



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

Jhonatan Allan de Andrade Rabelo

**FOMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR
MEIO DO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO: UM ESTUDO DE
CASO SOB A PERSPECTIVA ECOLÓGICA**

Belém – Pará
2016

Jhonatan Allan de Andrade Rabelo

**FOMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR
MEIO DO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO: UM ESTUDO DE
CASO SOB A PERSPECTIVA ECOLÓGICA**

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

Belém – Pará
2016



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

Dissertação intitulada “Fomento da autonomia na aprendizagem de inglês por meio do aconselhamento linguageiro: um estudo de caso sob a perspectiva ecológica” de autoria de Jhonatan Allan de Andrade Rabelo foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Walkyria Magno e Silva (Presidente)

Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Junia de Carvalho Fidelis Braga (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Myrian Crestian Cunha (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Suplente)

Universidade Federal do Pará

Belém – PA, 16 de fevereiro de 2016.

A meu amado pai, grande provedor e amigo, Francisco Chagas Rabelo; a minha mãe, eterna rainha, exemplo de amor, cuidado e carinho, Kátia Andrade; a minha futura esposa, Samilli de Oliveira Moura, que transformou minha vida e encheu de amor e alegria o meu coração; e a meu amado irmão, Kayque Rabelo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, inteligência suprema, Criador do Universo e de sua infinita complexidade. Muito obrigado Pai Maior, por me proporcionar a sabedoria para alcançar esta importante vitória. Obrigado pela presença da Espiritualidade Amiga e de meu Guia Espiritual, que sempre esteve ao meu lado durante todas as etapas deste trabalho.

À professora Walkyria Magno e Silva, minha grande conselheira, pelo apoio e constante incentivo, pela paciência e compreensão, mas principalmente, por ter me introduzido no mundo da pesquisa. Obrigado por ter confiado em mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA pelas aulas maravilhosas que muito contribuíram para a minha formação.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, em especial à professora Larissa Borges, e à professora Maria Clara Matos, que me ofereceram o suporte, apoio e motivação que possibilitaram minha aprovação no curso de Mestrado.

À professora Rosana Assef, pelos conselhos dados, pela confiança e pela grande amizade. Obrigado por todas as oportunidades, mas principalmente, por todas as conversas inspiradoras que tivemos.

À minha grande amiga e irmã, Daniella Nunes Tavares, pelo ombro amigo, pelos incentivos e pelo carinho. Obrigado por ter contribuído tanto na formação do meu caráter e por, até hoje, me apontar o caminho certo a seguir.

À minha sogra, Andrea Maria de Oliveira Moura, pelo acolhimento, suporte e por todos os conselhos. Obrigado pela confiança, e pelo grande e maior presente da minha vida, a nossa Samilli.

À toda a família Oliveira, pelo carinho e confiança. Agradeço em especial à Maria de Belém e Márcio Araújo, com quem tive a chance de compartilhar sonhos, angústias e conquistas.

À todos os demais parentes e amigos que estiveram ao meu lado e contribuíram para minha formação.

“A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: 'a totalidade é a não verdade’”.

Edgar Morin

RESUMO

Este trabalho visa investigar as contribuições do aconselhamento linguageiro para o processo de autonomização à luz da Abordagem Ecológica. Para tanto, reviso os conceitos principais destes três pressupostos teóricos. As práticas do aconselhamento, que é um suporte oferecido ao aprendente visando sua autonomização, são discutidas sob a ótica da Abordagem Ecológica – um novo paradigma da ciência pós-moderna que busca analisar os objetos tendo em vista seu caráter complexo (GIBSON, 1986; CUTTING, 1993; VAN LIER, 2004). Ela dedica-se à investigação da percepção dos atores sobre os elementos que compõem o ambiente, determinando propiciamentos e restrições. As noções introduzidas por esta abordagem oferecem uma nova maneira de estudar a autonomia e o seu fomento por meio dos processos de aconselhamento. A metodologia de que lanço mão para conduzir esta pesquisa é o Estudo de Caso, com o qual busco descrever a trajetória de aprendizagem de uma aprendente de inglês. Os instrumentos utilizados foram a ficha de metas, um dos documentos da pesquisa; as gravações das sessões de aconselhamento; a narrativa e os diários de aprendizagem escritos pela participante. Os resultados apresentados evidenciam que a percepção, interpretação e ação sobre os propiciamentos do ambiente podem ser importantes parâmetros para avaliação e fomento da autonomia; e que os próprios conselheiros linguageiros podem ser uma rica fonte de oportunidades de aprendizagem para seus aconselhados.

