



Sádie Saady Morhy

A INFLUÊNCIA DO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA TRAJETÓRIA DE
UMA ALUNA DE LETRAS - INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística
Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.
Universidade Federal do Pará

Belém

UFPA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Morhy, Sadie Saady, 1961-

A Influência do aconselhamento languageiro na trajetória de uma aluna de letras - inglês / Sadie Saady Morhy. - 2015.

Orientadora: Walkyria Magno e Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino (Superior). I. Título.

CDD 22. ed. 420.7

Sádie Saady Morhy: A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras – Inglês.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

Universidade Federal do Pará

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

UFPA – Presidente

Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges

UEPG – Membro Externo

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

UFPA

Belém, 28 de abril de 2015.

Ao meu marido Ruy e meus filhos, Aisha e Yuri.

Agradecimentos

A Deus, por me presentear com o dom de ensinar, e pelo discernimento na administração do tempo e das atividades, ensinando-nos que tudo é possível quando se tem fé.

À minha professora e orientadora Walkyria Magno e Silva, pelo ganho teórico que me proporcionou junto ao projeto de pesquisa. Sua paixão pela profissão e determinação em realizar seus objetivos me inspiram e me motivam.

Às queridas professoras e amigas Maria Clara Mattos e Ciléia Menezes, pela constante troca de conhecimentos e apoio.

Ao meu amado marido Ruy, fonte permanente de apoio e entusiasmo. Sem seu incentivo eu não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos amados Aisha e Yuri, meus eternos alunos, aqueles que tornam minha vida completa e mais feliz.

A meu pai Adelino, por ter me ensinado com simplicidade que o estudo é um nobre caminho para o sucesso.

À minha mãe Marita, que sempre ilumina a minha vida, ainda que me olhando das estrelas.

Às minhas irmãs amadas Samira, Samia e Sumaya, pelos constantes momentos de felicidade e afeto.

Aos meus professores do Curso de Mestrado, Prof. Thomas Massao Fairchild, Prof. Abdelhak Razky, Prof. Sidney Facundes, Prof. José Carlos Chaves da Cunha, Profa. Myriam Chaves da Cunha e Profa. Laura Maria Alves, grandes mestres doutores que me inspiram e cujos ensinamentos se encontram, de uma maneira ou de outra, aqui presentes.

A todos os meus colegas do curso de Mestrado do PPGL e do projeto de pesquisa.

RESUMO

A aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) implica a interconexão de diversos fatores que contribuem direta ou indiretamente no processo. No entanto, estudos sobre a aprendizagem se ressentem da falta de uma visão holística, que possa oferecer uma noção mais completa da trajetória dos estudantes. O aconselhamento é uma forma de apoio à aprendizagem que consiste em encontros entre o conselheiro e aluno, geralmente de forma individual (REINDERS, 2008). O conselheiro trabalha junto ao aluno como um facilitador, mentor, assessor, ajudante, agente de apoio e consultor (MOZZON-MCPHERSON, 2001). Esta dissertação de mestrado visa avançar no estudo sobre aconselhamento linguageiro e sua contribuição no processo de aprendizagem de uma LE. Pretendeu-se observar como o aconselhamento interfere na formação do aluno de Letras, Inglês da Universidade Federal do Pará, UFPA. Por meio de abordagem predominantemente qualitativa, este estudo de caso acompanhou um único sujeito, estudante de Letras, Inglês, durante dois anos letivos. Os dados foram coletados por meio da observação participante – aconselhamento – e incluem depoimentos, narrativas, entrevistas e relatórios. O material coletado foi analisado de acordo com os preceitos da Teoria da Complexidade (TC), que segundo Vasconcelos (2002), apresenta-se como um novo-paradigma e vai além do modelo newtoniano. A TC percebe a estabilidade dos fenômenos, do mesmo modo que reconhece que eles podem ser instáveis; além disso, leva em consideração a intersubjetividade entre os fenômenos. Isso leva a uma melhor compreensão dos processos de (trans)formação identitária e motivacional na aprendizagem de uma LE. Larsen-Freeman e Cameron (2008) consideram que na TC o conteúdo é visto como parte do sistema e não meramente como seu pano de fundo. A análise de dados mostrou que o aconselhamento contribuiu com a formação do aluno de Letras; conseguiu, também, perturbar sua trajetória de aprendizagem e desenvolver sua autonomia.

Palavras chave: Aconselhamento Linguageiro; Aprendizagem de LE; Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

Learning foreign languages (FL) implies the interconnection of several factors that contribute directly or indirectly in the process. However, studies on learning resent the lack of a holistic view, which can provide a more complete understanding of the trajectory of the students. Advising is a form of learning support that consists of meetings between the counselor and the student, usually individually (REINDERS, 2008). The counselor works with the student as a facilitator, mentor, adviser, helper, support staff and consultant (MOZZON-MCPHERSON, 2001). This dissertation aims at advancing the study on language advising and its contribution in the process of learning a foreign language. The purpose is to observe how advising interferes in the formation of a student of Letters, English, at UFPA. Through predominantly a qualitative approach, this case study follows a single subject, a language student of English, for two academic years. Data were collected through participant observation - advising - and includes testimonials, stories, interviews and reports. The material collected was analyzed according to the precepts of Complexity Theory (CT), which according to Vasconcelos (2002) is presented as a new paradigm and goes beyond the Newtonian model. CT accounts for the stability of phenomena at the same time that it recognizes that they may be unstable; in addition, it takes into account the inter-subjectivity between phenomena. This leads to a better understanding of the processes of identity and motivational (trans)formation in learning a foreign language. Larsen-Freeman and Cameron (2008) consider that the CT content is seen as part of the system and not merely as its background. Data analyses showed us that advising contributed to the formation of the student; it could also perturb her learning trajectory and develop the student's autonomy.

Keywords: Language Advising; Foreign Language Learning; Complexity Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Principais centros de aconselhamento e seus procedimentos	34
Figura 2	Centros de aconselhamento no mundo e o ano em que foram criados	36
Figura 3	O modelo do diálogo, ferramentas e contexto para o AL	42
Figura 4	As macro-habilidades do conselheiro linguageiro	46
Figura 5	As micro-habilidades do conselheiro linguageiro	47
Figura 6	Sistema complexo	49
Figura 7	O conselheiro inserido no sistema universitário	49
Figura 8	Imagem topológica de estado fase	50
Figura 9	A trajetória de um sistema complexo com atratores em seus estado-fases	51
Figura 10	O sistema de AC1	61
Figura 11	Exemplos de influências de outros sistemas no sistema de AC1	64
Figura 12	Trajетória de AC1: estado-fase 2º sem 2012	69
Figura 13	Metas de AC1 para as férias de julho de 2012	72
Figura 14	Planejamento de AC1 para as férias de julho de 2012	73
Figura 15	Planejamento de AC1 para as férias de janeiro de 2013	74
Figura 16	Bacia atratora de AC1: metas confortáveis e parcialmente executadas	75
Figura 17	Redação de AC1	77
Figura 18	Anotações de AC1 sobre trecho do filme Perfume de Mulher	82
Figura 19	Esquema de estudo de AC1 para o 2º sem de 2014	85
Figura 20	Trajетória de AC1 em 3 anos de aconselhamento	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1	Sistemas adaptativos complexos	15
2.1.1	Breve histórico	15
2.1.2	Conceitos pertinentes	19
2.2	Aconselhamento linguageiro	23
2.2.1	Breve histórico	24
2.2.2	Definição operacional	26
2.2.3	Centros de aconselhamento	28
2.2.4	Bases para um modelo de aconselhamento	37
2.2.5	O modelo de Mynard	40
2.2.6	Técnicas utilizadas	43
2.3	Sistemas adaptativos complexos e aconselhamento linguageiro	48
3	METODOLOGIA	53
3.1	Contexto	56
3.1.1	A universidade, o curso, a turma	56
3.1.2	O aconselhado e o conselheiro	57
3.2	As sessões de aconselhamento	58
3.3	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	60
3.4	Procedimentos de análise dos dados	60
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	
4.1	Sistema de AC1	61
4.2	Contribuição do AL para o aluno (futuro professor)	65
4.3	Como o AL “perturba” a trajetória do aluno	67
4.3.1	O caso do teste oral	67
4.3.2	O caso das metas idênticas e da adaptação e coadaptação dos sistemas	71
4.4	Como o AL desenvolve a autonomia do aluno	78
4.4.1	Questionamentos comuns no AL	79
4.4.2	O caso da perturbação implícita para a autorreflexão de AC1	83
4.5	Como a TC explica a trajetória do aluno	87
5	CONCLUSÃO	90

REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	98

92
98

INTRODUÇÃO

Minha experiência como professora de língua inglesa nesses últimos anos tem me apresentado à ampla diversidade de alunos que buscam aprender o idioma estrangeiro. Sempre me inquietou o fato de alguns conseguirem realizar uma trajetória de sucesso em sua aprendizagem, enquanto que outros, mesmo aparentemente dedicados, não alcançavam esse objetivo. Isso, em si, já é uma pequena mostra da complexidade existente em assuntos ligados ao ensino e aprendizagem de línguas.

Em 2012, ao ingressar no projeto de pesquisa sobre o Aconselhamento Linguageiro (AL) na Universidade Federal do Pará (UFPA), percebi que essa forma de apoio ao aluno de línguas poderia ajudá-lo a realizar seu objetivo de aprender a aprender um idioma estrangeiro. Desse momento em diante, interessei-me por investigar como o AL poderia interferir na formação desse aluno, futuro professor de língua estrangeira.

Sabe-se que, embora os estudantes tenham um grande número de aulas de inglês ao longo de sua vida escolar, são poucos que atingem uma competência linguageira frequentando somente os bancos escolares, tanto no sistema público quanto no particular. Essa questão costuma levantar polêmicas. Comenta-se sobre a incapacidade da escola em oferecer o ensino de um idioma estrangeiro de qualidade e, muitas vezes, atribui-se tal inaptidão ao professor de línguas. Porém, apontar o problema no ensino não resolve a situação. Leffa (2011, p. 21) nos lembra que costumamos explicar o fracasso na aprendizagem da língua de diversas maneiras, “a mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda”. O autor pondera, no entanto, que essa situação é resultado de uma confluência de fatores, todos influenciando uns aos outros.

Na UFPA a situação é semelhante. Nossa experiência como professores e pesquisadores nos mostra que quando os alunos de Licenciatura em Letras iniciam o curso, trazem consigo, salvo algumas exceções, um conhecimento superficial da língua da qual se tornarão professores. Isso acarreta certa dificuldade nas etapas iniciais. Os estudantes chegam com algumas crenças que podem interferir em sua trajetória de aprendizagem. Pensam, por exemplo, que não serão capazes de se tornar proficientes no idioma, e que, só o curso universitário não proverá suficiente conhecimento da língua. Outros, face às dificuldades, pensam em abandonar o curso ou trocar de área.

O aluno de línguas muitas vezes tem sua trajetória de aprendizagem transformada por fatores diversos, alheios a sua vontade. Esse fato é explicado pelo paradigma da complexidade, que nos permite entender a aprendizagem de línguas como um Sistema Adaptativo Complexo.

Ao longo de mais de dois anos pesquisando o tema do aconselhamento languageiro, percebo o esforço dos conselheiros para tornar os alunos do curso de Letras mais competentes linguisticamente. Ao longo desses anos, temos procurado fazer com que alunos com dificuldades caminhem com mais segurança. Porém, ainda resta saber até que ponto o aconselhamento tem conseguido ajudar.

Nesta pesquisa, tive como objetivo geral investigar como o aconselhamento languageiro contribui na formação do futuro professor que está cursando Letras – Habilitação em Inglês – na UFPA. Derivei meus dois objetivos específicos a partir deste. Primeiramente quis averiguar como o aluno desenvolve sua trajetória de aprendizagem do idioma, como utiliza estratégias e mecanismos para esse fim. Depois analisei a influência do aconselhamento languageiro nesse processo e como a ajuda do conselheiro contribui para a aprendizagem do aluno.

Os questionamentos são: 1) Como o aconselhamento languageiro interfere na formação do aluno, futuro professor de inglês?; 2) De que forma o aconselhamento languageiro perturba¹ a trajetória desse aluno?; 3) Como o apoio do conselheiro languageiro pode desenvolver a autonomia desse aluno?; e 4) Como a Teoria da Complexidade pode explicar a trajetória desse sujeito?

Esta investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso – de um só sujeito – de cunho longitudinal. Grande parte do material relevante recolhido ao longo do aconselhamento foi utilizado na análise dos dados, como diários do conselheiro e do aconselhado; relatórios; *e-mails* e mensagens de celular. Esse conjunto de informações, que faz parte do *corpus* desta pesquisa, configura uma coleta de dados baseada na Teoria Fundamentada nos Dados² (TFD). Essa abordagem foi desenvolvida por Glaser e Strauss em 1976. Pinto (2012, p. 3) explica que na TFD “o pesquisador analisa os dados de modo a entender determinada situação e como e por que seus participantes agem de determinada maneira; como e por que determinado fenômeno ou situação se desdobra deste ou daquele jeito”.

Segundo Dörnyei (2007, p. 262), “procedimentos sistemáticos e detalhados associados aos vários métodos da TFD contribuem para que a teoria seja adotada³”. Isso porque tais

¹ Na Teoria da Complexidade esse termo refere-se a algo positivo ou negativo e será explicado mais adiante, no capítulo teórico.

² *Grounded Theory (GT)*

³ *The systematic and detailed procedures associated with the various grounded theory approaches make it relatively easy for novice researchers to adopt the method.*

procedimentos “são eficazes e facilitam na transição da tradição de pesquisa quantitativa para um paradigma de pesquisa mais naturalística⁴” (ibid, p. 262), uma vez que permitem a análise dos fenômenos de maneira mais profunda, cobrindo um certo número de observações empíricas.

Por meio de abordagem predominantemente qualitativa, os dados foram sistematizados e analisados à luz da Teoria da Complexidade (TC). As leituras que embasam teoricamente este estudo vêm de diversas áreas, como a da educação, biologia, psicologia, psicanálise, física, matemática, entre outras. Essa é uma das características de um trabalho pautado na TC, que é a Transdisciplinaridade para explicar fenômenos complexos.

Este estudo inicia com o capítulo sobre a fundamentação teórica. Nele explicamos os sistemas adaptativos complexos; fazemos um breve histórico sobre os SACs e trazemos alguns conceitos relacionados à teoria. Em seguida apresentamos o aconselhamento languageiro; tecemos um breve histórico sobre o AL; apresentamos sua definição operacional. Exibimos, também, um levantamento sobre os principais centros de aconselhamento no mundo; e expomos as bases que geraram o modelo de aconselhamento seguido na Universidade Federal do Pará – o modelo de Mynard. Apresentamos esse modelo e discutimos sobre as técnicas utilizadas no AL da UFPA. Finalizamos o capítulo com uma discussão sobre SACs e AL.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia deste estudo. Iniciamos com um relato sobre o contexto. Em seguida discorremos sobre a universidade, o curso e a turma; o aconselhado e o conselheiro; e as sessões de aconselhamento. Expomos, também, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

O quarto capítulo contém a apresentação e análise de dados e tem início com a descrição do sistema de AC1. A análise de dados é feita já respondendo às perguntas de pesquisa. Mostramos a contribuição do AL para o aluno; e como o AL perturba a trajetória do aluno. Expomos dois casos específicos que exemplificam esses questionamentos: o caso do teste oral; e o das metas idênticas e da adaptação e coadaptação dos sistemas. Em seguida exemplificamos como o AL desenvolve a autonomia do aluno. Exibimos os questionamentos comuns no AL e relatamos o caso da perturbação implícita para a autorreflexão de AC1. Finalizamos o capítulo respondendo como a TC explica a trajetória do aluno.

No último capítulo expomos a conclusão que este estudo chegou. Dentre os argumentos expostos, mostramos que o sistema AC1 tornou-se mais independente academicamente com o

⁴ [...] *the availability of these procedures also facilitate the transition from a quantitative research tradition to a more naturalistic paradigm.*

AL; e o sistema conselheiro, mesmo com todo o empenho empreendido durante o processo de aconselhamento, nem sempre resultou em um avanço na trajetória de AC1.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo tecemos algumas considerações sobre sistemas adaptativos complexos (SACs), sobre aconselhamento linguageiro (AL) e sobre como enxergamos o entrelaçamento desses temas no estudo aqui empreendido.

2.1 Sistemas Adaptativos Complexos

Nesta seção, descrevemos brevemente o surgimento do estudo sobre os SACs e expomos como a aprendizagem de uma LE está sendo interpretada como tal sistema na Linguística Aplicada (LA). Em seguida, apresentamos alguns conceitos pertinentes da teoria para a compreensão dos fenômenos investigados.

2.1.1 Breve histórico

O homem sempre buscou explicações para os fenômenos do universo. Inicialmente, eram os deuses da mitologia os responsáveis pelos acontecimentos. Mais tarde, com o avanço das ciências, o mundo se deparou com respostas até então inimagináveis para os fatos que envolvem a humanidade.

A ciência clássica surgiu com os métodos de observação utilizados principalmente pela física. Com os estudos sobre a lei da gravitação de Newton e da teoria da relatividade de Einstein essa ciência ganhou prestígio e fez com que outros campos do saber, como o da matemática, da biologia e das ciências humanas, por exemplo, procurassem seguir o mesmo modelo científico em seus estudos. No entanto, nem sempre esse modelo conseguiu atender às necessidades específicas de cada área. Isso porque a ciência tradicional trabalha com dados objetivos e procura eliminar do discurso científico a imprecisão, a ambiguidade e a contradição (VASCONCELLOS, 2002.). Ao adotar o paradigma tradicional para as ciências humanas, aquilo que não se encaixava nesse molde de observação era deixado de lado.

A ciência pós-moderna, chamada por Vasconcellos (2002) de ciência novo-paradigmática emergente, vai além do modelo newtoniano, pois considera a complexidade dos fatos; percebe a estabilidade dos fenômenos, do mesmo modo que reconhece que eles podem ser instáveis; e leva em consideração a intersubjetividade. A instabilidade é tida como um novo pressuposto e admite “um mundo em processo de tornar-se, em transformação contínua e

formado por constante auto-organização” (VASCONCELLOS, 2002, p. 119). Estamos rodeados de fenômenos instáveis, que se reorganizam em processos constantes. Morin (2000) já descrevia a complexidade do paradoxo “viver de morte, morrer de vida”, ao falar sobre a auto-organização dos sistemas vivos:

A reorganização permanente e a autopoiese constituem categorias aplicáveis a toda a ordem biológica e, *a fortiori*, à ordem sociológica humana. Uma célula está em autoprodução permanente por meio da morte de suas moléculas. Um organismo está em autoprodução permanente por meio da morte de suas células; uma sociedade está em autoprodução permanente por meio da morte de seus indivíduos: ela se reorganiza incessantemente por meio de desordens, antagonismos, conflitos que minam sua existência e, ao mesmo tempo, mantêm sua vitalidade (MORIN, 2000, p. 300).

Para Vasconcellos (2002, p. 111) perceber o complexo requer a mudança de crenças básicas, pois “em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou o indivíduo, e que teremos de delimitá-lo muito bem, precisamos crer que estudaremos ou trabalharemos sempre com o objeto em contexto”. Morin (2002) sugere que devemos reformular nossa forma de pensar, de modo que o contexto e o complexo sejam considerados. Ao pensarmos de forma holística, não separamos o fenômeno de seu contexto. Assim, o pensamento complexo “agrega relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas” (MORIN, 2002, p.19).

“Um sistema complexo é um sistema com tipos diferentes de elementos, geralmente em grande número, que se conectam e interagem de modo diferente e mutável⁵” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26). Esses elementos muitas vezes são chamados de agentes, e podem se referir a indivíduos, animais, células e outras espécies. Os sistemas são resultantes da interação e interdependência de suas partes.

As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora possamos discernir suas partes individuais em qualquer sistema, a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes (CAPRA, 2007, p. 260).

A ciência contemporânea emergente reconhece “a impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo” por meio do pressuposto da intersubjetividade (VASCONCELLOS, 2002, p. 129). Esse pressuposto fica ainda mais evidente nas ciências sociais. Para Vasconcellos

⁵ *A complex system is a system with different types of elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways.*

(2002, p. 97), “fenômenos humanos são de natureza subjetiva e não se deixam captar pela objetividade, como acontece com os fenômenos naturais”. Segundo a autora, podem surgir diversas contradições ao se fracionar o estudo do homem em campos distintos. Por exemplo, a biologia estuda o ser humano em laboratórios, como um ser biológico; e nos departamentos de ciências humanas, o homem é estudado cientificamente como um ser social e cultural.

Para entender a natureza humana, estudamos não só suas dimensões físicas ou psicológicas, mas também suas manifestações sociais e culturais. Os seres humanos evoluíram como animais e seres sociais e não podem conservar-se física ou mentalmente bem se não permanecerem em contato com outros seres humanos. Mais do que qualquer outra espécie social, dedicamo-nos ao pensamento coletivo e, assim procedendo, criamos um mundo de cultura e de valores que é parte integrante do nosso meio ambiente natural. Assim, as características biológicas e culturais da natureza humana não podem ser separadas (CAPRA, 2007, p.291).

O tema da complexidade surgiu em um colóquio no início dos anos 80 do século passado, em Cérisy, na França. A ocasião reuniu diversas áreas da ciência, como a matemática, a física, a biologia, a estatística, a psicologia, a sociologia, a filosofia, entre outras. O convidado para a abertura desse encontro, Dr. Henri Atlan, discursou sobre a necessidade em tornar a complexidade “uma questão a abordar, um objeto de estudo e de pesquisa sistemática” (VASCONCELLOS, 2002, p. 105).

O homem é melhor compreendido quando não se separam as suas instâncias ou quando uma ilumina e complementa a outra. Na TC, a visão de mundo ainda inclui nele o pesquisador, assim como suas experiências e conhecimentos.

Fritjof Capra, em seu livro *O Ponto de Mutação*, diz que a concepção sistêmica da vida “baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial a todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais” (2007, p. 259). Para o físico, esse novo pensamento requer que formulemos conceitos e modelos; sendo que nenhum deles deve ser mais fundamental do que o outro, pois todos “descrevem diferentes aspectos da estrutura inter-relacionada e de múltiplos níveis da realidade” (CAPRA, 2007, p. 259).

A Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) foi inicialmente vinculada à Linguística Aplicada por Larsen-Freeman (1997, p. 147), que encontrou semelhanças entre os sistemas complexos não lineares, presentes na natureza, e a aquisição de línguas⁶. Segundo a autora, se a “língua pode ser conceituada como um agregado de unidades paradigmáticas e

⁶ Nesta dissertação utilizaremos os termos **Teoria da Complexidade** (TC) e **Sistemas Adaptativos Complexos** para nos referirmos a teoria, de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008).

sintagmáticas (por exemplo, fonemas, morfemas, frases etc.), também é verdade que uma visão da língua como um sistema dinâmico pode ser adotada⁷ (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 147). Paiva (2011, p. 191) explica que os SACs lidam com sistemas que “são previsíveis em curto prazo; seu comportamento de longo prazo é caótico e imprevisível. O nome caos é dado a esse comportamento imprevisível de um sistema”.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008) a aquisição de línguas apresenta características de sistemas complexos, uma vez que esses são dinâmicos, abertos, não lineares e adaptativos; às vezes podem parecer ser estáticos e repentinamente sofrer mudanças; e, por sofrerem mudanças repentinas, ou fases de transição, eles se auto-organizam e novos comportamentos emergem. Essas características são percebidas em sistemas como a sala de aula de línguas, que sofre influência de outros sistemas a ela interligados e passam por várias fases até se auto-organizarem e proporcionarem a emergência de novos resultados.

No Brasil, os primeiros trabalhos que ligam a Teoria do Caos à aquisição de línguas, inspirados por Larsen-Freeman (1997), surgiram com Paiva (2005, p. 25), ao considerar que “há evidências suficientes para advogar que a aprendizagem de línguas parece ser um sistema adaptativo complexo; complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente”. Paiva (2011) estudou as narrativas de aprendizagem de alunos de inglês de diferentes países pelo projeto AMFALE⁸, e observou que seus sistemas de aprendizagem sofrem constantes mudanças. Essas alterações geram um desequilíbrio na aprendizagem, levando seus sistemas para a **beira do caos**, “o ponto onde a aquisição da língua sofre mudança repentina de um estado a outro, quando o aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles” (PAIVA, 2011, p. 194).

Na UFPA, os estudos sobre os SACs tiveram início em 2013, com o projeto sobre aconselhamento linguageiro, o qual passou a ser analisado pelo paradigma dessa teoria.

2.1.2 Conceitos pertinentes

Esta subseção explicita alguns termos⁹ pertinentes da TC para melhor compreensão da análise de dados deste estudo. Os mesmos estão dispostos de modo que demonstrem sua relação

⁷ [...] *language can be conceptualized as aggregations of paradigmatic and syntagmatic units (e.g. phonemes, morphemes, sentences, etc.), it is also true that a view of language as a dynamic system can be adopted.*

⁸ O Projeto “Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras”, AMFALE, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia de Menezes Paiva na UFMG, estuda narrativas de alunos de várias universidades e países no mundo.

⁹ Alguns termos da TC adquiriram novos sentidos na teoria e não representam sua semântica original. Já outros mantiveram proximidade com seu significado latino ou grego.

com a área de ensino e aprendizagem de línguas. Apresentaremos os conceitos de: complexidade; sistema complexo; agentes, subsistemas e identidade; condições iniciais; previsibilidade, imprevisibilidade e efeito borboleta; não linearidade; adaptação e coadaptação; estabilidade e instabilidade; trajetórias; estado de espaço; emergência; bacia atratora e atrator; perturbação; injeção de energia; e mudança de fase.

Iniciaremos com o termo **complexidade**, que, segundo o dicionário da língua portuguesa de Azevedo (2010), faz analogia com palavras como incerto; desordenado; sinuoso; que se agrupa ou se agrega, para relacionar com aquilo que é complexo. O paradigma da complexidade, para Morin (2000, p. 330), envolve “um conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo”. Um **sistema complexo**, “é aquele constituído de um número muito grande de unidades, com uma enorme quantidade de interações; [...] um conjunto cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e interligados” (VASCONCELLOS, 2002, p. 110). O complexo está relacionado à abrangência, a uma teia que interliga vários fenômenos, onde há relações e inter-relações que se conectam a essa rede. Um fenômeno complexo abrange fatos que não conseguimos entender facilmente, como aqueles que acontecem durante a nossa aprendizagem ou aqueles ligados à sala de aula (VETROMILLE-CASTRO, 2011).

O elemento de um sistema pode ser chamado de **agente**, e representa um indivíduo, formado por diversas identidades, ou um ser inanimado, como uma casa, uma célula ou uma espécie. Cada agente pode ser entendido, também, como um **subsistema**, que se constitui em um sistema complexo por si só. Por exemplo, uma sala de aula, entendida como um sistema complexo, é composta por seus alunos e professores, cada um sendo, por sua vez, um sistema.

O entendimento da questão da **identidade** nos remete à figura geométrica dos fractais para explicar as identidades fractalizadas que um indivíduo possui. Nossa identidade é formada por outras que se agregam a nós ao longo da vida. Um aluno, por exemplo, pode ser ao mesmo tempo: pai, surfista, músico, católico, administrador, motorista, *gourmet*, entendedor de vinhos, jogador de futebol etc. A cada fase de nossas vidas, agregamos mais identidades àquelas que possuímos e, assim, passamos a fazer parte de vários grupos sociais. A sala de aula agrega agentes formados por várias identidades que se conectam e interagem influenciando uns aos outros. Essas questões de identidade “não são apenas importantes, mas essenciais, se quisermos ter um conhecimento mais profundo da complexidade, que envolve tanto o processo de reconstrução identitária como o de aprendizagem de língua estrangeira” (SADE, 2009, p. 14).

Diz-se que um sistema complexo é sensível às **condições iniciais**. Essas condições representam “os valores das variáveis no início de um período de tempo específico¹⁰” (WILLIAMS, 1997, p. 373) e podem influenciar o sistema no futuro. Nos estudos da área de ensino e aprendizagem de línguas, as condições iniciais de aprendizagem de um aluno devem ser observadas com atenção, pois elas fornecem dados pertinentes que podem anunciar, embora não garantir, uma determinada trajetória. As condições iniciais de um aluno de línguas podem influenciá-lo tanto como um estímulo ou desencorajamento.

