



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUISTICOS

Marja Ferreira Martins

ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA: UM
ESTUDO DE CASO EM ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS.

Belém-Pará
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUISTICOS

Marja Ferreira Martins

ACONSELHAMENTO LINGUAGERO, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA: UM
ESTUDO DE CASO EM ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS.

Dissertação apresentada para a obtenção
do grau de Mestre em Linguística, linha
de pesquisa em Ensino e Aprendizagem
de Línguas Culturas: modelos e ações do
Programa de Pós Graduação em Letras
da Universidade Federal do Pará-UFPA.

Orientadora:
Prof. Dra. Walkyria Magno e Silva.

Belém-Pará
2015

(Folha de apreciação da banca)

“Você não pode ver o que eu vejo porque vê o que você vê. Não pode saber o que sei porque sabe o que você sabe. O que vejo e o que sei não podem ser acrescentados ao que você vê e ao que você sabe porque são coisas diferentes. Também não podem substituir o que você vê e o que você sabe porque isso seria substituir você mesmo”. -

Douglas Adams

Aos meus sobrinhos Cibele e Neto que mesmo tão pequenos já me ensinaram mais do
que eu poderia imaginar;
À minha querida e corajosa guerreira Brida Freire Soares que me proporcionou o maior
presente que um aluno poderia conceder a um professor na escola da vida: o de me
ensinar que desistir era a palavra que eu precisava riscar do dicionário da minha
existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo poderoso que está sempre ao meu lado e que tem me auxiliado todos os dias naquela que parece ser a maior aventura que já vivi: a jornada da alma que descobri ter como um novo e frágil ser que sou em busca de meu lugar no mundo.

À Sueli Martins por ser uma mãe maravilhosa durante todos esses anos. Seu sacrifício e dedicação nunca foram em vão.

À minha família por estar sempre ao meu lado. Em especial minhas tias Decinei e Eneida pelo custeio do curso que viria a abrir meus olhos para qual seria a profissão que realmente me faria feliz. Minha Vozinha Santilha que amo tanto e aos meus eternos garotos: Walter e Jr. Por serem os irmãos que são.

À professora Walkyria por ter sido uma orientadora que me deu a oportunidade de aprender, crescer e descobrir que poderia ser muito mais do que a profissional que eu achava que era. A todos os meus amigos e colegas companheiros de mestrado que junto comigo dividiram essa difícil jornada. Ao PPGL pelas inúmeras portas que abriram para mim nos momentos em que realmente precisei de amigos e não de professores e à CAPES pelo auxílio financeiro durante minha primeira tentativa de conclusão deste mestrado.

Ao Dr. Benjamim Magno e Silva por ser o maior confrontador que meu Frankenstein pessoal já teve e à Dra. Sara por me mostrar que para chegar ao fim do túnel, eu só precisava parar de cavar.

Aos meus amigos Karla e Alexandre por segurarem minha mão e pelo companheirismo nos momentos em que eu precisava sorrir.

À professora Ana Saldanha por ser muito mais que uma coordenadora e me ajudar a vencer os desafios de todo dia. A todos os meus ex-professores e colegas do IAGP pelo carinho e acolhimento. É uma honra poder dividir minha rotina com aqueles que um dia já foram meus mestres e muito mais honrada me sinto por continuar aprender mais do meu ofício com vocês todos os dias. Um abraço especial para a minha mãezona Betânia Dantas e para meus queridos professores Zulemay Ramos, a maior incentivadora de minha escrita desde que eu era bem pequena, e Zultonei Velasco, por me ensinar que letras e números sempre caminharão lado a lado.

Às minhas queridas companheiras do NPI que tanto alegam minha tardes e tanto me ensinam todos os dias, em especial à professora Maria de Belém sempre contribui com o seu exemplo, me mostrando o quão importante é ter um compromisso sério e sincero com a educação de meus alunos.

À minha amiga e sansei Sônia Coutinho, por me ajudar nesta incrível batalha que travo todos os dias em busca de meu equilíbrio e da redescoberta de meu centro de gravidade. Sei que ainda me falta muito para chegar lá, mas como você mesma me diz, eu sou só um bebê que acabou de nascer, e ainda tenho muito que aprender. *Oss!*

RESUMO

A dificuldade relatada por colegas de curso em fase de escrita de seus Trabalhos de Conclusão de Curso e os estudos referentes ao aconselhamento linguageiro iniciados por mim na mesma época, me instigaram a promover uma pesquisa na qual eu pudesse verificar qual o impacto que as técnicas de aconselhamento linguageiro poderiam causar no processo de aprendizagem de aprendentes de LE com dificuldades em escrita de nível acadêmico, procurando fazer conexões com outras áreas como a autonomia e a motivação, já que estas, em outras pesquisas, haviam sido foco de meus estudos. Sendo assim, coloquei como objetivo de pesquisa verificar de que maneira o aconselhamento linguageiro pode fomentar a autonomia dos alunos graduandos em Letras- inglês como língua estrangeira para um melhor desenvolvimento da habilidade de escrita com foco nas práticas acadêmicas e analisar o impacto desta experiência em seu processo motivacional. Para isso, procurei entender, por meio de um estudo de caso, como se dá a relação conselheiro/aconselhado e descrever, utilizando múltiplos recursos de coleta de dados (conversas via *facebook*, gravação e transcrição de sessões de aconselhamento presenciais e uma entrevista final), como ela pode contribuir para o melhor desempenho na escrita acadêmica de um aluno em fase de conclusão de curso. Os resultados obtidos por meio de análise do material coletado permitiram observar que realmente há um impacto considerável das técnicas de aconselhamento linguageiro descritas por Kelly (1996), Stickler (2001) e Mynard (2012) tanto na autonomização quanto na motivação do aluno no desenvolvimento de sua habilidade de escrita para fins acadêmicos.

Palavras-chave: Aconselhamento linguageiro, escrita acadêmica, motivação e autonomia.

ABSTRACT

The difficulty reported by my classmates to write their final papers and the recent studies about language counseling started by me at the time prompted me to promote a research where I could verify the impact of counseling techniques in the students' learning process of English as FL with difficulties in academic writing. Making connections with other areas such as autonomy and motivation, which had already been the focus of my attention. I decided to conduct a research aiming to verify how the language counseling can work as a scaffold to the autonomy of undergraduate students in English as a foreign language focusing on the academic writing skills improvement and, at the same time, to analyze the impact of this experience on their motivational process. For this, I search to verify, through a case study, how is the relationship between counselor and advised develops and describe, using multiple data collection resources (*facebook* chat, recording and transcription of chat sessions related to their writing problems and a final interview) to a better performance in academic writing. The results obtained through analysis of the collected material allowed me to observe that actually there is a considerable impact of language counseling techniques described by Kelly (1996), Stickler (2001) and Mynard (2012) both in autonomy and in student's motivation process toward to the development their his writing skills for academic purposes.

Keywords: Language counseling, academic writing process, motivation and autonomy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Aconselhamento linguageiro	16
2.1.1 Conceituação.....	17
2.1.2 Papel do conselheiro linguageiro	18
2.1.3 Técnicas do aconselhamento linguageiro	23
2.2 Reflexões sobre aconselhamento e escrita.....	28
2.2.1 Modelo de escrita processual de Heyes e Flower	31
2.2.2 Aconselhamento linguageiro e fomento da autonomia por meio de estratégias de escrita	34
2.3 Aconselhamento Linguageiro e Motivação	39
3. METODOLOGIA.....	44
3.1 Justificativa	44
3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	45
3.3 Estudo de caso	46
3.3.1 Contexto.....	49
3.3.2 Sujeito da pesquisa.....	49
3.4 Instrumentos de coleta de dados	50
3.5 Organização dos dados	51
3.6 Procedimentos de análise dos dados	53
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 Aspectos globais e construção do ambiente de trabalho.....	55
4.2 Aconselhamento linguageiro e suas técnicas.....	59
4.3 Aconselhamento e escrita	64
4.4 Autonomização	76
4.5 Motivação	87
5. CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Posicionamento do Conselheiro Linguageiro	20
Figura 2: Modelo de diálogo, ferramentas e contexto	27
Figura 3: Modelo de processo cognitivo de escrita de Heyes e Flower 1981	32

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Técnicas de aconselhamento	24
Tabela 2: Representação esquemática do processo de autonomização	38
Tabela 3: Representação esquemática do modelo processual de motivação para língua estrangeira	40

CAPITULO 1

INTRODUÇÃO

O desejo de realizar esta pesquisa manifestou-se após perceber, por meio de várias conversas informais com amigos que ainda se encontravam na graduação do Curso de Letras, com habilitação em língua estrangeira, que as dificuldades para produzir textos acadêmicos utilizando a língua estrangeira eram algo recorrente na realidade de muitos deles que estavam em fase de conclusão de curso. Tais dificuldades se manifestavam ora porque os alunos ainda não se achavam capazes de escrever bem um texto acadêmico em inglês ora porque não tinham realmente conhecimento da língua para produzir textos orais e escritos em língua inglesa. Essas mesmas dificuldades acabavam muitas vezes fazendo-os pensar e agir como aprendentes¹ fracassados, não encontrando alternativas que pudessem ajudá-los.

Pensando nessas constatações e tendo conhecimento de que há ambientes voltados para auxiliar alunos com dificuldade de alcançar proficiência e desenvolver seu potencial como aprendentes como, por exemplo, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), um dos laboratórios da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), comecei a pensar em algum motivo pelo qual os alunos, sabendo da existência deste laboratório e de outros meios, não tomavam nenhuma iniciativa para fazer uso desse recurso. Mais tarde ao entrar em contato com as recentes publicações

¹ O uso de termo aprendente neste trabalho se baseia na tradução de "apprenant" que, em francês, não se confunde com "apprenti" (aprendiz). Segundo essa tradução os dois termos apresentam significados diferentes, sendo "apprenant" um termo designado para tratar de uma pessoa em processo de aprendizagem e "apprenti" para se referir a alguém que está aprendendo um ofício alternando trabalho e ensino. No dicionário Aurélio encontra-se uma definição para aprendiz que corrobora com a de "apprenti", também afirmando que este seria alguém que está aprendendo um ofício ou uma arte e ainda é pouco experiente. Em se tratando de aprendizagem de línguas onde o aluno encontra-se em um processo de aquisição/aprendizagem desse novo idioma, seria melhor empregado o uso do termo aprendente, já que este termo, de certa forma, valoriza o fato de eles serem também atores de sua aprendizagem e não sujeitos passivos no processo.

sobre aconselhamento linguageiro percebi que por meio de minhas conversas informais eu poderia estar me tornando um instrumento de auxílio para aprendizagem dos meus próprios colegas. Por isso decidi conduzir uma pesquisa em que pudesse verificar se as práticas de aconselhamento linguageiro são instrumentos eficazes para o fomento da autonomia dos aprendentes de língua inglesa e que impacto isso pode causar em seu processo de aprendizagem.

De março de 2011 a fevereiro de 2013 desenvolveu-se no âmbito da FALEM o projeto de pesquisa intitulado Aconselhamento Linguageiro Visando à Autonomia e à Motivação na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. O projeto teve como objetivo principal estudar e descobrir maneiras apoiar os aprendentes na sua trajetória de aprendizagem a fim de que fossem bem sucedidos utilizando para isso, as técnicas do aconselhamento linguageiro como ferramentas. Os conselheiros linguageiros mantiveram contato permanente com um grupo restrito de alunos por meio de entrevistas semanais e quinzenais. Esses conselheiros, utilizando as técnicas desenvolvidas e estudadas dentro das reuniões do grupo, começaram a trabalhar com as estratégias individuais que os aprendentes lançam mão, descobrindo juntamente com eles melhores formas de resolver seus problemas de aprendizagem.

Esta dissertação relata uma experiência da autora, como conselheira linguageira, realizando um trabalho com um aconselhado no âmbito do projeto de pesquisa acima mencionado.

O embasamento teórico desta dissertação versa tanto sobre o aprofundamento de temas já estudados em minhas pesquisas anteriores, tais como autonomia, motivação e estratégias de aprendizagem (relatório final MARTINS, 2009; 2010a), como também incorpora temas novos para o meu trabalho, tais como resistência à autonomia, aconselhamento linguageiro, autorregulação e escrita em processo. Ao me engajar no

projeto, vislumbrei uma possibilidade de realizar um estudo usando o referencial teórico do aconselhamento linguageiro para mitigar o problema de escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC) em inglês na FALEM.

Pensando nisto é que trago para o foco desta pesquisa um estudo de caso único como conselheira linguageira de um aluno com dificuldades para escrever o TCC. A pesquisa tem como foco principal discutir os pontos positivos e negativos desta experiência com aconselhamento linguageiro procurando estreitar laços com estudos referentes à motivação e à autonomia. O que se pretende por meio deste estudo de caso, é explicar o processo de enfrentamento de problemas em escrita acadêmica utilizando para isso a prática do aconselhamento linguageiro. Assim, minhas perguntas de pesquisa são:

- De que forma o conselheiro linguageiro pode auxiliar alunos com problemas em escrita acadêmica na língua estrangeira a superá-los?
- Quais os impactos que o aconselhamento linguageiro pode causar no fomento da autonomia do aluno?
- Que modificações esta nova dinâmica traz para a flutuação da motivação desses alunos para escrever?

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução. O segundo à fundamentação teórica; nele encontra-se o embasamento a respeito do aconselhamento linguageiro incluindo algumas definições e também técnicas utilizadas para o desenvolvimento deste tipo de trabalho e uma discussão sobre o papel do conselheiro linguageiro no contexto de aprendizagem de LE. Neste capítulo também procuro fazer uma relação entre o aconselhamento linguageiro, a escrita em processo, a autonomia e a motivação. No terceiro capítulo encontra-se a descrição dos

procedimentos metodológicos que utilizei para conduzir esta pesquisa. No quarto capítulo apresento os dados analisados e os resultados por eles apontados em forma de discussão sob a luz dos aportes teóricos apresentados no segundo capítulo. Por fim, no quinto capítulo, concluo meu trabalho com algumas considerações a respeito dos efeitos que esta pesquisa pode ter na construção das competências da escrita acadêmica.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo contém os aportes teóricos que embasam esta pesquisa e divide-se em três subseções. O primeiro disserta sobre o aconselhamento linguageiro e em seguida será feita uma discussão sobre o papel do conselheiro linguageiro como um novo personagem no contexto do ensino aprendizagem de LE. No segundo subcapítulo estão algumas considerações em relação ao aconselhamento linguageiro e a escrita e no terceiro encontram-se as relações entre aconselhamento linguageiro e motivação.

2.1 Aconselhamento linguageiro

Professores de línguas estrangeiras são conhecidos por expandir os horizontes de seus alunos, aumentando assim sua consciência a respeito de outras culturas, outras pessoas e outros mundos. No entanto, os professores não estarão acompanhando seus alunos para sempre. Parte de seu trabalho, portanto, é apontar para esses alunos os rumos para que eles continuem a aprender sozinhos para o restante de suas vidas.

Desde 1970, o Centro de Pesquisas e de Aplicações Pedagógicas no Ensino de Línguas (CRAPEL) desenvolveu na França pesquisas sobre sistemas de aprendizagem autodirigida, visando ajudar os indivíduos interessados em se apropriar de uma língua. Estes estudos consistem em uma abordagem centrada no aprendente proporcionando uma série de materiais e atividades que de alguma forma levassem o aluno a aprender por si só utilizando para isso uma pessoa especializada na aprendizagem autônoma de línguas conhecida como “conselheiro,”alguém especializado em apoiar e guiar o aprendente durante este processo.

Porém, segundo Riley (1997), alguns problemas são encontrados quando se fala em “aconselhamento” tais como: **o que é e como se faz?** Qual a diferença entre **o aconselhamento linguageiro**, **o ensino** e **o discurso terapêutico**? Estes questionamentos levam à percepção de que a prática do aconselhamento implica em novas formas de expressão do comportamento, assim como as questões da autoimagem, crenças e valores dos aprendentes que estão inseridas no contexto da aprendizagem. Por isso faz-se necessário o entendimento do que vem a ser o campo do aconselhamento linguageiro e como este se relaciona com os campos da autonomia e da motivação na aprendizagem de línguas.

Para iniciarmos a contextualização de como estes aportes teóricos encontram-se interligados, faremos primeiro uma explanação a respeito de três tópicos que estarão sendo descritos nas próximas três subseções: conceituação do que vem a ser o aconselhamento linguageiro, o papel do conselheiro linguageiro e as técnicas utilizadas para realização desse tipo de trabalho.

2.1.1 Conceituação

O aconselhamento linguageiro é uma prática humanística que colabora para que tanto professores quanto alunos possam tecer práticas positivas dentro de outras pré-existentes implantadas por professores em universidades, colégios e escolas de línguas. “As técnicas humanísticas promovem o crescimento tanto na língua alvo quanto nas áreas de desenvolvimento pessoal e relações humanas” (MOSKOWITZ 1981, p.4²). A autora ainda afirma que, ao terem oportunidade de falarem sobre si mesmos de maneiras pessoais e relevantes, os alunos tendem a se tornar mais e mais motivados. Em nosso sistema escolar há uma necessidade de fomentar nos alunos práticas que os levem a

² A tradução desta e de todas as citações em lingual estrangeira no texto são de responsabilidade da autora. "Humanistic techniques promote growth in the target language and in the areas of personal development and human relations".

refletir a respeito de si mesmos e dos outros, tornando o seu processo de aprendizagem mais efetivo. Para tal é preciso que essa valorização compense as sensações de incerteza, insegurança e até mesmo medo que alguns aprendentes apresentam ao aprender uma língua estrangeira.

Uma definição de aconselhamento dada por Mozzon-McPherson (2007), baseada em suas pesquisas dentro de um centro tido como modelo na Europa, diz que o aconselhamento é um sistema de intervenções que visa proporcionar suporte para estudantes de língua por meio de conversas que auxiliem estes alunos a refletirem sobre sua experiência como aprendentes. Stickler (2001) afirma que o aconselhamento linguageiro é um importante suporte para o desenvolvimento da autonomia dos alunos provendo uma atmosfera que maximize a aprendizagem autônoma e minimize as intervenções diretivas de ensino.

Para a realização desse processo é que entra em cena um novo personagem no cenário do ensino aprendizagem autodirigido chamado de conselheiro linguageiro e é sobre suas ações que trataremos no subcapítulo a seguir. O conselheiro linguageiro (CL) é segundo Riley (1997) a pessoa que ajuda o aprendente a tomar suas decisões, auxiliando na conscientização de suas crenças, atitudes e representações acerca de seu processo de aprendizagem.

2.1.2 Papel do conselheiro linguageiro

Segundo Mozzon-McPherson (2007), o CL é um gerador de sinergia no processo de aprendizagem dos aprendentes em contato com ele. Para exercer o seu papel, o conselheiro precisa, além de dominar a língua estrangeira em foco, dominar também os instrumentos necessários para criar um ambiente favorável para que os aconselhados sintam-se à vontade para discutir a respeito da aprendizagem da LE. Ainda segundo Riley (1997) o conselheiro auxilia o aprendente a explicitar suas

necessidades e objetivos de aprendizagem de línguas, bem como identificar o seu estilo de aprendizagem e suas preferências, atividades, técnicas e materiais apropriados e a elaborar um programa de aprendizagem, além de ensiná-lo a monitorar e avaliar o seu progresso. Como afirma Mozzon-McPherson, o conselheiro linguageiro pode:

Oferecer orientação adequada e clara e apoio para que os alunos trabalhem autonomamente; ajudar a instituição a prover oportunidades de aprendizagem de línguas apropriadas; monitorar os padrões de aprendizagem dos usuários do serviço e prover retorno relevante e eficaz; monitorar a disponibilidade de recursos disponíveis em relação às necessidades dos usuários; facilitar a habilidade dos aprendentes em tornarem-se mais proficientes por meio de um melhor entendimento do seu próprio processo de aprendizagem; ouvir as necessidades dos aprendentes e elicitare conversas sobre a língua e sobre a aprendizagem (MOZZON-McPHERSON, 2007, apud MAGNO E SILVA et. alii, 2013).

Uma orientação por parte do conselheiro facilita o processo de proficiência do aluno porque conversas sobre a língua em si e sobre a aprendizagem da língua possibilitam um maior entendimento sobre seus processos de aprendizagem e como eles poderão utilizar isso para resolver os problemas que aparecerem ao longo de seu percurso.

As ações dos CL estendem-se ao monitoramento de materiais e demais recursos disponíveis dentro da instituição de ensino para que eles possam atender cada vez melhor às necessidades dos alunos que fazem uso deles, o que permite que esses novos personagens também causem um impacto positivo nas instituições as quais pertencem.

Em uma tentativa de ilustrar esse trabalho desenvolvi o diagrama abaixo:

Figura 1: Posicionamento do Conselheiro Linguageiro



Fonte: Original

Percebemos pelo diagrama acima que o conselheiro linguageiro situa-se em uma área entre o professor e o monitor de centros de autoacesso nas instituições que os tem. Para explicar melhor como se dá a relação entre o conselheiro e os outros elementos do ensino aprendizagem de LE, penso ser interessante utilizar como exemplo um brinquedo muito conhecido, o cubo de Rubik, também chamado de cubo mágico. Esse brinquedo, febre nos anos 80 e com alguns grandes fãs ainda atualmente, tornou-se famoso justamente pelo fato de a maioria das pessoas terem dificuldade de montá-lo da maneira correta.

O que poucos sabem, na verdade, é que de as inúmeras possibilidades de combinação que esse brinquedo pode ter, apenas uma, resultará na montagem correta. Para conseguir alcançar esse objetivo, o cubista (pessoa que sabe montar o cubo mágico) precisa entender primeiro, como funciona o cubo e, em seguida, ser capaz de

realizar os movimentos que farão com que cada peça se encaixe em seu lugar, fazendo com que cada agrupamento de cor coexista em uma mesma formação.

Um erro que a maioria das pessoas comete ao tentar montar o cubo, é justamente não olhar para ele como um cubo propriamente dito. Elas olham para o quebra cabeça como se ele fosse uma figura plana e tentam montar um lado por vez, agrupando as peças por cor de forma aleatória. O grande e simples segredo para montar o cubo é enxergá-lo como ele realmente é, uma figura tridimensional que precisa ser montada dessa forma. Quando o cubista se dá conta disso, ele desvenda o “mistério”, isso porque, ele passa a tentar montar o cubo por camadas, executando a montagem de baixo pra cima e encaixando cada peça em seu devido lugar, não mais tentando montar um lado de cada vez.

Tomemos agora, o conselheiro languageiro, como sendo o cubista, o cubo como sendo o aluno e o professor como sendo alguém que enxerga o cubo como uma figura plana. Sendo assim, passaríamos a enxergar o aluno como o centro do processo de ensino aprendizagem e o conselheiro como alguém que não está observando o desenrolar deste processo de longe, mas sim, como alguém que pode interagir com o aprendente, observando suas necessidades dentro de um contexto multidimensional.

Ele, portanto, conhece o aluno de uma maneira mais profunda do que o professor porque atende a um aluno ou a um pequeno grupo de alunos de cada vez e também é mais do que um monitor de centro de auto acesso porque estes, na maioria dos casos, se restringem a ajudar os alunos a encontrar materiais ou utilizar equipamentos. O conselheiro languageiro precisa somar características do trabalho do professor (dominar língua, conhecer, entender e trabalhar bem com os recursos didáticos aplicados dentro e fora da sala de aula para poder orientar o aconselhado) às características dos monitores do centro de auto acesso (dialogar com o aluno de maneira individual, procurar entender

as dificuldades pessoais daquele aluno em relação a aprendizagem da língua, selecionar juntamente com ele os materiais e estratégias necessárias para se trabalhar e solucionar os seus problemas de aprendizagem). A grande diferença estará na maneira como esse dialogo individual ocorrerá. O conselheiro deverá utilizar as técnicas de aconselhamento para promover a empatia que um professor precisa ter para criar uma relação e um ambiente propícios para a aprendizagem de seu aluno, mas ao mesmo tempo, ele deverá novamente conduzir as sessões centrando-se na relação aluno/objeto de aprendizagem (no caso a língua estrangeira), exatamente como um monitor faz.

Por ser um personagem que transita entre esses dois papéis o conselheiro também possui liberdade para criar o seu espaço de interação com o aconselhado, podendo ser em uma sala de aula que ninguém está usando, um corredor, uma mesa de lanchonete, ou ainda, no caso desta pesquisa, em um espaço virtual, por meio das redes sociais, enquanto que o professor e o monitor estão profundamente conectados com a sala de aula e o centro de auto acesso, respectivamente. O conselheiro possui uma maior liberdade de trânsito entre esses ambientes de aprendizagem, proporcionando um estreitamento afetivo muitas vezes mais informal e mais atraente para que o aconselhado possa expor suas dificuldades.

Utilizando as técnicas de forma adequada, o conselheiro poderá averiguar não só a relação prática do aprendente com a língua, como também os aspectos afetivos que envolvem o processo de aprendizagem do idioma e as relações que se tecem a partir desse processo. Essas relações seriam (i) a do aluno com o material didático, (ii) do aluno com seus colegas de sala, (iii), do aluno com o professor, (iv) do aluno com o seu ambiente de estudos fora da sala de aula.

Outro ponto a ser considerado sobre este personagem é que suas ações em relação ao aprendente devem ser conduzidas por meio de técnicas influenciadas pelo

discurso terapêutico. O profissional deverá agir com o mesmo sigilo e ética de um terapeuta, procurando respeitar as falas e o ponto de vista do aprendente, procurando não impor suas ideias e opiniões, tomando cuidado, também, para não tomar partido a favor ou contra as atitudes do aprendente ou dos demais profissionais ligados ao processo de aprendizagem do mesmo.

O CL possui um papel auxiliar na aprendizagem do aluno, mas não da mesma forma que um monitor ou tutor, tornando-se uma influência poderosa no processo de aprendizagem por possuir uma compreensão dos dois lados da moeda. Pensando nas características já explicitadas acima é que os interessados em trabalhar com aconselhamento linguageiro vêm desenvolvendo técnicas eficazes para aconselhar. Sobre tais técnicas é que trataremos na subseção seguinte.

2.1.3 Técnicas do aconselhamento linguageiro

Para aplicação das técnicas do aconselhamento linguageiro é necessário que o CL crie uma atmosfera de confiança que acolha o aconselhado para que, o CL possa instiga-lo a falar de suas dificuldades, por meio da autorreflexão e traçar um planejamento de ações para colocar em prática. Abaixo, coloco em uma tabela, o que os três teóricos, Kelly (1996), Stickler (2001), Mynard (2012) afirmam a respeito das técnicas de aconselhamento.

Tabela 1: Técnicas de aconselhamento

Autor	Técnicas	Descrição	Proposito
Kelly (1996)	Atendimento	Dar ao aprendente atenção total.	Demonstrar respeito e interesse focados em uma só pessoa.
	Questionamentos	Utilizar questões abertas para encorajar autoconhecimento.	Elícitar e estimular o desprendimento do aprendente e a auto definição.
	Interpretação	Oferecer explicações para as experiências dos aprendentes.	Oferecer novas perspectivas para auxiliar a auto compreensão
	Reflexão de sentimentos	Trazer à tona o conteúdo emocional da experiência do aluno	Mostrar que a pessoa como um todo está sendo compreendida.
	Empatia	Identificação com a experiência do aprendente e a percepção	Criar um vínculo de compreensão compartilhada.
	Confronto	Levantar discrepâncias e contradições no discurso do aprendente	Aprofundar a auto consciência, particularmente em relação a comportamentos de baixa autoestima ou confiança.
Stickler (2001)	Espelhamento	Repetição de uma palavra ou frase que já tenha sido utilizada pelo aconselhado.	Esclarecer a importância de um enunciado expressado ou por meio de palavras ou por meio de pistas não verbais (gestos, tom de voz, postura corporal, etc),
	Paráfrase	É a reflexão de um conteúdo apresentado por um aconselhado com palavras diferentes	se certificar de que está compreendendo o que o aconselhado esta querendo dizer.
	Resumo	Selecionar pontos importantes que foram mencionados pelo aconselhado durante a sessão.	Permitir que o aconselhado revise o assunto ou problema em questão durante a sessão.

Mynard (2012)	Ferramentas Cognitivas	Planos de aprendizagem, diários, anotações de auto avaliação,	Auxiliar o aprendente a planejar o aprendizado da língua ou assegurar um suporte reflexivo que contribui para o processo de aprendizagem da língua.
	Ferramentas teóricas	Terias como: a da atribuição, crenças, estratégias de aprendizagem.	Teorias e outras formas de conhecimento que um conselheiro desenvolve com intuito de poder auxiliar de forma mais efetiva o aconselhado.
	Ferramentas práticas	Gravações de sessões ou um lugar reservado para atividades desse tipo dentro da própria instituição.	Práticas que facilitam a organização da sessão do aconselhamento linguageiro.