PALAVRAS-CHAVES: abordagem ecológica; propiciamentos; aconselhamento linguageiro; autonomia.

ABSTRACT

This study aims at investigating the way in which language advising can contribute to the processes of autonomy development under the light of the Ecological Approach. In order to do so, I review the main concepts of those three theoretical groundings. The practices of language advising, which is a support offered to learners with the intent to foster their autonomy, are discussed from the lenses of the Ecological Approach – a new paradigm of postmodern Science which analyses its objects considering their complex character. (GIBSON, 1986; CUTTING, 1993; VAN LIER, 2004). It focuses on the investigation of the perceptions actors have of the elements in the environment, determining its affordances and constraints. The concepts presented by this approach might grant a new perspective to the study of autonomy and language advising. The research methodology which I use to guide this research is the Case Study. I describe the learning trajectory of an English learner. The instruments of data collection were the goals list, a document of the research group I belong; the recording of the advising sessions; the learning narrative and the learning journals written by the participant. The results show that the perception, interpretation and action over the affordances of the environment can be important parameters to autonomy fostering and assessment; and also that the language advisor may be a rich source of learning opportunities for language learners.

KEY WORDS: ecological approach; affordances; language advising; autonomy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Propiciamentos para Gibson.....	22
FIGURA 2: Aconselhamento linguageiro para Reinders (2008).....	39
FIGURA 3: Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas.....	41
FIGURA 4: O uso da agenda no processo de aconselhamento.....	65
FIGURA 5: Componentes da autonomia segundo Littlewood (1996).....	69
FIGURA 6: Primeiras evidências de comportamentos autônomos na trajetória de AC3CL4.....	75
FIGURA 7: Estratégias cognitivas de AC3CL4.....	79
FIGURA 8: Linha do tempo de AC3CL4.....	83
FIGURA 9: Percepção de AC3CL4 sobre os propiciamentos do ambiente.....	84
FIGURA 10: Exemplos de múltiplos propiciamentos.....	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Macro habilidades do conselheiro.....	35
QUADRO 2: Micro habilidades do conselheiro.,.....	36
QUADRO 3: Níveis de implementação da autonomia segundo Nunan.....	49
QUADRO 4: O processo de aconselhamento de AC3CL4.....	62
QUADRO 5: Propiciamentos imediatos e mediados.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1. Abordagem Ecológica.....	17
2.1.1. Propiciamentos.....	20
2.1.2. Restrições.....	25
2.1.3. Mediação e tipos de propiciamentos.....	28
2.2. Aconselhamento Linguageiro.....	30
2.2.1. Definições e objetivos.....	30
2.2.2. Conselheiro linguageiro.....	33
2.2.3. Modelos de aconselhamento linguageiro.....	38
2.3. Autonomia na aprendizagem de línguas.....	42
2.3.1. Definições.....	42
2.3.2. Práticas de fomento da autonomia.....	46
2.3.3. Níveis de implementação da autonomia.....	48
SEÇÃO III – METODOLOGIA.....	52
3.1. Pesquisa qualitativa e estudo de caso.....	52
3.2. Contexto da Pesquisa.....	53
3.2.1. Local e duração.....	54
3.2.2. Aconselhada.....	55
3.2.3. Conselheiros.....	55
3.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	56
3.3.1. Ficha de metas.....	56
3.3.2. Gravações das sessões.....	57
3.3.3. Diários de aprendizagem.....	57
3.3.4. Narrativa de aprendizagem de línguas.....	58
3.4. Procedimentos de análise.....	59
SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.1. Processo de autonomização.....	60
4.1.1. Organização dos estudos.....	63
4.1.2. Produção oral.....	66
4.1.3. Produção escrita.....	69
4.1.4. Fonética e Fonologia do Inglês.....	72
4.1.5. Apresentação de textos acadêmicos.....	76
4.1.6. Compreensão oral.....	80
4.2. Propiciamentos	84
4.2.1. Conselheiros linguageiros.....	85
4.2.1.1. Aumento de vocabulário.....	85
4.2.1.2. Reflexão sobre a sintaxe da língua inglesa.....	88
4.2.2. Laboratórios e oficinas.....	90
4.2.3. Recursos virtuais.....	92
CONCLUSÃO.....	96

REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	104
Anexo A: Exemplar do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido.....	105
Anexo B: Modelo de Ficha de Metas.....	106
Anexo C: Narrativa de aprendizagem de AC3CL4.....	107
Anexo D: Ficha de Metas de AC3CL4.....	110
Anexo E: Diários de aprendizagem de AC3CL4.....	112

INTRODUÇÃO

Comecei a estudar idiomas quando eu tinha 13 anos. Com a permissão dos meus pais, participei de um concurso de bolsas em uma escola de inglês e fui contemplado com uma bolsa parcial. Até aquele momento eu havia estudado este idioma apenas na escola regular, onde eu tinha aulas que focavam somente na transmissão de alguns aspectos da gramática da língua. No curso de idiomas, tive contato com professores que eram fluentes, que ministravam suas aulas em inglês e que motivavam os alunos a expressarem suas ideias na língua alvo.

Levando em consideração meu desempenho neste curso de inglês, acredito que eu sempre fui um bom aprendiz de línguas. Recordo-me que eu buscava praticar em casa o que eu aprendia nas aulas. Além de fazer as tarefas assiduamente, eu também imaginava situações nas quais eu tivesse que usar a língua e pensava no tipo de coisas que eu devia dizer. Com o passar do tempo, fiz algumas amizades e, com isso, consegui mais formas de praticar. Eu conversava com meus amigos em inglês, dentro e fora de sala de aula. Além disso, eu sempre os ajudava quando eles apresentavam alguma dificuldade. Isso despertou em mim o interesse pelo ensino do idioma e, como resultado, decidi prestar vestibular para o curso de Letras, com habilitação em língua inglesa.

Entre na faculdade já fluente na língua e lá tive contato com teorias que embasam as práticas de ensino. No ano em que iniciei o curso, fui convidado a ministrar aulas de inglês na mesma escola de idiomas em que eu estudei. A princípio, fui contratado como monitor pedagógico, um profissional que atua junto a alunos com dificuldade no estudo do idioma e que precisam de aulas de reforço. Essas aulas tinham a duração de uma hora e limitavam-se à revisão das lições dos livros didáticos. Com o passar do tempo, fui notando que rever o assunto não era o suficiente para a maioria dos alunos a quem eu ensinava. Eles precisavam de uma atenção mais especial, que os auxiliasse na identificação de suas dificuldades, trabalhando-as de forma mais direta e personalizada. Os bons resultados que obtive me renderam a promoção para professor e passei a ministrar aulas para turmas regulares. O trabalho com grupos maiores mostrou-se bastante desafiador. Eu achava muito frustrante não conseguir assistir meus alunos em suas necessidades, especialmente aqueles que tinham mais dificuldade. Meu trabalho era simplesmente apresentar o conteúdo e estimular os alunos a estudar em casa. Eu buscava compartilhar com eles algumas das estratégias que eu mesmo havia adotado para começar a aprender o idioma. Alguns deles conseguiam bons resultados, mas um número significativo apresentava baixo desempenho: não conseguia falar o idioma

nem entender o que eu dizia. Tendo em vista minha incapacidade de atender a esses alunos individualmente, resolvi não mais me preocupar com isso e simplesmente fazer o que podia ser feito: ministrar aulas.

No último semestre do meu curso, porém, tive a chance de cursar uma disciplina complementar que teve grande impacto na minha formação profissional: Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. Esta atividade curricular passou a fazer parte da grade do curso de Letras a partir de 2010. Ela tem como um de seus objetivos o fomento da autonomia dos alunos por meio da conscientização de fatores que possam auxiliá-los no seu autoconhecimento para beneficiar a aprendizagem. Nesta disciplina tive contato com pressupostos teóricos sobre autonomia, motivação, estilos e estratégias de aprendizagem, entre outros. Entender como esses conceitos impactam a aprendizagem abriu minha mente e pude perceber a complexidade do processo. Consegui também relacionar estes construtos às minhas próprias experiências enquanto aprendente de inglês. Percebi que sempre tomei para mim a responsabilidade sobre o meu processo de aprendizagem. Eu também dispunha de algumas estratégias que facilitavam a aquisição do idioma e que protegiam a minha motivação. Eu entendi, então, que eu era um aprendente autônomo.