No entanto, segundo a TC, a cada nova fase de um processo, novas condições iniciais podem surgir e gerar resultados diferentes. É possível observar fenômenos peculiares em relação à aprendizagem dos alunos de línguas quando observamos suas condições iniciais. Alguns apresentam características favoráveis e aparentemente sugerem alto potencial positivo para a aprendizagem, mas os resultados nem sempre confirmam as previsões.

A **previsibilidade** do sistema é limitada. Como exemplifica Paiva (2011, p. 192), “podemos prever que em contextos formais de aprendizagem os alunos vão ser capazes de memorizar regras e vocabulário, mas não podemos prever se todos eles vão adquirir a língua”. A **imprevisibilidade** dos sistemas surge da sensibilidade a qualquer mudança nas condições que controlam o desenvolvimento de um aluno. O aluno de línguas pode alterar seu comportamento por razões diversas; um simples gesto de seu professor pode gerar consequências inesperadas; como, por exemplo, quando um aluno sente-se menosprezado por ele ao ser comparado com outro aluno mais competente linguisticamente; esse aluno passa, então, a comportar-se de maneira mais participativa, para tentar mostrar que é igual aos outros da sala. Na TC, esse fenômeno é conhecido como **efeito borboleta** e acontece quando pequenas interferências no sistema desencadeiam mudanças significativas. Paiva (2011, p. 193) contribui com outro exemplo ao afirmar que “as escolhas dos professores ou as políticas educacionais podem ajudar uns a ‘vencer’ e outros a ‘fracassar’, como efeito de causas semelhantes”.

Na TC as rotas dos sistemas são **não lineares**. Isso porque em um sistema não-linear, elementos e agentes não são independentes, uns influenciam os outros; e as relações e inter-relações entre elas não são fixas e nem proporcionais. Por exemplo,

As interações dos estudantes com o processo de aprendizagem (inclusive com os demais participantes) surgem de um complexo de atitudes que são específicas a cada um como indivíduo, bem como de suas relações com o meio no qual estão inseridos” (MARTINS; BRAGA, 2007, p. 224).

¹⁰ *Values of variables at the beginning of any specified time period.*

Isso implica em influências vindas de locais diversos no sistema, sem sistematização ou linearidade. Outro exemplo de **não linearidade** pode ser relacionado à aprendizagem de uma segunda língua.

Sabemos que os aspectos do desenvolvimento da linguagem são não-lineares. Por exemplo, medidas de aprendizagem de vocabulário em uma segunda língua (Laufer 1991; Meara 1997) mostram que a aprendizagem começa muito lentamente; uma vez que há um domínio de certo número de palavras, a taxa de aprendizagem aumenta até que o volume de vocabulário alcance um nível que servirá ao aluno suficientemente bem; e, em seguida, [o crescimento] da taxa de aprendizagem desacelera. O volume de vocabulário não aumenta linearmente com o tempo¹¹ (LARSEN-FREEMAN;CAMERON, 2008, p. 31).

A **adaptação** e a **coadaptação** também estão presentes na TC. Em um sistema complexo, seus elementos ou agentes adaptam-se e se coadaptam uns aos outros. Esse processo pode ser relacionado às instituições de ensino, onde seus agentes passam por vários processos para manter um equilíbrio e, comumente, precisam adaptar-se e se coadaptar aos sistemas aos quais estão interligados. Como esses sistemas são abertos e recebem influências externas, podem sofrer mudanças ao se auto organizarem. Durante o ano letivo, por exemplo, há instabilidades diversas que interferem no sistema escolar; elas emergem do próprio contexto e podem ser previsíveis ou imprevisíveis. Porém, não é possível saber qual sistema será capaz de afetar o sistema institucional; pode vir de dentro do contexto escolar, como a troca de diretores, ou de fora, como novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) etc. A **instabilidade** é, portanto, uma característica dos sistemas complexos. Mesmo quando estão aparentemente equilibrados, há sempre uma dinamicidade que lhes é própria, que pode ou não mudá-los inesperadamente.

Na TC termos como **estabilidade** e **instabilidade**, previsibilidade e imprevisibilidade podem caminhar lado a lado. Isso porque o pensamento complexo não exclui e sim agrega possibilidades. Essa é outra característica desse pensamento que é integrador, ao qual “corresponde o que tem sido chamado de *atitude ‘e – e’*, ‘e (isto) e (aquilo) ou ‘tanto (isto) quanto (aquilo)’” (VASCONCELLOS, 2002, p. 113). Falamos de mudanças que podem ser ocasionadas por isso e por aquilo, que levam alguém a agir, às vezes, paradoxalmente.

¹¹ *We know that aspects of language development are non-linear. For example, measures of vocabulary learning in a second language (Laufer 1991; Meara 1997) show that learning begins quite slowly; once a certain number of words are mastered, learning increases in rate until vocabulary size reaches some level that seems to serve the student well enough, and then the rate of learning slows down. Vocabulary size does not increase linearly over time.*

A mudança no sistema pode ser analisada por meio de **trajetórias**, que mostram o caminho que o sistema percorre. Essas mudanças podem ser vistas como um movimento, suave ou brusco, em uma trajetória, num dado **estado de espaço** ou espaço de fase. O estado de espaço refere-se ao comportamento de elementos ou agentes do sistema, em um período específico no tempo (LARSEN-FREENAM; CAMERON, 2008).

Se fossemos considerar o estado de uma escola como um sistema adaptativo complexo em um período específico, pensaríamos em como seus agentes (estudantes, professores, administradores etc.) e elementos (currículo, recursos etc.) estão interagindo (por meio de uma variedade de processos que podem, por exemplo, incluir o grau de instrução do professor ou a realização de reunião de pais), e como eles se conectam para formar um sistema como um todo¹² (LARSEN-FREENAM; CAMERON, 2008, p. 44).

Uma trajetória pode mostrar pontos de **emergência**, que, na TC, “é o comportamento geral do sistema, que vem da interação de diversos participantes – comportamento esse que não pode ser previsto, ou mesmo vislumbrado a partir do conhecimento do que cada componente do sistema faz isoladamente¹³” (CALHOUN, 2004, p. 35). Para ilustrar o termo emergência, podemos falar da trajetória de aprendizagem de um aluno de línguas, que pode apresentar pontos de emergência – comportamentos inesperados – resultantes da interação com colegas de classe, professores inspiradores (ou desmotivadores), palestras e leituras. No entanto, isso nem sempre ocorre. Pode acontecer de o sistema preferir ficar no estado ou lugar em que se encontra; não querer mudar. Quando essa situação se manifesta, dizemos que o sistema encontra-se em uma **bacia atratora**. Um **atrator** é, portanto, um comportamento preferido pelo sistema. Ele pode ser profundo ou raso, e isso acarreta certa facilidade ou dificuldade para que o sistema se desloque. “Um atrator estranho ou caótico é uma região do espaço de fase na qual o comportamento do sistema torna-se bastante turbulento e instável, pois mesmo pequenas perturbações fazem com que ele se mova para um outro estado” (PAIVA, 2011, p. 198). Em se tratando do sistema de aprendizagem de um dado aluno, pode acontecer de ele estar preso a uma forma de estudo que o impossibilite ou não crie oportunidades o suficiente para que ele cresça em sua aprendizagem. Há alunos que acreditam que sua maneira de estudar é ideal ou que se estudarem de tal forma conseguem aprender. Esse comportamento atrator estimula o

¹² *If we were to consider the state of a school as a complex dynamic system at a particular time, we would think of how the agents (students, teachers, administrators, etc.) and elements (curriculum, resources, etc.) are interrelating (through many different processes that might for example include teaching literacy or holding parents' meetings), and how they connect to form the whole system.*

¹³ *Emergence is overall system behavior that comes out of the interaction of many participants--behavior that cannot be predicted or even envisioned from knowledge of what each component of the system does in isolation.*

aluno a permanecer em um círculo vicioso que não lhe favorece. Quando isso acontece, dizemos que o sistema precisa de uma **perturbação**, que vise tirar o aluno do estado em que se encontra. Nesse caso, apresentar a ele outras formas de aprendizagem seria uma forma de perturbar seu sistema.

Na TC a perturbação representa uma **injeção de energia** no sistema para tirá-lo do estado de acomodação. Isso pode ser feito, por exemplo, pelo professor, quando ele propõe novas maneiras de executar uma tarefa ou permite que seus alunos desenvolvam trabalhos com temas escolhidos por eles. Isso pode gerar, inclusive, a emergência de novos comportamentos.

Ao sair de um dado estado, dizemos que o sistema sofre uma **mudança de fase**, ou seja, ele passa para outro estado, diferente daquele em que se encontrava anteriormente. Isso acontece, por exemplo, com o sistema de semáforo, que possui três estados ou fases distintas. No ensino e aprendizagem de línguas isso pode ser exemplificado pela motivação do aluno, que pode oscilar entre muito motivado, motivado, pouco motivado ou sem motivação. Esse tipo de oscilação é comum ao longo de sua vida escolar; o mesmo pode ser dito de sua autoestima, que sofre variação e mudanças, com períodos em que se encontra em baixa e outros em alta. Mudanças de fase podem ocorrer, também, quando o sistema sai de uma bacia atratora e passa a ter outro comportamento, diferente do que tinha anteriormente.

Veremos mais adiante, na análise de dados, a aplicação desses termos ao aconselhamento linguageiro.

2.2 Aconselhamento linguageiro

Iniciamos este tópico com a história do aconselhamento linguageiro (AL). Depois, tratamos das acepções do termo **aconselhamento**. Em seguida, elencaremos os principais centros que utilizam o aconselhamento no mundo. Posteriormente, expomos algumas das bases teóricas que levaram a um modelo de aconselhamento baseado no diálogo, também explicado no texto. Por último, elencamos algumas técnicas, utilizadas durante as sessões de aconselhamento.

2.2.1. Breve histórico

Em décadas passadas, o ensino de línguas diferenciava-se bastante das abordagens preocupadas com a comunicação e a cognição do indivíduo, como acontece atualmente nas

salas de aula de LE. Acreditava-se que o ensino deveria ocorrer por meio de textos literários, representações consideradas perfeitas da língua a ser aprendida. Pouco ou quase nada era focado no aluno, tido como um mero espectador das aulas centradas no professor. Muita importância era dada à gramática e à tradução exaustiva de autores consagrados. Desde o Método Clássico, no século XIX, até a atual Abordagem Comunicativa, é possível perceber que muita coisa evoluiu nesse ramo ao longo do tempo. Os estudos de Goleman (1995) sobre inteligência emocional, as estratégias de ensino e aprendizagem (EA) propostas por Rebecca Oxford (1990) e os princípios de Douglas Brown (2001) promoveram mudanças positivas e favoreceram o ensino e aprendizagem de línguas.

Em 1959 na França, o então Assistente da Faculdade de Ciências Humanas, Yves Chalon, foi designado para ensinar inglês aos alunos do primeiro ano de graduação da Escola das Minas de Nancy¹⁴. Posteriormente, sua função envolveu os alunos do Instituto de Ciências e Engenharia¹⁵ e, mais tarde, os das Faculdades de Ciências, Medicina e Direito. Sua tarefa consistia em formular métodos orais que atendessem às necessidades dos estudantes e, dessa forma, contrapor-se à aprendizagem da língua por meio de leituras de clássicos. Yves Chalon contou com a ajuda de alguns jovens professores e ex-alunos, criando assim um Grupo de Pesquisa em Educação, o GRAP¹⁶.

Em 1969, o Ministério de Educação Francês destinou um subsídio para a criação de um departamento responsável pela formação de inglês dos alunos do ensino superior. O objetivo maior era o de tornar esses estudantes especialistas nas quatro habilidades da língua inglesa: compreensão e produção oral, leitura e escrita. Yves Chalon foi o responsável por esse novo centro, criado em 1970, que recebeu o nome de Centro de Pesquisas e Aplicações Pedagógicas em Línguas¹⁷, (CRAPEL). Esse centro passou a se envolver ativamente em reflexões institucionais sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a formação de professores de línguas.

São três os princípios do CRAPEL: a autoaprendizagem, a utilização de documentos autênticos e a especificidade de cada competência linguística. Holec assim descreve a autoaprendizagem como vista pelo CRAPEL:

O primeiro e o mais inspirador desses princípios está no campo da autoaprendizagem e das três condições para a sua implementação bem sucedida: a formação de alunos (aprender a aprender), a disponibilidade de recursos adequados (centros de recursos e materiais de aprendizagem

¹⁴ *École des Mines de Nancy.*

¹⁵ *Institut des Sciences de l'Ingénieur.*

¹⁶ *Groupe de Recherche en Pédagogie, GRAP.*

¹⁷ *Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues.*

autodirigidos) e a formação de professores (aprender a formar os alunos, aprender a aconselhar)¹⁸ (HOLEC, 2000, p. 9).

O segundo princípio do CRAPEL é o da utilização de documentos autênticos. Desde a década de 60, quando ainda era uma organização pequena, esta já utilizava para o desenvolvimento da habilidade oral a trilha sonora de *West Side Story* e *My Fair Lady*, jornais britânicos e transmissões da BBC.

O terceiro princípio está na área das competências linguísticas no que se refere ao estudo da língua inglesa. Desde seus primeiros ensinamentos, o CRAPEL distinguiu língua falada da língua escrita, a habilidade de compreender e de saber expressar-se. Entre 1967 e 1970 foi aberto o primeiro curso de compreensão oral, o curso para compreensão de leitura para não-especialistas e cursos de formação em inglês para estudantes especialistas.

A autonomia na aprendizagem tem atraído cada vez mais atenção na educação, especialmente no mundo ocidental. Nunan (1988) considera que a educação moderna deve se preocupar com o lado humanístico do indivíduo: quem aprende deve decidir sobre sua aprendizagem e poder optar como quer aprender, o que implica em autonomia. Para Benson (2006), essa autonomia está ligada a saber administrar as próprias vidas, tanto individual como coletivamente; diz respeito a ter controle sobre a própria aprendizagem dentro e fora da sala de aula; significa ter a capacidade de determinar seus próprios objetivos ao aprender uma língua e saber escolher os caminhos para aprendê-la.

Essas questões de autonomização estão diretamente ligadas ao aconselhamento linguageiro, uma vez que representam seu principal objetivo, que é o de conscientizar o aluno de que ele é o principal responsável pela sua trajetória de aprendizagem. A prática do aconselhamento linguageiro, segundo Mozzon-McPherson (2001), surgiu com esse nome em meados da década de 1990 principalmente na Europa e em alguns lugares do Sudoeste Asiático, como veremos mais adiante.

2.2.2 Definição operacional

Embora utilizado em outras áreas que envolvem as relações humanas, o termo **aconselhamento** ainda requer mais definições no campo da Linguística Aplicada. Isso porque,

¹⁸ *Le premier, et le plus mobilisateur, de ce credo est bien entendu l'apprentissage autodirigé et les trois conditions de sa mise en place réussie : la formation des apprenants (apprendre à apprendre), la mise à leur disposition de ressources adéquates (les centres de ressources et les matériaux d'apprentissage en autodirection) et la formation des enseignants (apprendre à former les apprenants, apprendre à les conseiller).*

segundo Magno e Silva (2012), esse ramo é relativamente novo na área de ensino e aprendizagem de línguas e, portanto, carece de investigações e estudos. O que se tem observado é a influência do aconselhamento linguageiro no aluno de línguas, que o tem utilizado como forte aliado de sua aprendizagem.

Ainda que outros autores se sobreponham em suas definições operacionais de aconselhamento, ao verificarmos as características principais de cada uma, identificamos três categorias principais. A primeira delas descreve o aconselhamento como um diálogo entre os sujeitos; a outra o coloca como provedor de ajuda e apoio; e a terceira enfatiza que o aconselhamento procura levar os aprendentes a serem mais autônomos, como mostramos a seguir:

Na primeira concepção de aconselhamento, alguns autores o definem como um diálogo ou uma relação entre duas pessoas, o conselheiro e o aluno (KELLY, 1996; GREMMO, 2007; GREMMO, 2009; REINDERS, 2008; KARLSSON, 2012). Kelly (1996, p. 94) afirma que “o aconselhamento é essencialmente uma forma de **diálogo terapêutico**¹⁹, que permite a um indivíduo administrar um problema²⁰”. Esse diálogo é particularmente eficaz quando são determinadas as escolhas pessoais e quando se precisa ressignificar crenças pré-estabelecidas sobre si mesmo e sobre o mundo. Para Gremmo (2009, p. 159) “aconselhamento é uma **relação de um para um**, na qual os **dois participantes** têm status iguais²¹”. Para essa autora, a figura do conselheiro não deve causar ansiedade ao aluno, pois ele, no papel de conselheiro, não vai atribuir notas ou exercer algum julgamento. Reinders (2012) se refere ao conselheiro linguageiro como professor-facilitador e define aconselhamento como “uma abordagem verdadeiramente centrada no aprendente para a educação de línguas, na qual as necessidades individuais do **aluno** conduzem a **relação entre este e o professor-facilitador**²²” (REINDERS 2012, p. 170). Karlsson (2012, p. 185) entende aconselhamento como “uma forma de praticar a pedagogia reflexiva autobiográfica²³”. Isso porque durante o **diálogo entre conselheiro e aluno** surgem oportunidades para a interação e, conseqüentemente, a troca de histórias entre ambos; seja por meio de narrativas escritas ou simples conversas.

¹⁹ Este e os demais destaques em citações são meus.

²⁰ *Counselling is essentially a form of therapeutic dialogue that enables an individual to manage a problem.*

²¹ *Advising is a one-to-one relationship where the two participants have equal status.*

²² *It is a truly learner-centred approach to language education where the needs of the individual learner determine the interaction between a facilitator-teacher and the student.*

²³ *I introduce advising for autonomous language learning as a way of practicing reflexive autobiographical pedagogy.*

Outra concepção coloca o aconselhamento como uma forma de apoio e ajuda ao aluno (STICKLER, 2001; MOZZON-MCPHERSON, 2001; CARSON E MYNARD, 2012; REINDERS; 2012). Stickler (2001) considera que a palavra conselheiro pode designar vários papéis, sendo que todos dizem respeito ao **oferecimento de algum tipo de ajuda experiente**, em uma determinada área, seja essa ajuda técnica ou de simples conhecimento de mundo. Mozzon-McPherson (2001) explica o aconselhamento ao falar da figura do conselheiro languageiro, que surge após uma mudança na aprendizagem de línguas, antes mais centrada no professor e agora mais voltada ao aluno. “Termos como ‘facilitador’, ‘mentor’, ‘conselheiro’, ‘ajudante’, ‘agente de **apoio ao aluno**’ e ‘consultor’ apareceram para tentar caracterizar esta mudança²⁴” (MOZZON-MCPHERSON, 2001, p.7). Carson e Mynard (2012, p. 4) afirmam que “o aconselhamento na aprendizagem de línguas envolve o **processo e a prática de ajuda aos alunos**²⁵”. Reinders (2008) vê o aconselhamento languageiro como uma **forma de apoio** no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “consiste em encontros (*on line* ou face a face) entre o conselheiro (professor ou pessoa que exerça a função) e aluno, geralmente de forma individual²⁶”.

Uma terceira concepção de aconselhamento o coloca como fomentador da autonomia (KELLY, 1996; CARSON E MYNARD, 2012; CANDLIN, 2012), uma vez que estimula o aluno a refletir sobre sua aprendizagem e buscar meios que facilitem esse processo. Para Kelly (1996, p. 94), o aconselhamento “**permite a um indivíduo administrar um problema**²⁷”. Carson e Mynard (2012, p. 4) afirmam que o aconselhamento visa direcionar os alunos em seus caminhos pessoais, a fim de que se tornem “**aprendentes de língua mais competentes e autônomos**²⁸”.

Essas categorias estão bem distribuídas: diálogo e ajuda, com quatro menções cada uma, e autonomização, com três. Essa categoria menos presente, a da autonomização, deveria constar em todas as definições, pois sem o foco na autonomia podemos correr o perigo de os alunos se tornarem dependentes do aconselhamento. Casos desse tipo são passíveis de acontecer entre

²⁴*The shift in language learning from a teacher-led to a more learner-centred approach has involved a repositioning of the teacher and a reappraisal of the teacher's skills. Terms such as facilitator, mentor, counsellor, adviser, helper, learner support officer and consultant have appeared to try to characterise this change.*

²⁵*Advising in language learning involves the process and practice of helping students to direct their own paths so as to become more effective and more autonomous language learners.*

²⁶*Language advising (also called ‘language counselling’) is a form of language support. It consists of one or more meetings (online or face-to-face) between an advisor (a teacher or dedicated language support person) and a student, usually one-to-one.*

²⁷*Counselling is essentially a form of therapeutic dialogue that enables an individual to manage a problem.*

²⁸*Advising in language learning (ALL) involves the process and practice of helping students to direct their own paths so as to become more effective and more autonomous language learners.*

conselheiro e aconselhado, levando ambos às bacias atratoras as quais demandam energia para serem alteradas.

Percebemos aqui que alguns autores privilegiam um aspecto ou dois de cada categoria em suas definições, mas nenhum deles inclui todas as três para formar um único conceito. Na realidade, a definição mais completa do termo precisa englobar os três aspectos mencionados, porque o aconselhamento é um diálogo entre os sujeitos, que visa oferecer ajuda e apoio ao aluno com dificuldades, procurando, assim, levar esses aprendentes a serem mais autônomos.

Os vários pontos mencionados sobre o aconselhamento linguageiro o colocam como um procedimento novo, que intenciona contribuir com a formação do aluno de línguas. Essa ferramenta recente envolve **autonomia** e **motivação**, dois processos que estão diretamente ligados à prática, e que encontramos certa dificuldade em separar. Candlin (2012, p. 12), não consegue definir aconselhamento sem falar de autonomia. Para o autor, ambos são processos dinâmicos, que abrangem a interação entre pessoas com histórias, ao longo do tempo e espaço. Ele acredita que há fortes componentes motivacionais relevantes, entrelaçados no processo, como a forma que os construtos são interpretados, a avaliação das relações entre os participantes e os valores que ambos trazem consigo. Candlin (2012) acrescenta que **aconselhamento** e **autonomia** são comprometidos um com o outro. Ou seja, se a autonomia é um objetivo, o aconselhamento é um meio para que se chegue até ela. Da mesma forma, se o aconselhamento é um processo pedagógico desejado, deve ser direcionado e focado. **Motivação** e **autonomia** caminham juntas, especialmente quando falamos de aprendizagem de línguas.

2.2.3 Centros de aconselhamento

A partir da experiência pioneira do CRAPEL mencionada acima, a prática do aconselhamento linguageiro difundiu-se em algumas universidades estrangeiras nas últimas décadas. Em determinadas instituições, essa ajuda é oferecida de forma presencial e individual, enquanto que em outras, o aconselhamento pode ser feito em grupo ou com a ajuda do computador, como mediador do processo. Listaremos aqui alguns dos principais Centros de Aconselhamento espalhados no mundo e faremos uma breve descrição de como funcionam.

A Universidade de Hull, na Inglaterra, trabalha com aconselhamento há vários anos. Em 1993, essa instituição criou um anexo em seu Centro de Línguas voltado para o aconselhamento e o denominou de Sala do Conselheiro em Aprendizagem de Línguas²⁹. Em 1997, o mesmo

²⁹ *Language Learning Adviser's Office*

centro fundou o projeto denominado de Estratégias de Gerenciamento para um Ambiente de Aprendizagem Independente³⁰ (SMILE), o qual contou com parcerias de duas outras instituições inglesas, a Universidade de Nottingham Trent e a Universidade de Ulster. Segundo Mozzon-McPherson (2001), esse projeto, dentre outros objetivos, pretendia divulgar e implementar no país esse tipo de serviço. No modelo adotado pela Universidade de Hull, alunos, membros da administração e da comunidade podem procurar pelo aconselhamento. Eles seguem um esquema de estudo por conta própria e a seu próprio tempo (MOZZON-MCPHERSON, 1997).

Mozzon-McPherson (1997, p. 102) ressalta que, como conselheira “apoia o aprendente em períodos cruciais, quando este inicia um curso: ajuda-o a montar um plano de estudo, a estabelecer metas e objetivos e a avaliar sua experiência de aprendizagem³¹”. Mozzon-McPherson destaca que nunca interfere no **conteúdo** da língua, mas sim no **processo** de aprendizagem, pois este é função do conselheiro, enquanto que agir sobre o conteúdo é função do professor. Essa distinção, segundo a autora, faz com que o ensino e o aconselhamento sejam funções complementares e não intercambiáveis.

Na Ásia, a Universidade Politécnica de Temask, localizada em Hong Kong, inaugurou o seu Centro de Aprendizagem Individual de Línguas³² (CILL), em 1993. Ligado a esse centro, foi criado um projeto para dar assistência particular aos alunos; uma espécie de aconselhamento sem as características que hoje tal função possui. Poderiam participar os estudantes das diversas áreas da universidade que necessitassem melhorar seu grau de proficiência em língua estrangeira, geralmente o inglês. O CILL esquematizou um caminho a ser seguido por todos os participantes, e o aconselhamento linguageiro poderia ocorrer a qualquer etapa desse caminho. Na descrição de Kelly (1996, p. 98-100), esse tipo de serviço implica em um “conselheiro assistente”, mais formal. O diálogo entre conselheiro e aluno serve para esclarecer objetivos, fomentar a reflexão e estabelecer metas.

Ainda na Ásia, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong³³ (HKUST) utiliza o aconselhamento³⁴ desde 1998. Seu centro de autoacesso tem criado alguns programas que promovem a aprendizagem de línguas autodirigida, seja como atividade extracurricular

³⁰ *Strategies for Managing an Independent Learning Environment (SMILE).*

³¹ *As an adviser, I support the learner over the crucial period where he/she starts a learning programme, assist in the designing of the study plan, the setting of the aims and objectives, the evaluation and assessment of the learning experience.*

³² *Centre for Individual Language Learning (CILL).*

³³ *Hong Kong University of Science and Technology (HKUST).*

³⁴ *Research and Professional Development Committee; Centre for Applied English Studies (CAES), University of Hong Kong. Coordenador do projeto: Peter Voller.*

opcional ou como parte de um curso. Nessa universidade, o Programa de Inglês Autônomo da Pós-graduação³⁵ e os Grupos de Interesses Especiais³⁶ (SIG) utilizam o aconselhamento com o objetivo de tornar os alunos autônomos. O SIG, coordenado por Peter Voller, tem como objetivo principal construir e atualizar a compreensão da autonomia e conceitos relacionados por meio de leituras sobre língua e aconselhamento.

Em 1999, no campus de Xalapa, no sudeste do México, foi fundada a Unidade de Serviços Bibliotecários e de Informação³⁷. O espaço oferece opções de estudo individual para todos os alunos de cursos de línguas estrangeiras, facilitando a aprendizagem autônoma. O modelo de aconselhamento dessa universidade apresenta um diferencial: seus conselheiros não são fixos; atende aquele que estiver disponível no momento em que o estudante se dirige ao centro. Para acompanhar os aprendentes de forma eficaz, criou-se um dossiê individual que registra tudo que é pertinente à aprendizagem dos mesmos.

Carraro (2000, *apud* MOZZON-MCPHERSON, 2001, p.14) relata que a Universidade de Pádua, na Itália, fez uma adaptação do modelo de aconselhamento utilizado na Universidade de Hull e colocou o professor como mediador entre os alunos e os recursos institucionais. O conselheiro é chamado de colaborador didático linguístico³⁸. Na verdade, ele é aquele que vai ajudar o aluno no centro multimídia, na utilização do software, desenvolvido especificamente para a aprendizagem de línguas. A palavra “professor”, em italiano *insegnante*, é repetidamente trocada por “conselheiro” nesse modelo.

O Centro de Línguas da Universidade de Helsinki, na Finlândia, preocupa-se com questões ligadas à autonomia desde 1994, quando criou um programa para ajudar os alunos a se tornarem autônomos. O programa Módulos Autônomos de Línguas³⁹ (ALMS) “fomenta a conscientização (do aluno) em relação à sua aprendizagem por meio do processo de reflexão constante⁴⁰” (KIDD; VON BOEHM, 2012. p. 129). Em 2004, esse mesmo centro criou o “Caleidoscópio”⁴¹, uma ferramenta *online* que visa a ajudar os alunos nessas reflexões. Como parte do programa, há sessões de aconselhamento, presenciais e individuais, as quais ajudam os alunos durante o processo de reflexão. O modelo de aconselhamento de Helsinki prevê somente três encontros individuais com o conselheiro durante o semestre; esses encontros são

³⁵ *Postgraduate Self-Access English Programme*

³⁶ *Special Interest Groups (SIG)*

³⁷ *Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información*

³⁸ *collaboratore didattico-linguistico*

³⁹ *Autonomous Language Modules (ALMS)*.

