



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

**DIÁLOGO NO ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
INTERAÇÃO, REFLEXÃO E AUTONOMIA**

BELÉM

2018

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

**DIÁLOGO NO ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
INTERAÇÃO, REFLEXÃO E AUTONOMIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, orientada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

BELÉM

2018

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

**DIÁLOGO NO ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
INTERAÇÃO, REFLEXÃO, AUTONOMIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção de grau de Mestre em Letras pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Pará.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva
Orientadora - UFPA

Prof. Dr. Valdir Silva
Membro externo - UNEMAT

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Membro interno - UFPA

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Suplente - UFPA

Belém, 12 de julho de 2018.

Às minhas avós.

AGRADECIMENTOS

Este caminhar não se faz sozinho e sim de encontros. Por isso, reconhecendo o valor de cada um desses encontros que perpassaram a escrita desta dissertação e que tornaram sua existência possível, gostaria de agradecer,

Primeiramente, às mulheres que vieram antes de mim. Aquelas que acreditaram e lutaram para que as gerações depois delas tivessem mais oportunidades, minhas avós, Lourdes e Raimunda.

À minha mãe e meu pai, agradeço por sempre me apoiarem e aos meus irmãos, agradeço por todo o companheirismo e conselhos. Sou imensamente grata à minha família.

À minha orientadora, Profa. Walkyria Magno e Silva, por todos os conselhos e por todas as provocações para que eu me encontrasse enquanto pesquisadora. Ela é uma grande inspiração como mulher, professora, conselheira e pesquisadora.

A cada um dos professores com quem tive a oportunidade de aprender ao longo do Mestrado.

À CAPES que permitiu o suporte estrutural para que essa pesquisa ocorresse.

Aos conselheiros e aconselhados que prontamente aceitaram participar da pesquisa, assim como a todos meus colegas do grupo de pesquisa.

À amizade. Agradeço a cada pessoa que tornou a vida desta mestranda mais tranquila e divertida, meus amigos do PPGL, Luiza, Kleiton, Luciana, Jonilson, Julio, Sindy e Camille.

Finalmente, aos meus amigos, Leandro Veiga, Max Martins e Sarah Gantuss, que me escutam e me leem em qualquer momento, assim como a Julie Novaes e Danilo Rocha que se tornaram importantes neste caminhar. A amizade deles é fundamental.

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A **com** B”.
(Paulo Freire)

RESUMO

Nas últimas décadas, o aconselhamento em aprendizagem de línguas (AAL) vem se destacando como uma abordagem que busca estimular o protagonismo dos aprendentes de línguas (KELLY, 1996; MOZZON-MCPHERSON; VISMANS, 2001; CARSON; MYNARD, 2012; MAGNO E SILVA, 2012, 2016; KATO; MYNARD, 2015). Na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará, alguns estudantes entram sem proficiência na língua alvo (LA) e por isso, ao longo do curso, precisarão tanto formar-se professores quanto tornar-se falantes da LA. Ansiedade, insegurança e desmotivação são alguns dos sentimentos comuns a eles. Com o intuito de ajudá-los a administrar essas várias demandas, o serviço de AAL foi implantado. Esta pesquisa buscou identificar como ocorre o diálogo no AAL e quão eficaz ele pode ser para a promoção da autonomia no contexto da FALEM com três pares de conselheiros e aconselhados. Os aconselhados participantes deste estudo entraram na universidade sem proficiência na língua inglesa. Sessões virtuais e presenciais foram analisadas bem como questionários foram aplicados. Buscou-se verificar os padrões interacionais durante as sessões e averiguar como a reflexão é estimulada pelos conselheiros. Além dos estudos sobre AAL, este trabalho baseou-se nas contribuições de Vygotsky (1991) acerca da interação na perspectiva sociocultural e sobre reflexão por Dewey (1910), Boyd e Fales (1983) e Schön (2000). Os resultados indicam que a relação no AAL é entendida como menos hierárquica do que em outros contextos de aprendizagem ao demonstrarem que ambos, conselheiro e aconselhado, atuam colaborativamente em prol de um objetivo maior, negociando atividades, temas, local e horário de encontros. Percebeu-se diversas estratégias que o conselheiro utiliza para estimular processos reflexivos, destacando uma postura não-diretiva e de não correção. O uso da língua materna prevalece ao longo das sessões com os aprendentes mais iniciantes e a LA passa a ser empregada como oportunidade de prática para os mais proficientes. Finalmente, ouvir as conversas do AAL pode significar uma maior compreensão sobre as possibilidades para práticas de ensino-aprendizagem em que o aprendente tenha sua voz ouvida e valorizada.

Palavras-chave: Diálogo. Interação. Reflexão. Aconselhamento em aprendizagem de línguas. Autonomia.

ABSTRACT

In the last decades, advising in language learning (ALL) has emerged as an approach which aims at promoting learners' autonomy (KELLY, 1996; MOZZON-MCPHERSON; VISMANS, 2001; CARSON; MYNARD, 2012; MAGNO E SILVA, 2012, 2016; KATO; MYNARD, 2015). In the Language Teaching Undergraduate course at the Federal University of Pará, some students enter with low proficiency and they need to develop both teaching and language skills. Anxiety, low self-esteem and demotivation are some of the affective states these learners go through. To help them an advising service was established. This research investigated how the dialogue in ALL happens and how effective it can be to promote learner's autonomy for three advisees at that college. They all started the course with low proficiency in English. Virtual and face to face sessions were analyzed and questionnaires were applied to advisees and advisers. Besides, I aimed at verifying the interactional patterns and how reflection is enhanced by the advisers. The theoretical background is based on ALL studies, on Vygotsky's (1991) sociocultural perspective, on works of Dewey (1910), Boyd and Fales (1983) and Schön (2000) about reflection. The results indicate that in ALL there's a less hierarchical relationship as they work collaboratively towards a goal, negotiating activities, themes to be discussed, place and time for meeting. I also identified some strategies used by the adviser to promote reflection, with a non-directive attitude. Besides that, there was a prevalence of the first language use during the sessions with beginners and the target language was used as an opportunity to practice it by the more proficient learners. Finally, we believe that listening to ALL conversations means a greater understanding of the possibilities for teaching practices in which learners have their voices heard and valued.

Key words: Dialogue. Interaction. Reflection. Advising in language learning. Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo do diálogo, ferramentas e contexto para o AAL.....	21
FIGURA 2 - Interação e mediação.....	29
FIGURA 3 - Jornada reflexiva.....	36
FIGURA 4 - Temas discutidos nas sessões.....	45
FIGURA 5 - Releitura da figura 4 – Temas interconectados discutidos no AAL.....	59
FIGURA 6 - Jornada Reflexiva de AC1.....	73
FIGURA 7 - Documento teórico enviado a AC1.....	87
FIGURA 8 - O processo do diálogo no AAL	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - As micro habilidades do aconselhamento em aprendizagem de línguas.....	27
QUADRO 2 - Dados dos participantes.....	41
QUADRO 3 - Informações sobre as sessões analisadas.....	42
QUADRO 4 - Instrumentos utilizados com cada par.....	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAL - Aconselhamento em aprendizagem de línguas

ACP - Abordagem Centrada na Pessoa

AC – Aconselhado

AC1 – Aconselhado do Par 1

AC2 – Aconselhado do Par 2

AC3 – Aconselhado do Par 3

BA³ - Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma

CL – Conselheiro

CL1 – Conselheiro do Par 1

CL2 – Conselheiro do Par 2

CL3 – Conselheiro do Par 3

FALEM - Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

ISF - Programa Idiomas sem Fronteiras

LA - Língua alvo

LM - Língua materna

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO II - QUADRO TEÓRICO	18
2.1 Aconselhamento em aprendizagem de línguas	18
2.1.1 Definições.....	18
2.1.2 Um modelo de AAL.....	20
2.2 Diálogo	23
2.3 Interação	28
2.4 Reflexão	32
SEÇÃO III - METODOLOGIA	39
3.1 Contexto	40
3.2 Participantes	40
3.3 Instrumentos e procedimentos de constituição dos dados	41
3.4 Procedimentos de análise dos dados	43
SEÇÃO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	44
4.1 Diálogo	44
4.1.1 Objetivos da conversa.....	44
4.1.1.1 Questões relacionadas à proficiência.....	45
4.1.1.2 Questões afetivas.....	47
4.1.1.3 Aspectos acadêmicos.....	53
4.1.1.4 Vida pessoal.....	56
4.1.2 Modalidades das conversas.....	59
4.1.2.1 Interação entre AC e CL.....	59
4.1.2.2 Promoção da reflexão.....	69
4.1.2.3 Uso da língua alvo e materna.....	81
4.2 Ferramentas	85

4.3	Contexto.....	88
	CONCLUSÃO.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICES.....	102
	ANEXO.....	113

INTRODUÇÃO

A relevância da promoção da autonomia na aprendizagem de línguas já foi discutida por muitos autores, como Holec (1981), Little (1991) e Benson (2001), citando apenas alguns. Percebe-se transformações no que se entende por aprendente¹ autônomo ao longo das diversas pesquisas. Para Holec (1981), ser autônomo é ser responsável por todas as decisões que envolvem a sua própria aprendizagem. Little (1991) afirma haver também um aspecto psicológico, uma atitude reflexiva necessária por parte do aprendente, a qual permitiria que a autonomia fosse desenvolvida. Em Benson (2001), a autonomia passa a ser entendida como multidimensional e que se diferencia para cada indivíduo, e até mesmo para o mesmo aprendente em contextos e momentos diferentes. Além disso, ele acrescenta um aspecto social a esse construto, no qual a interação com os outros influencia a tomada de decisão. No entendimento atual, em Menezes (2006), ser um aprendente autônomo não significa, em absoluto, ter que aprender sozinho. Para ela, a autonomia é

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (p.13).

Um desses entendimentos é a abordagem que busca promover uma autonomia socialmente construída no aconselhamento em aprendizagem de línguas (AAL). O AAL é um serviço comumente oferecido em centros de autoacesso, espaços cada vez mais presentes nas universidades com a finalidade de criar as condições institucionais para as práticas de aprendizagem autônoma de uma língua, para além da sala de aula. Há diversas especificidades nessa abordagem, da qual destaco o papel do conselheiro. Enquanto o professor de línguas tem que lidar com vários alunos, em um tempo determinado, com um conteúdo de ensino para cobrir, o conselheiro em aprendizagem de línguas tem “uma abordagem mais flexível em termos de currículo, local e tempo, podendo focar nas necessidades individuais de cada aprendente”² (CARSON; MYNARD, 2012, p. 15). No contexto de sala de aula, o aluno dificilmente tem a oportunidade de escolher o que aprender, pois o conteúdo já foi previamente

¹ Neste trabalho, adotei o termo ‘aprendente’ para se referir às pessoas que estão aprendendo uma outra língua. Faço assim pois acredito que tal vocábulo permite enfatizar o processo de aprendizagem e papel central assumido pelos aprendentes.

² Minha tradução de: “a more flexible approach in terms of schedule, location, timing and can focus on individual students’ needs” (CARSON; MYNARD, 2012, p. 15).

definido, ou de decidir como será avaliado. A fim de viabilizar maior protagonismo é que o AAL se justifica, pois, seu objetivo é justamente o de estimular a tomada de decisões sobre sua aprendizagem em contextos além da sala de aula. Kelly já havia descrito tal finalidade ao dizer que “ao ajudarmos esses aprendentes a serem reflexivos e conscientes, estamos empoderando-os para tomarem decisões mais conscientes e, então, a terem mais responsabilidade sobre sua aprendizagem”³ (1996, p. 111).

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), o AAL é um serviço ofertado desde 2011, o qual é vinculado ao centro de autoacesso Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), um laboratório da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Mais de 80 alunos já haviam sido atendidos até início de 2017. Inicialmente, o projeto acompanhava graduandos da FALEM que necessitavam de maior apoio para o desenvolvimento da proficiência na língua alvo. Atualmente, atende também aprendentes dos Cursos Livres e do Programa Nacional Idiomas sem Fronteiras (ISF). Sobre o impacto nesse contexto, qual

percebe-se que os alunos que tiveram esse suporte apresentaram alterações em seus processos de aprendizagem de línguas. Em geral, tiveram uma trajetória mais bem-sucedida, com uma maior conscientização acerca da sua própria aprendizagem, ou seja, incrementaram sua atividade metacognitiva. Além disso, esses aprendentes demonstraram diversas práticas autônomas, reforçando o objetivo do AL⁴, o qual é a promoção da autonomia. (RIBEIRO; MAGNO E SILVA, 2016, p. 92).

Mesmo com vários impactos positivos identificados, a oferta deste serviço e estudos sobre o mesmo ainda são incipientes no contexto brasileiro. As produções vêm, em sua maioria, dos estudos realizados na região Norte sobre os efeitos desse serviço na trajetória de aprendentes de língua, com publicações de livros e escritas de dissertações e monografias (BORGES; RABELO, 2016; CASTRO; MAGNO E SILVA, 2016; CRUZ, 2017; MAGNO E SILVA, 2012, 2016; MAGNO E SILVA et al, 2013, 2015; MORHY, 2015; RABELO, 2016; RABELO; BORGES, 2017; RIBEIRO, 2014; SÁ E MATOS; MORHY, 2016; entre outros). De acordo com investigação realizada pelo grupo de pesquisa “Aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais em centros de autoacesso em universidades”⁵ vinculado à UFPA, das 21 universidades brasileiras investigadas, somente quatro ofereciam esse serviço

³ Minha tradução de: “by helping learners to become reflective and self-aware we are empowering them to make conscious choices and hence to take greater responsibility for their learning” (KELLY, 1996, p. 111).

⁴ O AAL é também denominado aconselhamento linguageiro (AL). Neste trabalho, adotamos o primeiro termo.

⁵ Esse grupo de pesquisa desenvolveu suas atividades entre 2014 e 2017. Vinculado à FALEM (UFPA), buscou investigar a oferta do serviço de aconselhamento em centros de autoacesso no contexto brasileiro.

(RIBEIRO; MAGNO E SILVA, 2016), indicando a necessidade de mais pesquisas na área.

Para esclarecer o meu interesse no tema desta pesquisa, é necessário olhar retrospectivamente e descrever brevemente minha trajetória em três momentos: enquanto aluna, professora e conselheira.

Primeiramente, ao começar a aprender a língua inglesa, compreendo que criei diversas oportunidades para praticá-la, considerando que as minhas aulas de inglês na escola pública propunham poucas atividades com objetivos comunicativos, a maioria tratava de tradução de textos e resolução de exercícios gramaticais. O cinema, a música *pop* e as séries de televisão foram a porta de entrada para eu vivenciar essa língua/cultura, bem como, o incentivo de minha mãe e irmão que me motivavam a querer aprender o inglês. Algumas das atividades que eu fazia eram: memorizar as falas do meu filme favorito e utilizar as expressões que eu aprendia; cantar, transcrever e traduzir as minhas músicas preferidas em inglês; pesquisar na internet por mais informações sobre os artistas dos quais era fã e como, na época, não havia tantas informações disponíveis em português, lia as notícias e curiosidades sobre eles na língua-alvo. Hoje, nessas atitudes e em outras, percebo como meu processo de aprendizagem beneficiou-se de várias práticas autônomas e da influência do contexto com o apoio e incentivo de familiares.

Mais à frente, assumindo outro papel, o de professora de língua inglesa, reafirmei minha convicção de que os aprendentes mais bem-sucedidos, aqueles que se destacavam, iam além das atividades propostas em aula, isto é, eles encontravam formas de praticar o idioma relacionando-o com atividades que gostavam de fazer no seu dia-a-dia, como jogar videogame, escutar músicas ou assistir filmes, por exemplo. Tendo isto em vista, eu procurava por maneiras de despertar o interesse pela aprendizagem da língua e de fomentar maior iniciativa por parte deles. Percebo também que alguns alunos precisam de um apoio maior para encontrar formas mais eficazes para sua aprendizagem, ainda enxergando o professor como o responsável pelos seus estudos. Atualmente, atuando na rede pública de ensino, percebo a prevalência de um sistema educacional voltado para o desempenho em provas e como preparatório para avaliações nacionais. Estímulo à reflexão, criticidade e autonomia são desconsiderados ou colocados em segundo plano, pois “tem conteúdo a ser dado”. Acredito que algumas das dificuldades de quem entra na universidade decorrem desse contexto de ensino, o que nos leva a outro momento de minha trajetória discutida a seguir.

A partir do final de 2014, enquanto professora no programa nacional ISF, eu dispunha

de horas de tutoria destinadas à orientação quanto ao uso da plataforma *My English Online* e aos conteúdos em língua inglesa. Houve a possibilidade de utilizar tais horas para aconselhar alunos. A ideia era que, ao procurar por nossa orientação, eles não somente tirassem dúvidas sobre o inglês, mas que pudessem ampliar seu repertório de estratégias para incrementar sua aprendizagem. Nessa interação com os aconselhados, observei que eles se tornavam mais conscientes de si enquanto aprendentes. Para muitos, era a primeira vez que refletiam sobre como aprendiam. Logo que começavam a frequentar as sessões de AAL, eles não tinham uma visão muito nítida sobre seus entraves na língua, bem como atribuíam seus insucessos a um professor ou outra circunstância alheia à sua vontade. Nessas sessões, confrontávamos e explorávamos esses aspectos, buscando ajudá-los a serem mais ativos em sua aprendizagem. Naquele contexto, foi construído meu trabalho de conclusão de curso da graduação em Letras Língua Inglesa. Ribeiro (2014) identificou em um estudo de caso as percepções que os aconselhados tinham sobre os efeitos do AAL nas suas trajetórias, dentre as quais destaco: a oportunidade de prática da língua-alvo, o desenvolvimento de maior autoconsciência e evidências de comportamentos autônomos. Além disso, o fator mais significativo mencionado pelos aprendentes foi a atenção individualizada recebida, diferenciando o AAL de outros contextos de aprendizagem.

Vejo que a experiência de aconselhar também me permitiu novas maneiras de olhar a minha prática enquanto professora. Refleti sobre como minhas decisões na sala de aula estavam mais voltadas para o cumprimento curricular do que para os interesses dos aprendentes. Percebi que quando eu dizia o que os alunos deveriam fazer para praticar o inglês, isso não necessariamente ajudava-os a terem mais responsabilidade sobre a sua aprendizagem. No AAL, o desenvolvimento da autonomia pressupõe o ato de estimular o aconselhado a refletir e não direcionar as sessões, dizendo o que se deve fazer para ser bem-sucedido. Trata-se de um processo complexo que exige muita atenção. Como interagir com o aprendente para que “como eu falo” e “o que eu falo” expanda o seu protagonismo ao invés de inibi-lo? O diálogo, portanto, tornou-se um construto de grande interesse para mim. Ele é também considerado o elemento central no modelo⁶ de AAL proposto por Mynard (2012). Outro aspecto que torna tal construto tão especial é seu significado em nosso cotidiano, já que “o diálogo é uma forma de comunicação que permeia nossa vida diária, porém, ainda tendemos a esquecer quão poderosa

⁶ Tal modelo será descrito de modo aprofundado no quadro teórico deste trabalho.

pode ser cada interação dialógica para aqueles envolvidos”⁷ (YAMASHITA; MYNARD, 2015, p. 3).

Minhas indagações acerca do meu papel como professora a partir das minhas experiências como conselheira me trouxeram até o objeto desta pesquisa. Assim, no presente trabalho, o objetivo geral é compreender como ocorre o diálogo no aconselhamento em aprendizagem de línguas e sua relação com o processo de promoção da autonomia dos aconselhados.

Deste objetivo, derivam-se os específicos: verificar os padrões interacionais entre conselheiro e aconselhado durante as sessões, averiguar como a reflexão é estimulada pelos conselheiros e identificar indícios de autonomia. Esta pesquisa pretende responder as perguntas: a) o que é discutido durante as sessões? b) quais técnicas do aconselhamento estão presentes? c) quais ferramentas são utilizadas para estimular a reflexão? d) em quais momentos e como se usa a LM e LA durante as sessões? e e) de quais maneiras o diálogo no AAL pode ser eficaz na promoção da autonomia do aprendente?

Acredito que investigar a natureza do diálogo no contexto do AAL pode significar melhor compreender a interação entre conselheiro e aconselhado e, a partir dessa investigação, pode-se elencar potenciais atitudes que melhor fomentem uma prática mais significativa e eficaz por parte do conselheiro.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Nesta introdução, apresentei a motivação, justificativa e objetivos desta pesquisa. Na segunda parte, exponho o referencial teórico que orienta este trabalho. Em seguida, descrevo a abordagem metodológica escolhida para realização desta pesquisa a qual se trata de um estudo de caso. A quarta seção apresenta, analisa e discute os dados. Finalmente, na quinta e última sessão, concluo este trabalho com o intuito de que ele colabore para uma melhor compreensão do diálogo no aconselhamento em aprendizagem de línguas.

⁷ Minha tradução de: “Dialogue is a form of communication that permeates our daily lives, yet we tend to forget how powerful each dialogical interaction can be for those involved” (YAMASHITA, MYNARD, 2015, p. 3).

SEÇÃO II - QUADRO TEÓRICO

O objetivo deste seção é apresentar o embasamento teórico que alicerça esta pesquisa e que fundamentará a análise dos diálogos entre conselheiros e aconselhados. Para tanto, na primeira subseção, o campo do aconselhamento em aprendizagem de línguas será explorado. Nas três subseções seguintes, construtos essenciais para compreender o aconselhamento serão focalizados. São eles: o diálogo, a interação e a reflexão.

2.1 Aconselhamento em aprendizagem de línguas

Esta subseção está organizada em duas partes. Na primeira, define-se o AAL e suas práticas. Na seguinte, será explicado o modelo de AAL proposto por Mynard (2012), adotado neste trabalho.

2.1.1 Definições

O AAL tem sido cada vez mais discutido no ensino de línguas. Kato e Mynard (2015) descrevem a emergência dessa abordagem a partir do reconhecimento das diferenças individuais dos aprendentes e da relevância de se tornar autônomo, o que levou a uma necessidade de se pensar outra proposta para a aprendizagem de línguas nas quais se considerasse essa heterogeneidade. Mozzon-McPherson (2001) explica também que o advento do AAL está relacionado com a transição de uma abordagem menos centrada no professor e mais no aprendente, com um novo papel distinto daquele do professor, o conselheiro.

Para Carson e Mynard (2012, p. 4), de maneira geral, “o aconselhamento em aprendizagem de línguas envolve o processo e a prática de ajudar os aprendentes de línguas a direcionarem seus próprios caminhos para se tornarem mais autônomos e eficientes”⁸. Nesse suporte dado aos aprendentes, Stickler (2001, p. 43) já havia mencionado que o ALL é

uma oportunidade de [os aprendentes] esclarecerem necessidades e atitudes, desenvolverem suas habilidades de aprendizagem independente e encorajarem-se a confiarem em seu próprio julgamento sobre o que funciona para si⁹.

⁸ Minha tradução de: “Advising in language learning involves the process and practice of helping students to direct their own paths as to become more effective and more autonomous language learners” (CARSON; MYNARD, 2012, p. 4).

⁹ Minha tradução de: “to provide an opportunity for learners to clarify their needs and attitudes, develop their independent learning skills, and encourage them to trust their own judgment on what works for them” (STICKLER, 2001, p. 43).

No AAL, não se diz o que o aconselhado deve fazer para ser bem-sucedido na aprendizagem de línguas, mas procura-se ajudar para que ele tome suas próprias decisões conscientemente, ao reconhecer sua maneira mais eficiente de aprender. Mais recentemente, Kato e Mynard (2015) reiteram tal posicionamento ao deixarem claro que o objetivo do AAL não é o de ser simplesmente uma fonte de conhecimentos disponibilizada aos aprendentes, mas apresentam-no como o próprio diálogo intencional que auxilia esses aprendentes a se tornarem mais reflexivos e assumirem maior responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. Pode-se perceber nessa última definição o papel central assumido pelo diálogo na interação que se estabelece entre conselheiro e aconselhado.

Como vimos, estimular o protagonismo do aprendente faz parte do processo do ALL, o que nos remete a uma mudança no papel tradicionalmente ocupada por ele. Sobre o contexto educacional brasileiro, faço aqui uma referência àquela posição do aprendiz na ‘educação bancária’ descrita por Paulo Freire em que o “educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (...) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que as escutam docilmente” (2014, p. 82). Lá, os alunos são vistos como meros receptores de informação. Em oposição à essa ausência de protagonismo dos estudantes, no AAL é necessário que eles “passem por uma considerável transformação de crenças sobre a língua e de seu papel como aprendentes para que possam assumir uma aprendizagem independente bem-sucedida”¹⁰ (KELLY, 1996, p. 94). Assim, durante as sessões, os aconselhados são estimulados a refletir sobre suas concepções acerca das suas responsabilidades enquanto aprendentes de línguas, e questioná-las se estiverem atreladas a uma visão de passividade.

Reinders (2011) acrescenta que muitos indivíduos chegam às sessões de AAL sem uma ideia clara sobre suas habilidades e entraves na sua aprendizagem. Em geral, os aprendentes buscam o AAL para resolver impasses de dois tipos: relacionados à proficiência e a fatores afetivos (KATO; MYNARD, 2015). Crabbe, Hoffmann e Cotterall (2001), a partir da análise de sessões, já haviam proposto que o conselheiro ajuda o aprendente a identificar e lidar com os problemas de aprendizagem da língua, a estabelecer metas e a explorar suas crenças sobre seu processo de aprendizagem. Eles resumem a prática do AAL ressaltando a necessidade de o próprio aprendente perceber suas dificuldades, com o apoio do conselheiro que o estimula a

¹⁰ Minha tradução de: “Learners need to undergo a considerable transformation of their beliefs about language and their role as learners in order to be able to undertake independent learning effectively” (KELLY, 1996, p. 94).

especificá-las, para que, então, ele tome decisões favoráveis à sua aprendizagem.

Como já mencionado anteriormente, os conselheiros têm objetivos e práticas diferentes das de um professor. Kato e Mynard (2015) explicam que ao último é associado o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, enquanto ao primeiro, o conselheiro, o objetivo está em ajudar os aprendentes a “identificarem, focarem e alcançarem o que é relevante para eles em termos de aprendizagem de língua”¹¹. Esse tipo de suporte oferecido pelo conselheiro se diferencia também, como afirmam Morrison e Navarro (2012), por uma postura menos diretiva em relação a um professor, tendo em vista que

um conselheiro habilidoso orienta o aconselhado a refletir e avaliar as opções que tem. Ele pode oferecer escolhas, mas não a única escolha. A responsabilidade recai sobre o aprendente de assumir suas decisões e por extensão, assumir sua própria aprendizagem (p. 352).¹²

Em sua pesquisa sobre as percepções dos conselheiros acerca da sua própria prática, Morrison e Navarro (2012) identificaram que a habilidade de sugerir alternativas em vez de prescrevê-las foi considerada uma das mais difíceis de serem exercidas. Uma possível explicação é que a maior parte dos conselheiros têm experiência prévia como professores. Ressalta-se assim a necessidade de treinamento e formação contínua na transição para esse novo papel.

A seguir, o modelo para o AAL que foi adotado neste trabalho será apresentado, identificando os agentes e os elementos envolvidos nesse processo.

2.1.2 Um modelo de aconselhamento em aprendizagem de línguas

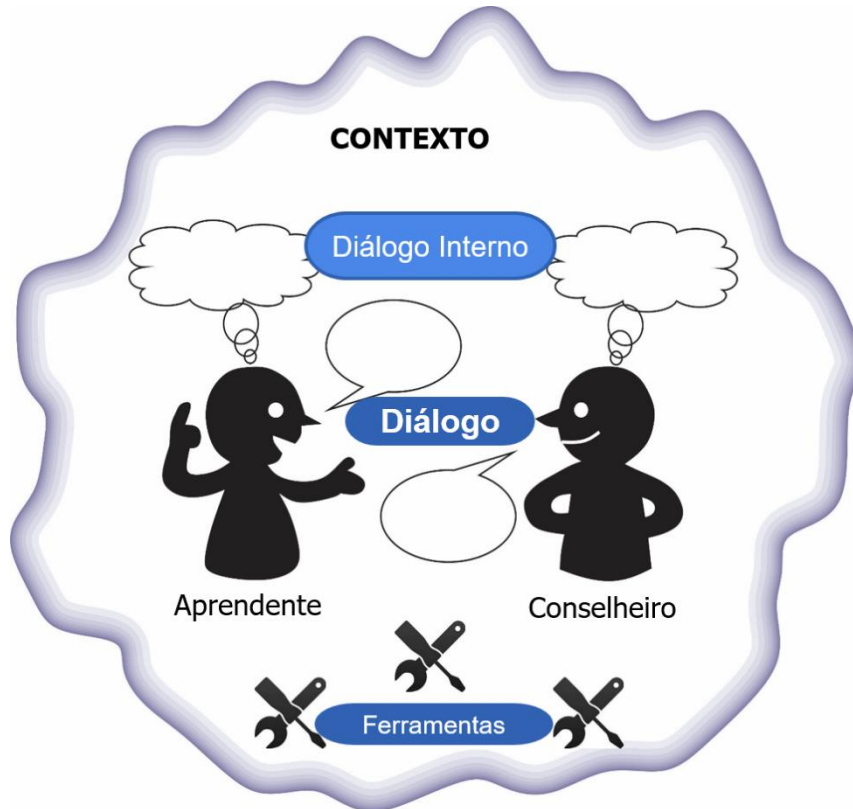
A fim de ilustrar a interação entre conselheiro e aconselhado, o modelo intitulado **diálogo, ferramentas e contexto para o AAL** é apresentado nesta seção. Este modelo foi elaborado por Mynard (2012) no qual ela elucida os agentes envolvidos no AAL e considera o diálogo como elemento central nesse processo. A autora apresenta também os instrumentos utilizados ao longo das sessões para alcançar o objetivo principal do AAL: a promoção da autonomia do aconselhado na aprendizagem de línguas. Ademais, ela ressalta o papel do

¹¹ Minha tradução de: “advising focuses on working with learners to support them in identifying, focusing and achieving what is important in terms of language learning” (KATO; MYNARD, 2015, p. 33).