Fonte: Compilação da autora baseada em Kelly (1996, p. 24-25), Stickler (2001, p. 44-45) e Mynard(2012, p. 24-37)

Organizando os pensamentos dos três teóricos dessa forma, foi possível visualizar as semelhanças e as diferenças contidas dentro da teoria de cada um para a realização do trabalho do conselheiro linguageiro. Ao expor os autores de acordo com as datas de publicação de seus materiais, estabeleci que a primeira a sistematizar as técnicas utilizadas pelos conselheiros foi Kelly (1996) que classificou as habilidades pertinentes a esses profissionais em macro e micro.

As macro habilidades são ligadas às características que os conselheiros compartilham com os professores, tais como: o estabelecimento de objetivos, reforço e encorajamento dos comportamentos positivos, estabelecimento de critérios que demonstrem a significância do esforço e das conquistas do aprendente, entre outras. Optei por não incluir estas técnicas na tabela, uma vez que está se restringe as práticas do CL.

As micro habilidades chamam a atenção na taxonomia de Kelly (1996), destacadas na tabela construída acima, por serem as que se aplicam de forma direta ao perfil de um conselheiro, sendo elas: o atendimento individualizado, a exploração do comportamento do aprendente por meio de questionamento reflexivos, o oferecimento de auxílio nas interpretações para essas reflexões, a demonstração de empatia para com os sentimentos e situações vividas pelo aconselhado, assim como o confronto de ideias e interpretações dessas situações de forma a induzi-lo a sair de sua zona de conforto.

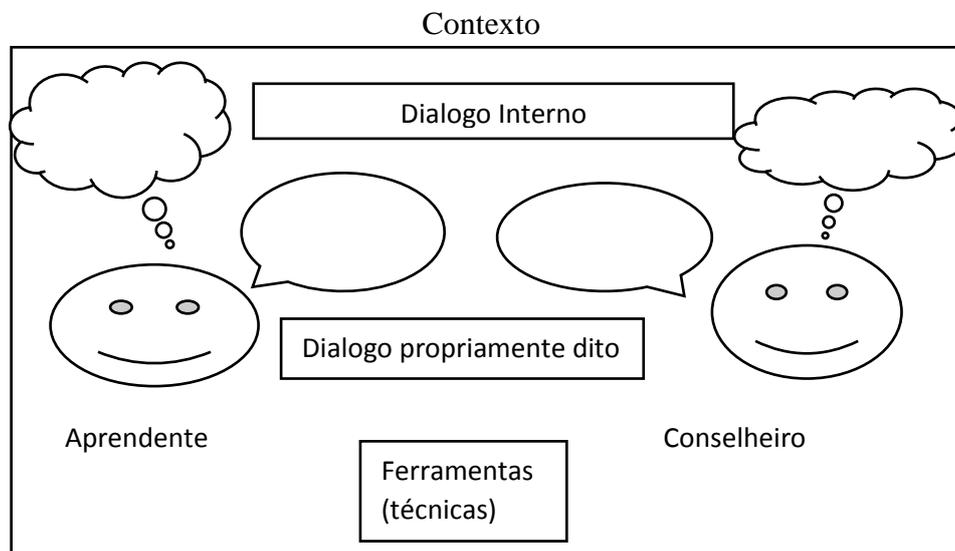
Três dessas micro habilidades, não foram expostas de maneira direta na tabela acima, por conta das semelhanças com as encontradas na taxonomia de Stickler (2001), que são: o espelhamento, a paráfrase e o resumo.

Diferentemente dos dois autores já citados, Mynard (2012) não estabelece apenas técnicas para serem colocadas em prática, como também estabelece um modelo ilustrativo do diálogo em que essas técnicas são aplicadas. Segundo ele, “No cenário do aconselhamento, a construção do conhecimento pessoal é promovida por meio do diálogo” (MYNARD 2012, p. 27)³. O autor ainda afirma que o conselheiro deve desenvolver maneiras de facilitar o processo de aconselhamento, introduzindo ideias ou estratégias para a melhor aprendizagem do aconselhado e que o dialogo contribui para que o aprendente participe de maneira mais ativa, ganhando responsabilidade pela tomada de decisões, planejamento, e auto regulação do seu processo de aprendizagem.

Partindo desse princípio, o autor estabelece um modelo contextual de comunicação entre conselheiro e aconselhado com a intenção de demonstrar os componentes chave para quem está envolvido no processo (conselheiro, aprendente, colegas).

³ “In an advising scenario, personal knowledge construction is promoted through dialogue”.

Figura 2: Modelo de diálogo, ferramentas e contexto



Fonte: (Adaptado de Mynard, 2012, p. 33)

Penso ser interessante a demonstração deste modelo, pelo fato de ele tornar visual a ação que tentamos descrever como sendo o aconselhamento linguageiro. Nele, temos o aprendente, como sendo a figura assistida e o conselheiro como o facilitador. Temos também, a representação do diálogo, como eixo central da relação entre os dois personagens. Sobre a representação do diálogo neste modelo, Mynard (2012) afirma ser este o elemento chave para uso apropriado do que ele chama de “ferramentas cognitivas”, que na prática, são as técnicas descritas por Kelly (1996) como: atendimento, questionamento, reflexão, direcionamento, ou que posso chamar de técnicas a serem empregadas por parte do conselheiro para auxiliar e criar oportunidades para que o aconselhado possa refletir, criar e testar hipóteses a respeito de seu processo de aprendizagem.

Sobre a natureza do diálogo, Mynard (2012) afirma que ele pode acontecer externamente de maneira mediada, como explicitado acima, ou internamente. O diálogo interno é aquele que acontecerá dentro da cabeça dos indivíduos envolvidos no

processo, só que não externados verbalmente. Dentro deste diálogo, estão a reconstrução da compreensão dos conceitos trabalhados no diálogo propriamente dito e as considerações feitas pelo conselheiro a respeito de como melhor conduzir o processo de aprendizagem.

Apesar de o diálogo entre conselheiro e aconselhado envolver apenas as “ferramentas cognitivas”, existem outros dois tipos dentro da taxonomia de Mynard (2012) que penso serem pertinentes para este trabalho. São elas as “ferramentas teóricas”, que envolvem a busca conhecimento que os conselheiros devem fazer para o melhor desempenho desta função, e as “ferramentas práticas” que serão aquelas a serem utilizadas para a organização e a criação de um ambiente favorável para que o diálogo possa ocorrer de maneira efetiva.

Essas ferramentas, técnicas e habilidades descritas na taxonomia dos autores explorados aqui, servirão como guia para o trabalho de aconselhamento que pretendo desenvolver neste estudo de caso. Por isso, adotei a nomenclatura de técnicas de aconselhamento, por acreditar que esse termo abrange de uma maneira geral, o que tentei desenvolver como mecanismo de meu trabalho como conselheira. Porém, esta discussão a respeito das técnicas empregadas durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa não estaria completa sem antes voltar minha atenção para a questão da escrita, tendo em vista que meu propósito como conselheira é o de auxiliar um aprendente com dificuldade nessa habilidade. Na subseção que se segue, farei algumas considerações a respeito da escrita acadêmica e o processo do aconselhamento linguageiro.

2.2 Reflexões sobre aconselhamento e escrita

Levando em consideração que esta experiência com aconselhamento linguageiro gira em torno da escrita, inicio nesta seção uma reflexão sobre o processo de escrever.

Sobre a habilidade de escrita, Dickinson (1994) afirma que nas últimas décadas do século passado, a habilidade de escrever foi bastante negligenciada no ensino de língua estrangeira devido ao uso de metodologias que privilegiaram a comunicação oral em detrimento da escrita. Com o avanço das tecnologias na era da informática, a comunicação escrita foi ganhando um espaço cada vez maior graças ao uso de meios de comunicação como o e-mail e outros suportes proporcionados pela internet, posteriormente, com o avanço da telefonia celular e o uso de mensagens de texto e também pelo surgimento das redes sociais como *Whatsapp, Twitter e Facebook*.

A revolução nos meios de comunicação levou o ensino de línguas para uma nova direção na qual a palavra escrita possui uma força cada vez maior e por essa razão os aprendentes de idiomas que possuem motivações profissionais estão cada vez mais interessados em desenvolver suas habilidades tanto de escrita tanto quanto orais. A aprendizagem da escrita é mais exigente e demanda mais tempo, pois como afirmam Grabe e Kaplan (1996 apud MAROCHI, 2003 p. 1392) “as habilidades de escrita não são adquiridas naturalmente, elas devem ser culturalmente transmitidas, seja na escola, ou em outro ambiente, e envolve o treino, instrução, prática, experiência e propósito”.

Refletindo sobre a citação acima, percebemos que a maioria de nós iniciou nosso contato com a escrita a partir do momento que começamos a escola e ao longo de nosso processo de escolarização essa habilidade foi trabalhada para atender a demanda de exigências que nos eram apresentadas ao longo de nossa vida. Essa demanda, ao evoluir para o contexto acadêmico, se apresenta muito mais exigente e muito mais técnica que em outras situações, fazendo com que o aprendente precise ter uma certa bagagem de estratégias e processos a respeito do desenvolver da escrita para fins acadêmicos.

Considerando esse novo contexto da aprendizagem de línguas, profissionais da área de ensino de idiomas se voltam cada vez mais para o estudo dessa habilidade à medida que ela ganha mais destaque. Porém, para estes profissionais, mais do que simplesmente dominar o ensino da língua escrita para atividades gerais, eles também precisam dominar o uso dessa habilidade para os seus fins profissionais. Pois, além de falantes e professores de uma língua estrangeira, eles também precisam pesquisar sobre a LE, divulgar seus trabalhos e trocar suas experiências com outros professores/falantes.

Esse desenvolver da escrita no meio acadêmico, assim como em outros meios em que a escrita é utilizada, requer o domínio das características e propriedades que caracterizam seus gêneros. Infelizmente, alguns aprendentes não conseguem obter o mesmo domínio sobre esses gêneros. Como já mencionado na introdução deste trabalho, muitos, por alguma razão, possuem uma grande dificuldade ao se depararem com os gêneros acadêmicos. Especialmente pelo fato de a aprendizagem da escrita acadêmica ser mais exigente e levar mais tempo para aprender e em muitos casos, como o da nossa formação, o curso superior possui apenas quatro anos para formar: 1) o falante; 2) o professor; 3) o pesquisador. Assim como a língua materna influencia na leitura de textos acadêmicos na língua estrangeira é natural que isso também ocorra nas outras habilidades, incluindo a escrita. Alunos tendem a transferir seus problemas de escrita na língua materna para a LE alvo como afirma Krapels (1990) ao dizer que o processo de escrita de aprendentes ainda inaptos na LE é similar ao processo dos mesmos na LM, ou seja, se um aluno possui problemas de coerência, coesão, falta de vocabulário, dificuldade de organização das ideias na sua língua materna, ele transferirá esses problemas para a LE. Outro ponto que o autor ressalta é o uso de elementos estruturais e também de vocabulário da LM transferidos para a LE.

Para solucionar estas dificuldades, os alunos acabam recorrendo a estratégias elaboradas por eles mesmos ou por colegas para “auxiliar” o seu processo de escrita na língua alvo como, por exemplo: escrever o texto primeiro na LM e depois traduzi-lo com auxílio de um colega mais proficiente, ou de um dicionário ou ainda utilizando o *google* tradutor. Tais estratégias, apesar de serem indícios de uma iniciativa autônoma, não solucionam o problema do aprendente e acabam mascarando ou agravando cada vez mais sua dependência da LM ao invés de contribuir para o progresso da aprendizagem desse aluno.

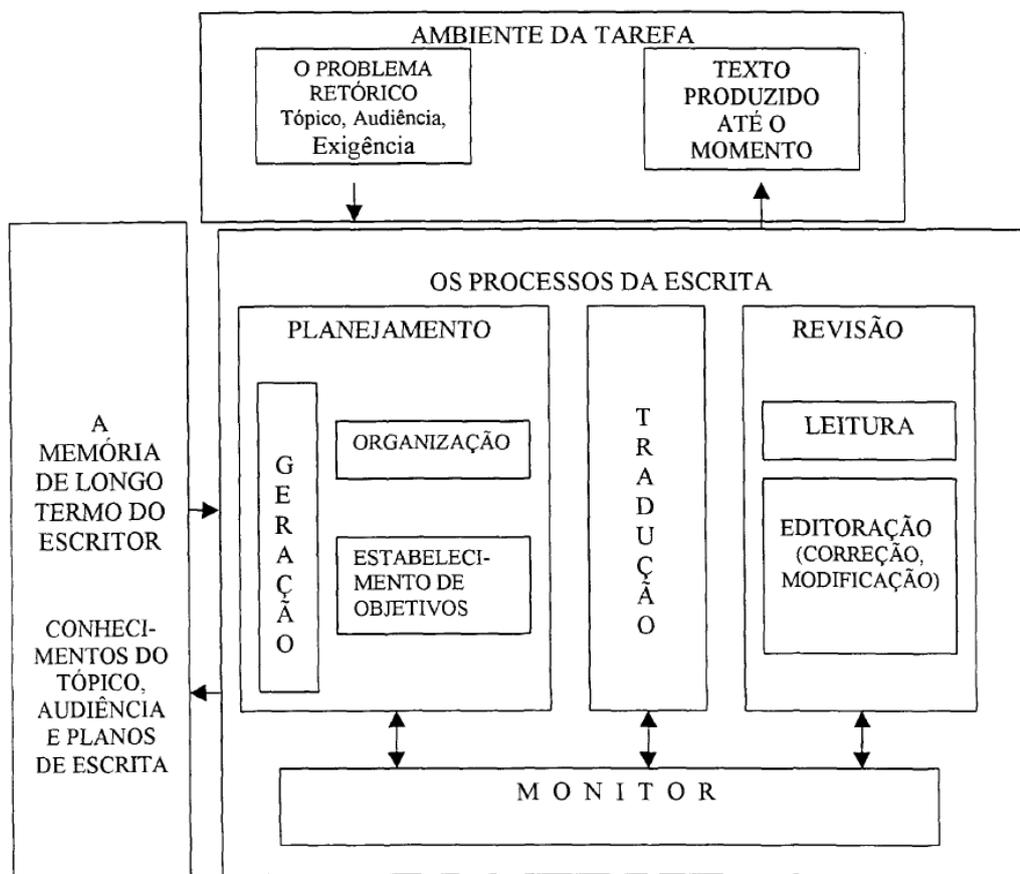
É nesse momento que o auxílio do conselheiro linguageiro pode se tornar uma influência poderosa no processo de aprendizagem do aluno. Ao realizar sessões com aprendentes com dificuldades para escrever, o conselheiro irá primeiro conhecer os pontos fortes e fracos do aprendente e posteriormente ajudá-lo a descobrir quais as estratégias que melhor se adequam ao seu perfil. Para tal, faz-se necessário que o conselheiro domine algumas noções de escrita processual.

Sendo assim, na próxima subseção faço algumas considerações sobre o modelo de escrita em processo que irei utilizar para a abordagem do trabalho com o aconselhamento linguageiro.

2.2.1 Modelo de escrita processual de Heyes e Flower

O modelo selecionado para esta pesquisa tem como base protocolos orais, isto é, a verbalização do que o escrevente faz durante o seu processo de escrita. De acordo com esse processo, a escrita possui três componentes: o ambiente da tarefa, a memória de longo termo e o processo de composição da escrita propriamente dita. Na figura abaixo, temos a esquematização proposta por Flower e Heyes (1981).

Figura 3: Modelo de processo cognitivo de escrita de Heyes e Flower 1981



Fonte: FLOWER e HEYES 1981 (Retirado de FERRARI, 2002, p.13)

Na esquematização acima segundo Heyes e Flower (apud FERRARI, 2002, p. 14), temos o contexto da tarefa, que é tudo aquilo que pode influenciar externamente o comportamento do escritor, esse contexto possui dois elementos: o problema retórico (que se refere ao tópico da escrita que está sendo desenvolvido pelo escritor, a audiência para qual ele está direcionando o seu texto e as exigências que esse determinado público demanda dele) e o texto produzido que foi produzido até um determinado momento.

No eixo referente à memória de longo termo, temos o conhecimento que o escrevente possui sobre o tópico a respeito do qual está dissertando, a audiência e os planos da escrita. Podemos perceber aí por meio da utilização das setas bidimensionais, que tanto o ambiente da tarefa quanto a memória de longo termo afetam e são afetados

pelos processos da escrita propriamente ditos, que possuem como elementos chave o planejamento do que se vai escrever. Depois tem a fase da tradução, em que ele converte ideias e objetivos em linguagem escrita e o texto já produzido passa então pelo momento da revisão, que consta de leitura e editoração, momento em que o autor avalia e revisa o texto.

Este modelo, segundo Ferrari (2002, p.14) propõe que o modo pelo qual o escritor representa um problema retórico e afeta tanto o seu processo de escrita quanto o seu produto final e que o texto produzido por ele irá refletir as decisões que ele faz ao planejar ou ao traduzir suas ideias para o papel.

O acompanhamento do conselheiro linguageiro durante este processo, busca viabilizar o alcance dos objetivos traçados pelo escrevente possibilitando alguém que poderá escutá-lo e auxiliá-lo durante o processo de monitoramento e revisão de sua escrita. O conselheiro, por sua vez, ao aplicar as técnicas durante as sessões de aconselhamento busca levar em consideração alguns elementos chave para o fomento da autonomia, para que essa experiência possa refletir de alguma forma na autonomização desse escrevente. Porém, para que essa experiência possa ter um efeito positivo, destaco fato de que a autonomia deve ser vista como um processo gradativo e multidimensional, no qual a autonomia pode assumir formas diferentes para cada aprendente, além de sofrer variações de acordo com o contexto e problemática que CL e aconselhado estejam enfrentando, como afirma Benson (2001).

Durante as próxima subseção discorreremos um pouco mais sobre como utilizar as técnicas de aconselhamento linguageiro para fomentar a autonomia no processo de escrita.

2.2.2 Aconselhamento linguageiro e fomento da autonomia por meio de estratégias de escrita

Nesta seção serão abordados os temas da autonomia e das estratégias de aprendizagem, sobretudo aquelas que se destinam ao desenvolvimento da habilidade de escrita. Tenta-se então traçar uma ligação de como estes temas se articulam ao aconselhamento linguageiro.

O conceito de autonomia na aprendizagem de LE começou a ser desenvolvido na década de 1960 na França quando o mundo experimentou um período de desenvolvimento. Nessa época o sistema educacional passou a mudar e o modelo de ensino da língua foi incorporado a este novo processo e espalhou-se em alguns outros países tais como: Canadá, Estados Unidos, Japão, Hong Kong, Brasil e foi principalmente utilizado para atender a necessidade do público adulto. Esses, geralmente imigrantes, tinham o objetivo de rapidamente adaptar-se à nova comunidade em que passariam a viver. O novo propósito mudou a abordagem que antes era centrada no professor e passou a centrar suas atenções no aluno. A partir deste momento o aluno tem a oportunidade de tomar a iniciativa, passando a definir os objetivos, identificar os recursos e materiais para a aprendizagem e avaliar o que foi adquirido. A idéia desenvolvida na comunidade européia, que depois se espalhou em alguns outros países e foi principalmente utilizada para atender a necessidade do público adulto, foi a aprendizagem autodirigida.

Muitas definições de autonomia têm sido desenvolvidas por professores e pesquisadores que estudam o assunto. A autonomia tem sido assunto frequente nas

agendas de conferências sobre ensino e aprendizagem de segunda língua⁴ ao redor do mundo. No Brasil essa temática também tem ocupado um espaço cada vez maior em mesas e discussões de vários eventos relacionados a ensino e aprendizagem de línguas.

Uma das definições de autonomia é:

Uma medida significativa de independência do controle dos outros. O conceito de aprendente autônomo implica similarmente que o aprendente desfruta de um alto grau de liberdade. No entanto, é importante insistir que as liberdades conferidas à autonomia nunca são absolutas, sempre condicionais e restritas. (LITTLE 1991, p.5)⁵

Todos concordam que a autonomia não é uma nova metodologia, não é algo que professores podem fazer para seus alunos, não é algo que se pode programar ou desenvolver em uma série de planos de aula.

Dickinson (1994 p.4) define autonomia como "uma situação na qual o aluno é totalmente responsável por todas as decisões concernentes a sua aprendizagem ou a implementação dessas decisões"⁶. Concordando com ele, Benson (2001 p.2) diz que "a autonomia é a capacidade de garantir o controle da sua própria aprendizagem"⁷.

Na verdade, a autonomização é um processo que depende de muitos fatores. Os alunos devem mudar algumas atitudes para gerar efeitos no processo de aprendizagem. Eles devem incorporar algumas características que se destacam em um aprendiz autônomo, tais como: autoconhecimento, autoconfiança, cooperação, responsabilidade e

⁴ No âmbito deste trabalho, aprendizagem de segunda língua e aprendizagem de línguas estrangeiras não são diferenciadas.

⁵ "...a significant measure of independence from the control of others. The concept of learner autonomy similarly implies that the learner enjoys a high degree of freedom. But it is important to insist that the freedoms conferred by autonomy are never absolute, always conditional and constrained". (LITTLE 1991, p.5)

⁶ "A situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his or her learning or implementation of those decisions" (DICKINSON, 1992).

⁷ "Autonomy is the capacity to take the control of one's learning" (BENSON 2001, p.2).

motivação. Mas é possível ensinar alguém a ser autônomo? A resposta para a pergunta acima é positiva de acordo com Magno e Silva (2004) que afirma que:

“A autonomia é uma habilidade que pode ser conquistada e o papel do professor é fundamental neste processo, uma vez que ele pode promover um ambiente favorável para que os alunos estabeleçam seus próprios objetivos e se sintam livres para gerenciar seus compromissos, os quais englobam também o direito de tomar decisões que eles julguem apropriadas para seu percurso rumo à aprendizagem” (MAGNO E SILVA 2004, p. 200).

As estratégias de aprendizagem são uma forma interessante de desenvolver a autonomia de um aluno, pois como define (OXFORD, 1990, p.8) as estratégias de aprendizagem “são ações específicas praticadas pelos aprendentes para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirecionada, mais efetiva e mais transferível para outras situações”⁸. Oxford divide estas estratégias em duas classes: diretas e indiretas. A primeira classe está relacionada diretamente com o processo de aprendizagem de uma segunda língua e é dividido em três grupos: as estratégias cognitivas, as de memorização e as de compensação. A segunda classe está relacionada com os mecanismos que ajudam a manter a força para aprender uma segunda língua e eles são divididos em outros três grupos: as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

Professores que ensinam seus alunos a desenvolver estratégias que os ajudem a facilitar seu processo de aprendizagem estão indiretamente fomentando a autonomia. O aprendente que consegue utilizar bem tais estratégias tem um forte conhecimento sobre seu processo de aprendizagem, podendo gerenciar melhor o seu processo de auto-avaliação e autorregulação.

Considerando a características e conceitos citados acima, penso que o uso das

⁸“...specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations”(OXFORD, 1990, p.8) .

estratégias por parte dos conselheiros languageiros combinadas com as técnicas de aconselhamento já explicitadas anteriormente podem atuar de forma poderosa para que os alunos/aconselhados reflitam sobre seu comportamento no processo de aprendizagem, contribuindo de certa forma para o fomento da autonomia desses alunos.

O aluno que consegue desenvolver estratégias e possui um valioso autoconhecimento sobre seu próprio processo de aprendizagem, podendo gerenciar melhor sua autoavaliação e autorregulação, o que resulta em, um maior controle sobre seu estado motivacional.

A observação é somente um modo de colecionar dados sobre estratégias. Outros modos incluem entrevistas e procedimentos através de reflexões e ainda a utilização de testes como Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEAL)⁹. No aconselhamento languageiro, a observação e a reflexão são exercícios indispensáveis para conselheiro e aconselhado tornando cada sessão de aconselhamento um ambiente favorável para o uso de estratégias.

Isso é fundamental, pois é por meio das discussões sobre como utilizá-las que os conselheiros executam sua principal função, que é a de agir como um sujeito intermediário entre o universo da sala de aula e o universo diário do aluno. Como já visto, conselheiros são agentes que possuem tanto características de professores quanto de monitores com a capacidade de estabelecer uma relação mais próxima com os aprendentes.

Como esta pesquisa enfoca somente as habilidades de escrita voltada para fins acadêmicos, procuro fazer aqui uma pequena reflexão sobre a utilização de estratégias voltadas para a escrita e como elas podem ser utilizadas no âmbito do aconselhamento.

⁹ Strategy Inventory of Language Learning (OXFORD, 1990)

Outras duas autoras que corroboram com a ideia da autonomia como um processo gradual são Scharle e Szabó (2000). Para elas a autonomização de um aprendente acontece quando observamos no aluno as fases explicitadas no quadro abaixo:

Tabela 2: Representação esquemática do processo de autonomização

1ª. Fase	Conscientização	O aprendente começa a se conhecer como aprendente e se dá conta da sua responsabilidade dentro do processo de aprendizagem.
2ª. Fase	Mudança de atitude	O aprendente passa ter uma nova visão e uma nova atitude em relação a sua aprendizagem.
3ª. Fase	Transferência de responsabilidades	O aprendente começa a assumir responsabilidades e a realizar ações conscientes que favoreçam seu processo de aprendizagem.

Fonte: Scharle e Szabó (2000)

Espera-se que durante o trabalho desenvolvido no aconselhamento linguageiro, os alunos aconselhados passem por essas três fases e que ao final, o aconselhado passe a ser mais ativo, tomando a iniciativa e assumindo mais responsabilidades em seu processo de aprendizagem necessitando cada vez menos da intervenção do CL. Porém, essa concretização pode não ocorrer ou por escolha do próprio aprendente que apresenta resistência à autonomia ou por falhas ocorridas na negociação ou prática das ações. Neste caso, cabe ao CL intervir de forma a refletir juntamente com o aconselhado (se esse estiver disposto a fazê-lo) para que juntos mudem a forma com vinham trabalhando.

A negociação sempre será uma peça chave para o relacionamento entre CL e aconselhado, assim como também é para o processo de autonomização. Nesse sentido, valoriza-se a prática da negociação em todas as tomadas de decisão nas sessões de aconselhamento. Quando se propõe uma estratégia de aprendizagem ou um plano de ação, por exemplo, sempre oferecemos aos aconselhados possibilidades para que eles mesmos possam escolher se ela se adéqua ao seu perfil ou não, dando a ele o livre

arbítrio para acatar a sugestão dada pelo CL ou criar uma própria estratégia ou plano de ação que possa ajudá-lo na superação das dificuldades. Outro aspecto diretamente envolvido na autonomia e no aconselhamento linguageiro é a motivação, que será tratado de forma mais aprofundada na próxima seção.

Outro fator importante para o trabalho dos conselheiros linguageiros é o da motivação. A motivação deve ser realçada, porque de acordo com Ushioda (1996, p.2) "um aprendiz autônomo é, por definição, motivado"¹⁰. Concordando com esta autora, Benson (2001, p.69) diz: "Quando o aluno toma o controle de sua própria aprendizagem, desenvolve padrões de motivação que tornam o seu processo de aprendizagem mais eficaz"¹¹.

2.3 Aconselhamento Linguageiro e Motivação

A motivação para se aprender línguas vem sendo o foco de muitas pesquisas ao longo das últimas décadas, porém a ausência de um consenso sobre sua definição ainda faz desse tema um campo vasto para pesquisas de campo teórico quanto práticas.

Muitas são as definições e os modelos que tentam descrevê-la, medi-la ou classificá-la, mas o fato é que motivação não é um assunto simples de definir, devido à complexidade de fatores que envolve estar sendo motivado a aprender uma LE. Quando falamos em motivação para se aprender uma LE Dörnyei (2000-2011) propõe um modelo de compreensão do processo motivacional do aprendente que inclui um eixo temporal estruturante do processo de aprendizagem dividido em três fases: a pré-acional, a acional e a pós-acional, no qual um indivíduo "começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais suas

¹⁰ "an autonomous learner is by definition motivated" (USHIODA 1996, p.2)

¹¹ "By taking control over their learning, learners develop motivational patterns that lead to more effective learning". (BENSON 2001, p.69)

vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso)” (p. 209).

Estes padrões são ativados pelos alunos como uma forma de melhorar o seu processo de aprendizagem. Depois de dividir o processo em três fases distintas, o autor organiza as ações dos alunos em uma representação esquemática contendo duas dimensões principais: influências motivacionais e sequências acionais.