⁴⁰ *The ALMS programme fosters language-learning awareness by encouraging constant student reflection.*

⁴¹ *Kaleidoscope*

parte de uma disciplina e servem para acompanhar as metas traçadas, monitorar os trabalhos, proporcionar retorno⁴² e dar apoio aos estudos. No último contato, é feita uma autoavaliação, momento no qual se discute se o aluno alcançou ou não suas metas e objetivos para a obtenção do crédito na disciplina (KIDD; VON BOEHM, 2012).

O primeiro programa de aconselhamento linguageiro na Universidade de Auckland, Nova Zelândia, foi oferecido em 2005. À época, só durava três meses e era feito de forma voluntária e livre. Os conselheiros passavam por uma capacitação, que consistia em assistir vídeos de sessões gravadas de aconselhamento. Nesses encontros, eles discutiam sobre a prática, seus benefícios e a diferença entre ensinar e guiar os alunos em sua aprendizagem (REINDERS, 2007). Atualmente, o aconselhamento em Auckland é oferecido aos alunos que não se saem bem na Avaliação Diagnóstica das Necessidades do Idioma Inglês⁴³, um teste exigido de todos os estrangeiros que ingressam na instituição.

David Gardner, do Centro para Estudos Aplicados do Inglês⁴⁴ da Universidade de Hong Kong; e Lindsay Miller, do Departamento de Inglês na *City University* em Hong Kong, publicaram alguns estudos sobre a Aprendizagem Autônoma de Línguas⁴⁵ (SALL) nas universidades da região. Um desses trabalhos investigou as mudanças ligadas aos centros de SALL ao longo de quinze anos (GARDNER; MILLER, 2010). Dentre algumas conclusões, o estudo apontou a crescente utilização e valorização dos centros de autoacesso por alunos de línguas. Isso evidencia o quanto as universidades asiáticas têm se mostrado interessadas em assuntos que envolvem autonomia e motivação, desde meados da década de 90.

A Universidade de Dokkyo, no Japão, também se dedica a questões ligadas à autonomia na aprendizagem de línguas. A instituição oferece aconselhamento desde 2010, quando foi criada a Sala de Apoio para a Aprendizagem do Inglês⁴⁶ (ELSR). Só nesse primeiro ano de funcionamento, a ELSR recebeu mais de 200 visitas de alunos da universidade (IIJIMA; TSUJITA; WAKABAYASHI, 2012). O Serviço de Aconselhamento para a Aprendizagem de Inglês⁴⁷ é presencial e visa a ajudar os aprendentes da língua inglesa a solucionar problemas de aprendizagem, além de torná-los aprendentes autônomos.

⁴² *Feedback*, conforme traduzido por Almeida Filho e Schmitz (1998).

⁴³ *Diagnostic English Language Needs Assessment*

⁴⁴ *Centre for Applied English Studies*.

⁴⁵ *Self-access language learning (SALL)*.

⁴⁶ *English Learning Support Room (ELSR)*.

⁴⁷ *English Learning Advising Service*

A Universidade de Tokushima, no Japão oferece, desde 2011, o curso chamado “Aprender a Aprender⁴⁸” (LHL), o qual permite que o aluno aprenda a automonitorar a aprendizagem de uma segunda língua. As orientações são fornecidas passo a passo e direcionam o aprendente a estabelecer metas e a criar planos de aprendizagem semanais. Durante o curso, grupos de apoio, bem como o professor, conduzem o aconselhamento por meio de sessões centradas na reflexão, com o objetivo de garantir a aprendizagem contínua. Para Sakata e Fukuda (2012), coordenadores desse projeto, as questões de ansiedade ao aprender e de não saber como aprender são as principais causas de fracasso na aprendizagem de línguas no ensino superior. Os professores atribuem esse insucesso ao estilo de ensino ainda na educação fundamental e média no Japão, que segue “aulas geralmente centradas no professor, com nenhum espaço para que os aprendentes se tornem autônomos⁴⁹” (SAKATA; FUKUDA, 2012, p. 61)

Em 2004, a Universidade Federal do Pará, UFPA, criou o primeiro centro de apoio a alunos com dificuldades nos cursos de línguas. Esse centro recebeu o nome de Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma, BA³, e fez parte de um projeto que visava promover a autonomia⁵⁰, sem a figura “oficial” do conselheiro languageiro, por meio de atendimentos personalizados, voltados para as necessidades específicas de cada aluno. O modelo utilizado na BA³ está descrito em Magno e Silva (2008).

Magno e Silva (2006), em suas pesquisas sobre autonomia na UFPA, constatou que muitos alunos encontram grande dificuldade em refletir sobre sua aprendizagem, especialmente os iniciantes. Esses podem até utilizar as estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias para o desenvolvimento languageiro, mas precisam de constante encorajamento para desenvolver sua autoestima.

No biênio 2011-2013, sob a mesma coordenação, foi criado o projeto Aconselhamento Languageiro Visando à Motivação e à Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, que trabalhou com os estudantes do curso de licenciatura em LE. O projeto envolveu os alunos com dificuldades nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras, como inglês, francês, espanhol e alemão. Esses estudantes foram aconselhados por **conselheiros languageiros**, participantes do projeto de pesquisa. Dentre os objetivos do aconselhamento estão: tornar os estudantes autônomos em sua aprendizagem, além de desmitificar algumas crenças que esses

⁴⁸ *Learning How to Learn (LHL)*.

⁴⁹ [...] *English classes in secondary school are generally teacher-controlled and have no room for learners to become autonomous.*

⁵⁰ *Caminhos da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras*, pesquisa no biênio 2004 – 2006, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

carregam consigo, como a de ser difícil aprender uma língua estrangeira na universidade, quando se ingressa com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Isso implica na instrução sobre estratégias de aprendizagem, e em técnicas que envolvam a reflexão e motivação do aluno no curso.

O aconselhamento que ocorre na UFPA é individual e face-a-face e acontece em locais variados da instituição, como em sala de aula ou área externa do Instituto de Letras e Comunicação (ILC). Uma sessão inicial dura de 20 a 30 minutos. Quando necessário, conselheiro e aconselhado podem ter uma sessão via telefone ou por redes sociais. Não há um prazo estabelecido para que um aluno mantenha seu aconselhamento. Sua necessidade geralmente determina o tempo em que será aconselhado.

Desde o início do projeto, em 2011, seus participantes passaram por uma capacitação que visou prepará-los para conduzir as sessões com alunos. O grupo de pesquisa reuniu-se semanalmente para estudos da literatura na área, relatos de experiência sobre aconselhados e discussão sobre o andamento desses alunos. O projeto do atual biênio (2013-2015)⁵¹ foca suas pesquisas nos três temas – autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro – analisados pelo paradigma da complexidade.

Embora reconheçamos que a descrição dos centros de auto acesso que acabamos de fazer possa cansar o nosso leitor, julgamo-la necessária para mostrar o quanto esse movimento está difundido, especialmente no ensino de línguas estrangeiras no âmbito universitário.

Abaixo encontra-se um quadro-resumo desses centros de aconselhamento linguageiro e os procedimentos que adotam.

⁵¹ *Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro*, coordenado pela Profª. Dra. Walkyria Magno e Silva.

Figura 1: Principais centros de aconselhamento e seus procedimentos.

Local	Instituição	Nome do Centro	Data início	Público alvo	Procedimento – Características do aconselhamento.
Inglaterra	Universidade de Hull	Sala do Conselheiro de Aprendizagem de Línguas – parte do Centro de Línguas.	1993	Alunos, membros da administração e da comunidade local.	- Alunos buscam pelo aconselhamento. - Atendimento individual. - Agendado. - Face a face ou e-mail.
Hong Kong	Universidade Politécnica de Temask	Centro de Aprendizagem Individual de Línguas (CILL)	1993	Alunos de inglês da instituição	- Formulário de inscrição para alunos. - Relato de objetivos; contrato; planejamento; prazos; execução de tarefas. - Individual.
Hong Kong	Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong (HKUST)	Centro de Auto Acesso	1998	Alunos da instituição	-Aprendizagem de línguas auto dirigida. -Atividade extracurricular opcional. - Aconselhamento gravado. - Aluno planeja atividades.
México	Universidade de Xalapa	Unidade de Serviços Bibliotecários e de Informação	1999	Alunos da instituição	- Sessões individuais. - Conselheiros não são fixos. -Portfolios de aprendizagem.
Itália	Universidade de Pádua	Centro Multimídia para Aprendizagem de Línguas	2001	Alunos da instituição	- Conselheiro como ajudante no Centro multimídia para a aprendizagem de línguas.
Finlândia	Universidade de Helsinki	Centro de Línguas	2004	Alunos da instituição	-Ferramenta online. - Somente três sessões presenciais e individuais. - Sessões em grupo e subgrupos do tipo “faça você mesmo”.
Brasil	Universidade Federal do Pará	Base de Apoio à Aprendizagem de Línguas (BA ²)	2004	Alunos da graduação em licenciatura em Letras, em línguas estrangeiras: alemão, espanhol, francês e inglês.	-Face-a-face. - Individual. - Foco: contexto, diálogo, ferramentas de aprendizagem.
Nova Zelândia	Universidade de Auckland	Centro de Auto Acesso	2005	Alunos estrangeiros da instituição	-Participantes que não são proficientes no idioma inglês. - Individual. -Estabelecimento de prioridades; um plano de ação. - Conselheiro disponível durante toda a graduação.
Japão	Universidade de Dokkyo	Sala de Apoio para a Aprendizagem do Inglês (ELSR)	2010	Alunos da instituição.	- Face-a-face. -Ciclo do aconselhamento: plano, ação e avaliação.
Japão	Universidade de Tokushima	Sala de aula	2011	Alunos da instituição	-Orientações passo-a-passo. -Criação de planos de aprendizagem semanais. - Sessões individuais e em grupo.

Fonte: Autoria do autor desta dissertação.

Percebe-se que a maioria desses centros oferece aconselhamento exclusivamente para alunos de sua instituição, salvo o da Universidade de Hull, Inglaterra, que é aberto, também aos membros da administração e da comunidade local.

A compulsoriedade do aconselhamento também é comum a vários centros, com exceção do Centro de Acesso da Universidade de Auckland, na Nova Zelândia, que é institucionalizado a alunos estrangeiros com pouca proficiência e o da UFPA, que não é compulsório.

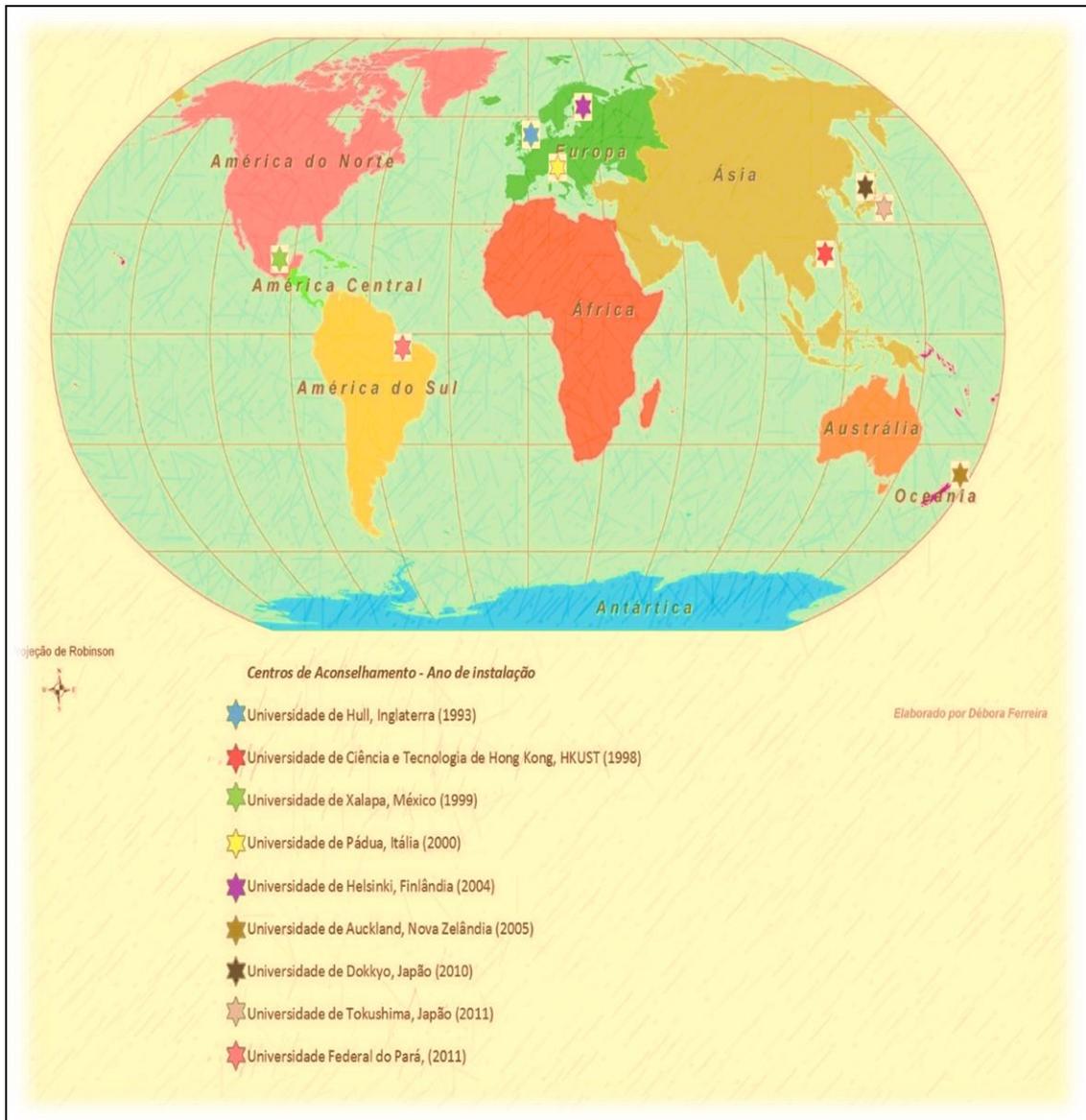
Uma das características do aconselhamento, comum à maioria dos centros, é o atendimento individual. No entanto, a Universidade de Tokushima, no Japão, além do individual, oferece o aconselhamento em grupo; o mesmo acontece na Universidade de Helsinki, na Finlândia.

Um dado que difere o centro de aconselhamento da Universidade de Xalapa, no México, dos outros centros, é que nesse local os conselheiros não são fixos. Atende aquele que estiver de plantão.

Alguns centros não limitam o número de sessões de aconselhamento, como o da Nova Zelândia, que disponibiliza um conselheiro durante toda a graduação do aluno. O mesmo acontece com o aconselhamento na UFPA, que só dispensa o aluno quando este se sentir confiante e decidir não mais participar. Já na Universidade de Helsinki, na Finlândia, são oferecidas somente três sessões presenciais e individuais de aconselhamento. Qualquer ajuda adicional é provida *online* ou em grupo.

Para ilustrar como a existência dos centros de aconselhamento não é limitada a uma região do globo, a figura 2 mostra a sua localização nos seus respectivos continentes.

Figura 2: Centros de Aconselhamentos no mundo e o ano em que foram criados.



Fonte: O Mapa-Mundi de Continentes (FERREIRA, D.); adaptado e modificado pelo autor desta dissertação.

Todos os centros mostrados na figura 2 tiveram suas pesquisas e materiais publicados em artigos científicos ou capítulos de livros sobre aconselhamento languageiro, aos quais tivemos acesso. Embora alguns centros não utilizem a palavra “aconselhamento” para falar da ajuda que oferecem a seus alunos, eles seguem os moldes e preceitos teóricos adotados por aqueles centros que o fazem. Certamente deve haver outras instituições de ensino superior com projetos semelhantes, cujos objetivos e propostas estejam direcionados para o mesmo fim.

2.2.4 Bases para um modelo de aconselhamento

Várias experiências de aconselhamento linguageiro foram brevemente descritas na seção anterior. Nesta seção pretendemos mostrar alguns movimentos científicos que serviram para embasar o desenvolvimento dessa prática. Apresentamos primeiramente alguns aspectos da psicanálise, a qual explica fenômenos que envolvem a linguagem humana e, conseqüentemente, dizem respeito ao aconselhamento. Posteriormente expomos duas teorias: a teoria Sociocultural ou Histórico-cultural e o Construtivismo, que serviram de inspiração para o modelo de aconselhamento proposto por Mynard (2012), que é utilizado no AL na UFPA.

As relações entre linguagem e psicanálise são muito próximas. Freud⁵² esboçou uma teoria da linguagem ao falar de afasia – “a perda da expressão pela fala, pela escrita ou pela sinalização, ou a perda da capacidade de compreensão da palavra” (LONGO, 2011, p.18). Em sua obra “Palavras e coisas” (1915), Freud afirma que “uma palavra corresponde a um complicado processo associativo no qual se reúnem elementos de origem visual, acústica e cenestésica” (LONGO, 2011, p.18). Esse conjunto de sensações internas podem produzir bem ou mal-estar. Em sua terapia, Freud tratava o processo psíquico referindo-se à origem do problema e o verbalizando. Isso demonstra que a fundação da psicanálise tem ligação intrínseca com a linguagem.

Ao falar sobre a linguagem em “O interesse científico da psicanálise” (1913), Freud insiste no tema e estende o sentido da fala: observa que ela significa a expressão do pensamento por palavras, gestos, escrita, enfim, todos os métodos pelos quais a atividade mental pode ser expressa. Afirma que a psicanálise faz interseção com vários campos do conhecimento e pode revelar inesperadas relações entre essas áreas e a patologia da vida mental. Há, por exemplo, fenômenos que podem ser observados em pessoas normais, como os sonhos e as parapraxias⁵³ (LONGO, 2011, p.25)

É interessante pensar no aconselhamento linguageiro atrelando-o a essas ideias da psicanálise e perceber que tudo o que é relatado pelo aluno pode ter um significado, passível de investigação, mesmo quando isso possa parecer involuntário.

⁵² Sigmund Schlomo Freud (1856 – 1939), médico neurologista e criador da Psicanálise.

⁵³ Falhas no aparelho psíquico em pessoas normais, como esquecimento de palavras, de nomes, do que se pretendia fazer, lapsos de língua e escrita; guardar objetos em lugares errados e ser incapaz de encontra-los e coisas desse tipo. Para Freud, apesar de aparentemente involuntários, são fenômenos que têm significado, intenção e motivos válidos, que podem ser descobertos por investigação analítica.

Nos anos 60, Lacan⁵⁴ afirma que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, ou seja, funciona obedecendo as mesmas regras da linguagem (LONGO, 2011). Essa noção é particularmente pertinente ao aconselhamento linguageiro no que diz respeito aos diários escritos pelo conselheiro e aconselhado. Riolfi (2003, p. 47) explica que a hipótese do sujeito do inconsciente a que Lacan se refere “equivale a considerar que há um sujeito na escrita que se compromete ao tentar estabelecer verdades quando se organiza no ato de escrever em si”. Daí a importância dos diários, que servem como forma de ordenamento das ideias e compromissos para com o aconselhamento.

A Teoria Sociocultural ou Histórico-Cultural nasceu com a concepção de Vygotsky⁵⁵ sobre a aquisição de conhecimento. Para o autor, o conhecimento a ser adquirido pelo aluno está a comando do professor (membro mais maduro); o aprendiz é colocado em uma situação de instrução para resolver problemas junto com o professor; é o professor quem comunica o conhecimento ao aluno, de forma codificada e verbal; é, também, o professor quem incumbe o aluno de resolver problemas; e, quanto mais conhecimento o aluno adquire, menos dependente ele fica. Chega um momento em que o aprendiz consegue resolver suas dificuldades sem a ajuda do professor e supõe-se, então, que o conhecimento foi transmitido com sucesso (FINO, 2004). No aconselhamento, o conselheiro assume o papel do par mais competente, com a vantagem de não preconizar o que o aluno deve fazer, mas apoiá-lo quando necessário.

Na concepção vygotskiana, a criança “não é um ser incapaz e totalmente dependente do adulto para realizar suas atividades” (PILETTI; ROSSATO, 2013, p. 94), mas necessita da **mediação** do professor, ou companheiro mais experiente, para estabelecer relações com o mundo. Muitas vezes ela só precisa de ajuda para concretizar algo que está em processo de maturação. Essa mediação é feita “por meio de pistas, demonstrações, perguntas-guias, presentes na chamada zona de desenvolvimento proximal” (PILETTI; ROSSATO, 2013, p. 94), a qual possibilita que o aluno vá além de sua aprendizagem atual.

A aprendizagem ocorre quando um indivíduo interage com um interlocutor dentro de sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) - ou seja, em uma situação em que o aluno é capaz de executar em um nível superior, porque há o apoio de um interlocutor⁵⁶ (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p.47).

⁵⁴ Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981) psicanalista francês; propõe um retorno a Freud. Para isso, utiliza-se da linguística de Saussure (e posteriormente de Jakobson e Benveniste) e da antropologia estrutural de Lévi-Strauss, tornando-se importante figura do Estruturalismo.

⁵⁵ Lev Semenovitch Vygotsky (1896 –1934), também transliterado como Vigotski ou Vygotski, cientista bielorrusso, fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural.

⁵⁶ *Learning is thought to occur when an individual interacts with an interlocutor within his or her zone of proximal development (ZPD) - that is, in a situation in which the learner is capable of performing at a higher level because there is support from an interlocutor.*

A ZDP tem a propriedade de manter distância entre os dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O real diz respeito à aprendizagem atual do indivíduo, sua capacidade em resolver de modo independente um problema. O potencial refere-se à chance do indivíduo resolver um problema em colaboração, ainda que passageira, com uma pessoa mais experiente.

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky, no entanto, a cultura não é pensada como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete. Segundo o autor, os membros de uma cultura estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Esse movimento se dá por meio de um processo de internalização, no qual a utilização dos signos externos vai se transformando em processos internos de mediação entre o indivíduo e o mundo. A vida social, portanto, é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um (RAPOSO; MACIEL, 2006, p. 96).

A teoria de Vygotsky reforça a importância do apoio ao aprendente, uma vez que “a zona de desenvolvimento próximo ou proximal é fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual e para maiores êxitos na aprendizagem” (PILETTI; ROSSATO, 2013, p. 95).

No aconselhamento, essa zona pode estar na interação entre o conselheiro (pessoa mais experiente, temporariamente) e o aconselhado (sujeito capaz de resolver um problema de modo independente). Esse olhar ao aconselhado, inspirado em Vygotsky, permite entender o aluno como alguém capaz de caminhar por si mesmo, mas que precisa entender sobre o processo que irá leva-lo a autonomização.

A Teoria Construtivista defende a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelos aprendizes, e educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em atividades criativas que alimentem o processo de construção de conhecimento (FINO, 2004). Em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget⁵⁷ buscou descobrir como se dava a evolução mental da criança; sua análise foi feita sob duas perspectivas: “a inatista, que privilegia os fatores endógenos (o sujeito impõe-se sobre o objeto) e a ambientalista, que enfatiza os fatores exógenos, procurando explicar pela causalidade os fenômenos psíquicos (o objeto impõe-se ao sujeito)” (PILETTI; ROSSATO, 2013, p. 65). Piaget seguiu um terceiro

⁵⁷ Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980) epistemólogo e educador suíço considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

ponto de vista a linha interacionista e buscou demonstrar que o desenvolvimento é resultado da interação entre dois grupos de fatores, tanto as ações externas como os processos de pensamento abrangem uma organização lógica.

Piaget entende desenvolvimento como processo de **equilíbrio**, ou movimento em busca do equilíbrio. Isso quer dizer que mesmo quando a criança ou o adulto tem suas formas de conhecimento de mundo modificadas, as configurações de organização mental conservam as mesmas funções.

O homem pensa e age para satisfazer uma necessidade, para superar um desequilíbrio, para adaptar-se às novas situações do mundo. [...] A adaptação e a busca por equilíbrio são propriedades constitutivas da vida em sua dupla vertente orgânica e psicológica (PILETTI; ROSSATO, 2013, p. 68-69).

O aconselhamento, inspirado no construtivismo, tenta conduzir o aluno a melhorar ou avançar em seu processo de aprendizagem ao proporcionar a ele a oportunidade de organizar logicamente suas ideias; entender como **construir** esse processo; e adaptar novas situações tanto internas quanto externas a seu mundo.

2.2.5. O modelo de Mynard

Nesta seção apresentamos o modelo de aconselhamento na aprendizagem de línguas teorizado por Mynard (2012), inspirado nas correntes histórico-cultural e construtivista – como mostramos na seção anterior. Este modelo é baseado em três aspectos: diálogo, instrumentos e contexto.

A escolha por esse autor é explicada por sua proposta teórica, publicada na obra *Advising in Language Learning: Dialogue, tools and context*, que reúne 14 artigos sobre aconselhamento linguageiro, escrito por autores de diferentes partes do mundo. Embora esses autores priorizem um ou dois dos três aspectos, todos corroboram com a proposta de Mynard. Os três princípios básicos apontados pelo autor são:

[...] 1) o do diálogo, considerado crucial na construção do conhecimento; 2) o das ferramentas utilizadas em processos de reflexão, que promovem o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo; e 3) o ambiente de aprendizagem e fatores contextuais, que têm seu papel no processo de aprendizagem⁵⁸ (MYNARD, 2012, p. 26).

⁵⁸ “[...] (1) dialogue is crucial for knowledge construction; (2) tools facilitate reflective processes which in turn promote cognitive and metacognitive development; and (3) the learning environment and contextual factors play a role in the learning process”.

No modelo de Mynard (2012) o **diálogo** é o princípio central do aconselhamento; aquele que move a prática. É pelo diálogo que o conselheiro utiliza suas habilidades de questionamento, reflexão, orientação, e assistência ao aluno. Ao dialogar com o conselheiro, o aprendente tem a chance de praticar sua autorreflexão; de pensar e formular hipóteses sobre sua própria aprendizagem. Ao dialogar, conselheiro e aconselhado desvendam expectativas, fatores motivacionais, crenças iniciais, experiências e diferenças individuais. O processo ajuda na compreensão e planejamento de estratégias, que permitirão ao aprendente negociar problemas e reconstruir a compreensão de certos conceitos.

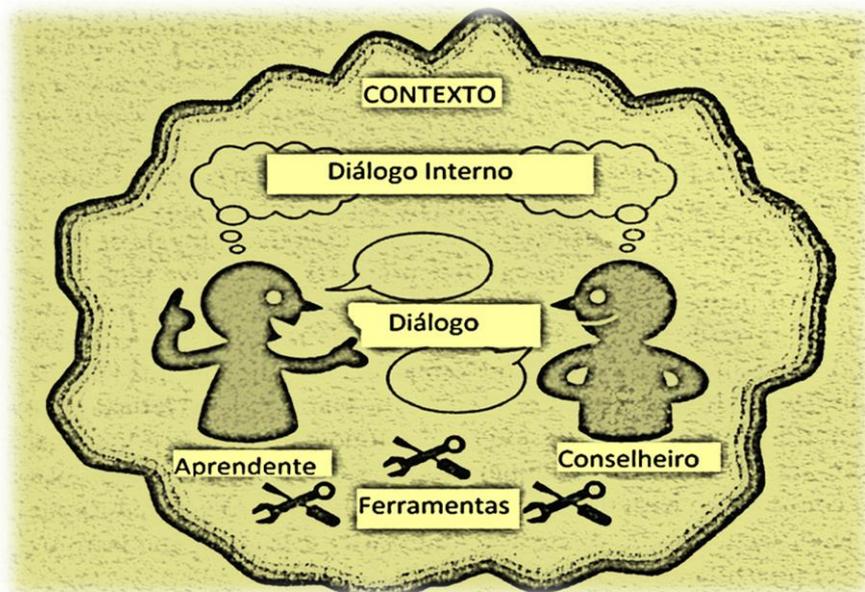
As **ferramentas** são “qualquer instrumento que possa fornecer ajuda nos aspectos referentes a processos cognitivos dos alunos⁵⁹” (MYNARD, 2012, p. 28), aqueles que envolvem o processo de aprendizagem de línguas, tanto os cognitivos quanto os reflexivos. Veremos exemplos de ferramentas mais adiante.

