscetibilidade do seu processo motivacional à influência de agentes em seu entorno.

Em outras ações na fase 2, **valorizamos a geração de empatia no cotidiano do aconselhamento**, como nas conversas que tivemos sobre o que fazer para diminuir a fome que **nós** sentíamos nos momentos em que o encontro continuou após a hora do almoço (relato de 23 de junho); bem como **exercitamos conversas reflexivas**, uma das principais características do aconselhamento linguageiro (KATO; MYNARD, 2016), tendo-as como conversas persuasivas para lidar com a motivação (USHIODA, 1996), conforme praticamos no aconselhamento realizado no biênio de 2011 a 2013⁹⁹. Estas aconteceram ao longo de toda essa fase, mas destacamos os seguintes momentos para exemplificá-las: quando AC4 compartilhou conosco que pensou em desistir do curso, dialogamos sobre as consequências práticas para o caso de ela optar por isso. **Apontamos para possíveis perdas**, como talvez não ter mais tanta disponibilidade para frequentar as atividades da BA³ já que não estaria na FALEM todos os dias. Além disso, conversamos sobre como aprender uma LA é diferente de aprender outras disciplinas por lidar

⁹⁹ Na pesquisa “Aconselhamento linguageiro visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras” sob a coordenação da Professora Doutora Walkyria Magno e Silva.

com nossos erros de forma mais pública; com novos aspectos culturais; e, com as emoções implicadas nisso (relato de 27 de junho).

Os **momentos Ah! Há!** continuaram sendo explorados para que ficasse evidente o sucesso de AC4 e para que ela reconhecesse a quantidade e qualidade do seu esforço que contribuíram para isso. Além disso, prosseguimos **incentivando a elaboração do seu eu ideal** (DÖRNYEI, 2005), dessa vez conversando com AC4 sobre as defesas de TCC que ela vinha observando, principalmente aquelas nas quais os autores eram conselheiros pesquisadores. Nessas ocasiões, demos a ela algumas informações sobre as trajetórias desses que também eram alunos de inglês na FALEM (relato de 3 de outubro) e sobre seus planos para seguir aprendendo na pós-graduação. Tomamos a iniciativa de explicar o que isto significava e como esses alunos estariam construindo pontes na graduação para chegar até lá (relato de 8 de novembro). Falar com a aconselhada sobre o currículo Lattes e ajudá-la a iniciar um para si foi como agimos para fomentar mais reflexões acerca do que ela desejava para o seu futuro e o que poderia fazer no presente para alcançá-lo (relato de 5 de julho).

Mediante a preocupação de AC4 a respeito de seu pouco progresso, **buscamos evidenciá-lo mostrando a evolução das nossas conversas em inglês por meio do whatsapp** (iniciadas em 13 de julho). No começo, a conselheira escrevia em inglês e em português e AC4 respondia assim:

- *Hello! For tomorrow, please don't forget to bring the text that you are preparing for [...]’s class. I want to help you! Lembrete para o nosso encontro de amanhã [...]. Vcs estão convidads para o momento cultural das 7:30 às 8 h sala [..]*
- *I want too please.*
- *Yes, I go too.*
- *Fine! Tá certo?*
- *Eu entendi tudo e vc também [...]. Isso é ótimo se eu puder das uma pequena sugestão [...]* (mensagens em 22 de junho).

Aos poucos fomos evoluindo para trocas de mensagens com mais uso do inglês por AC4 como mostram as interações abaixo:

- Teacher sorry you are beautiful today! Esqueci de lhe falar.*
- Thank you!!! Friday is Friday!* (mensagens enviadas em 12 de agosto).
- Everything is fine here is Londrina! Hope everthing is fine with you in Belém.*
- [...] Wow! Beautiful pictures. Have a good job for you! Return soon!!!* (mensagens enviadas em 25 de outubro).

Observamos que nossas estratégias planejadas foram flexíveis e de prática instável, pois mesmo planejadas, poderiam ser a qualquer hora alteradas devido à percepção de novas influências de fatores contextuais. Associamos isso à maneira como lidamos com a agenda

holística de AC4, bem como com a própria agenda de aconselhamento, considerando-as passíveis de mudanças imprevisíveis em qualquer tempo. Ressaltamos que esse comportamento tem relação ao nosso objetivo de lidar com elas por meio da abordagem complexa. Assim, **da teoria à prática, exploramos estratégias motivacionais em seu processo de elaboração, implementação e repercussão e não como um produto acabado.**

Outra observação que pensamos ser significativa, é que **na fase 2 identificamos duas outras qualidades das estratégias motivacionais implementadas.** Uma delas compreende ações que emergiram na fase 1 e que passaram a ser planejadas na fase 2 porque foram adaptadas para compor a agenda de aconselhamento. A outra envolve o fato de que no processo de implementar as estratégias que planejamos, outras emergiram. Assim vimos dois movimentos acontecerem:

- **De emergentes a planejadas**, quando estratégias emergentes na fase 1 que se tornaram estratégias planejadas na fase 2.
- **De planejadas a emergentes**, quando estratégias planejadas na fase 2 instigaram estratégias emergentes na fase 2.

Explicamos como elas ocorreram nas próximas duas subseções.

3.2.2.2 De emergentes a planejadas

Na fase 1 emergiu a noção de desenvolver o aconselhamento como uma rede de apoio. Na fase 2 nos planejamos para implementar estratégias motivacionais voltadas a isso. No quadro 23 resumimos como agimos para tanto:

QUADRO 23 - Estratégias motivacionais planejadas para continuar o fomento à rede de apoio na fase 2

Data/Instrumento	Agente	Ação
Relato de 31 de maio	Professor de Fonética e Foneologia do Inglês	Esclarecer sobre a atividade nessa disciplina.
Relatos de 23 e 27 de junho	COCON2	Ajudar na atividade de fonética de AC4
	Colega aconselhada de AC4 que também pensou em desistir Conselheira desta colega	Receber ajuda na atividade de fonética Ajudar na atividade de fonética
Transição da gravação de encontro de aconselhamento ocorrido em 14 de julho	AC3, ex-aconselhado e ex-aluno da FALEM, como convidado do aconselhamento	Contar acerca da sua experiência como graduando e aconselhado.
Transcrição da gravação de encontro de aconselhamento ocorrido em 9 de agosto.	Aluno da FALEM sobre o qual a professora da disciplina Aprender a Aprender	Contar acerca da sua experiência como graduando e como viajante.

Relato de 17 de agosto	havia falado com AC4 (convidado 1)	<i>Feedback</i> do encontro com o aluno convidado.
Relato de 18 de agosto	Primeiro professor de Língua Inglesa 2	Saber da evolução de AC4
Vídeo em 18 de agosto	AC3 (convidado 2)	Exibição de vídeo que este agente gravou para alunos da FALEM.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Conforme percebemos neste quadro, nossas ações incluíram a retomada de interações com CO-CON2, com professores de AC4, mas também fizemos convites a outros agentes que, de modo planejado se interligaram ao aconselhamento. Agora detalhamos como isto se deu. Já conhecendo que do ponto de vista motivacional seria relevante para AC4 saber como outras pessoas venciam suas dificuldades na graduação, **convidamos um aluno da graduação em Letras com habilitação em língua inglesa (convidado 1) e AC3, um ex-aconselhado (convidado 2).**

A conselheira conheceu o **convidado 1**¹⁰⁰ como alguém inserido em atividades acadêmicas fora da sala de aula desde que soube que havia passado em Letras, antes das aulas começarem. Depois, ele foi seu aluno em uma disciplina da graduação. Quando se apresentou à AC4, esse agente estava no último ano de graduação e prestes de realizar o sonho de estudar fora por meio de uma bolsa de estudo. Depois de estar conosco, transcrevemos trechos do áudio que gravamos da conversa¹⁰¹ e examinamo-los junto com AC4 desejando incrementar sua motivação (relato em 17 de agosto).

A participação do convidado 2 começou com ele falando à turma de alunos do terceiro semestre que cursava a disciplina Cultura Anglófona. Nesse momento ele compartilhou informações acerca da sua vida após a graduação e de seus desafios para entrar no Mestrado. Depois, este agente se encontrou com nossas aconselhadas. Em comum com o convidado 1, ele contou sobre seus sucessos e fracassos na aprendizagem na graduação e sobre sua relação com o ensino do inglês, algo que também transcrevemos¹⁰² e exploramos com AC4.

Pensamos que foram complementares as **conversas programadas** com os convidados 1 e 2. Ambos falaram de momentos bons e ruins na graduação, que incluíram a aprendizagem de fonética e a noção de que independentemente do nível de competência linguística, sempre

¹⁰⁰ As palavras de agentes que não são a conselheira e a aconselhada foram marcadas com negrito e com aspas simples. Nos excertos mais longos isso se repete sem aspas.

¹⁰¹ Ver o conteúdo examinado no apêndice G.

¹⁰² Ver o conteúdo examinado no apêndice G.

haverá dificuldades para vencer. Além disso, eles evidenciaram a oscilação de seus planos para o futuro, as adaptações que fizeram a este respeito e reforçaram a importância de ter objetivos, bem como os cuidados com a vida acadêmica de modo contínuo e refletido. A partir de então, criamos a expectativa que AC4 conseguisse entrelaçar essas histórias à sua história de modo a favorecer seu processo motivacional.

3.2.2.3 De planejadas a emergentes na fase 2

Frisamos que as ações advindas dessa direção mantiveram interligações com estratégias planejadas desde a fase 1, mas contaram com algo novo que, apoiando-nos em Larsen-Freeman (2017), identificamos como emerso da interação entre elementos do sistema e circunstâncias contextuais. Assim, lançamos mão de outros caminhos para lidar com a motivação que só se tornaram viáveis quando surgiram estruturas para elaborá-los, que antes não estavam presentes ou que ainda não tinham sido percebidos pela conselheira, nem pela aconselhada. Esse fenômeno aconteceu nas seguintes situações como mostramos no quadro 24 e posteriormente explicamos.

QUADRO 24 - Estratégias planejadas e emergentes

Fonte	Estratégia Projetada na fase 1 e continuada na fase 2	Estratégia Emergente relacionada
Relato de aconselhamento 31 de maio 28 de junho 14 de setembro 13 de julho e 8 de novembro 4 de julho, 22 de agosto e 12 e 19 de setembro	- Expandir rede de apoio	SITUAÇÃO 1: Momento Oi!: Explorar agentes que de modo imprevisível se interligaram ao aconselhamento: -Voluntárias da BA3 -Conselheiro e pesquisador colega da conselheira de AC4. -Aluna mais adiantada da FALEM. -Professores da FALEM. -Colega aconselhada de AC4. -Grupo de estudo no LABINF.
Relatos de aconselhamento de 22 de junho a 29 de setembro.	- Expandir rede de apoio e incentivar aprendizagem não linear	SITUAÇÃO 2: Momento cultural da disciplina Cultura Anglófona.
Nota da conselheira em 14 de setembro e relatos de aconselhamento de 15 de setembro a 15 de dezembro.	- Expandir rede de apoio e incentivar experiências de ensino.	SITUAÇÃO 3: Atividade de monitoria de AC4

Relatos de aconselhamento em 17, 22 e 24 de novembro	- Expandir rede de apoio e aprendizagem não linear.	SITUAÇÃO 4: Atividade no tempos de ocupação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A primeira situação foi relacionada à emergência das seguintes circunstâncias contextuais: quando os encontros de aconselhamento ocorreram em salas da FALEM, geralmente foram interrompidos por agentes que viam a conselheira pelo visor da porta e acabavam entrando para dizer oi ou para pedir alguma informação. Quando aconteceram na BA³, na sala dos professores ou no LABINF, geralmente outros agentes estiveram presentes e em algum momento foram enredados para conversar conosco. Chamamos estas ocorrências de “**Momento oi!**” e entendemo-las como fenômenos emergentes que poderiam de algum modo enriquecer a rede de apoio à motivação.

Duas alunas nossas que também eram pesquisadoras voluntárias da BA³ foram as primeiras a serem enredadas por esta nova abordagem. Em um dado momento do aconselhamento com AC4 nossa conversa se estendeu a elas que estavam em um canto oposto a nós. Quisemos ouvir suas opiniões sobre o que faziam para obter conceitos excelentes já que sabíamos que as duas se esforçavam para isso. Depois de comentarem sobre sua dedicação a atividades dentro e fora da sala de aula, uma delas identificou AC4 como a aluna que mais frequentava atividades da BA³. Por isso, em breve ela seria convidada para participar de uma entrevista para um estudo acerca de centros de auto acesso¹⁰³. Pensamos que esta notícia perturbou positivamente a motivação de AC4, mitigando a sua preocupação com a disciplina Fonética e Fonoologia do Inglês.

Enredamos também um conselheiro pesquisador, nosso colega de pesquisa desde o ano de 2014. Ele havia convidado AC4 para ser informante em pesquisas acerca de motivação¹⁰⁴. Essa interação não planejada ocorreu ao término do aconselhamento quando ele entrou na sala para dizer oi a nós duas. Nessa ocasião, AC4 já tinha preenchido um questionário preparado pelo pesquisador e havia perguntado à conselheira sobre o seu propósito. Lembramos disso e incentivamos que ela esclarecesse algumas de suas dúvidas com ele. Juntos, explicamos

¹⁰³ Plano de Trabalho PIBIC realizado entre 2015-2016. Resultou no artigo "Agentes em Interação em Centros de Auto Acesso" de autoria da aluna Vanessa Henriques e da professora Dra. Walkyria Magno e Silva, publicado restritamente no relatório de 2015-2017 desta pesquisa.

¹⁰⁴ Pesquisa para seu TCC na graduação “Motivation, vision and self” e para a comunicação “Motivation, vision and self: the role of advising in language learning” e para a comunicação “The dynamics of Motivational self-guides in advising in language learning: a longitudinal study” no XVIII Congresso Mundial de Linguística Aplicada (AILA) em 2017.

sobre a Teoria do Sistema Motivacional do *Self* (DÖRNYEI, 2005) que utilizamos também com ela no aconselhamento com a expectativa de motivá-la a agir para diminuir possíveis discrepâncias entre seu eu real, seu eu ideal e a projeção do seu eu no futuro. Ele comentou que com a pesquisa espera saber de que modo essa teoria tem contribuído para que conselheiros lidem com a motivação. Depois desse encontro relatamos:

Eu disse à AC4 que em um outro momento pedirei ao [...] para contar da sua trajetória na UFPA para inspirá-la nos seus sonhos de viajar, uma vez que ele é craque em economizar o dinheiro das suas bolsas e viajar apresentando trabalhos acadêmicos. Eu falei também que este agente entrou na FALEM para aprender inglês e foi durante o curso que descobriu que queria ser professor.

AC4 ficou surpresa com esta última parte, pois ele seria mais um agente que conhecia a ingressar em um curso de licenciatura com a motivação inicial de aprender inglês e viajar como ela.

Enredamos pela mesma abordagem, uma ex-aluna nossa, mais adiantada no curso. Lembramos dela como alguém já competente no uso do inglês que costumava adotar atitudes solidárias com seus pares menos competentes em sala. Quando ela fez sinal no vidro da porta, foi para falar conosco sobre o movimento de ocupação de estudantes recém iniciado na UFPA. Ao entrar, esta agente foi apresentada à AC4 e inserida na conversa sobre a necessidade de ter bom humor na aprendizagem, principalmente para lidar com nossos erros. Em uma determinada parte da conversa, AC4 disse, *‘já consigo ver meus erros com mais humor’*. Vimos que do ponto de vista do apoio ao seu processo motivacional, esses encontros poderiam suscitar caminhos para que AC4 refletisse e expressasse percepções como estas acerca de evoluções no seu processo de aprendizagem.

Nesses encontros casuais, enredamos também dois outros professores da FALEM. Estes participaram nos momentos finais dos encontros de aconselhamento quando foram realizados na sala dos professores. Com eles, bem como com outros agentes que participaram do “Momento Oi!”, notamos que essa abordagem abrangeu **oportunidades para AC4 fazer uso do inglês**, nem que fosse com palavras dirigidas aos agentes em cumprimentos iniciais e finais e para descrever algo a respeito de si. **Foi também um modo da nossa comunidade perceber melhor o que fazíamos ali, visto que em algum momento da conversa deixamos claro que estávamos em aconselhamento**. Percebemos que isso poderia favorecer a circulação de informações acerca dessa atividade oferecida pela faculdade, aumentando talvez o apoio para desenvolvê-la.

Ainda a respeito da expansão da rede de apoio, em alguns momentos foi a **conselheira que tomou a iniciativa de dizer oi em encontros inesperados**. Por exemplo, quando ela

avistava suas aconselhadas **nos bancos sombreados por árvores na entrada da FALEM** nos quais algumas vezes os alunos costumavam aguardar seus professores passarem para as salas de aula. Em algumas dessas ocasiões, AC4 esteve com sua colega de sala (aconselhada de outra conselheira) discutindo em inglês a leitura de livros dados por um colega de turma. Depois de dizer nosso oi, participamos da conversa tentando mantê-la em língua inglesa. Algumas vezes, com o aconselhamento agendado em um horário próximo, ficávamos ali mesmo, e, a colega de AC4 era enredada na atividade.

Outros encontros dessa natureza ocorreram quando a conselheira avistava AC4 no grupo de estudo de sua turma no LABINF e ao saudá-los oferecia alguma ajuda no que aprendiam. Nessas ocasiões alguns alunos deixaram claro que acompanhavam o aconselhamento de AC4 e que a presença da conselheira representava ajuda. Segundo um deles, como um **‘anjo, sempre por perto’**, deixando claro que por ele **‘já é hora da senhora ser nossa professora’** (relato de 19 de setembro). Para AC4, o anonimato parece ser parcial, como ela disse, ‘eu já sou conhecida como a aconselhada da Maria Clara’. Ela mencionou que gostava dessa identidade e que poderíamos inclusive identificá-la por seu nome verdadeiro quando expomos nossos dados de pesquisa¹⁰⁵ (relato de 22 de setembro).

A segunda situação de estratégia projetada emergente na fase 2, deu-se quando começamos a ministrar a disciplina Cultura Anglófona para uma turma do terceiro semestre de Letras às 7:30 e observamos que AC4 e seus colegas de turma chegavam neste horário à FALEM e, no chão do corredor, faziam alguma atividade enquanto aguardavam o professor chegar às 8 horas. Tomamos a iniciativa de fazer um convite a eles para que das 7:30 às 8 horas fossem a nossa sala e acompanhassem uma atividade que chamamos que **“Momento Cultural”**. Nessa parte da aula, dois grupos de alunos apresentavam suas descobertas culturais envolvendo música, comida ou qualquer outro assunto relacionado. Desde então, AC4 só deixou de comparecer a um deles. Algumas vezes seus colegas estiveram com ela, outras vezes, sua irmã também. Desde o início, observamos que ela fazia uso dessa atividade para aprender vocabulário, pois tomava notas de várias palavras, principalmente aquelas que diziam respeito a assuntos com os quais ela se identificava, como a cultura afroamericana.

Além disso, ela costumava fazer comparações com a sua turma, como quando perguntou no aconselhamento: *‘A tua turma lá é só aquele povo? Eu achei poucos alunos. A nossa tem*

¹⁰⁵ No entanto, continuamos utilizando o código “AC4”. Como explicamos no capítulo 2 desta tese, nossa escolha se alinha a procedimentos tomados para registrar a trajetória de aconselhamento com esta agente no banco de dados das pesquisas coordenadas pela professora Dra. Walkyria Magno e Silva.

trinta. Acredito que vai diminuir também’ (relato de 23 de junho). Dissemos que isso podia acontecer. **Depois, relacionamos seus comentários a indícios de desmotivação envolvendo preocupações com a atividade de fonética ainda por fazer e à ideia de desistir do curso por conta disso.** Para lidar com isso, chamamos sua atenção às atividades orais apresentadas pelos *beginners* da turma de Cultura Anglófona e ao inglês deles repleto de incompletudes, mas que, ainda assim, não deixavam de desenvolver a atividade. Destacamos, também, o quanto a apresentação de todos ficava mais atraente quando olhavam atentamente para seu público enquanto falavam e quando projetavam sua voz a eles também. AC4 concordou com todas essas observações (relato de 7 de julho).

No ‘Momento Cultural’ a aconselhada conviveu com as voluntárias da BA³, (aquelas apresentadas em um “Momento Oi!”) agora como alunas da turma. Observamos que ela fez amizade com um aluno que encontrava na fila do RU¹⁰⁶ na hora do almoço. Aproximamos estes dois ao comentar que ele era um bom aluno em linguística e também havia sido um *beginner*.

Quando uma das disciplinas da grade de AC4 foi adiantada, ela manifestou interesse em frequentar toda a aula de Cultura Anglófona e não apenas a meia hora inicial. **Nos valendo da abertura em sistemas complexos e das suas fronteiras não bem delimitadas**, ao contrário de ver algum problema nessa sua iniciativa, compreendemo-la como um fomento não só à expansão da rede de apoio, mas à aprendizagem não linear da aconselhada (ainda porque não era o momento dessa disciplina ser ofertada à sua turma).

A partir de então, **AC4 foi recebida pela turma como uma convidada com responsabilidades similares as deles** (relato em 22 de agosto). Ela recebeu os textos discutidos em sala e participou da preparação da atividade final “Going deeper into culture” (relato 22 de setembro) na qual abordou os seguintes tópicos: (1) competência cultural, (2) modelo teórico *icebergue* (HANLEY, 1999), (3) assassinato e concepção de justiça e (4) viagens ao exterior. A aconselhada trabalhou na escolha e na edição de uma música em inglês que retratou desafios culturais atrelados ao tópico 3. Ela fez isso em parceria com o aluno que a ajudava nos textos de linguística e o trabalho dos dois constou no vídeo que apoiou a apresentação para o público. Ressaltamos que o tema do tópico 3 foi escolha da turma e está dentre os elementos presentes na parte submersa do icebergue ilustrado em Hanley (1999) que, por sua vez, foi acrescentado ao programa da disciplina por sugestão do convidado 2 no aconselhamento (relato de 9 de agosto).

¹⁰⁶ Restaurante universitário (RU).

Já **no tópico sobre viagens** enredamos nosso colega conselheiro pesquisador, e, um outro aluno de uma turma mais adiantada. Ambos foram convidados porque era do nosso conhecimento que viajavam com alguma frequência sem apoio financeiro dos pais, como seria a situação de AC4 e como seria também a situação de muitos naquela comunidade de alunos. Esta atividade foi apresentada no auditório da FALEM, aberto inclusive para a turma de AC4 (que futuramente cursaria a disciplina). Vimos que as informações compartilhadas por estes agentes, confirmaram àquelas do aluno que anteriormente convidamos para o aconselhamento ao contar que deu aulas para juntar dinheiro e viajar (relato em 9 de agosto). Porém, elas também mostraram um caminho diferente para isso, quando um aluno contou como se deu a venda de coxinhas e de *cupcakes* na FALEM para realizar seu sonho de sair do país pela primeira vez indo para a Inglaterra. Talvez com isso, a aconselhada poderia se dedicar mais a pensar na logística para alcançar o objetivo de viajar.

Quanto à **terceira situação que emerge na fase 2**, ela ocorreu no seguinte episódio emergente: um pedido de **um colega da Câmara de Língua Inglesa** da FALEM para que recebêssemos uma aluna da graduação em Letras que tinha trocado de curso (do de francês para o de inglês) e que já tinha abandonado uma das disciplinas de língua inglesa (nota de aconselhamento em 14 de setembro). Este agente pensou que antes de iniciar uma nova tentativa, ela poderia receber reforço nas aulas dos CLLE, não apenas como aluna, mas também como monitora da turma, com o aval da coordenadora. De imediato aceitamos isso sugerindo que a aluna ainda poderia ser aconselhada junto com AC4 e que esta poderia oficializar as pequenas intervenções que vinha fazendo se tornando monitora, também com a ciência da coordenação (relato em 14 de setembro).

AC4 e a aluna não se conheciam, pois estudavam em turnos diferentes, mas quando apresentadas aceitaram os novos papéis (relato em 15 de setembro). Enredada, a aluna foi identificada como AC7. Com ela, **não só a relação de uma pessoa para outra no aconselhamento se manteve alterada¹⁰⁷, bem como a rede de apoio se expandiu.**

Na monitoria, as duas atuaram na turma de nível 2¹⁰⁸. AC4 já vinha fazendo intervenções elaborando perguntas para conhecer melhor os alunos (relato em 25 de agosto), acompanhando a professora corrigir atividades escritas (relato em 8 de setembro), explicando sobre o aconselhamento que poderia ser ofertado a eles também e chamando-os para as atividades da BA³ (relato em 12 de setembro). Ela e AC7 passaram a escolher e aplicar exercícios

¹⁰⁷AC6 continuava participando esporadicamente do aconselhamento.

¹⁰⁸ Suas participações em sala duraram três meses (15 de setembro a 15 de dezembro de 2016). No mesmo período houve 16 encontros de aconselhamento com elas.

complementares aos do livro didático e ajudaram os alunos com suas dúvidas em sala. Com isso, elas se aproximaram mais deles que gostaram do apoio delas circulando em sala. Depois, elas foram inseridas no grupo de *whatsapp* da turma, fizeram provas com eles, acompanharam sua correção e ajudaram os alunos na preparação da prova oral ouvindo suas gravações em áudio (relato em 13 de outubro), como foi na ajuda que oferecemos à AC4 por ocasião das suas atividades nas disciplinas Aprender a Aprender e Fonética e Fonologia do Inglês.

Após o momento de aula, começávamos o aconselhamento refletindo sobre como se sentiram atuando em sala e planejando as próximas intervenções por lá. Ao mesmo tempo em que isto foi se desenvolvendo, emergiu a ideia de ler alguns capítulos do livro “Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica” (CUNHA; MICCOLI, 2016), pois **relacionamos** o conteúdo de alguns de seus textos à situação de AC4 e AC7, pensando que a sua discussão no aconselhamento pudesse funcionar como estratégia motivacional que alcançasse a ambas. Para tanto, consideramos as seguintes circunstâncias:

Segundo AC7, suas desistências na graduação tinham relação com o fato de não conseguir se adaptar com o estilo de ensino de seus professores e de não lidar bem com as suas próprias inseguranças em relação ao uso da língua inglesa. Quanto à AC4, pensamos como sua motivação seria energizada ao ouvir isso de sua nova colega de aconselhamento. Pensamos também no quanto **boas experiências dessas aconselhadas na monitoria poderiam favorecer o processo motivacional de ambas** (relatos de 15 e de 19 de setembro). Porém, ver essas questões pelas lentes da complexidade nos levou a conviver melhor com **o vai e vem de novas e antigas incertezas** a respeito do alcance de qualquer uma das nossas atitudes no desenrolar da trajetória da nossa aconselhada.

Tanto AC4 quanto AC7 se mostraram abertas para a sugestão de leitura. Até então, para que se sentissem mais confortáveis com a evolução de sua aprendizagem já tínhamos lançado mão de uma revisão¹⁰⁹ dos níveis de conhecimento da língua adicional e das inúmeras competências envolvidas nessa aprendizagem propostos no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) (relato em 20 de setembro). Quando fomos para textos do livro “Faça a diferença” (CUNHA; MICCOLI, 2016) escolhemos para discutir “‘I can do it!’: Vencer limitações pessoais no uso do inglês” (BARCELOS, 2016); “Papéis do professor e do aluno” (MAGNO E SILVA; PAIVA, 2016); “Ensino Comunicativo de vocabulário” (RODRIGUES, 2016); e; “Tratamento do erro na produção do aluno” (MICCOLI, 2016).

¹⁰⁹A disciplina Aprender a Aprender havia apresentado o texto no primeiro semestre do curso.

Os mais significativos às duas aconselhadas foram o de Barcellos (2016) (relato de 22 de setembro) e o de Magno e Silva e Paiva (2016). Da leitura do primeiro, AC4 comentou,

Eu ia rindo no ônibus enquanto eu lia o capítulo. O cobrador quis saber o motivo. Eu expliquei que parecia que era minha vida que eu estava lendo naquele livro. O título 'I can do it!: vencer limitações pessoais no uso do inglês', agora eu me sinto assim; a montanha russa que é a aprendizagem que a senhora já tinha mostrado uma figura; a relação com os erros, "temos que nos habituar com eles, se ficamos com medo de errar não vamos tentar falar em inglês. Um bom aprendiz aprende errando diz o livro. Lembro que eu ficava com medo para falar com os ETAS; na recomendação de não se comparar com os outros, que a professora [...] falava para eu não me comparar com a xxx, que a minha apresentação foi boa porque eu ofereci o que eu podia oferecer. Ela estuda inglês há dez anos e eu estava começando a estudar; a questão emocional, nosso emocional está sempre à frente. A nossa aprendizagem depende muito disso.

Já AC7 falou que chamou a sua atenção **o papel das crenças** para favorecer ou não a aprendizagem. Conforme é exposto abaixo, como conselheira, além de anotar o que chamou atenção das duas, escolhemos tópicos e um trecho do texto de Barcelos (2016) para uma maior reflexão de ambas, principalmente de AC4.

AC7 mencionou as dicas do livro para os professores melhorarem sua proficiência. AC4 gostou das dicas também, como gravar a sua fala, falar consigo mesma, buscar alunos parceiros para falar inglês. Depois eu mencionei o que me chamou atenção no texto: a definição do que seria a proficiência linguística dos professores de língua adicional no Brasil; a realidade de professores não proficientes; e, o trecho 'é imprescindível os professores aprenderem a ser mais gentis consigo mesmos e a procurarem a companhia dos alunos e de outros professores que os façam sentirem-se bem, com os quais possam praticar a língua. Nessa interação, podem aprender a praticar e a se permitirem cometer erros ao se comunicarem na língua-alvo. Para lidar com essas emoções negativas seria importante ser gentil e reconhecer o que já conseguem fazer' (BARCELOS, 2016, p. 43) (relato de 22 de setembro).