A primeira dimensão representa o processo comportamental em que os desejos e esperanças são transformados em metas, em seguida, em intenções, que conduzem as ações para o cumprimento dessas metas após o término do processo. A segunda dimensão do modelo inclui os recursos e as forças motivacionais que ajudam a apoiar o processo comportamental. As dimensões são representadas no esquema abaixo, onde as três sequências de ações são expostas:

Tabela 3: Representação esquemática do modelo processual de motivação para língua estrangeira

Sequências Acionais	Influências Motivacionais
Fase Pré-acional	
Estabelecimento de metas Formação da intenção (comprometimento) Início da ação	Motivação de escolha
Fase Acional	
Subtarefas Avaliação Controle da ação	Motivação executiva
Fase Pós-acional	
Atribuições causais Estratégias alternativas Novo (s) processo (s)	Motivação de avaliação

Fonte: Dörnyei e Ottó (1998)

A fase pré-acional é quando o desejo de aprender outra língua começa a surgir. Há muitos fatores, tais como estímulos do ambiente (família, trabalho melhor, melhor salário, bolsa etc) e valores subjetivos intrinsecamente ligados a cada pessoa que influenciam a manifestação do desejo. Quando uma pessoa começa a desenvolver o desejo de aprendizagem, a formação da intenção passa a ser desenhada por meio de um empenho e elaboração de um plano de ação, e inicia uma jornada para a realização do objetivo. Segundo os autores, o compromisso é fundamental para este processo.

Adicionar compromisso à meta é um passo crucial no processo de motivação, mas não é por si só suficiente para realizar a ação. O objetivo precisa ser transformado em ações concretas que o indivíduo deve realizar, ou seja, um passo final necessário para gerar intenções totalmente operacionais para o desenvolvimento de um plano de ação controlável que contém os detalhes

técnicos necessários sobre a ação planejada (DÖRNYEI; OTTÓ 1998, p.49)¹².

Quando o plano de ação é elaborado, o aprendente inicia a fase acional. Nesta fase, o indivíduo, por meio da motivação executiva, começa a usar estratégias para alcançar suas metas elaboradas na fase pré-acional. Neste segundo momento a motivação de escolha é substituída pela motivação executiva.

Durante a fase acional, três processos básicos entram em vigor: a iniciação da ação que consiste em uma implementação de subtarefas na tentativa de alcançar a aprendizagem efetiva, o processo de avaliação contínua que o aprendente faz dos estímulos que vêm do meio ambiente e o progresso que está alcançando, comparando os eventos reais previstos e outros que uma seqüência de ações alternativa poderia oferecer. O último processo é chamado de controle da ação que significa que todo o processo de aprendizagem em sala de aula deve ser protegido. A esse respeito, Corno (1993 apud DÖRNYEI; OTTÓ, 1998, p.50) afirma que: "a motivação é um sistema dinâmico com um processo de controle psicológico que protege a concentração e dirige esforços contra distrações pessoais e / ou ambientais, e assim ajuda no desempenho da aprendizagem"¹³.

A fase pós-acional começa quando o objetivo é alcançado ou quando a ação foi interrompida por um longo tempo. O objetivo desta fase é avaliar a ação como um todo. Nesta fase o que acontece é uma reflexão a respeito de alternativas para o processo. O

¹² "Adding commitment to goal is a crucial step in the motivational process, but it is not sufficient in itself to energize action. If the goal is not translated into concrete steps the individual needs to take, thus a final necessary step in generating a fully operational intentions to develop a manageable action plan which contains the necessary technical details regarding the planned action (DÖRNYEI; OTTÓ 1998, p.49)".

¹³"The motivation is a dynamic system of psychological control process that protect concentration and directed effort in the face of personal and/or environmental distractions, and so aid learning performance" (CORNNO, 1993 *apud* DORNYEI; OTTÓ 1998, p.50).

aprendente reflete sobre o que foi positivo ou negativo em seu processo de aprendizagem, e com base em seu julgamento ele pode voltar para a fase pré-acional e reiniciar todo o processo.

O modelo apresenta um ponto de vista em que a motivação durante todo o processo de aprendizagem de uma língua não é garantida e precisa ser protegida (DÖRNYEI; 2001). O autor sugere o emprego das estratégias motivacionais como uma alternativa para ajudar o processo auto-regulatório da aprendizagem de uma forma positiva até o fim e é fazendo o uso dessas estratégias que o CL pode ajudar seus aconselhados a passarem por momentos difíceis durante seu processo de aprendizagem.

Ao trabalhar as estratégias motivacionais dentro das sessões de aconselhamento linguageiro, o CL poderá agir diretamente nas fases do processo motivacional descrito por Dörnyei (2000-2011), ajudando o aconselhado a entender que durante o processo de aprendizagem ele terá momentos em que precisará reagir a situações difíceis.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo exponho os procedimentos metodológicos seguidos neste trabalho. Primeiramente justifico o meu objeto de estudo, depois explico os objetivos e as perguntas que nortearam essa pesquisa. Em seguida, exponho as razões de minha opção pelo estudo de caso, elencando os instrumentos que utilizei para coletar os dados e a forma que escolhi para organizá-los. Finalmente, descrevo os procedimentos de análise adotados para tratar os dados coletados.

3.1 Justificativa

Logo após ter passado pelo processo de elaboração de meu próprio TCC, pude constatar que muitos de meus amigos prolongaram sua estada na universidade por um ou múltiplos semestres devido a dificuldades para escrever seus TCCs. A constatação desse fato fez-me questionar quais seriam as principais dificuldades encontradas por eles e porque, apesar de o curso fornecer aparato de suporte para alunos com dificuldade em aprender a língua alvo, esses aprendentes ainda assim mantinham-se postergando o TCC por vários períodos seguidos. Após conversas com meus colegas concluintes, entendi que o problema não se encontrava apenas no fato de eles não procurarem ajuda, mas também no fato de que muitos não percebiam que precisavam de ajuda ou ainda que, mesmo percebendo suas dificuldades para escrever o TCC, não procuravam ou não admitiam procurar ajuda por acharem que ao fazer isso estariam afirmando publicamente que, apesar de estarem concluindo o curso, ainda possuíam falhas em sua competência escrita em inglês.

Percebendo todos esses problemas é que comecei a avaliar a possibilidade de realizar uma pesquisa que me permitisse testar outros meios de auxiliar os alunos a resolverem seus problemas em escrita acadêmica sem que eles precisassem se expor

diante de professores ou outros colegas. Foi quando ingressei no projeto de pesquisa intitulado “Aconselhamento Linguageiro Visando à Autonomia e à Motivação na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” que vislumbrei a possibilidade de utilizar as técnicas estudadas e desenvolvidas ali para este fim. Tomando como ponto de partida as leituras e discussões das quais participei em meu primeiro semestre no grupo, comecei a empregá-las com um de meus colegas que estava em fase de conclusão de curso e se encontrava dentro do perfil da problemática já apresentada. Após este aluno ter manifestado interesse em continuar nossas conversas sobre seus problemas de escrita de uma forma mais intensificada é que decidi optar por um estudo de caso em que eu pudesse observar e analisar nossa interação conselheira/aconselhado e como essa relação afetava o seu desempenho na elaboração de seu TCC.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Por meio desta pesquisa busca-se verificar de que maneira se pode fomentar a autonomia dos alunos graduandos em Letras-inglês como língua estrangeira para a escrita acadêmica com o intuito de auxiliar o desenvolvimento dessa habilidade e analisar o impacto desta experiência em seu processo motivacional. Este fomento pode ocorrer apoiando os aprendentes com dificuldade em escrita acadêmica utilizando a abordagem do aconselhamento linguageiro como ferramenta de trabalho para auxiliar os aprendentes a autorregular sua aprendizagem e desenvolver sua habilidade escrita mantendo e protegendo sua motivação.

O objetivo geral da investigação é compreender a problemática da relação conselheiro/aconselhado e descrever como ela pode contribuir para o melhor desempenho dos alunos na escrita acadêmica. Os objetivos específicos giram em torno da maneira como isso ocorre e quais os benefícios advindos dessa interação tanto no ponto de vista motivacional quanto no da construção da autonomia.

Dessa forma, decidi colocar-me na dupla posição de conselheira languageira e pesquisadora a fim de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que forma o conselheiro languageiro pode auxiliar alunos com problemas em escrita acadêmica na língua estrangeira a superá-los?
- Quais os impactos que o aconselhamento languageiro pode causar no fomento da autonomia do aluno?
- Que modificações esta nova dinâmica traz para a flutuação da motivação desses alunos para escrever?

Abaixo exponho detalhadamente os motivos pelos quais optei por utilizar o estudo de caso como método para desenvolver esta pesquisa.

3.3 Estudo de caso

Optei por fazer um estudo de caso com múltiplas unidades de análise em que procuro estudar a interação conselheira/aconselhado utilizando mais de um instrumento para coleta de dados.

Nesta seção explicito melhor o estudo de caso como método de pesquisa e depois, em duas subseções, descrevo o contexto em que as interações conselheira/aconselhado aconteceram e também traço um breve perfil do aprendente/sujeito do estudo em questão.

O estudo de caso em Linguística Aplicada está quase sempre associado com a pesquisa interpretativa e qualitativa; seu propósito pode variar dependendo do quanto se sabe sobre o tópico, ou do quanto se sabe sobre a natureza do caso em si, ou ainda da corrente teórica do pesquisador.

Segundo Yin (2003) o estudo de caso é uma técnica de pesquisa que consiste em uma investigação empírica que abrange um fenômeno contemporâneo dentro de seu

contexto real de forma planejada, planejamento este que envolve desde a coleta dos dados até a análise dos mesmos. Merriam (1988) afirma que um estudo de caso é capaz de gerar um conhecimento diferente do conhecimento obtido a partir de outros métodos por se tratar de uma metodologia mais contextualizada, voltada para a interpretação do leitor a partir de fatos concretos.

Duff (2008) afirma que o desenho de uma pesquisa de estudo de caso deve estabelecer ligações diretas entre as perguntas de pesquisa e a metodologia utilizada. Yin (2003) explica que as decisões a respeito do desenho da pesquisa devem ser tomadas levando em consideração o número de casos que queremos analisar, o(s) sujeito(s) de pesquisa envolvido(s) no processo, o contexto, o tipo de tratamento e análise que daremos para os dados extraídos de cada caso. Tudo isso para que “os leitores possam acessar a força dos argumentos e interpretações enxergando as conexões entre as perguntas de pesquisa, dados, análise dos dados e conclusões”¹⁴(GALLET et all, 2005 apud DUFF, 2008 p.109). Pensando nisso, Yin (2003) classifica o estudo de caso como sendo único e com apenas uma unidade de análise, único e com várias unidades de análise, múltiplo e com várias unidades de análise ou ainda múltiplo com apenas uma unidade de análise.

Entendo como caso único o que Yin (2003) afirma ser apropriado para situações em que temos apenas um único experimento, sujeito ou objeto de pesquisa, podendo utilizar para coleta dos dados um ou mais instrumentos ou suportes. Sobre o caso único o autor ainda afirma que há três fundamentos lógicos que o sustentam. O primeiro argumento é o de que o caso único pode determinar se as proposições de uma teoria são

¹⁴“Readers , in turn, can assess the strength of arguments and interpretations by seeing clear connections among the research questions, raw data, and conclusions”(GALL et all., 2005 apud DUFF, 2008 p.109).

corretas ou se há alguma outra explicação possível para o fato estudado, o segundo argumento abrange a possibilidade de situações raras ou extremas, onde se faz necessário a documentação dos fatos envolvendo tais situações para que tais documentos possam ser utilizados no futuro. O terceiro é quando uma situação ou fato revelador ocorre, dando a oportunidade ao pesquisador a oportunidade de estudá-los de forma mais detalhada.

A pesquisa desenvolvida para a elaboração desta dissertação consistiu na observação e na intervenção em atividades relacionadas à escrita acadêmica de um único aluno, portanto um único caso em que se procurou estabelecer uma proposição nova a respeito do uso das técnicas de aconselhamento linguageiro como um suporte para o fomento da autonomia e manutenção da motivação deste aluno, que são as principais unidades de análise utilizadas.

Para entender qual o impacto dessas técnicas na autonomia e na motivação do aluno, foram utilizados vários instrumentos para documentar o máximo de informações possíveis, visto que este será o primeiro trabalho em nível de Mestrado envolvendo aconselhamento linguageiro, motivação e autonomia em escrita acadêmica desenvolvido dentro do grupo de pesquisa na Universidade Federal do Pará e que poderá trazer contribuições futuras para os outros pesquisadores inseridos no grupo.

Observando todas as condições citadas acima e o fato de que um estudo de caso mantém-se próximo dos dados sem impor quadros de análise preconcebidos é que optei por utilizá-lo com método de pesquisa. Em seguida, descrevo o contexto deste estudo e o sujeito pesquisado.

3.3.1 Contexto

Todo o desenvolvimento desta pesquisa deu-se dentro da Universidade Federal do Pará. É importante ressaltar que todos os estágios desta pesquisa foram elaborados e executados com intuito de atender as necessidades e problemática dos alunos que se seguem o Projeto Pedagógico do Curso de Letras com habilitação em Inglês de 2004. A partir de 2010 um novo projeto entrou em vigor, provocando mudanças na realidade encontrada por alunos que escreverão seus TCCs a partir deste período. Nesse novo projeto há disciplinas voltadas para escrita acadêmica em inglês configurando, portanto, outra realidade para esses alunos. Talvez dentro de alguns anos as dificuldades de escrita durante a fase do TCC sejam minimizadas.

3.3.2 Sujeito da pesquisa

Para contribuir para o melhor entendimento de como se deu o trabalho realizado com o aconselhado faz-se necessário a apresentação do aluno sujeito de pesquisa. Sendo assim, coloco nesta seção algumas informações a seu respeito e também acerca de seu perfil como aprendente.

O aluno/sujeito de pesquisa tinha 26 anos, encontrava-se no último semestre do curso da graduação de Letras-Inglês e já estava inserido no mercado de trabalho. Até o fim de minha pesquisa ele trabalhava em uma escola de nível fundamental, dando aulas para todas as turmas desse nível, além de trabalhar como professor particular. O aluno manifestava interesses gerais por informática, animes¹⁵, series de TV e vídeo *games*.

Como aprendente, o aluno não manifestava muitos comportamentos que demonstrassem autonomia e apresentava uma boa proficiência da língua, especialmente na habilidade oral, no entanto com relação a escrita acadêmica encontrava-se um pouco inseguro em razão de, na opinião dele, não possuir um vasto vocabulário e nem muita

¹⁵ Anime é o termo utilizado para definir os desenhos oriundos do Japão.

prática em escrever textos acadêmicos em inglês como veremos a seguir na seção de coleta e análise dos dados, porém não era um aluno relapso ou desinteressado.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, o aluno aconselhado assinou um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual lhe garante anonimato (APÊNDICE A).

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção descrevo como escolhi e utilizei os instrumentos de coleta de dados. Foram utilizadas gravações de conversas presenciais ocorridas durante as sessões de aconselhamento, conversas da caixa de mensagem do *facebook* e mensagens SMS via celular.

Em um primeiro momento decidi utilizar apenas as gravações de minhas conversas com o aconselhado, porém no decorrer de meu trabalho de campo acabei por me dar conta que em virtude das ocupações de meu aconselhado, a quantidade de encontros que estávamos tendo não seriam suficientes para atender as necessidades deste aluno. Percebendo que nossa interação dentro das redes sociais, em especial o *facebook*, era constante e muitas vezes mais produtiva do que os encontros presenciais, decidi utilizar estas conversas também como dado de pesquisa. Mais tarde, na medida em que nossa relação conselheira/aconselhado ganhava confiabilidade, mensagens de celular passaram a ser utilizadas em nossa interação e, portanto, também foram incluídas como instrumento de coleta de dados. Todos os dados foram digitalizados e preservados em arquivos em meu computador.

Ao gerenciar essa grande quantidade de dados percebi que cada instrumento teve uma utilidade dentro de meu trabalho de conselheira. As gravações das conversas presenciais com o aconselhado permitiram, além de trabalhar mais detalhadamente dentro dos problemas que ele tinha ao redigir seu texto, conhecer e entender como este aluno escrevia, quais seus problemas mais urgentes e como ele se comportava como

aprendente. Ocorreram três conversas presenciais, uma em fevereiro outra em maio e a última, como se fosse uma entrevista, após a defesa do TCC do aconselhado, em junho de 2012.

As mensagens trocadas via *facebook* permitiram dar continuidade ao trabalho iniciado nas conversas presenciais e também a possibilidade de agir sobre as dúvidas e angústias do aconselhado em tempo real. Ao invés de ter que esperar duas ou três semanas para conversar sobre um problema relacionado à escrita ou sobre como ele estava se sentindo em relação ao processo de elaboração do TCC, o aluno pode obter respostas ou estímulos de uma forma mais imediata, muitas vezes sanando problemas ou dúvidas que, com tempo, poderiam se tornar maiores.

A utilização de mensagens SMS trocadas via celular me permitiam saber quando e quanto o aconselhado precisava de minha ajuda, já que nossas reuniões se davam em períodos espaçados devido às demais atividades do aconselhado e da conselheira. A coleta dos dados ocorreu durante cerca de oito meses, entre 31 de 2011 e 5 de junho de 2012. (APÊNDICE B)

3.5 Organização dos dados

Nesta seção descrevo a maneira como organizei os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa. Como é próprio do estudo de caso, a quantidade de dados coletada é muito grande e é preciso planejar uma maneira de armazenar esses dados de forma a torná-los úteis no momento da análise.

Com intuito de tornar esses dados mais legíveis para captação do que realmente fazia parte do relacionamento entre conselheira e aconselhado, do que eram as características pertinentes ao perfil do aconselhado, o que era pertinente ao perfil do conselheiro, o que era pertinente às questões envolvendo aconselhamento

linguageiro/autonomia e aconselhamento linguageiro/motivação sistematizei-os em uma grande tabela (APÊNDICE B).

Na terceira coluna decidi colocar a data em que as mensagens SMS, conversas via *facebook* (FB) e conversas presenciais (CP) aconteceram. O objetivo disto, além de organizar os dados, foi também de colocar as conversas em uma sequência cronológica de forma a que eu pudesse observar em que momento minha interação com o aconselhado era mais constante e em que momento essa constância diminuía e como essa frequência de contato influenciava o trabalho do aconselhado.

Na segunda coluna, organizei todas as conversas realizadas por mensagens de texto SMS. As mensagens trocadas por meio deste instrumento tinham curta duração e eram relacionadas à organização das atividades presenciais como: o horário, o ponto de encontro, o assunto a ser tratado e o material necessário para se trabalhar.

Na terceira coluna encontram-se organizadas apenas as conversas via *facebook*. Estas conversas são de longa duração e tratam dos assuntos gerais concernentes às atitudes e dificuldades por parte do aconselhado. No apêndice B elas aparecem numeradas cronologicamente (FB1,FB2,FB3,etc.).

Por fim na quarta coluna deveriam ter sido inseridas as transcrições das conversas presenciais. Porém, como as conversas presenciais tinham uma transcrição bastante extensa, tomei a decisão de transcrevê-las separadamente e na grande tabela constante no apêndice B nomeá-las com a sigla CP (conversas presenciais) seguida do número das conversas em ordem cronológica (CP1, CP2 e CP3). Em um arquivo separado (apêndice C), transcrevi e armazenei todas essas conversas presenciais.

Olhando essa grande tabela completa (apêndice B), pude entender como minha relação com o aconselhado se deu, em que momento a utilização dos instrumentos de

coleta ocorriam simultaneamente e como eram as interações dentro de cada meio. Essa informações tornaram-se importantes para análise dos dados, cujos procedimentos utilizados serão explicitados na seção que se segue.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise iniciaram com sucessivas leituras de todo o material coletado e transcrito. Posteriormente foi feita uma análise geral para entender os aspectos globais da relação conselheira/aconselhado cotejando esses aspectos com os aportes teóricos e verificando se essa relação se manifestou de forma adequada para atingir os objetivos propostos quanto às necessidades do aconselhado.

Em seguida uma segunda análise com teor mais minucioso foi feita com intuito de perceber as nuances referentes ao fomento da autonomia e da flutuação da motivação do aconselhado durante o processo de desenvolvimento de escrita acadêmica. Cada excerto foi separado e catalogado dentro dos enquadres: aconselhamento linguageiro, aconselhamento e autonomia e aconselhamento e motivação. Depois disso foi feita a relação entre estes enquadres: aconselhamento linguageiro, aconselhamento e autonomia e aconselhamento e motivação, sempre em relação à prática da escrita. Paralelamente foi feita a interconexão entre os resultados e os aportes teóricos já explanados no capítulo um chegando assim às respostas para as perguntas de pesquisa.

No próximo capítulo passo à exposição e análise dos dados coletados tecendo as considerações necessárias sobre os aportes teóricos deste trabalho.

CAPITULO 4.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo mostrarei os resultados que encontrei depois de proceder a análise dos dados, fazendo, quando pertinente, alusão ao referencial teórico explanado no capítulo um. Decidi fazer em primeiro lugar uma breve contextualização em que retomo minhas motivações para o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida mostro, por meio de reprodução de alguns trechos de conversas, como se deu a construção da relação entre conselheiro/aconselhado em um *cyber* espaço favorável à aprendizagem. Finalmente, retomo de forma mais direta meus questionamentos a respeito das ligações entre os temas aconselhamento, autonomia e motivação e respondo minhas perguntas de pesquisa.

Na primeira seção deste capítulo encontram-se os trechos que dizem respeito à criação do ambiente e da relação entre conselheiro e aconselhado. Nesse primeiro momento da análise, será a construção desta relação que estará em foco, assim como a definição do espaço de trabalho que, devido aos fatores de agenda da conselheira e do aconselhado, acabou se estabelecendo predominantemente dentro da rede social *facebook*.

Na segunda seção apresentarei os dados referentes aos efeitos das ações do aconselhamento sobre escrita acadêmica do aconselhado. Neste segundo momento de análise, busca-se destacar às técnicas de aconselhamento utilizadas no tratamento da escrita e quais benefícios essa técnica trouxe para a produção do aconselhado.

Na terceira seção abordo o tema autonomia, fazendo uma análise dos trechos das conversas entre CL e aconselhado em que percebemos que o aconselhado manifesta indícios de autonomia. Todas as conversas referentes a esse momento estarão sendo

analisadas dentro das teorias referentes à autonomia apresentadas no primeiro capítulo, com destaque para o processo de autonomização de Scharle e Szabó (2000).

Por último mostro a flutuação do processo motivacional do aconselhado e discorro a respeito de como a relação conselheiro/aconselhado contribuiu para a proteção da motivação do sujeito de pesquisa.

4.1 Aspectos globais e construção do ambiente de trabalho

Durante as primeiras conversas entre conselheira e aconselhado não se procurou definir um espaço para que as interações acontecessem. As sessões iniciaram de maneira natural, quando o sujeito, ainda não estando na condição de aconselhado, começou a procurar a até então colega de curso, para conversar sobre os problemas de seu TCC. Essas conferências na maioria das vezes davam-se via *facebook* (Fb), devido ao fato de que ambos estavam em estágios diferentes de suas respectivas formações acadêmicas e, portanto, com diferentes horários e rotinas. Para identificação dos sujeitos que ainda não se encontravam na condição de conselheiro e aconselhado colocamos as siglas A1 (para a aluna que estava procurando ajudar o amigo) e A2 (para a aluno concluinte com problemas de escrita).

A2: ei ta na federal ?? Quando rola nossa próxima orientação?

A1: Não só vou pra lá amanhã

A2: Eu vou ta na federal amanhã.

A1: pode ser amanhã

A2: vo estar na federal amanha de manha

A1: 8 ou 9

A2: 9

A1: Ta selado. (FB1)

Como podemos perceber, iniciou-se um trabalho de organização mútuo. Tanto conselheiro quanto aconselhado manifestaram desejo em trabalhar juntos; o primeiro porque precisava de ajuda e o segundo porque viu na situação questões interessantes

que poderiam servir como ponto de partida para um trabalho de cunho acadêmico que viesse a ajudar tanto o seu colega como outros que estivessem na mesma situação. Constatei essas informações graças às conversas seguintes que mostram que a aluna, agora como conselheira, procurou a orientadora do colega interessado em participar do projeto para conversar sobre os problemas do aluno e esclarecer o interesse de seu trabalho.

A1: Ei E! Eu falei com a sua orientadora hj?

A2: Oi sumida. Ela já me disse... desapareceste.

A1: Eu to pra fikar doida, mas precisamos conversar nem que seja pelo face msm. Como vão suas produções?

A2: Tão indo...to fazendo aki o meu capitulo 3¹⁶. (FB2)

Ao mesmo tempo, o perfil de aconselhamento à distância usando como suporte a rede social *facebook*, se delineava cada vez mais como a interação principal entre os dois sujeitos, devido às ocupações pessoais de ambas as partes. Continuando a conversa explicitada acima, é possível perceber claramente que a aluna, agora na posição de conselheira (CL) coloca o uso do facebook como uma solução para que ambos possam se encontrar e conversar sobre os problemas de escrita do aluno que agora se encontra na posição de aconselhado (AC), já que um encontro periódico para conversar sobre tais problemas não seria possível.

AC: Tão indo (...) ¹⁷to fazendo aki o meu capitulo 3

CL: Envia alguma coisa pra eu ver por e-mail.

AC: Minha net ta lenta mais vou tentar.

CL: Daí eu te dou uns toques por lá, já que num dá pra ser face to face (...) Sério (...) no texto do e-mail, vc pode falar sobre os problemas que está enfrentando daí lendo o teu texto eu posso pensar em como posso te ajudar

AC: Tá vou tentar enviar o que já fiz.

¹⁶A forma foi mantida conforme o original.

¹⁷As reticências nos excertos extraídos do *facebook* indicam o espaço de tempo de hesitações nas conversas indicando o tempo das pausas na digitação.

CL: blz! É muito importante mantermos o contato constante neste momento a menos que vc não ache a minha ajuda não seja mais necessária
 sevc já consegue resolver seus problemas de escrita sozinho
 AC: tdb ...**eu preciso de uma ajuda ainda**. Ei to enviando ta tudo feito já ou quase
 CL: Blz. (FB2)

Chamo a atenção para a não imposição do contato por parte de conselheira. O aconselhado respondeu que precisa de ajuda no momento, manifestando o desejo de manter as sessões, mesmo que a distância. Esse fato torna-se importante porque se percebe que, como mencionado no referencial teórico, a interação entre conselheiro e aconselhado precisa se dar em um ambiente favorável, onde nada é imposto e sim acordado entre ambas as partes como afirma Mozzon-McPherson (2007). Desta forma, estabeleceu-se aí a conexão entre os dois agentes na tentativa de alcance de sucesso do aprendente.

Na mesma conversa iniciada pelo aconselhado, percebemos a intervenção do CL já utilizando as premissas dos aspectos teóricos do aconselhamento linguageiro, no sentido de prover recursos técnicos para que AC use uma variedade maior destes em sua escrita e também demonstrando interesse nos aspectos motivacionais de seu processo de escrita acadêmica.

AC: só que eu preciso acertar algumas coisas e fazer outras ainda, tô te enviando o que eu já fiz
 CL: e como está sua ansiedade pra escrever?
 Quero dizer... vc ainda acha que tem que sair td bonito de primeira.
 AC: Já fiz tudo só ajeitando.
 CL: Que bom!
 AC: agora só aparar as arestas, só em uma análise que eu tô me batendo ... a analise 2...é mto difícil!
 CL: Qual o problema que vc está encontrando pra escrever?

AC: pq a aula que eu analiso usa um conto e um author f***
 Ai tá me dando trabalho de fazer a analise (...) na escrita (Fb2)
 Eu tô tendo problema com os conectivos (...) desta forma, por isso, dessa maneira (...) eles se esgotaram
 ~~'

ai eu fico num mato sem cachorro pra exemplificar e completar uma idéia. (FB2).

O aconselhado manifesta suas preocupações com a escrita de seu trabalho, colocando primeiro suas dificuldades para elaborar o capítulo de análise de seus dados e em seguida sua dificuldade em encontrar sinônimos na língua inglesa para evitar a repetição de conectivos. A CL entende o foco dos problemas de AC e como uma forma de tentar ajudar oferece uma intervenção no sentido de prover recursos técnicos para que AC use uma variedade maior de recursos em sua escrita.

CL: com relação a essa expressões ai, **eu tenho um material que pode te ajudar**, vou te enviar.

tem vários termos que podem ser úteis, vc vê e quem sabe exista um que vc ainda não usou.

AC: **manda manda manda**

XD

=3

CL: tá! Eu to sem o texto agora pq to aki na federal, mas assim que eu chegar em casa, vou procurar e ter mando

AC: ~~

~~

CL:blz! bom infelizmente eu preciso ir! Se eu pudesse trabalharia com vc a tarde toda

mas eu tenho aula.

agora! (...) querido, td de bom

bjos inspiradores

AC: ~~~' (...) vai com Deus e vai dormir um pouco XD

CL: brigada (FB2).