Aspectos ligados aos **contextos** pessoal e físico e às práticas contextuais interferem no processo de aprendizagem e por esse motivo devem ser considerados (MYNARD, 2012). O contexto pessoal pode informar a atitude do aluno frente ao aconselhamento; o que ele traz consigo, como crenças, expectativas e motivação. De posse desse conhecimento, o conselheiro pode escolher a melhor forma para conduzir as sessões de aconselhamento. O contexto físico diz respeito ao local onde o aconselhamento acontece. Por exemplo, se é realizado dentro da sala de aula ou em outro local interno da instituição, como corredores, lanchonete ou biblioteca; se acontece fora do prédio, como nos jardins; ou ainda, se ocorre via telefone ou internet, sem o contato face a face. O contexto físico pode ainda determinar quais os recursos que o conselheiro pode indicar ao aluno. O contexto pode estimular ou limitar a ajuda do conselheiro ao aluno.

As práticas contextuais se referem àquelas discutidas em conjunto, com o grupo de conselheiros, e adotadas como aceitáveis a todos os envolvidos no processo de aconselhamento. Elas se referem, também, aos métodos, modelos, procedimentos, uso da língua e todo o conjunto pré-estabelecido como prática social, que definirá o encontro entre conselheiro e aconselhado. O modelo de Mynard (2012) está representado na figura 3 abaixo.

⁵⁹ [...] any tool that can support aspects of learners' cognitive processes.

Figura 3: O modelo do diálogo, ferramentas e contexto para o AL.



Fonte: MYNARD, 2012, p. 33.

Nesse modelo, o aprendiz é a pessoa que está sendo assistida de uma forma autogerida; ele negocia com seu conselheiro alguns aspectos do processo de aprendizagem como o planejamento, a identificação de necessidades e metas e os recursos apropriados para alcançar essas metas. Na figura 3, percebe-se, pela forma do desenho da boca, como acontece o **diálogo** entre ambos: o aprendiz fala mais do que o conselheiro; esse princípio é recomendado durante o aconselhamento, pois permite que o aluno se expresse e reflita sobre seu discurso; e que o conselheiro elabore estratégias que objetivem conduzir o aluno na escolha de ferramentas de aprendizagem. De forma geral, o aprendiz deve ser sempre o foco do aconselhamento.

O **diálogo interno** diz respeito às reflexões interiores de cada um, tanto do conselheiro (que procura encontrar a melhor maneira de ajudar o aconselhado) como do aconselhado (que procura refletir sobre o que o conselheiro falou e suas implicações para a própria aprendizagem). Percebe-se na figura 3 que o diálogo interno está representado por nuvens de pensamento, representando a construção ou elaboração de ideias de ambos, que podem, ou não, ser expressas verbalmente.

As várias **ferramentas** ilustram o que é utilizado no aconselhamento para estimular e motivar a aprendizagem do aluno, como laboratório de línguas, livros, metodologias, técnicas etc. Estão incluídas aí, também, as ferramentas práticas utilizadas pelo conselheiro durante as

sessões de aconselhamento, como gravações, anotações em diário e relatórios, assim como o sistema estabelecido para a marcação das sessões.

2.2.6 Técnicas utilizadas

Como podemos ver na seção anterior, os três princípios de Mynard (2012) – diálogo, instrumentos e contexto, norteiam o aconselhamento linguageiro utilizado na UFPA. Nesta seção, explicitaremos, em duas partes, como se dá esse diálogo entre o conselheiro e aconselhado. Primeiramente, apresentaremos algumas das técnicas, abordagens e métodos originalmente utilizados em encontros terapêuticos na psicologia e na psicanálise, os quais foram adaptados e empregados nas sessões de aconselhamento. Depois mostraremos algumas das habilidades a serem desenvolvidas pelo conselheiro nas sessões de aconselhamento, que visam o sucesso do mesmo.

Na terapia cognitivo-comportamental, a etapa inicial do processo terapêutico envolve a **avaliação**, que representa a porta de entrada do paciente no tratamento. Barros (2012) comenta que essa etapa é crucial para a terapia, pois é o momento de explicar como acontecerá o processo e estabelecer metas. Dessa forma, criam-se os vínculos iniciais com o terapeuta. A autora diz que é comum que crianças e adolescentes tenham dificuldades em estabelecer objetivos claros e não saibam a real motivação para o tratamento. Para a psicóloga, isso acontece porque “as percepções acerca da problemática são limitadas até mesmo pelo processo de desenvolvimento, ou porque não conseguem associar seus prejuízos a uma causa concreta” (BARROS, 2012, p. 73). No aconselhamento linguageiro, essa é, também, a primeira etapa do processo; o momento em que estabelecemos as metas junto com os alunos, traçamos os objetivos, como pretendemos realizá-los e discutimos sobre as suas necessidades individuais de aprendizagem.

Barros (2012) explica que, uma vez coletados os dados iniciais, é possível ter um parâmetro da motivação do paciente; e, “caso ele não os perceba de maneira clara, é importante que se construa uma conceitualização de seu caso de maneira bastante colaborativa” (BARROS, 2012, p.78). Esse tipo de ajuda e apoio mencionado pela autora é comum no aconselhamento, quando o conselheiro esclarece ao aluno os possíveis motivos que o deixam desmotivado.

A professora e conselheira da Universidade de Sheffield, na Inglaterra, Stickler (2001), relata o procedimento que utiliza em suas sessões de aconselhamento, inspirado na técnica de Egan (1998), que criou métodos para facilitar o relacionamento com seus pacientes. Em suas terapias focadas em solução, Egan (1998) utiliza um **método** para alcançar uma determinada

meta, que consiste em se fazer uma pergunta “milagrosa”: o cliente deve imaginar um mundo sem problemas e detectar quais são as principais diferenças entre esse mundo imaginário e o atual estado de coisas. Com isso, traçam-se estratégias que visam alcançar, passo a passo, uma mudança dessa situação. Nesse cenário, cada conquista deve ser reforçada com um retorno positivo. O passo seguinte desse método consiste em planejar para aprimorar cada conquista. Nessa fase, denominada por Egan de ação planejada, lida-se com o real, não mais com o imaginário. Listam-se as estratégias a serem desenvolvidas, avalia-se o que é positivo e negativo e escolhe-se a ação mais apropriada ou promissora a ser implantada. Para Stickler (2001, p. 46), “esse modelo deve fazer parte do processo de aconselhamento linguageiro, pois as etapas não precisam ser tão rígidas ou imutáveis e, durante o aconselhamento, um cliente (aconselhado) pode frequentemente retornar para estágios anteriores⁶⁰”.

As escolas humanísticas, que se destacaram pelo trabalho de Carl R. Rogers⁶¹ e sua **abordagem** centrada no cliente, apoiavam-se na importância do respeito pela pessoa como um todo (AMATUZZI, 2010). Rogers revolucionou a prática do atendimento psicológico “que consiste, basicamente, em uma postura de confiança irrestrita no potencial de cada um para encontrar caminhos de superação de suas dificuldades” (AMATUZZI, 2010, p. 11). O psicólogo pautava seu atendimento em três aspectos principais: empatia, respeito e autenticidade. Essas características, levadas a instituições escolares, podem ser vistas da seguinte forma:

[...] A autenticidade por parte dos professores faz com que os alunos se sintam pessoas normais, com defeitos e fraquezas, com pontos fortes e competências. Respeito ou consideração positiva incondicional significa que o aluno vai se sentir aceito em sua individualidade e não terá que 'atuar' para agradar o professor. Isso, por sua vez, deve levar a uma maior autoconsciência por parte do aluno: se ninguém diz à pessoa o que aprender, eles vão ter que decidir por si. Finalmente, a empatia pode ser usada para criar e reforçar um entendimento entre professor e aluno em um nível pessoal, bem como em um nível factual. Ouvir as respostas dos alunos ao invés de optar por explicações complexas sempre foi necessário no ensino comunicativo de línguas⁶² (ROGERS, 1951, *apud* STICKLER, 2001, p.44).

⁶⁰ *Egan's model can serve as a structure for the course of counselling or language advising. The stages do not have to be taken as rigid or unchangeable. Indeed, in the course of counselling, a client would come back to previous stages frequently.*

⁶¹ Carl R. Rogers (1902-1987) psicólogo norte-americano, desenvolveu a Psicologia Humanista e foi um dos principais responsáveis pelo acesso dos psicólogos ao universo clínico, antes dominado pela psiquiatria médica e pela psicanálise.

⁶² *Genuineness on the part of teachers makes them transparent for the learners as full persons with flaws and weaknesses as well as strengths and expertise. Respect or unconditional positive regard means that the learner will feel accepted in his or her individuality and will not have to 'perform' to please the teacher. This, in turn, should lead to greater self-awareness on the part of the learner: if nobody tells the person what to learn, they will have to decide for themselves. Finally, empathy can be used to create and reinforce an understanding between*

Essas considerações feitas por Rogers norteiam uma conduta adequada no ato de aconselhar, e sugerem ao conselheiro como deve proceder e porquê.

Para Stickler (2001), algumas **técnicas** simples podem auxiliar no aconselhamento e permitir que o aluno fale de suas necessidades mais profundamente. São elas: o espelhamento, a paráfrase e a sumarização ou resumo.

No **espelhamento**, o conselheiro repete as palavras principais utilizadas pelo aconselhado e, ao fazê-lo, demonstra que ouviu e entendeu o que lhe foi dito. Essa técnica também é utilizada pelo conselheiro para demonstrar apoio ou compreensão com o significado de um enunciado, manifestado por meio de pistas não verbais (tom de voz, postura corporal etc.); nesse caso, o conselheiro verbaliza aquilo que foi dito por outra forma de linguagem.

A técnica da **paráfrase** consiste em repetir com outras palavras aquilo que foi dito pelo aconselhado. Ao fazê-lo, o conselheiro demonstra que ouviu o aconselhado atentamente e que o entendeu.

A técnica do **resumo** ou **sumarização** destaca pontos importantes mencionados pelo aconselhado para, assim, demonstrar que o conselheiro esteve atento durante toda a exposição e guardou na memória o essencial do que foi dito para ser comentado depois. Caso haja alguma lacuna nessa compreensão, o aconselhado pode fazer correções e dar importância a determinados fatos em detrimento de outros, por exemplo. Essa técnica é ainda utilizada no início do aconselhamento, relatando o resumo da sessão anterior, e no final da sessão atual, funcionando como uma etapa avaliativa do que nela transcorreu.

Alguns aspectos mencionados por Egan (1998) e Rogers, são referidos por Kelly (1996) ao sugerir que conselheiros languageiros desenvolvam macro e micro-habilidades para maior proveito do aconselhamento.

teacher and learner on a personal as well as on a factual level. Listening to students' responses rather than talking over their heads has always been required in communicative language teaching.

Figura 4: As macro-habilidades do conselheiro linguageiro

HABILIDADE	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Ter iniciativa	Trazer novos direcionamentos e opiniões.	Promover o foco do aluno e reduzir incertezas.
Estabelecer objetivos	Ajudar o aluno a elaborar metas e objetivos específicos.	Permitir que o aluno foque em um objetivo possível de administrar.
Orientar	Oferecer conselho e informação, direcionar ideias; dar sugestões.	Ajudar o aluno a desenvolver estratégias alternativas.
Exemplificar	Demonstrar um comportamento almejado.	Oferecer exemplos de conhecimento e habilidades, conforme o desejo do aluno.
Apoiar	Encorajar e reforçar	Ajudar o aluno a ter perseverança; criar confiança; reconhecer e encorajar o esforço.
Dar retorno	Expressar reação construtiva ao esforço do aluno.	Apoiar a autoconscientização do aluno e sua capacidade de autovalorização.
Avaliar	Valorizar o processo de aprendizagem e conquistas.	Reconhecer a importância do esforço e as conquistas do aluno.
Relacionar	Fazer relação dos objetivos e tarefas do aluno com assuntos mais gerais.	Ajudar a estabelecer relevância e valor ao projeto do aluno.
Concluir	Levar uma sequência de trabalhos a um resultado final.	Ajudar o aluno a estabelecer limites e definir conquistas.

Fonte: KELLY, 1996, p. 95.

A figura 4 nos mostra as macro-habilidades que um conselheiro linguageiro deve possuir. Ainda que sejam, também, esperadas de um professor, elas são imprescindíveis a um conselheiro para que o aconselhamento seja bem sucedido. Em nossos encontros regulares para tratar de assuntos ligados ao aconselhamento, discutimos sobre a importância em utilizá-las em nossas sessões com os aconselhados, e nos policiamos para não nos distanciarmos dessas habilidades.

O quadro das micro-habilidades sugeridas por Kelly (1996), mostrado na figura 5, guarda diversas semelhanças com as técnicas utilizadas no aconselhamento de Stickler (2001), como vemos a seguir:

Figura 5: Tabela das micro-habilidades do conselheiro linguageiro

HABILIDADES	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Fazer-se presente	Dar total atenção ao aluno.	Mostrar respeito e interesse; focar na pessoa.
Reafirmar	Repetir com suas próprias palavras o que o aluno disse.	Checar a sua compreensão e confirmar o que o aluno quis dizer.
Parafrasear	Simplificar as afirmações do aluno, focando na essência da mensagem.	Facilitar a mensagem e organizar significados conflitantes ou confusos.
Sumarizar	Unir os principais elementos de uma mensagem.	Criar foco e direção.
Questionar	Utilizar perguntas amplas para encorajar o aluno a fazer um autoexame.	Obter respostas e estimular o aluno a se auto definir e se expor.
Interpretar	Oferecer explicações para as experiências do aluno.	Proporcionar novas perspectivas; ajudar o aluno em seu autoconhecimento.
Refletir sentimentos	Trazer à tona o conteúdo emocional das afirmações do aluno.	Mostrar que a pessoa é compreendida como um todo.
Solidarizar-se	Identificar-se com a experiência e percepção do aluno.	Criar um elo ao compartilhar compreensão.
Confrontar	Revelar discrepâncias e contradições na comunicação do aluno.	Aprofundar o autoconhecimento, em particular do comportamento autodestrutivo.

Fonte: KELLY, 1996, p. 96.

Essas micro-habilidades são mais específicas e revelam como o conselheiro deve estar atento durante os encontros com seu aconselhado. Nem sempre é fácil conseguir ter o domínio sobre todas elas, o que requer que um conselheiro tente desenvolver aquelas nas quais se considera menos competente.

Ainda existem outros autores como Aoki (2012), da Universidade de Osaka, no Japão. A autora sugere algumas condutas simples, que se assemelham às macro e micro-habilidades recomendadas por Kelly (1996). Segundo Aoki, essas habilidades, conhecimentos e atitudes são fundamentais a um conselheiro, como: habilidade para estabelecer harmonia e empatia; pensar positivamente e abster-se de julgamentos; mostrar disponibilidade para ajudar; saber controlar uma conversa; saber formular perguntas; saber ouvir; ter habilidade de observação e de interpretação; saber sugerir alternativas; e saber explicar algumas das causas dos problemas de aprendizagem. A autora ressalta que, por serem simplistas, essas sugestões não refletem a complexidade do aconselhamento, mas permitem ao conselheiro administrar sua prática.

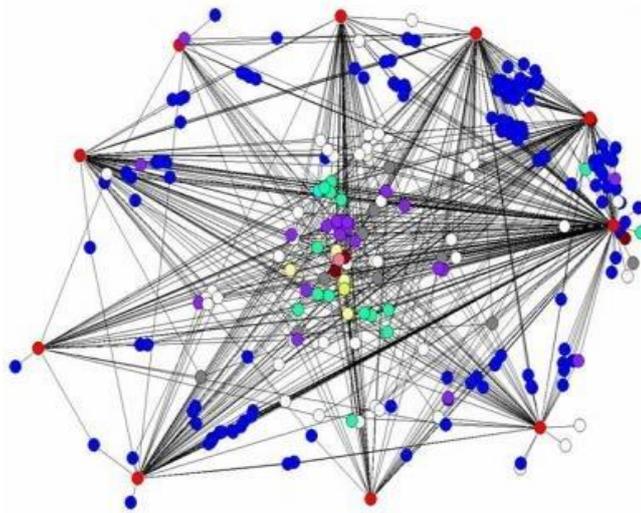
Ao tomarmos conhecimento sobre algumas das técnicas mais utilizadas no aconselhamento, é possível perceber a diferença entre um **conselheiro linguageiro** e um **professor de línguas**. O objetivo principal do conselheiro é o desenvolver a autonomia do aluno, o que inclui estimulá-lo a identificar seus objetivos e personalizar sua experiência de aprendizagem, de acordo com suas necessidades, por meio da seleção de recursos apropriados, planejamento, monitoramento e constante avaliação; respeitando o tempo do aluno. Isso até poderia ser feito pelo professor de línguas; e é possível que exista algum professor que faça isso, dado a sua disponibilidade de tempo ou à facilidade de diálogo com os alunos em uma turma pequena. Porém, em uma sala de aula tradicional, geralmente constituída por muitos alunos, o professor não tem a chance de fornecer um atendimento personalizado e tranquilo a cada um deles. Isso seria difícil de ser viabilizado, ainda que ele quisesse dar esse tipo de assistência mais próxima. Além disso, o professor de línguas está geralmente preso a um programa mais estruturado, às vezes rígido, a um plano de aula ou a um calendário (CARSON; MYNARD, 2012), o que faz com que seu tempo seja ainda mais corrido; as vezes até indisponível. A flexibilidade, em termos de horário, local e necessidade individual, é um privilégio do aconselhamento. Na maioria dos aconselhamentos, não são feitas cobranças de resultado ao conselheiro linguageiro. Segundo Gardner e Miller (1999), embora designar professores para trabalharem com o aconselhamento de línguas possa parecer um luxo, a prática permite que se reduza o número de alunos insatisfeitos.

2.3 Sistemas adaptativos complexos e aconselhamento linguageiro

Nesta seção estabelecemos algumas conexões entre a Teoria da Complexidade e o aconselhamento linguageiro e demonstramos como relacionamos os termos pertinentes da TC à prática do AL.

Um sistema complexo, como já foi mencionado, é formado por diversos agentes que são conectados entre si de forma não linear. Há essa conexão justamente porque a rota do SAC é não linear. Cada agente é, também, um sistema, com subsistemas interligados a ele; um influenciando o outro, por fazerem parte de uma cadeia interconectada, como mostra a figura 6.

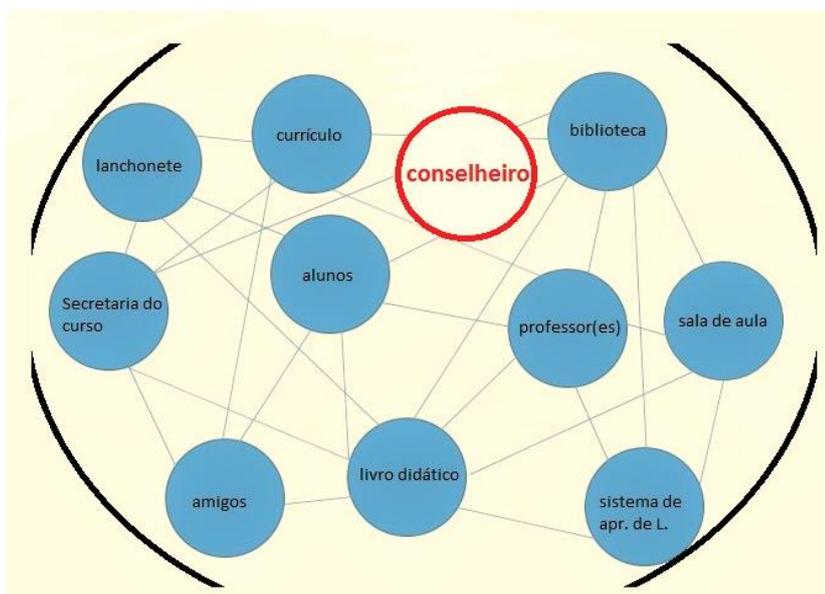
Figura 6: Sistema Complexo



Fonte: STERN, M.J. 2005.

O aconselhamento é um sistema complexo que pode ser encontrado dentro de um outro sistema, como o universitário. Esse sistema universitário, por sua vez, é formado por vários outros sistemas: conselheiro languageiro, aluno aconselhado, sala de aula, biblioteca, entre outros. O conselheiro representa o agente que se insere nesse sistema e funciona como fonte de energia que perturba a trajetória dos alunos e impulsiona-os para fora das bacias atratoras, conforme mostra a figura 7.

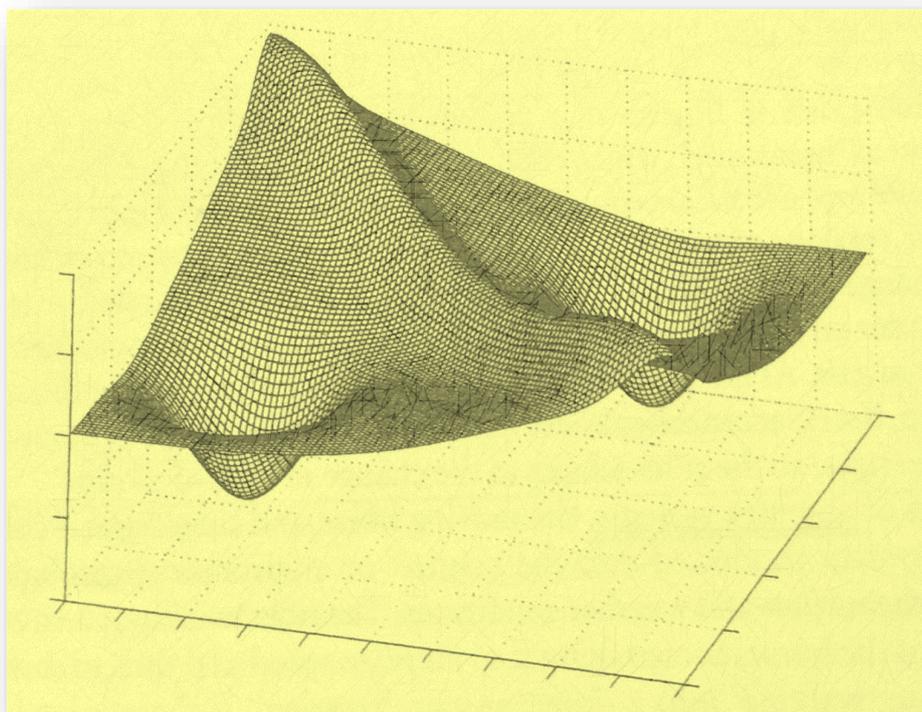
Figura 7: O conselheiro inserido no sistema universitário



Fonte: Autoria do autor desta dissertação.

Dizemos que o conselheiro perturba o sistema do aluno porque provoca mudanças em seu comportamento. Ele pode transformar a conduta do aluno, uma vez que o convida a refletir sobre o seu processo de aprendizagem da língua. Com isso, dizemos que o conselheiro serve como fonte de energia, capaz de tirar o aluno de uma bacia atratora, as depressões representadas na figura 8.

Figura 8: Imagem topológica de espaço de fase



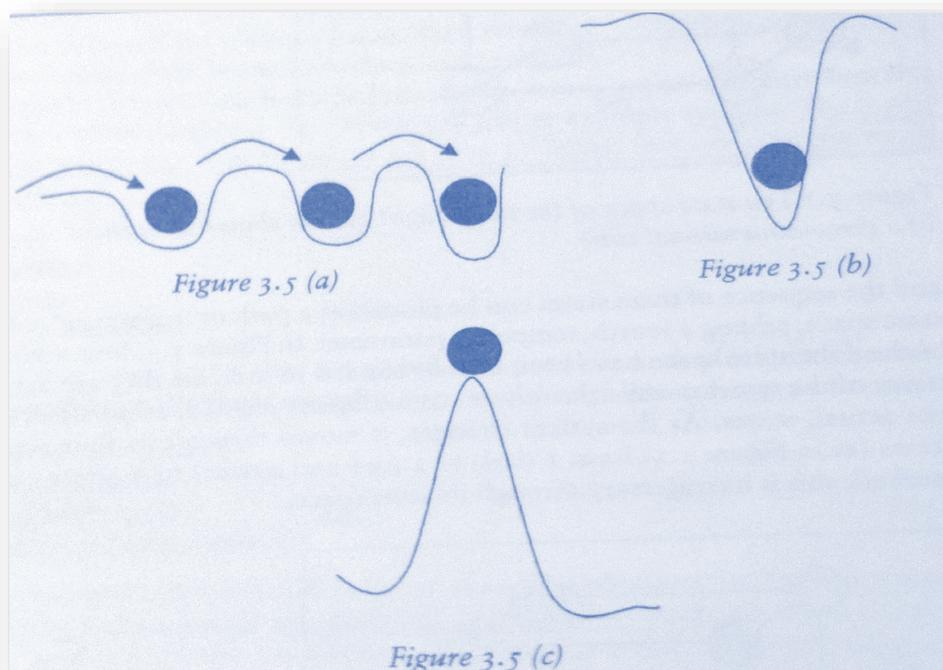
Fonte: SPIVEY, 2007 *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 46.

Alguns alunos, quando são convidados a participar do aconselhamento, não têm consciência de seu potencial como estudantes de língua. Alguns já entram na universidade com crenças difíceis de serem ressignificadas. A forma como estudam ainda é influenciada pela maneira como foram conduzidos no ensino médio, com aulas focadas no professor. Eles não sabem como utilizar estratégias de aprendizagem, por exemplo, nem conseguem organizar seus estudos. Em outras palavras, precisam aprender a aprender a língua e desenvolver sua autonomia. O conselheiro propõe-se a ajudá-lo em sua trajetória na universidade, e, para isso, desenvolve habilidades como conselheiro para poder exercer seu papel.

Acontece que, como sistema complexo, o conselheiro também é influenciado por outros sistemas que interferem em seu comportamento, o que se reflete no aconselhamento. Há momentos em que um conselheiro também pode se encontrar em uma bacia atratora, por razões diversas, e acabar por se adaptar ao contexto em que vive, sem perceber. Por esse motivo, os encontros frequentes entre conselheiros são indispensáveis para o bom andamento do aconselhamento. Esses momentos servem para que conselheiros compartilhem ideias e recebam sugestões para o bom funcionamento de suas sessões.

Os problemas mais comuns no aconselhamento estão ligados ao comportamento dos alunos. Eles são mais propensos a estar em uma bacia atratora. Algumas dessas bacias são rasas e, por esse motivo, não exigem muita energia para mover o aluno do local onde que se encontra. Outras carecem de uma energia maior por serem profundas, como mostra a figura 9.

Figura 9: A trajetória de um sistema complexo com atratores em seus estado-fases



Fonte: LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008, p.51.

A figura 9 apresenta três trajetórias e nos mostra sistemas se deslocando de seus estados-fase. A primeira (a) não é profunda e o sistema consegue mover-se de um estado para outro com certa facilidade. A segunda (b) é bem profunda e certamente precisa de uma forte injeção de energia para poder se deslocar. Já a última (c) mostra um estado crítico da trajetória do sistema, e um pequeno estímulo será o suficiente para fazê-lo mover-se.

Estados como esses apresentados na figura 9 são comuns no aconselhamento. Podemos frequentemente identifica-los ao longo das trajetórias de aprendizagem dos alunos. Para tirar os alunos desses estados, utilizamos as técnicas de aconselhamento, propomos estratégias de aprendizagem, dividimos experiências com os alunos e funcionamos como fonte de energia para que eles não se desestimulem em suas trajetórias.

Como é possível perceber, a TC veio iluminar o processo de aconselhamento linguageiro, e mostrar-nos o quanto respalda a nossa prática. Essa diversidade de fatores que implica a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se explicável quando associada à teoria.

3. METODOLOGIA

É notório que há alunos que ingressam na universidade com pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua estrangeira que pretendem estudar. Esses aprendentes encontram dificuldades e alguns até desistem na etapa inicial. O fato é mais preocupante porque os cursos frequentados são de licenciatura, o que significa que o aluno, além de precisar ter um amplo conhecimento da língua estrangeira, necessita estar preparado para ensinar o idioma em uma sala de aula, como professor. Na UFPA alguns alunos, futuros professores de língua estrangeira, pensam que não serão capazes de se tornar proficientes no idioma, e que só o curso universitário não proverá suficiente conhecimento da língua.