Dediquei-me ao máximo à disciplina, e mais uma vez, meu esforço foi recompensado. Ao final daquele ano, fui convidado a participar de um projeto de pesquisa coordenado pela professora, denominado “Aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo: motivação, autonomia e aconselhamento linguageiro”¹. Foi por meio desta pesquisa que tive a chance de conhecer o aconselhamento linguageiro, uma forma de suporte personalizado dado aos alunos que tem por objetivo o fomento da autonomia (MOZZON-McPHERSON, 2007; REINDERS, 2008; AOKI, 2012; MYNARD; CARSON, 2012; MAGNO E SILVA et al, 2013). Identifiquei-me bastante com a prática do aconselhamento, especialmente porque eu já havia feito trabalho semelhante em meus tempos de monitoria, embora sem os recursos teóricos e operacionais de agora. Aprofundei meus estudos sobre o tema, e passei a atuar como conselheiro linguageiro, auxiliando alunos da graduação em Letras com habilitação em língua inglesa.

Outros conceitos importantes que estudei no projeto e que contribuíram significativamente para o meu trabalho como conselheiro foram os referentes à Teoria da Complexidade. Compreender a aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo

¹ MAGNO E SILVA, Walkyria. *Aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo: motivação, autonomia e aconselhamento linguageiro*. Belém: FALEM, PPGL, UFPA, 2015. 12 p. Relatório de Pesquisa (final).

complexo significa entendê-la como um sistema composto por um grande número de agentes que estão interconectados por relações dinâmicas. Esse novo paradigma da ciência moderna propõe que o contexto faz parte dos sistemas, os quais podem, ao mesmo tempo, afetar e serem afetados por ele. Isso significa dizer que mudanças contextuais afetam a aprendizagem de línguas. Esse entendimento proporciona ao conselheiro uma ferramenta importante para auxiliar seus aconselhados.

Uma das vertentes do paradigma da Complexidade é a Abordagem Ecológica da aprendizagem de línguas (VAN LIER, 2004). Esta abordagem entende que o estudante está imerso em um contexto repleto de possibilidades de aprendizagem. Cabe a ele, identificar essas possibilidades e agir sobre elas. Isso significa dizer que o aluno aprende a língua estrangeira com os elementos que se encontram em seu meio ambiente. São eles filmes, músicas, livros, revistas, textos acadêmicos, livros didáticos, agendas, *sites* dedicados ao ensino de línguas, *sites* de relacionamentos, interações com os colegas de sala e com os professores, participação em grupos de conversação, entre muitos outros. Sendo assim, passei a entender que ajudar os aconselhados a perceber essas possibilidades de ação é também papel do conselheiro.

De posse desses conceitos, comecei a notar algumas questões intrigantes em minhas experiências enquanto conselheiro languageiro. Percebi que uma das minhas aconselhadas apresentava uma trajetória de aprendizagem muito semelhante à minha. Desde o início do processo de aconselhamento, ela já evidenciava alguns indícios de comportamentos autônomos. No caso dela, contudo, estes indicativos de autonomia pareciam estar especialmente relacionados à percepção de oportunidades de aprendizagem no seu ambiente, mas não refletiam o controle consciente sobre os processos de aprendizagem. Esse fato põe em questão até que ponto a percepção e ação sobre elementos do ambiente, visando superar as dificuldades em aprendizagem, podem resultar na autonomia de um aprendente. Neste período, eu havia acabado de iniciar meus estudos no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, e então, decidi dedicar a produção da minha dissertação à análise da trajetória de aprendizagem desta participante, tendo por base os pressupostos da Abordagem Ecológica. Em minha pesquisa, o foco é a autonomia da participante e sua relação com as oportunidades de aprendizagem disponíveis em seu meio, algumas delas intermediadas pelo aconselhamento languageiro.