No excerto abaixo se percebe a intervenção do CL no sentido de prover os recursos técnicos para AC. Nota-se também a forma que AC então, chega à conclusão que não possui um repertório satisfatório de conectivos e que sua escrita perde em qualidade pelo emprego repetitivo que faz de alguns desses elementos. Diante da oferta de ajuda do CL, ele responde entusiasticamente “manda, manda”. Ressalto ainda que essa atitude é totalmente diferente do que simplesmente sugerir uma determinada alternativa para o AC. CL oferece a fonte para que o AC ajude a si próprio, exercendo a função descrita por Riley (1997). A relação entre AC e CL começa a se estabelecer, o

que pode atuar de forma motivadora para que o aprendente continue se empenhando em melhorar, já que terá alguém para conversar livremente sobre seus problemas de escrita sem medo de julgamentos ou comentários depreciativos a respeito de seus erros ou dúvidas. Conforme o tipo de diálogo que se estabelece entre os dois, o segundo pode ser levado gradativamente a responsabilizar-se pelo próprio andamento de suas tarefas.

No subcapítulo seguinte mostro como as técnicas de aconselhamento linguageiro podem ser utilizadas na prática em busca do fomento da autonomia.

4.2 Aconselhamento linguageiro e suas técnicas

Após as primeiras conversas referentes ao estabelecimento de um espaço de trabalho, as sessões que se seguiram tiveram como foco os problemas do aprendente em relação ao seu processo de escrita e a aplicação das técnicas de aconselhamento linguageiro para ajudar a conselheira a entender os problemas do aconselhado em relação ao seu processo de escrita e também as interferências de fatores internos e externos que de alguma forma afetavam ora positivamente, ora negativamente, o processo motivacional do aconselhado. Para entender como estas técnicas foram utilizadas durante o processo, relatamos aqui alguns momentos em que elas se fizeram presentes nas conversas.

Espelhamento: Como já foi dito no primeiro capítulo, essa técnica consiste na “repetição de uma palavra ou frase chave que já tenha sido utilizada pelo aconselhado, com o objetivo de esclarecer a importância de um enunciado expressado ele”¹⁸, ou por meio de palavras ou gestos que ele faz durante sua fala (STICKLER, 2001 p.44). Como observamos nesse trecho de um encontro presencial em que o aconselhado confessa estar em dúvida sobre continuar na profissão após a conclusão de seu trabalho escrito:

CL: É... enfim! A gente precisa se organizar mais, né? Você falou pra mim que você queria fazer outro curso.

¹⁸ “Is repeating a key word or a key phrase the client has used back to him or her.

AC: Éh, mas eu espero 1º me formar nesse.
 CL: Se formar nesse e fazer outro curso. Qual outro curso tu vais fazer?
 AC: Direito.
 CL: Mas... Por que tu chegaste a essa conclusão?
 AC: Porque eu não tenho “paciência didática”!
 CL: “Paciência didática”? Explica isso ai...
 AC: (...) dar aula
 CL: sim, lógico.
 AC: Eu não tenho a mesma paciência didática que tu tens pra dar aula (risos).
 CL: Tá ...você deu aula e daí você descobriu ... (alguém passa e fala com ele)
 AC: Éh! Cabeça de jacaré ... (risos)
 (conselheira retoma a conversa)
 CL: Sim...você começou a dar aula e descobriu que não tá afim...não quer ser professor.
 AC: Éh! Sigo outra especialização na minha área ou desisto no curso de licenciatura. (CP1)

Neste trecho de conversa, ele manifesta sua insegurança em relação a continuar sendo professor ou mudar para outra profissão e para explicar o motivo que o leva pensar assim, ele cria um termo bastante inusitado, algo que ele chama de “paciência didática”. Sem compreender muito bem o que o aconselhado deseja expressar com esse termo, a conselheira usa a técnica do espelhamento, repetindo o termo, porém, utilizando outra entonação, ao invés de usar um tom afirmativo, ela repete o termo com que fazendo uma pergunta e em seguida complementa com uma interrogação propriamente dita, pedindo que ele explique um pouco mais sobre o termo que utilizou.

A pergunta faz com que o aconselhado continue o seu depoimento, utilizando novamente o termo criado por ele, porém, agora fazendo uma comparação entre ele e a conselheira: “Eu não tenho a mesma paciência didática que você tem para dar aula”. Ao se expressar dessa forma, o aconselhado indica uma insegurança a respeito de si mesmo como profissional, essa insegurança, porém, não é referente à sua competência e sim à paciência para lidar com os desafios diários de seguir a carreira de professor.

A conselheira, então, juntamente com ele começam a rir no final da amostragem. Em seguida continua tentando aprofundar à situação colocada pelo aconselhado, mas é

interrompida quando alguém passa pelo local, logo em seguida, quanto tenta retomar o foco da conversa, ela deixa passar um fator muito importante do discurso do aluno: o fato de ele ter feito uma comparação com ela. Nesse momento, ela poderia ter retomado a conversa, explicitando que assim como ele, ela também possui inseguranças e momentos difíceis no seu dia a dia profissional e que muitas vezes ela também não tem tanta “paciência didática” como ele acredita. Ela poderia ter conversado com ele, também, a respeito de que a regência de turma melhora com o tempo e observar como ele iria reagir logo em seguida, talvez agindo dessa forma, ela pudesse ter mais informações a respeito de como essa questão estava interferindo em seu processo de escrita. No entanto, ela prefere seguir por outro caminho, tentando formular um enunciado que defina a situação expressa pelo aconselhado: “Sim...você começou a dar aula e descobriu que não tá afim...não quer ser professor”. Ela usa a técnica do espelhamento de forma adequada, porque faz a repetição do termo utilizado pelo aconselhado com uma entonação diferente, mudando de uma afirmação para uma pergunta.

No momento adequado, porém, ela poderia ter explorado mais as afirmações feitas pelo aconselhado no intuito de poder auxiliá-lo melhor em suas dúvidas a respeito do curso e entender até que ponto isso influencia em sua motivação para terminar o seu trabalho. Talvez, por não querer perder-se do foco principal que é o de se trabalhar nas dificuldades de escrita. Mais tarde, no entanto, ela terá oportunidades de checar o quanto essa insegurança profissional o afetou de verdade.

Paráfrase: a paráfrase é uma reformulação feita pelo conselheiro de um enunciado já dito pelo aconselhado, como mencionado antes, no referencial teórico ao dissertar e classificar a técnicas descritas por Stickler (2001). Sabe-se aqui no procedimento de análise que os conselheiros utilizam esta técnica para se certificar de

que estão compreendendo o que está sendo dito pelo aconselhado, como podemos observar no trecho abaixo:

CL: huhumm...agora, você tá dizendo aqui que ele é guiado pelo orientador, que ele tem que desenvolver, né? E aonde entrou o conselheiro na tua vida? Nesse sentido.

AC: Nas correções acadêmicas, nas correções de ... porque é o seguinte: o orientador ele tem o dever de dizer olha, você tem que fazer isso, isso e isso. O aluno, ele não tem o conhecimento necessário e o orientador encaixa os termos, o que ele deve fazer, onde ele deve colocar, orientando em que momento ele deve fazer...eh...certas colocações da língua, certo? O orientador corrige, devolve e ... o conselheiro checa pra ver qual foi o resultado que ele teve.

CL: No caso, você ta querendo me dizer aí que o conselheiro ele entrou como uma terceira pessoa, como um auxiliar, mesmo, né? Como um...uma peça de andaime...eu posso te colocar assim, dentro do teu processo de escrita e dentro do ... dentro do teu processo de escrita.

AC: Sim...Sim! (CP3)

Diferentemente do espelhamento, a conselheira aqui utiliza as frases proferida pelo aconselhado, porém, ela muda alguns elementos do discurso, o que caracteriza a técnica como paráfrase, já que ela reconstrói a fala do aluno colocando para ele o próprio discurso em forma de pergunta, para que ele perceba como o seu discurso está sendo entendido por ela e possa, assim, se posicionar de uma forma mais clara a respeito do que está pensando.

O excerto termina com uma confirmação por parte do aluno em relação a participação do conselheiro em seu trabalho, o recorte acima é uma conversa presencial realizada após os trabalhos feitos com ele durante o processo de aconselhamento (CP3). Na próxima técnica utilizada em outra conversa presencial, veremos que a fala se estenderá e outros elementos serão acrescentados por ele em relação às questões do fator organização de tempo quando a conselheira utiliza a técnica do resumo, pois o recorte utilizado será novamente da CP1.

Resumo: Selecionar pontos importantes que foram mencionados pelo aconselhado durante a sessão e elicitá-los oralmente para se certificar de que se está

compreendendo o que o aconselhado quer dizer, foi uma das técnicas utilizadas nessa pesquisa. No mesmo encontro presencial relatado acima, foi possível observar, em determinado momento, a utilização desta estratégia por parte da conselheira no seguinte trecho:

CL: Você tá fazendo cursinho?

AC: Não, tô estudando em casa, mas consome o tempo, né? Nem que seja uma hora por dia, é um tempo que consome.

CL: ahamm

AC: Que é uma hora por dia que eu trabalho com o material do vestibular, uma matéria por dia, eu cumpro um conteúdo programático.

CL: aH! Quer dizer que você tá se organizando pra estudar pro vestibular e o TCC fica como der (sorri)

AC: Não, não (responde com entonação forte), o TCC já tá no meio do caminho, se não, eu estouro, e não consigo fazer nada...

CL: então você tá dividindo o seu tempo, é isso que você quer dizer.

AC: Como é que você tá dividindo o seu tempo entre estudar pro vestibular e o TCC?

(CP1)

No excerto acima, sobre a indecisão do aconselhado de continuar no curso, a conselheira continua as questões para conseguir detalhes a respeito da situação de seu aconselhado e ajudá-lo a compreender como sua situação é visualizada por alguém de fora do seu dia a dia. Porém, diferentemente do primeiro momento já descrito anteriormente, a conselheira, agora, além de refazer as perguntas mudando alguns elementos da fala do aluno, também complementa o discurso dele, resumindo a ideia que ele deixa transparecer “Ah! Quer dizer que você tá se organizando para o vestibular e o TCC fica como der?” Em sua pergunta, a conselheira inclui a questão do TCC que até aquele momento não havia sido mencionada pelo aconselhado. Dessa forma, ela tenta fazer um resumo da situação para tentar ao mesmo tempo chamar a atenção do aconselhado para mencionar o TCC e explicar como ele planeja se organizar diante de seus novos planos para fazer um outro curso.

Podemos perceber, também, nesta fala e na pergunta chave já selecionada acima, a utilização da técnica do **confronto**, descrita por Kelly (1996) e que consiste em levantar contradições no discurso do aconselhado, nesse caso, para aprofundar a autoconsciência de seus problemas de confiança a respeito de seguir a profissão de professor e como isso está interferindo na elaboração de seu TCC. Além de confrontar o aconselhado, outras micro habilidades descritas por Kelly (1996) também podem ser percebidas de maneira indireta, dentro da utilização das três técnicas de Stickler (2001). Uma delas é o atendimento já que a conselheira estabelece uma conexão individual com o aconselhado, tratando de questionamentos e dúvidas pessoais do mesmo, escutando com atenção e resignificando, quando necessário, para que haja uma interpretação correta do que o aconselhado quer dizer. Outra é a geração de sentimento de empatia, tão necessário para criar o ambiente favorável para a manifestação e discussão das dificuldades por parte do aconselhado, como afirma Mozzon-McPherson (2007).

Nas demais conversas presenciais e nas sessões via *facebook*, foi possível encontrar, nos momentos em que as questões de escrita estiveram em primeiro plano, tanto as técnicas pertencentes a taxonomia de Kelly (1996) e Stickler(2001) as “ferramentas” descritas por Mynard (2012). No entanto, para demonstrar como elas foram importantes para nortear a forma de trabalho que se adotou com escrita, decidimos mencioná-las novamente durante as análises dos dados correspondentes essa habilidade e procurar fazer as conexões necessárias para responder as perguntas de pesquisa propostas inicialmente.

4.3 Aconselhamento e escrita

Neste subcapítulo mostro os trechos das conversas com conteúdo relacionado aos problemas de escrita que fazem parte dos dados. É importante ressaltar aqui que o trabalho desenvolvido dentro do aconselhamento linguageiro ao tratar de problemas específicos das habilidades da língua alvo, como é o caso da escrita para fins acadêmicos, sempre se procura escutar mais a respeito dos problemas apresentados pelo aconselhado do que propor soluções de imediato.

O objetivo que propus ao decidir aconselhar alguém era de oferecer um suporte que se baseasse nos pilares da autonomia e que tivesse como principal objetivo ajudar o aluno a tecer reflexões sobre o seu próprio processo de aprendizagem e elaboração de textos. Quando iniciei o trabalho como conselheira, a primeira coisa que tive que pensar foi em como poderia ajudar meu aconselhado a refletir sobre sua escrita sem dar a ele as respostas prontas, sem corrigir para ele os erros que ele poderia perceber sozinho e sem impor para ele as estratégias que eu acreditava que funcionariam para os problemas por ele apresentados. Essa não foi uma tarefa fácil, pois para conseguir meus objetivos, precisei deixar do lado de fora das minhas sessões a professora que está acostumada a planejar as atividades com antecedência, sempre responder às perguntas de forma direta e propor sugestões que, na maioria das vezes, sabe que serão acatadas pelos alunos. Ao invés de responder e direcionar o aconselhado para o que ele precisava fazer, comecei a questioná-lo para, que por meio das minhas perguntas, ele pudesse perceber e formular que precisava usar seus próprios recursos, como vemos no trecho abaixo:

AC:Um parágrafo sem sentido resulta na passada da hora do almoço em mais de 1:30.

CL:Calma! Vc já leu o parágrafo e viu que ele ta sem sentido (...) agora (...)

AC: sim ...aki no fim (...) tá com uma quebra de idéia (...)

CL: e o que vc pode fazer pra que a idéia não fique quebrada? O que faltou acrescentar ai?

AC: falar um pouco sobre (...) deixa eu rever (...) acho q

falar sobre como o new criticism é usado e como ele melhora a escrita (...) ou como o uso do new criticism melhora as habilidades de aluno.

CL: então é só fazer os ajustes.

AC: ou como o uso do new criticism melhora as habilidades de aluno eivo sair (...) depois agente se fala (...) vo fazer isso logo XD (FB3)

Ao questionar o aconselhado sobre o que ele precisava fazer para melhorar seu texto, a conselheira utiliza a micro habilidade de questionar, descrita por Kelly (1996), para instigar o aconselhado a refletir sobre suas próprias ideias expostas no texto e ao fazer isso o aluno repensa sua escrita porque para responder a pergunta faz-se necessário uma releitura de seu trabalho. Indiretamente a conselheira leva o aprendente a realizar uma varredura sobre o seu texto fazendo com que ele não só encontre a resposta da pergunta como também a solução de seu problema de escrita naquele momento. Essa estratégia mostrou-se bastante útil para ambas as partes, porém demonstrou que o aluno, até aquele momento, encontrava-se ainda na primeira fase do processo de autonomização descrito por Scharle e Szabó (2000).

Depois de algumas sessões, as estratégias com o intuito de fomentar algum comportamento autônomo no aluno começaram a ser postas em prática, tanto no *facebook* quanto nas conversas presenciais. A primeira atitude por parte da conselheira foi a de cessar o fornecimento do material para todos os seus problemas, com intuito de induzi-lo a procurá-los por conta própria. Um exemplo disso é a conversa relatada abaixo:

AC: conheces algum sinônimo pra producing (...) e analyz\ing, anallyzinf

CL: I really don't know. Why don't you look for something on google? (...) may you can find a good website for these expressions (...) or a list that you can keep with you (...) hey don't give up, you are doing really good, I'm proud of you (...) I'm here ok. (FB4)

Ao ser questionada sobre a possibilidade de fornecer um sinônimo para a palavra que o aconselhado queria expressar em inglês, a conselheira decidiu sugerir uma procura no *google*, para que ele possa começar a encontrar por ele mesmo um modo de enriquecer seu vocabulário na língua estrangeira. Em muitos momentos do trabalho o aconselhado, mesmo sem querer, se acomoda e espera que o jogo de instigação ou um material que o conselheiro possa fornecer irá solucionar o seu problema.

Isso acaba levando a um círculo vicioso, no qual, ao invés de se tornar autônomo, o aconselhado passa a ser dependente do conselheiro. Apesar do nome conselheiro, o objetivo principal do trabalho é ajudar o aluno e a refletir sobre si mesmo e não se tornar uma referência sobre o certo e o errado dentro para aprendizagem do aluno.

Além das dificuldades encontradas com relação ao vocabulário, houve momentos em que a escrita em processo, ficou em evidencia, como podemos ver nos trechos abaixo:

AC:Tá...então...a parte que eu queria tu olhasse (pausa para pegar o material) Eu te trouxe tudo...a maior parte dele tá...até o capítulo ...o final do capítulo 2, ta corrigido, tá? O que tem...o que eu queria que tu olhasse aqui, era isso (mostra os papeis) final do capítulo 1, essa daqui que tá em vermelho...

(alguém fala muito alto ao fundo e interfere na gravação)

CL: Aqui é ruim de gravar por causa disso, é muita gente passando, é difícil!

AC: Olha! É o final da introdução do capítulo 2 e...esse peragrafo...

AC: Tá, você falou final da introdução do capítulo dois? Explica isso ai.

CL: Item 2.1

AC: Item 2.1!

CL: Éh, que seria item o 2.1 a introdução pro conteúdo do meu trabalho e o meu referencial teórico.

CL: HUhum

AC:Eu preciso apresentar um texto literário pra colocar na minha ambientação de trabalho.

CL:huhum!

AC: Só que...de acordo com a minha orientadora, o resumo do texto tava muito confuso, então, pra eu deixar o meu resumo do texto

descente, ele acabou aumentando alguns parágrafos, não sei se é viável um resumo tão grande, mas foi o que eu consegui fazer.

CL: Sim, se for necessário...tudo que for necessário pra todo mundo entender o teu trabalho tem que estar aí.

(pausa longa) (CP1)

Nesse momento da conversa presencial, o aluno inicia a problematização de um detalhe de seu trabalho que não diz mais respeito ao vocabulário, mas sim a construção de um resumo de uma obra literária que irá incorporar sua dissertação a respeito do tema abordado por ele no TCC. No caso, podemos ver aqui uma situação dentro de um momento de revisão textual, que faz parte da escrita em processo como afirmam Heyes e Flower (1981).

Como foi descrito anteriormente no referencial teórico, aqui temos uma situação onde o contexto da tarefa, que no caso é a elaboração deste resumo, já foi pré-estabelecida, já houve a produção de um texto inicial, ele se encontra organizado e até corrigido, porém há problemas quanto a configuração do tamanho do texto.

Na sessão, o aluno busca auxílio da conselheira para tentar diminuir a quantidade de parágrafos desse resumo porque há dúvidas da parte dele com relação a extensão dentro da organização geral do TCC. A conselheira, pela primeira vez, faz uma colocação objetiva e direta para o aconselhado no sentido de alertá-lo para o conteúdo do trabalho, tentando acalmá-lo com relação ao fator extensão. Como veremos na continuação da conversa abaixo:

CL: Tudo que for necessário acrescentar...se for necessário acrescentar coisa...sim, acrescenta!

AC: Não, porque...o resumo do texto ele é ilustrativo, o texto...eu não vou trabalhar com ...

CL: O texto!

AC:O texto em si no meu TCC, eu vo trabalhar com a ideia que ele me representa e as atividades que ele pode me proporcionar, então, o conhecimento da história, não é tão importante, e sim...o que tem dentro dela, o que eu posso extrair dela, o tipo de texto que é, entende?

Por isso que eu não acho, não sei se tá viável...um resumo tão grande.
(CP1)

A intenção da conselheira, logo é rebatida pelo aconselhado que utiliza o argumento de que não irá utilizar o texto original no TCC, apenas quer que seu leitor tenha uma ideia sobre o conto que ele irá utilizar como exemplo para expor sua proposta de trabalho com textos literários dentro do TCC. Sua pergunta maior, neste momento, é se realmente o tamanho deste resumo está adequado para o trabalho. Tomando essa dúvida como ponto de partida, a conselheira inicia um outro momento no qual, questiona o aconselhado por meio de uma situação imaginária, como vemos no trecho da conversa abaixo:

CL: Tá! Deixa eu te falar uma coisa...se você fosse...se você fosse a tua banca, agora...se você fosse a tua banca, fosse ler o teu TCC e tu estas dizendo que tu precisas dessa representação da história, como é que a pessoa da banca, vai entender essa representação se ela não tem uma noção, direito, do que é a história?

(pausa)

AC: Éh...não, tudo bem...o negócio não é a representação da história...é o tamanho que ela foi trabalhada.

CL: Então, você acha que o resumo tá muito grande?

AC: Éh! Só que eu não sei ... como que eu posso diminuir...esse é o ... (fala interrompida pela conselheira)

CL: Mas você acha que realmente precisa diminuir? (CP1)

Ao perceber a insegurança do escrevente com relação ao seu resumo, a conselheira decide confrontá-lo utilizando para isso uma situação de inversão de papéis, pedindo para que ele se coloque no lugar da banca avaliadora e responda se o que ele escreveu é importante ou não para o entendimento do texto. Novamente, o aluno responde que o ponto “não é a representação da história ... mas o tamanho que ela foi trabalhada”, a conselheira, então, repete em forma de pergunta tentando resumir o que o aconselhado vem deixando explícito desde o início do trecho “Você acha que precisa diminuir?”. Essa pergunta faz com que o aconselhado explique novamente, porém dessa vez, com mais detalhes o motivo de estar insatisfeito com o seu resumo:

AC: bom...eu...a última vez que eu apresentei, a minha orientadora disse que tava muito grande, que eu tinha que diminuir, depois ela disse que tava incompleto.

CL: Tá, então talvez na hora de tu diminuir tu tenhas tirado parte do texto que não eram tão importantes e ter deixado outras que não eram tão necessárias. O que a gente precisa estabelecer agora, pra montar esse teu resumo aqui, é: fazer um resumo adequado dessa...desse plot ai, tá? Cadê teu lápis e teu papel ai?

AC: Tá, Eu tenho só uma caneta.

CL: Serve...olha! isso aqui é uma estratégia bem simples, aliás, não chega nem ser uma estratégia... (aconselhado se distrai com alguma coisa, há um minuto de pausa na conversa para que ele retome a atenção e a conselheira continua) é uma estratégia bem simples, é muito simples, isso aqui, eu usava pra fazer os resumos da tua orientadora quando fui aluna dela, tá?

AC: hmm, legal! (CP1)

Dessa vez, obteve-se uma informação mais clara a respeito da situação envolvendo o texto que ocasionou a dúvida no escrevente. Imediatamente, os dois iniciam a segunda fase da conversa. Nesse período da fase de revisão, o autor/aprendente preocupa-se em traduzir suas ideias para a montagem de um texto escrito do gênero resumo de uma outra forma. Agora, como veremos no excerto abaixo, para auxiliar na condução desta reescrita do material, a conselheira apresenta um exercício de construção baseado em experiências passadas:

CL: Eu vou fazer um quadro, aí nesse quadro (desenha o quadro) óh, nesse diagrama aqui. ele é bem interessante, nesse diagrama, eu vou colocar: personagem...e o que faz? Por exemplo: esse texto aqui...é histó...Story ...Story of An Hour...né? Quem são os personagens do texto?

AC: Mr. Richards! Mrs. Mallard...

CL: Mrs. Mallard (escreve no diagrama). what else?

AC: josephine

CL: josephine (escreve novamente no diagrama).

AC: eee Mr. Mallard.

CL: Mr. Mallard (escreve no diagrama). perfeito. Tá, aí nesse diagrama aqui...você vai colocar o...antes de fazer ai no teu TCC, tu vais colocar...o que cada personagem, a importancia o que faz o personagem ser importante pro texto, tá? AC: depois no outro diagrama, você vai dividir em três partes...tá? Início, meio e fim. Aí você vai colocar: os pontos principais do inicio da história, os pontos principais do meio e a conclusão.

AC: Hmmm

CL:Daí na hora de montar o resumo tu vais ter na tua cabeça a importância de cada personagem no início, no meio e pro fim. Faz sentido?

AC: HUhummm! (pausa) Faz. (CP1)

A conselheira explica para o aconselhado sua técnica de escrita para resumo como uma opção para que ele organize as ideias que quer colocar no texto. Ele acha interessante e

diz fazer sentido, porém no trecho a seguir percebe-se que a estratégia não parece ser o que o escrevente está procurando. Em um dado momento, ele alega ter feito algo parecido, mas novamente, deixa claro que sua preocupação não é mais a organização de ideias, mas sim a reescrita e a revisão do texto:

CL: Dai você...éh como você não...não tem que...como você precisa fazer um resumo que seja...éh...tamanho médio, não pode ser nem muito grande, nem muito pequeno, você monta assim ... um texto que vai dar conta do recado.

AC: uhum!

CL: Assim de cinco seis parágrafos que contenha os personagens, o que cada personagem faz no início, no meio e no final?

AC: Acho que eu fiz isso, mas...mesmo assim continua grande.

(pausa)

CL: Bom, E... se continuar grande você pode atestar o seguinte: se eu diminuir isso aí, eu vou tirar coisas importantes, aí deixa como tá.

AC:..Você quer ler?

CL: Pode ser, eu leio, sim...e essa aqui é uma estratégia que pode ser usada pra fazer qualquer coisa.

AC: Não... eu sei...eu até usei essa estratégia...eu usei...agora...o problema não é esse, o problema é a escrita...olha: (começa ler o texto em inglês) This story is about Mrs. Mallard, a young married womam who ..., she must be ... (continua a ler o texto para que a conselheira escute e entenda seu problema, porém para quando percebe um erro)

CL: óh! Já percebeu um erro, tá vendo?

AC: ... tô Mr. Mallard...And Richard confirms the notice...no!...The bad news (começa a corrigir)

CL: Boa!!!

AC: The bad news to Mr. Mallard...(continua lendo)

dois juntos: She looked outside the window...

(continua lendo o texto até o final)

CL: So...óh um resumo tranquilo...eu acho que tá ok, eu acho que agora...

AC: Passa?

CL: Eu acho que passa.

AC: Então...

CL: Achei legal que...óh você marcou tudo isso de vermelho que era o que a gente precisava rever, né? e...o que eu achei legal também foi que na releitura você começou a perceber o seus erros, você viu só?

AC: Eu já tinha visto ontem, mas eu acho que na correção ficou errado...que eu tinha trocado notice por bad news porque notice é notar.

CL: Huhum!

AC: Eu vi que tava errado só que eu acho que eu não troquei, devo ter...traduzido ao contrario...éh (CP1)

Nesse momento final da discussão a respeito do texto, o aconselhado acaba percebendo dentro da sua própria leitura e com a ajuda da opinião da conselheira que seu resumo encontrava-se, na realidade, bem estruturado, faltando apenas alguns ajustes de revisão textual. Percebe-se que ao final desta conversa, a estratégia sugerida pela

conselheira é deixada de lado durante o processo de leitura do texto, o aconselhado aos poucos vai deixando de lado a insegurança com relação ao tamanho do texto e vai cada vez mais percebendo os próprios erros de escrita e fazendo os ajustes por si mesmo.

Quando se compara os dados analisados aqui com o referencial teórico referente à parte de escrita, tem que se ressaltar dois pontos principais: (i) não há um trabalho específico direcionado para apresentar ao aluno a escrita como um processo, (ii) a maioria das conversas presenciais e dos dados retirados do *facebook* referentes a escrita, enquadra-se na fase de revisão e reescrita dentro do processo descrito por Heyes e Flower (1981). Pode-se inferir disso que, como o trabalho da conselheira era pautado naquilo que o aconselhado apresentava para ela como um problema, ela pode não ter visto como necessidade chamar a atenção ou colocar de forma direta para o aluno em questão, um modelo processual de escrita propriamente dito.

Há sim, em algumas falas da conselheira, algumas explicações a respeito de como se dá o trabalho do orientador durante o processo de produção do TCC e da importância de se refletir sobre o que ele diz e rescrever o texto com base nas orientações dele. Ao observar a conversa presencial número 2, pode-se ter claramente o entendimento disso:

(eles começam lendo o texto juntos e a conselheira interrompe)

CL: olha isso aqui é legal, eu preciso te parabenizar aqui porque tu estas fazendo uma conversa entre os teus autores

AC: Isso aqui quem corrigiu foi

CL: isso aqui quem corrigiu foi tua orientadora.