Lembramos que AC4 mantinha dúvidas quanto a sua proficiência ao final da graduação e o texto que selecionamos esclarece como isso tem se dado no Brasil e de que modo o inglês de professores de língua inglesa pode melhorar depois de formados. Frisamos a ela que, na verdade, eles se formaram em uma etapa da aprendizagem, mas que esta não pára. Quanto à questão da gentileza com os erros, isso poderia servir para a sua relação com a escrita que não estava boa. Ainda lidando com esse tema, **lembramos das frustrações dos convidados 1 e 2, bem como as de COCON2**. Terminamos este encontro com estas palavras de Barcelos (2016 p.47) “[...] é preciso também ação. Visão sem ação nos torna apenas sonhadores e pode adiar, senão impedir a tão desejada mudança”.

Já para o texto “Papéis do aluno e do professor” (MAGNO; SILVA; PAIVA 2016), que articula a atividade de aconselhamento e a perspectiva da complexidade (relato em 6 de dezembro), propusemos às duas aconselhadas que identificassem o que fazemos nos nossos encontros. Depois, aproveitamos para explicar melhor sobre sistemas complexos para que as duas enriquecessem a compreensão das suas participações na pesquisa que realizávamos. Para tanto, exploramos o que o texto menciona a respeito de fenômenos como atratores, adaptações, mudanças, autonomia e motivação. Nessa ocasião, AC4 estabeleceu conexão com a **história de aconselhamento do convidado 2** pois, além dos comentários que já tínhamos feito a seu respeito, ela estivera lendo o capítulo do livro que apresenta parte de sua trajetória (MATOS; MORHY, 2016).

A discussão desses textos enriqueceu os momentos de aconselhamento, bem como alongou-os. Com isso, emergiu outra estratégia: compartilhar os relatos de aconselhamento que nós vínhamos escrevendo e compartilhando apenas com os membros do grupo de pesquisa. Vimos que essa estratégia poderia levar as aconselhadas a recuperar nossa conversa e a refletir sobre elas, ajustando o que fosse preciso (relato de 6 de dezembro).

Em relação à situação 4 na fase 2, inovamos de outro modo. Com o prédio da FALEM trancado por alguns dias devido a manifestações estudantis, passou a fazer parte da nossa rotina aguardar que seu portão se abrisse para que ao menos os projetos de extensão (como os dos CLLE) pudessem continuar. Enquanto isso não acontecia, **identificamos que aguardavam embaixo das árvores nossa turma de nível 2 dos CLLE, AC4 e vários outros alunos** (identificados como os novos calouros de inglês que buscavam atividades durante as ocupações). Nesta circunstância, sem planejamento, ali mesmo reunimos **todos eles para estudaram juntos** as unidades do livro didático dos CLLE. Em relação ao grupo de calouros, nos apresentamos também como uma das chefes da Câmara de língua inglesa e mencionamos que ainda naquele semestre teríamos um encontro com a turma deles.

Nessa época, **os momentos de aconselhamento ocorreram também sob as árvores**. Foi uma oportunidade para conversar sobre a criação de espaços para a aprendizagem que, conforme experimentávamos, podia acontecer mesmo em situações adversas. Vimos isso como uma atitude para influenciar a motivação de AC4, que se achava perturbada negativamente por pensar que seus estudos seriam afetados com a falta de aulas na graduação.

Tratadas como um conjunto, conectamos as estratégias motivacionais que implementamos à ocorrência de fatores contextuais tanto da fase 1 quanto da fase 2. Assim, em vários momentos, mesmo que diversificadas, seus objetivos se sobrepuseram reforçando os cuidados

que tomamos com a motivação. **Novamente, nenhuma delas ocorreu descolada de circunstâncias contextuais.** E, quanto à dinamicidade das suas naturezas, passamos a vê-las à luz do que Larsen-Freeman (2017, p.15) percebe como “padrões emergentes” que fazem parte da trajetória de sistemas complexos e que repercutem naquilo que ocorre posteriormente.

3.2.3 Estratégias motivacionais na fase 3 de aconselhamento

Nessa fase de aconselhamento nos planejamos para dar continuidade às estratégias que já vinham sendo implementadas em sintonia com as influências de fatores contextuais da fase 1 e da fase 2 e com princípios de sistemas complexos. Esse processo envolveu adaptá-las a novas circunstâncias e acolher estratégias emergentes. A seguir, detalhamos as estratégias motivacionais que assumiram a qualidade de planejadas. Em seguida, tratamos das outras.

3.2.3.1 Estratégias motivacionais planejadas na fase 3 de aconselhamento

Novamente, as estratégias planejadas que implementamos foram flexíveis e de prática instável, pois mesmo planejadas, sofreram alterações diante da percepção de algum aspecto novo que se interligou ao aconselhamento. Dessa vez, associamos isso principalmente ao fato de AC4 ter se engajado nas experiências atrás citadas, de ela ter procurado menos ajuda da conselheira e do número de encontros de aconselhamento ter diminuído.

Dentre a prática de estratégias motivacionais já esperadas no aconselhamento, prosseguiram as modificações na agenda holística de AC4, adequando-a às atividades iniciadas na fase 3, como a preparação para atuar no projeto PROPAZ; a dedicação ao *tandem* e ao começo da tutoria com os colegas do projeto PEC-G; além das atividades na BA³ e das aulas de inglês na escola de seu colega de sala (relatos dias 17 e 24 de 1 e 11 de abril). O quadro 25 reproduz um estado da agenda holística de AC4 ainda no terceiro semestre da graduação (elaborada em 5 de maio):

QUADRO 25 - Estado da agenda holística de AC4 no terceiro semestre da graduação

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Aula 7:30 a 11:50	“	“	Aula de 9:20 e 12:50	“
Tutoria 14:00 a 14:30	<i>Tandem</i> / tutoria	“	<i>Tandem</i> /Tutoria	PROPAZ
Até 18h oficinas dos ETA Estudar sozinha	“	-	Oficinas conversação com ETAs	PROPAZ

19:00 a 20:30 Aula com [...]	“	Aula com [...] 19:00 até 20:30	Aulas de inglês UFPA de 18:30 até 21:50	PROPAZ
21:30 chegar em casa	18:00 chegar em casa	21:30 chegar em casa.	23:30 chegar em casa.	19:00 chegar em casa
Jantar e tomar banho	“	“	“	“
Ler um pouco até 23:00	“	“	“	“
Dormir	23:00	23:00	23:00	23:00

Fonte: Aatoria de AC4 (versão digitalizada pela conselheira).

Por meio deste documento, verificamos o empenho de AC4 para desenvolver mais ainda seu inglês, além de separar um tempo para ensiná-lo no PROPAZ. Observamos também que o horário para o aconselhamento não aparece nessa agenda e nem os momentos em que a aconselhada ainda reservou para apoiar a nova turma dos CLLE. Com a retomada das aulas do terceiro semestre, a primeira atividade ocorreu logo cedo pela manhã antes do início da disciplina Teorias do Uso da Língua, quando fomos sua professora. Quanto à segunda, o apoio aos alunos foi dado esporadicamente durante os dez minutos de intervalo entre uma e outra aula de AC4 na graduação. Ainda assim, percebemos mais uma vez como **a experiência enquanto monitora na turma passada foi significativa para ela, pois logo no encontro inicial com a nova turma ela afirmou** *‘foi quando eu me descobri professora’* (relato em 23 de fevereiro).

Quanto às conversas persuasivas que também são indicadas para lidar com motivação (USHIODA, 1996), ao sentir que estava em um *‘buraco’* tal qual nosso ex-aconselhado AC3, essas foram acionadas para falar com AC4 sobre estabilidade dinâmica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Quando tentamos explicar que sentir-se em um *‘buraco’* porque não conseguia terminar a versão em inglês da sua segunda narrativa não significava estar paralisada, principalmente no caso dela, que atuava em outras frentes para alcançar seus objetivos. Deixamos claro também, que no aconselhamento as atividades não são impostas, são sugeridas e negociadas e que podemos modificá-las ou substituí-las toda vez que refletimos sobre elas e verificamos que deixaram de ser significativas.

No quarto período, os encontros de aconselhamento ficaram irregulares e AC4 deixou de apoiar a nova turma de CLLE. Quando isso ocorreu, notamos que **ela continuava ligada aos alunos da turma do curso em que atuou como monitora** por meio de atividades na BA³. Partiu dela a iniciativa de acompanhá-los até a BA³. Sem a nossa companhia, ela se reunia com eles, e, chegou a nos contar *‘acho que eles não vão sentir falta da senhora’* (relato em 17 de janeiro). Diante dessa nova realidade, e considerando as tantas experiências que ela

vivenciava, **nosso papel foi o de incentivá-la a nos contar sobre elas para que refletíssemos juntas como aprimorá-las considerando a sua aprendizagem do inglês.**

Vimos como possíveis desdobramentos disso, saber da participação de AC4 na equipe do PEC-G, estando oficialmente praticante de *tandem* (português-inglês), bem como sendo tutora e madrinha dos alunos do programa (relato em 6 e 7 de março). Além disso, incentivamos-la a participar do primeiro curso de formação de conselheiros oferecido por membros do grupo de pesquisa¹¹⁰, **algo que ela recusou alegando**, *‘I have my priorities’* (relato em 11 de abril).

Outra estratégia foi conscientizá-la da expansão da rede de relações interpessoais que ajudava a proteger a motivação (relato em 25 de abril). Para isso, revisamos com ela a quantidade de agentes que já envolvemos, em um trabalho de parceria, e, a qualidade dessas conexões energizando o processo motivacional que alcançou também outros agentes além dela. Durante a fase 3, a última agente que enredamos foi uma conselheira em formação que observou nossas seções de aconselhamento como parte de seu treinamento (relatos de 22 de junho e 4 de julho). Essa rede também seria acionada por ocasião do atraso do pagamento do auxílio estudantil, quando cogitamos contar com seus membros para ajudar a manter AC4 em Belém para que ela não tivesse que interromper seus estudos (relato em 7 de março).

Uma vez que a conselheira não estava mais indo com regularidade à FALEM, ouvir o que AC4 tinha a dizer sobre suas novas experiências também foi uma maneira de nos inteirar do que acontecia fora do aconselhamento e conectar isso às nossas ações voltadas a cuidar da motivação. Outro modo de realizar esse acompanhamento foi ler suas postagens de *facebook*. Isso nos ajudou saber de suas emoções (relatos em 18, 24, 31 de janeiro e 7 de fevereiro), como seus momentos de felicidade, de preocupação e de tristeza. Identificamos o primeiro nas postagens em que compartilhou sua alegria com o sucesso do primeiro *sit in* de português como LAd (*facebook* em 6 10, e 14 de junho) e com sua participação em atividades da BA³ (sob a coordenação da professora de Língua Inglesa 3), como percebemos na sua postagem no *facebook*:

A professora [...] levou os alunos da atividade ‘Ajuda Especializada em Inglês’ para um bate-papo sobre Healthy and Unhealthy Food, guessing game e muita comida. FOI UM SHOW (facebook em 17 de maio).

Em relação aos seus momentos de preocupação e de tristeza, esses foram notados quando percebemos que AC4 estava insegura com o avanço das dificuldades na graduação ao escrever *‘O medo segue os nossos sonhos’* (*facebook* em 18 de fevereiro) e quando estava sentindo falta de seu colega mais próximo do PEC-G que deixou Belém:

¹¹⁰ Coordenado pela Professora Doutora Walkyria Magno e Silva de 2 a 19 de maio 2017 (fases 1 e 2).

*Estar sendo muito difícil saber que agora estou ainda mais distante de vc 😞
 😞😞😞😞😞😞. Nos vimos por duas vezes e simplesmente nos tornamos
 muito amigos. Me mostrou o quanto é importante ter amigos de verdade. Va-
 leu a pena cada madrugada quando eu estava sem sono e vc estava lá no
 whatsapp pra conversar comigo , então valeu apena também cada lágrima
 até você viajar, isso me mostra o quanto és importante para mim . Não me
 canso de agradecer por tudo e saiba que jamais irei esquece-lo [...] Estarei
 sempre torcendo por você Migo 💙💙💙💙 (facebook em 3 de março).*

Nossas histórias de aprendizagem juntamente com as histórias de aprendizagem de outros alunos continuaram sendo acionadas. Na fase 3, contamos as nossas especialmente quando quisemos chamar a atenção de AC4 sobre quanto esforço é preciso para chegar a um bom texto escrito, mostrando-a as inúmeras versões dos capítulos da tese e apontando o quanto eles vem sendo melhorados com o olhar do outro. Além disso, contamos episódios da nossa trajetória de formação de professora nos quais nem sempre gostamos das disciplinas que cursávamos, nem do estilo de ensinar dos professores, mas que procuramos nos adaptar por saber que eles faziam parte do processo para alcançar nossos objetivos (relato em 31 de janeiro e em 6 de fevereiro).

Quanto às histórias de outros alunos, AC4 continuou tendo acesso a elas com a nossa ajuda e também por conta própria ao explorar o acervo de livros da BA³. Não era difícil ela identificar de quais alunos da FALEM eram as histórias que ela lia, pois nessa altura de seu curso, algumas delas já tinham circulado publicamente, sendo que por vezes os próprios autores mencionavam-nas entre seus colegas. Uma dessas histórias foi a de COCON1. Abaixo expomos comentário de AC4 a respeito do que leu: *‘I love English. COCON1 hated English. His second semestre was similar to mine. We thought about... trancá-lo. He didn’t understand a lot of English like me’*. Como estratégia motivacional, entrelaçamo-la a reflexões sobre a evolução desse agente que se tornou um aluno modelo, que chegou a ser estagiário dos CLLE e que estava bem próximo de se formar (relato em 14 de fevereiro).

Ainda a respeito dessas histórias, algumas delas foram descritas por conselheiros pesquisadores e analisadas à luz da complexidade. **À medida em que a aconselhada foi nos perguntando o que isso significava, fomos aprofundando seu conhecimento acerca de fenômenos como a não linearidade e bacias atratoras** (relato em 17 e 24 de janeiro). Para isso, lemos com ela trechos relativos a esses assuntos dos capítulos 1 e 2 do livro de Larsen-Freeman e Cameron (2008) (relato de 9 e 7 de março).

Diante de crescentes preocupações com o desempenho nas aulas de Prosa Anglófona e Língua Inglesa 4, novamente buscamos com AC4 caminhos para energizá-lo positivamente,

indo à internet para verificar formas de ela entender melhor a leitura dos contos trabalhados em sala (relato de 11 de maio). Nossas percepções de que essas duas disciplinas estavam perturbando negativamente a motivação de AC4 foram corroboradas pela conversa que tivemos com a professora dessas disciplinas que conhecia o trabalho de aconselhamento e se preocupava com a situação das nossas aconselhadas. Como já mencionamos, essa agente tomou a iniciativa de nos contar a respeito de suas provas e de outras atividades incompletas. Nossa posição então foi a de compartilhar isso com AC4, como uma maneira de ela entender o quanto a professora estava preocupado com o desenvolvimento dela.

Outra atitude foi **conversar sobre os problemas com a escrita de textos em inglês**, algo que já se fazia presente na fase anterior de aconselhamento. Quanto a essa questão nós duas permanecemos trabalhando parágrafo por parágrafo da versão em inglês da sua segunda narrativa de aprendizagem (relatos de 4, 21 e 24 de janeiro), dando a AC4 nossa versão para que autocorrigisse o que ela havia escrito do mesmo trecho em inglês também. Além disso, **falamos da necessidade de esforços mais lineares**, sugerindo não só materiais que tratassem de pontuação, estrutura de textos acadêmicos, bem como reforçamos a ideia de ela nos mostrar as tarefas escritas que desenvolvia para a graduação, como fez nas ocasiões em que desejava aprimorar suas atividades orais (relato de 7 de março). Conforme íamos nos comunicando por *whatsapp*, fomos prestando atenção à escrita de nossas mensagens, aproveitando para chamar a atenção de AC4 para as diferenças entre a escrita formal e a mais informal das nossas conversas (relato em 21 de março).

Seguindo a orientação do grupo de pesquisa, conversamos ainda sobre garra para dar conta das tarefas que nem sempre temos afinidades, mas que precisamos cumprir. Para tanto, vimos e discutimos com a aconselhada o *ted talk* de Angela Duckworth (2013) (relato em 8 de junho).

Nessa fase também **demos continuidade à estratégia de compartilhar os relatos de aconselhamento que escrevemos acerca dos encontros com AC4** (relatos em 17 e 24 de janeiro; 22 de fevereiro; e, 7 de março). A aconselhada contou que estava gostando de recebê-los e a conselheira frisou que mostrá-los é uma forma de dar retorno do desenvolvimento da pesquisa, mantendo o caminho aberto para que ela pudesse acompanhar melhor seus achados. Outros documentos que compartilhamos com AC4 foram *slides*, dessa vez contendo partes da análise dos dados da trajetória de seu aconselhamento e dos nossos cuidados voltados ao processo

motivacional, elaborados para duas comunicações em eventos internacionais¹¹¹. Esta ação representou um modo de fomentar empatia entre conselheira e aconselhada, pois foi a vez desta dizer o que estava bom nesses materiais e o que poderia melhorar. Foi quando ela não só acalmou o nervosismo da conselheira, bem como, depois, vibrou com ela diante da boa recepção dos trabalhos (relatos de 22 de fevereiro; de 21 de março; de 4 e 12 de julho; notas da conselheira em 26 e 27 de julho).

3.2.3.2 Estratégias motivacionais emergentes na fase 3 de aconselhamento

Ressaltamos que o conjunto de estratégias que anteriormente apresentamos foi constituído dos movimentos **do planejamento à emergência** e da **emergência ao planejamento** que identificamos na subseção 3.2.2.1. Assim, ele contou com ações iniciadas na fase 1, tanto planejadas como emergentes, que continuaram como planejadas na fase 2, e, que nesse processo fomentaram outras de natureza emergente na fase 3. Agora descrevemos uma destas, orientada por duas ações anteriormente desenvolvidas: o histórico da rede de relações interpessoais que conectou vários agentes aos cuidados com a motivação na trajetória de aconselhamento de AC4; bem como a boa recepção das atitudes implementadas para expandir a qualidade dos relacionamentos desejando que eles se tornassem cada vez mais harmoniosos e significativos à aprendizagem.

Com isso em mente, **emergiu** a possibilidade de lançar mão do que registramos acerca de problemas de relacionamento entre membros da turma de AC4, em especial aqueles informados à conselheira por uma colega de sala da aconselhada na fase 2. Passamos a atuar nisso de duas maneiras.

Na primeira, como sua professora de Teorias do Uso da Língua enfatizando parte do programa que explora teorias de polidez linguística para que os alunos se conscientizassem dos cuidados que podemos voltar ao uso que fazemos da língua para que a harmonia entre pessoas prevalecesse, atenuando ameaças à face que nem sempre podemos evitar. Como os problemas entre membros da turma naquele momento pareceram interligados a mensagens postadas no

¹¹¹ Comunicação presencial “*Motivation for learning a foreign language: a call for action under the lens of complexity*” no Congresso Internacional AILA 2017 no Rio de Janeiro. Comunicação virtual “*Dealing with emotions in language learning advising*”, com o colega conselheiro, Eduardo Castro no congresso internacional, *Emo-tissage / Emo-learning da Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve*, na Bélgica.

grupo de *whatsapp*, começamos estudando a escrita de *email* (SHIPLEY; SCHWALBE, 2008), para depois elaborar um guia para troca de mensagens por *whatsapp*.

Na segunda, acolhemos a ideia de compartilhar esse produto com a nova turma de calouros imaginando que ela também podia estar tendo problemas com esse tipo de comunicação, além do fato de que ainda não havia ocorrido uma recepção da chefe da câmara de inglês da FALEM, outro de nossos papéis naquele momento. Então, por que não reuni-los para nos apresentar, incentivando seus colegas mais adiantados fazerem o mesmo falando de disciplinas que esses alunos cursarão no semestre seguinte e também de atividades que a FALEM desenvolve, como o aconselhamento linguageiro? Com isso em mente, foi elaborado pela turma o convite que expomos na figura 18:

FIGURA 18 - Convite para a atividade ofertada aos calouros de Letras



Fonte: Alunos da disciplina Teorias do Uso da Língua

Na programação desse evento, grupos diferentes de alunos da turma de AC4 falaram a respeito de cada uma das disciplinas que os calouros cursariam no segundo semestre. Quando foi apresentada Teorias do Uso da Língua, eles ressaltaram o quanto é significativo saber de cuidados linguísticos para manter boas relações entre pessoas, acrescentando como isso é bem-vindo na formação de professores e na relação entre alunos também, mostrando o guia que elaboraram para as mensagens de grupos de *whatsapp* de turmas da graduação. No momento de falar sobre atividades da FALEM que apoiam a aprendizagem de língua adicional fora das disciplinas, **AC4 falou sobre aconselhamento linguageiro, tal qual pouco mais de um ano atrás dois ex-aconselhados (1 e 2) foram a sua sala com o mesmo objetivo, motivando-a a buscar o apoio de um conselheiro.** Nessa atividade, ressaltamos ainda que o público presente nos

surpreendeu, pois além dos calouros estiveram por lá outros professores da FALEM e uma outra colega conselheira languageira do grupo de pesquisa. Assim, vimos o nosso trabalho ganhar mais visibilidade, quem sabe multiplicando caminhos para o aconselhamento se desenvolver.

Na fase 3, percebemos que as estratégias motivacionais ativadas foram majoritariamente versões daquelas implementadas nas fases anteriores de aconselhamento. Além disso, a persistência de questões envolvendo a produção de textos escritos em inglês urgiu que elas fossem repensadas e renovadas para atender a novas circunstâncias da aprendizagem de AC4.

3.2.4 Estratégias motivacionais na fase 4 de aconselhamento

Uma vez que os encontros de aconselhamento com AC4 estavam cada vez mais raros, na fase 4 implementamos estratégias motivacionais planejadas. Primeiramente descrevemos aquelas consideradas parte da rotina de aconselhamento. Depois apresentamos outras acionadas de maneira mais explícita para lidar com a questão que destacamos dentre os acontecimentos que emergiram nesse período: continuar ou não o aconselhamento com AC4.

Começamos então mencionando que nos interessamos em saber como se desenvolvia a vida de AC4 fora da UFPA incentivando-a a nos contar sobre suas férias. Nessa parte da conversa contamos como estava indo a nossa também, sobre os progressos da pesquisa e o *feedback* das comunicações sobre partes da trajetória da aconselhada. Além disso deixamos transparecer nossa preocupação com ela quando não compareceu ao início das aulas após o recesso e nem atendeu seu telefone. Pensamos que essas atitudes mitigam a geração da empatia necessária para que o ambiente de aconselhamento seja um de bem-estar; e, sobretudo, de confiança (relato em 3 de agosto).

Quando soubemos dos novos resultados ruins nas provas escritas, incluindo sua reprovação em duas disciplinas, voltamos a defender a ideia de que a prova pode ser uma excelente oportunidade para refletir como melhorar o desempenho. Lembramos também que a professora responsável por avaliá-la apostava nisso porque tomou a iniciativa de copiar suas provas, entregando-as a nós para trabalhássemos nelas com AC4. Depois disso perguntamos como ela achava que venceria as dificuldades apontadas nessas avaliações. A aconselhada respondeu 'estudando mais'. Nesse momento, conforme faz parte do papel de conselheiro (KATO; MYNARD, 2016), confrontamo-la dizendo que esperamos por uma resposta menos geral para aumentar as chances de ajudá-la e incentivamos que ela detalhasse quais seriam suas ações para

melhorar a aprendizagem do conteúdo das provas, até porque outro semestre viria e talvez ela encontrasse a mesma professora em outra disciplina. AC4 comentou que faria outros exercícios acerca daquilo que errou e que iria trazê-los ao aconselhamento (relato em 3 de agosto).

Nesse mesmo encontro **refletimos acerca da participação da conselheira em formação no aconselhamento com AC4**. Deixamos claro que a sua presença seria temporária e que se ela sentisse algum desconforto que poderia nos contar (relato em 3 de agosto). Quando pediu para falar a sós conosco, AC4 esclareceu que a presença da conselheira em formação não representava mal-estar e que tomou a iniciativa de conversar só com a conselheira porque o primeiro encontro de aconselhamento tinha sido *‘apenas entre as duas e que nesse momento queria que fosse assim, para ficar mais à vontade’* (relato de 3 de agosto). Como já mencionamos, foi nesse encontro a sós que AC4 expôs sua necessidade de rever a continuação no aconselhamento. Após refletir acerca dessa situação, ambas apresentaram argumentos a favor e contra isso, negociando *‘um tempo’* para amadurecer a tomada dessa decisão (relato em 10 de agosto).

No encontro que se deu em 14 de setembro, quando AC4 questionou *‘o que o conselheiro faz quando nota desmotivação no aconselhado?’*¹¹², tendo em mente a questão do fluxo de energia em sistemas, respondemos

Isso não significa que estamos paralisados. É hora de rever objetivos, pensar em novas maneiras de alcançá-los, e, já que se trata de menos energia fomentando algumas das nossas atitudes, podemos refletir sobre como renová-la’.

Sob a orientação de membros do grupo de pesquisa, conversamos acerca de autonomia, já que AC4 pensou em terminar o aconselhamento porque já se via autônoma e entendia que o objetivo-fim dessa atividade gira em torno de alcançar disso. Enfatizamos então qual seria a qualidade da autonomia que se deseja alcançar. Para tanto, recorremos a princípios da abordagem da complexidade, como a dinâmica dos sistemas, a flutuação de processos, as suas mudanças e interações constantes e os acontecimentos emergentes que levam a auto-organizações e à necessidade de **adaptações sensíveis a isso tudo** (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

¹¹² Conforme exposto em 3.1.4. 2 como percepção de processos na fase 4 de aconselhamento.

Nesse momento do aconselhamento, nos sentimos à vontade para realizar essa abordagem porque no decorrer da pesquisa explicamos características de sistemas complexos à AC4 em algumas das ocasiões em que lemos e conversamos sobre textos acadêmicos e a respeito da nossa tese, principalmente para esclarecer sobre o processo motivacional. **Agora foi a vez de reforçar que todas elas também são válidas para o processo de autonomização**, sujeito a mutações e a múltiplas faces. Daí, falamos acerca da dimensão social da autonomia (MURRAY, 2014), partindo do fato de que ser autônoma não significa ela trabalhar sozinha, nem contar com uma rede reduzida de apoio, mas lidar de forma sustentável com relações de interdependência cada vez mais amplas entre elementos e agentes – como vínhamos observando acontecer no aconselhamento com ela. Assim, fomentar interdependência dessa natureza não seria algo negativo, podendo servir como uma medida para proteger tanto o desenvolvimento da motivação quanto o da autonomia.

Além disso, questionamos se as atitudes de AC4 em relação aos seus estudos estavam ou não em harmonia com o que *‘temos para o dia’*, ou seja, com aquilo que a realidade impõe para esse momento da sua trajetória de aprendizagem. Nesse caso isso envolveu levá-la a pensar se no quinto semestre do seu curso, com desafios que são diferentes dos semestres anteriores, ela estava acionando estratégias diferentes para vencê-los. Em suma, valorizamos questões relacionadas à **versatilidade da autonomia** como algo desejável até o final do aconselhamento (TATZL, 2016), que contribui para que o aconselhado seja capaz de modificar e adaptar estratégias de aprendizagem conforme a emergência de diferentes desafios. Esse ponto de vista é também encontrado em Kato e Mynard (2016) que tratam disso no aconselhamento transformacional, no entanto, sem atrelá-lo a princípios de sistemas complexos. Ao que parece, até essa fase de aconselhamento, não havíamos enfatizado a prática disso.