Sendo assim, o objetivo geral do meu estudo é investigar como se deu o processo de autonomização da participante, evidenciando as contribuições do aconselhamento languageiro e das concepções da Abordagem Ecológica. Por meio de um estudo de caso, descrevo o

processo de autonomização da participante, investigando as contribuições do aconselhamento, tendo em vista que ela já apresentava indícios de autonomia. Pretendo também descrever a percepção da participante sobre as oportunidades de aprendizagem do ambiente e determinar a relação entre propiciamentos, autonomia e aconselhamento linguageiro. Estabelecidos estes objetivos específicos, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se deu o desenvolvimento da autonomia da participante?
- 2) Quais os propiciamentos que contribuíram para o desenvolvimento da sua autonomia?
- 3) Como se deu o processo de aconselhamento na perspectiva ecológica?

Optei pelo estudo de caso para realizar este estudo tendo em vista que, como afirmam Larsen-Freeman e Cameron (2008), esta metodologia de pesquisa possibilita analisar as trajetórias de aprendizagem longitudinalmente, em diferentes níveis e escalas, captando a variabilidade comum aos sistemas complexos. Acredito que o entendimento aprofundado sobre o processo de autonomização de um aprendente possa contribuir significativamente para as práticas do aconselhamento, especialmente no que diz respeito à relação entre o aprendente e o seu contexto. Desta forma, penso que a relação entre aprendizagem de línguas, aconselhamento linguageiro e Abordagem Ecológica seja uma das chaves para incrementar o processo de autonomização dos alunos.

Este trabalho está dividido em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda, serão apresentados e discutidos os pressupostos teóricos a respeito da Abordagem Ecológica, do aconselhamento linguageiro e da autonomia. Na terceira seção, apresentarei os procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta seção traz a análise e discussão dos dados coletados. Na última seção, teço minhas considerações finais e respondo às perguntas de pesquisa com base nos resultados da análise.

SEÇÃO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção discuto os três temas que embasaram a presente pesquisa. Inicialmente, discorro sobre a abordagem ecológica, seus principais preceitos e os conceitos de propiciamento e restrições. Posteriormente, apresento o aconselhamento linguageiro, seus atores e modelos. Por fim, explico alguns dos pressupostos da autonomia, no que tange sua definição, práticas de fomento e níveis.

2.1. Abordagem Ecológica

A Abordagem Ecológica foi desenvolvida pelo psicólogo James Gibson na década de 1950. Este psicólogo dedicou-se ao estudo da percepção que podemos ter do meio que nos cerca. De acordo com Braund (2008), Gibson visava retrabalhar os conceitos mais fundamentais dos estudos sobre a visão. Ele acrescenta ainda que, em sua teoria, tentou introduzir a noção de percepção direta, que ia de encontro aos pressupostos clássicos da percepção, desenvolvidos principalmente por René Descartes. Gibson acreditava que a percepção não se relacionava a conhecimentos pré-estabelecidos e armazenados em nossas mentes. Ele propunha uma percepção imediata das informações contidas no ambiente. Além disso, o autor buscava entender a percepção como um todo, gerando uma abordagem que pudesse servir de parâmetro para outros estudos nas mais diversas áreas (MACE, 2005). A esse respeito, Cutting (1993) já dizia que:

Essa abordagem [Abordagem Ecológica] não é uma teoria, mas uma meta-teoria, de como nós percebemos e entendemos o mundo a nossa volta por meio dos nossos sentidos. Como uma meta-teoria, ela dissolve problemas antigos, e cria problemas novos, fomentando novas maneiras de pensar sobre a percepção [...] ² (CUTTING, 1993, p. 231).

Como apontado por Cutting, a Abordagem Ecológica apresenta novas concepções para os objetos de estudo da psicologia. No que diz respeito à cognição, assunto de interesse para este trabalho, a visão gibsoniana afirma que “o conhecimento começa com a percepção, e percepção é perceber o ambiente”³ (MACE, 2005, p. 196. Grifos do autor). Mace (2005)

² No original: “This approach is not a theory, but a metatheory of how we perceive and understand the world around us through our senses. As a metatheory it dissolves old problems and creates new ones, fostering new ways to think about perception [...]”. Esta e todas as traduções de citações são de minha responsabilidade.