AC: foi ela que marcou! Isso aqui tava pintado, isso aqui...tava tudo marcado, M...só que...o que tá com mais carência de atenção, são esses parágrafos em vermelho.

CL: Então, já tá corrigido.

AC: Já, já tá corrigido, eu te trouxe...o menos grosso pra te olhar, pra ver se tu me dá uma luz, pra te ver se tá errado...

CL: Tá, eu não vou apontar, assim e dizer: olha isso aqui tá errado e isso aqui é assim, a gente vai descobrir junto, tá? Porque a minha função, não é te dar resposta, você sabe disso, né? Eu tenho que te ajudar a achar a resposta.

(pausa longa)

AC: tá!

(...)

AC: olha aqui esse parágrafo. (CP2)

A conversa inicia-se com a leitura do texto e com a observação positiva por parte da conselheira a respeito das ligações feitas entre os autores referenciais do trabalho feitas pelo aconselhado. Ele, no entanto, aponta que essas correções foram sugestões feitas pela orientadora, inclusive a sinalização usada por ela para indicar o que deve ser consertado. Um ponto interessante aí é o fato de o aconselhado já ter consertado sozinho, grande parte do trabalho e ter deixado para o momento da conversa apenas questões que realmente ele necessitava discutir com alguém. Isso já indica que, o aprendente já se consegue resolver grande parte de suas dificuldades sozinho, precisando apenas das indicações do orientador. No trecho seguinte, destaca-se em um ponto que o aconselhado afirma não conseguir revisar sozinho, sendo portanto, sua dificuldade nesta fase da reescrita:

CL: esse em azul? ... vamo vê então... vamo lá.

AC: Eu acho que falta esses dois aqui...o resto é trocar...palavra que tá trocada, errada...é isso aqui que tá me dando dor de cabeça.

CL: Esse aqui?

AC:Éh! Esse aqui eu não tô conseguindo revisar, de jeito nenhum.

CL: Tá, então vamo lá ver o que a gente consegue fazer junto.

(pausa longa)

AC: sabe porque tá me dando dor de cabeça? Porque...a ideia dele é repetida...entende?

CL: Ah...Tá!

AC: A ideia dele é um texto repetido...eu coloquei um anexo...

CL: Tá... Ah...vamo lá! (...)

(aconselhado começa a ler o texto para a conselheira)

AC: According to Fadila...the main purpose of the lesson plan...

CL: Ah...pera um pouco ... presta atenção, sabe o que eu acho que talvez...presta atenção numa coisa que eu percebi aqui. Tu terminou o resumo, né?

AC: Huhum

CL: E aí do resumo, tu já passa direto pro que a Fadila diz.

AC: Calma, calma! Tem um link.

CL: Ah tá...tá, me mostra esse link.

AC: According to Fadila, the main purpose of the lesson plan is to make the learner comprehend, recognize a structure of a short story...(continua lendo)...esse aqui não tá corrigido.

CL: percebeste isso?

AC: Tá...(continua lendo o texto)...aí olha aqui:In this introduction, Fadila intends to present for the students...ai a R falou:"Não, ta repetido!"

CL: Éh porque você na realidade (pausa longa)...(agora a conselheira começa a releitura do texto)...The students are supposed to comprehend ...this introduction ...percebestes?

AC: yeap, yeap! Mas...

CL: Percebes? Não, lê vc, lê vc..

AC: Não! Eu, eu , eu vi...mas olha aqui: Teixeira in accordance to with her points out...aqui eu queria destacar ... ah...fica repetitivo, eu sei, mas eu queria destacar isso aqui... (CP2)

A situação agora é um parágrafo que, na definição do aconselhado aparece repetitivo. Há, nessa conversa, uma preocupação da conselheira de fazer com que ele entenda a importância de fazer a ligação entre as subseções do TCC. O parágrafo em questão faz parte do texto apresentado pelo aluno que estaria localizado logo após o resumo das obras literárias que serão trabalhadas na proposta de seu trabalho, sendo portanto, um outro momento de seu TCC.

A conselheira e o aconselhado fazem a leitura do parágrafo e em um dado momento, ela chama a atenção para a ausência de algo que, na sua vivência como escrevente acadêmica, é muito importante: trata-se de um parágrafo ou algo que faça a ligação entre uma subseção e outra do trabalho. O aconselhado continua a destacar que acha o que escreveu repetitivo, inclusive aponta que essa foi a mesma ressalva feita pela sua orientadora. Até esse momento, eles não demonstram estarem se entendendo, apesar de o aconselhado afirmar que percebeu o que ela quer dizer.

A conselheira, então, propõe uma dica que, na visão dela, seria a coisa mais prática a se fazer:

CL: Então posso te dar uma dica? Por que ao invés de tu... de tu...transformar, escrever um parágrafo aqui, primeiro, tu colocar um outro terceiro...Por que você não junta os dois? Por que é que tu não fala...

AC: Porque ia ficar ... esse daqui no meio.

CL:Éh! É o seguinte, se tu achar que o que eu to falando aqui, não vale a pena e que é melhor do jeito que você ta fazendo, continua! Isso aqui é só um plus...é uma opção a mais.

AC: huhum!

(...)

CL: Entendeu? Eu, sinceramente, eu vejo assim...que... ta faltando...tu ligar...o resumo da história...dizer uma coisa tipo, depois que a gente conheceu a história, agora vamos ver como os autores sugerem, um trabalho em cima de um texto

como esse, envolvendo o new criticism, é isso o que eu acho que tá faltando aqui. Entre as duas coisas, por que? Porque...parece Edu, que ta jogado. Entendeu...tu terminou de escrever o teu...o teu...éh...

AC: Plot?

CL: ÉH...o teu Plot...o que eu acho...enfim, eu acho, como leitora, não sei se é porque eu to acostumada a escrever assim, eu como leitora eu faria pelo menos uma linha, ou uma palavra, que ligasse o plot coma ideia do autor, com a ideia do new criticism...tá?

AC: For sure!

CL: que?

AC: Sure!

CL:tá!

CL: É porque, assim ...tudo que eu faço... as vezes quando eu vou escrever um texto, por exemplo, eu...oh, eu escrevo o texto ai tá que nem o teu, tá todo jogado, por exemplo, minha área, né, eu escrevo um texto sobre estratégia, aí eu termino de falar sobre estratégias já vou pra autonomia (fala interrompida para responder ao cumprimento de um colega) aí de autonomia eu já vou pra...sei lá, motivação, ai as vezes tá tudo jogado.

AC: HUM!

CL: Aí a W, minha orientadora, ela chega e fala: M, tá faltando ligar, tá faltando tu introduzir uma ideia depois da outra...daí eu tenho que voltar pro texto, pensar, no que eu vou...éh...em como eu vou fazer isso. Aí que surge: Após fazer tal coisa, agora vamos fazer isso, né?

AC: HUM!

CL: Falta colocar essa voz no texto mesmo, não é vergonha, porque mais t...é melhor que esteja a tua voz aparecendo, do que o a p...do que o teu leitor ficar desordenado não saber o que é o quê.

AC: Tá!

CL:Tá? (CP2)

A conselheira decide dar um exemplo baseado em sua própria experiência como escrevente para ajudar o aconselhado a entender o que ela está querendo dizer. O aconselhado entende a mensagem, mas não seixa claro se irá colocar ou não em prática o que foi sugerido pela sua conselheira.

O que é importante de ressaltar aqui, no entanto, é a importância que interação conselheiro/aconselhado possui dentro do olhar desse aprendente no seu próprio texto. Por mais que o aconselhado descarte as sugestões ou discorde de alguns pontos de vista da conselheira, é possível verificar que o fato de ele ter que conversar com alguém a respeito de seu trabalho, argumentar a respeito de suas ideias e de como quis colocá-las no papel e ter de reler o que escreveu, tendo uma segunda pessoa como ouvinte, faz com que se torne mais reflexivo em relação ao seu material escrito.

A reflexão e a percepção dos seus erros durante a fase da revisão de seu texto escrito, indicam que há um início de uma conscientização a respeito de seus pontos fracos e fortes na escrita, o que já indica uma primeira fase do processo de autonomização do aluno, como os dados tratados na subseção seguinte irão mostrar.

4.4 Autonomização

Nesta sessão coloco os momentos em que foram percebidos os primeiros indícios de comportamento autônomo por parte do aconselhado. O foco aqui, diferente da sessão anterior, não é analisar as estratégias utilizadas para escrever e nem as técnicas de aconselhamento. Aqui pretende-se analisar o comportamento do aconselhado em relação à autonomia, verificar se houve fomento da autonomia por parte da conselheira e se o aluno conseguiu em algum momento desenvolver suas próprias estratégias para escrever, reconhecer os próprios erros e decidir por si mesmo o que deveria fazer e qual caminho percorrer dentro do processo de escrita.

AC: Hi... to aki batendo cabeça numa maneira de criar aquele parágrafo... to sem ideia

CL:então vc vai manter em forma de parágrafo?

AC: sabe aquele parágrafo que amarra a ideia de uma ponta na outra ??... num to conseguindo criar nada de util

CL: lembra do que conversamos...vc só precisa criar algo para ligar as ideias...não precisa ser exatamente um parágrafo, pode ser só uma frase complementar...mas se vc quer fazer assim...não vejo problema...quero dizer é seu texto, sua voz, sua decisão... pensa assim: o que eu posso dizer para ligar o plot as ideias dos autores e as atividades propostas?... pensa em algo pra dizer...msm que seja informal...dai começa...depois vai ajustando na reescrita.

AC: to pensando em PT... pq em ing empacou

CL: Ok... vai assim mesmo...depois vc acerta...o que importa é não perder a idéia... vou deixa vc pensar ai quietinho...qualquer coisa vc me chama...eu vou ficar por aki, só tente fazer isso vc sozinho primeiro, depois me diz se gostou do que fez ou se prefere deixar como tava. O texto é seu vc tem liberdade pra fazer do seu jeito e como achar melhor isso é apenas uma sugestão

AC: olha vÊ se ta bom ... After knowing the text that will be work into classroom, the next topic will approach activities supposed to be worked with the class step-by-step.

CL: é acho que pode ser um começo... a ideia é essa...agora **o que vc vai fazer depois?**

AC: colocar no texto e ir pra outro paragrafo

CL: sim e ai

AC: escrever o outro paragrafo...

CL: Viu... vc já sabe o caminho...agora faça vc mesmo (FB13)

No excerto acima percebemos os primeiros indícios de autonomia por parte do aluno quando a conselheira afirma “então vc vai manter em forma de parágrafo?”. Ao fazer essa pergunta, a conselheira pretende confirmar se o aluno manteve a própria decisão a respeito de um parágrafo de seu texto o qual, após uma longa conversa durante uma sessão presencial (CP2), ela sugeriu que talvez fosse necessário retirar para expressar a ideia que ele queria. Ele inicialmente tenta criar alguma coisa dentro desse pensamento, mas não consegue. Em seguida com o suporte virtual da conselheira, ele consegue desenvolver sua ideia de uma forma própria, que difere bastante do foi trabalhado anteriormente.

O aluno revela então que prefere primeiro formular o texto em português e posteriormente passar para o inglês, uma estratégia que ele faz constantemente, mas que muitas vezes acaba sendo prejudicial para ele. Essa estratégia é contraproducente, pois atrapalha em alguns momentos a formulação de sentenças em inglês e o aluno acaba demorando o dobro de tempo traduzindo algo que poderia ter sido elaborado de forma mais direta.

A conselheira, no entanto, entende que essa é a forma pela qual seu aconselhado sente-se mais a vontade para trabalhar e, mesmo que muitas vezes ela questione essa estratégia internamente, ela respeita a opinião e o processo de seu aconselhado, atestando que esse pode ser um ponto de partida já que ele ainda não encontra outra forma de começar o texto. Ela continua seu trabalho abrindo espaço para que seu aconselhado pense e elabore o parágrafo sozinho, sendo essa uma forma encontrada por ela de ajudar o aluno a não depender tanto de suas sugestões.

O aconselhado, no entanto, ainda procura a aprovação da conselheira no momento final, como se ele procurasse a de um professor. Esse ponto é bem interessante para se analisar porque percebemos aí uma transferência inconsciente de poder da parte do aconselhado, visto que a conselheira ainda é quase uma aluna, ainda está traçando seu percurso acadêmico, pois havia acabado de concluir a graduação e iniciar seu curso de pós-graduação. No entanto, para ele, ela possui um status de professor, pois sempre que termina algo em suas sessões, ele necessita da aprovação dela, exatamente como ele faria com seu professor em sala de aula. A conselheira em uma tentativa de evitar aceitar essa transferência decidiu simplesmente assegurar que o aluno está no caminho certo e que partindo daquele raciocínio ele pode seguir adiante em sua escrita, evitando fazer afirmações ou corrigir qualquer erro de forma mais direta.

Percebe-se, também, que apesar de ainda depender da conselheira, ele refletiu sobre a conversa e acatou o que achou relevante, aqui no caso, a ideia de criar um parágrafo ou frase que interligasse as ideias e as subseções de seu TCC. Pode-se afirmar, por esse comportamento que o aprendente ao ter se deparado com uma figura que ao invés de simplesmente corrigir o seu texto e dar respostas prontas passa a questioná-lo e ao mesmo tempo apoiar o seu trabalho, inicia um processo de reflexão e autoconhecimento. Com a ajuda deste personagem, o conselheiro, que usa técnicas que envolvem questionamento e acolhimento de suas problemáticas, ele passa a se conhecer, a entender mais sobre suas dificuldades e como melhorar, já que também há sugestões e trocas de ideias a respeito de como ele está escrevendo.

Percebe-se nesse trecho que já há indício de tomadas de decisões por parte do aluno/aconselhado, mas que ainda não há o completo desprendimento por parte do mesmo. Ele continua a depender da aprovação final da conselheira, estabelecendo uma

certa dependência da aprovação dela para seguir adiante, o que é natural, já que ela está ali para dar esse suporte.

Ainda sobre a autonomização deste aluno, encontramos um outro momento no qual é possível perceber que há um crescimento na capacidade que ele tem de avaliar sua própria escrita sem tanta interferência da conselheira:

**AC: ja to vendo ... acho q num vo aproveitar quase nada daquilo
~~'**

CL: do que eu te falei?

AC: não do qe eu fiz ... **tava lendo aki num bate com a ideia acima**

CL: como assim?

AC: fica muito vago

CL:bom vc percebeu os errinhos pequenininhos que vc deixou passar, tipo os da terceira pessoa

CL:com relação a esse "vago", espero que vc esteja se referindo ao final do paragrafo

AC: sim... mais tb percebi que o parágrafo não condiz com a ideia do texto acima... e deixa vago a exposição do conteúdo anterior

CL: bom, que bom que foi vc quem viu,

isso é sinal de vc começa e perceber os proprios erros e se auto-avaliar

I'm so proud of you

AC: como a R diz ta agoniado

isso ta agoniado** (FB12)

Neste trecho da conversa, destacamos o momento em que a conselheira fala em “pequenos errinhos” percebidos pelo próprio aconselhado, mas destaca-se muito mais a conversa que ambos possuem logo em seguida, referente a um parágrafo que ambos descrevem como “vago”. Interessante notar que o primeiro a usar este termo é o aprendiz e a conselheira em seguida reforça e indica qual é este parágrafo em forma de pergunta. O aconselhado, por sua vez confirma ser exatamente o mesmo parágrafo e, então, inicia-se uma fala do aconselhado em que ele afirma, não aproveitar nada do parágrafo em razão de ele não condizer com a ideia do parágrafo anterior.

Neste caso, a conselheira apenas pergunta e deixa que ele exponha o motivo de achar o parágrafo “vago”. Ao notar que aluno tomou a iniciativa de retirar um parágrafo mediante a análise feita por ele sobre o que escreveu, a conselheira o parabeniza e aponta que há um início de um processo de autonomização, uma vez que em muitos

momentos o aconselhado queria que ela elucidasse os erros do texto e agora consegue fazer isso por conta própria.

Essas pequenas reflexões demonstradas pelo aconselhado e cada trecho apresentado aqui, presenciais ou virtuais, até agora classificam o aprendente como estando na primeira fase do processo de autonomização descrito por Scharle e Szabó (2000), no qual segundo a teoria, o aprendente começa a se conhecer como aprendente e se dá conta da sua responsabilidade dentro do processo de aprendizagem.

Posteriormente, após o término de seu TCC, foi feita uma última conversa presencial (CP3), no qual foi possível perceber com maior intensidade, a importância que essa experiência trouxe para a aprendizagem desse aprendente. Aqui neste capítulo de análise:

CL: Tá... Tá valendo! Então...ok, vamos começar? Ah...então, já passou um tempinho da tua defesa, né? Então assim, eu queria saber agora, o que foi...como é que você tava antes das sessões de aconselhamento do ponto de vista da escrita...o que foi que você...quais eram as dificuldades que você tinha, dentro do processo de escrita, né? e...assim, primeiro isso...eu quero que você coloque pra mim, né? Pontue pra mim, as dificuldades que você tinha antes das sessões, com escrita.

AC: Ahhhh...as dificuldades inicialmente eu tive foram: pontuação, vocabulário, vocabulário acadêmico é mto diferente do vocabulário usado em sala de aula...e ... a quantidade de vocabulário obtida, antes e depois...a quantidade de vocabulário obtida antes do aconselhamento era muito pequena então não tinha condições de montar frases sem repetir muito as palavras ou deixar frases redundantes com textos redundantes. Depois das sessões de aconselhamento...ahhh. A procura por vocabulário foi maior, o desenvolvimento do vocabulário foi maior, diminuindo a minha deficiência de vocabulário no...no contexto acadêmico. (CP3)

É possível confirmar pela fala inicial do aprendente as reflexões a respeito de suas dificuldades. Ele destaca aqui a questão da diferença entre o vocabulário que se usa para se trabalhar em sala de aula o vocabulário que o profissional deve utilizar para falar desse trabalho no meio acadêmico. Ele ressalta, também o fator das sessões como auxiliar em sua busca por conhecer e entender esse vocabulário acadêmico. Esse

compreensão a respeito do universo acadêmico por parte do aconselhado não passa despercebida da conselheira que continua:

CL: ahhh...essa busca de vocabulário que tu estas colocando ai, essa questão dos vocabulos acadêmicos você...éh...eu posso perceber pela tua fala de que você tomou consciência de que escrever academicamente, não é a mesma coisa que escrever como a gente escreve no dia a dia, num blog por exemplo ou...pra preparar uma aula, não é a mesma coisa. Você tem que seguir normas, você tem que seguir padrões, eu quero que você me diga agora, em que sentido, essa...as nossas sessões te ajudaram a perceber isso? Se você...até que ponto, eu como conselheira, te ajudei e até que ponto você percebeu isso sozinho?

(Pausa)

AC: Ehh...no início procurar vocabulário foi muito difícil sozinho, porque...eram palavras que eu não conhecia, não sabia encaixar no contexto e de acordo com as sessões...que as sessões de aconselhamento foram passando fui...desenvolvendo melhor ahhh...capacidade perceber em que contexto colocar certas palavras em inglês como: however, on the other hand... e essas coisas.

CL: Isso dentro das sessões você começou a perceber?

AC: Sim (CP3)

O aprendente, então vocaliza algo que já está presente nos dados analisados anteriormente e nos de agora, o fato de que o conselheiro, dentro das sessões de aconselhamento, é quem auxilia os aprendentes a “tornarem-se mais proficientes por meio de um melhor entendimento do seu próprio processo de aprendizagem; ouvir as necessidades dos aprendentes e elicitam conversas sobre a língua e sobre a aprendizagem” como afirma MOZZON-Mcpherson (2007, p.10).

Percebe-se, também, a influência do conselheiro na primeira fase do processo de autonomização desse aluno, já que ele relata um desenvolvimento de suas habilidades de construção vocabular dentro das sessões bem como sua capacidade de perceber os momentos certos de utilização dos termos acadêmicos. Continuando a conversa, em mais um momento, temos um trecho no que se refere ao assunto:

CL: E durante as sessões como você procurava...ahhh...lidar com as dicas que eu te dava, no caso?ehhh...por exemplo você via que a gente

conversava muito ou pelo *face* ou nas conversas presenciais, né? Eu dizia: Olha você pode fazer assim, assado. O quanto você acatou daqui das nossas sessões e o quanto você decidiu não acatar e fazer por conta própria?

AC:Olha...ahhh...foram mais ou menos seis sessões, sete...

CL:Contadas entre *face* e presenciais foi mais ou menos isso ou um pouco mais.

AC:Sim...então, os aconselhamentos que eu utilizei foram mais de colocação de vocabulário...que era a minha maior dificuldade durante o processo de desenvolvimento do projeto.

CL:uhummm!

AC:Certo? Então...são...eram palavras que eu não conseguia discernir acerca de vocabulário, então...digamos que uns 80% do projeto foi aproveitado devido, ao aconselhamento voltado para a escrita.

CL: uhum...você pode citar pra mim, alguns exercícios que a gente fez que te ajudaram a resolver esse problema de vocabulário? Você pode colocar pra mim assim...

(Pausa)

AC:Escrita e repetição, escrita e repetição.

CL:Tá! No caso você tá dizendo pra mim, E...que o fato de você escrever, você mostrar pra tua orientadora, depois a tua orientadora...mandar de volta pra você, você vir comigo e a gente debater em cima do texto, te ajudou a perceber os teus problemas de vocabulário e corrigir.

AC: Sim!...Sim!

CL: Foi isso.

AC: Uhummm!

CL: Você poderia me dizer assim ...eh...eu queria que você ... citasse pra mim ... três momentos... das sessões ... em que ... ahh...que você viu assim, que você pode dizer: Olha...esse aqui foram exercícios de escrita que a gente fez...que eu acho que eu posso levar, depois da defesa pra de repente um artigo, um outro projeto na área acadêmica.

AC: Oh...Bom, como eu havia dito antes, foram os exercícios de escrita e repetição e procura de vocabulário, certo, a pesquisa de vocabulário ahhh...a escrita, sendo feita, o processo de escrita sendo feito, escrita acadêmica sendo produzida, a revisão...ahhh a correção da revisão, o feedback da correção da revisão e ...escrita novamente acadêmica, um ciclo vicioso. (CP3)

Esse momento da entrevista, é quando a conselheira faz algumas perguntas em relação ao processo de escrita propriamente dito e o trabalho que foi desenvolvido dentro dele, apesar de haver elementos aqui relacionados à escrita em processo, decidimos colocar e analisar esses trechos como sendo uma reflexão a respeito do

processo de autonomização dentro da escrita em processo pelo fato deste recorte se tratar de uma entrevista feita após a defesa do TCC do sujeito de pesquisa.

Nesse trecho, encontramos perguntas que a própria conselheira faz a respeito do seu trabalho. Resumidamente, ela deseja saber quais foram as sugestões acatadas por ele em sua escrita acadêmica e quais as estratégias mencionadas nas sessões realmente foram eficazes no desenvolvimento do TCC de seu aconselhado. Ao responder que sua maior dificuldade era a questão da adequação do vocabulário na língua inglesa para fins acadêmicos e que nas sessões ele encontrou o suporte necessário para sanar este problema, temos aí uma mudança de atitude do aprendente, que antes não se achava em condições de resolver uma situação de sua aprendizagem, mas com o auxílio que recebeu dentro do projeto de aconselhamento passou a refletir e agora muda sua atitude para uma mais confiante a respeito de sua escrita e suas capacidades.

Outro ponto a ressaltar, é o fato de que, mesmo não tendo sido apresentado formalmente a um modelo teórico de escrita em processo dentro das sessões de aconselhamento, o aprendente conseguiu visualizar a escrita dessa forma, tanto que define, com suas palavras, todo o percurso que um texto, de acordo com o que também descrevem Heyes e Flower (1981).

Ao se dar conta desse processo, o aluno relata uma mudança de comportamento em relação a sua escrita, bem como poderemos perceber no próximo trecho:

CL: Com isso você entendeu...você pode entender que a escrita ela é um processo e que tem você como autor principal ... você agora entende a escrita como um processo?

AC: Eu entendo a escrita como um processo evolutivo na cadeia de conhecimento de um aluno, ele é guiado pelo orientador e desenvolve a partir disso...somente ele pode desenvolver a escrita, ele apenas...ele tem que ter um guia.

CL: huhumm...agora, você tá dizendo aqui que ele é guiado pelo orientador, que ele tem que desenvolver, né? E aonde entrou o conselheiro na tua vida? Nesse sentido.

AC: Nas correções acadêmicas, nas correções de ... porque é o seguinte: o orientador ele tem o dever de dizer olha, você tem que fazer isso, isso e isso. O aluno, ele não tem o conhecimento necessário e o orientador encaixa os termos, o que ele deve fazer, onde ele deve colocar, orientando em que momento ele deve fazer...eh...certas colocações da língua, certo? O orientador corrige, devolve e ... o conselheiro checa pra ver qual foi o resultado que ele teve.

CL: No caso, você tá querendo me dizer aí que o conselheiro ele entrou como uma terceira pessoa, como um auxiliar, mesmo, né? Como um...uma peça de andaime...eu posso te colocar assim, dentro do teu processo de escrita e dentro do ... dentro do teu processo de escrita.

AC: Sim...Sim!

CL: E...E até que ponto isso foi legal pra...assim...pra tua motivação pra escrever...éh...eu queria que tu falasse pra mim um pouquinho do quanto...ah...o conselheiro te ajudou dentro da ... da tua motivação pra escrever?

AC: hmmm...o conselheiro me ajudou devido ao fato de eu estar desmotivado por não conhecer, não saber o que tinha que fazer, não saber como escrever e achar que tudo não ia dar certo. Então...ele me motivou, ele sentou conversou comigo, disse que aquilo era apenas um problema de leitura, um problema de escrita que seria solucionado com o tempo, através dos exercícios, um dos exercícios que ela me passou pra desenvolver o vocabulário era o do Bing, Bang, Bongo, um exercício de escrita, pra montar textos. Nós fizemos alguns deles durante as sessões e ... foi proveitoso e...o que desenvolveu melhor minha escrita acadêmica quanto a paragrafação de textos. (CP3)

A conselheira, baseada no que ouviu anteriormente do aconselhado, tenta resumir para ele o que entendeu de sua resposta e faz a pergunta de forma direta, dessa vez utilizando o termo escrita em processo.

O aprendente, continua sua definição, agora colocando três pontos extremamente importantes para a análise dos dados até o presente momento. O primeiro é seu entendimento do que vem a ser um orientador de trabalhos acadêmicos e apontando com suas palavras a função que esse professor vai exercer no seu trabalho; o segundo é o fator de que ele se coloca no centro do desenvolvimento da escrita, afirmando que a escrita depende dele, indicando assim que a concretização da fase de conscientização e relatando posteriormente uma mudança em sua atitude, uma nova visão sobre si mesmo dentro do processo de escrita acadêmica. O terceiro seria o fato de ele mencionar que precisa de um guia, sendo que ele já entendeu que existe um instrutor, que no caso é o

orientador. A função desse segundo guia, que na realidade é o conselheiro, é encontrada na fala abaixo:

AC: Nas correções acadêmicas, nas correções de ... porque é o seguinte: o orientador ele tem o dever de dizer olha, você tem que fazer isso, isso e isso. O aluno, ele não tem o conhecimento necessário e o orientador encaixa os termos, o que ele deve fazer, onde ele deve colocar, orientando em que momento ele deve fazer...eh...certas colocações da língua, certo? O orientador corrige, devolve e...o conselheiro checa pra ver qual foi o resultado que ele teve. (CP3)

Temos aí o conselheiro como alguém que irá participar do trabalho como alguém que checa o que o aprendente faz, ajudando e influenciando positivamente nos resultados. Ainda, sobre a existência de um conselheiro no meio do processo de in da e vinda textual que ocorre entre um orientador e um aluno, temos:

CL: uhum...eh...ah...do ponto de vista ... hoje...passado, passado a defesa do TCC, você se considera, um...um escrevente, vamos colocar assim, mais autônomo? Você seria capaz, hoje, de pegar um artigo, pegar um projeto acadêmico e transformar ele...uma pesquisa, alguma coisa, transformar ele num artigo sem precisar do...do conselheiro.