Outra estratégia que atrelamos a essas foi compartilhar com ela nossas duas compreensões acerca do estado da sua trajetória:

QUADRO 26 - Compreensão do estado da trajetória de AC4 ao final da fase 4

<p>[1] <i>Concordo que ela vem demonstrando comportamento autônomo, estando a sua habilidade oral cada vez melhor. É notável que ela expandiu suas atividades extraclasse ao dar prosseguimento a suas experiências como professora, ensinando agora crianças do projeto PROPAZ, e, ao planejar e executar uma oficina destinada a alunos de português como língua estrangeira, os quais um deles ela conheceu por meio de tandem. AC4 também continuou exercendo o papel de</i></p>	<p>[2] <i>Todavia, percebo um outro padrão de comportamento: vejo sua resistência em se dedicar a atividades mais estruturais da língua. AC4 continua avançando na aprendizagem que compreendo como não linear, aquela que ocorre sem muito planejamento. Isso, apesar das evidências em sua trajetória de que é preciso investir também na aprendizagem linear, ou seja, em atividades que exigem mais organização e atenção a objetivos mais específicos e pré-estabelecidos. Com</i></p>
--	---

<p><i>“embaixatriz” para o nosso centro de auto- cesso e hoje já vê progressos em alunos de língua inglesa dos cursos livres que ela con- vidou para frequentar as atividades de lá.</i></p>	<p><i>isso, nas atividades de literatura, a falta de produtividade esperada pela professora real- mente me preocupou. Houve textos que AC4 não conseguiu explorar e assim, não conse- guiu desenvolver o que a professora pedia. Houve também muitas queixas da professora em relação a atrasos em sala. Parece que isso estava acontecendo só com as disciplinas com essa professora já que os outros com quem mantive contato nunca se queixaram da falta de participação dela.</i></p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Ainda nessa conversa, reconhecemos com AC4 que ela estava adotando estratégias que vinham dando certo para melhorar sua oralidade em inglês, quando essa fase pede maior empenho para melhorar sua escrita. Ajudamo-la a identificar também a procura recorrente a um colega de sala de aula em específico para mitigar suas dificuldades no lugar de continuar diversificando relações interpessoais para isso. Vimos atreladas a essas estratégias os seguintes aspectos da abordagem à complexidade:

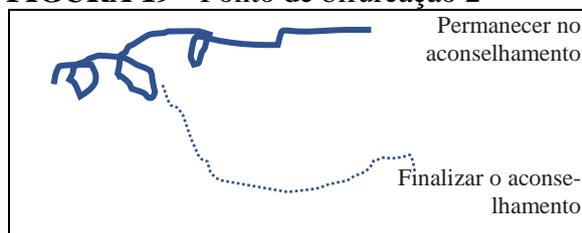
- Não se trata de dedicação a isso ou aquilo e sim de fazer isso e aquilo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Ou seja, diferentes ações, dotadas de esforços não lineares e lineares podem se complementar para o alcance de nossos objetivos de aprendizagem.
- Reconhecemos que AC4 está em um momento de estabilidade dinâmica, uma bacia atratora (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), deixando de lado novas atitudes para integrar seu repertório de estratégias voltado a novos desafios.

Em outro momento desse encontro, demos prosseguimento aos comentários sobre os relatos de aconselhamento. Dessa vez, isso foi feito mostrando a ela o que já havíamos analisado da fase 1 de seu aconselhamento para esta tese. Nesse momento, explicamos que olhar sua trajetória retrospectivamente seria um modo de lidar com seu processo motivacional porque abrange ver junto com ela desafios que ficaram no passado e interligar outros ao presente. Notamos que AC4 ficou surpresa com o que observamos e com o que havia escrito em suas narrativas. Ela comentou *‘essa não sou mais eu’*, *isso porque embora continuasse amando o inglês, agora já falava em inglês, mas diante das novas dificuldades já não estava tão certa de que ele a levaria a alcançar ‘um futuro brilhante’*.

Por fim, como estratégia motivacional, colocamos diante de AC4 a ilustração da figura 19 representando um novo **ponto de bifurcação** com os caminhos que ela poderia escolher. A aconselhada decidiu trilhar pelo caminho de continuar o aconselhamento contando com a conselheira para ajudá-la a vencer seus novos desafios. Ela se matriculou para repetir a língua

inglesa na qual havia sido reprovada; cursar concomitantemente a língua inglesa 5; e, relatou que iria repetir Prosa Anglófona em outro momento.

FIGURA 19 - Ponto de bifurcação 2



Fonte: Figura elaborada pela autora.

3.3 Padrões de comportamento e transformações

De acordo com o que colocamos no capítulo teórico desta tese, a investigação de sistemas complexos privilegia tanto o estudo do movimento em decorrência das inúmeras interações entre seus elementos, quanto de seus estados de estabilidade dinâmica com a emergência de diferentes padrões de comportamento (LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008; CAPRA; LUISI, 2015). Baseando-nos nas influências contextuais que identificamos e nas estratégias motivacionais que implementamos expomos a seguir suas possíveis repercussões nos padrões de comportamento e nas transformações ocorridas ao longo das fases de aconselhamento.

3.3.1 Padrões e transformações na fase 1 de aconselhamento¹¹³

Conforme resumimos na figura 20 que segue, a apresentação e análise de nossos achados da fase 1 sob princípios de sistemas complexos levou-nos a interligar fatores contextuais a um perfil de estratégias motivacionais para lidar com o processo motivacional no aconselhamento.

¹¹³ Lembramos que no capítulo 2 o quadro 10 mostra o período de cada uma das quatro fases do aconselhamento linguageiro com AC4.

FIGURA 20 - Estado do emprego de estratégias motivacionais ao final da fase 1

Fonte: Figura elaborada pela autora.

Para falar de padrões de comportamento e de transformações na fase 1, continuamos esta seção nos referindo a informações da figura 20 atrelando-as a outras, a começar pela narrativa de aprendizagem de final do primeiro semestre da graduação de AC4, que mostramos no quadro 27:

QUADRO 27 - Narrativa de aprendizagem no final do primeiro semestre

O primeiro semestre foi muito legal e muito difícil, tivemos quatro disciplinas; foi um semestre que tive muitos desafios, alegrias e tristezas. E o bom desse semestre foi conhecer pessoas muito legais como minhas amigas AC5, AC6 e COCON2, que é minha inspiração e também os professores excelentes e o acolhimento que recebi.

O que foi mais ou menos foi ter que me adaptar numa rotina que eu não estava acostumada e ter que ficar longe da família, e todo dia tudo ser na correria com trabalhos, provas, vida pessoal de lado e isso ainda tá sendo difícil na minha vida aqui e não consigo ter um tempo certo pra fazer tudo isso.

Mas meu maior problema e que é uma dificuldade desde o início é o desconhecimento do inglês, e isso me leva a não compreender as aulas e assim não ter resultados bons nas provas. Uma coisa que me desmotivou muito, foi não ter sido aprovada em Francês Instrumental e tirar regular em inglês 1 que pra mim foi mesmo que reprovada. Mas em nenhum momento pensei em desistir do curso, porque o que mais me motiva é a vontade de ajudar meus pais e a aprender a falar o inglês.

Acabei ficando tão assustada com meu mal desempenho que fiquei com depressão pós-semester que não quis saber do inglês. Agora estou mais calma. Sei que é tarde mas estou estudando sobre a disciplina fonética e estou gostando e estou gostando muito e espero me destacar melhor nesse segundo semestre, porque sei que vai ser mais difícil que o primeiro.

Fonte: Narrativa de autoria de AC4 (versão digitalizada pela conselheira).

Em relação aos **padrões de comportamento**, identificamos a **disposição de AC4 para explorar a integração de outros agentes no apoio à sua aprendizagem**, em especial, o envolvimento de suas colegas aconselhadas, em quem identificou as mesmas dificuldades (relato de 14 de março); e, o contato com COCON2 em momentos fora do aconselhamento (relato de

17 de março). Na narrativa acima, isso se confirmou quando a aconselhada comentou que ‘*foi bom*’ conhecer essas pessoas, mencionando sua coconselheira como uma ‘*inspiração*’ para ela.

Também foi observada **a constante disposição de AC4 para se descobrir professora**, delineando uma identidade futura como usuária da língua que estava aprendendo. Ela se mostrou aberta para experimentar todas as sugestões que demos, como ensinar algo que já tinha aprendido para os alunos nos CLLE (relato de 7 e 31 de março) e para sua prima em casa (relato de 10 de março), além de tomar a iniciativa de ensinar a irmã durante o recesso (relato de 3 de maio).

A percepção de acolhimento no aconselhamento se manifestou como outro padrão de comportamento de AC4. Ela reconheceu isso desde o início da fase 1, afirmando que sem este acolhimento ‘*alguns alunos poderiam desistir*’ (relato de 17 de março).

As iniciativas de AC4 relacionadas a cuidados com a sua aprendizagem também foram frequentes, tais como sua decisão de procurar o aconselhamento para ajudar sua aprendizagem de inglês; sua escolha de complementá-lo participando de outras atividades, como frequentar várias delas na BA³ e depois selecionando aquelas que realmente interessavam; bem como, sua permanência na faculdade à tarde para estudar com mais tranquilidade no laboratório de informática (LABINF). Sua primeira agenda holística (em 10 de março), reproduzida no quadro a seguir, mostra seu comportamento:

QUADRO 28 - Agenda holística 1¹¹⁴

Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Atividades
Ajuda nas atividades de casa	Acordo às 5:00. Saio 6:00	Idem	Idem	Idem	Idem	Ajudo nas atividades de casa	Saída para UFPA
Sem aula	Aprender a Aprender e Língua inglesa 1	Francês instrumental e Compreensão e produção oral	Aprender a Aprender e Língua inglesa 1	Francês instrumental Compreensão e produção oral	Língua inglesa 1	Sem aula	Aulas das Disciplinas
Sem aula	11h	11h	11h	11h	11h	11h	Saída
Almoço 12h	RU 13h	RU 13h	Em casa	RU 13h	Em casa 12h	Em casa 12h	Almoço
Estudo até às 16h e vou à igreja às 6:00	BA ³ ou LABINF	BA ³ ou LABINF	Descanso	BA ³	Descanso	Estudo Descanso	Estudo Descanso
Volta para casa	17:45	16:00		16:00			

Fonte: Agenda de autoria de AC4 (versão digitalizada pela conselheira).

¹¹⁴ Conforme documento original.

Além disso, **suas iniciativas indicaram que ela monitorava sua aprendizagem e refletia sobre seus passos para se descobrir professora**. Vimos a **primeira** iniciativa ocorrer, quando ela percebeu que precisava melhorar sua pronúncia e buscou exercícios para isso; quando notou que seu desempenho no Projeto Ícone poderia ser aprimorado e pediu ajuda para isso no aconselhamento (relato de 17 de março); quando autoavaliou suas ações, como anotou a conselheira:

AC4 observou também que se preparou bem mais para a segunda apresentação do que para a primeira e que deu certo a estratégia de apresentar sozinha, no lugar de apresentar com mais duas pessoas com a mesma competência linguística que ela (relato de 3 de maio).

Quando perguntou aos colegas de sala a respeito de sua apresentação oral (relato de 31 de março), mesmo recebendo seus elogios, ela comentou no aconselhamento que ainda não estava satisfeita com seu desempenho (relato de 27 de abril).

Já a **segunda iniciativa** foi percebida, por exemplo, quando em uma atividade de aconselhamento AC4 apresentou dificuldades com o alfabeto em inglês, comentou que gostaria de se preparar um pouco mais para o contato com os alunos dos CLLE, e, que ainda não sabia se queria ser professora (relato de 31 de março). Porém, em um encontro posterior, ela fez questão de explicar melhor sua escolha pelo curso de Letras, língua inglesa, esclarecendo que *‘alguns membros da família já são professores’* e que *‘gostam dessa vida. Posso gostar também’* (relato de 25 de abril).

Para nós, essas iniciativas também significaram indícios do comportamento autônomo de AC4. Foi relevante registrá-los por causa da interligação entre os processos de autonomia e de motivação (USHIODA, 1996; 2011; DANTAS; MAGNO E SILVA, 2008), abordado em nosso capítulo teórico. Lembramos que nessa perspectiva, as manifestações de dedicação da aconselhada aos estudos atuaram como um parâmetro para verificar o estado da sua motivação para aprender – algo que ela mesma apontou quando preencheu o questionário de motivação¹¹⁵.

Outros padrões de comportamento de AC4 que identificamos foram a **atribuição do seu ‘desconhecimento de inglês’ às suas dificuldades durante o semestre**, como ela descreveu no segundo parágrafo da sua narrativa final de aprendizagem e também de acordo com algumas das suas percepções a respeito de seus colegas, conforme exploramos na subseção 3.1.1.2; e, **suas frustrações com os resultados pouco satisfatórios nas provas escritas**, não só os da disciplina de língua inglesa, como também os de Francês instrumental.

¹¹⁵ Exposto na subseção 3.1.1.1.

Em relação a sua maneira de aprender, **AC4 manteve o envolvimento de seus prazeres (o inglês e a música) e o interesse em conhecer palavras.** Isso pareceu significativo já que mencionou que se desmotivava quando não se identificava com o que fazia (relato de 7 de abril). No caso dela, suas canções favoritas de grupos como *Backstreet Boys* e a tradução de suas letras estiveram presentes para melhorar a sua pronúncia e o vocabulário (relatos de 10 e 22 de março e de 6 de abril). Segundo Ushioda (1996; 2010; 2011), é uma situação comum o aluno precisar ver sentido no que faz para se motivar.

Assim como a aconselhada demonstrou estar aberta a algumas estratégias de aprendizagem que experimentamos no aconselhamento, e até demonstrou que gostou de algumas delas, como no caso de buscar exercícios de inglês na internete (relato de 7 de abril), ela resistiu às sugestões **relacionadas a aprender com as provas que fez, no que se referiu a revisá-las e refazê-las e não deu outras sugestões para esse fim** (relato de 20 de abril). Aliás, outro padrão de comportamento observado, foi **o desequilíbrio na preparação das atividades orais e escritas de AC4.** Para as primeiras, houve atitudes diversificadas envolvendo suas afinidades. Para as outras, ela afirmou manter a mesma atitude de reler o material usado em sala de aula, mesmo diante de outras alternativas apresentadas pela conselheira, como fazer exercícios com outros materiais e compartilhar suas dúvidas com os professores e com sua conselheira (relato de 6 de abril).

Desde então, **ficou ainda mais clara a falta de diversificação de estratégias de aprendizagem,** uma preocupação que não era nova, um outro sinal de alerta para acompanhar melhor o comportamento autônomo de AC4, uma vez que concordamos que é papel do conselheiro ajudar o aconselhado a desenvolver **comportamento autônomo versátil.**

Por fim, conforme AC4 também expressou em sua narrativa de final de semestre, os desafios foram frequentes, nem todos vencidos com sucesso, mas seu sonho de aprender inglês e de ajudar seus pais pareceram estáveis dentre os fatores que motivaram a continuação de seus estudos na graduação. Isso ficou mais claro, quando nos dois parágrafos finais desse texto, ela relevou indícios do estado da sua motivação ao contar que, mesmo abalada com seus insucessos, quer permanecer no curso e já age para melhorar seu desempenho, continuando a dar atenção à fonética do inglês que descobriu no aconselhamento e que cursaria formalmente no semestre seguinte como disciplina da graduação.

Quanto aos comportamentos nos quais vimos alguma transformação, citamos as metas de AC4 que foram se tornando mais específicas ao longo do aconselhamento. Por exemplo, além da meta geral de aprender inglês, ela estabeleceu que gostaria de melhorar a pronúncia de determinados fonemas como o ‘th’ (10 de março); de se preparar melhor para suas

apresentações das disciplinas da graduação e para as suas futuras conversas com membros do projeto Ícone (17 de março). Novamente, notamos seus esforços voltados à oralidade, apesar de ela também ter estabelecido como um objetivo específico melhorar a escrita (relato de 10 de março), este último ainda muito geral.

Com tantos esforços para falar em inglês, vimos que, aos poucos AC4 já percebia transformações em relação a essa competência. Por exemplo, isso ocorreu quando notou que ao final de uma apresentação não estava mais lendo suas falas em um papel, vendo pela primeira que se comunicava com alunos mais proficientes da sua turma (relato de 31 de março).

Por fim, identificamos que sua relação com os colegas também sofreu transformações, pois ao se apresentar para eles nas atividades em sala, sentia que perdia a vergonha e já conseguia dialogar com eles, reavaliando a sua crença de que *‘eles não gostavam de falar com alunos que sabiam menos’* (relato de 31 de março). Ademais, ao longo desse período, vimos que ela inaugurou um novo papel nessa relação, o de agente motivador, pois viu que não apenas recebia o apoio deles na sua motivação para aprender inglês, mas poderia ela mesma agir para contribuir no processo motivacional deles. Um exemplo disso foi observado no seguinte trecho de um relato de aconselhamento:

AC4 comentou que assim como recebia apoio para não desistir, ela também motivava seus colegas para que não abandonassem o curso. Até aqueles que ela considerava mais proficientes. Isso aconteceu, quando alguns de seus colegas de sala compartilharam relatos sobre sua participação no projeto PROPAZ [...]. Nesta ocasião, eles contaram que estavam pensando em desistir do curso de Letras porque sentiam que não queriam ensinar ‘que era muito chato ficar repetindo coisas’ e ‘pedir pros alunos repetirem o tempo todo’ [...] Achamos bem-vindo esse assunto, já que trata de algo muitas vezes adormecido nos alunos de Letras na FALEM. Voltamos a falar dos dois desafios do curso: aprender uma LAd e aprender a como se tornar um professor dessa língua. Como o curso ainda concentra os momentos de prática de ensino no seu final, alguns ficam com a impressão de que estão ali só para aprender a língua e sobre a língua, algo confortável para aqueles que ainda não estão conscientes de que estão matriculados em uma licenciatura. Perguntamos à AC4 se ela via o ensino e a aprendizagem de inglês como mera repetição de palavras. Ela ficou muda. Pedimos que ela refletisse sobre o que ela aprendia em Aprender a Aprender. Dissemos que a sua colega estava certa sobre o quanto só repetir e pedir para repetir é muito chato e que se dar aulas fosse só isso, ‘também não gostaria de ser professora’. Demos a sugestão de ela conversar a respeito disso com esses colegas para ajudar mais ainda na motivação deles em continuar com o curso (relato de 20 de abril).

3.3.2 Padrões de comportamento e transformações na fase 2

Durante a fase 2 de aconselhamento identificamos padrões de comportamento de AC4 que favoreceram e desfavoreceram sua motivação.

Em relação aos primeiros, citamos o fato da aconselhada continuar aberta a interações com outros agentes que foram incentivadas por sua conselheira. Sobre isso AC4 expressou: *‘Realmente foi a melhor esse ano! Pessoas com quem eu dividir muitas tristezas, mais muitas alegrias também [...]’* (postagem no facebook em 10 de dezembro).

Como já mostramos na fase 1, ela também se mostrou disposta a experiências de ensino do inglês, intensificando-as nos CLLE como monitora, apesar de ainda dizer que não sabe se quer ser professora. Lembramos ainda, que além do aconselhamento, nossa aconselhada participou ativamente de outras atividades fora da sala de aula, observando defesas de TCC, indo a palestras oferecidas na FALEM e interagindo nas oficinas da BA³ que envolviam o uso da oralidade em inglês. Em relação a estas, notamos que ela monitorava seus progressos, tomava iniciativas para pedir ajuda da conselheira para melhorar seu vocabulário e pronúncia; bem como para preparar suas apresentações nas disciplinas. Com isso confirmamos seu interesse em aprender na companhia de outras pessoas e de modo não linear também, ou seja, ao sabor do que as circunstâncias do momento possibilitavam e sem as amarras de conteúdos sequenciados e previsíveis como aqueles encontrados nos livros didáticos. Todas essas iniciativas e dedicação evidenciaram o estado positivo de sua motivação. Com essas percepções, mantivemos nossos esforços para expandir ações que contemplassem essas esferas.

Em relação aos padrões de comportamento que desfavoreceram a motivação de AC4, mesmo disposta a vencer seus desafios dando continuidade ao seu curso de graduação, vimos que ela resistia em diversificar atitudes para melhorar o desempenho nas atividades escritas. Por exemplo, dentre os dados da fase 2, identificamos uma **única novidade quando AC4 aceitou nossa sugestão de fazer uma versão em inglês da sua segunda narrativa de aprendizagem**. No mais, ela praticava mais do mesmo. Este padrão de comportamento nos chamou atenção, pois pareceu que sua satisfação com seu bom desempenho nas atividades orais compensava a necessidade de investir mais na escrita.

Ademais, registramos que ao final da fase 2 AC4 mantinha a determinação para aprender inglês, dizendo *‘meu foco é o inglês’*, sendo que ao lado da sua paixão por *‘cantar em inglês’* ela acrescentou, *‘ler em inglês, é o que eu gosto de fazer’*. Nessa ocasião, ela preteriu a leitura antecipada de textos de linguística em português como sugestão para se preparar para a retomada das aulas com o fim das ocupações e da greve na UFPA (relato de 13 de dezembro), o que poderia sinalizar que ela ainda tenha dificuldade para valorizar este tipo de conhecimento na sua formação em Letras.

Quanto às **transformações na fase 2**, começamos com aquelas relacionadas à atividade de fonética. Como a princípio ela afetou negativamente a motivação de AC4 e incomodou também a da conselheira isso trouxe **mudanças na agenda do aconselhamento**. Uma delas foi **passar a refletir como conselheiros lidam com as emoções** (nota da conselheira em 29 de junho), algo que passou a estar presente no grupo de pesquisas que iniciou leituras e discussões acerca do assunto. Isso levou não só à apresentação de uma comunicação para a comunidade da FALEM¹¹⁶, bem como ao aumento de nossos comentários acerca disso no aconselhamento. Outra mudança foi que planejamos compartilhar mais vezes com AC4 nossos *slides* de apresentações com temas relacionados ao aconselhamento.

Observamos também transformações nas relações interpessoais. Por meio do acesso a textos e mensagens postadas no *facebook*, tecíamos conexões com outros agentes. Estas, além de nos fornecer mais pistas para compreender sobre AC4 e ela sobre nós, acompanhávamos a interação dela com pessoas que conheceu por meio do aconselhamento, como AC3 que se tornou seu amigo no *facebook*.

No âmbito presencial, as experiências dentro e fora de sala de aula fomentavam apoio à aprendizagem de AC4 e transformava colegas em amigos mais próximos, como foi com COCON2, com a colega aconselhada de outra conselheira e com a colega mais proficiente que ajudou-a com a atividade de fonética. Já outros conhecidos de AC4 enriqueciam o seu acervo de ‘modelos’ de falantes de língua inglesa, como ocorreu com uma colega da turma de cultura anglófona que gravou uma entrevista que seria uma avaliação de língua inglesa da aconselhada. Sobre isso, AC4 elogiou seu inglês e falou, *‘Eu pensava que não ia entender o inglês da xxx, mas consegui. Só deixei de transcrever algumas frases’* (relato de 14 de setembro). Com isso, ela conhecia outras histórias de aprendizagem e também tecia novas amizades.

Nessas interações, AC4 também conhecia outras histórias de aprendizagem e a reflexão sobre elas também provocou transformações. Por exemplo, quando exploramos-las **para tornar mais vívido o seu sonho de viajar para o exterior**. Quanto a isso, ao final da fase 2, houve claras modificações nos planos de AC4: depois de nos dizer que gostaria de viajar para New York, mudou de ideia escolhendo Miami, além de excluir visitar a Alemanha onde uma prima estaria morando (relato em 12 de setembro). Logo após o encontro com o aluno da graduação que tanto deu aulas para pagar viagens quanto conseguiu um bolsa de estudo para realizar uma outra, perguntamos se já seria capaz de fazer um plano mais elaborado para viajar e ela

¹¹⁶ Mencionada em 3.1.2.1

respondeu ‘*Talvez, eu também dê aulas para isso*’. Todavia, antes de receber as informações de como viajar sem a ajuda dos pais, compartilhadas na apresentação final da disciplina Cultura Anglófona, AC4 afirmou

só vou viajar quando for proficiente, não dá para planejar isso agora. Vou mudar de casa novamente em breve e minhas economias estão voltadas para ajudar a pagar um aluguel mais caro. Eu ainda não fui ao cinema por conta disso (relato de 22 de setembro).

Outra percepção foi a respeito da **emergência de novas comunidades de prática, por iniciativa da conselheira, bem como de AC4**. A comunidade de prática que mais chamou nossa atenção pelos seus aspectos transformadores foi aquela iniciada pela aconselhada com a participação de alguns alunos da turma dos CLLE na qual nossa aconselhada foi uma das monitoras. Antes da aula começar e AC4 realizar suas microapresentações, tratando de assuntos, como dicas de fonética (relato de 10 de novembro) e de vocabulário de roupas (relato de 17 de novembro), ela se reunia com alguns de nossos alunos. Resumimos no quadro abaixo o que vimos destes momentos:

QUADRO 29 - Comunidade de prática com alunos dos CLLE

Documento Relatos de aconselhamento	Atividades observadas
Em 6 de outubro	Reunião de alunos CLLE com AC4 no corredor. Ela ajuda-os com a prova oral de inglês.
Em 1 de novembro	Novo encontro no corredor. Em pé, AC4 e mais dois alunos dos CLLE praticam falar em inglês.
Em 10 de novembro	Encontro de AC4 com um dos alunos da turma dos CLLE sentados em cadeiras em um cantinho do corredor. A conselheira elogia o uso do inglês e a cantoria de AC4 em inglês também. O aluno comenta que tem apreciado a ajuda de AC4.
Em 6 de dezembro	AC4 chamou de ‘ <i>clube da conversação</i> ’ a atividade que desenvolve fora da sala de aula com os alunos dos CLLE, em pé ou sentados no corredor. Isso tomou forma quando ao trocar mensagens com eles no <i>whatsapp</i> , a aconselhada percebeu que poderia ajudá-los, conforme ela falou ‘ <i>quando eles não sabiam uma palavra, usavam o português e eu já sabia qual seriam em inglês</i> ’.
Em 13 de dezembro	AC4 pede ajuda da conselheira para achar textos que tratem do uso do português na aprendizagem de LA pois isso poderia ajudar os alunos do clube da conversação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Como ver esses agentes reunidos tornou-se rotineiro, tomamos a iniciativa de pedir depoimento dos dois alunos (aluno CLLE 1 e aluno CLLE 2) que mais receberam ajuda de AC4 (relato em 6 de dezembro) e sugerimos a ela que escrevesse a respeito da experiência de ensiná-los (relato

de 13 de dezembro). Depois dessa sugestão, AC4 logo evidenciou sobre o quanto suas participações favoreceram sua motivação postando o seguinte texto:

Sabe o momento em que você sabe que está fazendo o certo? Pois é essa as minhas conclusões quando conheço esses amores e que serão meus eternos alunos e amigos. Foi muito gratificante cada momento que passamos juntos e poder ensinar o que mais amo fazer me deixou feliz e ainda mais apaixonada pelo inglês. Obrigada Maria Clara pela oportunidade de aprender e contribuir com esta turma e que Deus abençoe as oportunidades que ainda virão para mim mais à frente (facebook em 17 de dezembro).

Em outro momento (17 de janeiro de 2017), ela compartilhou conosco esta narrativa sobre seu envolvimento com a turma dos CLLE:

QUADRO 30 - Comunidade de prática com alunos dos CLLE

Em meio as ocupações que ocorreram no início do semestre na UFPA, foram interrompidas as aulas da graduação e fiquei triste mais uma vez pelo semestre se atrasar. Queria retornar para minha casa no interior, mais pensei no quanto iria tirar meu foco de aprimorar o meu inglês.

Decidir então continuar a vir para a UFPA estudar sozinha na biblioteca ou na BA3, onde estaria em contato com os professores, colegas mais experientes e que poderia me ajudar a qualquer momento. Foi então que surgiu a melhor oportunidade, de assistir as aulas do cursos livres e também de levar algo para ajudar os alunos dentro dessa sala.

I stayed very happy because I stay together with my counselor Clara, but have fear, I'm shy, and teach isn't easy for me.

I meet the students, and learned together them, All the class people is very nice and excelente students.

Mesmo nervosa, falhando no inglês e sendo corrigida pela professora eu comecei a dar os primeiros passos como futura "teacher". A atenção dos alunos me deixava muito feliz, e ter ensinado fonética, foi maravilhoso, e quem diria. Rs rs rs.

Me conquistei por todos mais em especial pelo aluno CLLE 1 e aluno CLLE 2 e costumávamos chegar antes para resolver os exercícios e conversar em inglês, e me via em muitos deles, no início do curso morrendo de medo de falar "Hi". Ficamos muitos próximos e não desgrudávamos mais, parecia que eu para eles era a melhor professora do mundo e sempre muitos curiosos ensinava o que eu sabia, e me esforçava para sempre ter algo novo para ensiná-los. Lembrei do que o professor xxx falou para a minha turma sobre ser professor, "Que o professor não é aquele que sabe tudo, mais que se torna melhor ao aprender com a curiosidade de seus alunos". E quem diria eu dando aula, tudo que eu não desejava, eu estava amando mais e aprendendo também.

Agora vejo o quanto aprendo ensinando e que cada momento que eu passei com eles foi muito gratificante e serviu como experiência como futura "teacher de inglês".

Fonte: Narrativa de autoria de AC4 (versão digitalizada pela conselheira).

Após comentar com ela esse documento, satisfizemos sua curiosidade mostrando os depoimentos dos dois alunos¹¹⁷. Com os textos em mãos, observamos com AC4 o quanto sua experiência nos CLLE fomentou sua identidade como professora e que possivelmente apoiou esse processo o fato de ela ter percebido que **na prática** podia aprender ensinando. Como

¹¹⁷ Expostos no apêndice H.

conselheira, vínhamos incentivando a interligação entre ensinar e aprender como uma estratégia motivacional desde o momento em que sugerimos que ela ajudasse a aluna da UFPA que nos procurou no corredor pedindo para ser ouvinte. Nesse ponto do aconselhamento, AC4 já expressava que queria ser professora de inglês de crianças quilombolas, e, com a colega que a ajudou na atividade de fonética, agora sua amiga, elaborou um projeto para mostrar à diretora de uma escola. Embora a diretora da escola não tenha se interessado em realizar o projeto durante o final de semana, AC4 expressou o desejo de buscar outra oportunidade de ensinar o público infantil (relato de 17 de novembro).