¹² Minha tradução de: “A skilled LA (language adviser) guides learners to think through and consider their options. An LA may offer choices but not offer the only choice. The onus falls on learners to take ownership of their decisions and by extension, ownership of their own learning” (MORRISON; NAVARRO, 2012, p. 352).

contexto nessa interação. O modelo está representado na figura a seguir:

Figura 1 - Modelo do diálogo, ferramentas e contexto para o AAL



Fonte: Adaptação de Mynard, 2012, p. 33.

Na figura, à esquerda, está o aprendente e, à sua frente, o conselheiro. O aprendente é o aconselhado, aquele que fala sobre suas dificuldades e experiências de aprendizagem da língua, e o conselheiro está atento para reagir e propor alternativas e promover processos reflexivos do aconselhado através do diálogo.

Kato e Mynard (2015) entendem que aconselhados passam por um processo de transformação ao longo das sessões de AAL: de um posicionamento descritivo a uma atitude reflexiva sobre seu processo de aprendizagem; por isso a abordagem é por elas chamada de aconselhamento transformacional. O objetivo final é que o aprendente alcance essa mudança de postura, quando ele teria maior consciência e assumiria o controle sobre sua aprendizagem, fase chamada por elas de “auto-aconselhamento” (aspas das autoras).

Ao longo das sessões, o conselheiro pode utilizar ferramentas que auxiliam no processo do aconselhamento de diversas formas. Elas podem ser cognitivas, teóricas e práticas. As ferramentas cognitivas são utilizadas para estimular os processos cognitivos e metacognitivos

do aprendente e auxiliam no processo de autoconhecimento e autorreflexão, podendo ser usadas durante ou entre as sessões. Alguns exemplos são: diários de aprendizagem, portfólios, testes de estilos e estratégias de aprendizagem, entre outros. As ferramentas teóricas fundamentam a prática do conselheiro, como o conhecimento sobre aprendizagem de línguas, sobre as habilidades emprestadas da psicoterapia, entre outros. Vale ressaltar que ao longo das sessões, o aconselhado pode se apropriar dessas ferramentas e passar a utilizá-las em prol da sua aprendizagem. O último tipo de ferramenta refere-se à logística das sessões de aconselhamento, são as ferramentas práticas, as quais facilitam o processo do AAL ao permitir que o conselheiro foque nas necessidades do aprendente. Um sistema de registros e reserva das sessões são um exemplo de ferramenta prática.

Ademais, o contexto indica que cada sessão é única, variando de acordo com o que Mynard (2012) chama de contexto físico. Sessões em um centro de autoacesso, ou à distância, por Skype, por exemplo, vão ter suas próprias especificidades. Há a influência do contexto pessoal, o qual se refere às expectativas que os aprendentes têm acerca do AAL, do seu papel enquanto aprendente e do papel do conselheiro. Finalmente, o contexto pode ser influenciado pelas práticas desenvolvidas por um grupo de conselheiros, indicando a emergência de um fazer e um discurso próprio desse grupo.

Como elemento central do modelo está o diálogo, que pode acontecer tanto na língua materna quanto na língua-alvo, e a partir deste, o “conselheiro conecta-se com um aprendente e pode revelar expectativas, fatores motivacionais, crenças, experiências, diferenças individuais e preferências (...)”¹³ (CARSON; MYNARD, 2012, p. 34). Além disso, ambos estão envolvidos em diálogos interiores, o aconselhado sendo estimulado a pensar sobre sua aprendizagem e o conselheiro, elaborando suas ideias sobre como melhor reagir ao que é relatado pelo aprendente. O silêncio também faz parte do AAL: para o aprendente significa tempo para refletir, enquanto o conselheiro também pondera sobre sua prática.

O diálogo, bem como sua relevância no contexto do AAL, será mais explorado na subseção seguinte.

¹³ Minha tradução de: “an advisor connects with a learner and can uncover expectations, motivational factors, prior beliefs, experiences, individual differences and preferences (...)” (CARSON; MYNARD, 2012, p. 34).

2.2 Diálogo

Nesta subseção, faz-se relevante discutir a noção de diálogo presente no AAL, incluindo a influência da área da psicoterapia na prática do conselheiro.

Durante nossas interações diárias, o diálogo se faz presente. No contexto da educação formal, por exemplo, com os alunos, com os pais dos mesmos, com outros professores estamos sempre dialogando. Como descrevem Yamashita e Mynard (2015, p. 3), “o diálogo é como um ser vivo e está sempre em movimento. Cada enunciado representa a voz dessa pessoa que inclui suas perspectivas, crenças e valores”¹⁴. Para Paulo Freire (2014), através do diálogo há coconstrução do mundo. Não deve haver imposições de visões de mundo, e sim interação entre tais visões,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p. 109).

Tal visão dialógica aplica-se para o aconselhamento que não busca a imposição de uma verdade, a verdade do conselheiro; mas sim, que procura desenvolver uma relação harmoniosa que estimule a expansão do protagonismo do aprendente.

Ao investigar a interação no AAL, Ciekanski (2007) identificou que se estabelece uma relação mais recíproca do que hierárquica entre conselheiro e aconselhado, diferente da existente em uma sala de aula tradicional, pois

conselheiro e aprendente formam uma dupla na qual ações mútuas dependem do que o outro membro faz a favor da aprendizagem como um empreendimento coletivo. Assim, a construção de conhecimento e experiências nas sessões de AAL não é nem linear nem mera transferência de informação (CIEKANSKI, 2007, p. 123)¹⁵.

O AAL é entendido, dessa forma, como uma relação construída pelo aconselhado e conselheiro em prol da aprendizagem da língua alvo, emergindo em uma dinâmica própria entre

¹⁴ Minha tradução de: “Dialogue is like a living being and is always in motion. Each person’s utterances represent that person’s voice which includes their perspectives, beliefs and values” (YAMASHITA, MYNARD, 2015, p. 3).

¹⁵ Minha tradução de: “Adviser and learner form a sort of duo in which mutual actions depend on what each member does for the sake of the learning as a joint enterprise. Therefore, the construction of knowledge and experiences in the advising sessions is not linear nor is it merely a transfer of information” (CIEKANSKI, 2007, p. 123).

os pares.

Investigando as percepções dos conselheiros acerca do uso da língua materna (LM) e da língua-alvo (LA) durante o diálogo no AAL, Thornton (2012) afirma que há benefícios no uso de ambas as línguas. Na sua pesquisa, ela identificou que o uso da LA era visto como uma oportunidade para a prática linguística e como um fator motivador para os aprendentes, ao se perceberem falando sobre sua aprendizagem naquela língua. No caso da LM, os aconselhados, principalmente com níveis de proficiência iniciais, sentiam-se mais confortáveis para falar sobre seus impasses na aprendizagem pois se sentiam avaliados pela sua proficiência; há, também, o reconhecimento de que o diálogo no AAL é linguística e cognitivamente mais complexo do que em outros contextos, e por isso a LM seria uma opção mais razoável. Ademais, constatou-se que, ao usar a LM, há um estabelecimento de empatia pois o conselheiro demonstra que ele é um aprendente de línguas assim como o seu aconselhado. Thornton (2012) conclui que o mais importante é que o aconselhado tenha o poder de decisão sobre o que funciona melhor para ele, isto é, em qual língua ele prefere interagir, estando em harmonia com a filosofia da promoção da autonomia; e que o aconselhado pode ganhar mais ao conversar na língua materna durante as sessões de AAL, evidenciando “o aconselhamento mais como um esforço cognitivo de construção de autonomia do que um esforço linguístico destinado a melhorar a proficiência na língua” (THORNTON, 2012, p. 83)¹⁶.

Outro aspecto do diálogo que ocorre no AAL refere-se às aproximações com o campo da psicoterapia, como explica Kelly (1996) que define a abordagem como “uma forma de diálogo terapêutico que possibilita a um indivíduo gerenciar um problema”¹⁷. Uma das correntes da terapia mais representativas no AAL, a humanista, é a abordagem centrada na pessoa (ACP) a qual foi proposta por Carl Rogers. Ele não a define como um método ou uma técnica rígida a ser aplicada, mas como uma abordagem aos problemas de relacionamento humano (ROGERS, 2003). No entendimento de Moreira (2010), a ACP dá ênfase ao indivíduo e não ao problema, considerando a própria relação terapêutica como uma experiência de crescimento. Central à esta abordagem está a visão de que a resposta para os seus impasses pode ser encontrada pelo próprio indivíduo. Assim, o terapeuta terá uma atitude não-diretiva

¹⁶ Minha tradução de: “(...) advising as a cognitive autonomy-building endeavour than a linguistic one aimed at improving language proficiency” (THORNTON, 2012, p. 83)

¹⁷ Minha tradução de: “(...) a form of therapeutical dialogue that enables an individual to manage a problem” (KELLY, 1996, p. 94).

em relação ao cliente, respeitando suas decisões e acreditando nas potencialidades da pessoa para gerenciar sua própria vida: “o indivíduo tem capacidade suficiente para lidar construtivamente com todos os aspectos da sua vida o que pode potencialmente vir à luz da consciência”¹⁸ (ROGERS, 2003, p. 24). É importante mencionar que ter uma atitude não-diretiva não significa passividade ou indiferença, o que pode ser interpretado como rejeição pelo cliente de acordo com o autor. Sobre o papel do terapeuta na ACP, Borja Santos (2004, p. 21) afirma que

ao terapeuta cabe apenas criar as condições para que, através daquela relação particular, o indivíduo possa reorganizar-se e reencontrar sua própria direção. O poder que lhe é atribuído, e a inerente responsabilização pelo seu próprio processo de mudanças representam um estímulo à sua autonomia.

As condições mencionadas acima para que ocorra o crescimento do indivíduo pressupõe um ambiente em que a pessoa não se sinta ameaçada, mas confortável para expor suas dificuldades. A partir da análise de suas experiências enquanto terapeuta, Rogers (2003) encontrou três posturas que se mostram eficientes para o desenvolvimento de uma relação harmoniosa: o estabelecimento de empatia, o respeito incondicional e a autenticidade. A primeira postura significa assumir o quadro de referência do cliente, tentar ver como ele vê a si mesmo. Ele a chama de assumir um outro eu do cliente, um alter ego de suas próprias atitudes e sentimentos para ajudar no seu processo de auto aceitação: “as atitudes que ela (cliente) conseguia expressar, mas que não eram por ela aceitas como parte de si tornavam-se aceitáveis quando um eu alternativo, o terapeuta, olhava para elas com aceitação e sem emoção”¹⁹ (ROGERS, 2003, p. 39). É necessário entender emoção como uma postura de julgamento por parte do terapeuta, o que pode ser explicitado no trecho a seguir:

Quando o terapeuta percebe e aceita o cliente como ele é, quando ele deixa de lado toda a avaliação e entra no quadro de referência perceptual do cliente, ele o libera para explorar sua vida e sua experiência de uma nova forma, libera-o para perceber naquela experiência novos significados e novos objetivos”²⁰ (ROGERS, 2003, p. 48)

¹⁸ Minha tradução de: “(...) the individual has a sufficient capacity to deal constructively with all those aspects of his life which can potentially come into awareness” (ROGERS, 2003, p. 24).

¹⁹ Minha tradução de: “the attitudes which she could express but could not accept as a part of herself became acceptable when an alternate self, the counselor, looked upon them with acceptance and without emotion” (ROGERS, 2003, p. 39).

²⁰ Minha tradução de: “When the counselor perceives and accepts the client as he is, when he lays aside all evaluation and enters into the perceptual frame of reference of the client, he frees the client to explore his life and experience anew, he frees him to perceive in that experience new meanings and new goals”. (ROGERS, 2003, p. 48).

A segunda postura, o respeito incondicional pelo cliente, significa aceitar e demonstrar a aceitação de todas as suas facetas apresentadas, levando-o ao estabelecimento de confiança entre as partes e de empoderamento por parte do cliente, pois

quanto mais conseguir uma relação livre de qualquer juízo de valor, mais isso permitirá à outra pessoa atingir um ponto em que ela própria reconhecerá que o lugar do julgamento, o centro da responsabilidade, reside dentro de si mesma (ROGERS, 1987, p. 59).

Além dessas duas posturas, há a autenticidade, também chamada de congruência ou transparência. O conselheiro fala e age de acordo com os seus sentimentos. Caso ele não seja coerente consigo mesmo, pouco progresso poderá ser alcançado nessa relação, visto que

o fato de me comportar com uma atitude permanente de aceitação se, na realidade, me sentir irritado, cético ou com qualquer outro sentimento de não aceitação, acabaria por fazer que fosse considerado como inconsistente ou não merecedor de confiança (ROGERS, 1987, p. 54).

Mozzon-McPherson (2012) discutiu as condições propostas por Rogers, defendendo que, se tais valores estiverem presentes no diálogo entre conselheiro e aconselhado, é mais provável que os aprendentes desenvolvam autoconsciência e passem a confiar em seu próprio julgamento sobre o que funciona ou não para sua aprendizagem. Kelly (1996) já havia discutido tais posturas e sugeriu algumas habilidades para o AAL baseadas na ACP. Foram propostas macro e micro habilidades. As primeiras estão relacionadas ao ciclo das sessões: iniciar, determinar objetivos, guiar, modelar, oferecer suporte e *feedback*, avaliar, estabelecer conexões e concluir. Elas podem estar presentes também na prática do professor em suas aulas. As micro habilidades estão mais relacionadas ao processo interativo no AAL. A seguir, mostro um quadro com essas micro habilidades e que são referências para a prática dos conselheiros no grupo de pesquisa²¹ do qual faço parte:

²¹ Na metodologia, apresento mais informações sobre o grupo de pesquisa vinculado à FALEM – UFPA e que investiga os processos de AAL, autonomia e motivação.

Quadro 1 - As micro habilidades do aconselhamento em aprendizagem de línguas

Habilidades	Descrição	Objetivo
Dar atenção	Oferecer ao aprendente sua atenção total	Demonstrar respeito e interesse; focar na pessoa
Reformular	Repetir com suas palavras o que o aprendente diz	Verificar sua compreensão e confirmá-la com o aprendente
Parafrasear	Simplificar o que foi dito pelo aprendente focando na essência da mensagem	Esclarecer a mensagem e resolver sentidos confusos ou conflitantes
Resumir	Reunir os principais elementos de uma mensagem	Estabelecer foco e atenção
Questionar	Usar perguntas abertas para encorajar autoconhecimento	Suscitar e estimular o processo de descoberta e auto definição
Interpretar	Oferecer explicações para as experiências dos aprendentes	Ofertar novas perspectivas; ajudar no processo de auto compreensão
Refletir sobre os sentimentos	Compreender o conteúdo emocional da fala do aprendente	Demonstrar que a pessoa foi compreendida holisticamente
Estabelecer empatia	Identificar-se com as experiências e percepção do aprendente	Criar um elo de compreensão mútua
Confrontar	Superar discrepâncias e contradições do aprendente	Promover maior autoconsciência, em especial de comportamento autodepreciativo

Fonte: Adaptação de Kelly, 1996, p. 96

Tais habilidades são bastante referidas no campo do AAL. Em pesquisa sobre o uso dessas estratégias, Morrison e Navarro (2012) verificaram as habilidades que os conselheiros consideravam mais problemáticas de serem desenvolvidas. A habilidade de guiar (macro) sem prescrever alternativas, questionar (micro) e oferecer atenção (micro) foram as mais mencionadas.

Stickler (2001) defende que além de ser um especialista na aprendizagem de línguas e conhecer o contexto de aprendizagem do seu aconselhado, o conselheiro deve fazer uso apropriado de habilidades da terapia criando uma experiência em que o aprendente se empondere. De acordo com Stickler (2001, p. 43), “o conselheiro precisa escutar atentamente, conter-se e não julgar”²². Na definição do papel do conselheiro, percebe-se harmonia com o que vimos na ACP sobre a postura não-diretiva do terapeuta para com o cliente. Stickler acrescenta que a partir do uso dessas habilidades da psicoterapia é possível gerar compreensão e empatia bem como promover oportunidades para o aprendente avaliar profundamente suas necessidades e vontades. Ela sugere as técnicas de espelhamento, paráfrase e resumo. As duas últimas estão presentes na lista proposta por Kelly (1996). Já a técnica do espelhamento consiste na repetição

²² Minha tradução de: “(...) the adviser needs to listen attentively, to hold herself back and suspend her judgment” (STICKLER, 2001, p. 43).

de uma palavra-chave ou de uma expressão usada pelo aprendente a fim de estimulá-lo a refletir, elaborar sobre e explicar o seu significado.

Assim, pode-se perceber que sendo uma abordagem emergente, contribuições de práticas e discursos de outros campos do conhecimento são importantes para o AAL. Neste trabalho, buscaremos investigar como essas práticas podem fomentar o processo reflexivo e de autonomização do aprendente.

Tendo discutido acerca do diálogo no AAL, partiremos para a compreensão de outro construto relevante nesta pesquisa, a noção de interação.

2.3 Interação

Nesta subseção, destacamos como a teoria sociocultural²³ entende o papel da interação no processo de desenvolvimento do indivíduo com o intuito de servir como suporte teórico para compreender a especificidade da relação entre conselheiro e aconselhado. A escolha por essa perspectiva teórica dá por acreditarmos que tanto a aprendizagem quanto a autonomia são construídas socialmente, mediadas pela linguagem.

No dicionário Aurélio *online*, encontramos a definição de interação como a “influência recíproca de dois ou mais elementos” e ainda como o “fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro”²⁴, ou seja, por interação, podemos compreender a relação que se estabelece entre indivíduos, que se influenciam e se afetam mutuamente. Assim, a interação que ocorre entre um professor e um aluno, ou entre um conselheiro e um aconselhado, é diferente da relação entre um aluno e seu colega de classe, pois trata-se da constituição de grupos diferentes mesmo que em um mesmo contexto físico, a sala de aula.

Na psicologia, a noção de interação social varia de acordo com as perspectivas teóricas e seus posicionamentos acerca do que se entende por social (PINO, 1993). Diferentemente de outras abordagens, a teoria sociocultural compreende o social como uma construção histórica do homem, passando este a ser definido além de “um sistema orgânico, - apesar de ter no

²³ A denominação dessa abordagem surgida a partir dos estudos de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento humano também é denominada de teoria sócio-histórica, teoria histórico-cultural ou teoria sócio interacionista. Em seus trabalhos, Vygotsky a denominava de psicologia cultural, histórica ou instrumental como explica Luria (2006). Nesta pesquisa, adotamos o termo sociocultural por ser utilizado por Mynard (2012) no modelo de aconselhamento em aprendizagem de línguas o qual foi exposto na seção anterior e adotado neste trabalho.

²⁴ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/interacao>>. Acesso em: 20 de março de 2017.

organismo o suporte da sua atividade - mas, sim, como sujeito constituído pela linguagem” (PINO, 1993, p. 50).

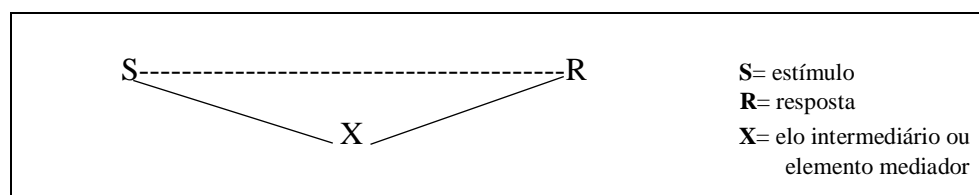
Esse entendimento da interação social tem origem nos estudos sobre o desenvolvimento humano por Vygotsky²⁵ e seus colaboradores. Eles estavam interessados em investigar as funções mentais superiores, como a linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, emoção e pensamento. Elas são exclusivas da espécie humana, como explicitado no trecho a seguir em Luria (2006, p. 25):

Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas o produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Assim, as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu meio social são relações de interdependência, nas quais o homem, ao mesmo tempo que é constituído pelo meio, também influencia o ambiente em que está inserido.

A mediação tem um papel crucial no processo de desenvolvimento do sujeito e na teoria sociocultural. Oliveira (1997) afirma que não se entende a relação do indivíduo com o meio somente como uma relação direta, passando a ser compreendida como uma relação mediada por um elemento, como explícito na imagem abaixo:

Figura 2 – Interação e mediação



Fonte: Adaptação de Oliveira, 1997, p. 27

Essa mediação pode ocorrer por instrumentos que intervêm na relação do homem com seu meio, em um sentido físico, como a utilização de uma ferramenta em um ambiente de trabalho que potencializa as possibilidades de transformação da natureza. Há também a mediação por meio dos signos, também chamados de instrumentos psicológicos, os quais são voltados para o sujeito. A linguagem é o principal instrumento simbólico de mediação entre os homens e o seu meio, sendo que, segundo Oliveira (1997, p. 30), “a mediação é um processo

²⁵ Esta pesquisa sustenta-se teoricamente em dois trabalhos de Vygotsky. No livro *A formação social da mente* (1991), seu nome está escrito Vygotsky. Em outro livro, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2006), a grafia de seu nome está Vigotskii. Decidi por manter a primeira forma, Vygotsky, para se referir ao nome do autor.

essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”. Assim, mediado pela linguagem, promove-se o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A relação entre linguagem e pensamento é também central nos estudos de Vygotsky. Para ele, de acordo com Oliveira (1997), a linguagem tem uma função comunicativa e de ordenação do real, no sentido de que ela “fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (p. 43). Ao longo do seu desenvolvimento, em interação com o meio social, o indivíduo passa a internalizar esses processos externos de apreensão do mundo, os quais são explicados por Vygotsky (2006, p. 114) no contexto do desenvolvimento de crianças, mas que podem ser ampliados às funções mentais superiores:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no percurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Há um movimento, então, do social para o individual, com a linguagem promovendo o estabelecimento do pensamento verbal. O processo que antes era interpsicológico (regulado pela interação com outras pessoas) passa a ser intrapsicológico (regulado por si mesmo) (STOLTZ, 2008).

Outro conceito relevante na teoria sociocultural é a zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP). Esse conceito é formulado para explicar a dinâmica que se dá entre o processo interpessoal e intrapessoal que emerge na interação social, analisando como a interação com outros pode promover aprendizagem e, por conseguinte, desenvolvimento. Essa zona é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

É nessa zona que o par mais capaz, podendo ser um adulto, um professor, um colega, ou um conselheiro, por exemplo, deve atuar, como um ‘andaime’ para o aprendente, apoiando para que alcance outro nível de desenvolvimento. Como afirma Oliveira (1997, p. 61), é “na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais

transformadora”.

A teoria sociocultural trouxe muitas contribuições para a compreensão do processo de desenvolvimento humano ao reconhecer a interação social como viabilizadora dos processos psicológicos superiores e ao reconhecer na linguagem um papel central nesse processo. Cada vez mais, os desdobramentos dessa teoria são referências para estudos na área da Linguística Aplicada, como explica Ferreira (2010) que investigou as pesquisas que eram informadas socioculturalmente no contexto brasileiro, destacando os estudos sobre interação, uso da mediação e formação de professores. Para a autora, a teoria sociocultural nos ajuda a compreender que aprender uma língua estrangeira (LE) vai além de memorizar estruturas gramaticais isoladas:

Aprender–desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade, que este conhecimento desperta outras áreas do meu ser como identidade, motivação, afetividade. Portanto, vai além de adquirir vocabulário e formas gramaticais (FERREIRA, 2010, p. 40).

O modelo proposto por Mynard (2012) para o AAL é informado socioculturalmente. Segundo a autora, o conselheiro auxilia no processo de desenvolvimento das funções superiores do aconselhado, no caminho para a auto-regulação:

Mediação, ou diálogo, entre conselheiros e aprendentes demanda desses últimos que apliquem os instrumentos psicológicos na sua aprendizagem e na sua compreensão da aprendizagem para que o seu desenvolvimento avance (MYNARD, 2012, p. 30)²⁶.

No AAL, os aprendentes são apoiados para desenvolver a linguagem para falar e compreender seu processo de aprendizagem, buscando refletir sobre as construções históricas sobre o que é aprender e qual o seu papel enquanto aprendente para assumir sua autonomia. O conselheiro atuará como o par mais capaz e fornecerá o ‘andaime’ para que o desenvolvimento do aconselhado ocorra. Mynard (2012) também explica que uma das diferenças em relação ao professor é a possibilidade que o conselheiro tem para intervir na zona de desenvolvimento proximal do aprendente, o que é menos viável para um professor, pois há vários alunos com várias ZDPs em uma sala de aula.

A seguir, discutiremos um outro aspecto relevante no processo do aconselhamento e a

²⁶ Minha tradução de: “Mediation, or dialogue, between advisors and learners requires students to apply psychological tools to their learning, and their understanding of learning, to advance their development” (MYNARD, 2012, p. 30).

que se almeja na interação entre conselheiro e aconselhado: a reflexão.

2.4 Reflexão

Do latim *reflexione*, é a ação de voltar para trás, advinda do verbo *reflectere*: *re-* (outra vez, novamente) e *-flectere* (voltar, dobrar). A palavra reflexão é entendida comumente como o ato de pensar aprofundadamente sobre algo significativo, em geral, algo já ocorrido (ZIMERMAN, 2012).

Outro uso vem da física, em que a reflexão da luz é um “fenômeno óptico que ocorre quando a luz incide sobre uma superfície e retorna ao seu meio de origem. Os espelhos são os principais instrumentos utilizados com base nesse fenômeno”²⁷. A partir desse sentido físico, podemos nos referir ao contexto das grupoterapias em que o “campo grupal pode ser comparado com uma ‘sala de espelhos’ onde cada paciente pode se refletir, e ser refletido, num outro, o que lhe propicia uma melhor visão e percepção de si mesmo” (ZIMERMAN, 2012, p. 215). Para efeito deste trabalho e da aproximação existente entre os campos da terapia e do AAL, a metáfora dos espelhos mostra-se pertinente à relação entre conselheiro e aconselhado em que, a partir da interação entre os dois, o aconselhado passa a ter maior percepção acerca de si mesmo enquanto aprendente. O papel da reflexão no AAL será discutido mais à frente.

Há grandes referências nos estudos sobre a relação entre reflexão e aprendizagem. Alguns deles são de Dewey, Mezirow, Boud e Fales e Schön. O filósofo americano John Dewey é considerado um dos pioneiros na discussão sobre a relevância da reflexão para a construção de conhecimento; isso ainda no começo do século XX. O pensamento reflexivo, segundo ele, pressupõe uma postura “ativa, persistente e de consideração cuidadosa de uma crença ou de certa forma de conhecimento”²⁸ (DEWEY, 1910, p. 6), a qual emerge da busca pela solução de um problema. A resolução do problema não é instantânea e pode ser compreendida em cinco estágios do processo reflexivo. Para Dewey, a origem da reflexão está em um sentimento de perplexidade, confusão ou dúvida: é o conflito entre “um objetivo final e os meios para alcançá-lo” a partir das condições existentes (DEWEY, 1910, p. 72). Em seguida, é necessário chegar à definição do problema, isto é, o entendimento do que causou a perplexidade. Para Dewey, a partir da identificação do problema é que se torna possível elaborar alternativas. Na terceira

²⁷ Retirado do site: <<http://www.sofisica.com.br/conteudos/Otica/Reflexaodaluz/reflexao.php>>. Acesso em: 19 de julho de 2017. O site apresenta linguagem acessível para explicar tal fenômeno físico.

²⁸ Minha tradução de: “Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge (...)” (DEWEY, 1910, p. 6).

fase, delineia-se possíveis alternativas para resolver o impasse. Dewey (1910) chama a atenção para a necessidade de não fazermos julgamentos precoces sobre a situação: “A essência do pensamento crítico é o julgamento suspenso e a essência deste está na indagação para determinar a natureza do problema antes de tentar sua solução”²⁹ (p.74). No estágio seguinte, pensa-se sobre as implicações das suas decisões. Finalmente, verifica-se a hipótese, que pode corroborar ou formar uma nova crença. Tais estágios não devem ser entendidos como um manual, ou receituário, mas sim como maneiras de se enfrentar os problemas.

Dewey (2010, p. 111) acrescenta que o pensamento reflexivo é a

capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. (...) o pensamento faz-nos capaz de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com os fins em vista ou propósitos de que somos conscientes.

Assim, pensar reflexivamente suporia um nível de consciência mais profundo. No entendimento de Teixeira (2010) sobre o trabalho de Dewey, a percepção seria o elemento que diferenciaria o pensar rotineiro do pensar reflexivo. Quando percebemos as experiências, estamos também aprendendo e nos apropriando da realidade.

Outro autor bastante referenciado nos estudos da reflexão é o sociólogo americano Jack Mezirow (1981). Ele defendeu uma postura crítica para o ensino de adultos, em que a reflexão levaria ao processo de transformação de perspectiva, e é entendida como

um processo emancipatório de se tornar criticamente consciente de como e por que a estrutura dos pressupostos psicoculturais restringe a maneira como vemos a nós mesmos e a nossos relacionamentos, reconstituindo essa estrutura para permitir uma integração da experiência e atuando sobre essa nova compreensão³⁰ (MERIZOW, 1981, p. 6).