(pausa)

AC: teoricamente, sim! ah...minha escrita desenvolveu, melhorou...ah...o desempenho de escrita tá melhor, eu consigo perceber os erros que eu faço, eu consigo perceber os erros que as outras pessoas cometem, também. Mas eu acho que o auxílio de um revisor ainda seria necessária pra eu poder desenvolver uma escrita melhor. (CP3)

Neste último recorte referente à autonomia, temos a conselheira checando se o aluno já se considera capaz de seguir adiante em outros processos de escrita acadêmica sem a interferência de seu trabalho, apenas baseando-se em tudo que aprendeu dessa experiência. A pergunta acaba sendo respondida de forma positiva pelo aconselhado, ainda como uma situação hipotética, pelo uso do “Teoricamente”, mas é possível perceber em sua fala que muito mais que refletir e assumir uma nova visão a respeito de si mesmo como escrevente, o aprendente também teve uma mudança de atitude ao admitir que agora se sente capaz de perceber seus próprios erros e também os dos outros, não descartando a importância de se ter alguém pra conversar sobre seu texto,

mas dessa vez, não mais um conselheiro e, sim, um revisor, personagem que é tão importante em muitos momentos antes da publicação de um trabalho final, como até a própria conselheira admite:

CL: Tá! Revisores são sempre importantes, mesmo a gente já escrevendo a algum tempo...a um certo periodo de tempo...ter alguém pra revisar é muito importante. Mas você consegue entender a diferença entre o que é um revisor e o que é um conselheiro?

AC: Sim...sim! Um revisor os pequenos defeitos que sobraram no texto e o conselheiro tá ali pra te dizer como escrever, como melhorar o teu padrão de escrita.

CL: Huhumm! Agora, foi possível, no projeto, perceber que...éh...o conselheiro, ele te ... ele te auxiliou, nesse sentido...mas, você conseguiu perceber esse auxilio de forma mais direta ou indireta?

AC: De uma forma mais indireta, devido o processo de escrita ter sido praticamente voltado só pra mim...certo? Devido aos exercícios, eu fiz serem bem repetitivos, longos e com bastante feedback...o processo foi um pouco mais indireto...porque de acordo com o que o aluno escreve, o processo de escrita parte do aluno, do interesse do aluno, certo? Então...se aluno não se interessar, não adianta ter um revisor, um supervisor...um atendente pra ajudar ele.

CL: Então você entende hoje que...a responsabilidade pela tua escrita ou pela tua aprendizagem dessa habilidade tem que partir de você? ... primeiramente de você! Mas você considera importante... que esse processo do aconselhamento foi importante na percepção disso aí?

AC:Sim! Oh...O processo de aconselhamento é muito importante porque ele é um guia pro aluno, assim como o professor é só um guia em sala de aula, o conselheiro pra pessoa que vai ser o tutor dele ou...aquela pessoa que acompanha e aconselha é apenas um guia na escrita...essa iniciativa deve partir do aluno de desenvolver porque o conselheiro já sabe escrever, então o aluno tem que saber escrever também, tem que partir dele o o interesse do desenvolvimento de escrita. (CP3)

É importante deixar claro a diferença entre o revisor e o conselheiro. Para o aprendente, esse personagem funcionou como um guia, que mesmo com as atenções voltadas exclusivamente para ele, propiciou que ele encontrasse as respostas de suas dúvidas de maneira indireta, com exercícios que na verdade eram conversas pautadas em técnicas estudadas previamente pela conselheira para dar esse *feedback*, auxiliando o aluno a perceber e entender o que precisa ser feito para que ele melhore. Porém, no final, tudo depende exclusivamente dele, as atitudes de mudança e a tomada de responsabilidade sobre o que se vai ou não escrever e como vai escrever.

Nota-se aqui a confiança no discurso do aluno que, agora passada essa grande etapa que é o TCC, adquire pela própria experiência de fazer um trabalho desse nível, uma maturidade maior como aprendente, mas que ao reconhecer a importância do conselheiro nessa jornada, corrobora com a análise de que houve realmente um processo de autonomização catalisado pela figura do conselheiro e de seu trabalho desenvolvido junto ao aprendente neste processo.

Passo agora, à última parte referente a este projeto que diz respeito à motivação.

4.5 Motivação

Nesta seção, procuro destacar os momentos em que, o conselheiro agiu como um agente regulador da flutuação da motivação. Nos excertos que se seguem, vemos como se dá o processo de reflexão assistida que foi conduzido habilmente pelo CL junto ao AC.

AC: pw num aguento mais pegar no meu tcc to stressado

CL: eu sei. Isso é assim mesmo tem horas que dá vontade de largar tudo, brigar com td

mundo, mas faz parte acredite, a recompensa virá e pelo que eu vejo, c vai ser muito boa.

AC: um parágrafo sem sentido resulta na passada do horario do almoço

CL: vc já releu o parágrafo e já percebeu que ele não tem sentido

AC: sim ... aki no fim ta com uma quebra de ideia

CL: e o que vc pode fazer pra que a idéia não fique quebrada? O que faltou acrescentar ai?

AC: falar um pouco sobre ... deixa eu rever ... acho q falar sobre como o new criticism é usado e como ele melhora a escrita... ou como o uso do new criticism melhora as habilidades de aluno.

CL: agora é só fazer o ajuste! ei vo sair depois agent se fala

AC: vo fazer isso logo XD (FB3)

Vemos no trecho acima que há um apoio afetivo proporcionado pelo CL (“isso é assim mesmo... a recompensa virá”), acalmando AC e fazendo com que ele vislumbre o futuro, “o CL traz AC à razão fazendo com que ele perceba exatamente o que está confuso em seu texto. No final do excerto, AC, que estava cansado e desanimado, reage

dizendo que irá fazer o ajuste naquele momento” (MAGNO E SILVA et.alii,2013 p.).

Logo em seguida AC entra novamente no chat e o seguinte diálogo acontece:

AC: acho q num vo aproveitar quase nada daquilo do qe eu fiz tava lendo aki e num bate com a ideia acima

CL: como assim?

AC: fica muito vago, tb percebo que o parágrafo não se condiz com a ideia do texto acima e deixa vago a exposição do conteúdo anterior

CL: que bom que foi vc quem viu isso é sinal de vc começa e perceber os próprios erros e se auto-avaliar I'm so proud of you (FB12)

Nesse pequeno trecho, vemos que o CL está sempre utilizando questionamentos para induzir AC a explicar suas conclusões e sensações a respeito do que está escrevendo e procurando, com base no que obtém como resposta, dar um parecer positivo para AC. No caso acima, assim que AC enxerga que o parágrafo que havia escrito não condiz com as demais ideias do texto, CL afirma estar orgulhoso dele por ele ter descoberto aquele problema de sua escrita sozinho. Por meio deste comentário, CL contribui para a elevação da auto-estima do aprendente, e conseqüentemente, para a manutenção de sua motivação.

Essas discussões com caráter mais afetivo envolvendo a conselheira e o aconselhado continuam em outro momentos:

CL: hey E! are you ok?

A: no... i'm trying to finish, my tcc and I can't write anymore.

CL: why?

A: my head is fucking hurt and my dead line is ending

CL: ok stop it! Take a breath and try to write Tomorrow

AC: tomorrow I have to give the third part done I need to cover 3 pages this night already

CL: but you can't do this tired you won't do it right take breath go to bed when I was writing my TCC I used to get tired at night because of my job and stuff and that was terrible. I couldn't do nothing right, because I was out of my mind, and until now a days every time I try to write something tired, I have to do it again in the next day.

AC: i know i need to finesh my review now if i sleep i'll never get up during the noon

CL: So ... do you think you can do this tired and asleep?

AC: Nope ... I need some rest.

CL: yeah ... I mean will you be able for to figure your mistakes out if you are not feeling well. you are not a machine you need relax your brain needs a break

AC: Yeap! I will rest a little in few minutes I'll be right here 2 minutes more.

CL: Nice ... try to have a great time here and go to bed.

AC: Thanks ... I'm leaving ... Kisses!

CL: Xo Xo see you around ! (FB8)

A situação exposta neste trecho por AC poderia ter culminado em um desânimo maior para escrever seu trabalho, pois fica claro no primeiro momento da conversa que há um prazo que AC precisa cumprir. Diante disso CL procura acalmar AC usando uma comparação entre ambos, afirmando que ela ao escrever seu TCC também se sentia assim de vez em quando. Ao comparar a situação de AC com a sua própria há alguns anos, CL habilmente leva AC a concluir que essa é uma fase transitória que não durará para sempre e por isso ele deve manter a calma. Ao utilizar uma experiência que diz respeito sobre si mesma, a conselheira não só gera empatia como também promove uma reflexão dos sentimentos envolvidos com o ato de escrever o TCC. O fato CL estar ali demonstrando que conhece o sensação que ele está experimentando e demonstrando apoio conjuntamente com uma solução para diminuição de sua fadiga, faz com que AC acate a sugestão de descansar um pouco e voltar a produzir mais tarde depois de um período de repouso. Se o CL não estivesse ali agindo dessa forma, provavelmente, o aprendente sofreria um desgaste maior em seu processo de escrita naquele momento.

Verificamos aí, o uso de duas micro habilidades descritas por Kelly (1996)-a reflexão de sentimentos e geração de empatia- sendo utilizadas não no contexto da escrita em si, mas como um instrumento de auxílio do CL para contribuir com a regulação da motivação de seu aconselhado para escrever durante a fase acional do processo. Isso corrobora com a afirmação de Dörnyei (2001) a respeito da não garantia da motivação em todo o processo e da necessidade de sua proteção. O CL age como um

agente protetor da motivação, botando em prática suas técnicas de aconselhamento que estão mais relacionadas a situações emocionais.

O aconselhamento linguageiro transforma a percepção do aluno de que ele deveria se desgastar fisicamente para obter um avanço em seu trabalho, em um momento em que ele não mais teria condições de fazê-lo.

Um outro ponto positivo a respeito da presença e atenção do CL para com AC durante sua fase acional de construção e desenvolvimento da escrita de seu trabalho, são as mudanças relacionadas a crenças e hábitos envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua e promove uma nova maneira de lidar com o aprendente. No caso relatado abaixo, técnicas de aconselhamento linguageiro foram utilizadas paralelamente a estratégias de escrita com o objetivo de ajudar o aprendente a conduzir o seu trabalho ao mesmo tempo em que ele aprendia a refletir sobre o que fazer a respeito de sua escrita.

CL: bom, que bom que foi vc quem viu
e deixa vago a exposição do conteúdo anterior
isso é sinal de vc começa e perceber os próprios erros e se auto-avaliar
I'm so proud of you

AC: como a R diz tá agoniado
isso tá agoniado**

CL: é ... era sobre isso que eu queria conversar com vc amanhã

amanha

AC: ai a R me briga se e num revisa

sorry

tenho mais medo dela que da mamãe

CL: vou te ensinar um truque que me deram uma vez

dai vc faz e me diz se funcionou

AC: ta

CL: para um pouco, respira e vai dormir

dai amanhã qdo vc acordar

pega o texto e le de novo tentando encontrar esses erros

vc vai ver como vai funcionar

AC: num da de manha eu ja mando pra rosa

~~' eu moro longe

CL: pq passado um dia. vc já se dasapropriou daquelas palavras,
Aquele texto não é mais "seu"

AC: De manha quando acordar ja tenho que imprimir

CL: não precisa ser agora ... pode ser numa outra vez
AC: vasi ficar por ai ainda ... pq eu to terminando o paragrafo novo ...
(FB12).

Na conversa descrita acima, AC revela uma certa ansiedade e um certo receio da figura do orientador utilizando uma expressão com tom de humor “tenho mais medo dela do que da mamãe”. Em seguida a CL inicia uma fala referente a algo que talvez possa ajudar no processo de revisão, porém, esquece aqui, de trabalhar em como auxiliar esse aconselhado a lidar em seu relacionamento com sua orientadora.

De certa forma ela tenta ajudá-lo com sua ansiedade para escrever e por outro não percebe que esse receio que ele tem com a orientadora também está interferindo neste processo de revisão porque ele tem medo de colocar algo que ela não aprove. Dessa forma, ela prossegue dizendo ao aconselhado, novamente, que talvez parar um pouco e descansar seja melhor, pois, em um outro momento, com a mente mais descansada e desapegada do texto, ele poderia ter mais clareza do que fazer.

Percebe-se ai, neste excerto, que primeiramente há uma receio a respeito da relação orientador/orientando que conduz AC para uma atitude negativa e geradora de ansiedade. Em seguida, temos também um costume de AC de continuar se desgastando em busca de respostas quando fisicamente ele já não dá mais conta. Percebe-se que também que em nenhum momento há um confronto entre CL e AC em relação a isso. CL não tenta impor suas sugestões de pausa, nem se posiciona no desabafo de AC sobre sua orientadora. Durante todas as sessões ela trabalhou com AC auxiliando-o em sua escrita, porém tentando não impor o seu ponto de vista, em um dos momentos da entrevista final. O próprio AC é quem faz uma definição a respeito da relação entre orientador/ orientando:

AC: Nas correções acadêmicas, nas correções de ... porque é o seguinte: o orientador ele tem o dever de dizer olha, você tem que fazer isso, isso e isso. O aluno, ele não tem o conhecimento necessário e o orientador encaixa os termos, o que ele deve fazer, onde ele deve colocar, orientando

em que momento ele deve fazer...eh...certas colocações da língua, certo? O orientador corrige, devolve e...o conselheiro checa pra ver qual foi o resultado que ele teve. (CP3)

Apesar de já ter comentado este recorte anteriormente, realizo uma outra reflexão, agora porém, focando no discurso que ele faz a respeito da função do orientador no processo da escrita. Após vivenciar todo o processo de confecção do trabalho de conclusão de curso, AC parece ter entendido essa relação e apresenta uma postura diferente da que foi mostrada anteriormente com relação ao processo de orientação. Ele não mais aparece receoso ou demonstrando medo. Ele agora em sua fala demonstra maturidade no sentido de finalmente ter entendido a real função do orientador e cita o conselheiro como alguém que vai checar o resultado obtido por ele.

Ao utilizar a expressão checar, podemos inferir verificar, observar. O CL, na realidade, agiu como um observador de seu trabalho, alguém que estava ali e que foi capaz de oferecer uma orientação clara e um apoio que contribuisse para o seu entendimento a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, como afirma Mozzon-Mcpherson (2007). A respeito disso, ainda na entrevista final, obteve-se a seguinte fala referente ao aspecto motivacional do trabalho:

CL: E...E até que ponto isso foi legal pra...assim...pra tua motivação pra escrever...é...eu queria que tu falasse pra mim um pouquinho do quanto...ah...o conselheiro te ajudou dentro da ... da tua motivação pra escrever?

AC: hmmm...o conselheiro me ajudou devido ao fato de eu estar desmotivado por não conhecer, não saber o que tinha que fazer, não saber como escrever e achar que tudo não ia dar certo. Então...ele me motivou, ele sentou conversou comigo, disse que aquilo era apenas um problema de leitura, um problema de escrita que seria solucionado com o tempo, através dos exercícios, um dos exercícios que ela me passou pra desenvolver o vocabulário era o do Bing, Bang, Bongo, um exercício de escrita, pra montar textos. Nós fizemos alguns deles durante as sessões e...foi proveitoso e...o que desenvolveu melhor minha escrita acadêmica quanto a paragrafação de textos (CP3).

Agora, a confirmação por parte do aprendente a respeito da importância do conselheiro em sua motivação, no sentido de prover uma atmosfera de equilíbrio para o

apredente que se encontrava em uma situação desfavorável, por ter dificuldade em reconhecer certos termos acadêmicos na língua estrangeira e possuir um trabalho da importância do TCC para ser escrito nesse idioma. Vimos aí, a importância das características já citadas a respeito desse personagem. Ele realmente precisa ser um facilitador promovendo tanto o crescimento da proficiência da língua alvo quanto o desenvolvimento pessoal. Isso se dá pelo encorajamento e motivação dos aprendentes quando estes falam de si mesmos, como afirma Moskowitz (1981), tornando o conselheiro, um agente poderoso para proteger a motivação durante a fase acional do esquema descrito por Dörnyei e Ottó (1998).

Terminada a análise dos dados obtidos com as transcrições utilizadas como dados de pesquisa deste trabalho, passa-se agora a tecer as conclusões obtidas com essa análise.

CAPÍTULO 5.

CONCLUSÃO

Ao longo de todo o processo de pesquisa e construção desta dissertação, foi possível entender e avançar um pouco mais nos estudos referentes às áreas de autonomia, motivação, estratégias de aprendizagem, agora focadas para a habilidade da escrita, seguindo porém, uma nova alternativa interconectando o trabalho com o aconselhamento linguageiro. Nesta seção, concluo meu trabalho respondendo às perguntas de pesquisa.

Em relação à primeira pergunta, de que forma o conselheiro linguageiro pode auxiliar alunos com problemas em escrita acadêmica na língua estrangeira a superá-los, percebe-se que o conselheiro, quando faz o uso apropriado das técnicas de aconselhamento, é capaz de auxiliar uma de maneira eficaz o processo de escrita do aluno, agindo na posição de um agente intermediário entre o orientador e o aluno. O conselheiro ocupa o papel de alguém que já passou pela experiência de redigir um texto acadêmico, possui um nível de conhecimento maior a respeito do gênero TCC e, por estar em uma situação de “igualdade” do ponto de vista de não exercer autoridade sobre o aprendente, torna-se um gerador de empatia, criando um ambiente favorável e acessível para que o aprendente converse sobre suas dificuldades linguageiras. Pois, para ele, o conselheiro não é uma figura que representa a crítica ou cobrança de que ele deveria já dominar algo, mas sim alguém com disposição e técnicas para auxiliá-lo a tornar-se um aprendente e um escrevente melhor na LE que escolheu.

Com relação à segunda pergunta, sobre os impactos que o aconselhamento pode causar no fomento da autonomia do aluno, conclui que o conselheiro é um agente importante. Ele tem atitudes pautadas em uma série de técnicas que propiciam o

trabalho com a construção e o questionamento sobre se aprender de forma mais autônoma. Porém, no caso da escrita acadêmica, muitas vezes, o conselheiro foi interpretado como um agente revisor, alguém que estava ali para dar respostas prontas e não auxiliar no caminho para encontrá-las. Isso, de certa forma, pode ser natural, pois muitos alunos não estão acostumados a refletir sobre seu processo de escrita. Cabe ao conselheiro conduzir o trabalho de forma que o aconselhado vá percebendo que não terá apenas um revisor de textos, mas sim uma pessoa que irá auxiliá-lo à desenvolver sua capacidade de produção e reflexão sobre o seu processo de escrita.

Finalmente, em relação à terceira pergunta, sobre a influência do aconselhamento na flutuação da motivação, posso afirmar que esse foi o ponto mais afetado pelo conselheiro. Ele agiu como um parceiro, um agente afetivo capaz de auxiliar o aprendente nos momentos em que a motivação desse aluno para escrever esteve baixa, ajudando na “proteção” desta motivação. Novamente, o conselheiro deve tomar cuidado para não impor sua vontade, nem desmerecer de forma pejorativa o aprendente, pois é justamente neste aspecto que suas características de empatia, gerador de sinergia para o processo de aprendizagem de outros serão mais bem aproveitadas.

Desde o início de elaboração e construção desta pesquisa, sempre tive a certeza de que o caminho a percorrer me traria resultados positivos e negativos. Especialmente por me encontrar iniciando um experimento com um aporte teórico que ainda não havia entrado em contato, o aconselhamento languageiro, creio que todas as dúvidas, falhas, acertos, *insights*, tentativas e erros contribuíram para minha evolução como pesquisadora e acrescentam informações pertinentes para o que se propõe desenvolver dentro desta linha de pesquisa. Decidi então, dividir minhas ponderações finais em três aspectos: o primeiro concerne aos avanços e entendimentos teóricos, o segundo referente ao que foi analisado nas sessões de aconselhamento, apontando para o que

ficou de positivo e em terceiro e último plano, o que ficou de negativo e poderá ser melhorado em uma futura experiência como essa.

No que diz respeito aos aportes teóricos desta pesquisa, conclui que o aconselhamento linguageiro é uma abordagem que coloca em foco um novo agente no processo de ensino/aprendizagem de LE. Este personagem, segundo o que foi estudado na pesquisa, possui um papel que ao mesmo tempo em que difere dos demais já conhecidos apresenta características do professor, do monitor, do mentor, mas que se manifestam de forma diferente. Essa manifestação não ocorre em um espaço físico específico, podendo se apropriar até mesmo de um espaço virtual, como o *facebook*, para estabelecer uma conexão, gerar sinergia no processo de aprendizagem dos aprendentes, como afirma Mozzon-McPherson (2007). Com respeito às técnicas utilizadas no processo de aconselhamento linguageiro, obteve-se um comparativo entre três teóricos diferentes. Assim, foi possível observar de maneira mais visual, o que cada um deles acrescentou para a área e, o que eles apresentam em comum ou de forma diferenciada. Essa comparação entre as diferentes técnicas proporcionou um leque maior de opções de trabalho para futuros conselheiros.

Com respeito ao trabalho do aconselhado, procurou-se estabelecer uma relação com as técnicas apresentadas para o desenvolvimento da função de aconselhar com as teorias concernentes à escrita em processo, tendo em vista que o foco do trabalho do conselheiro neste estudo de caso foi o de auxiliar um aluno com problemas para melhorar sua habilidade em escrita acadêmica. Apesar de demonstrar um modelo de escrita em processo no referencial teórico, foi possível constatar na análise que a conselheira, talvez por estar iniciando nessa função e apesar de ter conseguido se apropriar e colocar algumas das técnicas de aconselhamento estudadas em prática, não foi capaz de demonstrar o mesmo conhecimento teórico em relação à escrita acadêmica.

As estratégias que utilizou para auxiliar o aluno neste aspecto foram baseadas em suas experiências anteriores, o que demonstra que ela, apesar do empenho, precisaria ter se preparado, lido e estudado um pouco mais sobre a escrita em processo antes de se colocar como conselheira para esse fim.

No que tange aos processos de autonomização e motivação, percebemos pela análise das conversas que, com relação ao primeiro processo já citado, foi possível encontrar momentos em que o aprendente manifestou indicações de autorregulação de seu processo de escrita. Porém, estes não foram constantes e nem apresentaram progressão, ocorrendo em situações espaçadas e momentâneas. Em outras conversas cronologicamente posteriores, ele continuou a acatar ou apresentar dependência da opinião da conselheira sem refletir.

O segundo processo estudado no referencial teórico foi o da motivação e parece ter sido sobre ele onde o efeito de se ter um conselheiro durante a jornada de TCC para o aprendente se tornou mais positiva. Pode-se constatar que o conselheiro, mais do que uma figura híbrida que fica entre o professor e o tutor, possui uma relação horizontal com o aprendente, tornando-se um agente protetor em potencial na fase acional do processo motivacional. Ele foi um recurso adicional para proteger a motivação, um movimento que Dörnyei e Ottó (1998) afirmam ser fundamental na fase acional do modelo estabelecido por eles e utilizado nesta dissertação.

Acredito que fui capaz de, no papel de conselheira, prover uma ambiente propício e de confiança para que o aprendente pudesse expor suas dúvidas, incertezas e receios a respeito de seu processo de escrita. Creio que muito dessa relação positiva entre conselheira/aconselhado deu-se pelo fato de o sujeito de pesquisa e eu já possuímos uma relação próxima, tendo compartilhado disciplinas, participado de eventos e estando, dessa forma, mais à vontade para conversar sobre os problemas. O

papel do conselheiro não precisa ser distanciado da figura do aprendente, ou alguém que trabalha em um lugar específico voltado para esse tipo de trabalho, Ele pode ser um amigo próximo, um colega de turma ou até mesmo um professor. O que o conselheiro realmente precisa ter para assumir a função, mais do que a vontade de ajudar, é a capacidade de se colocar no lugar do outro no processo de aprendizagem, veicular esse sentimento de empatia e estar disposto a se preparar para exercer essa função, estudando as técnicas, avaliando resultados, criando condições para que a aprendizagem ocorra.

No entanto, apesar da boa vontade e do domínio dessas técnicas, é preciso também estabelecer os limites e entender como separar as outras relações que se pode ter com esse mesmo aprendente da relação conselheiro/aconselhado. É justamente esse estabelecimento dos limites entre os momentos de amizade e descontração e os momentos do aconselhamento propriamente dito, é que poderiam ser melhor estabelecidos durante o estudo de caso em questão.

Quando utilizo a palavra limites, é porque houve momentos e até dados de pesquisa que poderiam ter sido utilizados, mas não o foram por razão das conversas terem ocorrido em um momento não agendado previamente ou em que outras pessoas estivessem presentes, sendo impossível, a gravação ou captura dessas informações. Em uma outra oportunidade como conselheira, creio que a melhor organização e apropriação desses dados de pesquisa é de fundamental importância para o melhor desenvolvimento de trabalhos e projetos de pesquisa futuros.

Uma limitação desta pesquisa foi o número de participantes da mesma. Acredito que, com mais participantes, mais dados poderiam ter sido obtidos, enriquecendo a análise.

Assim, ao invés de dar o trabalho como terminado, encaro o desafio de dar prosseguimento a meu interesse de pesquisa. Em oportunidades futuras poderei aprofundar os aspectos aqui levantados em outros ambientes de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Pearson, 2001.
- DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson. (Ed.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994. P. 2- 12.
- DÖRNYEI, Zóltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge, 2001.
- _____. (2000-2011). Motivação em Ação: Buscando uma Conceituação Processual da Motivação em Alunos. Trad. de Walkyria Magno e Siva e André Diniz. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. P. 199-236.
- DÖRNYEI, Zóltan; OTTÓ, Istvan. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*. London: Thames Valley University, 1998. 4, p. 43-69.
- DUFF, Patricia. *Case Study Research in Applied Linguistics*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2008.
- FERRARI, Zuleica Agueda. *O Ensino da Escrita em Inglês Como Língua Estrangeira: abordagens do processo e de gêneros discursivos*. 2002. 68 f. Dissertação (Mestrado em linguística) Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2002.
- FLOWERS, L.; HEYES, J.R. A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, p. 365-387, 1981 a.
- KRAPELS, A. An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.) *Second Language Writing: research insights for the classroom 1990* (p. 37-36). New York: Cambridge University Press, 1990. P.37-36.
- LITTLE, David. *Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- MAGNO E SILVA, W; DANTAS,L; MATOS, M.C.V; MARTINS, M F. Aconselhamento Linguageiro no Processo de Aprendizagem de Inglês. *SciELO*, Campinas, vol. 52, nº 2, jan/jun. 2013

- MAGNO E SILVA, W. Autonomia e saber exponencial no ensino e aprendizagem de línguas. In: VIII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2004, Belém. *Programa ...* Belém: UFPA, 2004. p. 101-102.
- MAROCHI, T.B. *Processo de escrita em língua estrangeira: algumas reflexões*. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5. 2003. Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2003. p. 1391-1396.
- MARTINS, Marja Ferreira. *Estilos e estratégias de aprendizagem e motivação para aprender línguas estrangeiras* Pibic 2009, UFPA, Capes.
- MARTINS, Marja Ferreira. *Learning Strategies, Autonomy, and Motivation Process in a High School Classroom: a case study*. 2010a
- McPHERSON, Marina; VISMANS, Roel (Ed.). *Beyond Language Teaching towards Language Advising*. London: CILT Publications, 2001. P.40-52. P.6
- MERRIAM, S.B. *Case Study Research in Education: a qualitative approach*, Jossey-Bass, San Francisco, CA. 1988.
- MOSKOWITZ, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. A Sourcebook on Humanistic Teaching. Boston: Heinle & Heinle, 1981.
- MOZZON-McPHERSON, Marina. (2007). Supporting Independent Learning Environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. In: RUBIN, Joan. (Ed.). *Counselling in Language Learning Settings*. London: Longman, Special Issue of *System*. Vol. 35, no. 1, pp. 66-92.
- OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies*. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Ed.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997. P. 114-131.
- SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. *Learner Autonomy*. A guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge, 2000.
- STICKLER, Ursula. Using counseling skills for advising. In: MOZZON-
- USHIODA, Emma. *Learner autonomy: the role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.
- YIN, Robert K. *Case Study Research: design and Methods*. 3º ed. London: Thousand Oaks, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Descrição sucinta da pesquisa

O projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado intitulada “Aconselhamento linguageiro, Motivação e Autonomia, nas práticas de produção em escrita em inglês” trata-se de um estudo de caso e tem como objetivo verificar o impacto que a utilização das técnicas de aconselhamento linguageiro poderiam causar para auxiliar alunos aprendentes inglês com LE com dificuldades em escrita de nível acadêmico, Procurando fazer conexões com outras áreas como a autonomia e a motivação.