Ademais, registramos mais duas transformações significativas. **A primeira diz respeito a AC4 já ter planos para o TCC.** No início da fase 2 seu tema seria ‘*Aprendizagem de Inglês por meio da Música*’ (relato de 31 de maio). Depois de ver as defesas desses trabalhos, ela continuou registrando ideias para quando for a sua vez, mas também anunciou que já tinha pensado em um dos seus professores de língua inglesa como orientador, pois gostou do modo como ele conduziu a defesa do TCC¹¹⁸ de um aluno (relato de 5 de julho). Já em outro relato (de 8 de agosto), identificamos que AC4 alterou seu tema de TCC para cultura anglófona. Inclusive, foi iniciativa dela pedir à conselheira sugestões de alguns livros, conforme ela falou “[...] *pelo menos para eu olhar, porque tipo assim professora, eu me interessei pelo fato de unir coisas do dia a dia e que são acessíveis e que a gente tem que se habituar*”.

A segunda transformação que queremos ressaltar foi a emergência de AC4 enquanto agente motivadora. Lembramos que em um dos encontros de aconselhamento ela mencionou que não se via motivando alguém e que nem saberia preencher um mapa motivacional porque sua motivação ‘[...] *fica em cima de um penhasco*’ (relato de 27 de junho).

Em relação a não se achar motivadora, ao final da segunda fase, conscientizamo-la do contrário comentando que assim como vinha recebendo apoio do aconselhamento, ela mesma vinha favorecendo a motivação de agentes em seu entorno. O quadro abaixo mostra quais foram as situações de que lançamos mão para conversar sobre isso com ela:

QUADRO 31 - AC4 motivadora

Relato de aconselhamento	Situações em que a conselheira identificou AC4 enquanto agente motivadora
De 14 de setembro a 15 de dezembro	Com a turma dos CLLE quando AC4 ajudou-os com o uso do inglês e compartilhou como vem vencendo suas dificuldades para com isso.
Em 27 de setembro	Com AC6 quando AC4 tenta convencê-la a não desistir do curso sugerindo a ela que faça mais ‘pelo inglês’, mesmo que não seja como ela, ficando à tarde na FALEM; e quando AC6 decide tentar falar em inglês no aconselhamento, pois percebe que esta já está conseguindo se comunicar assim no aconselhamento.

¹¹⁸ Trabalho de conclusão de curso na graduação.

6 de dezembro	<p>Com AC7, que não se sentia confortável com seus últimos professores de LA e AC4 contou da sua experiência de ter o mesmo professor mais de uma vez: em língua inglesa 1 ela não gostou da experiência porque “parecia que só tinha eu na sala e ele me corrigia o tempo todo”. Depois no segundo semestre, lá estava o professor de novo em outra disciplina em fonética. Porém, ele foi deixando cada vez mais claro que ela poderia contar com seu apoio. Assim, na terceira vez com o mesmo professor ela refletiu que ele “<i>perguntava e corrigia muito porque se preocupava comigo</i>” afirmando, “<i>gosto cada vez mais desse professor</i>”.</p> <p>Com seus colegas de sala mais proficientes, quando AC4 ouviu o que diziam de não estarem gostando de suas experiências com o ensino e das muitas aulas em português na graduação, conversando sobre isso no aconselhamento e depois envolvendo-os nas atividades que ela participava.</p>
---------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A esse respeito, nossa aconselhada se surpreendeu com a possibilidade de estar contribuindo de algum modo para favorecer a motivação desses agentes. Explicamos a ela que vimos essas interligações como um fenômeno de sistemas complexos, parte da abordagem que adotamos para realizar nossa pesquisa; e, que embora ela não tenha agido intencionalmente para motivá-los e também considerando que mesmo que tivesse, os resultados seriam imprevisíveis, seu envolvimento nos casos que citamos pareceu favorecer a proteção do processo motivacional voltado à aprendizagem deles, bem como dela própria.

Quando ela nos apresentou sua narrativa de aprendizagem no final da fase 2, foi a sua vez de nos surpreender ao elaborar nesse documento o seu próprio modelo de mapa motivacional. No quadro 32, apresentamo-lo.

QUADRO 32 - Narrativa de aprendizagem no final da fase 2 de aconselhamento

Narrative about my second semestre

[1] *O segundo semestre foi mais uma etapa concluída, que foi mais difícil que o primeiro. No primeiro foi algo novo e ter tido aquele choque do Inglês de frente seria normal, mas nunca comparado ao começar o segundo semestre e ter fonética e na ementa da disciplina nível de inglês 3, sendo que só havíamos tido Inglês 1 e iríamos começar a 2. Todos ficamos assustados, e eu mais ainda, pois para mim “seria impossível de passar naquela disciplina” com um Inglês tão fraco como o meu. A cada aula eu estava, mais não conseguia aprender quase nada, cheguei ao ponto de sair chorando com uma colega por conta disso e saber que teríamos que fazer um trabalho e não havíamos entendido o assunto todo.*

[2] *Foi o momento mais desesperador, o momento em que vir meu sonho, aquilo que tanto amo eu ter que interromper por causa de fonética. Fiquei muito desesperada e a primeira coisa que decidir “vou trancar o curso”, “não quero ficar em fonética”, essa era a minha desculpa a dar aos meus pais. Todos ficaram muito tristes, meus pais não aceitavam a minha loucura de trancar, e diziam que não era pra eu fazer isso, que iria dar tudo certo e todos sabiam como era esforçada e capaz de superar e não podia interromper o que mais desejava alcançar.*

[3] *Minha família me motivou muito a continuar, minha mãe disse uma frase que jamais irei esquecer “eu não quero você de volta, não de mãos vazias e sem conseguir o que você sempre sonhou” isso me fez refletir em tudo o que vivi, tudo o que passei, os anos que estudei, e principalmente da vontade e do desejo dos meus pais para que eu e meus irmãos estudasse e passar em uma faculdade, aprender tudo o que eles não aprenderam, ter um trabalho digno e uma carreira bem sucedida e não ter o mesmo destino que eles o dia inteiro em um sol quente no*

trabalho pesado, que a satisfação seria nos ver bem e não ter que trabalhar como eles trabalham.

[4]Mesmo desmotivada fui convencida a voltar as aulas no dia seguinte e justamente depois do ocorrido eu teria o aconselhamento e não esqueço do desespero de minha conselheira Maria Clara ao saber o que se passava naquele instante comigo. Ela parece que saiu totalmente do seu momento carinhoso para ser rígida e me perguntar “tu estás louca xxx?” Foi o momento que eu acordei de vez para aquele trabalho e enfrentar a fonética de frente.

Graças a Deus deu tudo certo até melhor do que eu imaginava que fosse, apresentei o trabalho todo em inglês e eu ouvi os elogios do Professor xxx foi melhor dos melhores momento, “ganhei um bom com gosto de excelente”.

[5]Tudo começou a dar certo, as aulas começaram a ficar muito melhores e compreensíveis, minha fluência foi algo que me surpreender bastante, conseguia compreender e falar em Inglês com novas palavras que aprendia nas aulas. Aos poucos vi no que a fonética iria me ajudar na pronúncia e a melhorar minha fluência até o final do semestre do curso e que eu não preciso ficar em pânico, só preciso estudar mais e continuar no meu foco, que tenho tudo para dar certo, e quem diria eu acabei gostando da fonética, mesmo com um regular no final disso tudo.

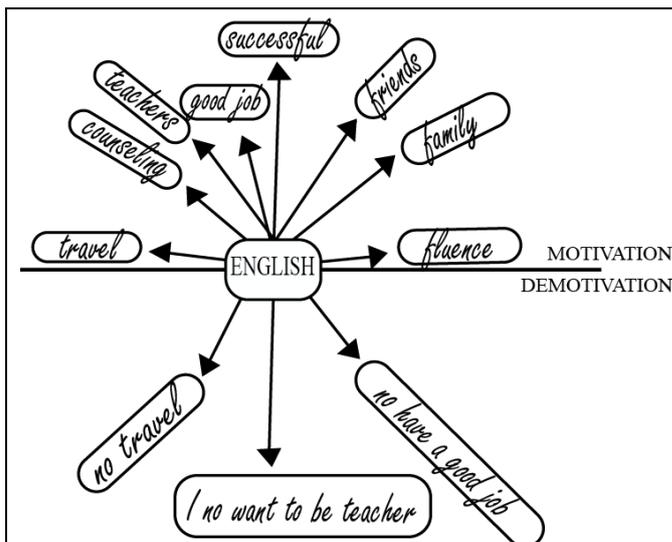
[6]Quando se trata do Inglês meus olhos brilham de alegria e satisfação em ter certeza de que estou no que eu amo aprender. Sentir que minha motivação buscar sempre aprender o Inglês, é muito diferente de quando entrei no curso, quando a minha vontade era somente aprender a língua e viajar. Hoje noto em mim que não busco somente isso, foi uma grande mudança, fico muito feliz quando consigo ensinar e que estou aprendendo, vejo que realmente aprender e isso me impulsiona a buscar a perfeição todo dia, nunca imaginei que isso iria me fazer gostar mais de estudar inglês.

[7]Como sou uma pessoa que tem o emocional um pouco fraco, tenho que me controlar ao máximo com os altos e baixos na minha aprendizagem. Melhorei muito nesse sentido comigo mesma, vi que isso iria me acompanhar e que vão existir só os momentos bons e excelentes mais que se surgir os regulares serão para que eu aprenda com meus erros e ser paciente comigo mesma e ver que estou aprendendo sim.

[8]Língua inglesa II, foi maravilhoso, algo assim fora de série, pois foi algo que me despertou esse meu lado professora. Perceber como lidar com os alunos que iniciam sua aprendizagem com os níveis diferentes e como nivelar uma aula para uma turma com níveis assim, torna-la atrativa para os experientes e maravilhosa para um iniciante. Não havia tido dois professores que me motivassem tanto como o xxx e a xxx, acredito que se for para ser professora eles serão minhas grandes inspirações.

[9]Talvez a visão de professor me afligiu um pouco, percebia isso em relação à minha turma, onde o nível de Inglês são muitos diferentes, o trabalho e a dificuldade para o professor tornar uma aula atrativa para todos. E nesse momento estava também começando à ajudar uma amiga que queria aprender inglês, acabei sentindo isso na pele. Por mais que ela realmente estivesse começando do zero, fosse algo novo, eu senti a dificuldade de ensinar. Mas percebia a paciência e o carinho que tinha em ensiná-la e que talvez ser professora o que eu jamais queria ser, eu estava descobrindo que pode ser algo apaixonante e importante para a minha vida acadêmica.

[10]Minha motivação é movida imensamente pelo meu sonho de aprender a língua, mais também é movida pelas pessoas próximas, sobre a visão do meu eu no futuro, tudo o que eu posso ter e proporcionar a minha família realizar esse sonho.



[11] Cada uma dessas motivações são de grandes significados para minha aprendizagem são meus suportes para o meu sonho.

[12] Minha família são os que estão sempre em meu lado, apoiam-me em tudo, menos desistir dos meus sonhos. O aconselhamento é o que me mudou, mostra-me alternativas diferentes de aprimorar meu inglês, como lidar com minhas frustrações e faz com que eu tenha a visão do meu eu no futuro através do inglês.

[13] Meu desempenho no Inglês melhorou, mais é algo que deve sempre progredir mais e mais. Talvez seja algo que eu já esteja praticando que

é falar em Inglês e estudar bastante vocabulário novo, acredito que quanto mais conhecer palavras novas minha fluência irá melhorar cada vez mais. Hoje me sinto bem em conversar em Inglês com minha conselheira, aprendo palavras novas e até mesmo coisas que eu não estudei ainda e consigo aprender através dela, como a palavra “will” então é algo em que o aconselhamento pode ajudar na minha fluência.

[14] Perceber que o eu de futura professora de Inglês irá me acompanhar sempre, pois é algo que faz parte da minha aprendizagem. Vejo que ser professor “não é somente ensinar e sim também aprender” com as dúvidas e curiosidades dos alunos, ter tido neste semestre professores ótimos me levaram a esta percepção e que com tão pouco tempo em atividade, mais que me mostraram uma experiência muito grande, e o tipo de professor que eu devo ser e ter comportamentos diferentes para ser um profissional bem sucedido.

Fonte: Narrativa de autoria de AC4 (versão digitalizada pela conselheira e por Jean Roberto da Silva).

Considerando o que AC4 expressou acerca do seu processo motivacional desde as suas motivações iniciais, observamos por meio do que ela escreveu no parágrafo 6 da narrativa do quadro 32, que sua motivação intrínseca ainda está ativada ao final da fase 2, energizada por antigas paixões, mas também por uma nova, gostar de ensinar inglês. Assim, nosso papel continua sendo o de ajudar a protegê-la.

Ainda, o conteúdo desta narrativa corroborou nossas percepções acerca de fatores contextuais que influenciaram a motivação de AC4 (parágrafos de 1 a 5). Esse texto enfatizou a **participação de agentes** (parágrafo 10); as **experiências de ensinar, de refletir e de aprender** (parágrafos 9 e 14); e, o modo como o **aconselhamento** esteve interligado a isso (parágrafos 4 e 12).

Para concluir nossa apresentação e análise da fase 2, ressaltamos que o que vimos acerca da quantidade e da qualidade das interações entre diferentes agentes e AC4 (com e sem a participação da conselheira), levou-nos às seguintes metáforas para descrever o aconselhamento que realizamos sob princípios de sistemas complexos com o objetivo de lidar com a motivação:

Concebemo-lo como **fomentador de laços motivadores** quando lançamos mão dessas interações para aumentar o bem estar com a aprendizagem, o uso da língua inglesa e a percepção da sua evolução. Relacionamos a isso a seguinte reflexão de AC4: *‘já está sendo diferente. Eu já consigo ver meus erros com mais humor’* (relato de 14 de setembro), algo que se confirma no parágrafo 13 da sua narrativa de aprendizagem no quadro 32.

Quando consideramos a abertura de sistemas complexos e exploramos a sua dinamicidade, nos deparamos com um **aconselhamento sem fronteiras**, com mobilidade para envolver vários agentes e transitar por vários ambientes para proteger o processo motivacional.

Integrando esses olhares, chegamos a um aconselhamento que metaforicamente como **“uma vila”** na qual pessoas de diversas casas contribuem para influenciar a motivação, cuidando dela também. Com isso, como começou a acontecer na fase 1, na fase 2 se manteve expandida a relação de uma para outra, representativa do modelo mais conhecido de aconselhamento (KATO; MYNARD, 2016). Nesse novo formato, foi perturbada a motivação de AC4, a dos agentes em seu entorno (incluindo a conselheira) e a do desenvolvimento da própria atividade de aconselhamento. Na figura 21 ilustramos como vemos a configuração desta “vila”.

FIGURA 21 - O aconselhamento enquanto “uma vila” para lidar com a motivação

Conselheiro, aconselhada e múltiplos agentes advindos de múltiplos lugares



Fonte: figura elaborada pela autora.

3.3.3 Padrões e Transformações fase 3

Na fase 3 de aconselhamento, em relação a padrões de comportamento, primeiramente destacamos aqueles que explicitam a dedicação e as iniciativas de AC4 como indicativos da sua motivação para aprender inglês.

Quanto a isso, vimos que AC4 continuava disposta a investir seu tempo para aprender fora da sala de aula (relato em 4 de janeiro) e buscava aprendizagem não linear, que melhorasse sua oralidade, inclusive para compensar as provas escritas insuficientes; (relato de 7 de março).

Para tanto, notamos também que ela já desenvolvia suas próprias estratégias de aprendizagem como *'I talk in English alone at home when I wake up'* (relato em 28 de março).

Nessa fase, também foi um prado de comportamento ouvir AC4 cantarolar em inglês pelos corredores da FALEM antes das aulas começarem e observamos que ela dava preferência a atividades envolvendo música (relatos em 17 e 18 de janeiro). A aconselhada tentou constantemente falar inglês no aconselhamento e nos corredores com a conselheira e professores (relato em 17 de janeiro; em 21 de março e 11 de abril).

Apesar de não se sentir confortável com a escrita em inglês, ela compartilhou mais de três trechos da versão de sua segunda narrativa em inglês, mas não pediu nossa ajuda para melhorá-los, e sim, a de colegas de sala (relatos em 24 de janeiro; em 14 de fevereiro; em 7 de março; e em 11 de abril). Outros comportamentos que se repetiram foram os momentos em que ela expressou a importância da aprendizagem do inglês para si nas postagens de *facebook* e também no aconselhamento. Por exemplo, no relato de 11 de abril, quando analisamos sua agenda holística e perguntamos sobre o tempo para a vida pessoal, AC4 respondeu que estaria toda voltada para a aprendizagem de inglês e que já teria dito até para seus pais que seria difícil daqui para frente voltar para a casa deles todos os finais de semana, principalmente em época chuvosa, pois não queria chegar na UFPA *'sob sufoco'*.

Nesse período, foi reforçada a noção de que aprender com os outros motivou-a positivamente. Ela não mediu esforços para manter conexões com colegas da fase anterior do aconselhamento, em especial com alunos dos CLLE, além de tomar iniciativas ao longo de todo esse período para expandir suas relações com pessoas em torno da sua aprendizagem. Segundo suas palavras, era bom *'aprender uns com os outros'* (relatos em 11 e 25 de abril).

Outro comportamento que se manteve estável foi o papel de AC4 motivadora. Por conta da sua participação em novas comunidades de prática atreladas à BA³, passamos a reconhecê-la como uma **embaixatriz** desse espaço (relato em 22 de fevereiro). Ela já identificada também como a aluna que mais o frequenta, agora era reconhecida por incentivar outros agentes, como a sua irmã, os colegas de Turismo, sua primeira aluna, bem como os colegas dos CLLE e do PEC-G a participarem das atividades nesse espaço de aprendizagem (relato em 24 de janeiro). Com isso, vemo-la como **uma agente multiplicadora de oportunidades de aprendizagem** (relato em 23 de fevereiro). Para nós, foi ainda mais significativo ouvi-la falando de aconselhamento na atividade¹¹⁹ voltada a calouros de Letras de Língua Inglesa. Esta atividade fez parte

¹¹⁹ Conforme descrevemos em 3.2.3.2 para estratégias motivacionais emergentes na fase 3 de aconselhamento.

dos momentos da AC4 motivadora, mas também evidenciou como a trajetória dela evoluía favoravelmente.

Em relação a **transformações na fase 3**, a atividade da turma de Teorias do Uso da Língua com os calouros ajudou AC4 a modificar seu entendimento acerca do perfil do aluno que busca aconselhamento. Pensamos que o depoimento de um colega de sala durante esse evento contribuiu para isso. Depois de ela explicar acerca dessa modalidade de apoio, esse colega pediu a palavra para dizer porque ele próprio buscou essa ajuda. Ele explicou que apesar da sua reconhecida competência em língua inglesa, decidiu buscar apoio para lidar melhor com a organização de seus estudos, uma novidade para a nossa aconselhada.

Nesse período, as primeiras faltas e justificativas para não ter aconselhamento chamaram nossa atenção como um comportamento novo (relatos em 14 de fevereiro; em 18 e 25 de maio e em 29 de junho). Concomitantemente a isso, o fato de AC4 não nos mostrar as atividades da graduação para que fossem desenvolvidas ou aprimoradas e os momentos em que ela admitiu estar com dificuldades e expressou ‘*quero sair disso sozinha*’ (relatos 24 de janeiro; em 6 e 22 de fevereiro) nos levaram a pensar se ela ainda se sentia confortável em ser aconselhada (relato em 14 de fevereiro). Isso foi reforçado quando sentimos a sua resistência em pensar conosco maneiras de vencer seus novos desafios, como aqueles relacionados à escrita. Além disso, ela já buscava experiências sem a nossa participação. Refletimos sobre um possível desfecho para o aconselhamento com ela.

Enquanto conselheira, percebemos que essa nova dinâmica coincidiu com o período em que iniciamos a licença do trabalho na graduação para concluir a tese. Apesar de lançar mão de outros meios para acompanhar a rotina de AC4, pensamos que não estar presente na UFPA quase todos os dias limitou as estratégias motivacionais da maneira como vinham sendo desenvolvidas, sobretudo aquelas entrelaçadas à rede de relações interpessoais que agora se movimentava independentemente de nossa participação. **Embora AC4 não tenha deixado o aconselhamento, vimos claramente que nosso papel mudou, e que de figura, viramos fundo “na vila” de aconselhamento.**

Mais transformações foram notadas em relação ao eu ideal (DÖRNYEI, 2005) de AC4. Na fase 3, ela expressou com mais ênfase seu desejo de ser a primeira quilombola a falar inglês na sua comunidade (relato em 31 de janeiro) e de se tornar estagiária dos CLLE (relato em 14 de fevereiro). Queria trabalhar na BA³ (relato em 24 de janeiro) e **atuar como conselheira**, o que coincide com a **projeção que a própria conselheira começa a elaborar acerca da**

aconselhada (relato em 11 de abril e 4 de julho). Esta projeção inclui vê-la na primeira fila na defesa desta tese e notar que outros alunos aprendem com a leitura acerca da sua trajetória (relato em 14 de fevereiro). Além desses aspectos, a aconselhada continuava transformando ideias acerca das qualidades da professora que ela gostaria de ser; do seu futuro orientador de TCC; e, do inglês que quer ter alcançado até o final de seu curso (relato em 14 de fevereiro).

3.3.4 Padrões de comportamento e transformações na fase 4

Como padrão de comportamento notamos que AC4 continuou motivada e motivadora e buscando oportunidades para praticar oralmente o inglês, bem como para integrar agentes em comunidades de prática como aquelas atreladas à BA³. Durante o episódio de violência com seu primo, ela esteve na delegacia e lá conheceu um policial que era aluno de língua inglesa no turno da noite na FALEM. Eles dialogaram em inglês e depois de perguntar: *‘Do you consider yourself fluent? When did this happen?’* ela ficou surpresa em saber que ele nunca havia estado na BA³. AC4 explicou a ele como esse espaço funciona e incentivou-o a frequentá-lo. Além disso ela convidou-o para participar do projeto PROPAZ para que ele descubra se quer ser professor (relato em 3 de agosto).

Seu engajamento nas atividades extraclasse continuavam constantes, sendo que seu envolvimento com os colegas africanos do PEC-G energizou a procura por atividades que visassem ao ensino. As revisões em sua agenda holística também permaneceram e isso contribuiu para que ela declinasse ser monitora em uma escola bilingue em Belém, já que percebeu que o tempo dedicado a isso poderia prejudicar suas outras atividades (relato em 3 de agosto).

Também continuaram chamando atenção suas dificuldades em lidar com professores com estilos diferentes de ensinar e de avaliar, bem como sua resistência em aprender com os erros das suas provas escritas. Notamos também que isso diminuía o interesse da conselheira em experimentar um leque mais diversificado de estratégias de aprendizagem com AC4. **Talvez nós precisássemos aprender mais como ajudar a desenvolver a escrita.** Ademais, AC4 não deu abertura para entender melhor quais os tipos de atividades gostaria de desenvolver. Ela não completou em inglês a narrativa final de aprendizagem da fase 2, tampouco escreveu a da fase 3 (relato de 3 de agosto).

Quanto às transformações na fase 4, mesmo diante de situações adversas, como a passividade de AC4 em relação à sua escrita, há uma transformação favorável em sua trajetória de

aprendizagem. Isso se dá quando vemos como mudança positiva o modo de ela lidar com as suas frustrações, bem distinto do seu segundo semestre quando pensou em deixar o curso para aprender inglês fora e depois voltar mais proficiente. Há ainda de se considerar os elogios que passou a receber nas demais disciplinas e atividades nas quais, concomitantemente, esteve envolvida. Em pleno funcionamento, a motivação intrínseca AC4 continuou energizada, já que foi notório o quanto ela continuava amando aprender inglês e tinha prazer em ver seu progresso. Possivelmente a rede de apoio, que fomentamos ao longo da sua trajetória contribuiu para isso, pois foi visível o quanto, em geral, ela se sentia bem em conviver na universidade. Então, esse ainda não seria o fim do aconselhamento de AC4, e sim, o início de uma nova fase.

3.4 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Começamos esta parte do capítulo 3 retomando nossas perguntas de pesquisa:

À luz de princípios da abordagem da complexidade,

- Como se manifestam os cuidados com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro?
- Como se dá o emprego de estratégias motivacionais?
- Em relação à prática dessas ações, quais padrões de comportamento e transformações são percebidos?

A seguir desenvolvemos cada uma das respostas a essas perguntas.

3.4.1 Como se manifestam os cuidados com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro?

Reafirmando justificativas

Para começar a responder esta questão, voltamos ao que nos levou a buscar a abordagem da complexidade visando ao objetivo geral da nossa pesquisa: avançar na compreensão de como lidar com o processo motivacional no aconselhamento. De acordo com o que já foi escrito na introdução desta tese, mais recentemente isso envolveu a necessidade de descobrir novos caminhos para conviver com a influência de fatores contextuais que observamos afetar a motivação voltada à aprendizagem de alunos aconselhados. Foi esta preocupação que conduziu este

estudo, sendo o norte para nossas primeiras manifestações de cuidados com o processo motivacional no aconselhamento linguageiro.

Lembramos que até esta pesquisa, como conselheira linguageira identificávamos quais seriam os fatores contextuais em ação no sistema de aconselhados. Mostrávamos isso a eles, por exemplo, em desenhos de bacias atratoras e conversávamos acerca de como esses fatores estariam perturbando negativamente a motivação. Os dados então constituídos não eram postos de lado, mas também não integravam mais ações para cuidar do processo motivacional. Nessas ocasiões compreendemos que foram utilizados em atitudes isoladas para mostrar o quanto os aconselhados estavam sendo passivos diante de fatores contextuais e o quanto o conselheiro esperava que ver isso por si só poderia energizá-los para mitigar momentos de instabilidade dinâmica em suas trajetórias.

Explorar isso favoreceu o processo motivacional em alguns momentos do aconselhamento. Observamos, todavia, que essa estratégia para fomentar as mudanças esperadas não teve a mesma eficácia no decorrer do processo. Daí, pensamos que talvez o caminho para obter resultados mais duradouros envolvesse conectar as ações umas às outras. Com esta questão, voltamos ao ponto em que pensar e agir de modo diferente sobre a influência de fatores contextuais levaria ao convívio com a realidade como ela se apresenta, em movimento, emaranhada, além de incerta, imbuída do que passamos a entender fazer parte da sua complexidade. Buscar como fazê-lo nos inquietou em todo o percurso desta tese. Então, quais foram nossos achados após os quatro anos do desenvolvimento desse estudo? Prosseguimos expondo o que por hora elaboramos como uma resposta a isso.

Começando a trilhar um novo caminho

Considerando o cenário acima, **de maneira geral** a manifestação de cuidados com a motivação se voltou **a explorar a influência de fatores contextuais de modo mais interativo**, em sintonia com o que apresentavam as circunstâncias contextuais entrelaçadas ao aconselhamento que se desenrolava. Isso tomou forma **de um modo mais específico** por meio de passos complementares que interligaram a pesquisa-ação e o estudo de caso que realizamos.

Na pesquisa-ação, conforme nós aconselhávamos AC4, o que chamamos de modo mais interativo de lidar com fatores contextuais ocorreu em tempo real. Nas conversas com a aconselhada e por meio do nosso convívio nos ambientes da FALEM, da UFPA e até fora desses, percebemos quais eram aqueles que atuavam positiva e negativamente na sua motivação.

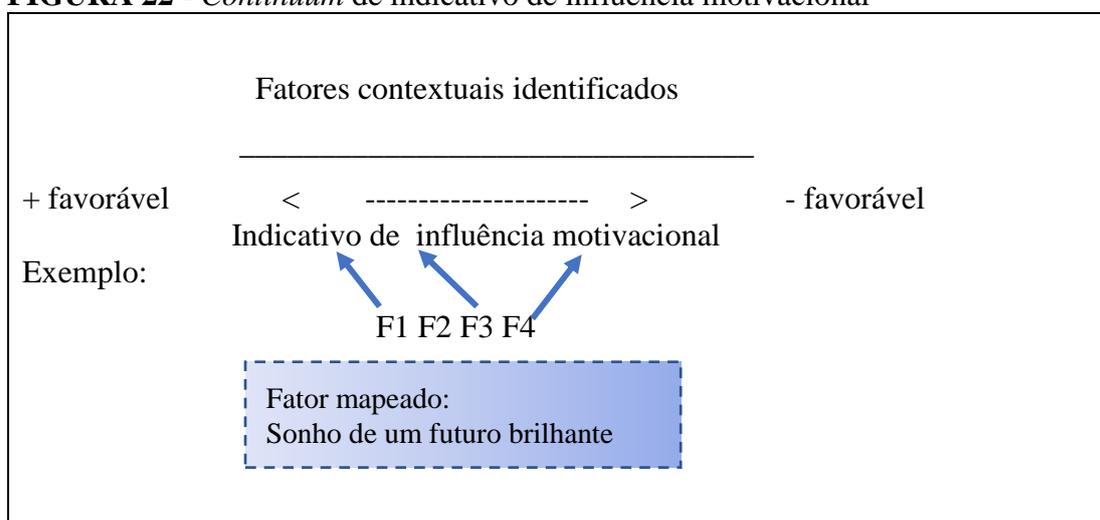
Lançando mão dessa identificação, **agimos para integrá-la a nossas ações cotidianas para favorecer o processo motivacional**¹²⁰.

Praticar isso desde a fase 1 do aconselhamento abrangeu vê-las com estáveis e instáveis. Nesse sentido, desde essa fase, **prestamos atenção à composição da motivação intrínseca de AC4**. Esta se manteve ativada por sua paixão pela língua inglesa, incluindo seu interesse por vocabulário e música. Observamos também a crescente participação de agentes relacionados ao aconselhamento favorecendo e desfavorecendo sua motivação; e, as experiências dentro e fora da sala de aula também perturbando-a dinamicamente.