Seu entendimento da reflexão enquanto meio para alcançar essa percepção diferencia-se de outros autores pois destaca que o indivíduo solucionará um dilema se ele questionar a sua própria maneira de questionar, a qual pode ser restringida pelas condições socioculturais. Assim, delineia-se o caminho, como alerta Johns (2013), de “como eu preciso pensar

²⁹ Minha tradução de: “The essence of critical thinking is suspended judgment, and the essence of this suspense in inquiry to determine the nature of the problem before proceeding to attempt at its solution” (DEWEY, 1910, p. 74).

³⁰ Minha tradução de: “an emancipatory process of becoming critically aware of how and why the structure of psycho-cultural assumptions has come to constrain the way we see ourselves and our relationships, reconstituting this structure to permit a more inclusive and discriminating integration of experience and acting upon these new understanding” (MERIZOW, 1981, p. 6).

diferentemente para que eu perceba a situação diferentemente”³¹ (p.44), ou seja, não adianta olharmos para o problema da mesma forma se quisermos entendê-lo de uma nova forma. Faz-se relevante ressaltar também que a dinâmica do processo de transformação de perspectiva descrita por Merizow (1981) passa por dez pontos, dos quais destaco cinco: da emergência de um dilema, passando por uma avaliação crítica sobre as suposições acerca do seu papel, a construção de autoconfiança, estabelecimento de um plano de ação, e a busca pela reintegração à sociedade a partir das novas perspectivas. Percebe-se no AAL algumas dessas dinâmicas, incluindo o questionamento do papel do aprendente enquanto tal. Como mencionado em seção anterior, se o aprendente mantiver uma perspectiva de passividade em relação a sua aprendizagem, será difícil desenvolver a autonomia, pois ela pressupõe assumir outra perspectiva no processo de aprendizagem.

Outros estudos que se destacam acerca do tema são de Boyd and Fales (1983). As autoras enfatizam o papel da identidade do indivíduo na reflexão, a qual é entendida como

o processo de internamente examinar e explorar um assunto de interesse, surgido a partir de uma experiência, criando e esclarecendo o significado em relação ao eu (*self*), resultando em uma mudança conceitual de perspectiva”³² (BOYD; FALES, 1983, p. 100).

Elas explicam que a experiência despertada pela reflexão pode ser algo que ocorre no presente ou que já aconteceu e, nesse processo, o indivíduo pondera não apenas internamente, mas também em relação ao contexto social, às outras pessoas, pois segundo as autoras, há a necessidade de testarmos nossas mudanças nos “espelhos” dos outros.

Boyd e Fales (1983) descrevem seis estágios do processo reflexivo:

- 1) **Sensação de desconforto interno:** uma situação que leva o indivíduo a sentir-se desconfortável.
- 2) **Identificação da preocupação:** o indivíduo busca definir a situação-problema.
- 3) **Abertura para fontes internas e externas:** aceita-se diferentes perspectivas e novas informações para examinar a situação passada que o levou a refletir. De acordo com as

³¹ Minha tradução de: “How do I need to think differently to perceive the situation differently” (JOHNS, 2013, p. 44).

³² Minha tradução de: “The process of internally examining and exploring an issue of concern, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self, and which results in a changed conceptual perspective” (BOYD; FALES, 1983, p. 100).

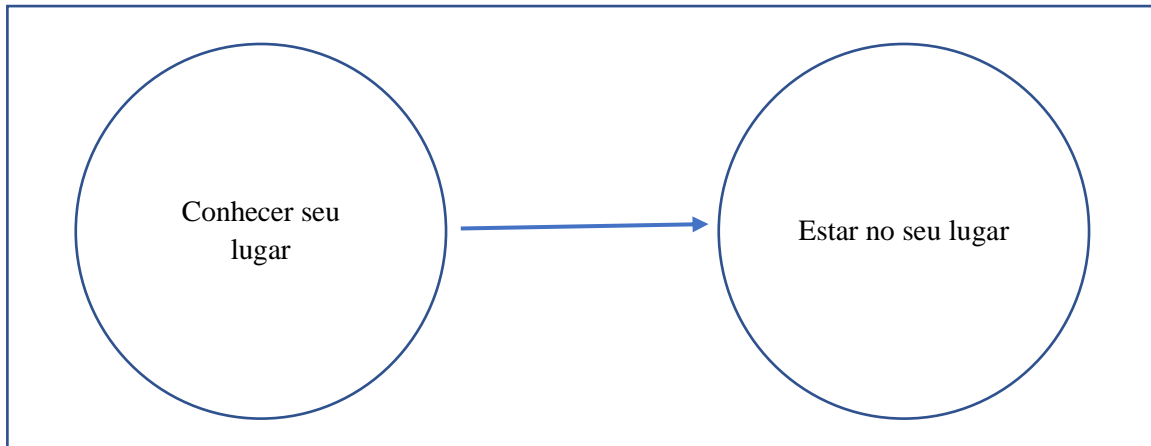
autoras, essa seria a etapa na qual há mais possibilidade de os educadores intervirem.

- 4) **Resolução:** o estágio em que o indivíduo se sente confortável com a situação. É quando há o momento *aha*³³, aquele em que o indivíduo chega a uma conclusão.
- 5) **Estabelecimento de elos de continuidade do eu com seu passado, presente e futuro.**
- 6) **Decisão de agir a partir do processo reflexivo:** nesse estágio, ressalta-se que as decisões tomadas para solucionar o impasse que gerou a reflexão levam em conta o que é conveniente e aceito de acordo com o meio em que o indivíduo está inserido.

Percebe-se, nessa proposta, que ao longo desse processo ocorre uma transformação culminando em uma tomada de atitudes por parte do aprendente. Em harmonia com Boyd e Fales (1983), Johns (2013) explica que há algumas condições para que a reflexão ocorra. Assim como o primeiro ponto dos estágios reflexivos de Dewey (1910) e de Boyd e Fales (1983) referem-se a um estado de insatisfação, o autor entende esse momento como uma contradição entre a atual realidade do indivíduo e sua imagem desejada. Para ele, refletir é assumir responsabilidade pelo seu desempenho e agir em prol da imagem desejada. Para o autor, o indivíduo que não se interessa em desenvolver postura reflexiva é alguém que está recusando sua autonomia: “Eles dão as costas para o espelho reflexivo pois as imagens refletidas não são positivas. Eles não querem se enxergar e aceitar responsabilidade pela sua prática” (JOHNS, 2013, p. 33).

Exemplificando esse estado que motivaria a reflexão, Johns (2013) refere-se ao trabalho de Mayeroff (1971) e propõe a figura a seguir intitulada de jornada reflexiva:

³³ Traduzido do dicionário *online* Merriam Webster, o momento *aha* é “um momento de repentina percepção, inspiração, percepção, reconhecimento ou compreensão”. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/aha%20moment>>. Acesso em 13 de julho de 2017.

Figura 3 – Jornada reflexiva

Fonte: Adaptação de Johns, 2013, p. 47

O autor explica que há um movimento do círculo da esquerda, conhecer o seu lugar, para o círculo à direita, estar no seu lugar, em que um conflito interno emerge pelo fato de o indivíduo não se sentir satisfeito com a sua atual realidade:

A prática reflexiva abre uma porta para examinar se estamos na posição correta para alcançar a prática mais eficaz e, caso não estejamos, saber porque não, e o que deve ser feito para mudarmos para um lugar melhor e mais congruente com a realização da prática desejada³⁴ (JOHNS, 2013, p. 47).

Como vimos, a reflexão consiste em ponderar tanto sobre uma experiência no passado quanto sobre uma no presente. Uma das contribuições mais reconhecidas vem do americano Donald Schön (2000), com seus estudos muito referenciados no que tange ao desenvolvimento profissional contínuo, incluindo de formação de professores, refere-se aos tipos de reflexão que ele propôs como reação ao inesperado: reflexão sobre a ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O primeiro tipo, a reflexão sobre a ação, trata de se voltar para o que já ocorreu, ou seja, pensa-se sobre uma situação que teve um resultado inesperado e analisa-se como o nosso modo de agir pode ter contribuído para tal. A reflexão-na-ação ocorre no meio da ação: “(...) ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32). O último tipo, a reflexão sobre a reflexão-na-ação, ocorre quando analisamos a maneira pela qual se deu o processo reflexivo na ação e de que modo posso agir em situações futuras: “nossa reflexão sobre a

³⁴ Minha tradução de: “Reflective practice opens a door to examine if we are in the right place to achieve the most effective practice and if not, why not, and what must be done to move to a better place more congruent with realizing desirable practice” (JOHNS, 2011, p. 47).

reflexão na ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura” (SCHÖN, 2000, p. 36).

Assim, a reflexão tem um papel importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de comportamentos adequados para a mesma. Outros autores são mais enfáticos e afirmam que ser reflexivo “é uma habilidade essencial para um aprendente de línguas e uma aprendizagem eficiente não será alcançada sem ela³⁵ (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985 apud KATO; MYNARD, 2015, p. 36). Mesmo reconhecendo sua relevância, percebe-se que poucas são as oportunidades oferecidas no contexto educacional que levem os aprendentes a refletirem profundamente e, por conseguinte, a serem mais conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem (KATO; MYNARD, 2015). Daí a relevância do AAL.

O papel da reflexão no aconselhamento em aprendizagem de línguas está relacionado com o seu objetivo principal: promover a autonomia do aprendente. A autonomia é entendida como uma “capacidade de distanciamento e reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente. Pressupõe-se (...) que o aprendente desenvolverá uma certa relação psicológica com o processo e conteúdo da sua aprendizagem”³⁶ (LITTLE, 1991, p. 4), ou seja, ser autônomo pressupõe um processo de consciência das suas necessidades – o que é alcançado através da reflexão. Podemos dizer então, que o objetivo do aconselhamento é, por extensão, auxiliar e estimular o aconselhado a refletir. Quem defende esse posicionamento é Kelly (1996) quando explica que “ao ajudar os aprendentes a se tornarem reflexivos e auto-conscientes, nós os estamos empoderando para tomarem decisões conscientes e, por conseguinte, a terem mais responsabilidade pela sua aprendizagem”³⁷ (p. 111).

Em harmonia com a autora, Kato e Mynard (2015) afirmam que o objetivo principal do conselheiro deve ser o de ativar os processos reflexivos do aconselhado através do diálogo estabelecido entre eles. Acrescentam que, ao longo das sessões, tanto a reflexão sobre a ação quanto a reflexão-na-ação precisam ser estimuladas. Em Kato (2012), esse processo de reflexão levaria os aconselhados a uma transformação sobre si enquanto aprendentes. Assim, intitulou o

³⁵ Minha tradução de: “Reflection is an essential skill for a language learner to have and effective learning will not be achieved without it” (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985 apud KATO; MYNARD, 2015, p. 36).

³⁶ Minha tradução de: “a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes (...) that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning” (LITTLE, 1991, p. 4).

³⁷ Minha tradução de: “By helping learners to become reflective and self-aware we are empowering them to make conscious choices and hence take greater responsibility for their learning” (KELLY, 1996, p. 111).

diálogo do aconselhamento como diálogo reflexivo intencional.

Sendo a reflexão relevante para o processo de desenvolvimento do aconselhado, o conselheiro também pode se beneficiar desse processo: “A reflexão é central para o desenvolvimento do aprendente e do conselheiro. Ao refletir, conselheiros e aconselhados continuam a examinar seus valores e crenças” (KATO; MYNARD, 2015, p. 37)³⁸. Assim, defende-se um desenvolvimento profissional do conselheiro através da reflexão (HOBBS, DOFS, 2015; KATO, 2012; MORRISON; NAVARRO, 2012). Como Gardner e Miller (1999, p. 189) já haviam explicado, o “aconselhamento não é uma técnica estática que pode ser aprendida e então aplicada. O desenvolvimento dos profissionais deve ser um processo contínuo”³⁹.

Tendo apresentado o campo do AAL, as noções de diálogo, interação e reflexão, construtos que compõem a relação de apoio e atenção individualizada entre conselheiro e aconselhado, concluo a seção de fundamentação teórica e seguirei para a descrição da metodologia desta pesquisa.

³⁸ Minha tradução de: “Reflection is central to learner and advisor development. When reflecting, advisors and learners continue to examine their values and beliefs” (KATO; MYNARD, 2015, p. 37).

³⁹ Minha tradução de: “Counseling is not a static technique that can be learned and then applied. Staff development needs to be an ongoing process” (GARDNER; MILLER, 1999, p. 189).

SEÇÃO III - METODOLOGIA

Esta seção trata das escolhas metodológicas feitas para o desenvolvimento desta dissertação e está organizado em quatro subseções. Na primeira, descrevo o contexto da pesquisa. Em seguida, os participantes são apresentados. Os instrumentos e procedimentos utilizados para a constituição dos dados são descritos na subseção seguinte. Finalmente, apresento os procedimentos de análise dos dados coletados.

Este trabalho tem como finalidade compreender como ocorre o diálogo no aconselhamento em aprendizagem de inglês e sua relação com o processo de promoção da autonomia dos aconselhados. Deste objetivo, derivam-se os específicos: verificar os padrões interacionais entre conselheiro e aconselhado, averiguar como a reflexão é estimulada pelos conselheiros e identificar indícios de autonomia por parte dos aconselhados. Esta pesquisa pretende responder as perguntas: a) o que é discutido durante as sessões? b) quais técnicas do aconselhamento estão presentes? c) quais ferramentas são utilizadas para estimular a reflexão? d) em quais momentos e como se usa a LM e LA durante as sessões? e e) de quais maneiras o diálogo no AAL pode ser eficaz na promoção da autonomia do aprendente?

Para a realização desta pesquisa, partiu-se de uma abordagem de cunho qualitativo. Nela, considera-se o papel do pesquisador no processo de constituição e análise dos dados. Ao descrever e analisar seu objeto de estudo, o pesquisador parte de suas experiências e vivências para interpretar os dados e propor teorias, como explica Teixeira (2001, p.124):

o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação.

Para esta investigação, escolheu-se o estudo de caso, que está entre os vários tipos de pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (2010, p. 38), é “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. A autora ressalta sua relevância como sendo adequado para a compreensão de um fenômeno contemporâneo e que permite uma visão global do problema. O estudo de caso, de acordo com Pádua (2012, p. 74), não se propõe a dar conta de toda a complexidade do fenômeno observado, mas “é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando”. Logo, trata-se de fazer um recorte e buscar compreendê-lo profunda e detalhadamente. Ademais, não se trata de constatar nos dados o que já se sabe sobre

determinado assunto, mas de pretender, no processo de realização da pesquisa, construir suas próprias teorias que emergem a partir do tratamento dos dados.

Acredito que para compreender como ocorre o diálogo no AAL é importante descrever tal relação dentro do contexto em que ele ocorre. O estudo de caso, então, demonstra ser a abordagem metodológica mais apropriada para alcançar o objetivo de identificar as principais características do diálogo no AAL as quais emergiram a partir do processo de análise e tratamento dos dados, não *a priori*.

Na subseção seguinte, será apresentado o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

3.1 Contexto

Desde 2014, participo de grupos de pesquisa vinculados à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O primeiro projeto intitulou-se *Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade*. Ele ocorreu durante os anos de 2015 a 2017. Atualmente, está sendo desenvolvido um projeto intitulado *Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento*, o qual continua a investigar o processo de autonomização a partir do AAL. Investigamos processos motivacionais, de autonomização e de aconselhamento em aprendizagem de línguas sob a perspectiva da complexidade. São aconselhados aprendentes de línguas estrangeiras dos cursos de graduação em Letras, alunos dos Cursos Livres e do Programa Idiomas Sem Fronteiras da UFPA. As sessões de AAL são ofertadas como um serviço da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), o centro de autoacesso da FALEM, que promove oportunidades para o estudo e prática de línguas. A adesão ao AAL é voluntária, isto é, o estudante que procura e solicita o serviço. Professores também podem sugerir o serviço para os alunos. Retorno a questão dos aprendentes que entram no curso de Letras Estrangeiras sem proficiência na língua. Esses alunos são os que mais procuraram e/ou são orientados a procurar o AAL na UFPA.

3.2 Participantes

Para a presente pesquisa, foram selecionados três aconselhados e seus respectivos conselheiros participantes dos grupos de pesquisado apresentados anteriormente. A seguir, apresento informações sobre os participantes, bem como o período e o contexto de interação

entre eles.

Quadro 2 – Dados dos participantes

	Conselheiro	Aconselhado
Par 1	34 anos, doutorando em Estudos Linguísticos, é professor de alemão em escola de ensino regular. Participou dos dois grupos de pesquisa, atuando como conselheiro.	24 anos, solteiro, graduando de Letras - Inglês pela UFPA. Iniciou o curso com conhecimento básico da língua alvo. As sessões ocorreram desde o primeiro semestre do curso de graduação, em 2015.
Par 2	24 anos, recém-graduada em Letras-Língua Inglesa pela UFPA. Professora de inglês em curso livre de línguas. Participou do primeiro grupo de pesquisa, atuando como conselheira nesse período.	31 anos, solteira, graduanda de Letras - Inglês pela UFPA. Iniciou o curso com pouca experiência prévia com o inglês. As sessões ocorreram desde o início do curso de graduação, em 2016.
Par 3	28 anos, doutorando em Estudos Linguísticos. Professor efetivo na UFPA, campus Soure. Participou de dois grupos de pesquisa, atuando como conselheiro. Dos três participantes é o que tem mais experiência como conselheiro.	29 anos, casada e mãe de três filhos, graduanda de Letras - Inglês pela UFPA. Entrou no curso com pouca experiência prévia com o inglês em 2014. A partir da metade da graduação, começou o processo de aconselhamento.

Os três pares foram selecionados visto que suas sessões poderiam ser acessadas. No caso do par 3, suas sessões eram presenciais e haviam sido gravadas em áudio, enquanto as virtuais, pelo *Facebook Messenger* (par 1) e pelo *WhatsApp* (par 1 e par 2), foram compartilhadas por escrito. Tal variedade de contextos pode nos fornecer informações acerca da diferença entre a interação nesses dois ambientes. Dos três pares, no período da constituição dos dados, dois continuavam com as suas sessões de AAL: o par 1 e o par 3 e por isso participaram da fase seguinte da pesquisa, aplicação dos questionários.

Os nomes dos participantes foram codificados para garantir o anonimato. O termo de consentimento livre e esclarecido foi obtido e assinado pelos conselheiros após explicados os objetivos do presente estudo (APÊNDICE A). No caso dos aconselhados, eles já são informados e assinam o termo ao iniciarem o processo de aconselhamento (ANEXO A). Neste trabalho, os conselheiros são referidos pela sigla CL e os aconselhados por AC. Os números referem-se a cada um dos três pares. Por exemplo, CL1 refere-se ao conselheiro que compõe o par 1.

3.3 Instrumentos e procedimentos de constituição de dados

Nesta subseção, descrevo os instrumentos utilizados para constituir os dados para esta pesquisa. São eles: acesso as sessões de AAL dos três pares através de documentos orais gravados e escritos e aplicação de questionários aos pares que ainda continuavam com suas

sessões. Os pares 1 e 3 foram selecionados para esta última etapa da coleta de dados acerca das percepções sobre o processo de aconselhamento por suas sessões ainda estarem ocorrendo quando aplicado os questionários. A seguir, o quadro com informações sobre as sessões analisadas:

Quadro 3 – Informações sobre as sessões analisadas

	Período das sessões	Tipo de sessões
Par 1	De abril de 2016 a agosto de 2017.	Virtual
Par 2	De agosto de 2016 a abril de 2017.	Virtual
Par 3	De fevereiro de 2017 a novembro do mesmo ano, com nove sessões, totalizando oito horas de material de áudio.	Presencial

Com o intuito de investigar a materialidade do diálogo no AAL, tivemos acesso aos áudios de sessões de AAL gravadas (no caso, das sessões presenciais) e escritas (para as sessões virtuais), o qual é caracterizado como o acesso a documentos, entendido como

todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna *suporte material* (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma *informação* (oral, escrita, gestual, visual sonora etc.) que nele é fixada *técnicas especiais* (escritura impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.) Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Neste trabalho, os áudios e as sessões escritas são documentos que acessamos para compreender a interação entre conselheiro e aconselhado. Ressalta-se que tais gravações fazem parte da rotina da prática de aconselhamento daquele grupo de pesquisa. Os aconselhados já são informados sobre esse procedimento na primeira sessão quando assinam o termo de consentimento (ANEXO A) de sua participação no projeto. Além das sessões gravadas em áudio, sessões que aconteceram por meio virtual, pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* e *Facebook Messenger*, foram lidas.

Outro instrumento relevante para este estudo de caso foram os questionários com perguntas abertas (APÊNDICES B e C) respondidos pelos participantes desta pesquisa. Como explica Severino (2007, p. 125), o questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O seu uso se justifica pois busco identificar as percepções tanto do conselheiro quanto do aconselhado acerca do processo de aconselhamento e refletir sobre como tais visões podem vir a impactar a maneira

pela qual eles interagem entre si. Dois pares foram selecionados para essa etapa por ainda estarem desenvolvendo o processo de aconselhamento quando foram aplicados os questionários.

Abaixo, apresenta-se uma tabela com os instrumentos utilizados com cada um dos pares participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Instrumentos utilizados com cada par

	Acesso às sessões virtuais	Acesso às gravações das sessões presenciais	Questionário
Par 1	X		X
Par 2	X		
Par 3		X	X

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Após o acesso aos áudios e às interações virtuais dos três pares de conselheiros e aconselhados participantes desta pesquisa, foi realizada a análise dos dados coletados. Nessa subseção, apresento os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

Primeiramente, realizei a leitura das sessões virtuais, no caso dos Pares 1 e 2, e escutei as sessões gravadas do Par 3, buscando identificar as características da interação de cada um dos pares, as habilidades presentes na prática do CL, o uso da LA e da LM, como a reflexão era estimulada e sua relação com a promoção da autonomia. Em seguida, reli as sessões observando o que emergia em comum nos três pares, bem como transcrevi seletivamente os trechos pertinentes aos objetivos deste trabalho.

Em seguida, foram analisados os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários com os pares 1 e 3, o que me permitiu identificar as percepções dos participantes da pesquisa. A partir disso, busquei observar a congruência entre o que foi mencionado nesse instrumento e o que havia sido observado na etapa anterior da análise. Finalmente, organizei os dados de ambos instrumentos considerando o modelo do diálogo, instrumentos e contexto para o AAL de Mynard (2012). Na seção seguinte, apresentarei os trechos das conversas e decidi por manter as formas empregadas pelos conselheiros e aconselhados e comuns em conversas virtuais.

SEÇÃO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresento a análise dos dados constituídos a partir das sessões ouvidas e lidas e dos questionários dos três pares de conselheiros e aconselhados a fim de que se compreenda mais profundamente como esse diálogo ocorre no AAL e qual sua relação com a promoção da autonomia do aprendente. Esta pesquisa é fundamentada teoricamente pelo modelo de AAL proposto por Mynard (2012), o qual orienta nossa opção em apresentarmos a análise pelos seus componentes: diálogo, ferramentas e contexto.

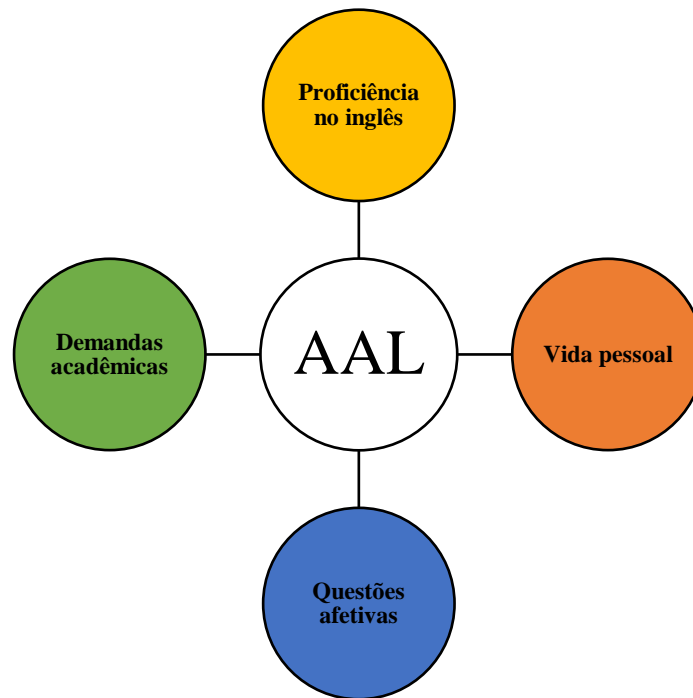
4.1 Diálogo

Mynard (2012) considera o diálogo como elemento central do processo de aconselhamento em aprendizagem de línguas. De acordo com o seu modelo, concomitante ao diálogo externo que ocorre entre conselheiro e aconselhado, há o diálogo interno para cada um desses agentes que seria o pensar sobre o que está sendo discutido na sessão. As duas subseções a seguir contêm a análise sobre o que e como os participantes interagiam.

4.1.1 Objetivos das conversas

Em relação ao conteúdo das conversas, retoma-se as autoras Kato e Mynard (2015). Segundo elas, os aprendentes procuram o AAL para conversar sobre aspectos relacionados à proficiência da língua e a questões afetivas. Ao analisar as sessões, percebeu-se tais aspectos sendo enfatizados diferentemente por cada um dos pares o que ressalta uma das características do AAL, o suporte individualizado centrado nas necessidades dos aprendentes. Além delas, observou-se que outras questões foram discutidas, como o desempenho acadêmico e aspectos da vida pessoal dos aprendentes. Abaixo uma figura que ilustra os tipos de apoio identificado nas conversas:

Figura 4 - Temas discutidos nas sessões



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

A seguir, discuto cada um desses aspectos.

4.1.1.1 Questões relacionadas à proficiência

Nesta subseção, busquei identificar os diversos assuntos que os aconselhados discutiam sobre aspectos voltados para a língua alvo em si: gramática, pronúncia, por exemplo. Identificou-se que os Pares 1 e 3 discutiram várias estratégias e alternativas para lidar com as dificuldades dos aconselhados relacionadas à aprendizagem de língua inglesa. Dentre elas, conversou-se sobre atividades para ampliar vocabulário e desenvolver habilidades orais e escritas. No excerto a seguir, AC1 solicita sugestões de atividades para desenvolver sua escrita acadêmica:

EXCERTO 1 - SESSÃO VIRTUAL - 06/08/2017

ACI: Oi CLI, td⁴⁰ bem? Preciso de uma ajuda tua (na verdade duas)

CLI: Pode falar. No q eu puder, ajudo.

ACI: Ta bom. Primeiramente, eu queria sugestões pra melhorar a minha escrita em inglês. Ainda escrevo muito errado.

CLI: Desculpa a demora na resposta. Como q gostarias de trabalhar a escrita?

⁴⁰ Tudo

ACI: Queria produzir mais textos. Pq⁴¹ é isso q tem sido exigido aqui.

CLI: Bom... tem um mito que é bem verdade: pra escrever bem, é preciso ler bem. Eu vou procurar algum material sobre academic writing. Mas só para garantir teu foco é escrita de trabalhos acadêmicos né?

ACI: Sim, eu concordo com esse mito pq foi uma coisa q percebi. To lendo mais e minha escrita melhorou.

CLI: Entao tranquilo. Mas o que achas q ainda falta?

ACI: Trabalhar preposições. Expressões de textos formais.

CLI: Vou ver oq⁴² acho e te mando

ACI: Blza, fico no aguardo. E muito obrigado desde já.⁴³

Identificou-se harmonia entre o conteúdo das sessões do Par 1 e o que foi respondido nos questionários sobre as conversas no AAL. Tal harmonia pode indicar consciência do aconselhado sobre o que está ocorrendo durante as sessões, o que é significativo pois o objetivo do AAL é o de justamente promover conscientização acerca das suas necessidades no processo de aprendizagem, considerada condição para a autonomia. Como afirmara Kelly (1996, p. 111), “ao ajudar os aprendentes a se tornarem reflexivos e autoconscientes, eles estão se emponderando para tomarem decisões conscientes e, por conseguinte, a terem mais responsabilidade pela sua aprendizagem”. Abaixo, há a fala de AC1 sobre o que era discutido e que reforça esse nível de percepção sobre o processo do aconselhamento:

EXCERTO 2 - QUESTIONÁRIO

ACI: Geralmente, reporto dificuldades mesmo. Por exemplo, a mais recente foi com relação a escrita em inglês.