Diante desse problema, pesquisadores ligados à área de ensino e aprendizagem na UFPA passaram a investigar como melhorar a formação dos discentes dos Cursos de Letras, licenciandos em línguas estrangeiras. Essa preocupação levou à criação de um grupo de pesquisas interessado em aprimorar essa formação, diminuindo, assim, a probabilidade de esta universidade formar alunos que estejam aquém do nível exigido⁶³ para o exercício do magistério. Esse grupo tem se debruçado ao longo dos anos sobre os temas da autonomia e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Desde abril de 2012, faço parte desse grupo de pesquisa que no biênio 2011-2013⁶⁴ focou seus estudos na prática do aconselhamento linguageiro e que no biênio 2013-2015⁶⁵ conduziu um projeto de pesquisas que situou os três temas – autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro – no paradigma da complexidade. Essa perspectiva nos permite descrever processos de aprendizagem.

Como participante do projeto, observo o empenho dos conselheiros linguageiros para que os estudantes do curso de Letras sejam linguisticamente mais competentes. Nos tornamos atentos às questões que contribuam com esse objetivo, oferecendo apoio e incentivo, e sugerindo estratégias. No entanto, ainda não sabemos se tais atitudes têm conseguido promover algum resultado efetivo.

⁶³ O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação em Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) preconiza o nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

⁶⁴ *Aconselhamento Linguageiro Visando à Motivação e à Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Passos Magno e Silva.

⁶⁵ *Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro*, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

Nesta pesquisa, tive como objetivo investigar como o aconselhamento linguageiro interfere na formação do futuro professor de inglês que está cursando Letras – Habilitação em Inglês – na UFPA. A partir deste, derivei meus dois objetivos específicos. O primeiro deles foi o de averiguar como o aluno desenvolve sua trajetória de aprendizagem do idioma e como utiliza suas estratégias de aprendizagem. O outro foi o de verificar a influência do aconselhamento linguageiro nesse processo e descrever como a ajuda do conselheiro contribui, ou não, para a aprendizagem do aluno.

Os questionamentos a que este estudo se propõe a responder são: a) Como o aconselhamento linguageiro interfere na formação do futuro professor de inglês?; b) De que forma o aconselhamento linguageiro perturba a trajetória do estudante?; c) Como o apoio do conselheiro pode desenvolver a autonomia desse aluno?; e d) Como a Teoria da Complexidade pode explicar a trajetória desse sujeito?

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso de um único sujeito de cunho longitudinal. Nunan (1992) nos lembra que um estudo de caso pode ser voltado a um único indivíduo. No caso que compete a nossa área, um estudo sobre um aprendiz de línguas. Nunan (1992, p. 75) descreve esse estudo da seguinte forma: encontra-se o caso, “fenômeno da investigação”; e depois, “investiga-se a forma com que esse caso funciona dentro de um contexto”.

Yin (2010) considera que um estudo de caso único envolve uma investigação holística, o que se coaduna perfeitamente com os estudos realizados sob o paradigma da complexidade.

Outra justificativa para a seleção de um projeto de caso único, em vez de um projeto de casos múltiplos, é que o pesquisador tem acesso a uma situação previamente inacessível à observação científica. Vale a pena conduzir um estudo de caso, portanto, porque a informação descritiva isolada será reveladora (YIN, 2010, p. 73).

Uma das principais técnicas de coleta de dados desta pesquisa é a observação participante, desenvolvida durante o processo de **aconselhamento**. Esse tipo de observação, segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 194) “consiste na participação real do pesquisador”, que se chega bem próximo ao(s) sujeito(s) de pesquisa, ganhando sua confiança. O observador participa do problema e atua junto ao(s) investigado(s) de forma ativa. A observação participante permite o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; além de possibilitar a apreensão de palavras de

esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Nesta pesquisa, todo material relevante recolhido ao longo do aconselhamento foi utilizado na análise de dados, como diários do conselheiro e do aconselhado; relatórios; *e-mails* e mensagens de celular. Esse conjunto de informações, que faz parte do *corpus* desta pesquisa, configura uma coleta de dados baseada na Teoria Fundamentada nos Dados (TF)⁶⁶. Essa teoria permite:

[...] analisar os dados de modo a entender determinada situação e como e por que seus participantes agem de determinada maneira, já que se parte dos dados para se chegar a uma teoria sobre o fenômeno analisado (PINTO, 2012, p. 2); [...] nessa metodologia o pesquisador é forçado a questionar e rever criticamente as próprias intervenções durante a pesquisa, possibilitando desenvolver uma teoria de grande densidade conceitual (PINTO, 2012, p.7).

A TF, como apontado por muitos autores (DICK, 2005; GARQUE, 2007; FLICK, 2004) possui limitações. Dentre elas o fato de que não existem critérios rígidos para a saturação, sendo uma decisão do pesquisador quanto à seleção e encerramento, o que pode resultar em muitos códigos e comparações (PINTO, 2012). Entretanto, a TF configura-se como uma metodologia complexa com diretrizes, estratégias e abordagens que podem ser adequadas ao objeto de estudo.

Segundo Dörnyei (2007, p. 262), os procedimentos da TFD podem levar a “um paradigma de pesquisa mais naturalística”, uma vez que permitem a análise dos fenômenos de maneira mais profunda, cobrindo um certo número de observações empíricas. Nessa teoria,

o desafio está em trabalhar com grandes quantidades de dados empíricos como textos que têm múltiplos significados, tanto a nível individual como social. A análise de dados qualitativa procura organizar e reduzir os dados recolhidos em temas ou essências, que, por sua vez, pode ser alimentado em descrições, modelos, ou teorias⁶⁷ (WALKER, D.; MYRICK, F., 2006, p. 549).

Por meio de abordagem predominantemente qualitativa, os dados foram sistematizados e analisados à luz da Teoria da Complexidade. Segundo Flick (2009, p. 25), a pesquisa qualitativa “não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa”. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida.

⁶⁶ *Grounded Theory (GT)*

⁶⁷ *The challenge lies in working with massive amounts of empirical data as texts that have multiple meanings, at both the individual and social levels. Qualitative data analysis seeks to organize and reduce the data gathered into themes or essences, which, in turn, can be fed into descriptions, models, or theories.*

Ao assumirmos uma perspectiva da complexidade para realizar esta pesquisa, deparamo-nos com o desafio metodológico que tal empreitada exige. Os princípios ditados por Larsen-Freeman e Cameron (2008) para se conduzir pesquisas em complexidade são: inclusão do contexto como parte do sistema, o não reducionismo e a não idealização, o entendimento de que os processos são dinâmicos e as relações entre as variáveis são mutantes, incluindo sua auto-organização, retorno e emergência, a causalidade recíproca, a coadaptação, a consideração da variabilidade como elemento central, investigando a estabilidade e a instabilidade para compreender o sistema em desenvolvimento. Essa visão nos orientou ao longo do trabalho.

3.1 Contexto

Na primeira parte desta seção, apresentaremos a universidade, o curso e a turma que fazem parte do contexto deste estudo. Depois apresentaremos a aluna aconselhada, sujeito da pesquisa, doravante AC1⁶⁸, e o conselheiro e pesquisador – minha pessoa.

3.1.1 A universidade, o curso, a turma

A Cidade Universitária Prof. José Silveira Netto, da Universidade Federal do Pará está localizada no município de Belém, no Pará. O Instituto de Letras e Comunicação (ILC) é composto por três faculdades: a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) com os cursos Letras Licenciaturas em Língua Francesa, em Língua Inglesa, em Língua Espanhola, em Língua Alemã e o curso de LIBRAS e Português como L2.

Para suas atividades de pesquisa e ensino, a FALEM possui, além de salas de aula e laboratórios de línguas e de informática, a “Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma” (BA³) e o “Laboratório de Ensino e Aprendizagem de LE” (LABENALE). Os cursos costumam ser ofertados em dois turnos; no matutino, de 7:30 às 12:30; e no noturno, de 18:30 às 21:40.

O Curso de Letras, Licenciatura em Inglês possui carga horária de 3.582 horas, de acordo com a portaria n. 286 – SERES/MEC de 21 de dezembro de 2012, publicado no D.O.U. de 27 de dezembro de 2012. É com base nesse currículo que AC1 realiza seu curso. Grande parte do corpo docente do curso possui o grau de Mestre; alguns têm o Doutorado e outros poucos, os professores substitutos, possuem somente a graduação, com ou sem especialização.

⁶⁸ Esse código é utilizado no projeto de pesquisa e se refere à aluna aconselhada; porém, ele é acrescido da identificação do conselheiro, aqui omitido para não tornar a leitura cansativa, além de ser irrelevante.

A turma na qual AC1 ingressou data do primeiro semestre de 2012 e pertence ao turno da noite, com aulas regulares de segunda à sexta feiras, no ILC. A média de alunos por turma é de 22.

3.1.2 O aconselhado e o conselheiro

O sujeito selecionado para este estudo foi uma das três alunas que aconselhei desde minha entrada no projeto de pesquisa. As outras duas, por razões diversas, abandonaram o aconselhamento após um semestre. Um primeiro motivo que me fez querer ter AC1 como sujeito de investigação desta dissertação encontra-se no fato de a ter acompanhado desde o seu primeiro semestre letivo na universidade; isso me deu a chance de acompanhar seu desenvolvimento acadêmico desde o início. Outro motivo está no tempo que tenho dedicado a este aconselhamento, de 2012 a 2014, o que caracteriza meu estudo como longitudinal e apropriado para uma análise no paradigma da complexidade.

Desde o início do aconselhamento, AC1 apresentou características comuns a de um aluno típico de línguas que ingressa na UFPA. Entrou na instituição com pouca ou nenhuma proficiência do idioma que iria estudar e do qual pretende se tornar professora; trouxe consigo algumas crenças que influenciaram sua trajetória de aprendizagem; carecia de uma certa dose de motivação por considerar difícil as primeiras aulas ministradas no idioma estrangeiro; e possuía pouca ou nenhuma ideia de como tornar-se autônoma em seus estudos. Além disso, precisou aprender a conviver com pessoas mais jovens que ela, com comportamentos que não a agradavam. Por ser tímida, isso exigiu dela um esforço maior para se adaptar à nova realidade.

AC1 possui várias identidades aninhadas àquela de estudante universitária. É de família de classe média; atualmente não trabalha; utiliza transporte coletivo; é mãe de uma filha de 11 anos; é católica; faz parte do Grupo de Oração dos Estudantes Católicos Universitários; é aluna de inglês em um curso de idiomas particular em Belém; mora com os pais; é solteira e tem 32 anos de idade.

AC1 concluiu o Ensino Médio em 1999 e prestou seu primeiro vestibular em 2000, para o Curso de Direito. À época, não foi aprovada. Como ficou grávida logo em seguida, resolveu adiar seus planos de fazer um curso superior.

Em outubro de 2011, resolveu fazer o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, com o objetivo de prestar vestibular na UFPA.

Eu, como conselheira languageira de AC1, possuo as seguintes identidades: sou casada; mãe de dois filhos adultos; professora universitária do Curso de Letras, Licenciatura em Inglês do PARFOR, UFPA; professora substituta do Curso de Letras, Inglês, da FALEM, UFPA; especialista em Ensino e Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira; mestranda em Linguística do PPGL, UFPA; pesquisadora do grupo de pesquisas sobre o Aconselhamento Languageiro; católica; e guia de turismo internacional durante as férias escolares.

Ingressei no grupo de pesquisa do Aconselhamento Languageiro em abril de 2012, como participante voluntária. Durante esse período, participei de uma capacitação, a fim de me tornar uma conselheira languageira. Esse processo consiste na frequência às reuniões semanais do projeto, quando são realizados estudos de textos e artigos técnicos na área de aconselhamento; discussões sobre assuntos que envolvem o tema; e apresentações de seminários sobre material publicado na área.

Os conselheiros geralmente se manifestam quando se sentem prontos para fazer o aconselhamento. Não é uma tarefa fácil. Acredito que é difícil sentir-se verdadeiramente capacitado para isso, uma vez que aconselhar envolve ter habilidades bem específicas. No entanto, é durante o processo que adquirimos a confiança para nos sentir seguros no que fazemos.

Considerei-me preparada para iniciar as sessões de aconselhamento no final do mês de maio de 2012. Na ocasião, fui designada para aconselhar duas calouras do Curso de Letras da UFPA; Licenciatura em Língua Inglesa. Uma dessas aconselhadas é o sujeito desta pesquisa.

3.2 As sessões de aconselhamento

As sessões de aconselhamento passam por algumas etapas específicas. A primeira delas envolve o **contato inicial** entre conselheiro e aconselhado. É durante a reunião do projeto que recebemos o nome, e-mail e telefone do aluno, e marcamos a primeira sessão. Esse momento permite ao conselheiro formar as primeiras impressões sobre o aluno, como o tipo de problema de aprendizagem que apresenta, seu perfil acadêmico, entre outros. É nessa sessão, também, que o conselheiro explica como acontece o processo de aconselhamento. Isso inclui discutir questões como o papel do conselheiro e aconselhado, e esclarecer qualquer dúvida que o aluno possa trazer. Nesse primeiro encontro, é solicitado que o aconselhado elabore uma narrativa de aprendizagem (anexo 1: Narrativa de aprendizagem de AC1, p. 96).

A partir da primeira sessão, conselheiro e aconselhado determinam como acontecerão os encontros futuros, que irão focar no estabelecimento e cumprimento de metas ou objetivos para melhorar a aprendizagem do idioma. O estabelecimento de metas é uma das primeiras etapas do aconselhamento linguageiro e acontece a cada estado de fase do aconselhamento, servindo de início de cada ciclo do processo, que acontece da seguinte forma: o aluno estabelece as metas; em seguida ele decide como irá executá-las – ainda que receba a ajuda do conselheiro; e, por fim, conselheiro e aconselhado analisam os resultados alcançados. Após esse ciclo, outro ciclo se inicia, com o estabelecimento de novas metas e outras maneiras e estratégias para colocá-las em prática.

Geralmente, o conselheiro preenche uma ficha junto com o aluno, na qual são especificadas as metas e como o aluno pretende executá-las (anexo 2: Ficha de estabelecimento de metas, p. 97). Ao escrever seus objetivos, o aluno cria uma forma direta de comprometimento, que permite ao conselheiro cobrá-lo e, quando necessário, confrontar o aluno em momentos de reflexão. A ficha prevê, também, uma autoavaliação do aconselhado, onde ele se atribui, numa escala de 0 a 5, um valor X, que representa seu progresso após o período de execução das metas.

Os encontros de aconselhamento costumam acontecer uma vez por semana, no ILC, em um horário compatível com aqueles do aluno e do conselheiro – um pouco antes ou depois das aulas regulares de ambos. Mas há casos em que o conselheiro pode ajustar a sessão só para favorecer o aluno. Há encontros que duram 20 ou 30 minutos, mas esse tempo é bem flexível e determinado conforme a necessidade de cada aluno.

Alguns conselheiros costumam utilizar as redes sociais para o aconselhamento, mas isso não deve substituir as sessões presenciais, uma vez que é no contato pessoal que ambos desenvolvem empatia e cumplicidade, habilidades necessárias ao conselheiro, já mencionadas. A comunicação por celular e e-mails deve ser complementar ao aconselhamento presencial.

O conselheiro geralmente possui um diário para auxiliá-lo nas sessões. Nele são feitas anotações de diversos tipos, como o que ocorre durante o encontro; lembretes previamente elaborados para norteá-lo na sessão seguinte; e outras informações consideradas importantes.

O aconselhado também deve ter seu diário, mas nem sempre os alunos costumam fazê-lo. Quando isso acontece, o conselheiro deve solicitar algo escrito do aluno, como, por exemplo, um pequeno parágrafo no qual ele expresse suas considerações sobre o aconselhamento, como isso o tem ajudado e quais mudanças em sua aprendizagem ele atribui ao aconselhamento.

Dessa forma, o conselheiro pode, também, avaliar seu desempenho e tentar mudar algo que por ventura não tenha sido eficaz.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados diários do conselheiro; relatórios; *e-mails* e mensagens de celular. Alguns documentos do acervo acadêmico de AC1 foram fornecidos durante o aconselhamento, como exercícios, redações, provas, boletins e histórico escolar. Além disso, foram incluídos alguns dados adicionais, com informações bem específicas, como um mapeamento com a disposição das carteiras – de alunos e professor – de três disciplinas distintas do primeiro semestre de 2014; esse mapeamento foi feito por AC1. Tal instrumento permitiu investigar as preferências de AC1 enquanto assistia às aulas: onde costumava sentar e quem eram seus vizinhos imediatos (anexo 3: mapeamento com disposição das carteiras de 3 disciplinas do semestre, p. 98).

No diário por mim elaborado logo após cada sessão de aconselhamento, anotei o que foi feito e minhas impressões sobre a trajetória de AC1.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A quantidade de dados obtida pelos diversos instrumentos foi lida sucessivamente a fim de chegar às respostas para as perguntas de pesquisa.

Foram seguidos alguns passos sugeridos por Larsen-Freeman e Cameron (2008) para os estudos com a ótica da complexidade: identificação dos diferentes componentes do sistema, descrição das relações entre eles e as mudanças ocorridas, identificação dos fatores contextuais que interferem na trajetória do sistema, inclusive possíveis atratores e emergência de novos comportamentos.

Por meio da leitura dos dados pode ser descrita e interpretada a trajetória de AC1 no seu processo de aprendizagem de inglês ao longo de 2 anos. É isso que mostraremos no próximo capítulo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

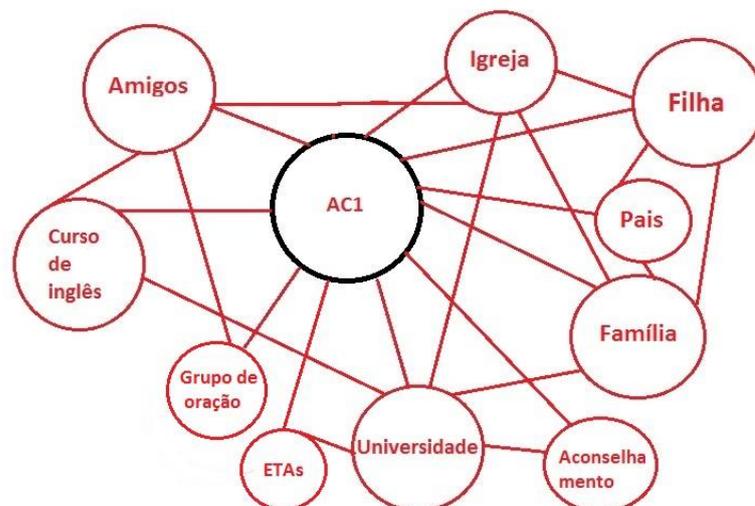
A análise apresentada neste capítulo procura entender os dados das sessões de aconselhamento sob a luz dos SACs e explicar os fenômenos complexos que implicam a aquisição de uma segunda língua. Nele descrevemos o sistema da aluna, identificando os subsistemas que o compõem e como eles se interconectam. Em nossa análise, já procurando responder às perguntas de pesquisa, apresentamos a contribuição do AL para o aluno, futuro professor; discorremos sobre como o AL perturba a trajetória desse aluno e como desenvolve sua autonomia; e, por fim, como a TC explica a trajetória do aconselhado.

4.1 O sistema de AC1

Dentro da perspectiva da complexidade, o primeiro passo é identificar os componentes do sistema e descrever as relações entre eles. Nesta seção descrevemos o sistema da aluna, como ele é composto e quais sistemas e subsistemas se interconectam a ele, além de discorrermos sobre a interação ocorrente entre eles.

Como mostra a figura 10, AC1 recebe a influência de vários fatores que contribuem direta ou indiretamente para a sua aprendizagem. Alguns deles podem interferir negativamente, enquanto que outros podem auxiliá-la nesse processo.

Figura 10: O sistema de AC1



Fonte: A autoria do autor desta dissertação.

Como em qualquer sistema complexo, os sistemas que compõem o sistema de AC1 interferem no comportamento de seu sistema como um todo. Na complexidade diz-se que todos os sistemas são agregados e que estão em constante interação, o que acaba produzindo a emergência de comportamentos complexos. Sade (2011) diz que isso explica a não linearidade dos sistemas, que acabam se comportando em função da interação das partes agregadas a ele e não da soma dos comportamentos. “O todo é maior do que a soma das partes, isto é, a relação matemática estabelecida se refere ao produto e não à soma das partes envolvidas” (SADE, 2011, p. 207).

AC1 está fortemente ligada ao **sistema familiar**. Ela mora com os irmãos, pais e filha, o que a leva a ter que conviver com a rotina da casa. Quando precisa se ausentar, é sua mãe quem toma conta da neta. Algumas vezes AC1 precisou faltar às aulas na UFPA para levar a filha ao médico, ou para participar de reuniões e comemorações na escola da filha, como é típico na vida de qualquer mãe. Pelo fato de morar com a família, há situações em que não encontra ambiente de estudo. Esse tipo de convívio familiar, embora comum a alguns estudantes universitários, nem sempre é compreendido pelos professores. Quando não é bem administrado, pode representar um problema para o sistema do aluno, levando-o a comportamentos inesperados. Doenças na família, desemprego de um de seus membros e outras situações desse tipo geram desestabilidade na vida do aluno – isso aconteceu no sistema familiar de AC1. Na complexidade dizemos que uma dada situação que ocorre no sistema é passível de gerar a emergência de um novo comportamento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Por exemplo, diante das dificuldades, um aluno pode ser instigado a dar o melhor de si e superar os eventuais problemas para alcançar o que deseja; ou, então, frustrar-se e acabar desistindo do curso. AC1 sofreu a influência desse sistema. Porém, como sua relação com a família é muito próxima, a aluna consegue se beneficiar dessa convivência. Esse sistema a influencia muito positivamente.

Outro sistema presente no sistema de AC1 é o **curso de idiomas** onde ela estuda inglês. Para a aluna, esse curso particular representa um auxílio em sua aprendizagem e oferece a ela a chance de praticar mais a habilidade oral, que julga ser a que mais precisa desenvolver. Esse subsistema interfere diretamente em seu curso superior, uma vez que as cobranças diferem daquelas exigidas pela universidade e ela, as vezes, encontra dificuldade para conciliar as tarefas de ambas as instituições. Isso porque, na universidade, ela também tem atividades a fazer, leituras a cumprir e seminários a apresentar. No início de seu curso, esse problema era mais aparente, mas aos poucos a aluna foi se adaptando à rotina universitária. A coadaptação é

uma característica dos sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), que admitem o contexto como parte integrante para manterem-se em equilíbrio.

O **sistema universitário** (figura 7, p. 48) tem forte influência no sistema da aluna. Os subsistemas “amigos” e “professores” têm sido os que mais a tem afetado. Talvez por sua própria timidez, ou por se considerar mais fraca linguisticamente (em inglês) do que seus colegas, AC1 encontra dificuldades para se relacionar com a turma e, conseqüentemente, com alguns de seus professores. Houve um caso específico com um professor da instituição que gerou conflitos e confronto entre ambos. Esse episódio em especial afetou o aconselhamento, já que AC1 utilizava as sessões para lamuriar-se (figura 11, p. 64; sistema universitário-professor), e não focava nas metas que deveria cumprir.

O **sistema aconselhamento** é parte do sistema universitário na FALEM e está diretamente ligado ao sistema de AC1. Uma das propriedades do aconselhamento é aproximar os sujeitos, criando entre eles empatia e cumplicidade. Com o andamento das sessões, criam-se laços afetivos entre ambos e, eventualmente, certas atitudes (de ambos) podem gerar comportamentos inesperados, fazendo emergir reações diversas. O conselheiro geralmente se aproxima da vida pessoal do aconselhado e, as vezes, é necessário lembrar o aluno que o aconselhamento diz respeito a sua aprendizagem da língua estrangeira e não a resoluções de conflitos pessoais.

O **grupo de oração** e a **igreja católica** são sistemas fortemente presentes no sistema de AC1. Inclusive esse grupo se reúne na própria UFPA, uma vez por semana, e AC1 não considera, sob nenhuma hipótese, faltar a esses encontros, mesmo quando não temos um dia disponível para o aconselhamento na semana. Seus princípios católicos norteiam sua conduta em sala de aula. AC1 relata que algumas vezes releva certas atitudes de professores e colegas de sala justamente por ser cristã; por exemplo, procura ser compreensiva, entender e desculpar o próximo, e não desejar o mal a ninguém.

Os ETAs⁶⁹ colaboraram com a aprendizagem do inglês de AC1 e a motivaram com frequência. Há relatos de AC1 sobre “oficinas divertidas, que permitiam a todos os participantes falar inglês sem medo de errar, porque os ETAs são simpáticos e compreensíveis conosco”.

A figura 11 faz a relação entre esses sistemas e o sistema de AC1, mostrando como eles podem interferir na trajetória do aluno.

⁶⁹ English Teaching Assistants, ETAs. O Programa de Assistente de Ensino de Inglês (ETA) é da Fulbright, e envia estudantes para as salas de aula no exterior para prestar assistência aos professores de inglês locais. Os ETAs ajudam a ensinar a língua inglesa, além de servirem como embaixadores culturais para os EUA.

Figura 11: Exemplos de influências de outros sistemas no sistema de AC1

Influências diretas	Fato	Consequência	Período	Medidas do conselheiro
<p>SISTEMA FAMILIAR (mãe)</p> <p>[Anexo 4: Trecho do diário de AC1, da disciplina “Aprender a Aprender”, em março de 2012, p. 99]</p>	<p>AC1 confessa em seu diário da Disciplina <i>Aprender a Aprender</i> que tem dificuldades em receber correções do professor e vai para as aulas sem vontade; sua mãe a ajuda a entender que o problema poderia estar em AC1 e não no professor.</p>	<p>AC1 resolve conversar com o professor e pedir ajuda.</p>	<p>1º sem (março) 2012</p>	<p>Ainda não frequentava o aconselhamento.</p>
<p>SISTEMA ACONSELHAMENTO</p>	<p>Conselheira chegou muito atrasada à sessão de aconselhamento e AC1 já havia ido embora. Falhei porque não justifiquei a minha ausência, como de costume – nem antes, nem depois.</p>	<p>AC1 se ressentiu e não comparece à sessão seguinte; ela também não justifica sua ausência.</p>	<p>1º sem 2013</p>	<p>Conversa franca entre conselheiro e aconselhado. Pedi desculpas pelo mal entendido. Expliquei que o conselheiro também passa por dificuldades pessoais e acadêmicas e pode falhar. Isso fez emergir um comportamento mais autônomo por parte de AC1, que fez um trabalho sozinha e o entregou sem minha opinião, como costumava fazer.</p>
<p>SISTEMA UNIVERSITÁRIO - PROFESSOR</p> <p>[Anexo 3: mapa da sala de Língua Inglesa V, em abril, 2014, p. 98]</p>	<p>Incompatibilidade com a professora. AC1 sentiu-se discriminada pela forma como a professora a tratava (mais detalhes na p.66), por não participar ativamente das aulas como os demais alunos.</p>	<p>Mal estar entre aluno e professor. AC1 passou a ocupar a carteira mais distante o possível do professor. Baixo rendimento. Queda da autoestima.</p>	<p>1º sem 2014</p>	<p>Aconselhou a aluna a focar nos resultados e a se superar, mesmo diante das dificuldades. Procurou desviar as queixas de AC1 para o estudo do idioma.</p>
<p>SISTEMA IGREJA</p>	<p>Atividades da paróquia.</p>	<p>Faltou 5 aulas consecutivas da disciplina Prática de Compreensão e Produção Oral (2º sem 2014) e corria o risco de ficar reprovada por faltas.</p>	<p>2º sem 2014</p>	<p>Aconselhou AC1 a comprometer-se junto ao professor de não mais faltar até o fim do semestre e fazer todas as atividades em atraso com brevidade.</p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2012-2014.

A figura 11 tenta exemplificar como um sistema pode interferir em outro. Não falamos aqui de influências positivas ou negativas porque independentemente dessas características o que acontece é que elas alteram o sistema como um todo, fazendo emergir novos comportamentos ao longo da trajetória (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), como é o caso do exemplo **sistema aconselhamento**, na figura 11. As vezes uma influência aparentemente negativa pode fazer emergir um resultado positivo e vice e versa.

Na seção seguinte, mostramos como o AL contribui com a formação do aluno, futuro professor de inglês.

4.2 Contribuição do AL para o aluno (futuro professor)

Sistemas complexos estão interligados uns aos outros e influenciam os demais sistemas de maneira significativa, como mostramos na seção anterior. A sala de aula, atrelada ao sistema universitário da aluna, é mais um deles. Esse sistema se torna especial no aconselhamento uma vez que os alunos de licenciatura em inglês, além de se utilizarem da sala de aula para a aprendizagem do idioma, precisam observá-la como um local de seu futuro trabalho, como professores. Não basta estudar a língua; eles terão que ministrá-la. Por esse motivo, durante todo o processo de aconselhamento, é desejável que o conselheiro faça a relação entre **aluno**, **professor** e **sala de aula**. Neste tópico tentamos mostrar de que maneira podemos contribuir com a formação desse sujeito, revelando algumas reflexões provocadas e atitudes que emergiram nas discussões.