Já ao final da fase 2, articulamos a isso um olhar retrospectivo do aconselhamento com AC4, nos servindo do que viria a ser um estudo de caso. Desse modo, o que se deu na pesquisa constituiu material para o estudo de caso. O que aconteceu no passado se transformou em retorno para novos cuidados no processo motivacional durante a continuidade do aconselhamento.

No estudo de caso, o modo interativo de lidar com a influência de fatores contextuais foi acentuado com a escrita da tese com o seu entrelaçamento ao longo do aconselhamento. Igualmente, quando descrevemos **indicativos da influência desses fatores na motivação que a princípio víamos como sendo apenas de AC4**. Como vimos, alguns destes foram comentados ao longo do texto. Outros, inseridos nos quadros nos quais resumimos tais influências incluindo uma coluna que descreveu seus indicativos como positivos (+) ou negativos (-), ora mais e menos próximos de favorecer a motivação como em um *continuum* sob movimentos imprecisos. A figura abaixo ilustra essa perspectiva.

FIGURA 22 - Continuum de indicativo de influência motivacional



Fonte: Figura elaborada pela autora.

¹²⁰ Comentadas na resposta à segunda pergunta de pesquisa.

Com essa figura, defendemos que a ideia de uma movimentação em *continuum*, entre os sinais de mais e de menos favorável à motivação, deixa de lado categorizações estáveis como aquelas sugeridas em estudos cartesianos. Isto porque nossa escolha pela abordagem da complexidade envolveu ver a influência de fatores contextuais como momentânea, situada no ato em que foi registrada, sujeita a mudanças em qualquer tempo, se movimentando de acordo com energias advindas de outros fenômenos, processos, elementos e agentes atrelados uns aos outros – daí sua imprecisão. Dessa forma vê-las em um *continuum* teve mais de uma utilidade. Contribuiu **para que entendêssemos acerca de suas estabilidades e de suas oscilações dentre o conjunto de influências de fatores contextuais de diversas fases de aconselhamento e fomentaram a exploração disso em estratégias motivacionais.** O quadro abaixo resume o que mapeamos dessa dinâmica.

QUADRO 33 - Dinâmica de fatores contextuais das fases de aconselhamento

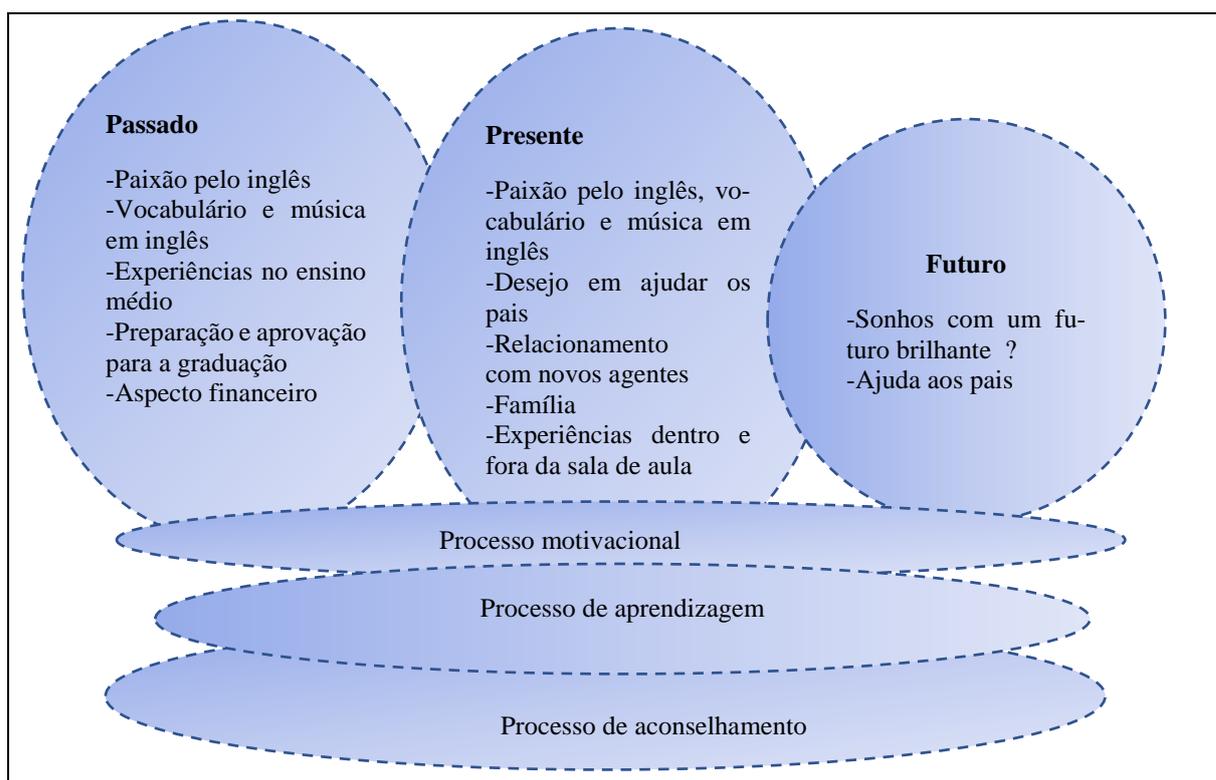
Fatores contextuais registrados	Fases de aconselhamento / indicativo de influência motivacional			
	F1	F2	F3	F4
Fatores relacionados a motivações iniciais de AC4				
-Sonhos com um futuro brilhante	+		+	-
-Vocabulário e música em língua inglesa	+	+	+	+
-Experiências com inglês na escola	+, -			
-Preparação para o ENEM	+			
-Aprovação no curso de Letras	+			
Fatores relacionados à participação de agentes	F1	F2	F3	F4
Colegas				
-Maior competência linguística	-			
-Feedback das apresentações de AC4	+	+	+	+
-Parceria em trabalhos de sala		+	+	+
-Desarmonia em sala		-	-	
-Parceria em atividades da BA3			+	+
-Apoio à aprendizagem do inglês			+	+
-Apoio de colegas aconselhadas	+	+	+	+
-Apoio de colegas de curso		+	+	+
-Apoio de colegas do curso da irmã		+	+	+
-Apoio de ex-aconselhados	+	+		
Família de AC4				
-Ajuda aos pais	+	+	+	+
-Mãe	+	+	+	
-Irmã	+	+	+	+
-Tios			-	
-Primo				-
Namorado de AC4				
- Percepção da necessidade de maior dedicação ao estudo		+		

-Falta de dedicação às atividades de aconselhamento			-	-
---	--	--	---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Com base no que já apresentamos acerca dos fatores nesse quadro, agora neles nos detemos agrupando-os em uma nova configuração na figura 23. Esta expõe outro olhar que agregamos a nossas manifestações para lidar com eles. Dessa vez realçamos o entrelaçamento de fatores contextuais a dimensões temporais.

FIGURA 23 - Entrelaçamento de fatores contextuais do passado, presente e futuro.



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Na figura 23, colocamos seis balões tracejados, abertos ao fluxo de energia, a influências de fatores contextuais ocorridos no passado, no presente e no futuro relacionadas a diferentes fases de aconselhamento. Similarmente ao que já dissemos sobre a dinâmica dos indicativos de influência motivacional, isso conferiu à composição de cada balão possibilidades de mudanças a todo instante, mas, sobretudo, permitiu considerar a ressonância dessas influências entre si.

Durante a pesquisa-ação compreender esse fenômeno envolveu vivenciar o que Capra e Luisi (2015) sugerem ser relações dinâmicas de figura e fundo entre elementos em sistemas complexos. Ou seja, notamos no dia a dia do aconselhamento que nem todas as influências de fatores contextuais eram novidades e que algumas delas influenciariam outras fases de aconselhamento de maneira mais destacada (figura) ou não (fundo), mas de alguma forma se manteriam atuantes no processo motivacional. Citamos a participação de COCON2 como

exemplo disso, já que foi figura nas fases 1 e 2 e na 3 e 4 foi fundo. Outro exemplo vem das experiências de AC4 na disciplina Aprender a Aprender e em Cultura Anglófona. Mesmo após o término dessas, AC4 continuou usufruindo do apoio que delas recebeu, seja porque manteve contato com agentes relacionados a elas, seja porque continuou colocando em prática alguma estratégia de aprendizagem que então aprendeu.

No estudo de caso, ficou mais clara a evolução desse fenômeno. Mais uma vez aquilo que associamos à composição da motivação intrínseca de AC4 chamou atenção como figura nas quatro fases de aconselhamento, como energia que entrelaçou acontecimentos do passado, do presente e projeções quanto ao seu futuro. Nesse sentido, atuaram em todas as fases sua crescente paixão pelo inglês e seu interesse por vocabulário e música nessa mesma língua. Vimos que esses foram influenciados principalmente por perturbações positivas, como experiências fora da sala de aula nas atividades atreladas a BA³ e pelos desafios que enfrentava envolvendo a oralidade em sala de aula.

Ao mesmo tempo, um outro componente da motivação intrínseca inicial de AC4 oscilou como figura e fundo: seu sonho em alcançar um futuro brilhante depois de cursar a graduação. Relacionamos à posição de figura influências advindas do seu bom desempenho em atividades orais, aos seus momentos *Ah! Ha!* Quanto à posição de fundo, relacionamos a sua insegurança a respeito da competência linguística para acompanhar as atividades das disciplinas (principalmente quando a leitura de textos acadêmicos e a escrita em inglês foram mais exigidas); e, os estilos diferentes de professores conduzirem as avaliações. Ao nosso ver, ambos afetaram o processo motivacional, o processo de aprendizagem e o processo de aconselhamento. Igualmente, consideramos que enquanto componentes da figura 23, eles se entrelaçaram em diferentes dimensões temporais energizando não linearmente uns aos outros.

Mais fatores na posição de figuras ocorreram pela diversificação de agentes em torno do aconselhamento e das experiências dentro e fora da sala de aula vivenciadas por AC4. **Durante a pesquisa-ação**, as conexões estabelecidas entre a conselheira e AC4 com agentes como COCON2, outras aconselhadas, colegas de sala, colegas de curso, colegas da irmã, entre outros, **fortaleceram a ideia do aconselhamento fazer parte de uma rede de apoio tecedora de laços e de experiências motivadoras**.

Na fase de estudo de caso, vimos que embora o envolvimento de vários agentes tenha se dado durante todo o aconselhamento, a influência de alguns deles foi mais dinâmica que outros na relação de alternância entre figura e fundo no sistema de AC4. A própria atuação da conselheira pode ser citada como exemplo disso, já que transitou de figura para fundo das fases 1 a 4. Assim, **reunimos duas perspectivas da lidar com a influência de fatores contextuais**

na motivação. Uma volta-se em direção ao que pareceu ser mais estável. Outra para o que vem se apresentando como mais instável. Ambas foram consideradas para favorecer o alcance de objetivos e não como um impedimento à agentividade.

Com isso, temos mais da resposta à nossa primeira pergunta. Todas essas explicações nos levam a afirmar que a manifestação dos cuidados à motivação foi interligada, do início ao fim da pesquisa, à exploração da influência de fatores contextuais reunindo dados da pesquisa-ação e do estudo de caso. Para tanto, contamos com a possibilidade de um retroalimentar o outro, pois conforme aprendemos a ver, os elementos de sistemas complexos se influenciam mutuamente.

Pensando assim, começamos a ultrapassar a mera identificação de influências contextuais deixando de lado atitudes descontinuadas. Ainda, avançamos dando outros passos ao **articular** o que fomos percebendo a respeito dessas influências ao fomento de uma base que funcionou em tempo real e também retrospectivamente para o planejamento e a implementação de ações que definimos como estratégias motivacionais. Conectadas a estas veio nossa compreensão acerca de padrões de comportamento e de transformações ocorridos não linearmente. Esses são objetos, respectivamente, da segunda e da terceira pergunta de pesquisa cujas respostas apresentamos a seguir.

3.4.2 Como se dá o emprego de estratégias motivacionais?

A trajetória de estratégias motivacionais começou a ser construída quando entramos em contato com a literatura acerca da abordagem complexa. Nessa ocasião, aprendendo acerca de seus princípios antes de iniciar a pesquisa-ação para esta tese, observamos que sistemas complexos se movimentam o tempo todo e que é esperada imprevisibilidade em seu comportamento. Desde então, nos dispusemos a afastar previsões a respeito de como construiríamos estratégias motivacionais. Ainda assim, chegamos a pensar que agiríamos nos restringindo ao leque de estratégias motivacionais já disponível em estudos de aconselhamento e de motivação, bastando articulá-los à influência de fator contextual percebida. Pensamos também que planejaríamos, com a antecedência de pelo menos um dia, qual delas usaríamos no encontro seguinte. Isso fez parte de estados de sua elaboração. Por exemplo, quando consultávamos o grupo de pesquisa buscando esclarecer acerca dos passos que tomaríamos. No mais, a realidade se mostrou diferente. Agora expomos a respeito disso.

Continuando no novo caminho

No dia a dia da pesquisa-ação, ao identificar a influência de fatores contextuais perturbando positiva e negativamente a motivação de AC4, **estratégias motivacionais foram tecidas de três maneiras**. Como supomos, de modo mais previsível, quando lançamos mão de ações que conhecemos da literatura de aconselhamento e de outros estudos acerca de cuidados com o processo motivacional; de modo menos previsível quando adaptamos essas orientações para atender a necessidades contextuais; bem como de modo mais imprevisível e inovador, quando para elaborá-las utilizamos estruturas emergentes, que antes não estavam presentes ou ainda não perceptíveis a nós.

Na implementação dessas, **nada se deu de forma isolada, no vácuo, conforme já dissemos**. Foi tudo conectado, como ocorreu com a evolução do conhecimento científico que expusemos em nosso capítulo teórico, e, como notamos influências de fatores contextuais. Assim, já nas primeiras fases da pesquisa-ação, as estratégias advindas da literatura foram se mostrando **maleáveis a modificações** para que acompanhassem o fluxo dos acontecimentos, e, dessa forma fomos encontrando dificuldades para prever quais ações seriam implementadas. No estudo de caso, foi possível ver como essas se alteraram. A seguir, o quadro 34 ilustra esse fenômeno:

QUADRO 34 - Estratégias motivacionais planejadas e suas modificações ao longo das fases de aconselhamento

Estratégias motivacionais	Modificações nas fases de aconselhamento (ações menos previsíveis)			
	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Ações mais previsíveis				
- Incentivar conversas sobre atividades na graduação para que pudéssemos ajudar a desenvolvê-las.	Atividades orais de Aprender a Aprender e de Língua inglesa 1	Atividades orais de Fonética e Fonologia	Atividades escritas	Atividades escritas
- Tecer conversas reflexivas	Diferentes níveis de competência linguística.	Aceitar os desafios da disciplina Fonética e Fonologia	Agir para vencer dificuldades com a escrita	Autonomia
- Conversar sobre o processo motivacional	Conversar sobre atitudes quando motivada e desmotivada Sugerir a elaboração de um mapa motivacional.	Acompanhar o que tem motivado e desmotivado Conversar sobre o mapa motivacional apresentado à conselheira Conversar sobre atratores	Acompanhar o que tem motivado e desmotivado Conversar sobre atratores	Conversar sobre Desmotivação

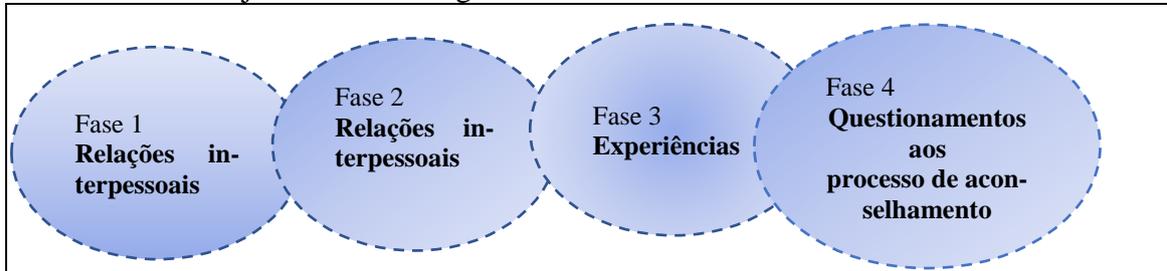
- Falar em inglês no aconselhamento.	Sugestão	Tentativas	Implementação	Implementação
- Fomentar o desenvolvimento de empatia entre conselheiro e aconselhada.	Solidariedade em momento de morte na família	Preocupação e agilidade no momento em que AC4 quis deixar a graduação.	Acolhimento no momento de ocupação na UFPA e no momento de não pagamento da bolsa.	Ouvir atentamente suas preocupações sobre a continuação ou não do seu aconselhamento.
- Agir em prol de necessidades emergentes.	Atividades de Aprender a Aprender	Atividades de fonética e fonologia	Atividades de Prosa Anglófona	Reflexão sobre aconselhamento
- Explicitar momentos Ah!Ha!	Sucesso das apresentações orais	Nova participação no projeto Ícone Participação no projeto Gospel Choir Participação como monitora nos CLLE.	Participação no PROPAZ Participação no programa PEC-G.	PEC-G
- Sugerir agenda holística, revisando-a constantemente.	1ª elaboração	Refacção	Refacção	
- Esclarecer continuamente sobre aconselhamento linguageiro	O que é e o que não é	Duração Escolha do conselheiro	Escolha do conselheiro	A autonomia do aconselhado
- Contar histórias pessoais	Da conselheira COCON2	Da conselheira Do convidado 1	Do convidado 2	
- Lançar mão do Sistema Motivacional do <i>Self</i> (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), principalmente no que diz respeito à elaboração do eu no futuro.	1ª elaboração	Continuação	Continuação	Continuação
- Teoria da Atribuição (WEINER, 1996 apud WILLIAMS; BURDEN, 1999; McLOUGHLIN, 2012; KATO; MYNARD, 2016)	Reflexão sobre empenho envolvido nos bons resultados de avaliações.	Reflexão sobre empenho envolvido nos resultados de avaliações (que não foram positivos).	Reflexão sobre evolução na oralidade e desempenho insatisfatório na escrita em inglês.	Reflexão sobre desmotivação.
- Escrever narrativas de aprendizagem	Realizada ao final da fase 1 de aconselhamento.	Realizada após atividade de Fonética.	Realizada após participação como monitora CLLE.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O que almejamos deixar mais claro com este quadro é que construídas no dia a dia do aconselhamento, essas estratégias e suas modificações foram implementadas de modo processual não linearizado. Para nós, isso significou que depois de iniciada sua prática, não pudemos dizer quando pararam de se desenvolver, quando foram concluídas para então implementar outras. Desse modo, vimos semelhança com a percepção de influência de fatores contextuais. Isso porque a cada fase de aconselhamento, entendemos que elas **também atuaram em relações de figura e fundo** permanecendo de alguma forma em ação, possivelmente influenciando a emergência de outras.

Quanto à dinâmica destas relações, observamos que as interligações entre elas giraram em torno de quatro aspectos predominantes dos fatores contextuais que observamos em cada fase de aconselhamento que ilustramos na figura abaixo nos balões tracejados:

FIGURA 24 - Trajetória de estratégias motivacionais 1



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Foram estes aspectos que guiaram a elaboração de estratégias motivacionais. Nas duas primeiras fases do aconselhamento atuaram como figuras, ações com ênfase a relações interpessoais. Nos balões que representam outras duas fases, isso continuou em expansão. Porém, as experiências de AC4 chamaram mais a nossa atenção na hora de ajudar a cuidar do processo motivacional na fase 3. Na fase 4, veio à tona a percepção da aconselhada acerca da evolução do seu próprio processo de aconselhamento. Evidências disso foram sendo apreendidas gradativamente, e, no dia a dia da pesquisa-ação o grau de atenção que cada eixo continuou recebendo na construção das estratégias contou com a nossa compreensão de como AC4 vinha lidando com as perturbações que embasaram nossas ações.

Ao investir em estratégias guiadas por tais aspectos, logo constatamos a **emergência de redes de apoio e de comunidades de prática (WEGNER, 2010) em todos as fases**. A seguir, a figura 25 ilustra esse fenômeno. Depois comentamos mais sobre ele.

FIGURA 25 - Trajetória de estratégias motivacionais 2



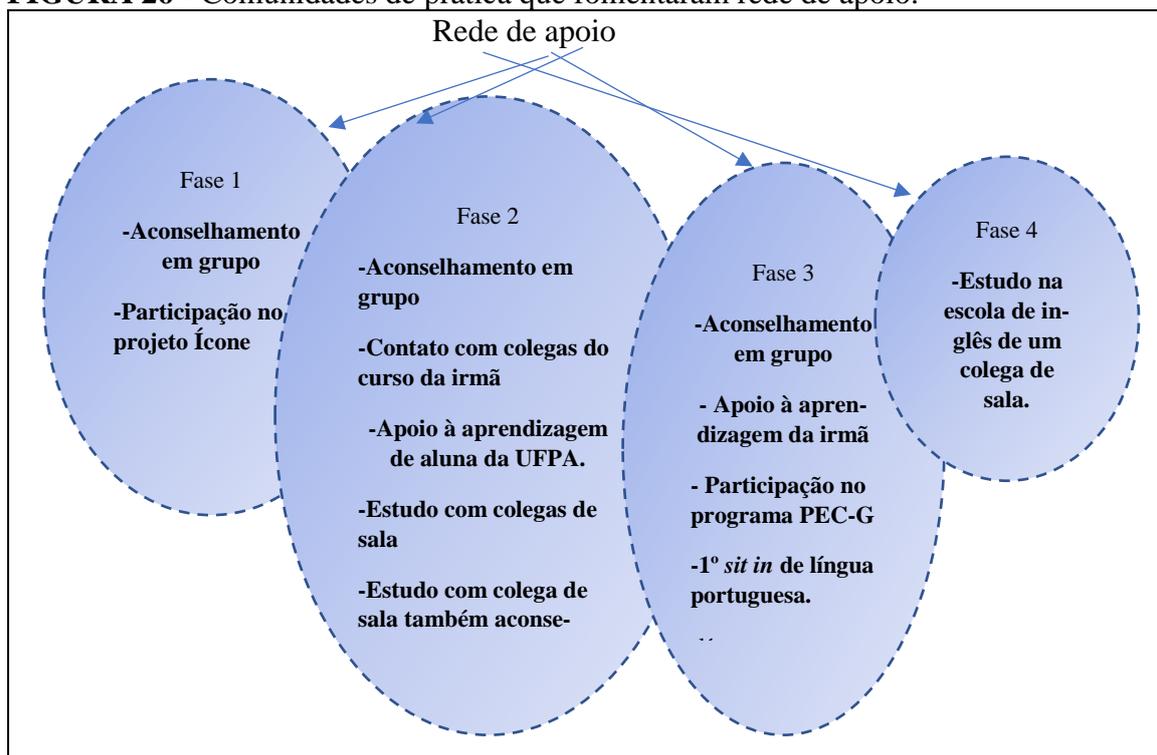
Fonte: Figura elaborada pela autora.

Nos balões contendo as fases de aconselhamento, entrelaçamos as quatro características principais dos fatores contextuais observados. Nos balões interligados na fileira seguinte, enfatizamos alguns de seus principais desdobramentos. Todos estes envolveram uma rede de apoio na qual o aconselhamento passou a fazer parte. Essa rede foi se expandindo por meio de comunidades de práticas incentivadas pela conselheira, além daquelas iniciadas e desenvolvidas também pela aconselhada, energizando umas às outras.

A noção de rede foi significativa na trajetória de cuidados à motivação. Em nosso estudo, vimos uma teia se desenvolver como uma rede social que funcionou como uma rede **de apoio na qual cada indivíduo pode ser considerado um nó e, links, as relações interpessoais tecidas** (BORGATTI, 2009). Na fase 1, ela foi vislumbrada quando registramos que fazia parte da energia motivacional de AC4, ouvir os outros para vencer suas dificuldades e gostar de conviver com eles durante a sua aprendizagem. Isso ficou evidente em sua primeira narrativa de aprendizagem, em respostas do questionário sobre motivação e quando partiu da aconselhada convidar colegas de sala para se tornarem aconselhadas também, realizando aconselhamento em grupo. Lembramos que, outras razões para explorar a estrutura de uma rede de apoio foi que no início do aconselhamento a aconselhada não se sentia à vontade com a maioria dos seus pares em sala, considerados por ela como linguisticamente mais competentes. Então, pensamos, se agentes desfavoreciam sua motivação, quem sabe eles não poderiam participar também para favorecê-la. Por que não contar com conexões estabelecidas entre agentes que se interligavam ao aconselhamento, e, de modo planejado ou não, incentivar novas formas de convívio visando proteger o processo motivacional?

Desde então, reforçamos a ideia de que incentivos dessa natureza partindo do conselheiro pode funcionar para favorecer motivação. Essa perspectiva deslanchou com AC4 convivendo em várias **comunidades de prática** expressando mais bem-estar com colegas dentro e fora de sala de aula. Na figura 26 detalhamos como a rede de apoio foi vista atrelada a várias comunidades de prática.

FIGURA 26 - Comunidades de prática que fomentaram rede de apoio.



Fonte: Figura elaborada pela autora.

A princípio, a rede de apoio explorada foi presencial, tendo como ponto focal a ação da conselheira. Porém, a partir da fase 3, ficou mais explícito que a intervenção da conselheira não era mais requerida para que ela se expandisse, já que para tanto AC4 tomava suas próprias iniciativas. Com isso, passamos a acompanhar o seu desenvolvimento, mais do que a atuar nele. Foi quando nos servimos do meio virtual consultando postagens no *facebook* da aconselhada que envolvessem sua participação em comunidades de prática e inserimo-las em nossas conversas de aconselhamento. Na pesquisa-ação, tomar esse caminho contribuiu para confirmar e ajustar nossas impressões acerca do estado motivacional de AC4.

Vista no estudo de caso, a ideia da **rede de apoio nos levou a entender estratégias motivacionais como planejadas e emergentes**. Entrelaçamos esta perspectiva ao que atrás mencionamos acerca das maneiras em que nossas ações foram tecidas para lidar com a motivação: **incentivar interligação entre agentes; incentivar experiências com o uso da língua; e, com o seu ensino**. Por conseguinte, caracterizamos como planejadas aquelas com construção mais e menos previsível e como emergentes aquelas com base mais imprevisível. Ao longo de suas implementações, ainda vimos as seguintes ligações entre elas: o que foi emergente, em outro momento pode ser interpretado como projetado porque houve algum planejamento para sua continuação. Da mesma forma, o que foi sendo projetado assumiu características de

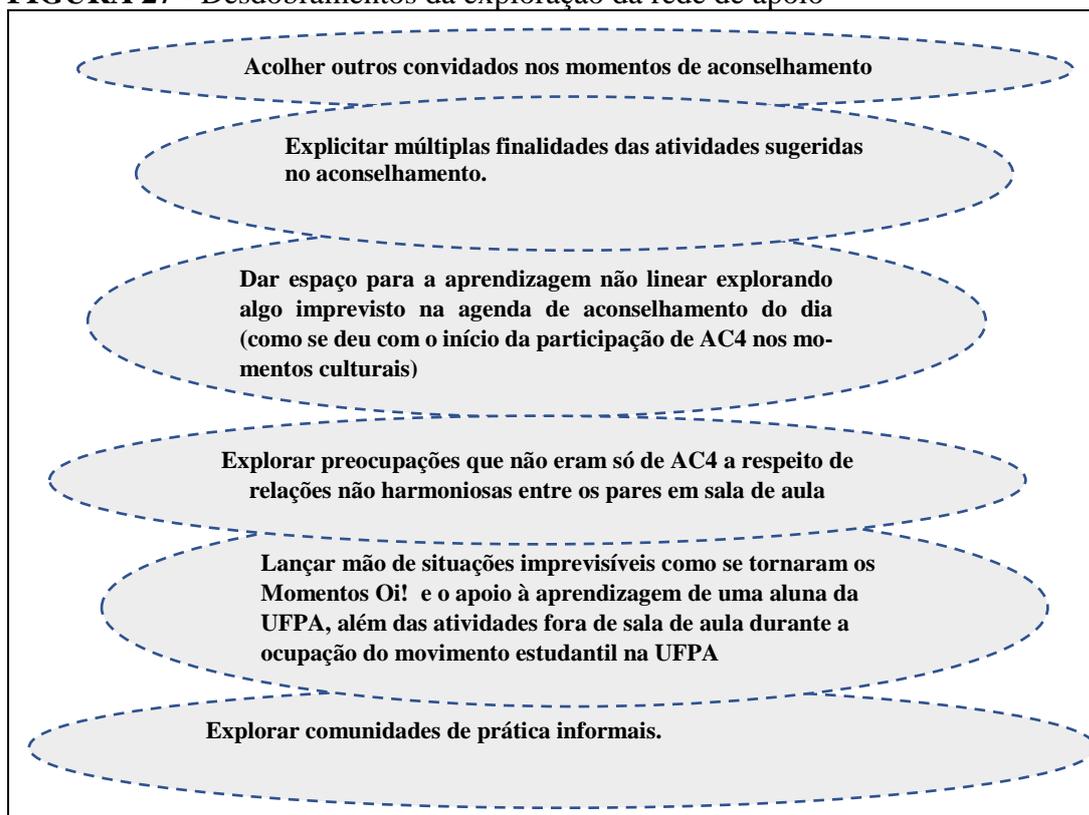
emergente quando deu espaço para um desdobramento inesperado, quando contou com alguma estrutura de então que repercutiu em atitude inovadora.