Ademais, um movimento recorrente de AC1 era de conversar com o seu conselheiro sobre dúvidas relacionadas a aspectos linguísticos:

EXCERTO 3 - SESSÃO VIRTUAL - 07/05/2016

*ACI: “Só tira uma dúvida. Como fica o som da palavra **can't** quando a palavra seguinte começa em t?”*

EXCERTO 4 - SESSÃO VIRTUAL - 09/12/2016

*ACI: “Voltando pro lance do inglês. Tu sabes quais os casos em que posso usar **some** em sentenças interrogativas?”*

Diferentemente dos Pares 1 e 3, o Par 2 não conversou sobre aspectos relacionados à língua inglesa. Este par discutia mais assuntos de cunho afetivo e gerenciamento dos estudos, o que será explorado a seguir. Porém, identificou-se ênfase na preparação para tarefas

⁴¹ Porque

⁴² O que

⁴³ Decidi por manter a forma escrita original utilizada durante as sessões virtuais, mantendo inclusive a opção dos interactantes de utilizarem o inglês ou o português. No caso dos excertos em inglês, suas traduções estão no apêndice D.

acadêmicas envolvendo o inglês. Esse aspecto pode ser identificado no próximo excerto em que CL2 ajuda a aconselhada a se planejar para uma apresentação oral referente a uma avaliação na disciplina de língua inglesa:

EXCERTO 5 - SESSÃO VIRTUAL - 26/01/2017

AC2: *Terça feira, eu vou fazer minha prova oral de inglês. Tô separando umas fotos de infância, ai tenho q falar sobre elas usando os assuntos q já estudei.*

CL2: *Que maravilha. E como você está se preparando pra prova? Eu fiz uma atividade parecida quando eu estava na graduação. Mas eu fiz um vídeo contando sobre a minha infância.*

AC2: *Primeiro, eu escolhi algumas fotos, agora tô pensando no que falar sobre elas. Um vídeo é legal.*

CL2: *Muito bom. Mas você já sabe o que falar?*

AC2: *Eu sei sobre o q falar, mas tenho q pensar como falar em inglês. Mas vou fazer isso amanhã a tarde, pois estou revisando morfologia. Vou ter prova dia 10 e não dá p estudar encima da hora, então eu reviso logo.*

CL2: *É isso mesmo. Quando eu fiz o vídeo a minha professora ajudou muito a gente. Cada aluno fez um roteiro com tudo que a gente queria falar. Interessante, não é? Eu escrevi, ela revisou e eu ensaiei.*

AC2: *Bem legal.*

CL2: *Você acha que isso pode ajudar na sua prova oral?*

AC2: *Ajudaria sim. Eu erraria menos. Essa avaliação foi decidida no inicio do semestre.*

CL2: *Então acho que você pode tentar ...Eu posso te ajudar(...)*

CL2: *Você pode me mandar o roteiro se quiser e depois você pode gravar a sua fala.*

No excerto acima, inicialmente, CL2 partiu do que a aconselhada já fazia antes de propor sugestões. Então, ela estabeleceu empatia contando o que fez em sua prova quando estava na graduação, e sugeriu estratégias. Percebemos como essa conselheira posiciona-se de maneira não diretiva, estimulando as ações da aconselhada – ao final de cada sugestão, ela indaga a AC2 sobre o que ela achava. Essa não-diretividade é recorrente nas conversas do Par 2 e será discutida em subseção mais à frente sobre a influência da psicoterapia na prática do CL.

O par 3 também ofereceu apoio na realização de tarefas de inglês da graduação de AC3. Durante algumas sessões, eles revisaram um artigo e um plano de aula que estavam sendo produzidos em inglês pela aconselhada. Reconhecendo que essas atividades e a mencionada pelo Par 2 utilizam a língua inglesa, acredito que se trata do desenvolvimento da proficiência da língua atrelado às demandas acadêmicas e por isso as apresentei nesta subseção. Em seguida, apresento análise referente aos aspectos afetivos.

4.1.1.2 Questões afetivas

Os três pares discutiram aspectos afetivos em suas sessões. Desmotivação para estudar, baixa autoestima em relação a sua proficiência e ansiedade foram alguns dos sentimentos enfrentados pelos aconselhados.

Os três aconselhados demonstraram se sentir intimidados pelos alunos mais proficientes das suas turmas, o que impactava suas participações em aula e, por conseguinte, poderia afetar sua aprendizagem na língua. Em uma situação, AC2 estava se preparando para sua avaliação oral da disciplina de língua inglesa. Sua tarefa consistia em uma aula para apresentar à sua turma. Com um dos trechos mencionados a seguir, ilustramos como CL2 utilizou esse diálogo para que AC2 lidasse com esse sentimento de insegurança perante falantes mais proficientes e visse tais situações como oportunidades de aprendizagem:

EXCERTO 6 - SESSÃO VIRTUAL - 26/01/2017

AC2: Mas primeiro tenho q aprender os assuntos. Pq a minha turma sabe muito. Eles vão perguntar muitas coisas. (...)

CL2: Maybe...Mas isso não é motivo pra ficar aterrorizada. Você não acha?

AC2: É sim...olha, algumas pessoas já até dão aula.

CL2: O seu curso é pra ser professora. Lembra?

AC2: Tem gente já foi pro curso livre

CL2: Que bom. fico muito feliz por eles...Mas isso não tira a sua capacidade. Certo? As coisas acontecem no momento que devem acontecer...E quando nos preparamos para que elas aconteçam.. quem sabe você não vai dar aula nos cursos livres em breve tb?! Você já se imaginou na sala de aula?

AC2: Eu sei, eu q escolhi tudo isso. Eu serei a única a fazer essa atividade. Pq todos quiseram a peça.

CL2: Você já fez alguma atividade parecida? Tipo..Em que você teve que ensinar algo?

AC2: Só em fonética, pq tinha q fazer um exercício.

CL2: Então.. tenha isso como uma grande oportunidade de experimentar a sala de aula de um outro ponto de vista. Os seus colegas vão atuar ..Eles vão trabalhar em um peça, eles terão o palco deles...Tenha o seu tb. A sala de aula será o seu palco ...Mostre o seu melhor 😊 você vai conseguir

AC2: Eu espero.

CL2: eu posso te dar algumas dicas de como planejar uma aula

AC2: Sim.

Essa postura reitera o que Carson e Mynard (2012) afirmaram ocorrer no AAL. Esse processo configura um apoio para o aconselhado ressignificar suas vivências, a partir do diálogo, pois o “conselheiro conecta-se com um aprendente e pode revelar expectativas, fatores motivacionais, crenças, experiências, diferenças individuais e preferências (...)” (p.34). AC1 também havia mencionado que tinha dificuldades para lidar com os alunos da sua turma explicitado no trecho abaixo:

EXCERTO 7 - SESSÃO VIRTUAL - 11/05/2017

CLI: Great! And are there any problems or difficulties?

ACI: I have problems to speak in the class

CLI: Why?

ACI: I am afraid to speak around proficient students

CLI: I must ask again: why?

ACI: My classmates have the English better than me

CLI: But you must think: if I don't speak, how will I practice?

ACI: Yes, but it is hard for me. I am really trying to change it, but really it is hard

CLI: I know. It takes time. But consider this: learning is like driving...at first it's difficult and confusing, but with time some things are more and more automatic... Then, after some time, you get the hang of it and all that confusion disappears.

Como experiência própria, vi colegas da graduação desistindo do curso por não se sentirem capazes de aprender a língua alvo e que somente os outros colegas de turma estavam progredindo. Muitas vezes, os próprios professores não demonstravam sensibilidade com as dificuldades desses aprendentes que entravam na graduação sem experiência com a língua inglesa, o que tornava a sensação de não-pertencimento maior ainda. Nesses dois excertos, é possível perceber que o AAL é um suporte para que o aprendente vá além de suas próprias expectativas ao ajudá-lo a olhar situações conflitantes como oportunidades de aprendizagem. Além do mais, ajuda o aprendente a valorizar e a compreender que cada pessoa tem uma trajetória única, isto é, seu processo de aprendizagem é diferente dos outros colegas. A respeito da individualidade do aprendente, lembra Stickler (2001, p. 43) que o AAL é uma “oportunidade de [os aprendentes] esclarecerem suas necessidades e atitudes, desenvolverem suas habilidades de aprendizagem independente e encorajar-se a confiarem em seu próprio julgamento sobre o que funciona para si”. Faço referência à ACP, a qual diz que, ao demonstrar confiança e respeito pelo que está sendo relatado pelo cliente, ajuda-se este último a se sentir confortável para se aceitar e olhar para si mesmo com confiança e respeito.

Um outro aspecto afetivo bastante discutido entre os pares estava relacionado à ansiedade. Assim, em vários momentos os conselheiros buscaram ajudar os aprendentes a lidarem com este sentimento, o que pode ser exemplificado pelo trecho da sessão do Par 1 que se segue:

EXCERTO 8 - SESSÃO VIRTUAL - 03/08/2016

CLI: What about the semester?

AC1: It's good. So, I am very "preocupado". About my english skills

CLI: Why are you worried about your skills? Remember you're only in the second semester.

AC1: I fear not reach the level C1. I can reach the C1 level until the 5th semestre? Ops. Can I

CLI: It depends on you. But I dont think you need to reach C1 so quickly

AC1: I know it. But, I know why i feel it.

CLI: If you keep studying and regularly practising outside the classroom, you might reach it without problems.

O par continuou esta sessão discutindo estratégias para desenvolver a proficiência de AC1 na língua inglesa e alcançar aquela meta. Interessante observar que aspectos relacionados ao seu desempenho na língua (tornar-se mais proficiente) estavam interligados aos aspectos afetivos (ansiedade para alcançar aquele nível), o que nos remete a pensar a influência desses últimos aspectos no processo de aprendizagem de línguas. Identifica-se ainda como o conhecimento teórico sobre o processo de aprendizagem de línguas (é um processo longo, por exemplo) auxilia a prática do conselheiro. As ferramentas teóricas utilizadas pelos CLs serão discutidas mais à frente. Em resposta ao questionário, CL1 afirma que uma das maiores contribuições do AAL para o aprendente relaciona-se exatamente a lidar com a ansiedade:

EXCERTO 9 - QUESTIONÁRIO

CLI: Primeiramente, o aconselhamento contribui para reduzir a ansiedade por bons resultados em curto tempo. Os alunos percebem que a aprendizagem é um processo que pode demorar mais pra um que pra outros e este tempo é diretamente ligado ao empenho, dedicação e responsabilidade pela própria aprendizagem.

A desmotivação foi um outro assunto bastante recorrente nas conversas dos Pares 1 e 3. No excerto abaixo, a desistência de uma amiga com quem realizava suas tarefas abalou a motivação de AC3 para ir à universidade:

EXCERTO 10 - SESSÃO PRESENCIAL - 15/08/2017

CL3: Mas agora eu quero ouvir um pouquinho sobre a tua motivação.

AC3: I am very dimotivated. My baby was sick. I was sick too.

CL3: I heard that you were sick

(...)

AC3: I had many absences because of these problems. I really... sometimes I don't have... vontade (aconselhada estava hesitante) how can I say?

CL3: You can say I don't want

AC3: I don't want to come at UFpa... I miss E... I feel... a little sad.

CL3: I see. now you don't have your best friend in the class.

AC3: It's difficult because I have to do the works with another person.

CL3: You are working with B, right?

AC3: Alright, she has...been really important in this moment in my life. But I miss E. It's different.

CL3: I know what you mean. I really know what you mean. It happened to me when I was a student. When I was a student, I had one friend. She was in my first semester and we became friends in Orkut. Do you remember Orkut? Before the graduation started. But in the semester she received a scholarship to study in the USA and she went away and I had to start working with the other students from the class. But all my friends in the university, we didn't like each other. Our group was not very good. I didn't make any friends there. So, I decided to work alone. Do you think you would be able to work alone? Do you think it would be nice for you to work alone?

AC3: I think it isn't nice.

CL3: ok. That's okay.

Nesse excerto, é possível observar como o conselheiro reage às dificuldades relatadas pela aconselhada. Em um trecho, ele interpreta o sentimento da aconselhada (*I see. now you don't have your best friend in the class*), a qual é uma das micro habilidades para o AAL propostas por Kelly (1996). Ademais, há pressões advindas de vários contextos que abalam a sua motivação para continuar seus estudos. No modelo proposto por Mynard (2012) para o AAL, o contexto do aprendente tem um papel importante na maneira como ele vai vivenciar o aconselhamento, tendo em vista que tudo o que ele traz às sessões afeta como ele enxerga a sua aprendizagem, o seu papel e o papel do outro nesse processo. O contexto será discutido em uma subseção mais à frente. Em resposta ao questionário, AC3 demonstra estar consciente que fatores externos podem afetar o processo de aprendizagem, o que nos remete a um nível de conscientização por parte da aconselhada acerca do mesmo:

EXCERTO 11 - QUESTIONÁRIO

AC3: Normalmente, eu converso sobre minha vida acadêmica, minhas dificuldades com o inglês e às vezes sobre a vida pessoal, já que essa pode também influenciar no processo de aprendizagem.

Como exposto no aporte teórico, o AAL é um campo emergente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, com influências de algumas áreas como a psicoterapia. As fronteiras entre aconselhamento, ensino e terapia precisam ainda ficar claras (CARSON; MYNARD, 2012) pois nem sempre o conselheiro pode ajudar. Em um momento de uma sessão, CL3 parece perceber que o tipo de apoio que ele pode oferecer não era o mais adequado para o que estava sendo relatado por AC3:

EXCERTO 12 - SESSÃO PRESENCIAL - 05/08/2017

CL3: I'm not the one able to help you because if you're feeling depressed, like family problems, maybe the thing that you can do is to look for a psychological help. In the university, they have this service, did you know? About the

psychological department, maybe it's good for you to go to a professional psychologist to help you with your personal problems like the feeling of your friend leaving you, the problems you might have with the babies. So this is something you can do with a professional. Because they are much better than me at this. They are professionals. I can help you with your learning. But these feelings, it's better to be discussed with a professional. I think it's very positive. If you feel this feeling of being alone, the lack of energy, it's something you can have a professional help, ok? I can help you a lot with your learning and, although you think that you have little time, we can make this very little time more positive, ok? More... how can I say? More productive, ok?

Assim, vê-se como o conselheiro estabelece os limites de sua prática, indicando que o CL entende o AAL voltado para o processo de aprendizagem de uma língua, e que é diferente de uma terapia ou apoio psicológico.

Questões motivacionais foram discutidas também pelo Par 1. O aconselhado era quem iniciava a interação relatando como se sentia desmotivado, diferentemente do que ocorria no Par 3, em que o conselheiro era quem perguntava sobre o assunto, demonstrando especificidades na interação de cada um dos pares.

EXCERTO 13 - SESSÃO VIRTUAL - 31/08/2016

ACI: *Fale amigo, ainda bem q⁴⁴ consegui falar contigo. Queria reportar uma coisa importante. **Por algum motivo o semestre anda bem "fraco" e isso tem me deixado preocupado e meio desmotivado.** Pelo q percebi, isso tem sido um sentimento comum aos meus colegas de classe. Como reverter isso???*

CLI: *Fraco em q sentido?*

ACI: *Poucas disciplinas e sem muitas atividades fora das disciplinas.*

CLI: *Eu diria que vcs⁴⁵ podem aproveitar o tempo pra estudar coisas que os interessam ou que vcs acham que precisam melhorar*

ACI: *Foi o que pensei.*

CLI: *Motivação não é algo constante... as variações sempre vao estar aí.*

ACI: *Mas não consigo planejar*

CLI: *Lembra das tuas metas?*

ACI: *Sempre q faço plano de estudar, algo sai errado*

CLI: *Tenta achar o período mais regular de tempo livre q tens*

ACI: *Blza*

CLI: *Tens alguma ideia?*

ACI: *Queria ver algo sobre gramática mesmo.*

CLI: *E q tempo tens?*

ACI: *Tenho agora a terça pela manhã, segunda, quinta e sexta pela tarde*

CLI: *Bastante tempo... podes reforçar as matérias do semestre e estudar algumas outras coisas. Até montar um grupo de estudos c o pessoal da turma*

ACI: *Vdd. Não tinha pensado nisso.*

CLI: *Ai vcs podem discutir oq cada um faz e ate⁴⁶ montar um conversation club*

ACI: *Pode ser. Vou dar essa ideia pra galera. Acho q seria uma forma potencial*

⁴⁴ Que

⁴⁵ Vocês

⁴⁶ Até

mais próxima pra praticar o inglês de forma mais intensa.

CLI: *Isso. Lembra q aprender qq⁴⁷ coisa se baseia em repetições...se vcs praticarem mais, podem dominar mais rapido e melhor.*

ACI: *Vdd⁴⁸*

CLI: *Entao duas tarefas pra ti: elenca as metas que queres alcançar - divide em curto e longo prazo; separa os temas ou topicos que queres estudar; vê quem quer participar e decide como estudar o topico (se por leitura, escrita, conversa, estudando gramática etc.)*

ACI: *Otimo*

É possível identificar na reação do conselheiro uma postura de estimular o aconselhado a delimitar a sua dificuldade com perguntas instigadoras (“*fraco em q sentido?*”, “*Lembra das tuas metas?*”, “*Tens alguma ideia?*” e “*E que tempo tens?*”) e de o ajudar a estabelecer estratégias para lidar com suas demandas. Em negrito, pode-se ver os trechos em que o aconselhado e conselheiro falam sobre aspectos motivacionais. No final da sessão, CL1 faz um resumo do que foi decidido na sessão, técnica que ajuda a estabelecer foco e atenção (KELLY, 1996). Tal postura nos remete ao objetivo do AAL de ajudar os aprendentes a “identificarem, focarem e alcançarem o que é relevante para eles em termos de aprendizagem de línguas” diferentemente de um professor cujo foco é em desenvolver as competências linguísticas (KATO; MYNARD, 2015, p. 33). Ademais, o conselheiro tem mais disponibilidade para focar nas necessidades dos aprendentes, o que seria mais complicado para um professor o qual tem que lidar com vários alunos ao mesmo tempo e essa atenção individualizada se torna mais difícil.

Nesta subseção, observamos como aspectos afetivos estão relacionados ao processo de aprendizagem desses aconselhados. Outros aspectos identificados nas conversas, além dos mencionados pelas autoras Kato e Mynard (2015), serão apresentados a seguir.

4.1.1.3 Aspectos acadêmicos

Outro tópico emergente e muito frequente foi conversar sobre as demandas da vida acadêmica. Uma das maiores dificuldades dos aconselhados estava relacionada ao gerenciamento de tempo, principalmente sobre como lidar com as variadas tarefas da graduação. Essa dificuldade em comum pode indicar uma necessidade advinda do próprio contexto educacional de onde os aprendentes são oriundos: uma cultura escolar que não estimula o planejamento dos estudos, em que as decisões da aprendizagem estão “nas mãos”

⁴⁷ Qualquer

⁴⁸ Verdade

do professor. Alie-se a isto a própria diferença existente entre as demandas de um aluno de Ensino Médio e da Universidade, um contexto que demanda maior responsabilidade sobre o processo de aprendizagem por parte dos discentes.

Observou-se que os três conselheiros falaram sobre a relevância da organização dos estudos com os seus aconselhados, exemplificado em dois momentos do par 2 e na fala de AC1 em resposta ao questionário:

EXCERTO 14 - SESSÃO VIRTUAL - 16/01/2018

CL2: AC2, how are you?

AC2: Hi! I'm so so. And yoy? You My 3 semester is terrible.*

CL2: Why is it terrible? I am good

AC2: Ah! Pq tem muitos trabalhos.

CL2: E você conseguiu se candidatar em algum programa de extensão? Sim... conforme o tempo vai passando vai aparecendo mais trabalhos para fazer.

Como vc esta se organizando pra fazer todos?

AC2: Vdd. Não consegui mais manter uma agenda, pois meus professores tem feito muitas atividades que implicam em bastante leitura. Eu não consegui terminar aquela carta... ainda não teve nenhum projeto de extensão.

CL2: É verdade... Exige muita leitura. E algumas são bem chatinhas... não é mesmo? Ainda mais se tiver que ler correndo

AC2: Psicologia principalmente.

CL2: Mas olha existem técnicas de leitura que podem ser muito úteis pra que você não se canse tanto.

AC2: Eu só leio e faço anotações dos trechos q acho importantes.

EXCERTO 15 - SESSÃO VIRTUAL - 17/01/2017

CL2: Hi AC2, how are you?

AC2: Hi! Today, I was very busy.

CL2: What did you do?

AC2: I did many activities and now I am read about Relação Interpessoal.

CL2: That's good. How are you organizing your studies?

AC2: No, yet.

CL2: Well...maybe that is why your semester is being a little bit hard... Don't you think?

AC2: Yes, I do. I have six subjects.

CL2: Cool... so u need to organize how you are going to study and do your homeworks...Right? Remember that all subjects are important... But you need to keep learning English too (...) So... when are you going to prepare your schedule? I can help you... You can count on me.

No primeiro excerto, AC2 descreve o seu semestre e as dificuldades que está enfrentando. Ela também menciona não ter conseguido escrever uma carta de motivação para se inscrever em projetos de extensão. No segundo, CL2 a questiona se a sua dificuldade não está relacionada a sua falta de organização. Confrontar e questionar são outras técnicas de um conselheiro em aprendizagem de línguas (KELLY, 1996), essas habilidades serão referidas mais à frente. Ademais, é possível perceber o movimento que CL2 faz para ajudar a aconselhada

a lidar com as duas demandas principais de um estudante em Licenciatura em uma língua adicional: aprender a língua e formar-se professor dessa língua.

No trecho a seguir, AC1 afirma como o AAL contribui para o seu processo de aprendizagem ao ajudá-lo a gerenciar seu tempo:

EXCERTO 16 - QUESTIONÁRIO

ACI: Eu consigo me organizar melhor, sem contar as propostas diferenciadas para aprimorar aspectos da língua.

No exemplo a seguir, vemos que o AAL é apoio para que AC1 lide com as demandas das disciplinas da graduação. No caso, eles conversam sobre a disciplina de fonética:

EXCERTO 17 – SESSÃO VIRTUAL – 06/06/2016

ACI: Em fonética, o que eu preciso dominar nesse início? Eu percebi hj q eu preciso ter em mente forma, o ponto e se há vibração ou não das pregas vocais. É isso?

CLI: Isso e saber os símbolos do ipa⁴⁹.

ACI: Poise. Agr q eu tô me familiarizando

CLI: Mas não esquentá

ACI: Sobre a fonética. A ordem é maneira-ponto-voz?

CLI: Acho q não tem necessariamente uma ordem.

ACI: O professor falou e agnt deveria seguir essa sequencia. Só q eu não tenho certeza q é isso

CLI: Ahhhh ta... então melhor seguir. Essa é a sequencia que eu usava no português. Tipo: [b] oclusiva bilabial vozeada

ACI: Hum

AC1 também procurava o CLI solicitando sua opinião acerca de suas decisões acadêmicas. Seleccionei o trecho de uma sessão em que ele tem essa postura e que pode indicar uma visão do conselheiro como alguém que pode ajudá-lo não somente com a língua inglesa:

EXCERTO 18 - SESSÃO VIRTUAL - 09/01/2017

ACI: Fale amigo. Me candidatei a uma vaga para voluntário na BA³. O q acha?

CLI: Acho uma boa! É bem bom trabalhar em coisas relacionadas ao que queremos fazer.

ACI: Vdd

No próximo excerto, vemos a AC3 descrevendo uma dificuldade encontrada em uma disciplina da graduação, em que as aulas eram mais expositivas:

⁴⁹ IPA: International Phonetic Alphabet

EXCERTO 19 - SESSÃO PRESENCIAL - 19/05/2017

AC3: Because he talks and talks some important things and sometimes I don't understand and probably will be in the test.

CL3: I see... so he talks, talks and talks and those important things will probably in your test. I see what you mean.

AC3: I have a problem because when someone talks a lot I don't understand. I lost.

CL3: You lose interest.

AC3: Yeah!

O AAL funciona como um espaço de prática da língua alvo como no trecho acima em que o par conversa em inglês. Trata-se também de um aconselhamento não apenas sobre a aprendizagem da língua inglesa mas também, um aconselhamento acadêmico, oferecendo suporte para lidar com as exigências advindas da formação de professor (disciplinas da graduação) e o desenvolvimento da proficiência.

4.1.1.4 Vida pessoal

Finalmente, o último tipo de conteúdo discutido nas sessões estava relacionado com aspectos da vida pessoal do aconselhado. O par 3 era o que conversava com mais frequência sobre isso. Segundo seu conselheiro, as conversas partem da vida pessoal da aconselhada para o seu contexto de aprendizagem:

EXCERTO 20 - QUESTIONÁRIO

CL3: Sempre iniciamos falando um pouco de nossas vidas. Em seguida, passamos a falar sobre o curso e o andamento das disciplinas. Esse diálogo costuma ser bastante demorado. Finalmente, eu pergunto qual é a maior dificuldade do aprendente naquele momento e pensamos em estratégias. Eu costumo perguntar o que o aprendente tem feito para solucionar aquele problema, para então oferecer algumas sugestões. Encerramos a sessão com uma tarefa a ser feita pelo aprendente e marcando o próximo encontro. Nas sessões que seguem, eu costumo iniciar perguntando o que foi combinado na sessão anterior e verificando o que foi feito. Avaliamos o progresso e, caso a dificuldade tenha sido resolvida, pensamos em novas metas.

Tal postura holística pode estar relacionada com a formação do conselheiro e sua participação no grupo de pesquisa que investiga a aprendizagem de línguas a partir da perspectiva da Complexidade, em que se entende a aprendizagem como um processo individual, dinâmico e sensível ao seu contexto. Ele era o conselheiro com mais experiência no AAL comparado aos outros participantes, o que pode indicar sua preocupação com esses aspectos no processo de aprendizagem da aconselhada. No excerto que se segue, pode-se ver como as conversas no AAL vão além da Academia:

EXCERTO 21 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017

CL3: Tell me, I don't know if you remember. But in the last advising, we talked about a schedule. Remember? You said that you would work a little bit in every ability every day. Did you make the schedule?

AC3: No, I didn't but I have tried to do. Not... (hesitante) mas não tá assim, como posso dizer, não tá bem detalhado. Um dia eu faço uma coisa, noutro dia eu faço outra.

CL3: I see, you trying to do, but it is not in details, it is not organized.

AC3: Yeah, because I have many things to do. I'm busy with some things about birthday of my twins.

CL3: Their birthday is coming? When is it?

Em seguida, o conselheiro continua a conversar sobre o assunto, descobrindo que a data do aniversário dos filhos da aconselhada é próxima a sua. Pode-se interpretar nesse excerto, um esforço por parte do conselheiro para criar um elo e assim um ambiente mais amigável com sua aconselhada. É possível observar que aspectos da vida pessoal afetam o gerenciamento da sua aprendizagem e que, por conseguinte, afetam seu desempenho acadêmico. Em outro trecho, vemos AC3 apresentando uma ideia que relaciona sua necessidade de prática do inglês através de um aspecto da sua vida. Observe como CL3 reage e apoia as tomadas de decisões da aconselhada, isto é, ele estimula a autonomia dela:

EXCERTO 22 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017

AC3: Ah professor, I want to teach my son.

CL3: Yeah?

AC3: But I don't know how.

CL3: You don't know how to do it?

AC3: Yes.

CL3: I see it. This is nice that you want to teach your kid! Because you'll be working as a teacher and helping your kid to talk. This is nice! What a great idea! Maybe... I will see what I have... my wife, eu ia falar fiancée, mas a gente já tá casado (risadas). She worked many years with kids. She was an excellent teacher. She worked at Aslan⁵⁰. She was like one of the best teachers there. She had a lot of wonderful ideas. I think I will talk to her to ask for some suggestions. Maybe we can start doing this. It will be excellent for you as a teacher. This is nice. This is wonderful, AC3.

Enquanto o par 3 conversava sobre o que estava acontecendo na vida da aconselhada além da graduação, há dois momentos em que o par 1 conversou sobre tais aspectos. Não foi identificado tal abordagem nas conversas no par 2. A seguir, vemos um dos trechos em que o AC1 busca orientações acerca dessa temática:

⁵⁰ Aslan é o nome de um curso de inglês em Belém.

EXCERTO 23 - SESSÃO VIRTUAL - 19/09/2016

ACI: Fale CLI. Como administrar problemas pessoais que influenciam no estudo?

CLI: Fale... como estás? Bom... Não tenho uma resposta pronta, mas creio que a melhor saída seja administrar as emoções e não deixar que os problemas influenciem nas outras atividades.

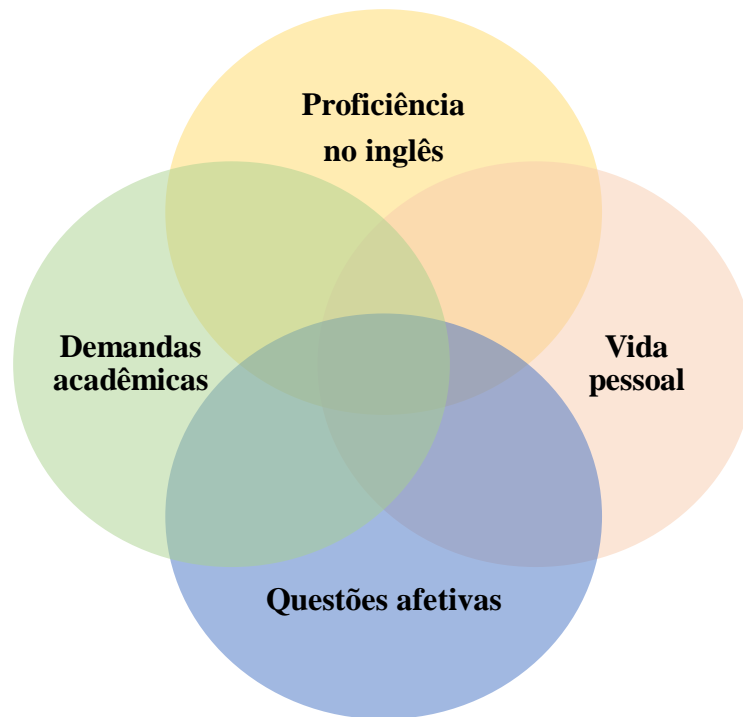
Diferentemente do CL3, CL1 não busca investigar o que seriam esses problemas pessoais que estariam afetando o AC1. Tal postura pode estar relacionada com a própria visão que o conselheiro tem sobre o seu papel restrito a questões da formação acadêmica do aconselhado:

EXCERTO 24 - QUESTIONÁRIO

CLI: Conversamos estritamente sobre assuntos acadêmicos, sejam eles: dificuldades, sugestões de material e leitura, esclarecimento sobre possibilidades de trabalhos acadêmicos e pesquisa etc.