Algumas das perguntas que foram constantes nas sessões de aconselhamento com AC1 foram: “o que eu quero ser como professor?”; “como pretendo usar as técnicas e metodologias para o ensino do idioma?”; “quero envolver meus alunos e provocar neles a afetividade em sala de aula?”; “quero ser justo com todos?”; “pretendo compreender as diferenças, sabendo, por exemplo, que há alunos que aparentemente têm mais facilidade para aprender e outros com mais dificuldade?”; “como pretendo lidar com as diferenças?”. Esses e outros questionamentos acerca do papel do professor nos renderam muitas reflexões. Com isso, tive como objetivo que AC1 visse sua presença em sala com dois olhares, um de aluno e outro de professor. Tomemos como exemplo o caso citado na sessão anterior “sistema universitário” (figura 11). Essa situação parece bem comum nesse contexto que envolve as diferenças, onde um professor, as vezes, não sabe como conduzir uma situação ou demonstra insatisfação com determinado comportamento

do aluno; e, com isso, acaba fazendo comentários inapropriados, tornando essa relação problemática.

... durante a aula ontem a professora fez uma pergunta em inglês pra mim e disse logo em seguida [*em português*] “**você** pode responder em português!”. Eu fiz cara feia pra ela, e respondi em inglês. Ora, se ela disse isso é porque ela pensa que eu não sei falar inglês ou que não vou conseguir falar... Será que ela não podia esperar minha resposta primeiro? Ela tem implicância comigo; não gosta de mim; acha que eu sou uma aluna fraca...” (Depoimento de AC1 em 17/mar/2014; grifo meu).

Nesse caso, o sistema de AC1 foi fortemente afetado pelo da professora; e o sistema do conselheiro se beneficiou do fato – ainda que indesejável – para tentar gerar comportamentos que propiciassem crescimento, tanto do aluno em processo de aprendizagem, como do professor de língua em formação.

Tal acontecimento perturbou o sistema da aluna, gerando novas condições iniciais. A atitude da professora projetou em AC1 a interpretação das identidades de aluna **incompetente**, **discriminada** e **fraca**; e isso foi, de imediato, rejeitado por ela, que passou a buscar novas identidades, a de aluna **desafiada** e **capaz**. Isso nos remete a questão das identidades fractalizadas que todos os indivíduos possuem – algumas delas rejeitamos, mas temos a capacidade de agregar novas identidades ao longo de nossas vidas (SADE, 2009). Ao encontrar-se à beira do caos – aqui a metáfora é representada por AC1 estar exposta ao risco de cometer erros e aprender com eles (PAIVA, 2011), a aluna passou a estudar mais e a se preparar para falar na sala desta professora, mesmo quando não era convidada a se manifestar (dados do diário de pesquisa do conselheiro, 1º sem 2014). A imprevisibilidade dos sistemas complexos faz com que certas situações propiciem a emergência de novos acontecimentos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

A frase da professora “você pode responder em português” gerou um resultado inesperado, que culminou com a aprovação da aluna na disciplina, com o conceito **Excelente**. Em uma situação como essa, tendemos a achar que o aluno chateado ficará desmotivado deste ponto em diante; ou ainda que ele seja aprovado, mas com um rendimento baixo; isso é o que costuma acontecer com mais frequência. Porém, dado a não linearidade dos sistemas complexos, o sistema de AC1 reverteu sua experiência malsucedida em motivação; e a ação da professora, ainda que, e provavelmente, não intencional, produziu nela um efeito borboleta – semelhantes condições iniciais podem levar a resultados diferentes (SADE, 2011) – pois o comportamento de AC1 mudou radicalmente a partir de algo aparentemente simples e pequeno.

Além de seu crescimento como aluna, AC1 passou a avaliar que precisa ser uma professora cautelosa com as palavras, disposta a entender a sala de aula e sua complexidade. Essa e outras experiências que ocorreram durante o aconselhamento propiciaram reflexões e discussões constantes a respeito do papel do professor de língua estrangeira, contribuindo, assim, para a formação do aconselhado como futuro docente.

Ao refletirmos sobre certas atitudes ajudamos o aluno a perceber o quão sensível a profissão é, e o quanto demanda de nós professores.

Na próxima seção demonstramos como o AL perturba a trajetória de aprendizagem do idioma do aluno aconselhado.

4.3 Como o AL “perturba” a trajetória do aluno

Na seção anterior relatamos um caso que perturbou o sistema de AC1 e contribuiu com reflexões referentes ao papel do professor em sala de aula. Nesta seção expomos alguns episódios relacionados ao sistema de aprendizagem da aluna, e mostramos como o aconselhamento injeta energia em seu sistema, colaborando, assim, para sua aprendizagem.

4.3.1 O caso do teste oral

Durante o segundo semestre de 2012, houve um fato específico na trajetória de AC1 que serviu para desmitificar algumas de suas crenças a respeito da aprendizagem do idioma inglês. Esse acontecimento foi provocado pelo professor da disciplina de língua inglesa. Ele demandou à turma que se organizasse em pares e criasse uma conversação de aproximadamente oito minutos para a prova oral de final de semestre. Os critérios de avaliação determinavam que não seria permitido à dupla utilizar anotações escritas como ajuda, nem a leitura de trechos do livro. AC1 entrou em pânico porque achou que não conseguiria realizar tal atividade; não se achava capaz. Essa sensação de insuficiência estava ligada a sua crença de que precisaria de mais tempo para atingir um objetivo como esse. Para a aluna aqueles que se expressavam melhor em inglês o faziam porque já estudavam há mais tempo – alguns, inclusive, já eram professores.

O aluno aconselhado, como qualquer SAC, é sensível às condições iniciais e por essa razão exige do conselheiro atenção particular. Qualquer dado apresentado, a cada etapa do aconselhamento, pode ou não anunciar uma determinada trajetória do aluno (WILLIAMS,

1997). Nesse caso, senti que sua insegurança precisava ser enfrentada e sugeri uma estratégia para a realização da tarefa.

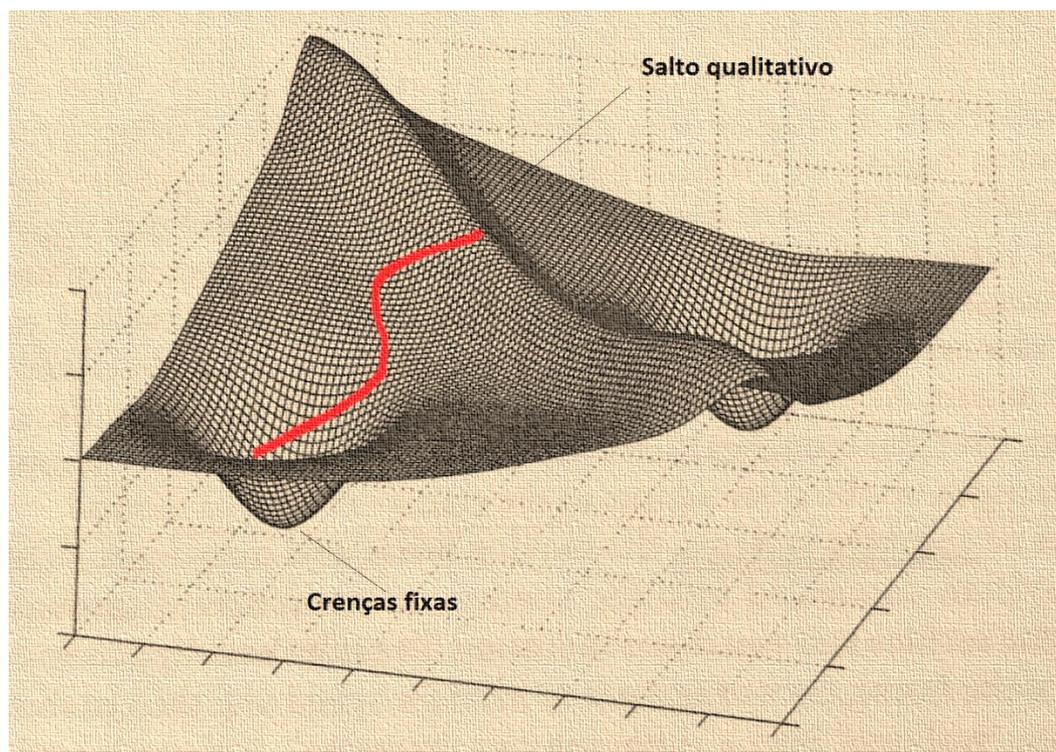
Minha ideia foi a de que se criasse, inicialmente, um esboço escrito no caderno, como perguntas e respostas, de acordo com o tópico das lições de seu livro didático. Por exemplo, falar de gostos e preferências pessoais em relação à comida, filmes e programas de TV. Sugeri, também, que AC1 incluísse as expressões conversacionais do idioma inglês, como em uma conversa real; algumas dessas expressões estavam em seu livro, outras foram tiradas dos livros anteriores com os quais havia estudado.

O primeiro rascunho desse diálogo foi bem curto e, depois de algumas idas e vindas e palpites meus, o diálogo foi crescendo e criou corpo. Sua parceira de conversação passou a vir para os nossos encontros. Houve muito ensaio da parte delas, de modo que, quando vinham para o aconselhamento, já tinham passado algumas horas treinando a tarefa. No processo final elas resolveram gravar a conversa, que já continha os oito minutos solicitados pelo professor. Fiz algumas correções finais de pronúncia e tentei ajustar o ritmo e entonação de suas falas, para que elas parecessem o mais naturais possível no dia da apresentação.

Teacher, muito obrigada por suas dicas, ajudas no nosso oral test, você foi de grande importância para nosso sucesso. Hoje teremos o resultado da disciplina língua inglesa, assim que finalizar lhe enviarei o resultado para celebrarmos nossas conquistas. Obrigada (*E-mail* enviado em 07/nov/2012).

A dupla tirou dez, ou conceito excelente. Segundo elas, falaram mais de dez minutos porque se sentiram confiantes e relaxadas no dia da apresentação oficial ao professor. Ainda que tenha sido pelo treinamento da tarefa que AC1 conseguiu completa-la, e que, nesse ponto, não é possível afirmar que ela avançou na aprendizagem do idioma por ter alcançado rendimento excelente – isso deve-se ao treinamento da tarefa – o aconselhamento permitiu fazê-la crer que é capaz de realizar as atividades designadas pelos professores do curso. Essa energia que o aconselhamento conseguiu injetar no sistema de AC1 demonstra que houve perturbação a ponto de removê-lo da bacia atratora em que se encontrava, representado por suas crenças fixas, como mostramos na figura 12.

Figura 12: Trajetória de AC1 – Espaço de fase, 2º sem de 2012



Fonte: Adaptado de SPIVEY, 2007, *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 46.

A linha vermelha ascendente na figura 12 é uma metáfora utilizada para representar um salto qualitativo na trajetória de AC1. Seu sistema saiu da bacia atratora e percorreu um caminho íngreme, indicando o cumprimento – com sucesso – da tarefa e a quebra de algumas crenças fixas. Como um sistema complexo, o aluno sofre constante influência de outros sistemas e do contexto em que vive. A imprevisibilidade dos SACs comporta modificações nas trajetórias e pode levar o aluno a movimentos diversos, nem sempre ascendentes, como na figura 12. Há trajetórias que são formadas por bacias atratoras cíclicas – o aluno entra em uma bacia rasa e pode sair dela com facilidade, mas cai em outra de igual proporção mais adiante; outras bacias são mais profundas e requerem maior perturbação para que o sistema consiga mover-se do local onde se encontra (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Neste ponto, já é possível observar alguns efeitos do aconselhamento, que contribuem positivamente para o processo de aprendizagem da aluna. Ao tornar-se mais reflexiva, AC1 entende que o planejamento deve fazer parte de sua vida acadêmica e que vale a pena seguir o que foi esquematizado para se alcançar o sucesso. Ela percebe que a desorganização muitas vezes conduz o aluno ao fracasso, como relata:

Como lhe falei não estudava, depois do resultado negativo na escola de idiomas (quando esqueci da prova não fiz as atividades que complementavam a nota e tirei 7,5) percebi que preciso estudar, buscar mais, e estou estudando, me dedicando; sem esforço não podemos chegar a nenhum lugar. É necessário estudar e se dedicar muito, ter responsabilidades; estou muito feliz por ter descoberto isso a tempo. Quando consegui meu Excelente em Língua Inglesa vi que valeu a pena todos os esforços, dedicações, me senti realizada, fiquei surpresa mas depois senti que fiz por onde para merecer o conceito, e que posso ser melhor ainda (Trecho de *e-mail* enviado em 1º/dez/2012).

A autorreflexão a fez enxergar que há ocasiões em que recebemos uma nota que julgamos ter merecido, como fruto de um esforço pessoal; e outras em que reconhecemos um mau resultado, consequência da falta desse empenho e dedicação. AC1 passou pelos dois momentos e soube compará-los e entendê-los. O aconselhamento tem esse aspecto de conduzir o aluno à reflexão e o conselheiro possui a habilidade de auxiliá-lo nesse processo. Segundo Gremmo (2009, p. 145), “os conselheiros languageiros podem ajudar os aprendentes sem controlar ou impor decisões, logo fazem das sessões de aconselhamento uma fonte de crescimento significativo para o aluno⁷⁰”.

“Aprendi com a senhora que a nota é consequência de nosso esforço mas o que mais importa é o que realmente conseguimos aprender, melhorar. Já estou muito melhor do que quando iniciei a graduação, me sinto cada vez mais capaz de enfrentar os desafios.

Como consegui realizar todas as atividades propostas considero meu desempenho 4, só não é 5 por que não estudava, comecei a estudar sozinha recentemente. E estudar é fundamental para meu desempenho melhorar, pois antes só aprendia indo para a aula (Quando alguém me ensinava) mas isso não é suficiente; tenho que ter autonomia, fazer além do que me pedem, me autossuperar.

Muito Obrigada por todas as suas contribuições e ajudas; sem você tudo seria muito mais difícil. **Sem o aconselhamento languageiro eu iria demorar mais a me organizar, a perceber o quanto é importante ter autonomia e buscar agentes motivacionais nessa aventura de aprender para poder estar mais preparada para ensinar**”

(Trecho de *e-mail* enviado em 1º/dez/2012; grifo meu).

A nota 4 que AC1 atribui-se refere-se à escala de 1 a 5 da autoavaliação, geralmente mensal, que os conselheiros propõem a seus aconselhados. Isso ajuda os alunos a refletirem sobre seu progresso individual em relação às metas estabelecidas para o período. Percebe-se nesse ponto que AC1 é bem exigente em relação a sua aprendizagem, pois mesmo com um

⁷⁰ *Language advisers are able to help learners without taking control or imposing decisions, thus making advising sessions a meaningful developmental resource for learners.*

excelente em Língua Inglesa a aluna não se atribui a nota máxima no mês de novembro. Veremos mais adiante uma seção específica sobre metas e autoavaliação.

Em nossa reflexão final juntas no final do semestre letivo, discutimos os passos para o caminho de uma tarefa bem sucedida. Mynard (2012, p. 29) refere-se a essa conduta reflexiva como “**mediação explícita**, que é como uma intervenção intencional do professor (ou conselheiro) a qual influencia, de alguma forma, o comportamento ou processos do pensamento⁷¹”. O autor enfatiza que um conselheiro deve recorrer às suas habilidades, dentre as quais a de encorajar o aluno a pensar mais profundamente, para aumentar a compreensão deste sobre seu processo de aprendizagem.

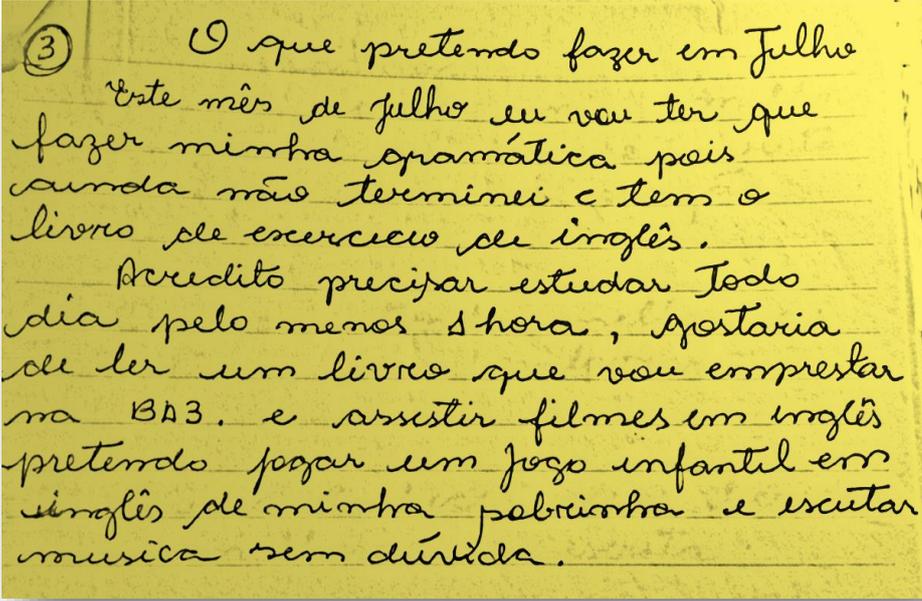
AC1 compreendeu que, para alcançar um bom resultado, é necessário organização, planejamento, dedicação, esforço e determinação. Ao final desse semestre, a aluna se comprometeu em, sozinha, tentar planejar melhor seus estudos, e, também, procurar seguir um cronograma de execução.

4.3.2 O caso das metas idênticas e da adaptação e coadaptação dos sistemas

O estabelecimento de metas é uma etapa importante do aconselhamento linguageiro. É a partir da identificação das metas que o aluno traça planos e tenta executá-los. Inicialmente, os aconselhados demonstram dificuldades em traçar suas metas. Algumas são muito gerais e carecem de maior objetividade. Isso pode ser visto nas primeiras metas que AC1 traçou para as férias de julho de 2012. A aluna fez vários planos, como mostra um trecho de seu diário na figura 13.

⁷¹ *Explicit mediations is likely to be a teacher's (or advisor's) intentional intervention which influences students' behavior or thought processes in some way.*

Figura 13: Metas de AC1 para as férias de julho de 2012.



③ O que pretendo fazer em Julho
Este mês de julho eu vou ter que
fazer minha gramática pois
ainda não terminei e tem o
livro de exercício de inglês.
Acredito precisar estudar todo
dia pelo menos 1 hora, gostaria
de ler um livro que vou emprestar
na BAB. e assistir filmes em inglês
pretendo jogar um jogo infantil em
inglês de minha sobrinha e escutar
música sem dúvida.

Fonte: Dados de pesquisa, coletados em 2012.

AC1 inicia propondo fazer sua gramática. Isso se refere a algo que o curso particular de idiomas solicitou e que consistia em organizar os pronomes pessoais, verbos e outros itens referentes à gramática inglesa em um caderno. Como todo curso de idiomas, esse também exigia que se completasse o livro de exercícios. As outras metas se mostraram muito genéricas: ler, assistir filmes, jogar um jogo em inglês e escutar música. Em seu texto, AC1 demonstra que tem expectativas vagas em relação à aprendizagem. Diante disso, resolvi questioná-la sobre como pretendia executar suas metas; e solicitei que fosse mais específica.

Figura 14: Planejamento de AC1 para as férias de julho de 2012.

PLANEJAMENTO PARA AS FÉRIAS – JULHO 2012	
1) O que pretendo fazer no mês de julho? (Vamos trabalhar cada uma das habilidades: ler, escrever, escutar e falar. Portanto, escolha como quer fazer 1 tarefa para exercitar cada habilidade)	
LISTENING: Escolher uma música, entender o que a música expressa: procurar o significado das frases, palavras, verbos, etc. e tentar cantá-la.	
READING: <i>escolher 1 livrinho para ler no mês de julho. Fazer um pequeno parágrafo contando a história</i>	
SPEAKING: <i>Contar a história para a professora – em inglês</i>	
WRITING: (5 domingos – a cada domingo escrever um parágrafo. Escolha os temas:)	
1º) <i>Descrever uma pessoa da família ou um amigo. (Eg. Maria is my aunt. She is a dentist, etc.)</i>	
2º) <i>Descrever teu quarto (o que têm, como é, etc.)</i>	
3º) <i>Descrever um momento engraçado/ou não usando o simple present/present continuous. (Ex. My mother is cooking now. She is baking a cake, etc.)</i>	
4º) <i>Falar de como me sinto hoje. (Eg. Today I feel great. I am very happy because...)</i>	
5º) <i>Escrever uma carta para um(a) amiga(o).</i>	
2) Com que frequência pretendo estudar?	
<i>Pretendo estudar inglês diariamente durante 1 hora. Planejo terminar os exercícios de gramática do Prof. X e completar o livro de exercícios (workbook) – UFPA. Quero, também, fazer as atividades que combinei com minha professora do Aconselhamento.</i>	

Fonte: Dados de pesquisa, 2012.

A figura 14 apresenta metas mais específicas e mostra como AC1 pretende realizá-las. No entanto, ao retornar das férias, a aluna não apresentou os resultados de seu estudo e tentou evitar o assunto quando cobrada.

Devido à suspensão das aulas por causa greve na UFPA, nos falávamos por e-mail. Quando insisti que apresentasse as atividades que escolheu fazer, ela expôs o seguinte:

[...] o que não consegui fazer corretamente foi ler o livro como lhe falei **não gostei da história e parei de ler**; mas acredito conseguir falar sobre o que se trata, eu li dois livros. A música também consegui entender e cantar mas **não consegui** gravar toda a letra escutei e aprendi duas músicas. Só falta lhe apresentar o que fiz (Trecho de e-mail enviado em 11/out/2012; grifo meu).

AC1 trouxe posteriormente as músicas que interpretou. Ela escolhera duas canções de sua preferência e fizera um glossário com as palavras que não conhecia. A aluna não chegou a me mostrar os livros que leu, só comentou brevemente sobre eles. Quanto aos parágrafos que pretendia escrever, não fez nenhum, e se justificou argumentando que isso acontecera porque não soubera como fazê-lo diante do pouco vocabulário que tinha. Quanto às leituras, mesmo afirmando no e-mail que sabia falar do que se tratava, isso, de fato, não aconteceu quando eu a

questionei; ela não soube me contar a história que leu – nem em inglês, nem em português. Conversamos sobre suas justificativas e tentei mostrar-lhe que é necessário um esforço de nossa parte para conseguir alcançar os objetivos. Procurei, também, incentivá-la para prosseguir com as metas futuras.

Nas férias seguintes, em janeiro de 2013, AC1 traçou metas idênticas as das férias do ano anterior, como mostra a figura 15; e apresentou resultados igualmente similares.

Figura 15: Planejamento de AC1 para as férias de janeiro de 2013

PLANEJAMENTO PARA o Mês de Janeiro DE 2013.	
1) O que pretendo fazer no mês de janeiro?	
<i>Listening:</i> Escolher uma música, entender o que a música expressa: procurar o significado das frases, palavras, verbos, etc. e tentar cantá-la.	
<i>Reading:</i> escolher 1 livrinho para ler no mês de janeiro. Fazer um pequeno parágrafo contando a história.	
<i>Speaking:</i> Contar a história para a professora – em inglês	
<i>Writing:</i> 4 domingos – a cada domingo escrever um parágrafo: 1º, 2º, 3º, 4º.	
2) Com que frequência pretendo estudar?	
Pretendo estudar inglês diariamente durante 30 minutos. Planejo realizar as atividades do curso de inglês e da UFPA. Quero, também, fazer as atividades que combinei com minha professora do A conselho.	

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

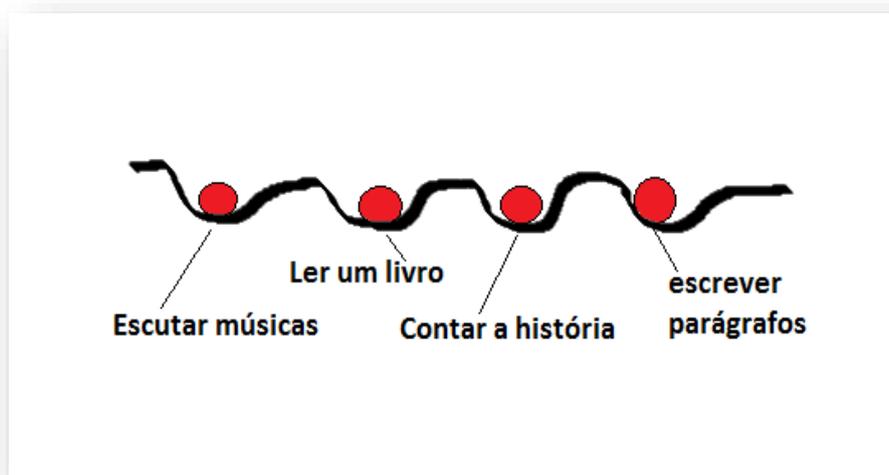
A aluna trouxe as atividades, descritas na figura 15, no mês de março de 2013, quando as aulas do ano letivo iniciaram. Ela se esforçou para me contar, em inglês, a história do livro que leu, mas não se saiu muito bem. Mostrou-me a letra da música que havia escutado e estudado, com uma lista de sinônimos das palavras que não sabia. Quanto aos parágrafos que se comprometeu a escrever a cada domingo, não escreveu nenhum. Questionei se por acaso essa atitude não foi consequência de alguma dificuldade que sentira; mas, segundo a aluna, foi por esquecimento mesmo. Senti que houve pouco esforço de sua parte na realização das tarefas, e que o resultado apresentado poderia ter sido melhor. Faltou organização; seu trabalho foi entregue em pedaços de papel, rabiscados e soltos. Apesar disso, elogiei o produto final e pedi que ela se autoavaliasse.

Nos dois casos, ainda que tenha realizado algumas das metas que se comprometera fazer, é possível perceber certa acomodação ou falta de empenho na realização das tarefas.

Como conselheiros, não deveríamos julgar o comportamento do aluno, e sim tentar entendê-lo. Uma das suposições para a atitude da aluna, a princípio, pode levar o conselheiro a pensar que passou em sua cabeça o seguinte: “eu escuto uma musiquinha aqui e outra ali; leio um livrinho superficialmente; e me safo dizendo que realmente fiz alguma coisa nas férias, que estudei; dessa forma, fico bem no aconselhamento e com minha conselheira...”. Esse tipo de comportamento, que me pareceu implícito em seus procedimentos, foi, igualmente e de forma inversa, feito por mim ao acatar os resultados sem me manifestar, ou procurar entendê-lo, e inclusive o elogiar. Veremos isso mais adiante, quando falaremos de adaptação e coadaptação dos sistemas.

As metas para as férias de julho (2012) e janeiro (2013) são as mesmas e os frutos idênticos. AC1 passa a ter comportamento semelhante em relação às metas para o semestre seguinte e demonstra estar em uma bacia atratora novamente.

Figura 16: Bacia atratora de AC1 – metas confortáveis e parcialmente executadas.



Fonte: A autoria do autor desta dissertação.

A figura 16 demonstra o estado atrator aleatório em que a aluna se encontra. Seu comportamento se move de um local para outro, e não reflete um progresso concreto. Ao comprometer-se em realizar algo e fazê-lo parcialmente ou não fazê-lo, a aluna fica presa entre o querer e o fazer, sem finalizar o que se propõe. Fleischer (2011, p. 75) ao citar Lorenz (1993, p.41) e Stewart (2002, p. 99) explica que sistemas que mantêm comportamentos repetitivos e frequentes – de forma que seus estados ocorrem de forma cada vez mais próxima – representam

um conjunto de atratores. No AL esses estados não são bem vindos uma vez que impedem o aconselhado de mover-se ascendentemente e progredir em sua aprendizagem do idioma.

Eu, como sua conselheira, também demonstro acomodação diante do comportamento de AC1 e não apresento reação de modo que a faça perceber o que está acontecendo; não tomo nenhuma atitude para movê-la da bacia atratora cíclica em que se encontra e me coadapto a seu sistema. Poderia ter colocado em discussão, naquele momento, o porquê dela ter esquecido de fazer a redação; discutir o dia-a-dia da aluna e porque não teve “tempo” para fazer tarefas simples. Porém, prossigo sem esses questionamentos. Nossos sistemas se coadaptaram. Em sistemas complexos a adaptação e a coadaptação acontecem naturalmente e geralmente incorporam fenômenos do contexto do qual o sistema faz parte (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Eu me encontrava demasiadamente ocupada em função das disciplinas de Mestrado que cursava naquele período, com muitos trabalhos e leituras para fazer; estava sem tempo para me dedicar ao aconselhamento; para mim era cômodo aceitar suas desculpas. Da mesma forma, AC1 adaptou-se ao meu sistema e se instalou em uma zona de conforto.