Outra questão interligada à rede de apoio foi que ela **não só ampliou a relação de um agente com outro no aconselhamento iniciado com AC4, mas chamou a nossa atenção para a sustentabilidade nos cuidados com a motivação**. Aqui voltamos às contribuições da Ecologia à abordagem complexa no que se refere a comunidades ecológicas (CAPRA; LUISI, 2015). Retomamos principalmente a ideia de interdependência entre seus membros e das suas estruturas multiniveladas que permitem uns aprenderem com os outros, como também acontecem em comunidades de prática (WEGNER, 2016). Isso suscitou também a necessidade de um olhar múltiplo acerca de redes, das suas configurações e do seu dinamismo, já que elas “em um contexto mais amplo do avanço da ciência, [...] estão em constante evolução no estudo de sistemas complexos” (BORGATTI, 2009, p.VIII), estando em toda parte, bastando observá-las (BARABÁSI, 2009).

Mantendo isso em mente, observamos sob o olhar retrospectivo do estudo de caso, quais agentes no entorno do aconselhamento foram enredados e como isso se deu. Em situações distintas, e, por vezes concomitantes, participamos de relações tecidas entre vários agentes, como no acolhimento das colegas de sala de AC4 que se tornaram aconselhadas junto com ela; no convite aos ex-aconselhados 1 e 2 para atuarem como conconselheiros; no contato com os professores da FALEM; no contato com a aluna que queria ser ouvinte nos CLLE e que foi a primeira agente receptora de apoio de AC4; no contato com alunos de turmas diferentes da FALEM e da UFPA; bem como na aproximação da aconselhada com outro ex-aconselhado, com alunos das turmas dos CLLE e com novos calouros do curso de Letras.

Pelo que já descrevemos, todos esses movimentos foram iniciados com alguma nuance de imprevisibilidade, além de algum vislumbre do que o laço com o aconselhamento poderia contribuir ao processo motivacional. Como desdobramento dessa perspectiva vieram outras estratégias inovadoras que atuaram não linearmente. **Ou seja, na evolução do aconselhamento, auto-organizaram-se (CAPRA; LUISI, 2015) novos modos de comportamento para cuidar da motivação**. A figura 27 resume alguns deles:

FIGURA 27 - Desdobramentos da exploração da rede de apoio



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Aqui voltamos ao fato de que na medida em que essas atitudes foram sendo planejadas e incorporadas à rotina de aconselhamento, elas se tornaram estratégias planejadas, que, quando contaram com alguma inovação contextual, voltaram a ser emergentes.

No andamento da trajetória de estratégias motivacionais atrelamos **outra força** inesperada à exploração da rede de relações interpessoais ativada para fomentar a motivação: **a circulação de histórias de aprendizagem de diversos agentes que se interligavam ao aconselhamento**. As primeiras vieram de modo imprevisível, por exemplo, quando exploramos o enredamento de membros da FALEM que nos procuravam nos momentos em que aconselhávamos AC4 e contavam um pouco da sua história (encontros que denominamos de Momento Oi!). Depois, foram planejadas, como as conversas agendadas com o convidado 1 e com o convidado 2. Algumas histórias foram de autoria de agentes que participaram do aconselhamento sendo introduzidos pela conselheira. Outras foram buscadas por AC4 em narrativas de aprendizagem de colegas que conhecia ou não e em leituras abrangendo a atividade de aconselhamento. Com a sua incorporação na rotina do aconselhamento, sua leitura e discussão foram agendadas para momentos de aconselhamento.

Interligado a isso emergiram **as experiências com o ensino da língua inglesa**, como colocamos na figura 24 que abarca os principais aspectos que orientaram as estratégias que

implementamos. Isso ocorreu de modo projetado quando incentivamos microapresentações de AC4 nas turmas dos CLLE. Foi emergente a partir do momento em que usufruímos da possibilidade de tornar AC4 monitora de uma turma do curso. Quando isso foi incorporado como atividade do aconselhamento, tornou-se outra uma estratégia projetada.

Na medida em que todas essas ações começaram a se desenvolver sem a intervenção direta da conselheira (como se deu a sua participação no projeto PEC-G; a sua inserção no projeto PROPAZ e a sua interação com alunos dos CLLE quando já não estava mais atuando como monitora), **a trajetória de estratégias motivacionais voltou-se majoritariamente a um olhar ao passado**, ganhando força o uso dos achados que descortinávamos no estudo de caso. Disto emergiu a reflexão acerca da evolução das mensagens de *whatsapp* trocadas com a aconselhada buscando evidenciar progressos na comunicação escrita e a identificação de pontos de bifurcação e de atratores; do compartilhamento de material de apresentações sobre sua história de aconselhamento e dos relatos que fomos escrevendo; bem como do questionamentos acerca do aproveitamento da própria atividade de aconselhamento e do desenvolvimento da autonomia.

Vendo o conjunto das principais características de fatores contextuais explorado nas quatro fases, e notando a ênfase em relações interpessoais tecidas dentro e fora do aconselhamento favorecendo a motivação, defendemos a ideia de que **à luz da complexidade**, lidar com a motivação no aconselhamento linguageiro abrange **vê-lo funcionando metaforicamente como “uma vila”, bem como vê-lo atuar sem fronteiras**, envolvendo o encontro de diferentes agentes, transitando por diversos espaços. E, nessas circunstâncias, o compartilhamento de histórias de aprendizagem, bem como as experiências de ensino e aprendizagem com a língua-alvo fornecem a vida “na vila” no sentido de enriquecerem o processo motivacional. Para nós, na fase 4, a pouca procura pelo aconselhamento por parte da aconselhada representou a face positiva do uso das estratégias motivacionais. Isso envolveu considerar que AC4 estava convencida de que conseguia se comunicar inglês, inclusive, motivava outros agentes a buscar meios de melhorar a aprendizagem deles. Assim, tomou a iniciativa de conversar conosco sobre um desfecho para o seu aconselhamento.

Com esse ponto de vista, ao final da pesquisa compreendemos que não só as estratégias motivacionais foram sendo construídas em sintonia com fatores contextuais, como vimo-las sendo **coconstruídas** com AC4 e com os demais agentes envolvidos no processo. É esta situação que as personaliza, que as torna únicas, todavia, viabilizam-nas como fonte de inspiração, pois ao mesmo tempo em que nenhum contexto será igual ao outro, um e outro se aproximam da realidade possivelmente vivida por vários agentes no aconselhamento. Citamos como

exemplo o fato de não ser incomum o aconselhado relatar que teme se expor diante de outros alunos que considera linguisticamente mais competentes. Da mesma forma, é esperado que o seu entendimento sobre o que seja aconselhamento seja gradual e apoiado em ações que contribuam para enriquecer esse processo. Então, estratégias motivacionais pensadas para esses episódios estariam em estado de latência para serem acionadas a qualquer momento, em qualquer trajetória.

Ficou claro também, sobretudo, sob o olhar da complexidade, que não lidamos apenas com a motivação de AC4, mas com a da conselheira e de outros membros que se interligaram ao aconselhamento. Assim como isso aconteceu, os padrões de comportamento e as transformações também foram múltiplos, repercutindo de alguma maneira em vários agentes. Na resposta à próxima pergunta de pesquisa, elucidamos isso.

3.4.3 Em relação a prática dessas ações¹²¹, quais padrões de comportamento e transformações são percebidos?

Em nosso capítulo teórico, esclarecemos que, em se tratando de princípios de sistemas complexos, lidamos com momentos de estabilidade dinâmica, com atratores e que estes têm relação com a identificação de padrões de comportamento, mesmo diante de toda a imprevisibilidade e extrema sensibilidade que caracterizam os sistemas que estudamos (LARSEN-FREEMAN, 2008; CAPRA; LUISI, 2015). Além disso, enfatizamos a ideia de que a abordagem ao conhecimento que geramos pressupõe também saber das transformações observadas ao longo da trajetória que estudamos. Em partes anteriores deste capítulo, apresentamos e analisamos esses fenômenos a cada fase de aconselhamento por meio de achados gerados durante a pesquisa-ação e o estudo de caso. Agora, revisitamo-los em um outro estado, o de desfecho deste estudo.

Padrões de comportamento

Nas quatro fases de aconselhamento, nos deparamos com padrões de comportamento que entendemos como mais favoráveis e menos favoráveis à proteção da motivação. Dentre os primeiros, foram constantes as iniciativas que AC4 tomou para complementar sua aprendizagem se dispondo a participar de atividades fora da sua sala de aula. Conforme já dissemos,

¹²¹ Estratégias motivacionais que implementamos no aconselhamento com AC4.

algumas dessas participações contaram com o incentivo da conselheira, outras aconteceram por iniciativa da aconselhada. Desde o início de seu processo de aconselhamento associamos essa atitude ao exercício do comportamento autônomo da aconselhada.

De modo contínuo também, AC4 conseguiu atrelar suas preferências à aprendizagem. Ela realizou isso buscando exercícios com músicas em inglês, atividades que melhorassem sua oralidade, bem como procurando aprender estando na companhia de outros agentes, algo que desde o início do aconselhamento observamos que a agradava. Além disso, por meio das experiências que escolheu, aprender inglês se manteve o foco *'da sua vida'* como ela costumava dizer. Foram evidências disso, suas decisões acerca dos **pontos de bifurcação** que identificamos em sua trajetória atrelados ao fato de que mesmo alcançando resultados insatisfatórios em avaliações escritas e algumas reprovações em disciplinas, **ela optou pelo caminho de continuar cursando a graduação.**

Em relação à construção do eu ideal (DÖRNYEI, 2005), fez parte da rotina de AC4 investir na compreensão de TCCs, participando dos momentos de defesa. Recapitulamos também, que desde o início do aconselhamento, ela também se mostrou aberta para descobrir uma identidade como professora de língua inglesa.

Durante as fases 1 e 2, AC4 demonstrou se sentir confortável com o apoio que vinha recebendo do aconselhamento, frequentando-o assiduamente e se dedicando a suas atividades. Na fase 3, foi pouca a procura por essa atividade inaugurando um outro padrão de comportamento. A princípio, consideramos este como algo positivo, pois poderia indicar um final para o seu aconselhamento. Na fase 4, esse outro padrão continuou, sendo que nos poucos momentos em que nos encontramos, um possível desconforto em ser aconselhada se tornou mais evidente, bem como esteve presente refletir se seria ou não o momento de encerrar o aconselhamento.

Quanto a padrões de comportamento mais favoráveis à motivação que interligamos à atuação da **conselheira**, consideramos que para construir e implementar estratégias motivacionais esta agente se serviu do conhecimento das motivações iniciais e AC4 e do seu perfil motivacional, em elaboração desde a fase 1. A partir daí, foi explorada a interligação com outros agentes em sua aprendizagem, visando ajudar a melhorar a oralidade quando percebemos que esse seria seu maior interesse. Ademais, foram introduzidas pela conselheira e mantidas pela aconselhada experiências com o ensino da língua inglesa quando foi percebido que AC4 queria se graduar e melhorar de vida, todavia, ainda não sabia o que fazer profissionalmente com o inglês que aprendia.

Quanto ao processo de **aconselhamento**, observamos como recorrente o espaço para a aprendizagem não-linear acontecer. Isso se destacou de duas maneiras. Uma delas ocorreu

quando abrimos espaço na agenda do dia para dar atenção ao interesse de AC4 em aprender assuntos que seriam apresentados mais adiante na graduação. Outra, por meio de desdobramentos da participação de agentes “**na vila**” que interligamos aos cuidados à motivação na medida em que foi padrão eles não seguirem um padrão, abordando variadas naturezas de aprendizagem.

Já os **padrões de comportamento que entendemos menos favorecer** a motivação contrastaram com aqueles que identificamos como sendo mais favoráveis. Por exemplo, quando foi preciso se dedicar à escrita do inglês, AC4 acionou estratégias de aprendizagem que já conhecia, como aprender com música e desenvolver tarefas que dedicava à oralidade não funcionou. Realizar os mesmos esforços trouxe frustração à aconselhada, pois não viu bons resultados como aqueles obtidos no início de seu curso. Ainda, em algumas disciplinas, o bom desempenho em atividades orais compensou resultados ruins em avaliações escritas, fato que foi rareando à medida em que o curso evoluía. Então, começou a fazer falta deixar de lado certos padrões de comportamento dando vez à ideia de renovar estratégias de aprendizagem para mitigar dificuldades que eram novas e aquelas que já existiam e não foram priorizadas.

Outro indício disso foi que embora AC4 afirmasse que seu foco de vida era aprender inglês, ela atrelava essa meta a várias iniciativas para se comunicar oralmente, entendendo que assim realizaria seus sonhos e que desenvolvia o comportamento autônomo almejado pelo aconselhamento. Durante algum tempo, embora nós, no papel de conselheira, tivéssemos mantido a atitude de chamar sua atenção acerca das demais competências linguísticas requeridas à aprendizagem de uma língua adicional, **não havíamos confrontado o comportamento autônomo da aconselhada**. No final da fase 3 e durante a fase 4, um novo padrão de comportamento foi instaurado. Este abrangeu dar atenção a esta questão explorando reflexões acerca da qualidade do comportamento autônomo. Nesse ensejo, buscamos entender a autonomia sob princípios de sistemas complexos em um aconselhamento que visa ser transformacional (KATO; MYNARD, 2016), ocasião em que foi discutido texto de TATZL (2016) com os membros do grupo de pesquisa. Depois compartilhamos suas ideias com AC4.

Até começar a acontecer, este foi um aspecto que relacionamos à **atuação da conselheira** e que consideramos como menos favorável à proteção da motivação de AC4. Pensamos assim, pois esta agente demorou para perceber e agir a respeito da qualidade do comportamento autônomo de AC4 que destoava daquilo que explicita a literatura na qual nos embasamos. Isto é, ser versátil, adaptando-se a mudanças contextuais, assim transformando-se constantemente (TATZL, 2016), afinal, como defende Harari, hoje “a mudança é a única constante” (2018, p.319). Desse modo, mesmo que a conselheira conhecesse quais poderiam ser as dificuldades

consideradas padrão durante a evolução do curso, (sendo o desenvolvimento da escrita acadêmica uma delas), essa preocupação se posicionou como fundo no aconselhamento, despontando como figura apenas nas fases finais da pesquisa-ação.

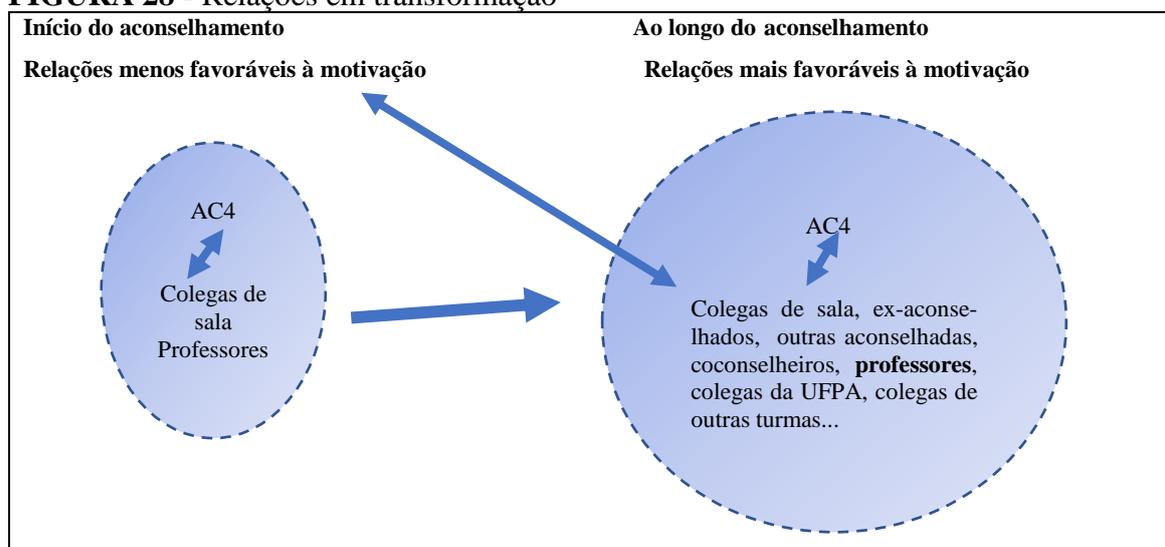
Para nós, acompanhar e rever esses padrões de comportamento contribuíram para orientar nossas ações em tempo real, observando processos de **coadaptação entre atitudes de conselheira e as de AC4** que não acompanhavam a evolução dos desafios de aprendizagem que se diversificavam, e, que ao mesmo tempo serviriam para guiar quais poderiam ser atitudes para perturbá-los futuramente. Por exemplo, durante o estudo de caso, quando no aconselhamento começamos a ver retrospectivamente as questões que colocamos aqui, vislumbramos a atitude de tomar iniciativas para cuidar mais cedo da escrita. Isso aconteceria ao lado de outras atitudes como aquelas voltadas a AC4 se descobrir ou não professora, ajudando-a a compreender que aprender inglês para ter uma profissão e uma vida melhor requer ser competente não só para falar; bem como que não é qualquer modalidade de autonomia que o aconselhamento espera contribuir para desenvolver. Questões que não são exclusivas da trajetória de AC4.

Transformações

Em se tratando de transformações, vê-las pelas lentes da complexidade significou, sobretudo realcioná-las não linearmente. Para tanto, nosso caminho foi considerá-las enquanto um conglomerado constituído de repercussões que percebemos presentes ao longo da trajetória de nossas ações voltadas ao processo motivacional, interligando-as sem precisar suas origens e seu alcance. É assim que agora recuperamo-las para complementar a resposta à nossa terceira pergunta.

Das relações de AC4 com diversos agentes

No início do aconselhamento, a conexão de AC4 com agentes como seus colegas de sala e alguns de seus professores tendeu para favorecer menos a proteção à motivação. Isso ocorreu por motivos advindos de dentro da sala de aula da graduação acerca da competência linguística da maior parte dos membros da turma e do modo como professores lidavam com esse fato. Porém, transformações se deram à medida em que estas relações foram continuadas e outras foram sendo tecidas dentro e fora de sala de aula, intermediadas, ou não, pelo aconselhamento. A figura 28 ilustra esse fenômeno e sua influência na motivação:

FIGURA 28 - Relações em transformação

Fonte: Figura elaborada pela autora.

O primeiro e segundo balões indicam a expansão da participação de colegas de AC4. Para tanto, contaram ações da aconselhada para manter laços com agentes que conheceu por meio da conselheira e para criar novos visando aprender inglês. Associamos este fenômeno a uma crescente fonte de energia positiva para proteger o processo motivacional, contando com a constituição de comunidades de prática que por sua vez compuseram uma rede de apoio no aconselhamento e em seu entorno.

Nessa mesma ilustração, usamos a seta que dirigimos à participação de professores no segundo balão para chamar atenção de que ela envolveu transformações negativas, positivas e depois negativas novamente. Essa constatação emergiu no final da fase 3 e durante a fase 4 quando AC4 começou a sentir dificuldades em se adaptar a professores que exigiam mais da escrita acadêmica. Embora este aspecto desfavorável a sua motivação tenha sido evidenciado quase ao final da pesquisa, em se tratando da abordagem à complexidade ele é parte do conglomerado de transformações e portanto não é ignorado e sim visto como um dos nortes para próximas ações.

Da relação de AC4 com a construção de uma identidade futura

A princípio, vimos que transformações interligadas a projeções do eu ideal (DÖRNYEI, 2005) envolveram AC4 ter iniciado a graduação em Letras sem saber qual profissão queria seguir, incluindo dúvidas se queria ser professora de língua inglesa. Modificações a esse respeito foram ocorrendo gradativamente por meio de experiências com o ensino incentivadas pela conselheira, por outros agentes e também buscadas pela própria aconselhada.

Concomitantemente a isso, ocorreram revisões e algum detalhamento de seus sonhos. Assim, ficou para um futuro mais distante viajar ao exterior e para um momento mais próximo ao presente, ensinar inglês a crianças na sua comunidade quilombola e na escola de idiomas de seu colega de sala que também apoiava sua aprendizagem. Ao longo do aconselhamento, foi acrescentada outra projeção. Esta emergiu do interesse de AC4 em adotar condutas de aconselhamento com seus tutorados no programa PEC-G. Por sua vez, isso motivou a conselheira a lançar a ideia de AC4 também se transformar em conselheira languageira de outros alunos. Ela apreciou esta perspectiva, embora tenha resolvido cursar a formação para conselheiros oferecido por membros do nosso grupo de pesquisa em outro momento.

Vendo esses aspectos retrospectivamente, percebemos que quando o conselheiro incentiva a elaboração de uma identidade ideal atrelada ao uso da língua alvo e acompanha o seu desenvolvimento, ele colabora para o aconselhado **conhecer a si mesmo**, saber quem é, o que deseja da vida. E, durante a sua evolução, ajuda-o a monitorar o funcionamento do seu “sistema operacional” para alcançar os objetivos que traça. Assim, o que Harari (2018, p. 329) pensa para o papel de professores do século 21, nós adotamos no “aconselhamento complexo”.

Da relação de AC4 com o aconselhamento

Ao longo do aconselhamento, identificamos evidências de que a motivação da aconselhada era favorecida pelo apoio que recebia do aconselhamento e pela rede de relações interpessoais que contribuímos para desenvolver. No entanto, ao final da fase 3 e durante a fase 4, ao mesmo tempo em que a rede de apoio continuava em expansão, a influência positiva do aconselhamento gerou dúvidas. Reforçaram essa ideia as justificativas de AC4 para não comparecer aos encontros agendados, o reconhecimento da sua falta de dedicação a atividades de aconselhamento negociadas entre ela e a conselheira e, por fim, a sua sugestão de dar um tempo do aconselhamento. Ao final da pesquisa, vimos que a sua disponibilidade para receber apoio da conselheira também se transformou, já que a aconselhada buscou outras formas de suporte fora do aconselhamento, em especial a partir do momento em que passou a estudar na escola de inglês de um colega de sala.

Apesar de que nessa situação, enquanto conselheira pesquisadora, não tenhamos reagido com um *‘Tu estás louca AC4?’*, como na primeira situação em que nossa aconselhada aventou deixar o aconselhamento, também sentimos apreensão. Na fase final da pesquisa, vemos isso como resistência a mudanças, mesmo sabendo, conforme colocam os autores de estudos acerca da complexidade que trouxemos a este trabalho, que mudanças são constantes.

Da relação com a agenda de aconselhamento

Transformações nesta esfera abrangeram mudança de metas no dia a dia do aconselhamento, começando por aquelas que consideramos gerais, como melhorar a aprendizagem do inglês, indo para as específicas, como melhorar a pronúncia de determinado fonema, enriquecer o conhecimento do que seja aconselhamento, sobre aprendizagem, sobre como lidar com as emoções e também sobre a abordagem à complexidade. Outras inovações vieram da ideia do aconselhamento como parte de uma “vila” que, como já expusemos, pode viabilizar que agentes em interação beneficiem a motivação e fomentem comunidades de prática formais e informais ajudando a favorecer o processo motivacional de modo sustentável.

Da relação de AC4 com suas frustrações

Embora atitudes visando melhorar o desenvolvimento da escrita tenham sofrido poucas alterações ao longo do aconselhamento, notamos transformação a esse respeito. Em especial, isso ocorreu quando a aconselhada não voltou a mencionar que desistiria do curso de graduação por conta de dificuldades com a aprendizagem, por fatores que poderia controlar, optando, por exemplo, refazer as disciplinas em que reprovou.

Da relação com o foco do processo motivacional

Notamos também que transformações abarcaram a expansão do foco do processo motivacional no aconselhamento. Começamos acompanhando a evolução da motivação de AC4. Durante esse processo, vimos que não era apenas com a sua motivação que estávamos lidando, mas com a nossa também, já que ela oscilava e se transformava influenciada por fatores contextuais constituídos de momentos de bem estar, de algumas certezas de que tudo ia bem, além daqueles de incertezas acerca da condução do aconselhamento. Por exemplo, já no final da pesquisa-ação, um destes ocorreu quando notamos a diminuição da procura pelo apoio da conselheira coincidir com o período de sua licença do trabalho na graduação. Passamos então a nos questionar, será que estar menos presente na FALEM influenciou negativamente a motivação de AC4 para participar dos encontros? Será que estar presente quase que diariamente é uma condição necessária para lidar com o aconselhamento como vínhamos fazendo? Outro

pensamento que nos perturbou foi o de no caso da menor procura pelo aconselhamento indicar a proximidade de seu desfecho, como estávamos nos preparando para isso?

Por sua vez, nossas inquietações acerca da condução do aconselhamento encadearam transformações na agenda do grupo de pesquisa que passou a estudar temas tais quais como lidar com emoções no aconselhamento e o que esperar do comportamento autônomo sob a abordagem à complexidade. Isso transformou também o leque de sugestões que levávamos à AC4 que passou a incluir, por exemplo, o compartilhamento de *slides* de apresentações acerca da sua trajetória, novos temas para as suas micro apresentações envolvendo dificuldades mitigadas e uma possível conversa com calouros a respeito de aconselhamento. Ainda, ao final do aconselhamento vimos transformação a respeito dos temas que tratamos. Na fase 1 predominaram conversas a respeito do que é aconselhamento linguageiro, do que é aprender língua adicional, do que é lidar com motivação nesta aprendizagem e de como podemos melhorar a produção oral. Terminamos a pesquisa refletindo sobre desmotivação e o quanto isso estava relacionado à falta de dedicação da aconselhada a tarefas do aconselhamento; à formação de bacias atratoras; à qualidade da autonomia que esperamos que ela consiga exercitar; a quais atitudes assumir diante de novos desafios do curso; a esforços lineares e não lineares; e, a incertezas em relação ao alcance de um futuro brilhante.

Ao longo do aconselhamento, houve também transformação no modo da aconselhada perceber o processo motivacional, compreendendo gradativamente que é natural a motivação de todos nós oscilar, muitas vezes sentindo-a *‘no topo de um penhasco, prestes a despencar’*. Concomitantemente, **houve sua transformação de agente que recebe apoio para aquele que contribui com apoio à aprendizagem do outro**. Assim, com AC4 energizando positivamente a motivação de agentes que participavam de comunidades de prática com ela entrelaçando sua atuação como embaixatriz da BA³, notamos que já não se tratava apenas do alcance de nossos próprios processos motivacionais. Nestas ocasiões, voltamos à ideia de que estávamos diante de um **aconselhamento sem fronteiras** com repercussões não lineares na motivação de cada agente interligado a ele. E, encadeadas, estavam sujeitas ao efeito borboleta, conceito desenvolvido por Lorenz na década de 1960 (CAPRA; LUISI, 2015). Assim, grandes ou pequenas atitudes, as planejadas e as aleatórias participaram das transformações que percebemos.

Da relação com cuidados à motivação

Aqui, reiteramos a ideia de que uma das principais transformações a respeito de como lidar com a motivação no aconselhamento envolve **lançar mão de uma rede de apoio para ajudar nos cuidados com a motivação**. Com ela, esta atividade sai do isolamento em

decorrência das inúmeras relações estabelecidas entre a conselheira e a aconselhada e outros agentes que participam formal e informalmente dessa rede. Porém, houve mais uma inovação que desejamos frisar. Nesse caso ressaltamos, novamente, a **participação de histórias de aprendizagem desses agentes emergidas por meio da expansão dessa rede**. Contadas oralmente e por escrito, a sua circulação suscitou aquilo que mais caracteriza o aconselhamento, a reflexão dos aconselhados a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, atitude possivelmente também favorecida pelo fato dessas histórias expressarem episódios fractalizados nos quais AC4 (e talvez inúmeros outros estudantes) se reconhecem. Além disso, elas suscitaram mais cuidados no âmbito do processo motivacional, pois contribuíram para identificar dificuldades em comum e inspiraram adaptações para tentar vencê-las. Com isso tudo, vimos que além de circularem, saírem dos arquivos e gavetas, essas histórias se conectaram com e sem planejamento, como elementos que atuaram para sustentar a rede de apoio, protegendo a motivação. Em uma esfera interligada a esta, notamos o quanto elas foram moldando as projeções de AC4 para seu eu ideal como usuária de inglês, abrindo caminhos para o desenvolvimento de sua identidade como professora de inglês.

Com essas constatações, pensamos que os achados da pesquisa-ação e do estudo de caso contribuíram tanto como *feedback* da implementações das estratégias, quanto como “*feedforward*” (MARIOTTI, 2010, p. 80) para os próximos passos acerca dos cuidados voltados à motivação. Para tanto, foram valorizados momentos em que nos planejamos para realizá-los e aqueles que surgiram de maneira inesperada, **que se encadearam outra vez**. Ressaltamos que fazer isso nos levou a um pensar e a um agir diferentes, nos mantendo afastados da linearidade. Com isso, avançamos e retroagimos em um ritmo que foi sendo personalizado sem a preocupação de eliminar ruídos (como poderíamos interpretar terem sido as influências de fatores contextuais), voltando-nos mais, por meio das atividades de aconselhamento, a fomentar o interesse em aprender a conviver com eles.