Vimos então que os assuntos discutidos durante as sessões são enfatizados diferentemente por cada par, demonstrando que o AAL é sensível às demandas trazidas pelo aconselhado. Retomando Carson e Mynard (2012, p. 4) que afirmam que o objetivo é “ajudar os aprendentes de línguas a direcionarem seus próprios caminhos para se tornarem mais autônomos e eficientes”. Ao oferecer esse leque de apoio, entendo o AAL como uma forma de estimular a permanência daquele discente na Universidade. que os assuntos discutidos nas sessões foram além de questões relacionadas à proficiência e a questões afetivas. Além de suporte para lidar com as demandas da graduação, aspectos da vida pessoal dos aconselhados fizeram parte das sessões de dois pares. O AAL também funcionou como uma possibilidade de prática da língua alvo o que será discutido em subseção mais adiante. Destaco que os aspectos afetivos foram um dos mais discutidos nas sessões. Ademais, percebe-se que os temas discutidos influenciam todo o processo de aprendizagem, isto é, eles estão interligados e interagem de várias formas, por exemplo, aspectos da vida pessoal podem afetar o desempenho acadêmico. Nesta pesquisa, inicialmente, apresentei-os como elementos separados. Contudo, entendo o AAL como um espaço de apoio em que aspectos afetivos, acadêmicos, linguísticos e da vida pessoal passam a ser considerados e entendidos como fatores que se afetam mutuamente. Assim, proponho a imagem a seguir, que se fosse feita baseada em cada um dos pares, os círculos poderiam variar em tamanho e até mesmo na existência ou não de um deles. O par 2, por exemplo, não discutiu aspectos da vida pessoal da aconselhada.

Figura 5: Releitura da figura 4 – Temas interconectados discutidos no AAL



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

A seguir, apresentarei a análise de como esses assuntos são discutidos. O foco será na interação entre os participantes.

4.1.2 Modalidades das conversas

Nesta subseção, o foco estará na análise da interação entre os conselheiros e os aconselhados e divide-se em três partes. Na primeira, identifiquei o tipo de relação que se estabelecia entre os participantes. Apresentarei algumas características dessa interação. A subseção seguinte trata da análise de como o AAL promove a reflexão que, no modelo de Mynard (2012), é chamada de diálogo interno. Na mesma parte, observou-se também a influência da psicoterapia na prática do conselheiro, isto é, analisei o uso que se fez dessas técnicas. Finalmente, apresento a análise do uso feito da língua-alvo e materna.

4.1.2.1 Interação entre AC e CL

Ao analisar as sessões, identifiquei um ciclo que, na maioria das vezes, iniciava-se com o conselheiro perguntando como o aconselhado estava em relação aos seus estudos e/ou sobre

suas dificuldades. A partir do que era relatado por AC, CL o estimulava a delimitar a sua dificuldade e propunha estratégias, que eram escolhidas pelos aconselhados e, em algumas vezes, direcionadas pelos conselheiros. Assim, o desenrolar da sessão dependia do que o aprendente queria discutir nas sessões. Também havia sessões em que eles começavam avaliando as metas estabelecidas no último encontro. O fato de cada sessão ser única está relacionado ao que emergia do que AC trazia para os encontros e como CL reagia a isso. A seguir, destacarei interações que iam além dessa dinâmica. Observando os três pares, percebi que AC1 era quem tinha mais iniciativa de procurar seu conselheiro. No excerto abaixo, vemos uma das conversas iniciadas por AC1:

EXCERTO 25 - SESSÃO VIRTUAL - 06/08/2017

ACI: oi CLI. td bem?

CLI: Td certo e contigo?

ACI: to⁵¹ bem amigo. queria reportar uma coisa q está atrapalhando demais meu aprendizado. é q eu não tenho mais paciência p⁵² sentar e estudar

CLI: Como assim? E estudar oq⁵³?

ACI: qualquer coisa. to sem paciência p ler. to sem paciência p estudar inglês. até mesmo p estudar música eu to sem paciência

CLI: Bom, entao eu te sugiro uma coisa: tira um tempo pra nao fazer nada e esquecer de estudar... Espero q isso possa ajudar a revigorar as forças

ACI: to pensando em fazer isso no recesso

CLI: Pq, infelizmente, sentar e estudar são exigências constantes de um bom professor. Mas isso nao quer dizer q nao de pra ter um break. Faz isso...para um tempo e ve se melhora.

ACI: eu acho q resolve. até as máquinas precisam de um tempo né

CLI: Isso. Senao funde tudo e nao presta mais. So tenta fazer uma coisa antes de largar tudo por um tempo: Da uma olhada em prazos e pendências pra deixar tudo certo e nao voltares enlouquecidos

ACI: exatamente

CLI: Mas relaxa q é normal

ACI: vdd

CLI: Eu mesmo fikei⁵⁴ de começar a estudar agora em julho. Desde segunda to criando forças. Ate agora não reuni a quantidade necessária hahaha

ACI: kkkkkkkkkkkkkkkkk

Acima, vemos AC1 iniciando a interação, seguido por CL1 ajudando o aconselhado a delimitar essa sua dificuldade, com perguntas abertas (*Como assim? E estudar oq?*), e a agir para resolvê-la. Outros movimentos percebidos nos três pares foi o de aconselhado não apenas limitar-se a responder às perguntas feitas pelo conselheiro, como também fazê-las a CL, além

⁵¹ Tô (estou)

⁵² Para

⁵³ O que

⁵⁴ Fiquei

de negar sugestões. Atitudes que nem sempre são frequentes em uma sala de aula tradicional, em que a responsabilidade do aluno é apenas de fazer as atividades propostas pelo professor. Retorno à noção de educação bancária descrita por Freire, segundo o qual “educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (...) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que as escutam docilmente” (2014, p. 82). Lá, os alunos são vistos como meros receptores de informação. Trata-se de um fluxo unidirecional; o professor que provê o conteúdo a ser aprendido.

Apresento alguns excertos que mostram outros papéis exercidos pelos aconselhados:

EXCERTO 26 - SESSÃO VIRTUAL - 26/01/2017

CL2: eu posso te dar algumas dicas de como planejar uma aula

AC2: Sim.

CL2: Minha primeira experiência como professora foi nos cursos livres

AC2: No 4 semestre?

CL2: Isso mesmo. Eu cheguei a dar algumas aulas no propaz com os etas ..Mas não era a mesma coisa

AC2: Como assim?

CL2: Bem, quando eu tava no 1 ano eu participei de um projeto com um dos etas⁵⁵ em que a gente preparava atividades de inglês para os alunos do propaz⁵⁶. Foi antes do projeto atual ser formalizado. E teve algumas disciplinas. Como morfologia e sintaxe em que já tínhamos aprendido a fazer plano de aula e etc. Como eu te falei antes, as coisas vão acontecendo aos poucos. Os meus colegas tb⁵⁷ eram muito bons ...Mais proficientes do que eu ..E alguns já davam aula fora da Universidade. A primeira turma que eu tive mesmo "valendo" foi nos cursos livres. Você tem aquele Professor de inglês que você super admira?

AC2: Ah!! No Flep⁵⁸ tbm é assim?

CL2: Sim o flep tb é ótimo pra você começar. Eu sei que no começo, encarar um sala de aula, pode parecer "Assustador". Mas você só vai saber quando vc estiver lá ...Vc vai sentir alguma coisa. Vc vai se descobrindo aos poucos.

Acima, vemos AC2 fazendo perguntas a sua conselheira, ou seja, invertendo uma ordem tradicional em que “quem menos sabe” só responderia aos questionamentos de “quem sabe mais”. Em outro trecho, AC2 também nega uma ajuda da conselheira, o que pode indicar um

⁵⁵ ETA (English teaching assistants) – professoras americanas que promoviam atividades culturais e de prática da língua inglesa vinculadas à FALEM.

⁵⁶ PRO PAZ – programa do Governo do Estado do Pará. Promove ações com crianças e jovens afim de combater e prevenir a violência e disseminar a cultura de paz. No caso, AC1 e CL1 referem-se a uma das ações vinculada à FALEM que oferecia aulas de inglês em uma escola pública como parte das ações do Programa.

⁵⁷ Também

⁵⁸ FLEP - FaLa English Project, projeto de extensão da FALEM que oferecia aulas de inglês a membros de uma orquestra e de um coro juvenil na cidade.

sinal de autonomia. Relevante observar como a sua conselheira reage à iniciativa de AC2, que é a de respeitar a atitude da aconselhada:

EXCERTO 27 - SESSÃO VIRTUAL - 22/07/2017

AC2: Eu pedi no gruda turma p alguém, pelo amor de Deus me ajudar, ninguém falou nada, aí ele me chamou pro grupo de estudo.

**grupo da turma.*

CL2: 😊 você pediu ajuda pra turma e ninguém respondeu? Pq vc não me mandou mensagem?

AC2: O meu colega respondeu...pq o objetivo do aconselhamento não é a autonomia?eu acho q eu tenho q resolver os problemas como eu puder.

CL2: É verdade. O objetivo é desenvolver autonomia. Mas procurar ajuda em momento de dificuldade também é sinal de autonomia. Mas eu entendo o seu ponto de vista e fico até orgulhosa em ver o quanto você está determinada a se tornar o mais autônoma possível

AC2: Isso, por isso eu pedi p a minha turma...e aí alguém respondeu. E tbm não consegui pensar em nada, pois tenho muitos trabalhos. Amanhã tenho prova e seminário...hoje eu tive seminário.

Nos três pares, pôde-se identificar outra característica: a informalidade e proximidade entre conselheiro e aconselhado. AC1, por exemplo, utilizava algumas expressões para se referir a CL1. São elas: as palavras ‘amigão’, ‘amigo’, em inglês ‘*my friend*’⁵⁹ e o chamando também pelo seu primeiro nome. Tal intimidade pode ser identificada também no excerto de uma sessão em que o aconselhado ‘brinca’ em resposta ao seu conselheiro:

EXCERTO 28 - SESSÃO VIRTUAL - 16/06/2017

CLI: Good! See you there. Meanwhile you can talk to me if you need something.

AC1: OK. I need 1 million reais hehehehe

CLI: Ok... you can talk to me... i know money is good but is not the solution hehehe (I said we could talk, not that I could make it happen) hahahahaahahaha

AC1: kkkkkkkkkkkkkkkkk It's true

Nas sessões dos pares 2 e 3, identificou-se que os conselheiros e aconselhados também se chamam pelos seus primeiros nomes. Para o CL3 estabelecer uma relação de amizade é fundamental no AAL. Em uma das sessões, CL3 explicara sobre a possibilidade de ele ser conselheiro de uma amiga de AC3. Essa aluna já havia tentado com outros conselheiros, porém não continuava com as sessões. CL3 explica que talvez esteja relacionado com a pouca afinidade entre ela e o outro conselheiro, tendo em vista que é importante que se estabeleça algumas condições para que esse ambiente favorável à aprendizagem ocorra:

⁵⁹ Tradução: Meu amigo

EXCERTO 29 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017

CL3: One very important thing in advising is that the advisee and the adviser become friends. If they become friends, the process is easier, because this connection is important, you know? You have to trust me and I have to trust you. Do you understand 'trust'?

AC3: Yes.

CL3: So this is important if this connection between your friend and the adviser is not happening maybe a good thing is to change. It happened to me once. I was advising someone and this person didn't like me a lot. So no problem. You just change. They changed the adviser and this person keeps being advised until today.

Assim, estabelecer confiança mostrou-se relevante para desenvolver essa relação de amizade. Na resposta de AC3 ao questionário sobre como ela se sente relatando suas dificuldades ao conselheiro pode-se identificar essa mesma percepção:

EXCERTO 30 - QUESTIONÁRIO

AC3: Eu me sinto confortável interagindo com meu conselheiro, porque tenho confiança no mesmo, porque sei que ele está ali para me ajudar, diferentemente com outras pessoas, pois tenho muita dificuldade de falar em público.

AC3 demonstra se sentir mais à vontade para conversar com seu conselheiro, que já havia sido seu professor em uma disciplina na graduação, sobre seus entraves na aprendizagem da língua do que com outras pessoas e explica por que se sente assim:

EXCERTO 31 - QUESTIONÁRIO

AC3: Talvez devido ao fato de conhecer meu conselheiro há algum tempo, antes de ser sua aconselhada, pode haver influências positiva no diálogo em que tenho com o mesmo, não me sinto nada desconfortável ao ser questionada na língua alvo por meu conselheiro, mas quando sou questionada por outros professores, sinto me nervosa e me atrapalho em responder até mesmo perguntas simples que eu sei que sou capaz de responder.

Assim também acontecia com AC1, ele percebia o seu conselheiro como alguém com quem pode conversar sobre a sua aprendizagem, pois como AC1 explica:

EXCERTO 32 - QUESTIONÁRIO

AC1: Eu percebo que há sempre boa vontade em ajudar com sugestões e materiais.

Além disso, o que diferencia CL1 de um professor é que o primeiro tem

EXCERTO 33 - QUESTIONÁRIO

AC1: (...) a disposição em ouvir e, se possível, ajudar.

Essa ajuda que os aconselhados percebem receber dos conselheiros pode ser interpretada

à luz da teoria sociocultural. Um ambiente em que os aprendentes se sintam confortáveis para falar sobre a sua aprendizagem é muito relevante pois a linguagem é o principal instrumento simbólico de mediação entre os homens e o seu meio, considerando a mediação “um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 30), isto é, ao falar sobre suas dificuldades, o aprendente está tomando consciência do seu processo de aprendizagem, e está controlando o mesmo. A grande questão do AAL é que tanto o objetivo é que os aprendentes tornem-se mais autônomos quanto há o espaço e a disponibilidade por parte do conselheiro para ouvir esse aconselhado, o que é mais difícil de ocorrer em outros contextos de aprendizagem por diversas restrições. Cito a quantidade de alunos por sala, o que dificulta a oferta de atenção individualizada; as pressões curriculares, ao aprendente cabe aprender o que está sendo ensinado, sem negociação dos conteúdos; as avaliações, ao professor acaba sendo vinculado a pressão da correção e das notas, o que não ocorre no AAL, e talvez por isso os aconselhados se sintam mais confortáveis com o conselheiro.

Percebeu-se que essa insegurança e preocupação em falar em inglês durante as aulas foi algo recorrente nas histórias de aprendizagem dos três aconselhados participantes desta pesquisa. Novamente, podemos ver como tanto a aprendizagem quanto a autonomia está relacionada com a maneira como um aprendente se relaciona com outras pessoas. Os aconselhados conseguiam interagir na língua alvo com seus conselheiros, mas não se sentiam confortáveis para falar com seus professores e/ou colegas de classe, o que impactava na sua participação nas aulas. Vimos, na subseção anterior, esforços por parte dos conselheiros para ajudar os aconselhados a refletir sobre sua relação com a turma e perceber as aulas como oportunidades de prática da LA (EXCERTOS 6 e 7). Em outras palavras, eles ajudavam os aconselhados a pensar sobre suas crenças, o que é um dos objetivos do AAL. Retomo Crabbe, Hoffmann e Cotterall (2001), os quais afirmaram que o conselheiro ajuda o aprendente a identificar com entraves na língua e lidar com eles, a estabelecer metas e a explorar suas crenças sobre seu processo de aprendizagem. Eles ressaltam a necessidade de o próprio aprendente perceber suas dificuldades, com o apoio do conselheiro que o estimula a especificá-las, para que, então, ele tome decisões favoráveis à sua aprendizagem.

O conhecimento e experiência anterior como professor da língua-alvo e aprendente proficiente possibilitam ao conselheiro agir como um par mais capaz para o aconselhado, conforme a teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores. Esse suporte

pode ser interpretado como o andaime para que esses aprendentes consigam, mais à frente, tomar suas próprias decisões, isto é, o conselheiro atua na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a “a distância entre o nível (...) que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível (...) determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Retorno novamente à noção proposta por Kato e Mynard (2015) em que as sessões iriam levar os aprendentes ao **auto-aconselhamento**, ou seja, não precisariam mais do apoio do conselheiro. Esse apoio pôde ser constatado no processo de ajudar AC1 a compreender sua aprendizagem, na forma de metáforas, como no excerto a seguir:

EXCERTO 34 - SESSÃO VIRTUAL - 19/09/2016 e 20/09/2016)

ACI: Fala, CLI. Como administrar problemas pessoais q influenciam no estudo?

CLI: Fale... como estás? Bom... não tenho uma resposta pronta, mas creio que a melhor saída seja administrar as emoções e não deixar que os problemas influenciem nas outras atividades

ACI: poise. Pq tem sido exatamente isso q tem me deixado mais desconcentrado. Eu to motivado. Mas não tenho muita paciência como antes

CLI: Mas tens q procurar meios de seguir... traça os objetivos mais de curto prazo... ajuda a não olhar tanto para algo distante

ACI: Pode ser. Mas é q eu vejo meu nível baixo ainda

CLI: Lembra que aprendizagem é um processo de alto e baixos... nem sempre é uma escada constantemente ascendente

ACI: É q eu me assusto rápido com os declínios

*CLI: Lembra da **montanha russa***

ACI: Vlw⁶⁰

Percebe-se como o conselheiro faz uso das metáforas para ajudar o aconselhado a compreender o seu processo de aprendizagem e a lidar com as variações da motivação. Ao longo das sessões, esse recurso é utilizado várias vezes para ajudar o aconselhado, exemplificado novamente abaixo:

EXCERTO 35 - SESSÃO VIRTUAL - 11/05/2016

*CL1: I know. It takes time. But consider this: **learning is like driving**...at first it's difficult and confusing, but with time some things are more and more automatic... Then, after some time, you get the hang of it and all that confusion disappears.*

Nesse excerto, vemos a utilização da metáfora para ajudar o aconselhado a compreender a necessidade de praticar a língua alvo. Interessante notar também que o seu uso não foi aleatório. Ele deve ter sido significativo para o aconselhado pois este tem muito interesse por

⁶⁰ Valeu

automobilismo, o que nos leva à denominação proposta por Kato (2012) a de diálogo reflexivo intencional, isto é, ele é deliberadamente usado pelo conselheiro ao longo das sessões para estimular reflexão e, por conseguinte, a autonomia. Na sessão seguinte, focarei no papel do conselheiro no fomento da reflexão.

Outro ponto que se destaca desta interação pode indicar como CL e AC se relacionam é sobre a correção de erros, a qual é tradicionalmente atribuída ao professor. No caso do aconselhamento, CL1 e CL2 não exercem essa função. Pode-se constatar isso nos excertos a seguir:

EXCERTO 36 - SESSÃO VIRTUAL - 28/04/2016

*AC1: Good morning
I **sended**⁶¹ to you my narratives
CL1: Good morning
Thank you. I'll check my email later.
AC1: You're welcome.*

EXCERTO 37 - SESSÃO VIRTUAL - 17/01/2017

*CL2: What did you do?
AC2: I did many activities and now I am **read** about *Relação Interpessoal*.
CL2: That's good*

Os conselheiros não pararam o fluxo da conversa para corrigir os aconselhados. Mais um exemplo está a seguir, em que o par 1 estava decidindo qual o melhor horário para se encontrar e AC1 usa uma preposição inapropriada (negrito). O conselheiro, então, fez uma correção indireta:

EXCERTO 38 - SESSÃO VIRTUAL - 16/06/2017

*AC1: I have classes **in** 11
Let me see...
CL1: At 13?*

Ao longo das sessões, pôde-se constatar que a relação entre eles se tornava cada vez mais uma parceria em que juntos construíam sentidos. Podemos identificar essa parceria no trecho a seguir quando o aconselhado fala sobre ter se tornado bolsista de iniciação científica. Observe como cada um complementa a ideia do outro:

⁶¹ O verbo *send* (enviar) possui forma irregular no passado e por isso, no excerto acima, deveria estar *sent*.

EXCERTO 39 - SESSÃO VIRTUAL - 24/02/2017

ACI: É tudo uma experiência maravilhosa. Uma abertura de possibilidades
CLI: Com certeza
ACI: E essa área da educação me atrai muito
CLI: Agora é aproveitar pra ler mais textos em inglês e melhorar
ACI: Isso. A vantagem é q eu vou ter um outro nível de leitura
CLI: Isso. É vai t ajudar a ter modelos para escrever teus próprios trabalhos
ACI: E quando eu tiver q ler academicamente, vou estar melhor adaptado.

Outra característica em comum aos três pares foi a negociação de horários e local para encontro presencial, demonstrando flexibilidade por parte do conselheiro e estímulo à tomada de decisões do aconselhado, o que pode ser visto no excerto abaixo:

EXCERTO 40 - SESSÃO VIRTUAL - 06/09/2016

AC2: CL2, quando podemos marcar o aconselhamento? O que você quer falar sobre a narrativa?
CL2: Pode ser sexta?
AC2: Claro. CL2, que horas eu te encontro?
CL2: Qualquer horário até às 12:30 na ba3.

EXCERTO 41 - SESSÃO VIRTUAL - 04/10/2016

CL2: Olá, AC2. How are you? I think that we could talk tomorrow. What do you think?
AC2: Oi!! I'm ok! Q horas? Eu vou a tarde p o isf⁶², mas tenho a manhã livre.
CL2: Vou passar o dia inteiro na UFPA. Pensei em nos vermos entre às 11h.
AC2: Tudo bem.

Em outro trecho, o par 1 decide sobre como conversariam, por telefone ou presencialmente. É interessante observar como o conselheiro reage à impossibilidade de encontrá-lo naquele dia, demonstrando compreensão, e como ele explicita que cabe ao aconselhado decidir sobre a melhor maneira para ter a sua sessão:

EXCERTO 42 - SESSÃO VIRTUAL - 12/05/2016

CLI: Are we going to talk today?
ACI: I'm sorry, but I am not going to talk
CLI: Ok. Any problem?
ACI: No, but I have to study german with my friend
CLI: Cool!When can we talk?
ACI: Tomorrow?
CLI: Ok, then. Tomorrow at 11?
ACI: I have a free time only by the afternoon. By morning I have to work
CLI: Ok. No problem. By phone or live?
ACI: What is better?

⁶² Programa nacional Idiomas sem Fronteiras.

CLI: Depends on you
ACI: OK, by phone

Foi possível perceber que a interação no AAL foi construída a partir do que o aconselhado decidia. Negociava-se o que funcionava melhor para ele, o que indica adaptabilidade por parte do conselheiro. Este é outro fator diferencial em relação a um professor, pois o conselheiro pode ter “uma abordagem mais flexível em termos de currículo, local e tempo, podendo focar nas necessidades individuais de cada aprendente” (CARSON; MYNARD, 2012, p. 15).

Sobre a interação identificada nos três pares, o aconselhado fazendo perguntas, iniciando a conversa, negando sugestões do CL, a atitude de não correção por parte do CL, a negociação de horário e local e a maneira informal de tratamento indicam uma relação menos hierárquica no AAL, a qual é defendida por Ciekanski (2007, p. 123), em que

conselheiro e aprendente formam uma dupla na qual ações mútuas dependem do que o outro membro faz a favor da aprendizagem como um empreendimento coletivo. Assim, a construção de conhecimento e experiências nas sessões de AAL não são nem lineares nem meras transferências de informação.

Contudo, foi identificado momentos em que o conselheiro agiu de forma mais diretiva, principalmente o conselheiro do par 3. Percebeu-se em alguns momentos que CL3 dizia o que aconselhado deveria fazer. O mais interessante é que CL3 afirmou agir de tal forma deliberadamente:

EXCERTO 43 - SESSÃO PRESENCIAL - 28/11/2017

CL3: Eu só queria te lembrar que, assim, no aconselhamento, essas instruções muito diretas, elas não são muito diretas, mas eu senti que tava na hora de eu te ajudar assim de uma forma mais direta pra tu vê como é que a gente faz quando a gente vai fazer um trabalho. Às vezes, os nossos alunos eles têm essas dificuldades de não saber o passo-a-passo da produção do trabalho. Então da vez a gente falou sobre pesquisa na sessão passada, agora a gente tá falando de ensino e dessas práticas de ensino e eu acho que com esse modelo que eu te dei, tu vais conseguir fazer em outras oportunidades sozinha, tá bom? Então a gente faz assim, tu vai, ministra essa tua aula, finaliza esses teus trabalhos, e a gente marca um próximo aconselhamento. Pode ser pra semana que vem para eu ver como é que foi tudo isso, tá? E aí a gente já estabelece mais metas pra trabalho.

O AAL é entendido mais recente como o diálogo reflexivo intencional (KATO; MYNARD 2015). Isso mostra que CL3 está consciente de estar assumindo uma postura mais diretiva e que tal ajuda pode ser relevante para sua aconselhada naquele momento. Vemos

então, acima, que há uma mesclagem de aconselhamento e ensino. Acredito que investigar o quanto dessa diretividade pode ou não favorecer à autonomização faz-se relevante. A própria aconselhada o chama por professor. Retomo aqui dificuldade encontrada por outros conselheiros no contexto da pesquisa de Morrison e Navarro, que versa sobre a problemática de sugerir ao invés de dizer o que o aconselhado deveria fazer:

Um conselheiro habilidoso orienta o aconselhado a refletir e avaliar as opções que tem. Ele pode oferecer escolhas, mas não a única escolha. A responsabilidade recai sobre o aprendente de assumir suas decisões e por extensão, assumir a sua própria aprendizagem (MORRISON; NAVARRO, 2012, p. 352).

A seguir, apresento mais detalhadamente a ação dos conselheiros para o estímulo à reflexão.

4.1.2.2 Promoção da reflexão

Nesta subseção, retorno ao objetivo principal do conselheiro que, conforme Kato e Mynard (2015), é o de ativar os processos reflexivos do aconselhado na aprendizagem de línguas através do diálogo estabelecido entre CL e AC, por elas denominado de diálogo reflexivo intencional. Apresentarei a análise das ações dos conselheiros, verificando como se fomentava o pensar sobre o processo de aprendizagem, tendo em vista a etimologia da palavra reflexão do latim *reflectere*, ação de voltar-se para trás, isto é, pensar sobre algo, em geral, já ocorrido. Relembrando que a reflexão se refere ao diálogo interno no modelo de Mynard (2012), quando o aconselhado e conselheiro pensam sobre o que está sendo discutido nas sessões.

A partir da análise das sessões, identificou-se que as ações dos conselheiros para estimular a reflexão estavam relacionadas ao uso das habilidades advindas da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Assim, decidi por apresentar os excertos e indicar as habilidades utilizadas. Identificou-se que as micro habilidades propostas por Kelly (1996) mais frequentes nas práticas dos CLs foram a de questionar, confrontar, estabelecer empatia, bem como a técnica do espelhamento descrita por Stickler (2001).

Como visto na subseção anterior, as sessões de AAL geralmente tinham uma dinâmica em comum. CL iniciava a interação indagando AC sobre suas dificuldades. Havia também momentos que era AC quem procurava o conselheiro para descrever algo que estava o incomodando, com destaque para o AC1. Assim, verificou-se que, para os três pares, o ponto

de partida das sessões era a delimitação das necessidades dos aprendentes. Nos estágios da reflexão, essa seria a primeira fase. Vários autores propuseram que o que nos leva a refletir é uma sensação conflituosa em relação ao nosso estado atual. Dewey (1910) a chama de sentimento de perplexidade, confusão ou dúvida; emergência de um dilema para Mezirow (1981) ou sensação de desconforto para Boyd e Fales (1983). Selecionei o excerto abaixo para exemplificar essa primeira fase da reflexão que era estimulada pelos conselheiros:

EXCERTO 44 - SESSÃO VIRTUAL - 27/03/2017

ACI: *Fala, CL1. Me ajuda aí, tô sem paciência pra estudar. Minhas notas caíram um pouco.*

CLI: ***Fale! Mais especificamente oq?***

ACI: *Eu to sem paciência pra estudar qualquer coisa.*

CLI: ***Pq?***

ACI: *Não sei, ando muito desconcentrado.*

CLI: *Normal. Tmb⁶³ estou assim*

ACI: *Não sei se é pq eu passo muito tempo fora de casa*

CLI: *Mas temos q cumprir as tarefas*

ACI: *Verdade. Outra coisa q ando fazendo é deixar as coisas pra depois.*

CLI: *Tmb...o melhor p resolver isso é fazer pequenos avanços*

ACI: *Tens algumas dicas?*

CLI: ***Q coisas tas fazendo?***

ACI: *Olha, além de estar aqui na ba3 eu dou aula. Meu tempo livre é quase sempre a noite.*

CLI: *Poize⁶⁴. Faz oq tens q fazer aos poucos. Pela noite.*

ACI: *Boa ideia, tipo, uns 15 ou 20, até 30 min.*

CLI: *Isso. N⁶⁵ estressa tanto e vai resolvendo...*

ACI: *Obrigado*

CLI: *Precisando, só falar.*

ACI: *Vlw*

Identifica-se o movimento de CL1 para estimular o aconselhado a falar mais sobre o seu sentimento de desconforto (“*Mais especificamente oq?*” e “*pq?*”). Utilizar perguntas abertas para provocar a reflexão é algo comum nos três pares de conselheiro. Questionar é uma das micro habilidades propostas por Kelly (1996). Nas primeiras sessões, CL1 sugeria logo as atividades que AC1 poderia fazer, ou seja, ele logo oferecia as opções. Com o passar do tempo, percebo que este conselheiro também se transformou. Ele abdicou mais do seu espaço para expandir o protagonismo do aprendente. No trecho acima, o conselheiro também faz uso de algumas habilidades características da ACP de Carl Rogers (2003) e uma outra micro habilidade por Kelly (1996), a de estabelecer empatia. Quando CL1 diz que também passa pela mesma

⁶³ Também

⁶⁴ Pois é

⁶⁵ Não

dificuldade que AC1 ele estabelece um elo de compreensão para com o aconselhado. A empatia é uma das três condições básicas para que uma relação terapêutica seja harmoniosa e que favoreça o crescimento do indivíduo. Percebe-se também autenticidade e respeito pelo que o aconselhado diz ao longo das sessões. No final do excerto, ainda se nota a ideia de que conselheiro e aconselhado passaram a desenvolver uma relação de parceria, AC1 complementara a proposta de CL1.