³ “knowledge begins with perception, and perception *is* perceiving the environment”.

acrescenta que, para Gibson, o ambiente é, no mínimo, tão essencial quanto o cérebro para a existência e exercício da mente. Com isso, notamos que, para Gibson, aprender equivale a perceber o ambiente a sua volta.

Essa nova abordagem abriu grandes possibilidades para os estudos da psicologia. Golonka e Wilson (2012) afirmam que ao invés de incentivar a pesquisa descritiva de experimentos, comum à psicologia cognitiva, a Abordagem Ecológica postula uma teoria que analisa a percepção da informação e seus significados, ou seja, cabe ao pesquisador a tarefa de explicar os fenômenos, tendo uma visão mais abrangente dos mesmos.

O ambiente é um conceito fundamental para a Abordagem Ecológica. Mace (2005) explica que Gibson compreende o ambiente como o mundo real e físico que compartilhamos. Ele refuta a ideia abstrata que era apresentada pelos estudiosos mais tradicionais, que entendiam o ambiente como percepções individuais que temos do mesmo, baseadas em nossas experiências prévias. Braund (2008, p. 130) acrescenta que, para Gibson, o ambiente não é uma entidade fixa, mas sim “um sistema aberto no qual estruturas dinâmicas e auto-organizáveis manifestam-se em um circuito móvel”⁴. Em outras palavras, o ambiente estaria sujeito a mudanças constantes e se relacionaria com os seus elementos constituintes, dentre eles, os animais⁵. Isto implica, também, na inseparabilidade entre o animal e o seu ambiente. O autor afirma que, segundo a Abordagem Ecológica, o animal não poderia existir sem o ambiente a sua volta, assim como a existência de um ambiente, implica na existência de animais.

Sendo assim, notamos que os pressupostos da Abordagem Ecológica foram os responsáveis pela criação de um novo ramo no campo da psicologia, a psicologia ecológica. Contudo, seu alcance não se limita a este campo. Ela também serviu de base para o desenvolvimento de estudos em outras áreas, dentre elas a Linguística Aplicada.

Van Lier (2000; 2004) buscou relacionar a linguística e o ensino e aprendizagem de línguas aos pressupostos da Abordagem Ecológica. Inicialmente, ele apresenta os principais conceitos de Ecologia, que é o estudo dos organismos e de sua relação com o ambiente. Posteriormente ele identifica neste campo duas vertentes: uma de cunho reducionista, que

⁴ “an open system in which dynamic, self-organizing structures manifest in a moving circuit”.

⁵ Por se tratar de uma teoria ecológica, Gibson utiliza em seus exemplos o termo animal, para se referir ao ser ativo que percebe e age sobre os objetos do seu ambiente. Esse termo é compartilhado por outros autores. Alguns, todavia, optam pelo termo ator(es). Neste trabalho, os dois termos serão usados, de acordo com as escolhas dos autores.

ficou conhecida como Ecologia Superficial (*shallow ecology*) que estudava o ambiente a partir da análise de suas partes componentes, desconsiderando sua inter-relação com o meio; e outra que “procurava novos métodos de pesquisa que levam em consideração toda a complexidade e inter-relação dos processos que se combinam para produzir um ambiente”⁶ (VAN LIER, 2004, p. 4). Essa abordagem, que ficou conhecida como Ecologia Profunda (*deep ecology*) é utilizada pelo autor para entender os fenômenos da língua e sua aprendizagem.

Outros autores passaram a explorar o ensino e aprendizagem de línguas à luz da Abordagem Ecológica. Dentre eles, no Brasil, destaca-se Paiva (2010) que apresenta os benefícios de tal estudo ao dizer que “a abordagem ecológica não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos, pois vê todos esses processos de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade” (p. 153).