Descrição dos procedimentos

Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a mestranda Marja Fereira Martins que pode ser encontrada no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras no Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará ou pelo email marjaf.martins@gmail.com

Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito do que li, descrevendo o estudo sobre o “Aconselhamento linguageiro, Motivação e Autonomia, nas práticas de produção em escrita em inglês”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do sujeito

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Local e data

APÊNDICE B

Modelo da tabela de organização dos dados

DATA DA INTERAÇÃO	CAIXAS DE DIALOGO DO <i>FACEBOOK</i>	MENSSAGENS DE CELULAR (SMS)	CONVERSAS PRESENCIAIS
31/10/2011 (FB1)	<p>AC: ei ta na federal ??</p> <p>quando rola nossa próxima orientação?</p> <p>CL: Não... só vou pra lá amanhã</p> <p>AC: Eu vou ta na federal amanhã.</p> <p>Marja: pode ser amanhã com urgencia</p> <p>CL: vo estar na federal amanha de manha</p> <p>AC: 8 ou 9</p> <p>CL: 9</p> <p>AC: blz</p> <p>Ta selado</p>		
24/11/2011 (FB2)	<p>AC: Ei E</p> <p>Eu falei com a sua orientadora hj?</p> <p>CL: Oi sumida. Ela já me disse...desapareceste.</p> <p>AC: Eu to pra fikar doida, mas precisamos conversar nem que seja pelo face msm. Como vão suas produções?</p> <p>CL: Tão indo...tô fazendo aki o meu capitulo 3</p> <p>AC: Envia alguma coisa pra eu ver por e-mail. (...)dai eu te dou uns toques por lá, já que num dá pra ser face to face (...)</p>		

	<p>sério</p> <p>no texto do e-mail, vc pode falar sobre os problemas que está enfrentando daí lendo o teu texto eu posso pensar em como te ajudar</p> <p>AC: Minha net tá lenta mais vou tentar (...) Tá (...) vou tentar enviar o que já fiz.</p> <p>CL: blz! É muito importante mantermos o contato constante neste momento a menos que vc não ache a minha ajuda não seja mais necessária</p> <p>(...) vc já consegue resolver seus problemas de escrita sozinho</p> <p>AC:tdb ... eu preciso de uma ajuda ainda ei to enviando ta tudo feito já ou quase</p> <p>(...)</p> <p>Blz.</p> <p>so que eu preciso acertar algumas coisas e fazer outras ainda to te enviando o q eu ja fz</p> <p>(...)</p> <p>CL:e como está sua ansiedade pra escrever</p> <p>Quero dizer vc ainda acha que tem que sair td bonito de primeira.</p> <p>AC:Já fiz tudo só ajeitando.</p> <p>CL:Que bom</p> <p>agora so aparar as arestas so em uma analise que eu to me batendo a analise 2</p> <p>AC: é mto dificil</p> <p>CL:Qual o problema que vc está encontrando pra escrever?</p> <p>AC: pq a aula que eu analiso usa um conto e um author f***</p> <p>ai ta me dando trabalho de fazer a analise</p> <p>na escrita</p>		
--	---	--	--

	<p>(...) eu to tendo problema com os conectivos desta forma por isso dessa maneira CL: Vc tem alguma parte dessa pra me enviar? AC: eles se esgotaram ~~' ai eu fico num mato sem cachorro pra exemplificar e completar uma ideia CL: to te enviando o meu tcc por completo</p> <p>ok Com algumas alterações pendentes AC: Ok td bem</p> <p>(...) CL: com relação a essa expressões ai, eu tenho um material e vou te enviar um material que pode te ajudar. tem vários termos que podem ser úteis, vc vê e quem sabe exista um que vc ainda não usou.</p> <p>AC: manda manda manda XD =3 CL: tá! eu to sem o texto agora pq to aki na federal, mas assim que eu chegar em casa, vou procurar e te mando</p>		
--	--	--	--

	<p>AC:~~ ~~ ~~ ~~ ~~</p> <p>CL: blz! bom infelizmente eu preciso ir! Se eu pudesse trabalharia com vc a tarde toda mas eu tenho aula. agora! querido, td de bom bjos inspiradores AC: assim que eu ler, vou te enviar uma resposta.</p> <p>CL:blz ~~' AC: vai com Deus e vai dormir um pouco XD</p> <p>CL: obrigada</p>		
27/11/2011 FB3	<p>CL: E! boas noticias! Li o seu texto mas tem umas coisas que quero conversar com vc pessoalmente (...) por isso vou guardar pra segunda pra nossa reuniãozinha</p>		

	<p>(...)</p> <p>Outra coisa: parabéns! Eu gostei muito do que eu vi e li. Acho que o seu trabalho está indo muito bem. Vamos apenas deixar melhor do que ele já está ok?</p> <p>AC: ok</p> <p>entrego oq fiz ... segunda</p> <p>tenho até dia 30 pra ela me matar ou pra eu me matar</p> <p>CL:olha pelo que eu li, acho que nem uma coisa nem outra</p> <p>vc tá indo muito bem</p> <p>o seu trabalho só precisa de uns ajustes</p> <p>(...)</p> <p>AC:espero q sim pw num aguento mais pegar no meu tcc</p> <p>to stressado</p> <p>CL: eu sei. Isso é assim mesmo tem horas que dá vontade de largar tudo, brigar com td mundo, mas faz parte acredite, a recompensa virá e pelo que eu vejo, (...) vai ser muito boa relaxa um pouco por hoje vai assistir um anime, ver uma série no computador,</p> <p>AC: so vo terminar de ajeitar aki pq amanha eu entrego pra rosa</p> <p>(...)</p> <p>AC:Um parágrafo sem sentido resulta na passada da hora do almoço em mais de 1:30.</p> <p>CL:Calma! Vc já leu o parágrafo e viu que ele ta sem sentido...agora...</p> <p>AC: sim ... aki no fim</p> <p>ta com uma quebra de idéia...</p> <p>CL: e o que vc pode fazer pra que a idéia não fique quebrada? O que faltou acrescentar ai?</p> <p>AC:falar um pouco sobre ... deixa eu rever ... acho q</p>		
--	--	--	--

	<p>falar sobre como o new criticism é usado e como ele melhora a escrita... ou como o uso do new criticism melhora as habilidades de aluno.</p> <p>CL: então</p> <p>AC:ei vo sair (...) depois agente se fala (...) vo fazer isso logo XD</p> <p>CL: XD</p>		
--	---	--	--

07/02/2012 FB4	AC: Ei qdo voltamos a fazer nossos trabalhos? CL: Now let's talk in English I mean... write AC: Well...I'm a little busy CL: Ok! When do you want to talk? Or...where (...) tomorrow maybe ? i'll be on AC: Ok.		
08/08/2012 FB5	Hi E! Today was not possible to be on line. I had a problem to solve at home. But tomorrow I will be here for sure. XoXo		

<p>12/02/2012 FB6</p>	<p>AC: Hey dear how are you? CL: I'm sorry! AC: About? CL: Not to be with you this week I know you need my help but I had problems here in my home and couldn't be on line this week AC:I understand, everybody have some problem sometimes CL: yeah! But what about you? what are you doingw AC: i'm well ... well.... forgeting my back I'm very well XD... I'm with some big problems now...I need some conselhos ... vv CL: really!ok let's do something about it. That's why I'm here to advise you AC:I do not have only the tcc to worry this semester... I'm ministrating classes ... and my time is a little short now CL: well! This is good. We can organize a schedule and work here on facebook if you prefer? AC: On mornings all be in the school and at afternoons I'll be onlyne vv CL: I can be on line in the afternoon there we can "talk" by facebook AC: valew M beijao saudade de tu muie XD... to saindo a mamae quer o ventilador que ta comigo</p>		
---------------------------	--	--	--

	<p>CL: hahahha normal vamos ter tempo pra nos ver...</p> <p>XD valew abraços</p> <p>CL: XoXo.</p>		
--	---	--	--

<p>13/02/2012 (FB7)</p>	<p>CL: hey E ! AC: oi CL: Finally we are on at the same time, I mean... AC: oh, its a problem AC: can you talk ? AC: i just get online to study about present contiunuous CL: waw! You are really busy with your teacer stuff AC:a little... coz r so many things that i don't remember ~~~' then Ihave to studyall again but I always have time to speak about my tcc CL: where are you teaching? AC: close my home ...in a private school ... but it's hard ... all my students are kids CL: I know i mean I have worked with kids yet it's really hard</p>		
<p>18/04/2012 FB8</p>	<p>CL: hey E! are you ok? AC: no ... ~~~' ... i'm trying to finish, my tcc and Ican't write anymore. CL: why? AC: my head is f**** hurt ~~~' and my dead line is ending CL: ok stop it! Take a breath and try to write Tomorrow AC: tomorrow i have to give the third part done ~~~' ... i need to cover 3 pages this night already ~~~' CL: but you can't do this tired ... you won't do it right ... take break ... go to bed when I was writing my TCC I used to get tired at night because of my job and stuff and that was terrible. I couldn't do nothing right, because I was out of my mind, and until now a days every time I try to write something tired, I have to do it again in the next day. AC: i know ... i need to finesh my review now ... if I Sleep ... i'll never get up during the noon CL: So ... do you think you can do this tired?</p>		

	<p>AC: Nope ... I need some rest.</p> <p>CL:yeah ... I mean will you be able to figure your problems out if you are not feeling well... you are not a machine ... you need relax ... your brain needs a break.</p> <p>AC: Yeap! I will rest a little in few minutes I'll be right here 2 minutes more.</p> <p>CL: Nice ... try to have a great time here and go to bed.</p> <p>AC: Thanks ... I'm leaving ... Kisses!</p> <p>CL: Xo Xo see you around !</p>		
--	---	--	--

<p>15/05/2012 FB9</p>	<p>CL: Graças a Deus consegui falar com vc. minha internet tava horrível esses dias e eu não pude entrar</p> <p>AC: q bom... q me achou ei tava sem teclado até ontem</p> <p>~~'</p> <p>CL: Tenho algo para mostrar pra você, voltei da viagem com ótimas ideias para trabalharmos, preciso saber se vc estará disponível para conversarmos na quinta como sempre.</p> <p>tenho umas coisinhas para mostrar pra vc que talvez possam te ajudar</p> <p>CL: sim vou sim num sei se na federal pq a greve vai começar né ?</p> <p>CL: sério?</p> <p>AC: sim ... sim...começou hoje por sinal</p> <p>CL: caraka...mas eu fui lá hoje e tava tudo normal</p> <p>AC: pois é</p> <p>hoje foi a reunião... e decidiram entrar de greve</p> <p>dos professores... hoje foi a reunião pra saber se o polo belém entraria de greve...eles aceitaram ... os professores estão de greve</p> <p>CL: hein? mas...</p> <p>AC: mais acho q num afeta letras</p> <p>CL: era isso que eu ia dizer...os professores pelo que eu to vendo não vão</p>		
---------------------------	--	--	--

	<p>aderir ... pelo menos não por agora</p> <p>os do nosso curso</p> <p>hoje pareceu td tão normal</p> <p>AC: as engenharias ja pararam desde hoje</p> <p>CL: É?</p> <p>AC: Sim... o profissional ja começou a ficar de bico e cruzar os braços desde hoje</p> <p>CL: eita pau... bem em todo o caso vamos fazer assim ...a pós acho que não entra em greve...então a gte pode se encontrar lá. Amanhã eu devo dar uma passadinha para sondar... e ai confirmo contigo.</p> <p>AC: ta</p> <p>CL: Caso haja alguma intercorrência, a gte pode marcar em outro lugar,</p> <p>AC: tá... XD... eu topo ... e essa semana eu tenho q ir por La... to atrasado...to adoecendo muito...e o tempo q to bom dou aula quando chego em casa arreio de doença...e meu pai quebrou meu teclado</p> <p>CL: entendo</p> <p>AC: fiquei mais de samana sem fazer nda</p> <p>CL: pq da revolta...ele quebrou por acidente né?</p> <p>AC: sim sentou em cima ~~'...ai comprei outro e ele começou a dar defeito no</p>		
--	--	--	--

	<p>i</p> <p>CL: caramba!!</p> <p>AC: ai hoje eu comprei outro resultado num fiz nada ~~~' a maldição do tcc</p> <p>CL: mano c tá precisando de um descarrego hein ;)</p> <p>...</p> <p>bom talvez o que eu tenho em mente para trabalharmos vai ser bastante útil então... VAMOS fikar combinados então?...qualquer coisa eu deixo uma mensagem aki no face.</p> <p>AC: Ta... eu to no skype...aprendoi a usar o face e skype tudo junto...XD...super ferramenta de ensinho...XD</p> <p>CL: legal ... vou ter que sair. bjo a gte se fala assim que eu tiver noticia de como tão as coisas por lá</p> <p>AC: ta bjus te ligo enytão</p> <p>CL: ok</p> <p>Bjão</p>		
16/05/2012 FB10	E! td certo para amanhã. O mestrado não vai parar então lá vai tá tudo funcionando e sendo assim, a gte se ve amanhã lá pelas 15:00. Mande uma menssagem ou me ligue se estiver td ok pra vc. bjão. M		

<p>17/05/2012 FB11</p>	<p>AC: M...NUM PODE IR NA FEDERAL HOJE]...TO MORRENDO EM CASA....TO SEM CREDITO POR ISSO NUM TE LIGUEI</p> <p>CL: hey relaxa! a gte tenta semana que vem, mas eu não vou desistir de você ok. A gte tá tendo dificuldade, vc não tá bem, mas a gte vai levar isso até o final. Melhoras.</p>		
<p>20/05/2012</p>		<p>AC: to na net...I need your help...voltei pro TCC, eu tava sem teclado...preciso que tu me ajudes como algumas coisas...como to na internet com o celular...ou me manda um sms ou liga pra casa...queria falar contigo..."</p> <p>CL: vou entrar na net agora. Desculpa tava resolvendo umas coisas pra minha mãe e agora to livre. Bj. Te encontro lá"</p> <p>CL: Calma! Se vc não puder mandar o txt, leva e amanhã a gte se fala com calma. Relaxa, toma um chá e descansa pq se estressar dessa forma num dá certo"</p> <p>AC: Vou ajeitar a parte 3 e vou dormir de novo pra ver se dá algum lucro.</p> <p>CL: Ok. Amanhã a gte conversa com calma.</p> <p>AC: Tá bom bju</p>	

21/05/2012			CP1
22/03/2012 FB12	<p>AC: acho q num vo aproveitar quase nada daquilo do qe eu fiz tava lendo aki e num bate com a ideia acima</p> <p>CL: como assim?</p> <p>AC: fica muito vago, tb percebo que o parágrafo não se condiz com a ideia do texto acima e deixa vago a exposição do conteúdo anterior</p> <p>CL: que bom que foi vc quem viu isso é sinal de vc começa e perceber os próprios erros e se auto-avaliar I'm so proud of you</p> <p>CL: bom, que bom que foi vc quem viu e deixa vago a exposição do conteúdo anterior</p> <p>isso é sinal de vc começa e perceber os próprios erros e se auto-avaliar I'm so proud of you</p> <p>AC: como a R diz tá agoniado</p> <p>isso ta agoniado**</p> <p>CL: é ... era sobre isso que eu queria conversar com vc amanhã</p> <p>amanha</p> <p>AC: ai a R me briga se e num revisa</p> <p>sorry</p> <p>tenho mais medo dela que da mamãe</p> <p>CL: vou te ensinar um truque que me deram uma vez</p> <p>dai vc faz e me diz se funcionou</p> <p>AC: ta</p> <p>CL: para um pouco, respira e vai dormir</p> <p>dai amanhã qdo vc acordar</p> <p>pega o texto e le de novo tentando encontrar esses erros</p> <p>vc vai ver como vai funcionar</p>		

	<p>AC: num da de manha eu ja mando pra rosa</p> <p>~~' eu moro longe</p> <p>CL: pq passado um dia. vc já se dasapropriou daquelas palavras, Aquele texto não é mais “seu”</p> <p>AC: De manha quando acordar ja tenho que imprimir</p> <p>CL: não precisa ser agora ... pode ser numa outra vez</p> <p>AC: vasi ficar por ai ainda ... pq eu to terminando o paragrafo novo ...</p>		
<p>23/05/2012 FB13</p>	<p>AC: hey you ... Hi... to aki batendo cabeça num amaneira de criar aquele parágrafo... to sem ideia</p> <p>CL:então vc vai manter em forma de paragrafo?</p> <p>AC: sabe a quele paragrafo que amarra a ideia de uma ponta na outra ??... num to conseguindo criar nada de util</p> <p>CL: lembra do que conversamos...vc só precisa criar algo para ligaras ideias...não precisa ser exatamente um paragrafo, pode ser só uma frase complementar...mas se vc quer fazer assim...não vejo problema...quero dizer é seu texto, sua voz, sua decisão... pensa assim: o que eu posso dizer para ligar o plot as ideias dos autores e as atividades propostas?... pensa em algo pra dizer...msm que seja informal...dai começa...depois vai ajeitando na reescrita</p> <p>AC:to pensando em PT... pq em ing empacou</p> <p>CL: Ok... vai assim mesmo...depois vc acerta...oque importa é não perder a idéia... vou deixa vc pensar ai quietinho...qualquer coisa vc me chama...eu vou fikar por aki, só tente fazer isso vc sozinho primeiro, depois me diz se gostou do que fez ou se prefere deixar como tava. O texto é seu vc tem liberdade pra fazer do seu jeito e como achar melhor isso é apenas uma sugestão</p>		<p>CP2</p>

	<p>AC: olha vÊ se ta bom ... After knowing the text that will be work into classroom, the next topic will approach activities supposed to be worked with the class step-by-step.</p> <p>CL: é acho que pode ser um começo... a ideia é essa...agora o que vc vai fazer depois?</p> <p>AC: cdolocar no texto e ir pra outro paragrafo</p> <p>CL: sim e aí?</p> <p>AC: escrever o outro paragrafo...</p> <p>CL: Viu... vc já sabe o caminho...agora faça vc mesmo</p> <p>AC: uhum</p> <p>CL: Na escrita academica é sempre importante deixarmos td claro...não podemos deixar espaços para duvidas porque nós não vamos estar lá para explicar para pessoa que esta lendo o trabalho o que queremos dizer ou como queriamos organizar... por isso amarrar uma coisa na outra é importante...além de dá uma ideia de continuo, deixa o seu trabalho organizado... e sua voz fica mais clara no texto... bom trabalho vamos ver como fika</p> <p>AC: cmo eu faço pra dizer introdução... tipo tenho um tópico da lesson plan q é introdução...eu simplismente escrvo introduction</p> <p>CL:pensa assim: como apresentar o lesson plan?</p> <p>AC: já pensei ... num ta me dando resultado</p>		
--	--	--	--

	<p>CL: o que eu quero dizer é que...bem essa na verdade é uma estratégia que eu usava qdo tinha essa dificuldade...como eu posso dizer tal coisa para que meu leitor possa entender exatamente o que eu quis dizer... isso funciona meio como um jogo sabe...pra mim é ate divertido ...eu chamo de jogo do como, oque e pq</p> <p>AC: eu tenho q terminar essas paginas agora de noite... pq minha cabeça ta latejando ...e se eu deitar so amanha as 8 da amnha ... então num tenho tempo pra brincar</p> <p>XD... to tentando ser o mais exato possivel por aki</p> <p>CL: qdo eu vou escrever algo eu sempre penso no que eu to escrevendo digo o assunto...e em como eu posso explicar isso de uma forma compreensivel ...dai nessa hora é que surgem as parafases, os exemplos praticos ou tabelas ou ilustrações que façam com que o meu leitor possa entnder o que eu quero dizer e porque é importante para ele entender isso... tanto para entender o meu trabalho ou o referencial teórico ou a metodologia. Pra mim funciona porquedessa forma eu organizo o que eu preciso fazer... mas eu to escrevendo aki um monologozão e vc ai td preocupado com o seu texto... desculpa, vc disse que já pensou...bom agora vc se importa de me dizer em que?</p> <p>AC: eu sou global escrevo separado e junto tudo se eu me organizar assim me perco</p> <p>CL: vc tai?</p> <p>AC:To...tentando me organizar</p> <p>CL: e ai E conseguiu?</p> <p>AC: To na matade do texto...entreguei um texto não corrigido pra rosa...por</p>		
--	---	--	--

	<p>isso ta tudo riscado aki ~~'</p> <p>CL: Bom td bem corrija o que for necessário depois</p> <p>AC: conheces algum sinonimo pra producing ... e analyz\ing, anallyzinf</p> <p>CL: I really don't know. Why don't you look for something on google?...may you can find a good website for these expressions ... or a list that you can keep with you...hey don't give up, you are doing really good, I'm proud of you...I'm here ok</p> <p>AC: aiai soninho</p> <p>CL: hehehe normal, mas saiu alguma coisa num saiu?</p> <p>AC: to enrolando ... mais ta saindo... o sono cançaso ta pensando? ha num pode, se vc enrolr pior vai fikar</p> <p>vo comer algo pra aumentar meu peso e minha vontade de ficar acordado</p> <p>sou muito fraco pra sono ja dormi digitando</p> <p>CL: se o cançaso ta batendo para, já te disse num vale a pena</p> <p>hehhehe olha isso é mais comum do que vc imagina</p> <p>pra min é so fechar o olho basta eu ta com sono... num presica ser muito ... mais se eu dormir so acordo manha de manha... tenho q ficar acordado</p> <p>mas pensa assim eu tbm to acordada...e eu só vou sair do pc hj qdo terminar o que tenho pra fazer e vc não precisar mais de mim, entoun por um lado estamos aofrendo juntos</p> <p>olha se fosse um outro momento eu te diria pra ir dormir, mas vc tem que</p>		
--	---	--	--

	<p>terminar essa parte e tá atrasado entaun acho que dessa vez é melhor produzir. Tem café ai?...</p> <p>AC: num tomo café faz muito tempo q eu num tomo café...tipo uns anos na costa... desd os 14</p> <p>CL: é só brincadeira pra descontraír...é serio E, as vezes a gte precisa passar um pouco dos limites pra chear lá e ai foi...o meu tbm tá saindo aki...bem devagar ...mas tá saindo</p> <p>AC: to ajeitando... devagarinho minha cabeça ja se foi so tem o buraco to morrendo de dor de cabel a cabeça</p> <p>CL: hey, respira vai, infelizmente a situação chegou nesse ponto, mas agora tem que correr atrás do preju...hey E, vc já desmaiou ou aind ta ai...</p> <p>AC:to desisitindo já... num acepo mais ecrever direito... to ultra caçado por causa do colégio hoje</p> <p>CL: ok, eu tbm to cansada...vamos respeitar os limites dos nossos corpos e dormir,...vc conseguiu resolver o problema do paragrafo pelo menos</p> <p>AC: num num sem ninguem pra ler eu num sei</p> <p>CL: ok. mas o que vc fez, vc deixou td num paragrafo ou só completou com as amarrações</p> <p>AC: tentei... amarra eu num sei...tentei dar laço... saindo ja comecei a piscar jaja eu durmo bju e boa noite</p> <p>CL: ok. para por ai... vamos fazer assim, mostra pra R e explica pra ela que vc fez isso baseado na discussão que a gte teve hj a tarde, se ela gostar blz vc já sabe que caminho seguir, agora se ela mudar o ufalar algo dai vcs podem conversar em pensar em outra coisa. afinal o trabalho maior é seu e dela eu</p>		
--	---	--	--

	<p>sou to dando um help.</p> <p>lamento não poder ajudar mais</p> <p>bjo e boa noite</p>		
<p>Após a defesa do TCC</p>			<p>CP3</p>

APÊNDICE C

TB1:

CL: Nem te conto! A gravação da outra vez ficou horrível! ... a de ontem ... não prestou!

AC: Por que? Porque eu fiquei batendo na mesa (bate na mesa fazendo barulho para simular a ação)

CL: Não prestou! Não consegui ouvir nada...a gte vai ter que conversar um pouquinho ainda pra ver se eu pego dado da semana passada pra não ficar sem.

(Pausa e silêncio)

AC: Tá, tudo bem!

CL: Tá...éh...(batida forte na mesa)...só não bate na mesa pra não acontecer o que aconteceu da outra vez, por favor!

AC: Tá (fala meio sorrindo) pode falar.

CL: Éh...isso (respira)...bom E, a gente tá em maio

AC: em junho!

CL: final de maio início de junho, teu trabalho tá, andando, a passos lentos, né?

AC: O importante é que ele está (trecho inaudível)

CL: éh! O importante é que ele tá andando... e ...o que eu tenho pra te dizer, sobre o teu trabalho...é que...eu acho...que tá faltando um pouquinho de foco aí não tá, não?

AC: Talvez (responde de maneira fraca), talvez esteja faltando foco e tempo.

CL: Tempo?

AC: Tempo...e foco

CL:: éh?

AC: Talvez os dois...

CL: Você falou pra mim pelo telefone que você tava doente, não é isso? Éh, a gente conversou por telefone domingo e você tava doente, aí você disse pra mim que... seu teclado tinha quebrado...duas vezes, como foi isso?

AC: Dois teclados diferentes.

CL: Vc comprou um, quebrou, comprou outro e quebrou de novo

AC: Não! Éh...o teclado...quebrou...primeiro quebraram meu teclado.

CL: Vc falou que seu pai...

AC: Meu pai quebrou...ai eu fiquei sem dinheiro pra comprar outro por uma semana...e eu tava doente, então não dava pra dar...pra dar aula extra...ai eu comprei um teclado. Trabalhei, tabalhei, tabalhei, trabalhei, tabalhei, acabei perdendo essa, esse...coisa que eu tabalhei muito tempo.

CL: huhumm.

AC: e comprei outro tecla...ai comprei outro teclado...aí falhou, começou a falhar o I, só a letra I do teclado, como tava fora da garantia, já...já tinha passado oito dias e ele começou a falhar, eu peguei e tive que juntar dinheiro pra comprar outro, fiquei sem trabalhar (entende-se pelo contexto que a expressão trabalhar, se refere a escrever, tabalhar na escrita da dissertação) uma semana.

(pausa)

CL: Aí...

AC: Aí foi quando eu comprei um teclado e agora fiquei sem dinheiro pra vir na federal.

(Pausa)

CL: É, enfim...então assim, a gente tá trabalhando e a gente precisa se organizar, né?

AC: Huhumm

CL: Você falou pra mim que você não queria...que você quer fazer outro curso.

AC: mas eu espero pelo menos me formar nesse.

CL: Sim! Te formar nesse e fazer outro curso, qual o outro curso que tu vasi fazer?

AC: Direito.

CL: Mas porque tu chegaste a essa conclusão?

(Alguém passa e cumprimenta os dois)

AC: Porque eu não tenho paciência didática...

CL: Paciência didática? Explica isso aí...

AC:(trecho incompreensível) aulas?

CL: Sim, lógico!

AC: Então, eu não tenho essa mesma potência que tu tens pra dar aula. (risos da parte dele)

CL: Tá...você dá...você deu aula...aí você descobriu que ...

(outra pessoa aparece e interrompe a conversa para dar um oi)

AC: Éh...boca de jacaré.

CL: Dai você descobriu que não, não tá afim, não quer ser professor, mesmo.

AC: Éh...ou sigo outra especialização na minha área, ou desisto do curso de licenciatura.

CL: Tá você falou que vai prestar vestibular, mas você tá estudando pro vestibular?

AC: Já!

CL: Vai Fazer, vai fazer de novo.

AC: Exato! Essa uma das...faltas de meu tempo do ... (fala interrompida pelo outro falante)

CL: ah! Uma das faltas do seu tempo é que tu estas estudando pro vestibular?

AC: Éh.

CL: Estas fazendo cursinho?

AC: Não em casa! Mas...mas consome o tempo, né? Nem que seja uma hora por dia, é um tempo que consome.

CL: huhum.

AC: Porque é uma hora por dia que eu trabalho...com ...com ...com o material, do vestibular. Então, uma matéria por dia, em doze dias eu cumpro um programa...um conteúdo programático.

CL: Ah! quer Dizer que você, você tá se organizando pra estudar para o vestibular e o TCC fica como der (risos)

AC: Não! (fala num tom firme e enfático) ... O TCC ele tá no meio do caminho, é uma hora por dia, senão eu estouro e não consigo fazer nada.

CL: Ah que bom, então quer dizer que você tá dividindo seu tempo é isso que você quer me dizer?

AC: Éh!

CL: Como é que você tá dividindo seu tempo entre estudar pro vestibular e TCC?

AC: Eu...trabalho de manhã...

CL: aham

AC: Revisão do trabalho à tarde, de noite, descanso, resolvo o trabalho do colégio a tarde, de noite uma hora de folga, uma hora, uma hora e meia pro meu TCC, uma hora pro...uma hora pro vestibular.

CL: Ah tá! Então pelo menos você tá organizado agora, né? Que...dá outra vez que a gente conversou deu a entender que você não tinha horário.

AC: Éh! É porquê...fura muito horário, as vezes acumula muita coisa do trabalho do colégio.

CL: Huhum.

AC: Daí geralmente eu tenho que sacrificar alguma coisa, geralmente é do vestibular.

CL: Ah você...opta primeiro pelo TCC.