Essa mudança de postura identificada na prática de CL1 é reconhecida pelo mesmo, como exemplificado em sua resposta ao questionário sobre quando ele percebeu que AC1 agiu mais autonomamente:

EXCERTO 45 - QUESTIONÁRIO

CLI: Eu creio que foi no momento que eu deixei de oferecer o leque de opções e comecei a perguntar se ele tinha alguma sugestão que achava interessante para amenizar as dificuldades. Conforme o aluno sugeria possibilidades de atividades, percebi que a minha parte era apenas “aparar excessos”.

O estímulo à percepção do problema é a primeira fase do processo reflexivo e é considerado relevante para a resolução da dificuldade: “a essência do pensamento crítico é o julgamento suspenso e a essência deste está na indagação para determinar a natureza do problema antes de tentar sua solução” (DEWEY, 1910, p. 74). Destaco a seguir as estratégias específicas a cada conselheiro para ajudar nesse processo de conscientização.

No par 1, identifiquei que o conselheiro buscava ajudar o aconselhado a lidar com esse sentimento de desconforto a partir do estabelecimento de empatia e da conscientização sobre o que o aprendente já estava fazendo em benefício de sua aprendizagem:

EXCERTO 46 - SESSÃO VIRTUAL - 05/07/2016

CLI: Td certo?

ACI: Mais ou menos CLI. Tô muito preocupado. Tô achando q preciso fazer um curso, acredito q a faculdade não vai dar todo o suporte necessário p eu sair daqui com nível C1⁶⁶

CLI: A faculdade vai dar as ferramentas e ajudar...mas so aulas nunca foram nem serão suficientes. É preciso correr atrás em outros momentos

ACI: Eu tô sentindo isso

CLI: Eu digo isso com base em 2 pessoas

ACI: É tô meio preocupado

CLI: Eu, que nao tenho C1 ainda e meu colega na escola, que ja tem C2⁶⁷

⁶⁶ C1 se refere a um dos níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QCER) utilizado em muitos países. O nível básico é representado pelas siglas A1 e A2; o intermediário, B1 e B2, e finalmente, o avançado, C1 e C2.

⁶⁷ Ver explicação acima.

ACI: Poise

CLI: Ele foi mt⁶⁸ além de mim e por isso ja chegou no nivel mais alto

ACI: Poise. Eu não quero q esse tipo de coisa aconteça. É minha primeira graduação. Preciso sair qualificado. Ainda mais eu q já tô no mercado

CLI: Com certeza. Mas nao precisa ficar tao nervoso. Ahhh Digo isso tmb pelos alunos q tive qnd⁶⁹ fui professor da cultura inglesa. Tinham os que so vinham pra aula, mas nao participavam e tinham os que vinham pra aula, participavam e ainda se interessavam por outras coisas que os ajudava. Sugiro que procures algo que te interesse, como ja vens fazendo, e que te ajude ainda mais na aprendizagem

ACI: Poise. Domingo eu tava entendendo algumas coisas no rádio dos pilotos

CLI: É isso!!! Eu sei q parece mt longe, mas calma q o caminho é longo mesmo

ACI: Eu até entendo

CLI: Se quiseres marcar algum dia desses ai na ufpa, avisa :)

ACI: Meu medo é seguir esse caminho e perceber q não estou preparado.

CLI: O que de pior pode acontecer é que vais ter que correr ainda mais no final do curso e depois pra preencher a lacuna...mas faz por onde q é menos provavel de dar errado.

ACI: É isso q quero fazer logo.

CLI: E qnd digo faz por onde, quero dizer: vai às aulas, faz as atividades, participa, procura outras fontes... Etc...até agora estás bem no meu ponto de vista. Nao deixa esse nervosismo minar tua auto estima e motivação.

ACI: Vdd. Na vdd, eu queria estudar mais. É como se eu tivesse q estudar mais. Mas eu não consigo gerenciar direito meu tempo.

CLI: Ahhh Sempre tem imprevistos. Blz⁷⁰. Podemos trabalhar nisso. Ainda tas em aula né? Se quiseres um encontro na ufpa, so marcar. Se nao der, a gente vai se falando por aqui.

ACI: Blza. Tranquilo. Na quinta, as 11h, da⁷¹

CLI: Da sim. Ta marcado :)

ACI: Blza

CLI: Vai pensando em tudo que tas⁷² achando desse semestre e quais as maiores dificuldades. Dai a gente monta um plano

ACI: Blza

CLI: Entao marcado :)

A partir do excerto acima, é possível identificar o estabelecimento de empatia quando CL1 diz que ele também não tem a proficiência desejada (*Eu digo isso com base em 2 pessoas ... Eu, que nao tenho C1 ainda e meu colega na escola, que ja tem C2*). A relevância dessa postura é reconhecida na sua fala ao responder que:

EXCERTO 47 - QUESTIONÁRIO

CLI: Para mim, é fundamental ser empático para que o aconselhado perceba que o problema que o aflige não é de ordem pessoal ou cognitiva, mas é algo

⁶⁸ Muito

⁶⁹ Quando

⁷⁰ Beleza

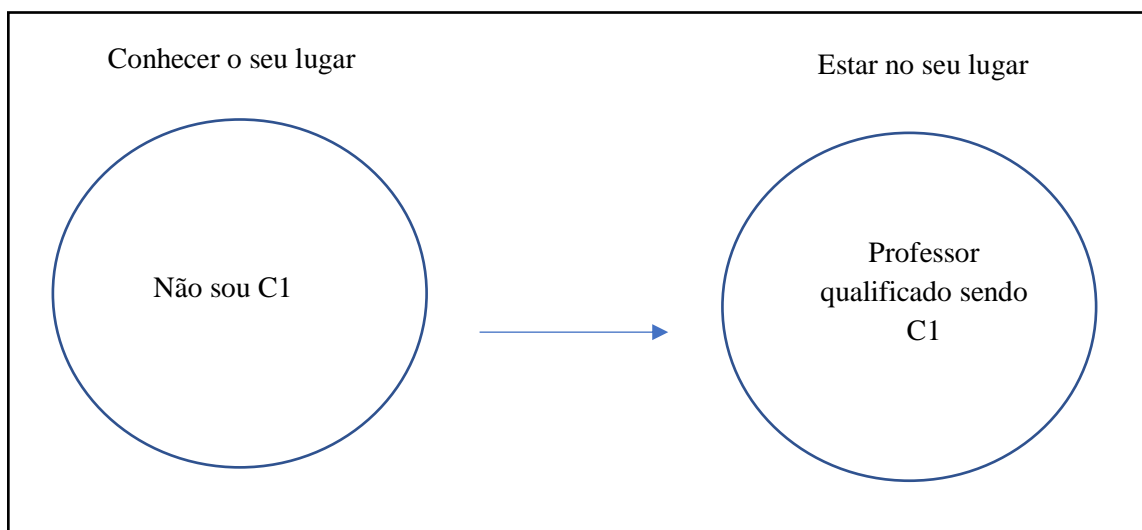
⁷¹ Dá

⁷² Estás

comum e recorrente entre várias pessoas das mais diferentes situações.

Segundo Johns (2013), o sentimento de preocupação existe quando há um conflito entre a nossa realidade atual e a nossa imagem desejada. CL1 ajuda então AC1 a conhecer o seu lugar, lidar com essa situação e agir para alcançar uma nova condição. Na figura abaixo, adaptada de Johns (2013), identifico a jornada que CL1 apoia AC1 a fazer: o processo de identificar onde ele está, AC1 não tem a proficiência almejada, para alcançar a sua imagem ideal, ser um professor proficiente na língua alvo.

Figura 6 – Jornada Reflexiva de AC1



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

No mesmo excerto, notei que, em alguns momentos, CL1 foi diretivo com o uso de verbos no imperativo ao sugerir possíveis atividades. Em resposta ao questionário, CL1 demonstra estar consciente que foi necessário agir mais diretamente:

EXCERTO 48 - QUESTIONÁRIO

CL1: *Eu tento fazer com que o aconselhado pense sobre o próprio problema e tente propor soluções que são mais adequadas para que o problema seja resolvido (como a maiêutica). Em casos mais extremos, mesmo em situações onde sou mais diretivo, pergunto ao final da minha indicação de solução se haveria alguma alternativa mais agradável para que o aluno resolvesse seu problema.*

Pode-se perceber como o diálogo no AAL mostra-se como um instrumento que medeia processos de aprendizagem, reflexão e autoconhecimento. Tanto AC1 quanto CL1 atribuem ao aconselhamento a oportunidade de pensar mais reflexivamente sobre suas necessidades

enquanto aprendente, isto é, o AAL é visto como um espaço que promove maior autoconscientização:

EXCERTO 49 - QUESTIONÁRIO

AC1 sobre o AAL: *uma forma de potencializar meus estudos em língua estrangeira além de ter uma orientação focada de acordo com o que julgo ser necessário melhorar.*

CL1 sobre o AAL: *creio que o aconselhamento faz emergir não somente comportamentos autônomos ou motive os alunos, mas também propicia momentos de autoconhecimento que são fundamentais para que o aluno consiga delimitar melhor seus interesses e objetivos, levando-o a decidir que caminhos seguir.*

No caso do par 2, destaco o apoio que CL2 oferece ao processo reflexivo da aconselhada na forma de estratégias para a autorreflexão. A seguir, pode-se ver que, após a apresentação em inglês realizada por AC2 na graduação, CL2 a ajuda a como refletir sobre o seu desempenho:

EXCERTO 50 - SESSÃO VIRTUAL - 01/02/2017

CL2: *Se você tivesse que se auto avaliar...Que nota vc daria para vc e sua apresentação?*

AC2: *8. Pelos deslizes.*

CL2: *E como seria a distribuição desses 8 pontos?*

AC2: *Como assim?*

CL2: *Pq a avaliação ela geralmente é feita por critérios. Pode ser assim...*

Preparação:

Slides:

Pronúncia:

etc

AC2: *Ah sei lá...algumas apresentações foram improvisadas...acho q a minha tava organizada, pelo menos o slide tava. A pronúncia eu não sei, pq eu sabia como deveria pronunciar quase todas as palavras do meu roteiro, mas tinha umas q eu não sabia muito bem, e mesmos perguntando p algumas pessoas como se falava, eu não tenho certeza se na apresentação pronunciei corretamente.*

Em outro momento, CL2 pede que a AC2 faça uma autoavaliação sobre seu desempenho ao longo do semestre ao pedir que ela se dê um conceito:

EXCERTO 51 - SESSÃO VIRTUAL - 08/04/2017

CL2: *Soube que o semestre já acabou e vcs vão entrar em recesso. E então. O que vc achou do semestre?*

AC2: *Bom dia! Foi bem trabalhoso e estressante...em muitas semanas eu tive q deixar alguma matéria de lado, pq não dava pra fazer todas as leituras e atividades ao mesmo tempo. O semestre na minha turma acaba só na segunda*

CL2: *E como foi o seu conceito?*

AC2: *Eu recebi 2 conceitos até agora: 'E' na disciplina de teorias do texto, e 'B' em inglês*

CL2: *☺ E se você tivesse que avaliar o seu desempenho? Qual seria o seu conceito?*

AC2: *Seria 'B' pq foi impossível ser excelente com tanta atividade e leitura*

CL2: *Como assim?*

AC2: *Por exemplo, nas segundas e quartas eu tinha 3 disciplinas...e em cada aula tinha q ler um material p discutir em sala e fazer alguma atividade...então, tinha q saber de três assuntos diferentes. Ao longo do semestre eu fui só algumas matérias p ler e ignorei algumas, então eu não participava delas. E os professores perceberam e me falaram*

CL2: *O que eles falaram pra você?*

AC2: *Q antes participava mais. E no inicio do semestre fazia resumos das matérias p facilitar as leituras e servir de guia p fazer os comentários na sala e depois não fazia mais ...foi isso*

CL2: *Ah sim ...entendo. Mas você acha que o único motivo disso ter acontecido foi apenas pq vc teve mais disciplinas e textos pra ler?*

AC2: *Acho q sim, mas no prox. semestre a quantidade de matérias vai voltar ao normal. Claro q vai ficar mais difícil, mas tem q esperar p saber*

CL2: *Certo. E quanto as atividades extras? Lembre-se que elas tb contam.*

AC2: *Já tenho algumas horas, pq participei do isf e da semal⁷³. Só não tenho hora de extensão.*

Nota-se nos dois excertos acima, a interação com o CL2 funciona como um ‘andaime’ para apoiar os processos reflexivos da aconselhada, isto é, a conselheira fornece estratégias para que AC2 consiga refletir sobre seu desempenho em uma atividade na língua inglesa e no semestre da graduação. Há um movimento de avaliação, que tradicionalmente está com o professor, passando para as “mãos” da própria aconselhada (“*Que nota vc daria para vc e sua apresentação?*” e “*E se você tivesse que avaliar o seu desempenho? Qual seria o seu conceito?*”). Além disso, identificou-se novamente o uso de perguntas abertas para estimular que a aconselhada falasse mais sobre a sua situação (“*Como assim?*” e “*O que eles falaram pra você?*”).

Assim como os outros aconselhados participantes desta pesquisa, AC3 foi uma iniciante na aprendizagem de inglês quando entrou na universidade, sentindo dificuldades e insegurança em relação aos seus colegas de classe que já eram mais proficientes. CL3 a ajuda a perceber que a sua dificuldade não está na sua habilidade para se comunicar, mas na sua baixa confiança. Nos excertos a seguir, CL3 comenta sobre esse aspecto:

EXCERTO 52 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017

AC3: *My academical life is good. I got to talk in English more. I talk in X's class.*

CL3: *This is good. The fact that you are speaking English during classes is good. Because we are going in the direction of our goal. Nós estamos indo na*

⁷³ Semana acadêmica de Letras

direção da nossa meta, which is, help you speak a little more. As I said I don't think that you have problems with your English. Everytime you say something in English I can totally understand. You speak English with a correct grammar, with a correct pronunciation. So maybe the problem was only about your confidence.

AC3: *Confidence, it's the word I don't remember.*

CL3: *So you are feeling more confident to talk. And this is good. We have to keep doing this. Every class, every time, we'll try to speak English a little more, right? And make you noticed, fazer você ser notada.*

AC3: *Okay.*

EXCERTO 53 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017

CL3: *AC3, eu queria só te parabenizar porque eu tô gostando muito da forma como você tá usando o inglês nas nossas sessões. Cada vez mais eu vejo que tu falas, tu falas super bem, tu podes te incomodar um pouco com o fato de tu parar em alguns momentos pra pensar nas palavras, só que esse tempo vai se reduzindo a partir do momento que a gente vai tendo mais prática. Na sexta que vem, a gente vai falar mais, nas outras semanas, a gente vai falar mais, até que vai chegar o momento que você não vai mais ter essas pausas. Você vai se sentir super segura com relação ao seu inglês.*

AC3: *I hope.*

CL3: *You will.*

Essa atitude do conselheiro em ressaltar o que a aconselhada faz em benefício de sua aprendizagem é uma das contribuições mais relevantes do AAL segundo AC3. Em sua resposta ao questionário, isso é confirmado:

EXCERTO 54 - QUESTIONÁRIO

AC3: *Uma das coisas que mais me ajuda a agir autonomamente nas conversas com meu conselheiro, é quando o mesmo me ajuda a perceber que eu estou tendo uma postura autônoma no meu processo de aprendizagem, a partir do momento em que eu tomo decisões e busco por oportunidades para melhorar meu inglês, pois às vezes não é perceptível para mim minhas ações autônomas. Já meu conselheiro consegue percebê-las, e quando me são relatadas me deixam muito feliz, me instigando a buscar cada vez mais minha autonomia.*

No excerto acima, a aconselhada menciona uma das características do processo reflexivo: a percepção. Dewey diferenciou o pensamento reflexivo do pensamento rotineiro a partir da presença da percepção (TEIXEIRA, 2010). Perceber as experiências significa olhar para essas vivências de uma nova forma, assim o pensamento reflexivo

é a capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. (...) o pensamento faz-no capaz de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com os fins em vista ou propósitos de que somos conscientes (DEWEY, 2010, p. 111).

Para a aconselhada, CL3 a ajudou a perceber o quanto já havia alcançado e quanto estava

fazendo para alcançar seus objetivos. Como também vimos, ser autônomo pressupõe um aspecto psicológico que é o de estar consciente de suas necessidades enquanto aprendente, o que é possível perceber na fala de AC3 (EXCERTO 67), por exemplo, quando ela diz que prefere as sessões presenciais porque pode praticar a LA. Podemos concluir então que CL3 também atua como um apoio ao processo reflexivo, ao processo de autoconhecimento e, por conseguinte, de autonomização, como um ‘andaime’ na teoria sociocultural, aquele par mais capaz que ajuda o indivíduo a realizar uma tarefa para que mais adiante, ele consiga agir independentemente. Ademais, é possível relacionar esse processo de autopercepção com a metáfora da sala de espelhos para a terapia grupal apresentada por Zimerman (2012, p. 215), em que cada um “pode se refletir e se ver refletido no outro, o que propiciaria uma melhor visão e percepção de si mesmo”.

É interessante notar que diferentemente da visão da aconselhada, o conselheiro não estabelece uma relação tão direta entre o processo de aconselhamento e o desenvolvimento da autonomia:

EXCERTO 55 - QUESTIONÁRIO

CL3: É difícil pensar em uma atitude autônoma resultante do aconselhamento, porque eu não acho que as atitudes tenham sido resultado da minha ajuda por si só. Tenho a impressão de que muito do que ela faz, atualmente, é resultado das experiências que ela vem vivenciando, e não estão relacionadas ao que estamos discutindo no aconselhamento. Por exemplo, ela sempre me pede para falar inglês durante as sessões, mas em momento algum eu disse a ela para fazer isso.

Assim como ocorrido com os outros dois pares, durante as sessões, CL3 questionava a aconselhada sobre seu processo de aprendizagem: como se sentiu fazendo certa atividade, o que pensa que poderia ter feito de diferente, por exemplo. Fala-se então de reflexão sobre a ação, aquela que se pondera sobre o que já ocorreu. No excerto a seguir, CL3 estimula a reflexão acerca de uma apresentação que AC3 fez na graduação:

EXCERTO 56 - SESSÃO PRESENCIAL - 28/03/2017

CL3: So you were saying that presentation was nice but you were nervous, but were you teaching the class or you were talking about the class?

AC3: Teaching, because the students had to participate.

CL3: So it was what we call a microteaching?

AC3: Yes!

CL3: Nice and how was this experience? Did you like it?

AC3: Yes, I liked it but I think I need to better.

CL3: You should do better?

AC3: I should do better. But I'm okay I don't have experience.

CL3: I see.

AC3: The first presentation, I thought it was good.

(...)

CL3 resume a sessão e questiona AC3: You were saying that you were nervous but that you are happy with the results because for a first time teaching, it was good. And tell me do you have any idea of what could be better?

AC3: Maybe I need more vocabulary.

Além da micro habilidade de questionar, que é quando se usa perguntas abertas para encorajar conhecimento (“*how was this experience?*”), CL3 faz uso de outra estratégia a espelhar o que foi falado pela aprendente (“*You should do better?*”) e a habilidade de resumir, a qual reúne as principais ideias de uma mensagem. Em resposta ao questionário, ele explica como entende sua prática para estimular a reflexão:

EXCERTO 57 - QUESTIONÁRIO

CL3: Eu procuro fazer muitas perguntas e escutar atentamente as respostas. Assim, eu posso fazer mais perguntas e tornar a reflexão mais rica. Ao final, eu pergunto que conclusão podemos tirar do que foi discutido, e a resposta costuma sempre conter uma atitude a ser tomada.

Identificou-se nos três pares estímulos à reflexão-na-ação e reflexão sobre ação como definidas em Schön (2000). Vê-se AC2 refletindo sobre processos que já ocorreram, processos que estão ocorrendo e como essas reflexões poderiam informar ações futuras. No excerto a seguir, CL2 faz várias perguntas a AC2 sobre sua participação em uma atividade⁷⁴ oferecida pelo centro de autoacesso da sua faculdade. Esse é um exemplo de reflexão-na-ação, que é “quando ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32):

EXCERTO 58 - SESSÃO VIRTUAL - 22/11/2016

CL2: E como estão as suas tarefas? Estão em dia?

AC2: Sim, eu só não sei se a ba3 vai funcionar, pq a prof faz uma atividade de aux⁷⁵ no inglês, as quartas.

CL2: E vc ta fazendo?

AC2: Sim.

CL2: E vc ta gostando?

AC2: Começou no semestre passado, parou e agora q voltaria. Ela é muito boa.

CL2: Ela deve ter ajudado bastante.

No próximo excerto, enfatiza-se a reflexão sobre a ação, ou seja, sobre algo que já

⁷⁴ O nome da atividade é *Ajuda especializada em inglês* e foi realizada pela Base de Apoio à aprendizagem autônoma (BA3). Pode-se identificar nessa participação, um indício de atitude autônoma por parte de AC2.

⁷⁵ Auxílio

ocorreu, no caso, sobre sua apresentação em inglês:

EXCERTO 59 - SESSÃO VIRTUAL - 01/02/2017

CL2: Me conte como foi a experiência

AC2: Não se preocupa...ah a professora ainda não disse nada.

(...)

CL2: Mas quero saber de você. O que você sentiu no momento da apresentação?

AC2: Bem, eu tinha pensado em muitas coisas p falar...o roteiro q eu tinha feito era só o principal, eu ia contar mais detalhes, só q a prof. começou a fazer pergunta...me perdi. Só disse o principal mesmo.

CL2: Você ensaiou como eu sugeri?

AC2: Ensaiei, pq tinha q ser em 5 min.

CL2: Você ficou nervosa?

AC2: Sim, pq eu esperava q a prof. fizesse as perguntas.

CL2: E ela fez as perguntas no meio da apresentação?

AC2: Sim, durante.

CL2: O que ela perguntou?

AC2: Fez perguntas sobre as fotos, como em uma q eu tava com a minha irmã, ela perguntou se eu era a grande ou a pequena.

CL2: E aí você se desconcentrou. É normal...Pq geralmente as pessoas perguntam depois da apresentação. Vc apresentou pra turma toda ou apenas para a professora?

AC2: Foi...p turma toda.

CL2: Mas você respondeu direitinho, não foi?

AC2: Não, eu não tinha entendido. Eu pensei q tinha alguma coisa errada com o slide.

CL2: Oh. Ela costuma fazer perguntas durante as apresentações?

AC2: Sim, sempre. Mas foi legal.

CL2: Então deveríamos ter previsto essas perguntas. Na próxima apresentação prepare-se para possíveis perguntas. Isso é bom tanto em apresentações em português quanto em inglês

AC2: Eu tinha pensado em algumas, mas ela não perguntou nenhuma.

CL2: Ah sim. Muito bem... é assim mesmo ..Tem que se preparar. Pq vc acha que ela perguntou aquilo? Será que faltava alguma coisa na apresentação? O que você acha?

AC2: Foi pq eu falei da foto, mas ela não tinha entendido quem era quem, ela queria q eu mostrasse. Pelo menos eu acho q foi isso.

CL2: Mas vc acha que isso foi pela maneira que vc falou ou uma distração dela?

AC2: Vou saber no dia q ela der a nota. Foi na apresentação.

CL2: Entendi. Você se divertiu fazendo essa atividade?

AC2: Bem, eu não tenho muitas fotos, então, foi mais fácil definir o q colocar no slide. Ai depois, só precisei descreve-las e usar o assunto das aulas. Não foi difícil.

Nos dois excertos acima, CL2 faz uma série de perguntas abertas e fechadas (em negrito) que estimulam a AC2 a pensar sobre o seu desempenho, ou seja, estimula-se a reflexão

sobre a ação. Identificou-se novamente o uso da técnica de questionar.

Essa relação de confiança entre terapeuta e cliente, na abordagem centrada na pessoa, só é possível se empatia, autenticidade e respeito forem estabelecidos entre eles, o que foi observado na prática dos três conselheiros. Em uma situação, CL3 conta sobre dificuldades que passou na graduação, no mestrado e até mesmo em seu trabalho, relatando que sua motivação também flutuava assim como a de AC3. No caso, o conselheiro descreveu que teve muitas aulas expositivas no mestrado e que sentia dificuldades para acompanhá-las. Ele diz que prefere aulas com atividades mais práticas porque está mais relacionado com seu estilo de aprendizagem. Essa postura também demonstra que o conselheiro compreende a situação da aconselhada. Retomando o que se entende por uma relação harmoniosa e propícia ao crescimento do indivíduo sob a perspectiva da ACP, o conselheiro ao demonstrar compreensão e aceitação propicia que o próprio indivíduo ressignifique aquela experiência e passe a aceitá-la para então lidar com ela. A seguir, CL3 explica como entende o papel da empatia o que corrobora com a compreensão que se tem na ACP sobre o construto:

EXCERTO 60 - QUESTIONÁRIO

CL3: A empatia é fundamental, pois ela é a chave para entender melhor a vida do aconselhado. Quando existe confiança e amizade entre o conselheiro e o aconselhado, esse último se sente mais à vontade para compartilhar suas angústias, e essas, por sua vez, costumam ser a razão de muitos dos problemas que os aconselhados enfrentam em suas trajetórias de aprendizagem.

AC3 parece reconhecer empatia na prática do conselheiro, como explicitado no excerto que se segue:

EXCERTO 61 - QUESTIONÁRIO

AC3: Quanto às reações do meu conselheiro, percebo sempre uma naturalidade, como se o mesmo já pudesse prever que eu poderia ter tais dificuldade, estando ele sempre com um conselho, para me ajudar a vencer minhas barreiras na língua.

Nesta subseção, vimos que os conselheiros atuaram como suporte para o processo reflexivo do aconselhados, ajudando-os a refletir na e sobre a ação, a perceberem suas potencialidades e delimitarem suas dificuldades. Assim, ajudava-se os aprendentes a reconhecer, lidar e agir em prol da imagem desejada. Os conselheiros, para tanto, utilizavam habilidades advindas da psicoterapia: questionar, confrontar e espelhar foram as mais frequentes. O fato de estabelecer empatia foi identificado e reconhecido como necessário para criar essa relação de confiança entre CL e AC. Assim, o AAL mostrou-se como um espaço de

reflexão, o que, segundo CL3, é mais complicado de ser praticado em uma sala de aula visto que esse contexto restringiria essas oportunidades:

EXCERTO 62 - QUESTIONÁRIO

CL3: O diálogo com os alunos é muito geral. Por mais que eu procure sempre estimular a autonomia em minhas aulas, o máximo que eu posso fazer é oferecer estratégias que possam ser úteis, como aumentar o contato com o idioma, estudar o assunto com antecedência, estabelecer horários de estudo, entre outros. Mas essas estratégias, por vezes, não ajudam os alunos em suas dificuldades. No aconselhamento, tenho a chance de conversar e refletir junto com o aconselhado. Eu o ajudo a identificar as dificuldades e, em seguida, montamos juntos um plano de ação. Trata-se de algo mais personalizado e individual. Com minhas turmas, preciso pensar no coletivo.

Outro conselheiro, CL1 afirmou perceber que os aprendentes que se propõem a participar do AAL são mais receptivos às suas sugestões. Tal percepção pode indicar a influência do contexto nos comportamentos dos aprendentes, o que será discutido mais à frente.

EXCERTO 63 - QUESTIONÁRIO

CL1: As principais diferenças estão nos interesses diretos dos aconselhados. Alunos, normalmente, percebem as sugestões de professor como algo de menor importância e, em muitos casos, não seguem o que lhes é dito. Já os aconselhados, por estarem envolvidos e engajados, aproveitam melhor estas oportunidades e sugestões.

Tendo discutido o processo de reflexão no AAL, na próxima subseção discorro sobre o uso da língua alvo e materna durante as sessões.

4.1.2.3 Uso da língua alvo e materna

Observando o uso da língua materna (português) e alvo (inglês) ao longo das sessões, verificou-se uma predominância da LM nas conversas dos pares 1 e 2, o que também foi identificado em pesquisa de Thornton (2012). Para a autora, o uso da LM durante as sessões de AAL pode ter vários benefícios para o aprendente. Uma dessas vantagens é a de facilitar para o aprendente falar sobre o seu processo de aprendizagem, já que o AAL deve ser entendido “mais como um esforço cognitivo de construção da autonomia do que um esforço linguístico destinado a melhorar a proficiência na língua” (THORNTON, 2012, p. 83). Essas vantagens descritas pela autora foram também mencionadas por AC1 e CL1 nos questionários. Para o primeiro, o uso da LM dispense menos tempo para se expressar:

EXCERTO 64 - QUESTIONÁRIO

AC1: Tenho preferido a língua materna em algumas ocasiões por conta do tempo, ou seja, quando não posso utilizar muito o celular ou quando estou ocupado.

CL1 afirma que prefere o uso da LA pois a entende como uma oportunidade para a prática e aprendizagem da língua, porém diz utilizar a língua materna durante as sessões para que o aprendente consiga falar sobre o seu processo de aprendizagem:

EXCERTO 65 - QUESTIONÁRIO

CL1: Em geral, o uso da língua materna foi mais adequado devido ao nível de proficiência dos aconselhados que tive. Como eles ainda estavam em um nível mais básico, muita informação acabava não sendo dita e eu não tinha como atuar mais precisamente. Eu preferiria manter estes diálogos em língua estrangeira por acreditar que eles são oportunidades de prática e aprendizagem (ou seja, podem vir a ser affordances⁷⁶).