Deixando de lado a atribuição de determinados padrões de comportamento e de transformações à influência de uma determinada estratégia motivacional, **passamos a atrelar a construção e a repercussão dos cuidados com a motivação ao vai e vem do que chega até nós acerca do já aconteceu, do que acontece e do que desejamos que aconteça, tudo ao mesmo tempo**. Logo, ainda cabe colocar que quando iniciamos a resposta à segunda pergunta de pesquisa mencionamos que, sob a compreensão de princípios da abordagem complexa, evitamos predizer quais seriam as estratégias motivacionais acionadas. Isso também foi válido nessa terceira questão quando respondemos acerca de padrões de comportamento e de transformações os quais associamos às repercussões das ações que implementamos. Porém, dessa vez,

não predizer ficou mais ligado ao fato de ter que lidar com incertezas acerca da aprendizagem pretendida ao longo de todo o processo da pesquisa. Isso ocorreu à medida que foi aumentando a clareza de que estávamos diante de um fazer sem garantias de resultados e que isso teria que ser **conciliado** com a nossa intenção de seguir adiante observando pistas contextuais, nos orientando por elas, bem como lançando mão delas para alcançar objetivos.

CONCLUSÃO

Realizamos esta pesquisa com o objetivo geral de contribuir para avançar na compreensão do processo motivacional no aconselhamento linguageiro. Para tal empreitada, adotamos preceitos do paradigma da complexidade, examinando seu potencial para iluminar nosso entendimento sobre o tema. Os objetivos específicos se voltaram para entender como o processo motivacional se dá quando lidamos com a influência de fatores contextuais e com o emprego de estratégias motivacionais para favorecer a aprendizagem de um LAd. Isso incluiu mapear uma trajetória de aconselhamento linguageiro, verificando interligações entre influências contextuais e o fluxo motivacional voltado à aprendizagem de língua inglesa como LAd; examinar como se dá a implementação de estratégias motivacionais voltadas ao favorecimento da aprendizagem pretendida; e, compreender a ocorrência de padrões de comportamento e de transformações interligadas à prática dessas ações. Para alcançá-los, realizamos uma investigação qualitativa longitudinal de cunho empírico, descritivo e interpretativo, combinando uma pesquisa-ação e um estudo de caso que tiveram como principal participante AC4, nossa aconselhada. Ao apresentar e analisar o caminho que tomamos, vimos as contribuições da abordagem complexa ocorrerem das seguintes maneiras:

Concebemos um **aconselhamento linguageiro sem fronteiras, como uma teia; uma rede social energizada por comunidades de práticas formais e informais; e, como uma “vila”**. Um aconselhamento que abarca a influência de fatores contextuais advindos de múltiplas direções e que cuida do processo motivacional **de maneira planejada, emergente, retroalimentada e coconstruída**. Nessa perspectiva, as ações não envolvem apenas o conselheiro e o aconselhado e nem apenas o aconselhamento em si, pois inúmeros foram os agentes, as situações e as experiências que se juntaram e colaboraram para proteger a motivação. Assim, configuramos um **aconselhamento orgânico**, um emaranhado de elementos em interconectividade, parte de vários outros sistemas em constante transformação, que ganham significados diferentes de acordo com suas dinâmicas relações interpessoais. Assim enredado, também funciona como **polo conector de vínculos interpessoais**, um nó com *links* (BORGATTI, 2009) que, de alguma maneira perturba o processo motivacional e transforma a aprendizagem.

Sob esse prisma, foi válida a **noção de hierarquia na abordagem complexa** (CAPRA; LUISI, 2015), aquela sem controle rígido, nem destaques para o acima e o abaixo e que valoriza relações e aglomerados. Aquela que no lugar de pirâmide, configura outros formatos, todos dinâmicos e cujos movimentos ressoam de variadas formas em todos os componentes. Aquela

que evolui em **rede**, que pode ser uma de apoio para **um aconselhamento sustentável**, adotando a noção de aconselhamento transformacional proposto por Mynard e Kato (2016). Para essas autoras, o dia em que o aconselhamento chega ao fim representa o momento em que o aconselhado consegue realizar autoaconselhamento para continuar cuidando do seu aprender. Para nós, isso também significa que o aconselhado já explora a interdependência das relações na rede de apoio à aprendizagem da qual conscientemente faz parte e contribui para expandir, sem que o conselheiro assuma um papel decisivo. Como vimos, para tanto conta-se com a disponibilidade do conselheiro e de outros agentes para tecer e para energizar relações interpessoais que, por sua vez, fomentam o aprender de uns com os outros, bem como favorecem **a motivação uns dos outros**.

Como um espaço que emprega estratégias motivacionais de modo planejado, imprevisível, retroalimentado e coconstruído de acordo com a dinâmica de fatores contextuais, há como conciliar ações no lugar de vê-las como forças competidoras, deixando que a evolução do sistema-alvo também defina quais serão suas características, por quanto tempo permanecem eficazes, o que poderá perturbar seus estados de estabilidade dinâmica e, quão rapidamente devem mudar, adaptando-se aos diferentes desafios. Durante toda a trajetória do aconselhamento com AC4, vimos estratégias motivacionais tanto se padronizarem como também se transformarem em outras. **Assim, notamos um padrão maior emergir, que pode se refletir no “como aconselhar”**. Em relação a essa possibilidade, urge a abertura para lidar com o impreciso, com o incompleto quanto às repercussões das estratégias motivacionais empregadas – comportamento que, como vimos em Mariotti (2010) e em Harari (2018), não pode mais ser estranho, nem desconfortável. É um horizonte que se abre para acolher a realidade sem mascaramentos e desprezo pela inexactidão.

Outro aspecto marcante da contribuição das lentes da complexidade é que repercussões de fatores contextuais, e dos cuidados com a motivação, influenciaram não só AC4, a agenda de aconselhamento e a nós como conselheira linguageira pesquisadora, mas também a nós como pessoa multifacetada, começando por ver a complexidade em tudo que nos cercou durante a pesquisa. As epígrafes interligadas que apresentamos anteriormente mostram um pouco disso. **Esse exercício envolveu conciliar certezas e incertezas** no dia-a-dia da Maria Clara que é mãe, esposa, amiga, professora... alterando como vemos a realização de objetivos de curto e de longo prazo, a busca por sonhos também, nos esforçando para ser mais flexível em relação a como alcançá-los; mitigando ilusões acerca da prevalência das certezas; e, estando mais aberta para conviver com as incertezas, abarcando seus aspectos aleatórios que, na nossa pesquisa, tomaram forma nos fatores de influências motivacionais com os quais lidamos em situações

randômicas. Assim, por ora encontramos um caminho para proteger a motivação voltada à nossa vida profissional e pessoal – com a adoção do olhar complexo, isso não tem como não se misturar.

Com o cenário que apresentamos, nossa investigação se delinea relevante das seguintes maneiras:

Ao tentar elucidar problemas que vêm nos inquietando desde a conclusão da dissertação de Mestrado e colaborar com a compreensão de como lidar com o processo motivacional em sintonia com estudos mais recentes, sem, no entanto, colocar de lado concepções advindas de investigações anteriores, como o entendimento da motivação interdependente da autonomia e do uso da língua, ampliando, assim, os princípios norteadores para compreendê-la;

Ao aprofundar a compreensão acerca da motivação por meio de um estudo inédito. Este consiste em perceber a motivação à luz da complexidade, na trajetória de aconselhamento a qual acompanhamos, ao mesmo tempo em que nela interferimos, com cuidados dirigidos ao processo motivacional. Para isso, introduzimos uma nova prática nessa situação. Lidamos com estratégias que agregam e valorizam influências de múltiplos contextos em vez de reduzi-las; e, analisamos possíveis transformações interligadas a sua prática e aos objetivos que conselheiro e aconselhado desejam alcançar. Por meio dessa atividade, definimos **contexto** como sendo todas as circunstâncias dinâmicas atreladas ao processo de aconselhamento linguageiro que exploramos na nossa pesquisa.

Ao mostrar, à luz da complexidade, caminhos para lidar com a motivação a partir do aconselhamento linguageiro, pautados no que passamos a conhecer da individualidade dos nossos aconselhados e dos contextos que compartilham, tornando as estratégias motivacionais que implementamos mais significativas por estarem ligadas às demandas do seu cotidiano;

Ao incentivar conselheiros linguageiros, professores de LAd, além daqueles que participam do ensino e aprendizagem em geral, a refletirem acerca da relação entre o que experimentam em sala de aula e os acontecimentos advindos de contextos integrados a ela, valorizando o entendimento de que **os resultados esperados envolvem uma constelação de fatores interligados à situação de aprendizagem.** Além dessa reflexão, nosso estudo tem o potencial de indicar caminhos práticos para que esse mesmo público possa tentar incluir essa realidade nas suas intervenções;

Ao compartilhar o emprego de outro paradigma científico com AC4 e com outros agentes envolvidos no seu aconselhamento, contribuimos para divulgar o nosso estudo, como também o de outros pesquisadores que adotaram esse olhar. E chamamos atenção para o quanto

investigações dessa natureza na área de ensino e aprendizagem de LAd ainda são invisíveis nacionalmente, como nos dá pistas o documento do IPEA (2017). Localmente também, visto que o aconselhamento linguageiro, ofertado desde 2011 na UFPA, poderia estar reconhecido pelo setor de assistência estudantil como uma atividade que se dispõe a acompanhar a aprendizagem de seus alunos bolsistas que cursam LAd na graduação em Letras e nos CLLE, com mais trocas de apoio;

Com isso, ao aumentar o conhecimento da atividade de aconselhamento linguageiro, que requer mais pesquisas, publicações e participação em eventos, inclusive no próprio ambiente de ensino superior para além de faculdades de LAds, enfatizando a expansão do **papel de conselheiros linguageiros, agora também no que concerne à percepção de processos motivacionais e a se aprender a lidar com eles**. O aconselhamento é uma modalidade de apoio à aprendizagem de LAds que também vai ao encontro de estudos para tornar a compreensão da linguagem humana e da sua aprendizagem, inclusive a de língua materna, mais ativa, diagnosticada, bem como personalizada pelo que acontece na vida das pessoas que também aprendem línguas (ANTUNES, 2003; RIOLFI, ROCHA; CANADAS; BARBOSA; MAGALHÃES; RAMOS, 2008). Assim, fornecemos também subsídios à área de ensino e aprendizagem em geral para complementar a descrição e a explicação de fenômenos do seu interesse, especialmente aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem da linguagem em ação, que seja real e social – características essas compatíveis com princípios de sistemas complexos.

Ao reforçar a ideia de que autonomia e motivação são interligadas, vendo a primeira também como um sistema complexo, no sentido de estar sujeita a constantes mudanças e a adaptações para lidar com diferentes desafios. Partindo de lacunas no entendimento de AC4 a respeito disso, observamos que essa questão pode ser mais enfatizada ao longo de encontros de aconselhamento, e na graduação, a partir da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras.

Quanto às **limitações** da nossa investigação, pensamos que uma delas diz respeito ao fato de que poderiam ser mais bem investigados os desdobramentos da participação de AC4 nas comunidades de prática que se desenvolveram informalmente, tanto aquelas ocorridas na FALEM, quanto aquelas que giram fora dela, como a que envolveu a irmã de AC4 e membros do curso de Turismo. Uma outra limitação está relacionada à falta de mais *feedback* de colegas professores da FALEM acerca da percepção que têm do aconselhamento, bem como o seu desenvolvimento com AC4. Isso pode ajudar toda nossa equipe de pesquisadores a melhorar o desempenho. **Nossos próximos passos** estarão voltados justamente para apoiar ações que visam

modificar essa situação¹²². Além disso, gostaríamos de ajudar a incrementar a BA³ de modo que mais alunos se sintam interessados em aprender LAdS descobrindo esse espaço para melhorar também a escrita; de realizar projetos com outros cursos, de modo que o aconselhamento linguageiro, a aprendizagem de LAdS e o *know how* da FALEM realmente não evoluam em isolamento; bem como de continuar ajudando AC4, como conselheira; como orientadora de seu TCC, que envolverá a prática de aconselhamento; como sua colega, já que esta aconselhada desde o ano passado se tornou conselheira linguageira de novos alunos do programa PEC-G; e, também na transição da sua saída da graduação e entrada no mercado de trabalho como a primeira professora de língua inglesa que volta para casa diplomada, determinada a ensinar essa língua a membros da sua comunidade quilombola.

Com esse conjunto de perspectivas em mente, lembramos que já se passaram pouco mais de 20 anos que Larsen-Freeman (1997) primeiro se interessou em interligar a abordagem complexa a estudos da Linguística Aplicada, algo que continuamente a tem inspirado a pensar de novas maneiras e a aprender com seus achados. Terminamos esta pesquisa com motivação similar à dela. Nesse estado, sentimos que nossa contribuição a tal jornada pode se dar não porque nos tornamos *expert* em motivação, aconselhamento linguageiro ou em princípios de sistemas complexos, mas, sobretudo, porque estamos mais experientes em conectar saberes para entender esses processos. E é com essa qualidade que esperamos fomentar o diálogo que aqui desenvolvemos, que está longe de alcançar um ponto final, mais parecendo compor um mosaico em movimento, constituído de diversas possibilidades de entrelaçar realidade e conhecimento de modo transformador.

¹²² Desde 2018, encontra-se disponível aos professores da FALEM um questionário para este fim, construído por membros do grupo de pesquisa coordenado pela professora Walkyria Magno e Silva.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S. *A era do imprevisto: a grande transição do século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ANTUNES, C. *Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula: um olhar para a educação*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AOKI, N. Can-do statements for advisors. In: LUDWIG, C.; MYNARD, J. (Eds.). *Autonomy in Language Learning: advising in action*. Canterbury: IATEFL, 2012, p. 154-163.
- BARABÁSI, A. *Linked (conectado): A nova ciência dos networks*. São Paulo: Leopardo, 2009.
- BARCELOS, A. I can do it: vencer limitações pessoais no uso do inglês. In: CUNHA, A. MICCOLI, L.(Orgs.). *Faça a diferença: Ensinar Línguas Estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 38-46.
- BENDER, W. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERTALENFFY, L. *Teoria geral dos sistemas: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. 8. ed. São Paulo: Vozes, 2015.
- BLAKE, W. *O casamento do céu e do inferno e outros escritos; tradução de Alberto Marsicano*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- BORGATTI, R. In: BARABÁSI, A. *Linked (conectado): a nova ciência dos networks*. São Paulo: Leopardo, 2009, p. VII-IX.
- BORGATTI, R. *Perspectivas da Complexidade aplicadas à gestão de empresas*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, 2008, 414 f, Tese de Doutorado em Engenharia. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: Downloads/Tese_Doutorado_Borgatti_2008%20(11).pdf . Acesso em: 13 jan. 2016.
- BORGES, E.; MAGNO E SILVA W. Entrelaçamentos de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV 2016, p. 19-32.
- BORGES, L.; RABELO, J. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento linguageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. In: MAGNO e SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 159-178.
- BRAGA, M.; GUERRA, A., REIS, C. *Breve história da ciência moderna*. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BROWN, J. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. ed. 3rd. Englawoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.
- BURDEN, P.R. *Powerful classroom management strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2000.
- CANDLIN, C. Foreword: some questions about advising. In: LUDWING, C.; MYNARD, J. (Eds.). *Autonomy in language learning: advising in action*. IATEFL, 2012, p.12-22.
- CAPRA, F. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, M; BARLOW, Z. (Orgs.). *Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2013, p.47-58.
- CAPRA, F; LUISI, P. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Cultrix, 2015.
- CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.) *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 3-25.
- CASTRO, E.; MAGNO E SILVA, W. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In: *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 139-158.

CHRISTENSEN, C. Prefácio: Quando a inovação disruptiva e paradigmas se chocam. In: HORN, M. STAKER, H. *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. XIII-XVIII.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Comum Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa Editores, 2001.

CUNHA, A. *Coaching Instrucional: formação continuada em ensino de línguas*. São Paulo: Parábola, 2016.

CUNHA, A.; COSTA, M.; MARTELOTTA, E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. (Org.); OLIVEIRA, M.; CEZARIO, M.; CUNHA, A.; VOTRE, S.; COSTA, M.; LEITÃO, M.; KENEDY, E.; PALOMANES, R. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-29.

CUNHA, A. MICCOLI, L. (Orgs.). *Faça a diferença: Ensinar Línguas Estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016.

DANTAS; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e um novo professor. In: ASSIS, R. (Org.). *Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa*. Belém: UNAMA, 2008. p. 139-152.

DE BOT, K.; DÖRNYEI, Z.; WANINGE, F. Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, v. 98, n.3, p. 704-722, 2014.

DECI, E.; RYAN, R. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, New York, v. 8, n. 3, p.165-184, 1996. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44801628/Need_satisfaction_and_the_self-regulation. Acesso em: 10 de jan. 2016.

DÖRNYEI, Z. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, London, v.70, p. 519-538, 2000.

DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the Language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner*. Mahway, Nova Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z.; IBRAHIM, Z.; MUIR, C. ‘Directional Motivational Currents’: Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Nova York: SLA, 2014. p. 95-108.

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2015. p. 20-28.

DÖRNYEI, Z ; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2011.

DUCKEN, A. *Grit: the power of passion and perseverance*. 2013.vídeo on line. Disponível em: www.ted.com/talks/angela_lee_duckworth_gritof_powerand_preseverance. Acesso em: 23 jan. 2017.

ESCUADERO, M. Attractor states, control parameters, and co-adaptation in instructed L2 inferential comprehension: a design-based research study of critical reading intervention. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2 p. 463-493, 2013.

ENGEL, G. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000.

EUROPEAN COMMISSION. *Ethics for researchers: facilitating research excellence in FP7*. Directorate-General for research and innovation. União Europeia, 2013.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 129-138.

GARDNER, R. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and Second Language Acquisition*. Havaí: Universidade do Havaí, 2001, p. 1-20.

GODINHO, J. *Once upon a time um inglês: A história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta*. Rio de Janeiro: Dumará, 2001.

- GRIFFINS, C.; INCEÇAY, G. New Directions in Language Learning Strategy Research: Engaging with the Complexity of Strategy Use. In: GKONOU, C.; TATZL, D. MERCER, S. *New Directions in Language Learning Psychology*. Nova York: Springer, 2016, p.25-38.
- HANLEY, J. *Beyond the Tip of the Iceberg Five stages Toward Cultural Competence*, 1999. Disponível em: <https://www.aacu.org/Beyondthetipoftheiceberg.pdf> . Acesso em: 15 maio. 2015.
- HARARI, Y. 21. *Lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HARARI, Y. *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: LPM, 2015.
- HORN, J. Human reasearch and complexity theory. In: *What is complexity theory and what are its implications for educational change?*. MANSON, M. (Ed.). Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2008. p.124-136.
- HORN, M. STAKER, H. *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 65-89.
- HUDSON, R. Word grammar, cognitive linguistics and second language learning and teaching. In: *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nova York: Routledge, 2008. p. 89-112.
- KATO, S.; MYNARD, J. *Reflective Dialogue: advising in language learning*. Nova Iorque: Routledge, 2016.
- KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? In: BAILLY, S.; BOULTON, A.; MACARIE, D (Org.). *Didactique des langues et comlexite: En hommage a Richard Duda*. Melanges CRAPEL 33, 2012. p. 9-25.
- KUHN, T. *A Estrutura das evoluções científicas*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to second language learning reasearch*. Concenecticut: Ablex, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language aquisition. *Applied Linguistics*. vol.18, no. 2. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: the lesson continues. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. *Complexity Theory and language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 11-50.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LITTLE, D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. In: *Innovation in language learning and teaching*. v. 1 n.1, 2007. Disponível em: http://languagesinitiative.com/images/language_learner_Autonomy.pdf. Acesso em: 8 de agost. 2017.
- MAGNO E SILVA, W. Conselheiros languageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 199-222.
- MAGNO E SILVA, W; DANTAS, L.; MATOS, M. C. V. S.; MARTINS, M. F. Aconselhamento languageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas*, v.52 , n.1, Jan./Jun. 2013, p.53-72.
- MAGNO E SILVA, W; CASTRO, E. O efeito do aconselhamento languageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Eds.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 139-158.
- MAGNO E SILVA, W; PAIVA, V. Papeis do professor e do aluno. In: CUNHA, A; MICCOLI, L. (Orgs.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. Rio de Janeiro: Parábola, 2016. p. 50-68.
- MAGNO E SILVA, W; MATOS, M.; RABELO, J. Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento languageiro e teoria da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística*

- Aplicada*, v.15, 2015, p.681 - 710.
- McLOUGHLIN, D. Attribution theory as an advising tool. *In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.). Advising in Language Learning: dialogue, tools and context.* 2012, p.151-165.
- MANSON, J. *Qualitative Researching*. Londres: SAGE, 2002.
- MANSON, M. Complexity theory and the philosophy of education. *In: What is complexity theory and what are its implications for educational change?.* MANSON, M. (Ed.). Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2008. p.1-15.
- MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible Selves. *American Psychologist*. v. 41, n. 9, p. 954-969, 1986.
- MARIOTTI, H. *Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINS, G. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, G; THEÓLIFILO, C.; *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2016. p. 94.
- MATOS, M. *O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira*. 2011. Belém. Dissertação de Mestrado em Linguística - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.
- MATOS, M.; MORHY, S. Estados Atratores em trajetórias de Aconselhamento Linguageiro na aprendizagem de línguas Estrangeiras. *In: Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 199-222.
- MATOS, M; CRUZ, E. RAMOS, C. Perspectivas para lidar com a motivação no aconselhamento linguageiro. *In: A Palavrada*. v. especial. p. 130-137, 2015. Disponível em: <http://revis-taapalavrada.blogspot.com.br>. Acesso em: 1. out. 2016.
- MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language Learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* v. 13.n. 2. p. 375-398, 2013
- MICCOLI, L. tratamento do erro na procução do aluno. *In: CUNHA, A. MICCOLI, L.(Orgs.). Faça a diferença: Ensinar Línguas Estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016. p.174-184.
- MLODINOW. L. *De primatas a astronautas. A jornada do homem em busca do conhecimento*.Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- MOITA LOPES, L (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MORHY, S. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras inglês*. 2015. 101 f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2015.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- MORRISON, K. Educational Philosophy and the challeng of complexity theory. *In: What is complexity theory and what are its implications for educational change?.* MANSON, M. (Ed.). Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2008. p.16-31.
- MOZZON_McPHERSON, M. Language Advising: Towards a new discursive world. *In: MOZZON_McPHERSON, M; VISMANS, R. (Eds.). Beyond Language teaching towards Language advising*. Londres: CILT, 2001. p. 7-24.
- MOZZON_McPHERSON, M. Reflective Dialogues in a neruro-linguistic programming perspective. *In: NICOLEIDES, C.; MAGNO E SILVA, W (Eds.). Innovations and Challanges in Applied Linguistics and Learner Autonomy*. São Paulo: Pontes, 2017. p. 209- 230.
- MOZZON_McPHERSON, M. The skills of counselling in advising: Language as a pedagogic tool. *In: MYNARD, J.; CARSON, L. Advising in Language Learning: dialogue, tool and*

context. Grã-Britânia: Pearson, 2012. p.43-64.

MURPHEY, T. *Language Hungry!:* an introduction to language learning fun and self-esteem. Londres: Helbling Languages, 2006.

MURRAY, G. Self-access environments as self-enriching complex dynamic ecosocial systems. *Studies in Self-Access Learning Journal*, n. 9 (2), 102-115, 2018. Disponível em: <https://sisaljournal.org/archives/jun18/murray/>. Acesso em: fev. 2016.

MURRAY, G. *Social Dimensions of autonomy in language learning*. Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2014, p. 233-249.

MYNARD, J. A suggested Model for advising in Language Learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012, p. 26-37.

NICOLAIDES, C. Pensando um pouco sobre autonomia. In: DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. *Aprender a Aprender: formação para a autonomia*. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 7-9.

OLIVEIRA, D. *Coaching mentoring counseling: um modelo integrado de orientação profissional com sustentação da universidade corporativa*. São Paulo: Atlas, 2015

OLIVEIRA, M.; WILSON, V. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, M. (Org.); OLIVEIRA, M.; CEZARIO, M.; CUNHA, A.; VOTRE, S.; COSTA, M; LEITÃO, M.; KENEDY, E.; PALOMANES, R. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-241.

OSORIO, L. *Como Trabalhar com Sistemas Humanos*. São Paulo: Artmed, 2013.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. Flexibility and function: understanding L2 learning strategies according to their roles in context. In: *Teaching and Researching language learning strategies: self-regulation in context*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 215-253.

PAIVA, V. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. In: *Identity, motivation and autonomy in language learning*, 2011, Toronto: Multilingual Matters. p.57-72.

PAIVA, V. Prefacinado um efeito borboleta da complexidade na linguística aplicada brasileira. In: *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 9-11.

PAIVA, V. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Sciences*, 2013, 3, 4004-412.

PINK, D. *Motivação 3.0*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PATTON, M. Forward: Trends and Issues as Context. In: *Research in the schools*, v. 13, n.1. 2006, p. i-iii. Disponível em: <http://www.msera.org>. Acesso em: 03 mar. 2016.

PERUZZO, C. *Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos*. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_COLOQUIO_peruzzo.pdf Acesso em: 2 dez. 2014.

RABELO, J. *Fomento da autonomia na Aprendizagem de Inglês por meio do aconselhamento linguístico: um estudo de caso sob a perspectiva ecológica*. 2016. 112. f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2016.

REINDERS, H. *The what, why, and how of language advising*. In: *MexTESOL*, v.32 n.2, 2008. p. 13-22. Disponível em: <http://innovationinteaching.org/language-advising>. Acesso em 4 de ago. 2017.

RIOFLI, C.; ROCHA, A.; CANADAS, M.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Thompson, 2008.

RILEY, P. 'The learner': Self-made man or man-made self? In: MOZZON-McPHERSON, M.

- Visman (Eds.). *Beyond language teaching towards language advising*. Londres: Central Books, 2001. p. 173 – 184.
- SAKOWKI, P.; TÓVOLI, M.; *Perspectivas da complexidade para a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.
- SANTOS, M. Reforma da Educação: O “entendimento da complexidade” pela busca do sujeito complexo, 2005. In: I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade, 2005, Paraná, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2005. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/marciorayol.pdf>. Acesso em: 4 de abril 2017.
- SCARPA, E. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez: 2001. p, 203-232.
- SILVERSTEIN, B. M. *Motivação*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.
- SHIPLEY, D. ; SCHWALBE, W., *Enviar: o guia essencial de como usar o e-mail com inteligência e elegância*, Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- STICKLER, U. Using counselling skills for language advising. In: MOZZON-McPHERSON, M. Visman (Eds.). *Beyond language teaching towards language advising*. Londres: Central Books, 2001. p. 40-50.
- TASSINARI, G. Emotions and Feelings in Language Advising Discourse. In: GKONOU, C.; TATLZ, D. MERCER, S. In: *New Directions in language Learning Psychology*. Suíça: Springer, 2016. p. 71-96.
- TATZL, D. A systemic view of learner autonomy In: GKONOU, C.; TATLZ, D. MERCER, S. In: *New Directions in Language learning Psychology*. Suíça: Springer, 2016. p. 39-54
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466. set./dez. 2005.
- VIOTTI, E. Mudança Linguística. In: FIORIN, J.(Org.) *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-180.
- USHIODA, E. Language learning at University: Exploring the role of motivation thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Universidade do Havaí, 2002. p. 93-126.
- USHIODA, E. *Learner autonomy: the role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.
- USHIODA, E. Motivating Learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; XUESONG, G.; LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Toronto: Multilingual Matters, 2011.p. 11-24.
- USHIODA, E. A person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In: DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. *Motivation, Language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p.215-228.
- VASCONCELLOS, M. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papirus, 2009.
- WALLACE, M.J. *Action Research for language teachers*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2000.
- WENGER, E. Social Learning systems and communities of practice. In: *Communities of practice and social Learning systems: the career of a concept*. Londres: Springer, 2010. p.179-198.
- WENGER, E; TRAYNER, B. *Communities of Practice: a brief introduction*, 2015. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>. Acesso em: 10 de jun. 2016.
- WILLIAMS, M; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- YIN, R. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, R. Mix Methods Research: Are the Methods Genuinely Integrated or Merely Parellel?
In: *Research in the schools*, v. 13, n. 1. 2006, p. 41-47. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285829060_Mixed_methods_research>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Pará Instituto de Letras e Comunicação

Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

Programa de Pós-graduação em Letras

1. Participação como informante no Projeto de Pesquisa intitulado *Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade*, coordenada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição sucinta da pesquisa

A pesquisa *Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade* visa compreender melhor a aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo (SAC), por meio da atividade de aconselhamento linguageiro (AL). O projeto de AL é formado pelos pesquisadores desse grupo, os *conselheiros linguageiros*, juntamente com os alunos de línguas estrangeiras vinculados à UFPA, os *aconselhados*. O interesse por esse aspecto do processo de aprendizagem dá-se pela dificuldade em compreender que alunos expostos às mesmas condições têm desempenhos tão diferenciados no decorrer do seu processo de aprendizagem de línguas. Defendemos a hipótese de que ele pode ser melhor esclarecido quando adotamos a visão transdisciplinar proporcionada pela teoria dos SACs e quando, também, consideramos a motivação e a autonomia enredados nos sistemas estudados.

3. Descrição dos procedimentos

Como discente de línguas estrangeiras, participante da referida pesquisa, concordo em efetuar as seguintes ações:

- Produzir narrativas de aprendizagem sobre minha experiência como aluno e aconselhado de línguas estrangeiras;
- Preencher ou responder oralmente questionários que me serão fornecidos;
- Participar dos encontros de aconselhamento presenciais e virtuais negociados com o conselheiro;
- Permitir que os encontros de aconselhamento sejam registrados (em relatórios, gravações e/ou filmagens) e transformados em dados de pesquisa para análise, resultando em publicações na área e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas.

5. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para minha pessoa.

6. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,....., acredito ter sido suficientemente informado/a respeito do que li na descrição da pesquisa *Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas*,

autonomia e motivação na perspectiva da complexidade. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante.

Assinatura do responsável pela coleta dos dados

Local e data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Pará Instituto de Letras e Comunicação - Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - Programa de Pós-graduação em Letras

1. Participação como informante no Projeto de Pesquisa intitulado *Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento*, coordenada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição sucinta da pesquisa

A pesquisa *Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento* visa compreender melhor a aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo (SAC), não restrito ao ambiente de sala de aula. O interesse pelos múltiplos subsistemas aninhados dá-se pela dificuldade em compreender que alunos expostos às mesmas condições têm desempenhos tão diferenciados no decorrer do seu processo de aprendizagem de línguas. Defendemos a hipótese de que ele pode ser melhor esclarecido quando adotamos a visão transdisciplinar proporcionada paradigma da complexidade e quando, também, consideramos a motivação e a autonomia enredados nos sistemas estudados.

3. Descrição dos procedimentos

Como discente de línguas estrangeiras, participante da referida pesquisa, concordo em efetuar as seguintes ações:

- Produzir narrativas e diários de aprendizagem sobre minha experiência como aluno e aconselhado de línguas estrangeiras;
- Participar dos encontros de aconselhamento presenciais e virtuais negociados com o conselheiro;
- Permitir que os encontros de aconselhamento sejam registrados (em relatórios, gravações e/ou filmagens) e transformados em dados de pesquisa para análise, resultando em publicações na área e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas.

5. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para minha pessoa.

6. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,....., acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito do que li na descrição da pesquisa *Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade*. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante.

Assinatura do responsável pela coleta dos dados

Local e data

ANEXO B

Questionário Semi- Estruturado

Universidade Federal do Pará - Instituto de Letras e Comunicação - Faculdade de Letras Es-
trangeiras Modernas - Programa de Pós-graduação em Letras

Projeto de Pesquisa: Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Walkyria Magno e Silva

Conselheiro		
Aconselhado		Matrí- cula

i. Quais são suas dificuldades atuais?

--

ii. O que você faz para resolver isso?

--

iii. De que forma o aconselhamento pode ajudar?

--

iv. No que você melhorou desde o último questionário?

--

v. Que papel teve o aconselhamento nesse processo?

--

vi. O que você espera que o seu conselheiro faça daqui para diante?

--

APÊNDICE A

Esclarecimentos acerca de *coaching* e aconselhamento linguageiro

Pensamos que outro modo de entender o que seja aconselhamento linguageiro pode se dar explicando sobre a atividade de *coaching*, esclarecendo quais seriam as diferenças e semelhanças entre as duas atividades.

Segundo Osorio (2013), nas últimas décadas, esta vem sendo mais conhecida por estar sendo requisitada em diversas áreas, além da esportiva e empresarial. Oliveira (2015) descreve que ela se consolida no Brasil em meados de 1990 como um modelo visando à evolução profissional e pessoal de modo sustentável, gerado por meio de objetivos previamente negociados e estabelecidos. Nela, há um *coach* ou treinador que interage com o *coachee* ou treinado no que este autor define como sendo uma espécie de consultoria que “assume a responsabilidade de auxiliar as pessoas nas tomadas de decisões pela melhoria de seus conhecimentos, não tendo, entretanto, o controle direto da situação” (OLIVEIRA, 2015, p. 4). Continua o autor, o *coach*,

É um profissional com amplo conhecimento do mercado de trabalho, bem como das técnicas de análise da vocação e da capacitação atual e potencial das pessoas em processo de treinamento, e que sabe transmitir – diretamente ou via terceiros – todos os ensinamentos e orientações necessários para a estruturação e aplicação de um plano de carreira otimizando na realidade atual e situação futura de cada pessoa treinada. Muitas vezes, mais que um treinador, um *coach* é o facilitador de um processo estruturado de aprendizagem, pois ele apresenta mais questionamentos, com perguntas abertas e inteligentes, do que soluções.

Já o *coachee*, “É a pessoa que quer, de livre e espontânea vontade, receber todo o treinamento disponibilizado pela empresa, e, mais de outros assuntos que ele julgue importantes para o seu trabalho na empresa” (OLIVEIRA, 2015, p.5).

Conforme uma listagem de características de *coaching* apresentada por este autor (OLIVEIRA, 2015, p. 5-7), encontramos algumas semelhanças com o aconselhamento linguageiro. Por exemplo, em ambos há o trabalho de parceria entre seus principais agentes; o papel de provocador em suas colocações para levar o *coachee* e o aconselhado a pensar acerca de determinadas questões; a utilização de experiências do dia a dia “ ‘em *tempo real* e na *tarefa* ’ ”¹²³; o emprego da ideia de que “não se deve ‘pescar para as pessoas, mas ensiná-las a pescar’ ”; uma duração curta, média ou longa da atividade, “dependendo das situações existentes e da realidade dos envolvidos [...]”; o uso de técnicas para conduzir o diálogo; a atenção para as

¹²³ Grifo do autor.

emoções; e, “otimizados níveis de *feedback*” para que ciclos de trabalho sejam concluídos e outros iniciados.

Ao nosso ver, as diferenças entre o aconselhamento linguageiro e o *coaching* surgem principalmente quando o primeiro foca o processo de aprendizagem de uma LAd e o segundo, mais à continuação de uma formação profissional, apesar de se anunciar a amplitude do seu emprego¹²⁴. Elas se aprofundam quando há o uso de técnicas específicas para desenvolver suas atividades; quando o *coaching* se serve de terminologia associada à “programa de treinamento para se alcançar um alvo”, a “uma maneira certa ou um conjunto de regras a se cumprir para chegar a um determinado objetivo” (OSORIO, 2013, p. 160); e, quando há qualquer atitude que represente transmissão de conhecimento e uma estrutura prescritiva que possa restringir o potencial de negociações e ajustes. Dessa maneira, **o que o aconselhamento linguageiro que praticamos não pode ser considerado *coaching*.**

¹²⁴ Para entender mais sobre como isso pode se dar na área de formação continuada em ensino de línguas, sugerimos a leitura da proposta de *coaching* instrucional de Cunha (2016).

APÊNDICE C

Registro dos dias dos relatos de aconselhamento

Meses em 2016	Dias
Fevereiro	29
Março	1, 3, 7, 10, 14, 17, 22, 31
Abril	5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 25, 27
Mai	03, 05, 19, 20, 31
Junho	01, 2, 23, 27, 28, 29
Julho	04, 05, 07, 13, 14
Agosto	08, 09, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 29.
Setembro	12, 14, 15, 19, 20, 22, 26, 27, 29, 30
Outubro	03, 06, 13, 20, 21, 29, 31
Novembro	01, 08, 10, 17
Dezembro	06, 07, 13, 15
Total: 11 meses	Total de relatos: 69
Meses em 2017	Dias
Janeiro	04, 10, 17, 18, 23, 24, 31
Fevereiro	01, 06, 07, 14, 15, 20, 21, 22, 23
Março	01, 03, 06, 07, 08, 09, 21, 28
Abril	04, 10, 11, 25, 27
Mai	04, 11, 18, 23, 25, 27
Junho	08, 22
Julho	04, 12, 26, 28
Agosto	03, 09, 10, 16
Setembro	14
Outubro	
Novembro	
Dezembro	
Total: 8 meses	Total de relatos: 46

APÊNDICE D

Guia para agenda holística

Atividade de aconselhamento: agenda holística

É muito importante saber da sua rotina para poder contribuir para o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, por favor, descreva o que se pede:

Pela manhã, a partir do horário em que acorda,

-O que você faz em casa?

-Qual o horário que deixa sua casa para ir à UFPA? Qual é o horário de sua chegada à UFPA?

-Quais os horários que você fica em sala de aula?

-Qual o horário que deixa à UFPA?

-Para onde vai depois das aulas na UFPA? O que faz lá?

-Ao voltar para casa:

- O que faz à noite até dormir (tarefas domésticas e tarefas de estudo, atividades com a família, atividades de lazer)?

-O que faz no final de semana (tarefas domésticas e tarefas de estudo, atividades com a família, atividades de lazer)?

* Tente organizar estas informações nesta tabela. Você pode modificá-la.

Horário	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado

APÊNDICE E

GUIA PARA MAPA MOTIVACIONAL

Documento a ser preenchido pela conselheiro(a) e aconselhado (a)

MAPA MOTIVACIONAL						
Espaço A Conglomerado de fatores que influenciam a motivação						
Eu mais motivado						
Eu menos motivado						
Espaço B Atitudes tomadas						

Perguntas para guiar o preenchimento do quadro:

-Quais os fatores que influenciaram de modo positivo ou negativo a sua motivação para desempenhar as tarefas da agenda de trabalho do período.....? No mapa, listá-los no espaço A.

-Como você percebe a influência desses conglomerados de fatores na sua motivação para desempenhar as tarefas dessa etapa da aprendizagem? No mapa, ilustre-a ao situá-la como + ou - próxima do eu motivado ou eu menos motivado.

-Quais foram as atitudes tomadas nos diferentes estados da sua motivação? Preencha o quadro referente a elas no espaço B.

APÊNDICE F

Questionário de motivação

Olá aconselhadas,

Após as discussões sobre motivação na disciplina Aprender a Aprender, gostaria de saber de vocês,

Como percebem motivação para a aprendizagem de línguas adicionais?

Quais os fatores que motivaram vocês a escolher o curso de Letras língua inglesa?

Como definem a motivação de vocês no primeiro dia do curso, na primeira aula de língua inglesa, e, agora, após dois meses de aula?

Vocês prestam atenção na sua motivação? Caso sim, quais atitudes vocês assumem na aprendizagem de língua inglesa quando se consideram motivadas? Quais são suas atitudes quando se consideram desmotivadas?

APÊNDICE G

Relatos das entrevistas com convidado 1 e convidado 2

Explorando trechos da conversa com o convidado 1 (aluno da graduação)

Em um primeiro momento, exploramos trechos da conversa que evidenciaram afinidades com as motivações iniciais da nossa aconselhada, por exemplo, sua vontade de aprender mais inglês por gostar do idioma antes de cursar Letras; seus desejos de viajar e suas dúvidas quanto a seguir a carreira de professor. Também utilizamo-los para apontar como nosso convidado traça seus objetivos detalhando-os e flexibilizando-os. Para tanto, nos servimos do diálogo abaixo:

AC4: Eu entrei basicamente no curso de inglês pra aprender o idioma em si, não foi para ser professora [...] eu tô motivada a ganhar o mundo assim como você e a minha vontade é viajar por esse mundo a fora, eu já sei até para onde eu quero ir New York. É isso, a minha vontade é aprender o inglês, no caso não seria ser professora e sim aprender o idioma e ter como viajar. A minha vontade maior é essa.

Convidado 1: Quando eu entrei no curso também, eu tava terminando o cursinho de inglês em 2011. Eu tinha que decidir qual era o curso que eu ia cursar. Eu também não tinha esse sonho de ser professor. Só que eu não era muito bom em ciências exatas. Eu fui fazendo a seleção. Não aqui tem conta, eu não vou e eu sempre gostei muito de inglês, eu sempre fui muito bem no curso e gostava de assistir filmes. O inglês tava bastante presente na minha vida. Então tá, agora eu vou tentar Letras inglês. [...] meu plano era durante a graduação trabalhar no cursinho que eu estudava pra ganhar dinheiro e no final eu queria ser embaixador, de qualquer jeito [...] a gente entra com um plano, depois muda. Mudei várias vezes e acho que ainda vou mudar de novo [...] mas assim, eu acho muito importante a gente entrar com um objetivo, não só entrar por entrar porque tem que fazer algum curso, se eu não gostar, depois eu troco, a gente acaba perdendo muito tempo com isso, mas tendo um objetivo, mesmo que a gente mude de objetivo [...] acho muito importante entrar focado. No caso, tu queres conhecer o mundo também que é bem parecido com o que eu quero também.'

Outra similaridade que ressaltamos foi a de que, como ela está tendo agora, ele também teve momentos de dificuldade com a aprendizagem de fonética e que depois de vencer estas com muito estudo, vieram outras que envolveram suas primeiras tentativas para ensinar inglês, pois não passou no treinamento para se tornar estagiário dos CLLE e na seleção para monitor em um curso livre de inglês na cidade. Utilizamos o trecho abaixo para falar de como o aluno reagiu à sua tristeza:

Convidado 1: Na época eu fiquei frustrado, claro, mas depois [...] foquei em outras coisas, [...], talvez fosse me tomar muito tempo [...] alguns colegas chegavam a trancar o curso, tiravam notas baixas para se dedicar à empresa. Cursinho é legal trabalhar, tem que saber dosar, tem que ver que aquilo não é o principal.

Com isso, frisamos que suas atitudes incluíram não só refletir sobre os ganhos com o fato de não ter sido aprovado, mas também continuar se submetendo a seleções até conseguir ser bem sucedido. Como ele mesmo falou, **‘É saber levar as experiências ruins que aparecem também que você pode aprender muito com elas. Não vai ser tudo flores o tempo todo’**. Revendo a transcrição com AC4, de fato isso aconteceu, pois mesmo com os objetivos que ele alcançou, a construção de sua identidade de professor foi sendo construída aos **‘aos trancos e barrancos’** como ele mesmo percebeu:

não vou mentir porque como professor você lida com pessoas, então [...] minha primeira experiência trabalhando numa escola com crianças, teve turma que eu saí assim, meu deus, vão me demitir depois da primeira aula [...] vou sair, não dou pra isso e depois pensei, não é melhor, bora tentar. Eu dificilmente desisto de alguma coisa. Talvez eu mude minhas estratégias.

Nessa parte da conversa identificamos sua atitude de mudar de estratégia quando deseja resultados diferentes, já que nos preocupávamos com o fato de AC4 continuar tendo raiva de suas provas escritas, mas ainda não ser tão proativa para modificar isso.

Outro passo que demos foi explorar o trecho abaixo para contrastar tais momentos de dificuldade com aqueles de experiências positivas de ensino, mas que também explicitaram que há alternativas para a carreira de professor.

Convidado 1: [...]teve a experiência dos CLLE que foi uma experiência completamente diferente. Que a gente tem um tutor. É muito bom ter esse tutor porque vai te dar as dicas, te orientar mesmo. Não tem aquela cobrança relacionada a segurar o aluno [...]. Mais tarde teve a experiência do ISF que foi, está sendo maravilhosa. É muito diferente porque a gente não ensina, não é um curso regular, 1º nível, 2º nível [...] a gente tem que se adaptar muito ao aluno, tem muitos desafios, por exemplo, nivelamento pelo TOFEL [...]. [...] E tem várias outras coisas que você pode fazer como ter várias outras áreas que você pode recorrer se você não quer ser professora. [...] O linguista trabalha na polícia, na televisão.

Outras partes da conversa retomada com AC4 foram referentes às experiências do nosso convidado no PROPAZ (que AC4 já conhecia por meio da COCON2 e por alguns colegas de sala que estavam trabalhando no projeto), enquanto conselheiro linguageiro de alunos do

ensino fundamental; e, no FLEP¹²⁵ no qual ele deu aulas para crianças e jovens de uma orquestra sinfônica. Daí, destacamos sua fala, ‘[...] **tudo isso contribuiu bastante [...] a extensão foi muito bom para o meu currículo**’ e reforçamos que a aconselhada continue com sua participação nas atividades da BA³ para também enriquecer seu currículo com certificações.

Em relação às preocupações de AC4 com suas notas baixas, comentamos o fato do nosso convidado ter dito que, com tantas atividades, **‘teve semestre que não deu pra ficar com excelente’**. Novamente, exploramos sua reação, mencionando que ele não ficava abalado quando via que isto ocorria porque estava *‘ocupado fazendo alguma outra coisa também produtiva’*, ainda porque **‘[...] não adianta tu teres um CRG acima de 9 e não ter nada no currículo’**, algo que AC4 já tinha ouvido na palestra que foi com a irmã no curso de Turismo.

Sobre o processo de aprendizagem, achamos significativo ele compartilhar o seguinte diálogo mencionando atitudes que o aluno tomou para aprender diante de adversidades e como percebia o seu inglês.

AC4: Ao contrário de mim, né? Não sei o que fazias antes pra aprender inglês. Assim, do início, tu eras muito jovem, qual foi tua tua forma de estudo pra aprender o que não sabias?

Convidado 1: [...] eu comecei a participar das atividades dos ETAs e nossa [...] eu pensei, tenho muita coisa pra aprender porque de certa forma o cursinho é bom mas eu não tinha muitas oportunidades de usar o inglês. Na época eu não tinha computador, não tinha internete em casa e aí ficava complicado [...] ter outras formas de praticar[...]. Meu estudo era bem tradicional, no livro mesmo, tanto é que eu sai do inglês falando muito bookish, sabe essa expressão bookish? Eu falava que nem o pessoal falava no livro. [...]. Esse impacto eu recebi só quando eu cheguei aqui na universidade. [...]eu sempre fui desorganizado no sentido de me automonitorar, mas eu acho que eu geralmente via o meu progresso quando eu tentava me comparar como eu era antes, o que eu conseguia fazer. Eu guardava muito trabalho que eu fazia.

Para AC4 foi significativo saber sobre a comparação entre trabalhos novos e antigos. Ela vinha praticando algo semelhante, mais recentemente com perguntas que formulou para preparar diferentes conversas com os alunos americanos do projeto Ícone. E, já que identificamos que perturbava negativamente sua motivação o fato de ela ainda não conseguir perceber com clareza progressos na oralidade, foi relevante apontar quando o aluno começou a enxergá-las na graduação: após suas aprovações nos testes para ensinar inglês e a partir do quarto semestre, pois as disciplinas foram em inglês e ele sentiu necessidade de mais organização na fala para poder

¹²⁵ “Fá Lá English Project” (FLEP), uma atividade de extensão na qual alunos de Letras- Inglês lecionam essa língua para integrantes de uma orquestra infanto-juvenil que atua na cidade.

se expressar em sala e na apresentação de trabalhos. Algo que ela também teria a oportunidade de experimentar.

Outra iniciativa que tomamos foi listar com AC4 sugestões dadas pelo nosso convidado. Por exemplo, para a aprendizagem de vocabulário, ao AC4 dizer ‘*Pra mim é horrível porque eu esqueço com muita facilidade*’ e para AC4 seguir adiante com seus planos de se submeter ao exame TOFEL se inscrever nas aulas do programa Inglês Sem Fronteiras, explorando os trechos abaixo:

Convidado 1: **Eu tento aplicar, assim que eu aprendo, eu tento aplicar logo numa frase, aí fica mais gravado. [...] A gente sempre esquece daquilo que a gente não usa muito. [...] tenta pensar nos diálogos que tu vais ter com a pessoa [...] eu sempre pensava eu vou falar isso e isso e assim, assim, assim e isso me ajudava a construir melhor a estrutura[...].**

Convidado 1: [...] **Nossa, muito bom, porque o TOFEL, ele é um exame para se nivelar. Você só pode se matricular [...] depois que fizer o TOFEL. Então se você não conseguir entrar em uma turma intermediária, você entra em uma do básico [...].**

Por fim, agimos para energizar a motivação de AC4 recapitulando detalhes de mais dois assuntos interligados a ela: viagens para o exterior e o TCC que já despertava a sua atenção. Em relação ao primeiro, novamente a conselheira lançou mão do que já sabia a respeito do aluno: que ele havia juntado dinheiro para ir à Europa e que em pouco tempo viajaria por conta da bolsa de estudos que conquistou. Frisamos então os dois caminhos que esse agente tomou: tanto trabalhou para juntar dinheiro e viajar, quanto estudou e investiu na sua vida acadêmica para viajar com suas despesas pagas.

Na situação que envolveu trabalho, destacamos que ele, assim como outros alunos, não tinha ‘**um lado culinário de fazer cupcake, nem coxinha**’, nem ‘**paciência pra sair vendendo [...]**’. Assim, dar aulas no Inglês sem Fronteiras e nos CLLE ‘**foi uma saída. Uma saída muito boa**’, permitindo reunir economias para ‘**conhecer dois países**’.

Quanto à situação envolvendo a bolsa de estudo, exploramos o trecho abaixo no qual ele compartilhou suas estratégias para consegui-la:

Convidado 1: **Meu objetivo desde o início era viajar pra fora. Desde o início do curso eu tava catitando nas bolsas, no site da universidade, na PROINTER¹²⁶. Aí o que eu fiz, eu sempre via as pessoas que ganhavam as bolsas pelo Santander e ia catitar o currículo LATTES desse pessoal. Via o que eu precisava do currículo LATTES deles.**

AC4: *O que você necessitava no currículo?*

Aluno convidado: **Via o que eu necessitava e via o que eu podia fazer era o que eu fazia. Eu precisava mais disso e um pouco mais disso. [...] eu**

¹²⁶ Pró-Reitoria de Relações Internacionais da UFPA.

consegui a bolsa no ano passado, dei entrada, pedi carta de recomendação, escrevi uma carta de intenção pra que eu queria aquela bolsa, o que que eu ai fazer.[...] Falei com a professora xxx pra me ajudar e tive três trabalhos aceitos.

Em relação ao TCC, conversamos com AC4 a respeito do seu interesse em saber como se deu a escolha do tema do aluno e observamos o quanto ele foi alterado em sua fala:

AC4: A última pergunta: é tô gostando de cultura. Tô gostando e surge várias hipóteses de coisas que tu podes fazer no TCC. [...] Assim, o teu tema foi sempre só direcionado só pra [...], ou mudou?

Convidado 1: Nossa eu cheguei aqui e disse, nossa vou fazer alguma coisa em literatura e depois de linguística. Depois teve a época da cultura quando eu tinha Cultura Anglófona [...].

Nessa ocasião, confirmamos o interesse de AC4 por cultura, apesar da disciplina ainda não ter sido ofertada à sua turma. Sobre isso, ela falou, ‘[...] *eu percebi que desperta muitas ideias do mundo lá fora*’, e, lembramos da sugestão que ele deu a respeito disso:

Convidado 1: [...] Eu te aconselho a dar uma olhada teoria do iceberg¹²⁷. Ele fala assim, que a cultura de um país é um icebergue. Você tem aquilo que fica no topo, que é mais mostrado, música, dança, culinária.

AC4; É o que a gente faz lá na sala.

Aluno convidado: E o que é geralmente tratada em sala e nos livros. Mas abaixo desse iceberg tem um milhão de coisas, como o conceito de beleza daquela sociedade, a forma de cumprimentar, o que é ser polido. E até a questão das expressões que você faz uso.

Explorando conversa com o convidado 2

Com AC4 e suas colegas aconselhadas, o convidado 2 comentou que entrou no curso de Letras falando o inglês do dia a dia e decidido a se tornar professor, explicando que procurou o aconselhamento para melhorar a escrita acadêmica em língua inglesa pensando no seu TCC. Outro assunto, foram seus desafios na graduação, como ter que lidar com professores que nem sempre eram acolhedores; com o ‘**fracasso**’ da primeira tentativa de ser tornar estagiário nos CLLE, e, com as dificuldades na disciplina de Fonética e Fonologia do Inglês. Em relação a estes, **ele ressaltou a importância de não se deixar ‘paralisar’ com o que acontece ao redor.** Outro tópico da conversa foi a construção da sua identidade de professor. Sobre isto ele comentou que suas experiências com o ensino fora da UFPA têm sido com crianças, público com o qual no passado não se identificava, mas que agora passou a apreciar.

¹²⁷ “Beyond the tip of the iceberg” (HANLEY, 1999).

AC4 interagiu com este convidado se mostrando otimista e também preocupada com seu futuro, expressando que não sabia se um dia ela se sentiria preparada para ensinar, que antes ‘*não sabia que o curso era uma licenciatura*’, mas que estava se ‘*dando uma chance*’ para se ‘*descobrir professora*’. Ela contou sobre sua primeira aluna e da vontade de viajar.

O convidado 2 quis saber o que AC4 fazia para deixar de ser ‘**beginner[...]**’. Ela comentou das estratégias que já acionava e da sua participação em atividades da BA³. Ele mencionou que recebeu ajuda dos ETAs até no TCC para revisar seu inglês. A conselheira compartilhou que aprendeu muito com a trajetória de aconselhamento de AC3¹²⁸ e que isso teve significativa influência na escolha do seu tema de pesquisa de doutorado. Complementando o que colocamos na introdução desse trabalho, foi no decorrer do estudo do aconselhamento desse agente que nos motivamos para avançar na compreensão de como lidar com motivação considerando a influência de fatores contextuais.

Posteriormente, exploramos com AC4 a história deste convidado não só para comentar acerca do que ambos tinham em comum, mas para esclarecer como se dá o processo de aconselhamento. Com isso, tentamos mitigar dúvidas que AC4 expôs a esse respeito, elencadas dentre as influências de fatores contextuais com potencial para desfavorecer sua motivação. A trajetória de aconselhamento do convidado 2 é um exemplo de aconselhamento transformacional (KATO; MYNARD, 2016). Nela, este agente que se intitulava ‘**filho acadêmico**’ da conselheira, se transformou em ex-aconselhado, colega de profissão e amigo da conselheira. Para favorecer o processo motivacional de AC4, a conselheira conversou acerca desses caminhos, bem como enfatizou que naquele momento se considerava mentora (KATO; MYNARD, 2016) deste agente em seus planos para a pós-graduação.

O convidado 2 ainda manteve contato conosco por meio de um vídeo que gravou para todos os alunos que cursavam a graduação de Letras com habilitação em inglês. Lá, ele enfatizou cuidados com a identidade social (RILEY, 2001). Ao conversar com AC4 sobre isso, a conselheira explicou que isso implica em ‘*como as pessoas nos vêem, algo importante na graduação porque tem repercussão nas seleções de nossos estágios, bolsas e empregos*’. Falamos ainda que, no aconselhamento com AC3, a estratégia motivacional mais bem sucedida foi ajudá-lo a lidar com esta faceta da sua identidade, energizando sua motivação para que fosse abreviado um momento de estabilidade dinâmica na trajetória de seu sistema.

¹²⁸ Alguns estados do seu aconselhamento foram expostos em Matos e Morhy (2016).

APÊNDICE H

Depoimentos de alunos do CLLE acerca da atuação de AC4

<p>Aluno CLLE 1:</p> <p>Devido eu perceber que a forma de aprendizado mais eficaz é a prática, principalmente se tratando da aprendizagem de outra língua, e identificando que eu preciso aumentar meu vocabulário de palavras em inglês, vi na AC4 uma forma de pôr em prática o que nós estamos aprendendo, já que levando em consideração que o seu vocabulário de palavras em inglês é maior que o meu e ela poderia me corrigir se eu tivesse fazendo colocações errôneas nas frases construídas por mim e o mais importante ela se dispôs a ajudar nessa prática através de diálogos, curtos por hora, já que estou “engatinhando” nesse aprendizado, correções de exercícios referente as lições do livro qual estamos utilizando no curso, estudos em grupo onde ela nos apoia tirando as dúvidas e contribuindo assim para a nossa evolução, assim como a evolução dela também já que quando se ensina se aprende ainda mais. Se aproximando a época da nossa avaliação, marcamos de estudar em grupo, pois assim fica mais fácil a absorção do conteúdo, mesmo não tendo a obrigação de nos ajudar pois esses estudos são paralelos a nossa aula do curso, a AC4 compareceu aos nossos encontros para nos ajudar com os assuntos referentes ao conteúdo do livro que consequentemente é o assunto da prova, notamos que foi muito proveitoso esse encontro e a ajuda da AC4 foi fundamental para compreender determinados assuntos onde nos encontrávamos com dificuldade. O reconhecimento dessa ajuda de fundamental importância resultou essa enorme gratidão que temos por ela, não só por esse dia, mas sim por toda ajuda que ela nos proporciona (<i>email à conselheira em 14 de dezembro</i>).</p>	<p>Aluno CLLE 2:</p> <p>Bom, primeiro AC4 começou a frequentar nossa turma, depois após uns dias, Maria Clara disse que podíamos contar com ela para nos ajudar, então, xx chegava mais cedo e ficava tirando dúvidas, e quando eu chegava continuávamos, ela meio que nos força a falar em inglês, "in English xxx" kkk. E estava sempre disposta a ajudar, eu e xxx nos falamos todos os dias pela manhã no WhatsApp como forma de treinar o que estávamos aprendendo, daí veio a ideia de mostrarmos para ela a conversa e ela riu muito pq na tentativa da comunicação minha e do XXX, falávamos misturando o português com o Inglês, quando não sabíamos uma palavra. Então tivemos a ideia de fazermos um grupo e colocar ela e AC7 para preencher essa lacuna sem que precisássemos recorrer ao tradutor, pq além da palavra, sempre vinha uma explicação, além das correções que fazia na nossa conversa, AC4 foi um amor, só tenho a agradecer por tudo que fez por nós, apesar de sempre falar "is a pleasure ajudar vcs, pq aprendo também". E de certa forma nos ajudamos, mas sabemos que ela nos ajuda bem mais. Além do mais ela também passa algumas figurinhas pra respondermos como entendemos o que está escrito nas figuras e daí começa cada um fala o que entendeu e vamos aprendendo cada dia mais. Depois da ajuda no grupo, como ela estava sem aula por conta da ocupação ou por conta da greve, não sei bem, tivemos a ideia de estudarmos para a prova na biblioteca e ela com maior boa vontade topou, e foi todas as vezes que marcamos. Ela é muito solícita e gostamos muito dela. Por isso nossos agradecimentos especiais à ela [...] (<i>email à conselheira em 19 de dezembro</i>).</p>
---	---