Está tudo bem, mas não estou conseguindo aplicar as mesmas metas nos novos tempos verbais que já aprendi... com excelência, preciso de sua ajuda para montar as atividades no passado, no futuro, mas estou tentando depois lhe mostro (Trecho de *e-mail*, em 27/jan/2013).

O e-mail de janeiro de 2013 já refletia a dependência da aluna do aconselhamento e sua dificuldade em tornar-se autônoma. Ela tentava realizar as tarefas, mas não conseguia resultados. Durante o semestre isso não foi diferente. AC1 esteve presa em sua bacia atratora e precisou de meu auxílio constante para ajudá-la nos exercícios. Mostrou-se, cada vez mais, condicionada ao meu sistema e incapacitada para realizar atividades sozinha.

Segue minhas metas e planejamentos do mês de Abril, vou imprimir dessa vez pra colar na parede e visualizar todo dia o que tenho que fazer, pra não esquecer e me organizar melhor: 1) *Listening*: Escolher uma música, entender o que a música expressa: procurar o significado das frases, palavras, verbos, etc. ou ver um trecho de um filme e verificar estruturas e expressões; 2) *Reading*: escolher 1 livrinho para ler no mês de Abril. Fazer um pequeno parágrafo e tentar ler no encontro de aconselhamento; 3) *Speaking*: escolher um trecho de um filme e tentar contar em inglês; 4) *Writing*: verificar as estruturas gramaticais, tentando escrever uma pequena redação tema livre. e.g: uma carta a uma amiga, descrição de sua melhor amiga (*E-mail* enviado em 24/mar/2013).

A aluna permaneceu nessa bacia atratora cíclica e eu precisei tomar uma atitude para retirá-la dessa condição, uma vez que suas notas em língua inglesa estavam caindo. Eu procurei ler alguns textos para melhor embasar meu conhecimento teórico sobre motivação e ajudá-la a encarar novos desafios. Com isso, fiz AC1 perceber que nossa aprendizagem passa por altos e baixos e que esses picos não são tão negativos quanto parecem. Eles fazem parte de toda aprendizagem, como numa montanha russa em que há momentos em que sentimos estar subindo e outros em que a queda é bem perceptível (ZINN, 2006). Dörnyei (2011) menciona essa flutuação da aprendizagem em seus estudos.

Eu igualmente me encontrava na mesma situação como conselheira – na mesma bacia atratora; e não podia continuar assim. Meu sistema também deveria ser retirado dessa zona de conforto. Nesse caso ambas careciam de energia para se mover. Eu encontrei ajuda no grupo de pesquisa, que percebeu minha coadaptação e me auxiliou a sair de minha bacia. Com isso, retomei o papel que deveria ter tido anteriormente, que era o de investigar a fundo o porquê da aluna em não realizar as tarefas ou realizá-las parcialmente. Iniciei por solicitar que escrevesse um parágrafo – já que nunca havia apresentado nenhum. O que AC1 chamou de redação tinha o seguinte formato:

Figura 17: Redação de AC1

My diferent experience whem I were a kid.
My name is AC1.
Well, I had many experiences, but I chosen one.
I danced with others children, with a white dress at educação física. Gym.In opening games.
It was a very good experince. I never forgot, many people to saw and clap me.everybody loved it.
My father,my mother and brothers went to look me.
I was four years old,I stayed very happy and beautiful.
I got many gifts and medals, gold medals ever won that competition.
Only a silver medal because it depended not only on me.
It was in a relay team in swimming.
I took many photos.it was wonderful.
Sometimes I would like to came back in this time,but I just remember.
I miss the old days. I had a great childhood.
I have many experiences to talk about and remember, but it was one of the most like to remember.

Fonte: Dados de pesquisa, enviado por *e-mail* em 30/mai/2013.

Conversamos sobre essa tarefa e mostrei a aluna as características do gênero redação. Seria necessário construir parágrafos, com frases ligadas por pontos em seguida e conectores, de modo que transmitissem uma ideia. As redações em inglês deveriam seguir o mesmo formato daquelas em sua língua materna, o português. Seria conveniente, inclusive, que sua redação tivesse um título. Na ocasião percebi que ela não escrevia por não ter ideia de como fazê-lo. Tentamos organizar o que AC1 escreveu na figura 17, mas ela preferiu abandonar o que fez e escolher um novo tema. A partir desse momento, mostrei-lhe um exemplo de redação em língua inglesa e solicitei que ela fizesse uma parecida, substituindo alguns dados por informações que diziam respeito a ela. Esse exercício passou por três etapas até que ela mesma julgasse que estava bom. Deste ponto em diante AC1 passou a escrever alguns parágrafos e a trazê-los para que eu pudesse ler e avaliá-los.

Traçamos metas gerais para o semestre, porém dividimos essas metas em outras mais curtas e rápidas para seu estudo de inglês. Além disso, reduzimos prazos – de metas mensais para metas semanais. AC1 escolheu fazer atividades diferentes das que costumava fazer. Eu a monitorava e a lembrava, por e-mail ou celular, do que precisava trazer para mim na semana seguinte. Como consequência desse procedimento, suas redações foram melhorando e a aluna sentiu-se mais confiante e motivada para escrever e falar.

Na TC os sistemas abertos permitem a troca de energia ou matéria, mantendo assim sua estabilidade. No entanto, esse estado pode ser alterado caso nova energia seja introduzida no sistema, gerando mudança de comportamento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Esse processo de troca de energia e matéria nos sistemas abertos é um processo natural; e o sistema constantemente passa por isso. Quando não há essa troca o sistema morre. No aconselhamento, o conselheiro busca, sempre que possível, estimular novas condições iniciais no sistema do aconselhado; esperando, com isso, criar oportunidades que o levem a avançar em sua aprendizagem. Na seção seguinte, veremos como esse estímulo conduz o aluno a autonomia.

4.4 Como o AL desenvolve a autonomia do aluno

Como expusemos anteriormente, o conselheiro necessita perturbar o sistema do aluno para fazê-lo progredir em sua trajetória de aprendizagem. Ao longo desse processo, o primeiro propõe reflexões que visam estimular o aconselhado a caminhar por si, propiciando sua

autonomização. Nesta seção, expomos algumas estratégias utilizadas no AL que visam conduzir esse aluno à autonomia.

4.4.1 Questionamentos comuns no AL

Em sessões de AL conselheiro e aconselhado costumam refletir juntos sobre aspectos que envolvem o processo de aprendizagem do aluno, como já citamos em itens anteriores. Alguns exemplos de questionamentos utilizados nas sessões com AC1 foram: “Será que realmente aprendo inglês só ouvindo músicas?”; “Ao fazer listas de vocabulário e verbos estou contribuindo para a minha aprendizagem?”; “O que me acrescenta assistir filmes em inglês e escrever trechos de alguns diálogos?”; “Quais seriam outras formas de aprender e treinar o meu inglês?”; “Eu quero experimentar novas formas de aprender?”; “Como posso aproveitar melhor meu tempo e estudar inglês com mais frequência?”. Essas e outras reflexões visaram ajudar AC1 a entender e avaliar suas escolhas pessoais; procuraram sugerir caminhos e oportunidades de aprendizagem; estimular iniciativas; avaliar resultados; e refletir sobre as escolhas. Holec (1981, p. 3) afirma que “o aprendiz autônomo é capaz – ele mesmo – de tomar todas as decisões relativas à aprendizagem com a qual ele é ou deseja ser associado⁷²”. Por essa razão, o AL incita o aluno a fazer opções. Porém, há momentos em que o conselheiro precisa ser diretivo; especialmente quando o aconselhado não percebe que suas opções não conseguem ajudá-lo e se mostram ineficazes; quando suas escolhas não levam a realização de seus objetivos e conclusão de metas. Cabe ao conselheiro orientá-lo nesse processo.

Após um ano de AL, a aluna começa a demonstrar sinais de autonomia – um indício de que o aconselhamento estava proporcionando resultados positivos. Nos anos de 2013 e 2014, isso foi ficando mais evidente e a aluna aos poucos mostrou-se mais e mais autônoma.

Houve uma ocasião em que minha aconselhada precisou se preparar para apresentar um seminário em inglês na disciplina Culturas Anglófonas; e, para isso, ela deveria treinar a produção oral. Como esse é seu calcanhar de Aquiles, sempre que é solicitada para realizar uma tarefa como essa AC1 se amedronta.

[...] estou pesquisando sobre a Inglaterra, vai ter um seminário, vou ter que falar em inglês...estou um pouco preocupada mas vou tentar novamente falar

⁷² *The autonomous learner is himself capable of making all the decisions concerning the learning with which he is or wishes to be involved.*

como sei...mas já vai ser agora nesta próxima quinta. Eu consegui falar na aula dela (Prof. de Culturas Anglófonas), estou lendo e falo um pouco sem ler...ler ajuda iniciar a fala [...] (*E-mail* em 12/out/2013).

Nesse período do aconselhamento, nos víamos com menor frequência, mas trocávamos *e-mails* regularmente – daí AC1 estar me escrevendo sobre sua rotina universitária. Esse fato, apesar de não ter sido premeditado por mim, propiciou sua autonomia, uma vez que ela precisou tomar decisões sozinha.

Sua insegurança ao falar em inglês não desaparecia e eu precisava lembrá-la com frequência sobre as questões relacionadas ao medo de errar. Uma das barreiras em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira está ligada a esse temor. Ellis (1996) explica que uma das formas de aquisição de segunda língua segue um padrão de desenvolvimento natural, que se inicia com um período de silêncio. A comunicação inicial é geralmente produzida com falas previamente prontas, em pedaços, como em fórmulas, do tipo “Eu não sei” e “O que é isso?”. Porém, muitos alunos atribuem essa dificuldade inicial de fala a uma incapacidade própria, o que nem sempre é o caso. AC1 pensa dessa forma. Ela apresenta essa dificuldade de fala, comum aos iniciantes, e por isso ainda necessita da estratégia de escrever para falar.

Minha atitude foi mostrar à aluna que o processo de aprendizagem possui níveis crescentes de dificuldade; e isso vai exigir dela – cada vez mais – menos ansiedade e mais prática, para que se sinta confiante. Como fez no ano anterior para realizar o teste oral, AC1 precisava organizar sua apresentação, e treiná-la de forma que se sentisse suficientemente segura no dia do seminário. Ela só não podia mais contar com o meu tempo – que estava bem apertado à época devido ao meu curso de Mestrado. AC1 pesquisou sobre a Inglaterra sozinha e ensaiou sua fala muitas vezes. Segundo ela, houve apresentações bem melhores que a sua, mas ela conseguiu expor sem ler suas anotações; isso a deixou bem satisfeita com o resultado. Nas outras disciplinas do semestre ela também teve progresso e conseguiu participar mais ativamente das aulas; isso depois que passou a seguir um planejamento e se programar para as atividades de desempenho oral. Eu sugeri que ela escrevesse o que pretendia falar para se sentir mais segura. AC1 passou a adotar essa técnica em todas as disciplinas ministradas em inglês; e demonstrou que o procedimento deu resultado, como ela mesma relata:

A meta [grande meta ou meta geral] desse semestre era falar mais em inglês, pois as disciplinas foram ministradas no idioma, sendo que apenas uma foi em língua portuguesa. Através da estratégia de escrever antes o enunciado, consegui me expressar um pouco mais; no início apenas lia o que escrevia, aos poucos eu lia o que escrevia e continuava a falar sem ler; mas na última aula eu consegui falar sem ler, acredito que com alguns erros, mas o

importante foi que houve comunicação (Trecho do relatório de AC1 do semestre, enviado por *e-mail* em 21/dez/2013; grifo meu).

Essa situação estimulou a aluna a ter outras iniciativas em relação à sua aprendizagem como a de completar o caderno de atividades antes do professor solicitar. Ela concluiu que, dessa forma, teria mais tempo para estudar e realizar as tarefas; e que poderia ser mais bem sucedida no resultado porque faria as atividades sem muita pressa. Em uma de nossas sessões, a aluna perguntou se eu tinha alguma aula que explicasse os assuntos “voz ativa e voz passiva” em meus arquivos no computador. Eu enviei a ela, por *e-mail*, duas aulas que explicavam o assunto gramatical e finalizavam com atividades e respostas comentadas. AC1 pode fazer as questões de seu caderno de exercícios sozinha e durante a correção em sala acertou todas as perguntas. Ela ficou tão feliz com o resultado que passou a pesquisar na internet sobre outros assuntos gramaticais para completar antecipadamente seu livro, assumindo assim um pouco mais de controle sobre sua aprendizagem.

Outra tarefa que AC1 idealizou foi a de assistir filmes em idioma inglês sem a legenda.

Eu gostaria muito de assistir filmes em inglês, sem legenda, mas acho que isso ainda vai levar muito tempo pra eu conseguir fazer. Vou ter que estudar muito pra conseguir isso. (Depoimento de AC1 em sessão de aconselhamento, 1º sem de 2013).

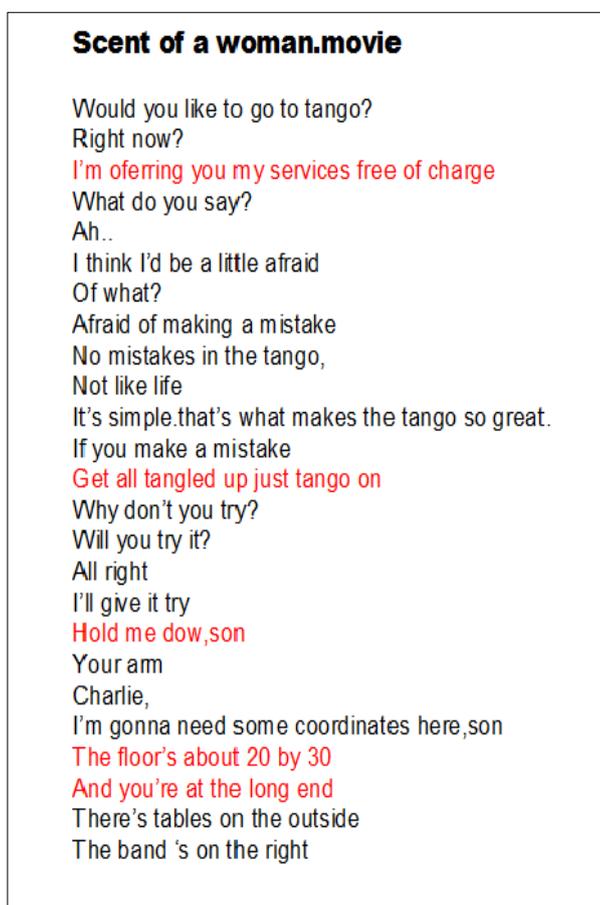
Como esse era um desejo de AC1, incentivei-a a se esforçar para compreender alguns filmes. Minha sugestão foi a de que a aluna iniciasse com aqueles que já tivesse assistido no cinema, pois a história não seria desconhecida para ela e isso facilitaria a compreensão dos diálogos em inglês sem as legendas. Ela gostou da ideia e passou a tentar analisar trechos das conversas que mais gostava. AC1 ouvia cada segmento com atenção e depois tentava escrevê-los. Com isso, a aluna aprendeu novas estruturas e vocabulário, pois sentia curiosidade de procurar o significado de expressões que não conhecia. Quando o dicionário não atendia as suas necessidades, ela recorria a mim.

Olá Teacher. Eu estou lhe enviando um trecho de outro filme que anotei, mas tem algumas expressões que não conhecia, elas estão em vermelho, porém tem muitas que eu conhecia, e consegui entender sem mesmo ver a legenda, e depois com legenda só para confirmar (*E-mail* enviado em 30/abr/2013).

O primeiro filme que a aluna escolheu foi “Uma Linda Mulher” – ela anotou alguns diálogos e me mostrou durante o aconselhamento. Eu a incentivei fazer o mesmo com outros

filmes, já que tinha se divertido com a atividade. O filme seguinte que ela escolheu foi “Perfume de mulher”. Ainda que tenha checado as legendas após escrever as frases, AC1 demonstra que levou certo tempo para realizar a tarefa e que conseguiu entender a maior parte do diálogo que anotou. O trecho escolhido por ela foi enviado por e-mail. A aluna queria que eu a ajudasse a compreender alguns trechos que não faziam sentido para ela. Ao ver o trabalho da aluna fiquei surpresa com as anotações que fez, como mostra a figura 18.

Figura 18: Anotações de AC1 sobre trecho do filme Perfume de Mulher



Fonte: Dados de pesquisa, 30/abr/2013.

As frases em vermelho representam o que ela não compreendeu; e têm a ver com o conhecimento linguístico e cultural que AC1 não possuía na ocasião. Eu imprimi essa atividade e discutimos sobre o significado dessas frases. A aluna ficou feliz em realizar a tarefa e quis fazer outras semelhantes, com os filmes que gostava.

Com a continuidade do AL a aluna passou a interessar-se mais pelas aulas na FALEM, seu curso de Letras, curso de idiomas, e pelo próprio aconselhamento. No início de 2014, foi ela mesma quem me cobrou o início das sessões.

Professora, gostaria de definir o dia que será nosso encontro de aconselhamento pois estou fazendo meu planejamento e gostaria de acrescentar e deixar reservado o tempo para o nosso encontro...assim que eu terminar posso enviar para a senhora ver se ficou bom; já fiz manuscrito, mas vou digitalizar; posso imprimir, tenho que levar impresso o gráfico de coeficiente de rendimento...para visualizarmos melhor meu desempenho, e as notas do curso de idiomas para ser criado um gráfico de desempenho também (E-mail enviado em 5/mar/2014).

A aluna demonstra que adquiriu organização com sua aprendizagem, como mostra o *e-mail* de março de 2014, e aprendeu a avaliar seu próprio progresso. Isso indica que já conseguiu atingir um grau maior de autonomia. Essa de noção de responsabilidade relacionada ao termo é compartilhada por vários autores (HOLEC, 1981; BENSON, 2001; LITTLE, 2004; MAGNO E SILVA, 2008; USHIODA, 2011) que associam autonomia à capacidade de realizar algo, assumir responsabilidades e tomar decisões.

4.4.2 O caso da perturbação implícita para autorreflexão de AC1

Durante o primeiro semestre de 2014 minha aconselhada ainda precisava entender que havia avançado em sua aprendizagem, especialmente na produção escrita. A aluna não enxergava seu progresso e isso a incomodava.

[...] preciso conversar com a senhora; tenho algumas questões a serem levantadas em relação a minha aprendizagem; estou preocupada, pois em minhas avaliações em inglês estou errando coisas que já sabia, muitas preposições, dentre outras coisas, mas estou buscando melhorar; emprestei livros pra ler também, pois percebi que preciso melhorar muito a escrita. mas estou feliz pois estou acertando tudo no listening [...] (Trecho de e-mail enviado em 30/abr/2013).

Diante de sua insatisfação, tomei a atitude de solicitar-lhe todos os seus exercícios escritos – da universidade e do curso de idiomas – para realizarmos uma reflexão juntas. AC1 trouxe as redações e as colocou sobre a mesa. Eu a orientei para dispô-las lado a lado, organizando-as pela data. Feito isso fui indagando que me apontasse seu progresso em cada uma das redações, observando atentamente suas melhorias e comentando sobre elas. Parte de seu depoimento relato a seguir:

[...] Nessa aqui eu nem sabia colocar minhas ideias em parágrafos. Aqui eu errei muito o “s” no verbo (3ª pessoa do singular). Nesta outra eu ainda não

sabia usar corretamente o passado. Aqui eu já escrevo o passado regular e o irregular direitinho; nessa aqui conto a história de um casal amigo e como eles se conheceram; aqui já tem mais cara de redação, com parágrafos e essas coisas todas [...] (Trecho do diário do conselheiro sobre a sessão de aconselhamento de AC1; maio de 2014. Grifo meu).

A estratégia utilizada para perturbar o sistema de AC1 a levou a perceber – por ela mesma – que sua aprendizagem da escrita em inglês estava SIM acontecendo, ainda que ela não tivesse consciência disso. AC1 possuía a sensação de não estar evoluindo; porém, como sistemas complexos não são estáticos, havia movimento em seu sistema. A TC refere-se a um estado de estabilidade dinâmica para descrever sistemas que mesmo se encontrando em bacias atratoras, produzem algum tipo de agitação. Sistemas estáveis nunca são estáticos, como já mencionamos anteriormente – estão em constante movimento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Se levamos essa particularidade dos sistemas para um sistema de aprendizagem, podemos inferir que a aprendizagem acontece mesmo quando parece estar estabilizada; ainda que sem grandes saltos ou oscilações perceptíveis que indiquem seu progresso, ela acontece.

Observei que a reflexão contribuiu para que AC1 se tornasse mais autônoma, pois levou-a a concluir que seu estudo apresentava progressos. Como ela compreendeu esse desenvolvimento, seu nível de motivação aumentou. Consequentemente, AC1 mostrou-se mais disposta a estudar por ela mesma – o que propiciou sua autonomia. Esse resultado foi fomentado pela atuação do conselheiro, que conseguiu perturbar o sistema da aluna.

Magno e Silva (2012, p. 204) entende autonomia como “um contínuo de possibilidades que vai desde comportamentos autônomos a uma absoluta falta de autonomia, sendo que o aprendente transita nesse contínuo de acordo com seus interesses e oportunidades”. Para Magno e Silva (2012), autonomia e motivação estão intimamente interligadas; são causa e consequência uma da outra. O desejo de AC1 em tornar-se uma aluna fluente em inglês e boa professora do idioma a motivaram e influenciaram seu sistema. Ushioda (2011) ao citar Dörnyei (2005; 2009) afirma que “um aprendiz autônomo tem um sistema de automotivação constituído de um *autossistema ideal* (atribuído ao que realmente gostaria de possuir, como esperanças pessoais, aspirações ou desejos) e um *autossistema existente* (atribuído ao que se possui, como os pais, os professores, as pressões sociais etc.)⁷³” (USHIODA, 2011, p. 226). AC1 conseguiu

⁷³ *An autonomous learner has a motivational self system, constituted of an ideal self (attributed to what one would ideally like to possess, such as personal hopes, aspirations or wishes) and an ought-to self (attributed to what one possesses, such as parents, teachers, social pressures etc.)*

sair do estado atrator em se encontrava, e mostrou-se mais autônoma, o que é uma das propostas do aconselhamento.

No primeiro semestre de 2014, AC1 já consegue realizar atividades que propiciam sua aprendizagem e as faz por conta própria; algumas possuem um propósito específico; outras ela faz por puro prazer. Com tal atitude, demonstra ter se tornado uma aluna mais autônoma, fazendo suas próprias escolhas e selecionando como quer aprender. Mostramos a seguir dois exemplos dessa autonomia:

- 1) Professora, sobre a aula passada de língua inglesa V, foi muito boa, consegui ler meus planos de aula e explicar um pouco, mas não entreguei para a professora pois ela não solicitou, eu fui a única que fez todos os planos de aula (Depoimento enviado por e-mail, em 25/abr/2014).
- 2) Algumas vezes no *Facebook*, converso em Inglês com um amigo que já é formado em letras, para treinar a escrita e a leitura, compreensão, é divertido colocar em prática o que sei, e ver que consigo escrever alguma coisa e entender (Depoimento enviado por e-mail, em 29/abr/2014).

A autonomia de AC1 tornou-se mais evidente no do 2º semestre de 2014, já no terceiro ano de aconselhamento. Em suas atitudes, percebemos um grau bem mais elevado de responsabilidade e controle do seu tempo dedicado ao estudo de inglês, como exhibe a figura 19.

Figura 19: Esquema de estudo de AC1 para o 2º sem de 2014.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
		segunda feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado	domingo						
		missa 06:30-												
	07:30	07:30	missa	missa	missa	missa								
	08:00	08:30	caminh	caminhar	caminhar	caminhar	curso de idioma	catecismo						
												estudar	missa B.	
	09:00	09:30	fim da caminh ada	café	café	café						catecismo		
			café											
			estudar											
	11:00	11:00	11:00	estudar	estudar	estudar								
	12:00	12:00	12:00	almoço	almoço	almoço	almoço	curso de idioma	almoço					
	13:00	13:00								almoço				
	14:00	14:00	ensinar		ensinar	ensinar							estudar	
	15:00	15:00						ensinar	ensinar	ensinar	ensinar		ensinar	
	16:00	16:00	sair de casa	sair de casa	sair de casa									
	17:00	17:00	grupo de	aconselhamento	reunião de núcleo	sair de casa	sair de casa							
	18:00	18:00												
	18:30	18:30	aula	aula	aula	aula	aula	aula						
												Missa		

Fonte: Dados de pesquisa. Enviado por e-mail em 05/ago/2014.

A figura 19 mostra a preocupação da aluna em se organizar. AC1 elabora um esquema específico de estudo; nele inclui horários e discrimina seus afazeres domésticos e acadêmicos para conseguir vencer todos os seus compromissos. Essa iniciativa partiu da própria aluna, que me enviou seu planejamento por e-mail e solicitou um retorno. O fato de AC1 esquematizar seu estudo e procurar manter o controle sobre sua própria aprendizagem é um forte indício de autonomia (HOLEC, 1981; WEININGER, 2001; LITTLE, 2004; MAGNO E SILVA, 2008). Para Ushioda (2011) esse comportamento autônomo está diretamente ligado à motivação, uma vez que é a motivação que leva o aprendente a ter comportamentos metacognitivos como esse.

Outro indício de autonomia que emergiu no período foi o engajamento de AC1 em participar de um projeto para dar aulas de inglês para membros de sua igreja, conforme ela conta em seu *e-mail*:

Professora, estou junto com Y (colega da universidade) em um projeto onde vamos dar aulas para jovens que querem ir para jornada mundial da juventude, fiquei muito motivada com essa possibilidade de fazer esse trabalho voluntário, e colocar em prática o que venho utilizando para aprender o idioma, tenho certeza que isso me ajudará muito para me desenvolver mais, pois vou ter que aprender antes para ensinar (Enviado em 28/jul/2014; grifo meu).

Vemos nesse ponto o quanto o AL contribuiu para a autonomia de AC1. Motivada e sentindo-se capaz para enfrentar desafios, a aluna planeja dar aulas para um grupo de jovens e demonstra ter controle sobre sua aprendizagem. AC1 já dava aulas particulares de inglês para vizinhos, mas a ação de participar de um projeto de extensão representa algo mais significativo, que emergiu de seu sistema. O período – 2º sem de 2014 – apresenta indícios significativos de que AC1 parece saber escolher, com mais segurança, sobre o que quer fazer e como fazer para alcançar seus objetivos. Ela reconhece que essa oportunidade demandará mais estudo e empenho de sua parte; ao mesmo tempo, sabe que a experiência ampliará seus conhecimentos da língua.