Percebe-se que CL1 adaptava-se a AC1, isto é, quando o aconselhado iniciava a interação em inglês, o conselheiro o acompanhava respondendo nessa língua. Novamente, AC1 tem mais oportunidades para assumir mais decisões sobre seu processo de aprendizagem.

Identificou-se preocupação por parte de CL2 para que a aconselhada escolhesse a língua que ela se sentia mais à vontade para se expressar, retomando o posicionamento de Thornton (2012) que a decisão sobre qual idioma interagir já é uma forma de estimular a autonomização do aprendente:

EXCERTO 66 - SESSÃO VIRTUAL - 17/01/2017

CL2: And how is going your English class?

AC2: Sometimes, I talk In English class. Just when my professor ask me.

CL2: (feel free to write in portuguese If you want) ⁷⁷Você está tendo dificuldades na aula de Inglês?

AC2: Não, minha professora é bem dinâmica.

CL2: É a M? (menciona o nome de uma professora)

AC2: Sim, ela faz muitas atividades.

CL2: Legal

AC2: E ela usa um talheres descartáveis p chamar algum aluno p responder alguma coisa ou ler. Aí, as vezes ela me chama. Nesses talheres tem o nome dos alunos. É meio q um sorteio.

Assim como já mencionado sobre os pares 1 e 2, a língua materna pode ser mais

⁷⁶ *Affordance*, proposto por Van Lier, significa propiciamento. O termo é entendido como a maneira que percebemos o que nos rodeia e como agimos a partir dessa percepção. No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, é entendido como as oportunidades de aprendizagem interpretadas pelos aprendentes.

⁷⁷ Tradução: (Sinta-se à vontade para escrever em português se você quiser).

significativa para o aprendente menos proficiente pois objetivo maior é que ele consiga falar e refletir sobre seu processo de aprendizagem.

Enquanto aqueles pares se comunicavam em português na maior parte do tempo, o par 3 interagiu mais em inglês. AC3 já estava no final da graduação enquanto os outros dois aconselhados estavam no começo, ou seja, ela era mais proficiente. Com a exceção de uma sessão, em que o CL3 revisou um artigo que estava sendo produzido por AC3, o uso do inglês prevaleceu em todas as outras. Isso pode se justificar na resposta de AC3 ao questionário:

EXCERTO 67 - QUESTIONÁRIO

AC3: Em geral, usamos a língua inglesa, por que é necessário para que eu venha desenvolver a oralidade em inglês. Somente em alguns casos em que seja necessário que não fique dúvidas (devido a minha dificuldade) usamos a língua materna. No início eu preferia usar a língua materna, porque eu não me sentia à vontade para me expressar na língua-alvo. No presente momento, eu prefiro usar a língua alvo para melhorar meu speaking.

Assim, o AAL era visto como uma oportunidade para a prática da LA, aliás, uma das poucas oportunidades que AC3 acredita ter:

EXCERTO 68 - QUESTIONÁRIO

AC3: Quero treinar meu inglês e é uma das poucas oportunidades que tenho para falar com alguém na língua-alvo.

A aconselhada afirmara que, na semana em que não tiveram encontro, sentiu falta de conversar com CL3 por causa disso:

EXCERTO 69 – SESSÃO PRESENCIAL - 28/03/2017

AC3: We didn't meet and it's difficult to me because I need to find you because I need to practice.

CL3: I see...

AC3: I feel... I feel... (hesitating)

AC3: You feel bad or you feel good?

CL3: It's not bad, it's not bad but... maybe I have problems if I don't find you. I need to practice my English. I don't start a conversation with another person. I have this problem.

CL3: I totally understand you.

Somente em algumas situações a LM era usada, como quando o conselheiro explicava um conceito, quando ele verificava se AC3 estava compreendendo, e quando AC3 não lembrava de um vocabulário. Havia também a negociação de significados, como pode ser visto no excerto abaixo, em que ela relata como havia sido a apresentação de um trabalho em inglês na

universidade:

EXCERTO 70 – SESSÃO PRESENCIAL – 28/03/2017

CL3: So it was good but there were technical problems?

AC3: Yes, and the computer...how do I say...? Uhm...I don't remember it. O computador mudou... não sei. Esqueci a palavra.

CL3: The display? A aparência do site?

AC3: Não. Você sabe quando a gente, por exemplo, coloca um trabalho e ele muda tudo?

CL3: Ah ele desconfigurou?

AC3: É!

CL3: Your slides?

AC3: No, just the picture.

CL3: O que aconteceu com a figura?

AC3: Não apareceu.

CL3: Oh okay, so it was deleted, right?

AC3: Yeah.

Um outro exemplo foi quando CL3 mudou de língua para explicar como AC3 poderia usar uma agenda e explicou como isso o tem ajudado. CL3 também mostrou a sua agenda à aconselhada. Após essa explicação, eles voltam a conversar em inglês.

Além dos motivos mencionados acima, CL3 entende que conversar em LA durante as sessões ajudaria os aconselhados a perceberem que são capazes de se comunicar naquele idioma:

EXCERTO 71 - QUESTIONÁRIO

CL3: Por meio do diálogo com o conselheiro em um nível compreensível (input compreensível, segundo Stephen Krashen), o aprendente nota que também pode fazer uso de palavras simples para expressar coisas do seu dia a dia. Acredito ainda que essa prática constante resulta no aumento da confiança dos aprendentes, que passam a usar a língua alvo não apenas nas sessões de aconselhamento, mas em outros contextos também.

Vimos que o uso da LA e LM variou de acordo com o nível de proficiência do aconselhado e em qual língua o aprendente deseja se comunicar. Ademais, o AAL mostrou-se como uma oportunidade para a prática da língua alvo. A relação de confiança que era estabelecida no AAL pode facilitar o uso da LA já que, a partir das condições identificadas anteriormente, como o estabelecimento da empatia, cria-se um ambiente em que o aprendente não se sinta ameaçado ou julgado para se expressar, diferente de outros contextos que esses aprendentes fazem parte.

Nesta subseção, vimos a análise do diálogo no AAL, o qual é o foco desta pesquisa: identifiquei quais assuntos e como eram discutidos durante as sessões, estratégias e técnicas

dos conselheiros para promover reflexão, bem como o uso da LA e LM. No modelo proposto por Mynard (2012), o diálogo é elemento central, ocorrendo com o uso de ferramentas e em um determinado contexto. Esses outros elementos serão discutidos a seguir.

4.2 Ferramentas

No modelo de Mynard (2012), há ferramentas que compõem a interação entre conselheiro e aconselhado, elementos entendidos para auxiliar o processo do aconselhamento. São elas as ferramentas cognitivas, práticas e teóricas. Nesta subseção, identifico o uso feito desses instrumentos.

Em relação às ferramentas cognitivas, aquelas usadas para estimular os processos cognitivos e metacognitivos do aprendente e o auxiliam nos processos de autoconhecimento e reflexão, foram mencionados nas sessões o uso de diário de aprendizagem. Eram feitos entre as sessões e enviado aos seus conselheiros. Somente o par 3 discutiu durante as sessões o que havia sido escrito pela aconselhada.

A ferramenta prática é a que auxilia na organização das sessões. Ao analisar os dados dos pares 1 e 2, cujo as sessões eram virtuais, em muitos momentos, AC1 e CL1 usam aquele momento para marcar sessões presenciais. Assim, o celular pode também ser entendido como uma ferramenta prática, exemplificado pelo excerto abaixo, um trecho de uma conversa em um aplicativo de celular:

EXCERTO 72 – SESSÃO VIRTUAL - 04/10/2016

CLI: Olá AC1. How are you? I think that we could talk tomorrow? What do you think?

ACI: Oi!! I'm ok! Q horas? Eu vou a tarde p o isf, mas tenho a manhã livre. Vou passar o dia inteiro na UFPA

CLI: Pensei de nós vermos entre as 11h

ACI: Tudo bem.

Outra ferramenta utilizada foi a teórica a qual se refere ao conhecimento que auxilia a prática do conselheiro. Ao longo das sessões, CL1 apoia o aprendente a compreender seu processo de aprendizagem ao explicar sobre conceitos teóricos:

EXCERTO 73 – SESSÃO VIRTUAL - 10/07/2016

ACI: Fale, CLI. Tem uma dica pra adquirir vocabulário? Tava hj⁷⁸ assistindo o gp⁷⁹ da Inglaterra e percebi q meu problema não é entender as palavras e sim saber o q significam. Ou seja, meu vocabulário parece ser pobre

CLI: Normalmente, escrever frases em um caderno ajuda. Pq pelos estudos kd⁸⁰ palavra precisa ser vista e usada pelo menos 80 vezes antes de entrar na memória semântica

ACI: Foi o q percebi hj. Tava fazendo uma atividade. Ae percebi q as palavras q eu costumo usar são muito repetidas. Agr⁸¹ ficou bem claro oq nos estudos eu tinha uma preferência por anotações de tudo q eu lia ou fazia

CLI: Mas tmb tem livros e jogos pra aprender palavras novas. Tipo forca, cruzadinhas, caca palavras etc. Tenho uns livros se n me engano. Te mando assim q parar um pouco

ACI: É. Eu já ouvi falar mas não encontro. Algumas pessoas na sala tem. Mas eu não encontro

CLI: Ja mando pra ti

ACI: Blza

Em outro momento, CL1 envia uma imagem que ilustrava o processo de motivação, explicando que a motivação flutuava e variava ao longo do tempo, assim como montanha russa⁸²:

EXCERTO 74 – SESSÃO VIRTUAL - 20/09/2016

CLI: Lembra que aprendizagem é um processo de alto e baixos... nem sempre é uma escada constantemente ascendente

ACI: É q eu me assusto rápido com os declínios

*CLI: Lembra da **montanha russa***

ACI: Vlw

⁷⁸ Hoje

⁷⁹ Grande Prêmio de Fórmula 1

⁸⁰ cada

⁸¹ Agora

⁸² Página do livro: MURPHEY, T. *Language Hungry: an introduction to language learning fun and self-esteem*. Helbling languages: London, 2006.

Figura 7 - Documento teórico enviado a AC1

CHAPTER 1
The Roller Coaster of Your Language Learning

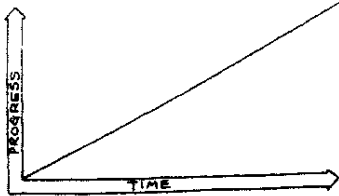
"You can't stop the waves, but you can learn to surf."
 J Kabat Zinn

Think about it first!

1. When do you feel as though you're improving and doing well?
2. When do you feel as though you're forgetting and not doing so well?
3. How can you control your emotions more?
4. How can you have more good days to enjoy, and relax during the not-so-good days?

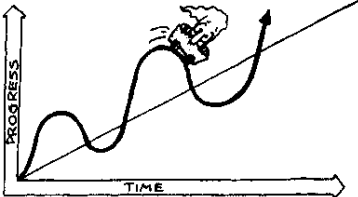
Do you sometimes feel as though your language learning has slowed down, or stopped? Or even begun to nosedive dangerously? Have you forgotten what you thought you knew? Nearly all language learners have these feelings at some time. Language learning has ups and downs, and understanding why allows us to relax a bit and find ways to change the direction of the roller coaster when it's going down.

It is a popular idea that when we strive to learn we make steady progress through time. A diagram of it would look something like this:

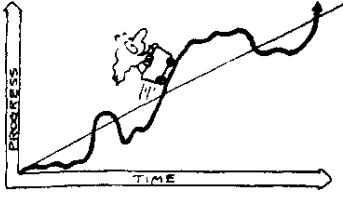


But making such steady progress is rare. More often, progress takes a much more exciting, and at times frustrating, course.

Graphically, it would resemble an irregular roller coaster that nevertheless probably follows the ascending line of our first diagram. If we superimposed the two, it would look something like this:



Depending on you and your context, through time the roller coaster will have its own particular shape.



Take a moment and think in which direction your roller coaster is going at the moment. One thing is sure - there will be moments when you feel as though you're going up (progressing) and others when you're going down (regressing). Even if the curve flattens out into a plateau you may have the impression of going down, because of the contrast with the recent thrill of going up. Let me describe what I think happens. You can see for yourself if it fits your experience.

Fonte: extraído de conversa online do par 1

As ferramentas teóricas também foram bastante mobilizadas por CL3. A seguir, o conselheiro explica um conceito advindo da sua prática como participante do grupo de pesquisa. AC3 relatava estar preocupada pois sua amiga com quem fazia os trabalhos da graduação não estava mais frequentando o curso. Agora, ela tinha que fazer com outra pessoa:

EXCERTO 75 – SESSÃO PRESENCIAL – 19/05/2018

CL3: So you don't feel confident because your friend's not here?

AC3: Yes...

CL3: But you know if your friend's not here, you have to find another friend.

AC3: Yes, I'm with B. (menciona o nome de sua amiga)

CL3: Oh, you're doing your work with B. Is she a good partner?

AC3: *Yes!*

CL3: *How nice! She has more experience, right? Do you know that this is good. The thing is... imagine that you and E, (em referência a sua outra amiga) you have kind of like the same experiences, right? You didn't study English in a language course and you started the course not knowing any English. So you have the same experiences. Every time that you do something with a person with different experiences, this is good, sometimes. In Complexity, this is what we call a good condition for emergency. Na Complexidade, é o que a gente chama de boa condição para emergência.*

AC3: *Uhm*

CL3: *Toda vez que a gente vai, por exemplo, fazer um trabalho em grupo. É sempre bom você misturar bastante o grupo, porque os melhores resultados saem quando dentro do mesmo grupo você tem pessoas diferentes. Entendeu? Aí isso cria, boas condições para que surjam coisas bem legal. So this is might be good for you.*

As ferramentas cognitivas e teóricas foram bastante utilizadas pelos conselheiros dos pares 1 e 3. Esse uso mais frequente comparado a CL2, pode estar relacionado ao nível de formação acadêmica desses conselheiros. CL1 e CL3 atuam há mais tempo como professores, o que pode indicar que nível de formação pode ser muito significativa para a experiência do AAL, isto é, esses conselheiros têm mais recursos para apoiar o processo de aprendizagem de seus aconselhados. Além disso, a partir da teoria sociocultural, essas ferramentas podem ser entendidas como mediadoras da interação entre conselheiro e aconselhado e do próprio aconselhado com seu processo de aprendizagem. Por exemplo, as ferramentas teóricas quando explicitadas ao aconselhado podem ser apropriadas por ele, ampliando seu conhecimento. No caso das ferramentas cognitivas, elas ampliam as possibilidades do aconselhado gerenciar sua aprendizagem.

A seguir, considerando que as conversas no AAL não ocorrem no vácuo, isto é, elas se desenvolveram em um determinado tempo e espaço, o contexto em que as sessões aconteceram será discutido.

4.3 Contexto

Finalmente, o último elemento do modelo de Mynard (2012) será apresentado: o contexto. Mesmo sendo o objetivo principal desta pesquisa investigar o diálogo, não é possível pensá-lo sem considerar as especificidades contextuais daquela interação: o lugar onde ocorre, as expectativas dos aprendentes que influenciaram a experiência do AAL, por exemplo. Tais características apresentarei a seguir.

Segundo a autora, as sessões são únicas pois são sensíveis aos contextos físicos e pessoais. Como vimos, foram analisadas sessões virtuais, que ocorreram com o uso do aplicativo *WhatsApp* e *Facebook Messenger* e tive acesso aos áudios das sessões presenciais. Fala-se então de dois tipos diferentes de contexto físico. Percebi que havia uma diferença em relação à frequência e na dinâmica com que os participantes interagiam entre esses dois tipos de contextos físicos. As sessões virtuais eram mais frequentes e mostraram-se mais flexíveis. Havia contatos diários, semanais ou mensais, e não tinha um horário fixo; as conversas poderiam ocorrer pelo período da manhã, tarde ou à noite. No excerto abaixo, CL2 e AC2 interagem ao longo de um dia:

EXCERTO 76 – SESSÃO VIRTUAL – 26/01/2017

<i>Horário</i>	<i>Mensagens</i>
10:49	CL2: <i>Hi AC2</i>
10:49	CL2: <i>How are u doing?</i>
11:01	AC2: <i>I'm fine!!</i>
11:02	AC2: <i>Eu tava fazendo prova.</i>
11:02	AC2: <i>De inglês.</i>
11:05	CL2: <i>E como foi?</i>
11:16	AC2: <i>Não terminei, pq teve pouco tempo p fazer a prova.</i>
11:16	CL2: <i>?</i>
11:17	CL2: <i>Com a M? (menciona o nome de sua professora)</i>
11:17	AC2: <i>Sim. E, tbm não consegui fazer o listen pq não entendi muito, pois tinha muito barulho na sala ao lado.</i>
11:18	CL2: <i>Poxa</i>
11:18	CL2: <i>Mas você acha que se saiu bem?</i>
11:18	AC2: <i>Sim, acho q sim.</i>
11:19	CL2: <i>E como estão aquelas suas leituras?</i>
18:52	AC2: <i>Retomei esta semana.</i>
18:53	CL2: <i>E como estão as aulas?</i>
20:58	AC2: <i>Estão bem puxadas.</i>
20:59	AC2: <i>Muita coisa p ler em pouco tempo.</i>
21:00	AC2: <i>Terça feira, eu vou fazer minha prova oral de inglês.</i>
21:01	AC2: <i>Tô separando umas fotos de infância, ai tenho q falar sobre elas usando os assuntos q já estudei.</i>
21:08	CL2: <i>Que maravilha</i>

Assim, havia uma maior flexibilidade que facilitava a interação entre eles, a qual é identificada por AC1 como um dos motivos para preferir sessões virtuais:

EXCERTO 77 - QUESTIONÁRIO

AC1: Por conta da minha rotina (trabalho e estudo), as sessões virtuais têm sido minhas preferidas.

Seu conselheiro concorda com isso, porém acrescenta perceber que as sessões presenciais promovem outras possibilidades:

EXCERTO 78 - QUESTIONÁRIO

CL1: muitos dos contatos diários de conselheiros e aconselhados se dão virtualmente. Encontros presenciais podem fazer emergir mais coisas que normalmente não ocorrem em ambientes virtuais escritos (WhatsApp e Messenger), mas, ainda assim, creio que, para propósitos profissionais, não haja problema.

Em relação às sessões presenciais, essas eram mais regulares visto que os encontros ocorriam quinzenalmente e, geralmente, no centro de autoacesso, a BA³. Interessante notar que o interesse por como querem interagir é a partir de uma decisão do aprendente. Abaixo, AC3 explica porque prefere sessões presenciais:

EXCERTO 79 - QUESTIONÁRIO

AC3: Eu prefiro ter sessões presenciais, porque quero treinar meu inglês e é uma das poucas oportunidades que tenho para falar com alguém na língua-alvo.

Seu conselheiro acredita que essas sessões fortalecem a relação de amizade entre CL e AC, além de explicar que não tem tanta facilidade com ferramentas tecnológicas:

EXCERTO 80 - QUESTIONÁRIO

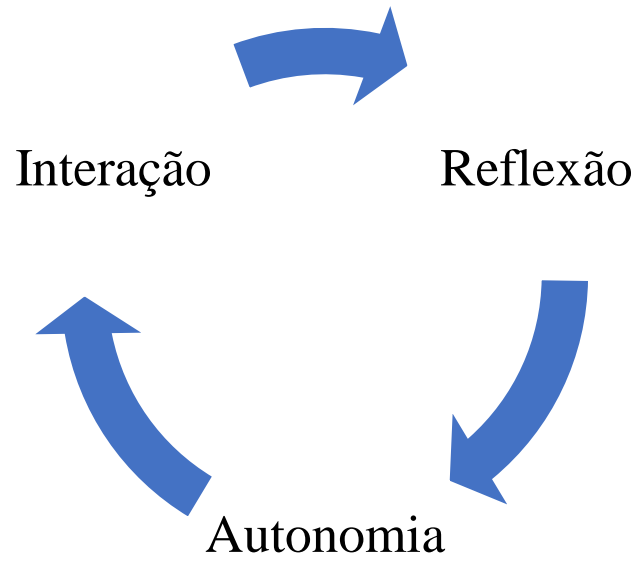
CL3: Eu prefiro aconselhar em sessões presenciais, pois não estou muito acostumado ao uso de tecnologias. Eu também acredito que o contato presencial é melhor para criar as relações de amizade e parceria, que são tão importantes para o aconselhamento.

Além da diferença nos contextos físicos, havia diferenças no contexto pessoal, que se referem às expectativas que os aprendentes têm acerca do AAL e ao seu papel enquanto aprendente e ao papel do conselheiro. Vimos, por exemplo, que AC1 era o que mais procurava o conselheiro enquanto AC2 esperava mais pela iniciativa de sua conselheira, o que pode indicar como eles percebem o processo de aconselhamento. No excerto 21, AC2 não faz uso da ajuda de CL2 por acreditar que não deve procurá-la sempre que precisasse. O contexto pessoal refere-se também às experiências anteriores ao AAL e que impactam como o aconselhado vivencia o aconselhamento. No caso de AC3, os assuntos que ela conversava, diferentemente dos outros dois aconselhados, estavam relacionados com sua rotina para administrar seus

estudos e sua vida pessoal, sendo mãe de três filhos. Percebeu-se ainda práticas comuns entre os conselheiros, evidenciadas nos tipos de estratégias mais usadas, nos assuntos discutidos, nas sugestões oferecidas, indicando a emergência de uma prática comum daquele grupo de conselheiros.

Assim, cada sessão de aconselhamento mostrou-se como uma experiência única visto que era dependente do seu contexto. As experiências prévias e expectativas dos participantes também impactaram o que ocorria nas sessões. Logo, o contexto não pode ser visto apenas como um elemento à parte, mas elemento constitutivo do diálogo entre conselheiro e aconselhado. Um diálogo que, como identificamos nesta seção, além de contextualizado, isto é, voltado para as demandas de cada aprendente, é um apoio para que o aconselhado desenvolva sua proficiência da língua alvo, administrando aspectos afetivos e de dimensão pessoal ao longo de sua trajetória acadêmica. Para tanto, os conselheiros demonstraram ter atitudes que estimulavam o aprendente a enxergar a si mesmo, as suas dificuldades e potencialidades, criando uma atmosfera de parceria e confiança entre os envolvidos e até de amizade, como identificado em alguns dos pares. Ferramentas cognitivas, teóricas e práticas foram utilizadas pelos conselheiros, variando conforme sua formação e tempo de experiência. Ao apoiar aspectos reflexivos, de autoconhecimento e de tomada de decisões, o conselheiro estava apoiando a expansão da autonomia do aprendente. Negociar locais e horários para encontro e o uso da LA e LM ao longo das sessões também podem ser entendidas como ações de estímulo ao protagonismo do estudante. Assim, entendo o diálogo no AAL como um processo em que a interação com o conselheiro (ao ouvir), possibilita ao aconselhado refletir (ouvir-se) e, por conseguinte, conscientizar-se sobre suas dificuldades e agir para superá-las, exercendo então sua autonomia. Vimos também que isso levava o aprendente a continuar procurando mais oportunidades para praticar a língua. Tal processo está representado pela imagem abaixo, que entende os três elementos não como etapas, mas ocorrendo concomitantemente:

Figura 8 – O processo do diálogo no AAL



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Na seção seguinte, apresentarei as considerações finais desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, buscou-se compreender como ocorre o diálogo no aconselhamento em aprendizagem de línguas e sua relação com o processo de promoção da autonomia dos aconselhados. Além disso, este trabalho teve o intuito de verificar os padrões interacionais entre conselheiro e aconselhado durante as sessões, averiguar como a reflexão era estimulada pelos conselheiros e identificar indícios de autonomia. Esta pesquisa pretendeu responder às perguntas: a) o que é durante as sessões? b) quais técnicas do aconselhamento estão presentes? c) quais ferramentas são utilizadas para estimular a reflexão? d) em quais momentos e como se usa a LM e LA durante as sessões? e e) de quais maneiras o diálogo no AAL pode ser eficaz na promoção da autonomia do aprendente?

A abordagem metodológica escolhida foi um estudo de caso. A construção dos dados ocorreu a partir do acesso a sessões virtuais e presenciais de três pares de conselheiros e aconselhados, estes últimos graduandos do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade Federal do Pará. Outros dados advieram de um questionário respondido por duas duplas de participantes.

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, identifiquei que as conversas iam além de questões relacionadas à proficiência na LA. Aspectos afetivos, como autopercepções sobre desmotivação, ansiedade e baixa autoestima em relação ao seu desempenho em comparação com os outros alunos da classe foram comuns aos três pares. Identificou-se que, durante as sessões, eles conversavam sobre sua vida acadêmica, como o gerenciamento dos horários de estudos e das demandas de uma dupla formação: falante proficiente da LA e professor. Ademais, aspectos da vida pessoal emergiram como temas que influenciavam o processo de aprendizagem. Os assuntos variaram de acordo com o que o aconselhado gostaria de discutir nas sessões. Trata-se então de um aconselhamento não só sobre a aprendizagem de inglês, mas é também um apoio acadêmico e afetivo, demonstrando que o AAL tem uma abordagem holística para com o aprendente.

Em relação às técnicas e ferramentas utilizadas, observou-se nas conversas a influência da Abordagem Centrada na Pessoa na prática dos conselheiros, isto é, identificou-se algumas habilidades advindas da psicoterapia. Isso indica um alinhamento entre as práticas dos CLs com o aporte teórico da área. Questionar, confrontar, espelhar e estabelecer empatia foram as técnicas mais frequentes. O estabelecimento da empatia mostrou-se como algo que torna o

conselheiro acessível, criando uma atmosfera mais confortável para o aconselhado se expressar e não se sentir julgado, o que não ocorria em outros ambientes, como a sala de aula, com colegas e professores da graduação. Outro ponto a ser mencionado é que os CLs tinham uma postura menos diretiva ao conversar com o aconselhado. Porém, havia momentos em que eles diziam o que os ACs deveriam fazer, ou seja, assumiam uma atitude mais diretiva. O mais importante a ser mencionado é que mesmo quando faziam isso, os CLs afirmaram estar conscientes de que precisavam agir assim para que os aconselhados avançassem nas suas dificuldades, o que nos remete a como o diálogo no AAL é entendido atualmente - diálogo reflexivo intencional.

Identifiquei também que essas habilidades adaptadas da psicoterapia eram usadas na prática do conselheiro para estimular o aconselhado a pensar sobre o seu processo de aprendizagem, isto é, para fomentar o seu processo de reflexão. A percepção acerca das suas dificuldades foi identificada como o ponto de partida das sessões, a qual seria a primeira fase do processo reflexivo. Os aconselhados afirmaram perceber o quanto haviam progredido. Reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação foram estimuladas pelos CLs. Ademais, percebeu-se que os conselheiros mais experientes e com maior formação acadêmica faziam uso de mais ferramentas teóricas e cognitivas ao longo das sessões indicando que a formação deste impacta a sua prática. O apoio dos conselheiros funcionava como um ‘andaime’, ajudando-os a refletir, autoconhecerem-se e a tomarem decisões. Tal apoio era visto como algo que os diferencia do papel de professor. Eles entendem que o primeiro estava lá para ajudá-los e por isso se sentiam mais à vontade. Isso pode estar relacionado com a postura de não-correção direta dos conselheiros, prática vinculada geralmente ao papel do professor, bem como ao estabelecimento das condições da abordagem centrada na pessoa, como a empatia que promove confiança entre os envolvidos.

Na questão da utilização da língua materna ou alvo nas sessões, identificou-se que a escolha do idioma estava relacionada com a preferência do aprendente. Os pares 1 e 2 interagem mais em português. AC1 e AC2 estavam no início da graduação e entraram no curso sem ou com pouco conhecimento prévio da LA. Conforme apresentei no aporte teórico, o uso da LM, principalmente por aprendentes pouco proficientes, mostra-se mais apropriado tendo em vista que o que importa é que eles consigam falar sobre sua aprendizagem. O par 3 comunicava-se em inglês pois AC3, mais proficiente, via no AAL uma oportunidade para a prática da LA. Novamente, a decisão sobre qual língua era utilizada partiu dos aconselhados.

Considerando a postura reflexiva como elemento essencial para o processo de

autonomização, pode-se concluir que o AAL atuava no fomento da autonomia do aconselhado pois o conselheiro estimulava o aprendente a olhar para seu reflexo no espelho, compará-lo com a imagem ideal que tem de si e agir em prol da imagem desejada, com encorajamento e empatia. Outras características identificadas na interação entre CL e AC indicam o fomento da autonomia como um objetivo do AAL. A negociação dos horários, locais, temas a serem discutidos demonstram um estímulo a esse protagonismo e indicam uma dinâmica de interação diferente da vivenciada tradicionalmente em outros contextos de aprendizagem, como uma sala de aula. Trata-se de uma relação menos hierárquica e mais cooperativa. Outra diferença encontrada estava relacionada ao contexto do AAL. A própria escolha do tipo de interação (virtual ou presencial), local e horário das sessões era negociado com os aprendentes, refletindo uma adaptabilidade ao contexto do aprendente. CL3, por exemplo, afirmou preferir sessões presenciais pois era sua oportunidade de praticar a língua inglesa. Em relação ao contexto físico e virtual, a frequência com que eles interagiam variava nesses dois meios, sendo o virtual mais frequente e flexível, enquanto o primeiro, era mais regular.