AC: pelo TCC, claro sempre (risos)

CL: (risos) bom, isso é bom, né? E já que você descobriu que não quer ser professor, né? Vamo, então...ah...pensar (pausa longa) agora assim, você quer formar e isso que é importante, né?

AC: Sim, muito importante.

CL: E o que é que tá faltando pra ti te formar?

AC: terminar o TCC.

CL: E o que é que você tá fazendo pra terminar o seu TCC?

AC: escrevendo.

CL: Então agora a gente vai...vai escrever, né? Vai fazer o que precisa. Então vamo lá, você falou pra mim que tem duas partes que tá faltando...éh...olhar o que a sua orientadora queria que eu olhasse contigo.

AC: Huhummm! Isso...e a gente só vai poder fazer isso hoje por causa dos contratempo que... ambos tivemos, não é?

CL: Huhummm!

AC: Tá...então...a parte que eu queria tu olhasse (pausa para pegar o material) Eu te trouxe tudo...a maior parte dele tá...até o capítulo ...o final do capítulo 2, tá corrigido, tá? O que tem...o que eu queria que tu olhasse aqui, era isso (mostra os papeis) final do capítulo 1, essa daqui que tá em vermelho...

(alguém fala muito alto ao fundo e interfere na gravação)

CL: Aqui é ruim de gravar por causa disso, é muita gente passando, é difícil!

AC: Olha! É o final da introdução do capítulo 2 e...esse parágrafo...

CL: Tá, você falou final da introdução do capítulo dois? Explica isso aí.

AC: Item 2.

CL: Item 2.1!

AC: Éh, que seria o item 3.1, a introdução ... que seria a introdução pro conteúdo do meu trabalho e o meu referencial teórico.

CL: HUhum

AC: Eu preciso apresentar um texto literário pra colocar na minha ambientação de trabalho.

CL: huhum!

AC: Só que...de acordo com a minha orientadora, o resumo do texto tava muito confuso, então, pra eu deixar o meu resumo do texto descente, ele acabou aumentando alguns parágrafos, não sei se é viável, um resumo tão grande, mas foi o que eu consegui fazer.

CL: Sim, se for necessário...tudo que for necessário pra todo mundo entender o teu trabalho tem que estar aí.

(pausa longa)

CL: tudo que for necessário acrescentar...se for necessário acrescentar coisa...sim, acrescenta!

AC: Não, porque...o resumo do texto ele é ilustrativo, o texto...eu não vo trabalhar com ...

CL: O texto!

AC: O texto em si no meu TCC, eu vo trabalhar com a ideia que ele me representa e as atividades que ele pode me proporcionar, então, o conhecimento da história, não é tão importante, e sim...o que tem dentro dela, o que eu posso extrair dela, o tipo de texto que é, entende? ... Por isso que eu não acho, não sei se tá viável...um resumo tão grande.

CL: Tá! Deixa eu te falar uma coisa...se você fosse...se você fosse a tua banca, agora...se você fosse a tua banca, fosse ler o teu TCC e tu estas dizendo que tu precisas dessa representação da história, como é que a pessoa da banca, vai entender essa representação se ela não tem uma noção, direito, do que é a história?

(pausa)

AC: Éh...não, tudo bem...o negócio não é a representação da história...é o tamanho que ela foi trabalhada.

CL: Então, você acha que o resumo tá muito grande?

AC: Éh! Só que eu não sei ... como que eu posso diminuir...esse é o ...(fala interrompida pela conselheira)

CL: Mas você acha que realmente precisa diminuir?

AC: bom...eu...a última vez que eu apresentei, a minha orientadora disse que tava muito grande, que eu tinha que diminuir, depois ela disse que tava incompleto.

CL: Tá, então talvez na hora de tu diminuir tu tenhas tirado parte do texto que eram importantes e ter deixado outras que não eram tão necessárias. O que a gente precisa estabelecer agora, pra montar esse teu resumo aqui, é: fazer um resumo adequado dessa...desse plot aí, tá? Cadê teu lápis e teu papel aí?

AC: Tá, Eu tenho só uma caneta.

CL: Serve...olha! isso aqui é uma estratégia bem simples, ... aliás, não chega nem a ser uma estratégia (aconselhado se distraí com alguma coisa, há um minuto de pausa na conversa para que ele retome a atenção e a conselheira continua) é uma estratégia bem simples, é muito simples, isso aqui, eu usava pra fazer os resumos da tua orientadora quando fui aluna dela, tá?

AC: hmm, legal!

CL: Eu vo fazer um quadro, aí nesse quadro (desenha o quadro) óh, nesse diagrama aqui. Ele é bem interessante, nesse diagrama, eu vou colocar: personagem...e o que faz? Por exemplo: esse texto aqui...é histó...Story ...Story of An Hour...né? Quem são os personagens do texto?

AC: Mr. Richards! Mrs. Mallard...

CL: Mrs. Mallard (escreve no diagrama)...what else?

AC: josephine

CL: josephine (escreve novamente no diagrama).

CL: eee Mr. Mallard.

AC: Mr. Mallard (escreve no diagrama) ...perfeito. Tá, aí nesse diagrama aqui...você vai colocar o...antes de fazer aí no teu TCC, tu vais colocar...o que cada personagem, a importância o que faz o personagem ser importante pro texto, tá? E depois no outro diagrama, você vai dividir em três partes...tá? Início, meio

e fim. Aí você vai colocar: os pontos principais do início da história, os pontos principais do meio e a conclusão.

AC: Hmmm

CL: Dai na hora de montar o resumo tu vais ter na tua cabeça a importância de cada personagem no início, no meio e pro fim. Faz sentido?

AC: HUumm! (pausa) Faz.

CL: Dai você...é como você não...não tem que...como você precisa fazer um resumo que seja...é...tamanho médio, não pode ser nem muito grande, nem muito pequeno, você mota assim um texto que vai dar conta do recado.

AC: uhum!

CL: Assim de cinco seis parágrafos que contenha os personagens, o que cada personagem faz no início, no meio e no final?

AC: Acho que eu fiz isso, mas...mesmo assim continua grande.

(pausa)

CL: Bom, e... se continuar grande você pode atestar o seguinte: se eu diminuir isso aí, eu vou tirar coisas importantes, aí deixa como tá.

AC: ...Você quer ler?

CL: Pode ser, eu leio, sim...e essa aqui é uma estratégia que pode ser usada pra fazer qualquer coisa.

AC: Não... eu sei...eu até usei essa estratégia...eu usei...agora...o problema não é esse, o problema é a escrita...olha: (começa ler o texto em inglês) This story is about Mrs. Mallard, a young married woman who ..., she must be ... (continua a ler o texto para que a conselheira escute e entenda seu problema até parar e perceber um erro)

CL: óh! Já percebeu um erro, tá vendo?

AC: ... to Mr. Mallard...And Richard confirms the notice...no!...The bad news (começa a corrigir)

CL: Boa!!!

AC: The bad news to Mr. Mallard...(continua lendo)

dois juntos: She looked outside the window...

(continua lendo o texto até o final)

CL: So...óh um resumo tranquilo...eu acho que tá ok, eu acho que agora...

AC: Passa?

CL: Eu acho que passa.

AC: Então...

CL: Achei legal que...óh você marcou tudo isso de vermelho que era o que a gente precisava rever, né? e ... o que eu achei legal também foi que na releitura você começou a perceber o seus erros, você viu só?

AC: Eu já tinha visto ontem, mas eu acho que na correção ficou errado...que eu tinha trocado notice por bad news porque notice é notar.

CL: Huhum!

AC: Eu vi que tava errado só que eu acho que eu não troquei, devo ter...traduzido ao contrário...é

CL: traduzido ao contrário (ao mesmo tempo que o aconselhado) ...ah, ok...aí você vai colocar aqui o que a Fadila

AC: Esse eu excluí...aqui é o que a Fadila diz...que a proposta principal do plano de aula é compreender e reconhecer a estrutura de uma short story, assim fazendo com que...compreendam...bla bla bla ...(continua lendo o seu texto, mas agora em inglês e português)...the new criticism approach can be...pode ser considerado, em seu contexto...a questão (pausa)

CL: Ok! ...olha acho que você tá indo muito bem ... porque ... já conseguiu fazer algumas correções por você mesmo.

AC: É ... mas ... ainda tem coisa marcada aqui.

CL: Ok, então... a gente pode continuar a ver o que falta, ou pode marcar uma outra hora essa semana...porque já tá ficando meio tarde.

AC: É verdade...daqui a pouco só vou pegar buzum lotado.

CL: Você tem tempo essa semana? Porquê...eu tô com um tempinho bacana depois de amanhã, daria pra gente ver o que ficou faltando.

AC: Pode ser ...pra mim dá tranquilo, também.

CL: É até bom por que você pode olhar isso aqui depois com calma e encontrar mais coisa... daí você me fala no encontro que vem.

AC: Tá...blz

CL: Então a gente tá combinado?

AC: sim...mas que horas?

CL: HMMMM ... vamo fazer os seguinte...perai deixa eu desligar aqui e agente combina com calma.

(desliga o gravador)

TB2:

(Eles começam lendo o texto juntos e a conselheira interrompe)

CL: olha isso aqui é legal, eu preciso te parabenizar aqui porque tu estas fazendo uma conversa entre os teus autores

AC: Isso aqui quem corrigiu foi a R.

CL: isso aqui quem corrigiu foi tua orientadora.

AC: foi ela que marcou! Isso aqui tava pintado, isso aqui...tava tudo marcado, M...só que...o que tá com mais carência de atenção, são esses parágrafos em vermelho.

CL: Então, já tá corrigido.

AC: Já, já tá corrigido, eu te trouxe...o menos grosso pra te olhar, pra ver se tu me dá uma luz, pra te ver se tá errado...

CL: Tá, eu não vou apontar, assim e dizer: olha isso aqui tá errado e isso aqui é assim, a gente vai descobrir junto, tá? Porque a minha função, não é te dar resposta, você sabe disso, né? Eu tenho que te ajudar a achar a resposta.

(pausa longa)

AC: tá!

CL: até que você possa fazer isso *by yourself!*

AC: olha aqui esse parágrafo.

CL: esse em azul? ... vamo vê então... vamo lá.

AC: Eu acho que falta esses dois aqui...o resto é trocar...palavra que tá trocada, errada...é isso aqui que tá me dando dor de cabeça.

CL: Esse aqui?

AC: Éh! Esse aqui eu não to conseguindo revisar, de jeito nenhum.

CL: Tá, então vamo lá ver o que a gente consegue fazer junto.

(pausa longa)

AC: sabe porque tá me dando dor de cabeça? Porquê...a ideia dele é repetida...entende?

CL: Ah...Tá!

AC: A ideia dele é um texto repetido...eu coloquei um anexo...

CL: Tá... Ah...vamo lá! Tu tas salvand todas essas versões?

AC: Não, eu vou corrigindo e copio em cima.

CL: essas impressas você tem guardada?

AC: Não...são todas em cima da original.

CL: tá...tá.

AC: Não tenho mais nenhuma...porque ficava um monte de arquivo igual...

CL: Não, eu entendo...eu entendo...eu queria ter alguma.

AC: tu podes ter essa daqui.

CL: eu posso pegar essa daqui?

AC: Huhumm

CL: Tá...vamo lá

(aconselhado começa a ler o texto para a conselheira)

AC: According to Fadila...the main purpose of the lesson plan...

CL: Ah...pera um pouco ... presta atenção, sabe o que eu acho que talvez...presta atenção numa coisa que eu percebi aqui. Tu terminou o resumo, né?

AC: Huhum

CL: E aí do resumo, tu já passa direto pro que a Fadila diz.

AC: Calma, calma! Tem um link.

CL: Ah tá...tá, me mostra esse link.

AC: According to Fadila, the main purpose of the lesson plan is to make the learner comprehend, recognize a structure of a short story... (continua lendo)...esse aqui não tá corrigido.

CL: Então vamo corrigir agora...

AC: Não...não já ta corrigido...só que a correção ficou lá em casa

CL: Ahhh

AC: eu risquei aqui, (audio incompreensível)

CL: Tá! Corrige aqui porque...se tem na tua casa, vamo corrigir aqui, juntos e depois tu compara.

AC: Tá!

CL: A melhor correção tu utiliza.

AC: Não é da R a melhor correção...(risos)

CL: Éh (Risos), então pronto!

AC: É porque eu tô te falando que esse aqui não é o que devia ter vindo... (continua lendo)...é, realmente, não tem.

CL: percebeste isso?

AC: Tá... (continua lendo o texto) ...aí olha aqui:In this introduction, Fadila intends to present for the students...aí a R falou:"Não, ta repetido!"

CL: Éh porque você na realidade (pausa longa)...(agora a conselheira começa a releitura do texto)...The students are supposed to comprehend...bla bla bla, bla bla bla, bla bla bla...pá...this introduction ...percebestes:

AC: yeap, yeap! Mas...

CL: Percebes, não, lê vc, lê vc..

AC: Não! Eu, eu, eu vi...mas olha aqui: Teixeira in accordance to with her points out ... aqui eu queria destacar ... ah...fica repetitivo, eu sei, mas eu queria destacar isso aqui...

CL: Então posso te dar uma dica? Por que ao invés de tu... de tu...transformar, escrever um parágrafo aqui, primeiro, tu colocar um outro terceiro...Por que você não junta os dois? Por que é que tu não fala...é só uma suggestion!

AC: Porque ia ficar ... esse daqui no meio.

CL: Não, não é que vai ficar aqui no meio.

AC: Não é que ele não vai ficar desconexo...ele já tá...éh ultra repetitivo...presta atenção.

CL: Então! Presta atenção, ok...é so uma...não to te impondo nada, tá?

AC: huhum

CL: Isso aqui é só uma sugestão do que eu tô vendo, se tu que achar que realmente é inviável...

(fala da conselheira interrompida por alguém que parou para cumprimentá-la)

M:Éh! É o seguinte, se tu achar que o que eu tô falando aqui, não vale a pena e que é melhor do jeito que você tá fazendo, continua! Isso aqui é só um plus...é uma opção a mais.

E:huhum!

CL:Entendeu? Eu, sinceramente, eu vejo assim ...que... tá faltando...tu ligar...o resumo da história...dizer uma coisa tipo, depois que a gente conheceu a história, agora vamos ver como os autores sugerem, um trabalho em cima de um texto como esse, envolvendo o new criticism, é isso o que eu acho que tá faltando aqui. Entre as duas coisas, por que? Porquê...parece E, que tá jogado. Entendeu...tu terminou de escrever o teu...o teu...éh...

AC: Plot?

CL: ÉH...o teu Plot...o que eu acho...enfim, eu acho, como leitora, não sei se é porque eu tô acostumada a escrever assim, eu como leitora eu faria pelo menos uma linha, ou uma palavra, que ligasse o plot com a ideia do autor, com a ideia do new criticism...tá?

AC: For sure!

CL: que?

CL: Sure!

AC:tá!

CL: É porque, assim..tudo que eu faço... as vezes quando eu vou escrever um texto, por exemplo, eu...oh, eu escrevo o texto aí tá que nem o teu, tá todo jogado, por exemplo, minha área, né, eu escrevo um texto sobre estratégia, aí eu termino de falar sobre estratégias já vou pra autonomia (fala interrompida para responder ao cumprimento de um colega) aí de autonomia eu já vou pra...sei lá, motivação, aí as vezes tá tudo jogado.

AC: HUM!

CL: Aí a minha orientadora, ela chega M, tá faltando ligar, tá faltando tu introduzir uma ideia depois da outra...daí eu tenho que voltar pro texto, pensar, no que eu vou...éh...em como eu vou fazer isso. Aí que surge: Após fazer tal coisa, agora vamos fazer isso, né?

AC: HUM!

CL: Falta colocar essa voz no texto mesmo, não é vergonha, porque mais ...é melhor que esteja a tua voz aparecendo, do que o a p...do que o teu leitor ficar desordenado não saber o que é o quê.

AC: Tá!

CL: Tá?

AC: É uma sugestão bacana...mas preciso ver.

CL: Não, tudo bem...esse é o meu jeito de escrever...não precisa ser o seu...só falei porquê...é o que eu to sentindo falta aqui como leitora, mas quem vai decidir é você

AC: EU vou ver lá em casa, preciso olhar a correção que a R já fez...daí ver como tá lá...ver como vai ficar...mas eu gostei da ideia.

CL: É...tem que ver o que ela fez, você não trouxe daí fica complicado...mas olha...faz o seguinte...leva pra casa...para uma pouca pra ler o que ela falou...escreveu lá nas correções...pensa se o que eu te falei vale a pena...ou se vai bater com o que tá lá...daí você decide...acho melhor.

AC: É...então a gente para por aqui?

CL: Você tem mais alguma coisa pra me mostrar?

AC: Não...o que tava pegando era mais essa parte mesmo.

CL: Então...acho que a gente para por aqui...se você precisar de qualquer coisa...a gente se fala pelo face...beleza?

CL: Então tá...encerrando!!! (pega o gravador e desliga)

TB3:

CL:Tá...Tá valendo! Então...ok, vamo começar? Ah...então, já passou um tempinho da tua defesa, né? Então assim, eu queria saber agora,o que foi...como é que você tava antes das sessões de aconselhamento do ponto de vista da escrita...o que foi que você...quais eram as dificuldades que você tinha, dentro do processo de escrita, né? e...assim, primeiro isso...eu quero que você coloque pra mim, né? Pontue pra mim, as dificuldades que você tinha antes das sessões, com escrita.

AC: Ahhhh...as dificuldades inicialmente eu tive foram: pontuação, vocabulário, vocabulário acadêmico é mto diferente do vocabulário usado em sala de aula...e ... a quantidade de vocabulário obtida, antes e depois...a quantidade de vocabulário obtida antes do aconselhamento era muito pequena então não tinha condições de montar frases sem repetir muito as palavras ou deixar frases redundantes com textos redundantes. Depois das sessões de aconselhamento...ahhh. A procura por vocabulário foi maior, o desenvolvimento do vocabulário foi maior, diminuindo a minha deficiência de vocabulário no...no contexto acadêmico.

CL: ahhh...essa busca de vocabulário que tu estas colocando ai, essa questão dos vcabulos acadêmicos você...éh...eu posso perceber pela tua fala de que você tomou consciência de que escrever academicamente, não é a mesma coisa que escrever como a gente escreve no dia a dia, num blog por exemplo ou...pra preparar uma aula, não é a mesma coisa. Você tem que seguir normas, você tem que seguir padrões, eu quero que você me diga agora, em que sentido, essa...as nossas sessões te ajudaram a perceber isso? Se você...até que ponto, eu como conselheira, te ajudei e até que ponto você percebeu isso sozinho?

(Pausa)

AC: Ehh...no início procurar vocabulário foi muito difícil sozinho, porque...eram palavras que eu não conhecia, não sabia encaixar no contexto e de acordo com as sessões...que as sessões de aconselhamento foram passando fui...desenvolvendo melhor ahhh...capacidade perceber em que contexto colocar certas palavras em inglês como: however, on the other hand... e essas coisas.

CL: Isso dentro das sessões você começou a perceber?

E: Sim

M: E durante as sessões como você procurava...ahhh...lidar com as dicas que eu te dava, no caso?ehhh...por exemplo você via que a gente conversava muito ou pelo face ou nas conversas presenciais, né? Eu dizia: Olha você pode fazer assim, assado. O quanto você acatou daqui das nossas sessões e o quanto você decidiu não acatar e fazer por conta própria?

AC: Olha...ahhh...foram mais ou menos seis sessões, sete...

CL: Contadas entre *face* e presenciais foi mais ou menos isso ou um pouco mais.

AC: Sim...então, os aconselhamentos que eu utilizei foram mais de colocação de vocabulário...que era a minha maior dificuldade durante o processo de desenvolvimento do projeto.

CL: uhummm!

AC: Certo? Então...são...eram palavras que eu não conseguia discernir a cerca de vocabulário, então...digamos que uns 80% do projeto foi aproveitado devido, ao aconselhamento voltado para a escrita.

CL: uhum...você pode citar pra mim, alguns exercícios que a gente fez que te ajudara a resolver esse problema de vocabulário? Você pode colocar pra mim assim ...

(Pausa)

AC: Escrita e repetição, escrita e repetição.

CL: Tá! No caso você tá dizendo pra mim, Edu...que o fato de você escrever, você mostrar pra tua orientadora, depois a tua orientadora...mandar de volta pra você, você vir comigo e a gente debater em cima do texto, te ajudou a perceber os teus problemas de vocabulário e corrigir.

AC: Sim!...Sim!

CL: Foi isso.

AC: Uhum!

CL: Você poderia me dizer assim...eh...eu queria que você ... citasse pra mim ... três momentos... das sessões ... em que que ahh...que você viu assim, que você pode dizer: Olha...esse aqui foram exercícios de escrita que a gente fez...que eu acho que eu posso levar, depois da defesa pra de repente um artigo, um outro projeto na área acadêmica.

AC: Oh...Bom, como eu havia dito antes, foram os exercícios de escrita e repetição e procura de vocabulário, certo, a pesquisa de vocabulário ahhh...a escrita, sendo feita, o processo de escrita sendo feita, escrita acadêmica sendo produzida, a revisão...ahhh a correção da revisão, o feedback da correção da revisão e...escrita novamente acadêmica, um ciclo vicioso.

CL: Com isso você entendeu...você pode entender que a escrita ela é um processo e que tem você como autor principal ... você agora entende a escrita como um processo?

AC: Eu entendo a escrita como um processo evolutivo na cadeia de conhecimento de um aluno, ele é guiado pelo orientador e desenvolve a partir disso...somente ele pode desenvolver a escrita, ele apenas...ele tem que ter um guia.

CL: huhumm...agora, você tá dizendo aqui que ele é guiado pelo orientador, que ele tem que desenvolver, né? E aonde entrou o conselheiro na tua vida? Nesse sentido.

AC: Nas correções acadêmicas, nas correções de ... porque é o seguinte: o orientador ele tem o dever de dizer olha, você tem que fazer isso, isso e isso. O aluno, ele não tem o conhecimento necessário e o orientador encaixa os termos, o que ele deve fazer, onde ele deve colocar, orientando em que momento ele deve fazer...eh...certas colocações da língua, certo? O orientador corrige, devolve e...o conselheiro checa pra ver qual foi o resultado que ele teve.

CL: No caso, você tá querendo me dizer aí que o conselheiro ele entrou como uma terceira pessoa, como um auxiliar, mesmo, né? Como um...uma peça de andaime...eu posso te colocar assim, dentro do teu processo de escrita e dentro do ... dentro do teu processo de escrita.

AC: Sim...Sim!

CL: E...E até que ponto isso foi legal pra...assim...pra tua motivação pra escrever...éh...eu queria que tu falasse pra mim um pouquinho do quanto...ah...o conselheiro te ajudou dentro da ... da tua motivação pra escrever?

AC: hmmm...o conselheiro me ajudou devido ao fato de eu estar desmotivado por não conhecer, não saber o que tinha que fazer, não saber como escrever e achar que tudo não ia dar certo. Então...ele me motivou, ele sentou conversou comigo, disse que aquilo era apenas um problema de leitura, um problema de escrita que seria solucionado com o tempo, através dos exercícios, um dos exercícios que ela me passou pra desenvolver o vocabulário era o do Bing, Bang, Bongo, um exercício de escrita, pra montar textos. Nós fizemos alguns deles durante as sessões e ... foi proveitoso e ... o que desenvolveu melhor minha escrita acadêmica quanto a paragrafação de textos.

CL: uhum...eh...ah...do ponto de vista ... hoje...passado, passado a defesa do TCC, você se considera, um...um escrevente, vamos colocar assim, mais autônomo? Você seria capaz, hoje, de pegar um artigo, pegar um projeto acadêmico e transformar ele...uma pesquisa, alguma coisa, transformar ele num artigo sem precisar do...do conselheiro.

(pausa)

AC: teoricamente, sim! ah...minha escrita desenvolveu, melhorou...ah...o desempenho de escrita tá melhor, eu consigo perceber os erros que eu faço, eu consigo perceber os erros que as outras pessoas cometem, também. Mas eu acho que o auxílio de um revisor ainda seria necessária pra eu poder desenvolver uma escrita melhor.

CL: Tá! Revisores são sempre importantes, mesmo a gente já escrevendo a algum tempo...a um certo periodo de tempo...ter alguém pra revisar é muito importante. Mas você consegue entender a diferença entre o que é um revisor e o que é um conselheiro?

AC: Sim...sim! Um revisor os pequenos defeitos que sobraram no texto e o conselheiro tá ali pra te dizer como escrever, como melhorar o teu padrão de escrita.

CL: Huhumm! Agora, foi possível, no projeto, perceber que...éh...o conselheiro, ele te ... ele te auxiliou, nesse sentido...mas, você conseguiu perceber esse auxilio de forma mais direta ou indireta?

AC: De uma forma mais indireta, devido o processo de escrita ter sido praticamente voltado só pra mim...certo? Devido aos exercícios, eu fiz serem bem repetitivos, longos e com bastante feedback...o processo foi um pouco mais indireto...porquê de acordo com o que o aluno escreve, o processo de escrita parte do aluno, do interesse do aluno, certo? Então...se aluno não se interessar, não adianta ter um revisor, um supervisor...um atendente pra ajudar ele.

CL: Então você entende hoje que...a responsabilidade pela tua escrita ou pela tua aprendizagem dessa habilidade tem que partir de você?

AC: Huhummm!

CL:primeiramente de você! Mas você considera importante... que esse processo do aconselhamento foi importante na percepção disso aí?

AC:Sim! Oh...O processo de aconselhamento é muito importante porque ele é um guia pro aluno, assim como o professor é só um guia em sala de aula, o conselheiro pra pessoa que vai ser o tutor dele ou...aquela pessoa que acompanha e aconselha é apenas um guia na escrita...essa iniciativa deve partir do aluno de desenvolver porque o conselheiro já sabe escrever, então o aluno tem que saber escrever também, tem que partir dele o o interesse do desenvolvimento de escrita.

CL: Uhummm! Eh...ah... você acha que você seria capaz de reproduzir o que eu fiz com você, com uma outra pessoa, agora? Já sabendo disso aí.

(pausa)

AC:hmmm. Voltado pra minha área...sim...não é um processo tão difícil de desenvolvimento, é mais um processo de ... força de vontade...então...ser apenas um guia, não é tão difícil quanto estar no processo de desenvolvimento...então...eu seria capaz de ajudar um aluno a desenvolver a escrever.

CL: Se você pudesse definir a palavra conselheiro...conselheiro languageiro...que foi o que eu fui pra você,se você pudesse me dar uma definição de conselheiro, qual seria? Eu gostaria que você colocasse pra mim em palavras, assim.

AC: Ah...como eu já disse diversas vezes...guia...o conselheiro é o teu guia, ele mostra o caminho que tu deve seguir, as coisas que tu tens feito errado, como tu deve prosseguir pelo caminho certo, então...ele é um guia pro aluno.

CL: ok! Você me falou uma vez essa frase, mas eu não consegui pegar em outras gravações, você disse que nas sessões de aconselhamento você ... o conselheiro foi alguém que você pode contar pra te ajudar tanto no processo de escrita quanto...ah...te ajudar no processo de...ah...digamos assim, foi aquela pessoa que você teve pra todas as horas dentro daquele momento. Pra conversar sobre a tua ansiedade pra escrever, sobre as tuas dificuldades, né? Eu queria que você falasse um pouquinho sobre essa questão do teu nervosismo pra escrever porque...tu chegastes várias vezes pra mim assim em alguns momentos: Ah, eu não sei como fazer isso! Ah isso aqui ta agoniado, isso aqui ta assim, eu queria que você disse pra mim como foi ter uma pessoa pra ouvir de repente quando você tava cansado, quando você achou que não dava mais conta, como foi ter alguém que disse: não, vamo em frente, eu te ajudo e tal?

(pausa)

AC: Foi tranquilizador, porque em certos momentos, o processo de desenvolvimento é estressante, você escreve, rescreve, volta ta errado, não ta errado, tá errado, faz de novo, faz de novo, então é tranquilizador quando tem alguém pra te ajudar a desenvolver, então quando tem alguém que ta ali segurando tua mão e dizendo não, calma, isso é só um momento, você vai conseguir, quando você tem uma pessoa que te ajude...fica mais tranquilo.

CL: Tá bom, eu vou parar por aqui...eu quero te agradecer por ter aceitado fazer parte do projeto, por ter aceitado ser meu aconselhado nesse projeto de escrita, né? Eu te agradeço muito e...eu espeor que tudo que você falou aqui pra mim hoje, nesse entrevista final,s eja verdade mesmo e que...assim, você possa levar a nossa experiencia pra futuros textos, futuros trabalhos, aritgos por ai...que você for fazer na sua vida acadêmica;

AC:Ta bom, obrigado!

(risos)

CL:ok.

(desliga o gravador)