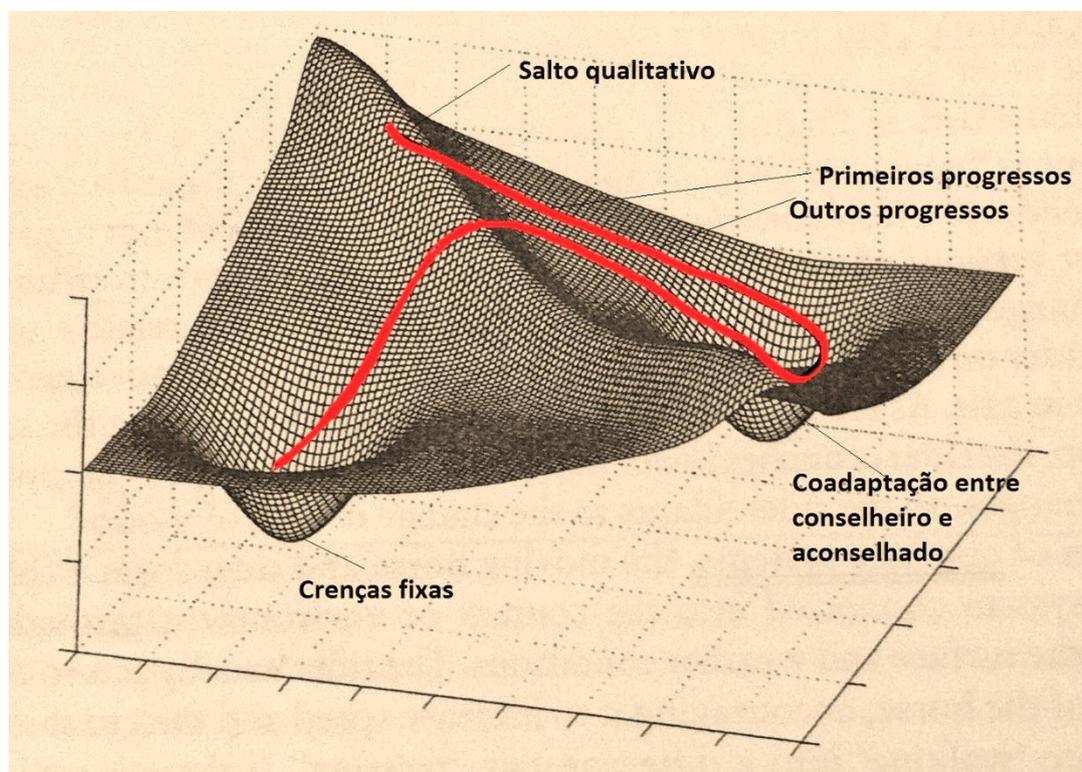
Na seção seguinte mostraremos como a trajetória de AC1 pode ser vista sob a ótica da TC, exibindo os resultados alcançados durante o AL.

4.5 Como a TC explica a trajetória do aluno

Nas seções anteriores expusemos como: 1) o AL contribuiu com a formação de AC1; 2) como perturbou sua trajetória de aprendizagem; e 3) como desenvolveu sua autonomia. Nesta seção explicamos a trajetória de AC1 nesses 3 anos de aconselhamento e analisamos esse percurso à luz da Teoria da Complexidade.

Exemplificamos sua trajetória com a ajuda da figura topológica – figura 20 – a qual mostra a metáfora da TC, com as diferentes condições iniciais desse trajeto.

Figura 20: Trajetória de AC1 em 3 anos de aconselhamento.



Fonte: Adaptado de SPIVEY, 2007, *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 46.

Logo no início do processo, em 2012, AC1 mostrou-se resistente a mudanças porque apresentava **crenças fixas** a respeito de sua aprendizagem. A aluna precisou passar por algumas experiências e fazer reflexões sobre sua forma de aprender para poder sair de uma bacia atratora que a impedia de se mover e avançar no conhecimento do idioma. A injeção de energia proporcionada pelo AL permitiu que AC1 saísse dessa primeira bacia e se deslocasse para outra fase – evidenciando os **primeiros progressos** atribuídos ao aconselhamento. Seu sistema foi motivado pelo resultado obtido em um teste oral, que fez emergir um novo comportamento em

AC1 – passou a programar-se para realizar tarefas que julgava difíceis de serem realizadas; e conseguiu desmitificar algumas ideias infundadas sobre a aprendizagem do idioma.

No entanto, como sistemas são abertos à entrada de energia, AC1 manteve-se fora da bacia atratora por pouco tempo, e seu sistema foi novamente influenciado por outros sistemas – crenças, amigos, instituição, conselheiro, universidade etc.; e logo caiu em nova bacia atratora. Desta vez, junto comigo, sua conselheira. Esse novo estado fase não foi detectado de imediato; talvez por ter sido tratado de forma individual por ambas – eu quis resolver um problema que julgava ser só da aluna; e ela quis corresponder ao AL comportando-se de forma que me deixasse feliz. Na verdade, ela parecia “fingir estudar” e eu “fingir aconselhar”. Nos adaptamos ao contexto e nos coadaptamos uma a outra – **coadaptação entre conselheiro e aconselhado**. Como um sistema complexo, eu permiti que a energia ou matéria externa entrasse em meu sistema; e passei a ser influenciada pelo subsistema mestrado – com muitas tarefas e leituras para concluir. Sistemas abertos permitem a auto-organização ou a emergência de novos comportamentos, ou de um novo estado (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Ao comportar-se de maneira isolada e repetitiva – “primeiro quero treinar a escrita”; “depois a habilidade de compreensão” e assim por diante, AC1 também não percebia sua acomodação; e esse comportamento em nada facilitou seu progresso. Só foi possível identificar a bacia atratora em que nos encontrávamos após a observação da interação de nossos sistemas com os demais, aqueles interconectados a nós; e isso gerou a emergência de novos comportamentos e resultados.

Pude perceber o rumo que nosso aconselhamento tomava durante as reuniões do projeto – o sistema “reuniões do projeto de pesquisa” tem forte influência em meu sistema; e ao ter consciência do que estava acontecendo, quis mudar meu comportamento para outro mais positivo e eficaz; já que a forma que me comportava não estava produzindo nenhum resultado satisfatório. Meu sistema precisou chegar à beira do caos para que eu mudasse as estratégias que estava utilizando. Paiva (2011), ao citar Larsen-Freeman e Cameron (2008), explica que caos se refere ao comportamento que não é nem previsível, nem aleatório. Devido a alguns motivos – já citados – conselheiro e aconselhado comportaram-se de uma determinada forma que não os permitiu gerar novas condições iniciais, importantes no aconselhamento. “A beira do caos é a zona de batalha em constante alternância entre a estagnação e a anarquia, o ponto onde um sistema complexo pode ser espontâneo, criativo e vivo” (WALDROP, 1993 *apud* PAIVA, 2011, p.194). Nesse momento, busquei novas formas para perturbar o sistema de minha aconselhada; adotei atitudes mais firmes para a cobrança de objetivos e me empenhei para que

o sistema de AC1 também saísse de sua zona de conforto – sua nova bacia atratora. Houve momentos, inclusive, em que precisei deixá-la mais livre para que tivesse que fazer suas escolhas sozinha. Esse novo comportamento adotado por mim também fez emergir em AC1 outras condutas, ou comportamentos. **Novos progressos** começaram a surgir e AC1 conseguiu sair, mais uma vez, de sua zona de estabilidade.

O **salto qualitativo** de AC1 aconteceu no terceiro ano de aconselhamento, quando a aluna passou a demonstrar mais autonomia – exemplificado no caso do curso de inglês para jovens que AC1 pretende realizar. As atitudes aqui descritas refletem as ações estimuladas e propiciadas e pelo AL.

CONCLUSÃO

Ao estudarmos a trajetória de aprendizagem de AC1 como um sistema adaptativo complexo percebemos a complexidade que envolve esse processo – todos os sistemas e subsistemas a ela interligados influenciaram seu curso, direta ou indiretamente. Por ser aberto, o sistema troca energia com o ambiente, e cada fato aparentemente simples ocorrido em seu contexto alterou a estabilidade do sistema. Isso ocorreu em vários espaços de fases da trajetória do sistema.

AC1 mostrou a diversidade existente em um sistema complexo; este representado pelos vários elementos e agentes que a influenciaram de forma não linear. Ela revelou, também, a imprevisibilidade comum em sistemas abertos. Houve um momento específico em que sua aprendizagem parecia estar comprometida e AC1 tomou uma atitude inesperada, comportando-se de maneira surpreendente. Isso devido a um fato, causado por uma professora que a desmotivou; e uma situação aparentemente simples e inexpressiva provocou outra de grande proporção, caracterizando um efeito borboleta. À beira do caos, seu sistema foi provocado e vimos emergir um novo comportamento. AC1 mudou o rumo de sua trajetória de aprendizagem naquele espaço de fase.

Ao longo do aconselhamento, AC1 trocou energia com o sistema conselheiro com frequência. No entanto, essas trocas aconteceram em proporções diferentes a cada estado de fase de sua trajetória. As perturbações nem sempre foram premeditadas ou planejadas pelo conselheiro. Houve situações em que o próprio contexto contribuiu com as condições iniciais, ajudando para que o sistema se movesse do local estável onde se encontrava ou contribuindo para que permanecesse em um ambiente aparentemente estagnado.

A cada mudança de fase em sua trajetória, AC1 demonstrava compreender alguns procedimentos que contribuíam para sua motivação, autonomia e, conseqüentemente, a aprendizagem do idioma. No entanto, dado à não linearidade dos sistemas complexos, novas condições surgiram e novas bacias atratoras se formaram em sua trajetória, fazendo emergir novos comportamentos.

Ao responder às quatro perguntas de pesquisa já na análise – 1) Como o aconselhamento linguageiro contribui na formação do aluno, futuro professor de inglês? ; 2) De que forma o aconselhamento linguageiro perturba a trajetória desse aluno?; 3) Como o apoio do conselheiro

linguageiro pode desenvolver a autonomia desse aluno?; e 4) Como a Teoria da Complexidade pode explicar a trajetória desse sujeito? – concluímos que o AL, como um sistema complexo, não pode garantir uma trajetória de aprendizagem estável; fatos e acontecimentos do contexto, que também é parte do sistema, podem subitamente interferir na aprendizagem e provocar mudanças ou a emergência de comportamentos imprevisíveis. Pode acontecer de os próximos semestres indicarem influências de novos sistemas no sistema AC1, gerando novas mudanças.

Percebemos que os sistemas complexos – como o AC1 – são sensíveis às condições iniciais, o que demonstra a fragilidade do aluno durante todo o processo de aprendizagem do idioma. O salto qualitativo na aprendizagem de AC1, observado no final do período de coleta de dados, reflete a contribuição do AL para o aluno de línguas. AC1 tornou-se mais independente academicamente, menos insegura em sala de aula e motivada a experimentar novos desafios relacionados à profissão.

Como conselheira recebi influências positivas ao longo do processo, o que me fez refletir sobre minhas atitudes como professora. Cresci, também, como pessoa uma vez que exercitei meu lado de ouvinte, sempre buscando uma melhor forma para ajudar e compreender as dificuldades da aluna. Tornei-me mais reflexiva, já que esse aspecto da ponderação acompanha todo o processo e não há como evitar sua influência, inclusive em nosso próprio conglomerado de sistemas. Entendi que nem sempre um empenho de minha parte resultou em um avanço na trajetória de AC1. Seu progresso só aconteceu quando ela mesma tomou a decisão de prosseguir e assumir o protagonismo de seu processo de aprendizagem.

Como continuação deste estudo penso que seria interessante investigar a autonomia desses egressos em relação à profissão. Será que eles teriam a mesma autonomia para traçar seus caminhos profissionais? Isso requereria novos estudos que congregariam novos sistemas a serem incorporados à identidade dos aconselhados.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.; SCHMITZ, J. *Glossário de linguística aplicada: português-inglês, inglês-português*. Campinas: Pontes, 1998.

AMATUZZI, M. M. *Rogers: ética humanista e psicoterapia*. Campinas: Alínea, 2010.

AOKI, N. Can-do statements for advisors. In: LUDWIG, C.; MYNARD, J. (Eds.). *Autonomy in language learning: advising in action*. Canterbury: IATEFL, 2012. p. 154-163.

AZEVEDO, F. F. S. *Dicionário analógico da língua portuguesa, ideias afins e thesaurus*. 2. ed. atu. e rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

BARROS, P. Terapia cognitivo-comportamental aplicada a crianças e adolescentes. In: FALCONE, E. M. O.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). *Terapia cognitivo-comportamental*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 61-105.

BENSON, P. *Teaching and researching: autonomy in language learning*. Harlow: Pearson, 2001.

_____. *Autonomy in language learning*. Retrieved on August 10, 2006 from <<http://ec.hku.hk/autonomy/what.html>> and <<http://ec.hku.hk/autonomy/#k>> Disponível em: <http://www.asahi-net.or.jp/~gj7h-andr/asia2006/autonomous_learning.pdf>

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. New York: Longman, 2001.

CALHOUN, T. M. *Complexity and Innovation: army transformation and the reality of war*. 2004. School of Advanced Military Studies, Army Command and General Staff College, Fort Leavenworth, KS, 2004. Disponível em: <<http://handle.dtic.mil/100.2/ADA429156>>.

CANDLIN, C. N. Foreword: some questions about advising. In: LUDWIG, C.; MYNARD, J. (Eds.). *Autonomy in language learning: advising in action*. Canterbury: IATEFL, 2012. p. 12-22.

CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Rev. téc. e tradução Newton Roberval Eicheberg. 28. ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2007.

CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.) *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 3-25.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005

_____. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press. 2007.

_____. The L2 motivational self system. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters. 2009, p. 9 – 42.

EGAN, G. *The skilled helper: a problem-management approach to helping*. 6th ed. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1998.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

FERREIRA, D. Figura 2: *O mapa-múndi de continentes*. Disponível em: < <http://www.mooblo.com.br/mapa-mundi.html> >. Acesso em: 03 ago. 2014.

FINO, C. N. F. Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo (draft). Universidade da Madeira, 2004. p. 1-6. Disponível em: < http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf >

FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO, M. *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 73- 92.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Beliefs about self-access learning: reflections on 15 years of change. *Studies in self-access learning journal*, 1 (3), 2010. p. 161-172. Disponível em: < http://sisaljournal.org/archives/dec10/gardner_miller/ >. Acesso em 14.dez.2013.

GLEICK, J. *Chaos: making a new science*. New York: Penguin, 1987.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 36^a ed. Tradução de Marcos Santarrita e revisão de Ana Amélia Schuquer. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GREMMO, M. From intention to contextualized action: language advising as a negotiation process, 2007, Japan. *Proceedings of the independent learning association 2007 Japan Conference*. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan, 2007.

_____. Advising for language learning: interactive characteristics and negotiation procedures. In: KJISIK, F., VOLLER, P., AOKI, N. e NAKATA, Y. (Eds.) *Mapping the terrain of learner autonomy*. Tampere: Tampere University Press, 2009. p. 145-167.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Council of Europe: Pergamon Press, 1981.

_____. Le CRAPEL à travers les ages. *Mélanges CRAPEL* no. 25. France: Université Nancy 2, 2000. p.5-12.

IJIMA, Y.; TSUJITA, M.; WAKABAYASHI, R. Establishing an English learning advising service: a case of the English learning support room at Dokkyo University. In: ISHIKAWA, Y. The influence of learning beliefs in peer-advising sessions: promoting independent language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 2012. p. 93-107. Disponível em: < http://sisaljournal.org/archives/dec10/gardner_miller/>. Acesso em 17.dez.2013. (ver se mantem ou tira essa ref...)

KARLSSON, L. Sharing stories: autobiographical narratives in advising. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.) *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 185-203.

KELLY, R. Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, R; LI, E. S. L.; OR, W. W. F.; PIERSON, H. D. (Eds.) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. 1996. p. 93-113.

KIDD, K.; VON BOEHM, S. Kaleidoscope, an online tool for reflection on language learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.) *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 129-147.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*. vol. 18, no. 2. Oxford: Oxford University Press. 1997. p.141-165.

_____ ; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 2008.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.); *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, 2006.

LITTLE, D. Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & Demokrati*, vol.13, NR 3, 2004. p. 105–126.

LONGO, L. *Linguagem e psicanálise*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Seattle: University of Washington Press, 1993.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: um caminho em direção à autonomia. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf > Acesso em: 10.dez.2013.

_____. *A model for the enhancement of autonomy*. D.E.L.T.A., 24:esp., 2008. p. 469-492.

_____. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs) *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-301.

_____. Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro na sala de aula de línguas estrangeiras. In: CUNHA, J. C.; MENDES, E. (Orgs.) *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 201-220.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.2, 2007. p. 215-235.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4.ed. rev. e mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E.A., (Orgs.). Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MOZZON-MCPHERSON, M. Language advising: towards a new discursive world. In: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R. (Eds.) *Beyond language teaching towards language advising*. London: Central Books, 2001. p. 7-22

_____. The language adviser: a new type of teacher: an analysis of an emerging role. In: LITTLE, D.; VOSS, B. (Eds.) *Language centres: planning for the new millennium*. Plymouth: CircleS, 1997. p. 97-109.

MYNARD, J. A suggested model for advising in language learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.) *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 26-40.

NUNAN, D. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

_____. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press. 1992.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. P. 23-36.

_____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO, M. *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 187- 203.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2013.

RAPOSO, M.B.T.; MACIEL, D.M.M.A. A psicologia e a formação docente: uma contribuição do sociocultural construtivismo. *Linhas Críticas*, v. 12, n. 22. Brasília, 2006. p. 91-108. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1687/1309>>.

PINTO, C.M. A teoria fundamentada como método de pesquisa. *Anais do Seminário Internacional em Letras UNIFRA*. Santa Maria: Seminário Internacional em Letras: língua e literatura na (pós) modernidade. Volume 2, 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/consulta_anais.asp>. Acesso em 15 ago. 2014.

REINDERS, H. University language advising: is it useful? *Reflections in English language teaching*. Vol. 5. No. 1. 2007. p. 79-92.

_____. The what, why, and how of language advising. In: *MexTESOL*, 32(2), 2008. p. 13-22. Disponível em: <<http://innovationinteaching.org/language-advising/>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

_____. Advising in context: towards pedagogical and institutional integration. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Eds.) *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 170-184.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, v. 40, 2003. p. 47-51.

SADE, L. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. 2009. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

_____. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO, M. *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 205- 226.

_____. Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. In: MURRAY, G; GAO, X.; LAMB, T. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 42-56.

SAKATA, H.; FUKUDA, S.T. Advising language learners in large classes to promote learner autonomy. In: LUDWIG, C.; MYNARD, J. *Autonomy in language learning: advising in action*. Darwin College, University of Kent, UK: IATEFL. 2012. p.59-83.

STERN, M. J. Figura Sistema Complexo. *Irrational organizations: culture and community change*. REGGIE PRIM, 2005. Disponível em: <<http://blogs.walkerart.org/ecp/author/reggie-walker-community-programs/page/2/>>

STEWART, I. *Does God play dice*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell, 2002.

STICKLER, U. Using counselling skills for language advising. In: MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R. (Eds.) *Beyond language teaching towards language advising*. London: Central Books, 2001. p. 40-50.

USHIODA, E. Why autonomy: insights from motivation theory and research. *Innovation in language learning and teaching*. vol. 5, no.2. University of Warwick, UK: Routledge, 2011. p. 221-232.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2002.

VETROMILLE-CASTRO, R. A entropia sócio-interativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. In: PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO, M. *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 113-130.

WALKER, D.; MYRICK, F. Grounded theory: an exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research*, Vol. 16 No. 4. Sage Publications, 2006. p. 547-559.

WEININGER, M.J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 41-68.

WILLIAMS, P. G. *Chaos theory tamed*. US Geological Survey (Ret.). Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 1997. Disponível em: <<file:///C:/Users/Microsoft/Documents/Mestrado%20UFPA/Disciplina%20Walkyria/Complexidade/Williams,%20P.%20Gernett%20Chaos%20Theory%20Tamed.pdf>>

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Ana Thorell. Ver. Téc. Cláudio Damacena. 4. ed. (inglês). Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZINN, J. K. The roller coaster of your language learning. In: MURPHEY, T. *Language hungry: an introduction to language learning fun and self-esteem*. Athesia: Cambridge University Press, 2006. p. 7-12.

ANEXOS

Anexo 1: Narrativa de aprendizagem de AC1

1	Tudo começou na escola Ernestina Rodrigues onde havia um projeto,
2	para os alunos e a comunidade aprender inglês.
3	Havia 2 professores que ensinavam muito bem me lembro até hoje de
4	uma música. Fui estudar lá com meus irmãos porque minha mãe sugeriu.
5	Eu não era a melhor aluna, meus irmãos eram até melhores, eu era talvez
6	a que mais se esforçava, foi uma experiência muito legal pois haviam colegas
7	que já sabiam um pouco mais e com isso eu aprendia e ganhava vocabulário.
8	Na escola todos os meus colegas estudavam espanhol e só eu optei por
9	estudar inglês. Eles estranhavam pois achavam mais fácil espanhol. nada contra
10	espanhol ainda pretendo aprender mas na escola eu preferia o desafio de
11	aprender inglês. Minha professora era maravilhosa não ensinava só gramática.
12	Mostrava curiosidades e falava sobre a cultura dos países que falavam o idioma
13	tudo muito interessante. lembro até hoje por exemplo que não se devia tocar em
14	um estrangeiro para lhe chamar atenção etc...
15	Depois fui para uma escola de idiomas XXXXX foi muito
16	divertido me saia muito bem. sempre tive bons professores, apesar de lá estudar
17	praticamente sozinha.
18	Após 11 anos ingressei na UFPA, tive varias dificuldades, de ritmo de
19	estudo de aceitação com relação a correções aprendi a lidar com colegas que
20	achavam graça quando se errava. tudo isso foi superado com a ajuda da
21	disciplina Aprender a Aprender.
22	Hoje estou estudando no XXXX onde meu desempenho é muito bom,
23	paramos por enquanto na UFPA, mas continuo lendo em inglês ou fazendo
24	outras atividades em inglês que eu goste.
25	Me sinto Muito motivada em busca dos novos conhecimentos espero
26	poder atingir meus objetivos e metas.
27	E estou muito feliz com os resultados obtidos até agora.
28	

Fonte: Dados de pesquisa, coletados em junho de 2012 (a forma original foi mantida).

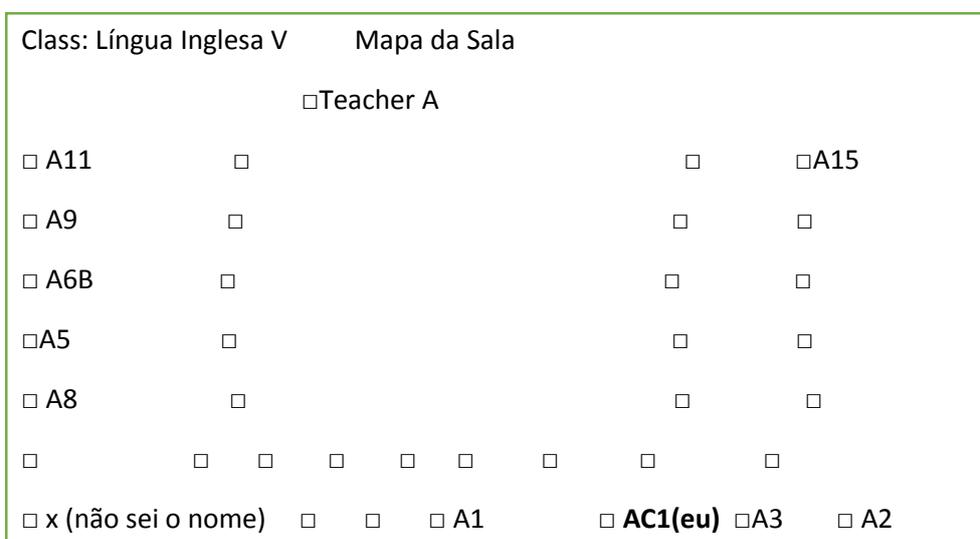
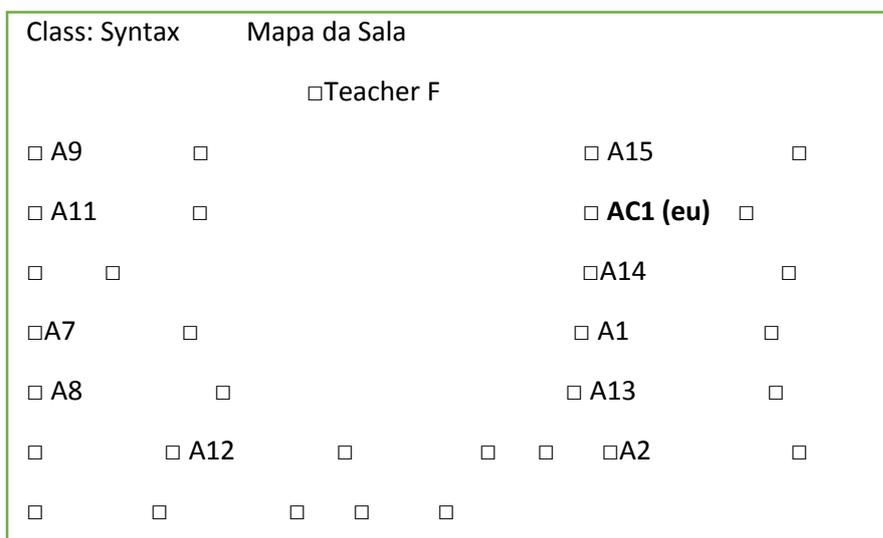
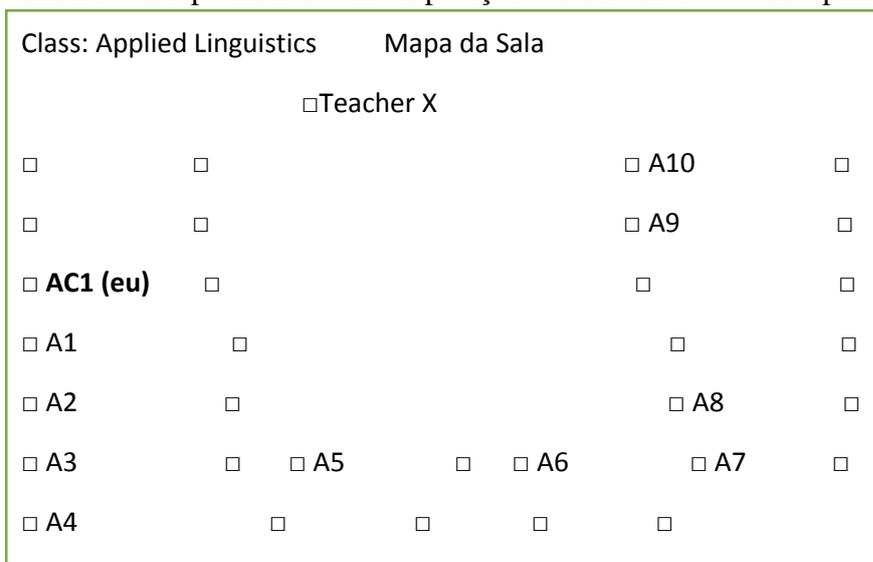
Anexo 2: Ficha de estabelecimento de metas.

Aconselhamento Linguageiro	
Conselheira _____ Language Adviser	Aconselhada: _____ Language Student
Data de hoje: _____ Today's date	Período Letivo: _____ Academic period

Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5

1. A ficha deve ser usada após o primeiro encontro com o aconselhado, uma vez que ele deve primeiramente conhecer como acontecerá o processo de aconselhamento.
2. O conselheiro deve enviar a ficha ao aconselhado por e-mail.
3. O aconselhado deve preencher a primeira coluna sozinho; ele deve relacionar seus objetivos/metast em relação a seu aprendizado da língua estrangeira.
4. A segunda coluna deve ser preenchida em dupla: conselheiro e aconselhado discutirão juntos o que será necessário fazer para alcançar tais metas. Nessa parte o conselheiro sugere tarefas, discute estratégias e dá algumas “dicas” para que o aconselhado alcance seus objetivos. Esse estágio deve ser entendido pelo aconselhado como o de “comprometimento” da parte dele para realizar o que foi proposto/concordado.
5. A cada encontro conselheiro e aconselhado sentam para discutir sobre o andamento do processo. A terceira coluna servirá, portanto, para “medir” esses resultados. O aconselhado, então, atribui a si mesmo um número entre 1 e 5 para expressar seu progresso. Para cada meta preenchida o aconselhado deve escolher um número que melhor expresse seu desempenho/progresso. OBS: O número não deve ser visto pelo aconselhado como uma NOTA e sim uma escala de desempenho/progresso, que pode oscilar a cada encontro e variar a cada meta.

Anexo 3: Mapeamento com disposição das carteiras de 3 disciplinas do 1º sem. 2014.



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Anexo 4: Trecho do diário de AC1, da disciplina “Aprender a Aprender”.

“Na UFPA descobri que tinha dificuldades de receber correções, criando um bloqueio na fala, porque logo me vinham as seguintes questões: -Vou falar errado?- Será que só eu falo errado?- Melhor não tentar falar enquanto não aprender mais.

Como nunca havia me saído mal em inglês foi um impacto, fiquei muito mal..as aulas seguintes não eram mais as mesmas, ia para as aulas sem vontade quase pensei em faltar, e me enganei pensando que o erro estava no professor, quando na verdade o problema era comigo, conversei com minha mãe, isso me ajudou muito, pois eu não conseguia entender nem enxergar as coisas, ela até me aconselhou a conversar com o professor, eu conversei mas pedindo dicas para melhorar a fala, ele deu sua sugestão disse pra eu usar o site dos livros e outros indicados e participar na sala” (em 12 de março de 2012).