Entendemos que o AAL, sendo uma abordagem emergente, está se consolidando e delimitando suas fronteiras no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esta abordagem mostra-se complementar a outras e seu o foco está sobretudo no processo de aprendizagem e não no produto alcançado. Constatou-se que o AAL também foi um espaço para praticar a língua alvo, mas não se limitou a isso. O estímulo à expansão do protagonismo do aprendente mostra-se presente nessa abordagem e acredito que investigar a interação que nela ocorre pode nos levar a (re)pensar nossas práticas de ensino enquanto professores. Ademais, considero como contribuição maior do AAL para o contexto investigado é que esse serviço apoia o aprendente a se inserir, a sentir-se parte e manter-se no curso de Letras. Ao escutar os estudantes e ajudá-los a fortalecer sua autoestima e autoconfiança para lidar com as várias demandas da vida acadêmica, o conselheiro apoia a permanência dos alunos no curso.

Se pensarmos que a universidade não está separada da educação básica, tem-se a perspectiva de que para impactarmos a educação é importante pensarmos na formação desses professores. Ao terem a possibilidade de serem aconselhados, eles se inserem de maneira mais eficaz no meio universitário. Como são alunos de licenciatura e futuramente serão professores, acredito que as habilidades que os aconselhados desenvolvem no AAL (a serem mais reflexivos, por exemplo) não servirão apenas para aquele instante da sessão, mas ao atuarem na escola

pública no futuro, promoverão um ensino com mais oportunidades para a reflexão e autoconhecimento.

Este estudo certamente não se esgota nesta dissertação. Futuras pesquisas podem voltar-se para a formação dos conselheiros e sobre o impacto na promoção da reflexão com o uso de mais ferramentas cognitivas. Ademais, pesquisas que foquem na linguagem não-verbal podem trazer novas contribuições para a compreensão da interação no AAL visto que esta pesquisa se limitou à comunicação verbal ao ler e ouvir as sessões. Outro tema possível seria os efeitos do AAL na construção da identidade do professor em formação.

Ouvir e ler as conversas no AAL significou, em vários momentos da escrita deste trabalho, ouvir a mim mesma, às minhas inseguranças, momentos de desmotivação e dúvidas acerca da minha própria produção. Identificava na ansiedade dos aconselhados a minha própria; na incerteza se iriam concluir o curso de graduação ou desenvolver a proficiência almejada, os meus questionamentos internos acerca da conclusão desta pesquisa. Sentir-se ouvido e sentir-se compreendido possibilitara maior autopercepção e autoconhecimento. Assim, acredito que o AAL fornece aos estudantes oportunidades de perceberem que sim, eles pertencem ao espaço universitário, esteja ele na graduação ou pós-graduação. Acredito também que o diálogo no AAL fortalece a identidade do graduando que lida com as demandas da dupla formação: falante proficiente e professor da língua. Interação para reflexão e autonomia fazem parte do AAL e analisar essa interação pode nos ajudar a refletir sobre um fazer educacional mais democrático. Considerar a individualidade dos aprendentes e estimular o seu protagonismo no processo de aprendizagem são práticas que contribuem para o fomento de condições de maior igualdade nas oportunidades de sucesso para todos.

REFERÊNCIAS

- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman, 2001.
- BORJA-SANTOS, C. Abordagem centrada na pessoa – relação terapêutica e processo de mudança. *Psilogos*, v. 1. n. 2. p. 18-23, 2004. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/psilogos/article/view/6071/4769>> Acesso em: 21 de jul. de 2017.
- BORGES, L.; RABELO, J. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento linguageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. Em: MAGNO E SILVA, W; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: Editora CVR, 2016. p. 159-178.
- BOYD, E.; FALES, A. Reflection: turning experience into learning. *J Human Psych*, v. 23, p. 99-117, 1983.
- CASTRO, E.; MAGNO E SILVA, W. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. Em: MAGNO E SILVA, W; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: Editora CVR, 2016. p. 139 - 158.
- CARSON, L.; MYNARD, J. (Orgs.) *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012.
- CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. Em: CARSON, L.; MYNARD, J. (Orgs.) *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012. p. 3-25.
- CIEKANSKI, M. Fostering learner autonomy: power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*, v. 37, p. 111-127, 2007.
- CRABBE, D; HOFFMANN, A; COTTERALL, S. Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review*, v. 15, p. 2-15, 2001.
- CRUZ, E. Aconselhamento linguageiro na autonomização de aprendentes surdos de português como segunda língua sob a ótica da complexidade. Em: NICOLAIDES, C; MAGNO E SILVA, W. (Orgs.). *Innovations and challenges in Applied Linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 279 - 304.
- DEWEY, J. *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co, 1910.
- DEWEY, J. Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Em: WESTBROOK, R.; TEIXEIRA, A. et al. (Orgs.) *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 111-128. (Coleção Educadores).
- FERREIRA, M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, v. 21. p. 38-61, 2010.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOBBS, M.; DOFS, K. Essential advising to underpin effective language learning and teaching. *Studies in self-access learning journal*, v. 6, p. 13-32, 2015.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- JOHNS, C. *Becoming a reflective practitioner*. 4. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- KATO, S; MYNARD, J. *Reflective Dialogue: Advising in language learning*. New York: Routledge, 2015.
- KELLY, R. Language Counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. Em: PEMBERTON, R.; LI, E.; OR, W; PIERSON, H. (Orgs.). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 93-113.
- LITTLE, D. *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991-1999.
- LURIA, A. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37.
- MAGNO E SILVA, W. Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro na sala de aulas de línguas estrangeiras. Em: MENDES, E; CUNHA, J. (Orgs.). *Prática em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas: Pontes editores, 2012. p. 201-220.
- _____. Conselheiros linguageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. Em: MAGNO E SILVA, W; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: Editora CVR, 2016. p. 199-220.
- _____. et al. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n.1, p. 53-72, 2013.
- _____; MATOS, M.; RABELO, J. Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 681- 709, 2015.
- MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, v. 32, p. 3-24, 1981.
- MOREIRA, V. Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. *Estudos de psicologia*, v. 27, n. 4, p. 537-544, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000400011&lng=e

n&nrm=iso>. Acesso em: 21 de Jul. de 2017.

MORRISON, B; NAVARRO, D. Shifting roles: from language teachers to learning advisors. *System*, vol. 40, p. 349-359, 2012.

MOZZON-MCPHERSON, M. Supporting Independent Learning Environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. Em: RUBIN, J. (Org.) *Counselling in Language Learning Settings*, Special Issue of *System*, v. 35, n. 1 p. 66-92, 2007.

_____. The skills of counselling in advising: Language as a pedagogic tool. Em: CARSON, L.; MYNARD, J. (Orgs.) *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012. p. 43-64.

_____; VISMANS, R. (Orgs.) *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT, 2001.

MORHY, S. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras – Inglês*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

MYNARD, J. A suggested model for advising in language learning. Em: CARSON, L.; MYNARD, J. (Orgs.) *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012. p. 26-40.

OLIVEIRA, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PÁDUA, E. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 17. ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.

PAIVA, V. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PINO, A. A interação social: perspectiva sócio-histórica. *Ideias*, n.20, p. 49-58, 1993.

RABELO, J.; BORGES, L. Influences of advising in language learning in the trajectory of former advisees: a study of autonomy under the complexity perspective. Em: NICOLAIDES, C; MAGNO E SILVA, W. (Orgs.). *Innovations and challenges in Applied Linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 257 - 278.

RABELO, J. *Fomento da autonomia na aprendizagem de inglês por meio do aconselhamento linguageiro: um estudo de caso sob a perspectiva ecológica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2016.

REINDERS, H. Materials development for learning beyond the classroom. Em: BENSON, P.; REINDERS, H. (Orgs.) *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. p. 175-189.

RIBEIRO, J. *Effects of Advising in foreign language learning and learners' autonomy: a case study in the Inglês sem Fronteiras Program*. 2014. 43 f. Trabalho de conclusão de curso

(Graduação) – Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará, Belém – PA.

_____; MAGNO E SILVA, W. Aconselhamento linguageiro em centros de autoacesso. Em: FAGUNDES, S. et al. (Orgs.). *E-book do V Congresso de Estudos e Literários da Amazônia*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras UFPA, 2016. p. 83-94. Disponível em: <http://ciella.com.br/upload/anais/ciella_1_final.pdf> Acesso em: 19 abr. 2017.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable, 2003.

SÁ E MATOS, M.; MORHY, S. Estados atratores em trajetórias de aconselhamento linguageiro na aprendizagem de línguas estrangeiras. Em: MAGNO E SILVA, W; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: Editora CVR, 2016. p. 179 – 197.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STICKLER, U. Using counselling skills for language advising. Em: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R. *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT, 2001. p. 40-52.

STOLTZ, T. *As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). Em: WESTBROOK, R.; TEIXEIRA, A. et al. (Orgs.) *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 33-66. (Coleção Educadores).

TEIXEIRA, E. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 5. ed. Belém: UNAMA, 2001.

THORNTON, K. Target language or L1: advisors' perceptions on the role of language in a learning advisory session. Em: CARSON, L; MYNARD, J. *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012. p. 65-86.

VIGOTSKII, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

_____.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YAMASHITA, H.; MYNARD, J. Dialogue and advising in self-access learning: Introduction to the special issue. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 6, p. 1-12, 2015.

Disponível em: <<http://sisaljournal.org/archives/mar15/editorial/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

ZIMERMAN, D. *Etimologia de termos psicanalíticos*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para os conselheiros

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS - FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS
 MODERNAS

Termo de consentimento livre e esclarecido

1. Participação como informante na dissertação intitulada *Diálogo no aconselhamento em aprendizagem de inglês: Interação, reflexão e autonomia*, desenvolvida pela discente Juliana Araújo Ribeiro, nº de matrícula 201605870032, do curso de Mestrado em Letras/PPGL UFPA, orientada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição sucinta da pesquisa

A pesquisa *Diálogo no aconselhamento em aprendizagem de inglês: Interação, reflexão e autonomia* visa compreender como ocorre o diálogo no aconselhamento em aprendizagem de línguas e sua relação com o processo de promoção da autonomia dos aconselhados, levando em consideração o contexto deste serviço oferecido na Universidade Federal do Pará.

3. Descrição dos procedimentos

Como participante da referida pesquisa, concordo em efetuar a seguinte ação:

- Preencher ou responder, por escrito, um questionário que me será fornecido.

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. A discente Juliana Araújo Ribeiro pode ser contatada pelo e-mail julianaribeiro.br@gmail.com.

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 *Diálogo no aconselhamento em aprendizagem de inglês: Interação, reflexão e autonomia*. 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

APÊNDICE B – Questionário para o conselheiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

Pesquisa: **O diálogo entre conselheiro e aconselhado: interação para reflexão**

Mestranda: Juliana Araújo Ribeiro

Orientadora: Walkyria Magno e Silva

Dados gerais do participante da pesquisa

- a. Nível de formação acadêmica:
- b. Tempo de atuação como professor:
- c. Tempo de atuação como conselheiro:

1) Quantos aprendentes você já aconselhou?**2) Em geral, você e seu atual aconselhado interagem em qual língua? Por quê? Você prefere usar a língua materna ou a língua-alvo ao longo das sessões? Justifique sua resposta.****3) Você e seu atual aconselhado interagem com qual frequência?****4) Vocês conversam sobre quais assuntos?****5) Relate situações em que você percebeu que o seu atual aconselhado agiu autonomamente a partir das sessões de aconselhamento.**

- 6) **Você prefere aconselhar em sessões presenciais ou virtuais? Justifique sua resposta.**

- 7) **Qual ou quais as diferença(s) você percebe entre o diálogo que você tem com um aluno e com um aconselhado?**

- 8) **Qual o papel da empatia na interação com o aconselhado?**

- 9) **Que habilidades específicas você utiliza durante o diálogo com o aprendente para estimular a reflexão?**

- 10) **Em que aspectos, o aconselhamento em aprendizagem de línguas contribui para a aprendizagem da língua-alvo pelos seus aconselhados?**

APÊNDICE C – Questionário para o aconselhado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

Pesquisa: **O diálogo entre conselheiro e aconselhado: interação para reflexão**

Mestranda: Juliana Araújo Ribeiro
Orientadora: Walkyria Magno e Silva

Dados gerais do participante da pesquisa

- a. Nível de formação acadêmica:
b. Tempo sendo aconselhado:

1) **Há quanto tempo você estuda a língua inglesa?**

2) **Por que você procurou o aconselhamento em aprendizagem de línguas?**

3) **Em geral, em qual língua você e seu conselheiro interagem? Por quê? Você prefere usar a língua materna ou a língua-alvo ao longo das sessões? Justifique sua resposta.**

4) **Você e seu conselheiro interagem com qual frequência?**

5) **Como você se sente interagindo com seu conselheiro em sessões presenciais e virtuais? Você tem preferência por uma delas? Justifique sua resposta.**

6) Você conversa com o seu conselheiro sobre quais assuntos?

7) Qual ou quais as diferença(s) você percebe entre o diálogo que você tem com um professor e com o seu conselheiro?

8) Como você se sente quando relata seu processo de aprendizagem, um entrave ou uma dificuldade na língua para o seu conselheiro? Qual o tipo de reação você percebe que o seu conselheiro tem?

9) Em que aspectos participar do aconselhamento contribui para o seu processo de aprendizagem do inglês?

10) Relate situações em que a conversa com o seu conselheiro o ajudou a agir mais autonomamente.

APÊNDICE D – Tradução dos excertos das sessões

(EXCERTO 7 - SESSÃO VIRTUAL - 11/05/2017)

CLI: Ótimo! Há algum problema ou dificuldade?

AC1: Tenho problemas pra falar em aula.

CLI: Por quê?

AC1: Tenho medo de falar perto de alunos proficientes.

CLI: Pergunto novamente: Por quê?

AC1: Meus colegas têm um inglês melhor que o meu.

CLI: Mas você deve pensar: Se eu não falar, como eu irei praticar?

AC1: Sim, mas é difícil pra mim. Eu tô realmente tentando mudar isso, mas é muito difícil.

CLI: Eu sei. Leva tempo. Mas pense assim: aprender é como dirigir... no começo é difícil e confuso, mas com o tempo, algumas coisas tornam-se mais automáticas... Então, com tempo, você consegue pegar o jeito e toda confusão desaparece.

(EXCERTO 8 - SESSÃO VIRTUAL - 03/08/2016)

CLI: E sobre o semestre?

AC1: Está bom. Só estou muito preocupado com as minhas habilidades linguageiras.

CLI: Por que você está preocupado com suas habilidades? Lembre-se que você está somente no segundo semestre.

AC1: Tenho medo de não alcançar o nível C1. Eu posso alcançá-lo até o quinto semestre?

CLI: Depende de você. Mas eu não acho que você precisa alcançar o C1 tão rápido.

AC1: Eu sei disso. Mas me sinto assim.

CLI: Se você continuar estudando e praticando regularmente fora da sala de aula, você pode alcançá-lo sem problemas.

(EXCERTO 10 - SESSÃO PRESENCIAL - 15/08/2017)

CL3: Mas agora eu quero ouvir um pouquinho sobre a tua motivação.

AC3: Estou muito desmotivada. Meu bebê está doente. Eu fiquei doente também.

CL3: Fiquei sabendo que você estava doente.

(...)

AC3: Eu tive muitas faltas por causa desses problemas. Eu realmente, às vezes, eu não tenho vontade de... como eu digo

CL3: Você pode dizer que não quer.

AC3: Eu não quero vir à Ufpa... Sinto falta da E... Me sinto ... um pouco triste.

CL3: Entendo. Agora você não tem mais sua melhor amiga nas aulas.

AC3: É difícil porque eu tenho que fazer os trabalhos com outra pessoa.

CL3: Você está trabalhando com a B, certo?

AC3: Certo, ela tem sido bastante importante nesse momento da minha vida. Mas eu sinto falta de E. É diferente.

CL3: Eu sei o que você quer dizer. Realmente sei. Aconteceu comigo quando era graduando. Eu tinha uma amiga. Ela estava comigo no primeiro semestre e nós nos tornamos amigos no Orkut. Lembra do Orkut? Mas ela recebeu uma bolsa para estudar nos EUA e ela se mudou e tive que começar a trabalhar com outros alunos da turma. Porém, ninguém se gostava. Nosso grupo não era muito bom. Eu não fiz nenhum amigo lá. Então eu decidi trabalhar sozinho. Você acha que conseguiria trabalhar sozinha? Você acha que seria interessante?

AC3: Eu acho que não seria legal.

CL3: ok. Tudo bem.

(EXCERTO 12 - SESSÃO PRESENCIAL - 05/08/2017)

CL3: Não sou quem pode te ajudar porque se você estiver sentindo deprimida, como problemas familiares, talvez você possa procurar por um apoio psicológico. Na universidade, há esse serviço, você sabia? Talvez seja importante ir a um profissional que te ajudará a lidar com seus problemas pessoais como o sentimento de sua amiga te deixando, os problemas que você tem com os bebês. Então isso é algo que você pode fazer. Porque eles são melhores do que eu nisso. Eu posso te ajudar com a aprendizagem. Mas esses sentimentos, é melhor discutir com um profissional. Acho muito positivo. Se você se sentir sozinha, sem motivação, é algo que você pode ter uma ajuda profissional, ok? Posso te ajudar com sua aprendizagem e mesmo que você tenha pouco tempo, podemos torná-lo mais produtivo, ok? O que você acha?

(EXCERTO 14 - SESSÃO VIRTUAL - 16/01/2018)

CL2: AC2, como você está?

AC2: Oi! Estou mais ou menos e você?

Meu terceiro semestre está terrível.

CL2: Por quê está terrível?

Eu estou bem.

AC2: Ah! Pq tem muitos trabalhos.

CL2: E você conseguiu se candidatar em algum programa de extensão? Sim... conforme o tempo vai passando vai aparecendo mais trabalhos para fazer. **Como vc está se organizando pra fazer todos?**

AC2: Vdd. Não consegui mais manter uma agenda, pois meus professores têm feito muitas atividades que implicam em bastante leitura. Eu não consegui terminar aquela carta... ainda não teve nenhum projeto de extensão.

CL2: É verdade... Exige muita leitura. E algumas são bem chatinhas... não é mesmo? Ainda mais se tiver que ler correndo

AC2: Psicologia principalmente.

CL2: Mas olha existem técnicas de leitura que podem ser muito úteis pra que você não se canse tanto.

AC2: Eu só leio e faço anotações dos trechos q acho importantes.

(EXCERTO 15 - SESSÃO VIRTUAL - 17/01/2017)

CL2: Oi AC2, como você está?

AC2: Oi!, Hoje, eu estava muito ocupada.

CL2: O que você fez?

AC2: Fiz muitas atividades e agora estou 'ler' sobre Relação Interpessoal.

CL2: Isso é bom. Como você está organizando seus estudos?

AC2: Ainda não.

CL2: Bem... talvez seja por isso que seu semestre está sendo um pouco difícil, você não acha?

AC2: Sim, eu acho. Eu estou com seis disciplinas..

CL2: Legal... então vc precisa organizar como você vai estudar e fazer suas atividades... né? Lembre-se que todas as disciplinas são importantes... Mas vc precisa continuar aprendendo inglês também.

(...) Então... quando você fará seu planejamento? Posso te ajudar... você pode contar comigo

(EXCERTO 19 - SESSÃO PRESENCIAL - 19/05/2017)

AC3: Porque ele fala e fala algumas coisas importantes e às vezes eu não entendo e provavelmente está na prova.

CL3: Entendo... ele fala, fala e fala e aquelas coisas importantes aparecerão nas provas. Entendo o que você quer dizer.

AC3: Eu tenho um problema porque quando alguém fala bastante eu não entendo. Eu fico perdida.

CL3: Eu perco interesse.

AC3: Sim!

(EXCERTO 21 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017)

CL3: Me conte, não sei se você se lembra. Mas na última sessão, nós conversamos sobre sua agenda. Lembra? Você disse que trabalharia um pouquinho a cada dia. Você organizou sua agenda?

AC3: Não, eu não fiz, mas tentei. Mas não tá assim, como posso dizer, não tá bem detalhado. Um dia eu faço uma coisa, noutro dia eu faço outra.

CL3: Entendo, você está tentando fazer, mas não está em detalhes, não está organizado.

AC3: Sim, porque tenho muitas coisas pra fazer. Estou ocupada com o aniversário dos meus filhos gêmeos.

CL3: O aniversário deles está chegando? Quando será?

(EXCERTO 22 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017)

AC3: Ah professor, eu quero ensinar o meu filho.

CL3: É?

AC3: Mas não sei como.

CL3: Você não sabe como fazer isso?

AC3: Sim.

CL3: Entendo. Isso é bom que você queira ensinar seu filho. Porque você estará trabalhando como uma professora e ajudando seu filho a falar. Isso é ótimo! Que ótima ideia! Talvez.. vou ver o que eu tenho... minha mulher, eu ia falar noiva, mas a gente já tá casado (risadas). Ela trabalhou por muitos anos com crianças. Ela era uma excelente professora. Ela trabalhou no Aslan⁸³. Ela era umas das melhores professoras lá. Ela tinha ideias maravilhosas. Eu acho que vou falar com ela por algumas sugestões. Talvez possamos começar isso. Será excelente pra ti como professora. Isso é ótimo. Isso é maravilhoso, AC3.

(EXCERTO 28 - SESSÃO VIRTUAL - 16/06/2017)

CL1: Ótimo! Te vejo lá. Enquanto isso você pode falar comigo se eu precisasse de algo.

AC1: OK. Preciso de 1 milhão de reais hehehehe

CL1: Ok.. você pode falar comigo... eu sei que dinheiro é bom mas não é a solução (eu disse que poderíamos conversar, não que eu poderia tonar realidade) hahahahaahahaha

AC1: kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk É verdade

(EXCERTO 29 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017)

CL3: Algo muito importante no aconselhamento é que o aconselhado e o conselheiro se tornem amigos. Se eles se tornam amigos, o processo é mais fácil, porque a conexão é importante, sabe? Você tem que confiar em mim e eu confiar em você. Você entende a palavra "trust"?

AC3: Sim.

CL3: Então isso é importante se é conexão entre seu amigo e o conselheiro não está acontecendo talvez uma coisa boa seja mudar. Aconteceu comigo uma vez. Eu estava aconselhando alguém e essa pessoa não gostou muito de mim. Então sem problema. Mudamos o conselheiro e essa pessoa continua sendo aconselhada até hoje.

(EXCERTO 35 - SESSÃO VIRTUAL – 11/05/2016)

CL1: Eu sei. Leva tempo. Mas considere assim: aprender é como dirigir... primeiramente, é difícil e confuso, mas com o tempo algumas vezes são mais e mais automáticas... Então, depois de um tempo, você consegue lidar com isso e toda a confusão desaparece.

⁸³ Aslan é o nome de um curso de inglês em Belém.

(EXCERTO 36 – SESSÃO VIRTUAL - 28/04/2016)

AC1: Bom dia. Eu te enviei minha narrativa.

CL1: Obrigada. Checarei meu email mais tarde.

AC1: De nada.

(EXCERTO 36 – SESSÃO VIRTUAL - 28/04/2016)

CL2: O que você fez?

*AC2: Fiz várias atividades. Estou **ler** sobre Relação interpessoal.*

CL2: Isso é ótimo.

(EXCERTO 38 - SESSÃO VIRTUAL – 16/06/2017)

*AC1: Tenho aula **em** 11. Deixa eu ver...*

CL1: Às 13?

(EXCERTO 42 - SESSÃO VIRTUAL - 12/05/2016)

CL1: Vamos conversar hoje?

AC1: Me desculpe, mas não vou?

CL1: Ok. Algum problema?

AC1: Não, mas tenho que estudar alemão com meu amigo

CL1: Legal! E quando podemos conversar?

AC1: Amanhã?

CL1: Ok, então. Amanhã às 11?

AC1: Tenho tempo livre somente à tarde. Pela manhã, eu trabalho.

CL1: Ok. Sem problema. Por telefone ou presencial?

AC1: O que é melhor?

CL1: Depende de você

AC1: OK, por telefone

(EXCERTO 52 - SESSÃO PRESENCIAL - 17/02/2017)

AC3: Minha vida acadêmica está boa. Eu pude falar mais em inglês. Eu falo mais na aula de X.

CL3: Isso é bom. O fato que você está falando mais durante as aulas de inglês é bom. Porque nós estamos indo em direção ao seu objetivo. Nós estamos indo na direção da nossa meta, que é te ajudar a falar um pouco mais. Como eu disse, não acho que você tenha problemas com seu inglês. Toda vez que você diz algo em inglês, te entendo completamente. Você fala inglês com uma gramática correta, com uma correta pronúncia. Então talvez o problema seja somente sobre sua confiança.

AC3: Confiança, é a palavra que eu não lembro.

CL3: Então você está se sentindo mais confiante para conversar. Isso é bom. Temos que continuar fazendo isso. A cada aula tentaremos falar um pouco mais, okay? E fazer você ser notada.

AC3: Okay.

(EXCERTO 56 - SESSÃO PRESENCIAL - 28/03/2017)

CL3: Então você estava dizendo que a apresentação foi boa mas você estava nervosa, mas você estava ensinando ou falando sobre a aula?

AC3: Ensinando, porque os alunos tinham que participar.

CL3: Então é o que chamamos de microaula?

AC3: Sim!

CL3: *Legal e como foi essa experiência? Você gostou?*

AC3: *Sim, gostei mas sinto que eu preciso melhorar.*

CL3: *Você deveria melhorar?*

AC3: *Eu deveria melhorar. Mas estou bem. Não tinha experiência.*

CL3: *Entendo.*

AC3: *Pra primeira apresentação, acho que foi boa.*

(...)

CL3 resume a sessão e questiona AC3: *Você estava dizendo que estava nervosas mas estava feliz com os resultados porque foi a primeira vez que você ensinara. E me conte, você tem uma ideia do que pode fazer para melhorar?*

AC3: *Talvez eu precise de mais vocabulário.*

(EXCERTO 66 - SESSÃO VIRTUAL - 17/01/2017)

CL2: *E como foi sua aula de inglês?*

AC2: *Às vezes, eu falo durante a aula. Só quando meu professor me pede.*

CL2: *(sinta-se à vontade para escrever em português) Você está tendo dificuldades na aula de Inglês?*

AC2: *Não, minha professora é bem dinâmica.*

CL2: *É a X?*

AC2: *Sim, ela faz muitas atividades.*

CL2: *Legal*

AC2: *E ela usa uns talheres descartáveis p chamar algum aluno p responder alguma coisa ou ler. Ai, as vezes ela me chama. Nesses talheres tem o nome dos alunos. É meio q um sorteio.*

(EXCERTO 69 - SESSÃO PRESENCIAL - 28/03/2017)

AC3: *Não nos encontramos e foi difícil pra mim porque eu preciso te encontrar porque preciso praticar.*

CL3: *Entendo...*

AC3: *Eu sinto... Eu sinto... (hesitating)*

AC3: *Você se sente mal ou bem?*

CL3: *Não é mal, mas talvez eu tenha problemas se eu não encontro você. Preciso praticar o meu inglês. Eu não inicio conversas com outras pessoas. Tenho esse problema.*

CL3: *Te entendo totalmente.*

(EXCERTO 70 - SESSÃO PRESENCIAL - 28/03/2017)

CL3: *Então foi boa mas teve problemas técnicos?*

AC3: *Sim, e o computador... como você diz? Uhm eu não lembro. O computador mudou... não sei. Esqueci a palavra.*

CL3: *A tela? A aparência do site?*

AC3: *Não. Você sabe quando a gente, por exemplo, coloca um trabalho e ele muda tudo?*

CL3: *Ah ele desconfigurou?*

AC3: *É!*

CL3: *Seus slides?*

AC3: *Não, só a figura.*

CL3: *O que aconteceu com a figura?*

AC3: *Não apareceu.*

CL3: *Oh okay, então foi deletada, certo?*

AC3: *Sim.*

(EXCERTO 72 - SESSÃO VIRTUAL - 04/10/2016)

CLI: *Olá AC1. Como você está?*

AC1: *Acho que Podemos conversar amanhã? O que você acha?*

AC1: *Oi!! Estou ok! Q horas? Eu vou a tarde p o isf, mas tenho a manhã livre. Vou passar o dia*

inteiro na UFPA

CL1: Pensei de nós vermos entra as 11h

AC1: Tudo bem.

(EXCERTO 75 - SESSÃO PRESENCIAL - 19/05/2018)

CL3: Então você não se sente confiante porque sua amiga não está aqui?

AC3: Sim...

CL3: Mas você sabe que se sua amiga não está aqui, você deve encontrar outro parceiro.

AC3: Sim, estou com a B.

CL3: Oh, estás trabalhando com a B. Ela é uma boa parceira?

AC3: Sim!

CL3: Que ótimo! Ela tem mais experiência, certo? Você sabe que isso é bom. A questão é que... imagine que você e E, vocês têm meio que as mesmas experiências, né? Você não estudou em curso de inglês e começou a graduação sem conhecimento de inglês. Então vocês têm as mesmas experiências. Cada vez que você faz algo com uma pessoa com vivências diferentes, isso é bom, às vezes. Na Complexidade, é o que a gente chama de boa condição para emergência.

AC3: Uhm

CL3: Toda vez que a gente vai, por exemplo, fazer um trabalho em grupo. É sempre bom você misturar bastante o grupo, porque os melhores resultados saem quando dentro do mesmo grupo você tem pessoas diferentes. Entendeu? Aí isso cria, boas condições para que surjam coisas bem legal. Isso pode ser bom para você.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido para os aconselhados



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS - FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS

Termo de consentimento livre e esclarecido

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 pelo 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