A Abordagem Ecológica oferece uma nova maneira de entender como se dão os processos relacionados aos fenômenos do ensino e aprendizagem de línguas. Van Lier (2000) explica que, pela perspectiva ecológica, o aprendente está imerso em um ambiente cheio de significados potenciais. Esses significados tornam-se disponíveis de maneira gradual, na medida em que ele atua e interage com o ambiente. Assim como Gibson, o autor acredita que a aprendizagem não deve ser vista como um conjunto de informações contidas no cérebro do aluno. Para ele, aprender traduz-se em desenvolver maneiras eficazes de lidar com o mundo e seus significados. Sendo assim, ele conclui que “olhar para a aprendizagem é olhar para o aprendente ativo em seu ambiente, e não para conteúdos em seu cérebro”⁷ (VAN LIER, 2000, p. 250).

Tendo em vista os conceitos discutidos acima, o autor apresenta a linguística ecológica que, segundo ele, “foca na língua como relações entre pessoas e o mundo e na aprendizagem de línguas como formas de se relacionar mais efetivamente com pessoas e com o mundo”⁸ (VAN LIER, 2004, p. 4). Nessa abordagem, o contexto é entendido não apenas como algo que está ao redor do objeto, mas que define e ao mesmo tempo é definido pela linguagem.

Outro parâmetro da Abordagem Ecológica diz respeito à variabilidade e à diversidade. Van Lier (2004) afirma que esta abordagem não lida com seus objetos como se estes fossem

⁶ “seek new methods of research that take account of the full complexity and interrelatedness of processes that combine to produce an environment”.

⁷ “to look for learning is to look at the active learner in her environment, not at the contents of her brain”.

⁸ “focuses on language as relations between people and the world, and on language learning as ways of relating more effectively to people and the world”.

homogêneos. É preciso levar em consideração a variabilidade que eles apresentam. O autor também acrescenta que, no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, “variabilidade relaciona-se com as maneiras pelas quais alunos diferentes aprendem e o que isso significa para o professor; diversidade trata da vantagem de ter diferentes alunos e professores em uma sala de aula”⁹ (p. 7). Sendo assim, entende-se que a Abordagem Ecológica não trabalha com objetos ideais e homogêneos, mas aceita as diferenças dos mesmos.

Um último conceito importante desta abordagem é o conceito de propiciamento. Devido sua relevância para este trabalho, este assunto será apresentado separadamente na sessão que segue.

2.1.1. Propiciamentos

O conceito de propiciamento vem, há muito, sendo discutido pelos estudiosos da percepção. Inicialmente, Gibson diz que os “propiciamentos de um ambiente são tudo aquilo que ele *oferece* ao animal, o que ele *providencia* ou *fornece*, tanto para o bem, quanto para o mal”¹⁰ (GIBSON, 1986, p. 127. Grifos do autor). Com base nessa afirmação, muitos outros conceitos foram desenvolvidos por outros pesquisadores.

Turvey (1992, p. 174), pesquisador da corrente ecológica da psicologia, procurou relacionar fortemente os propiciamentos às propriedades físicas e constantes dos objetos do ambiente. Para ele, propiciamentos são “uma combinação invariante de propriedades da substância e da superfície tomadas como referência a um animal”¹¹. Ele acrescenta que “uma combinação invariante de propriedades propicia que um objeto seja pego, outra [combinação] propicia ficar em pé [em uma dada superfície], outra propicia que algo seja agarrado, e assim por diante”¹². Por fim, o autor afirma que as possibilidades de ação sobre os objetos do meio são reais, ou seja, elas existem independentemente da percepção do animal.

⁹ “Variability relates to the ways different learners learn, and what that means for the teacher, diversity addresses the value of having different learners and teachers in a class”.

¹⁰ “Affordances of the environment are what it offers to the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill”.

¹¹ “an invariant combination of properties of substance and surface taken with reference to an animal”.

¹² “One invariant combination of properties affords grasping, another affords support for upright posture, another affords catching, and so on”.

Stoffregen (2003) define propiciamentos como propriedades que emergem da interação entre o animal e o seu ambiente. O autor afirma que existe uma infinidade de ações que podem ser feitas por um animal em uma dada situação, mas que nem todas essas possibilidades são realizáveis. Algumas delas são impossíveis para o mesmo, outras não lhe convém em um determinado momento. O autor conclui afirmando que “definir os propiciamentos como propriedades do sistema ambiental – animal preserva sua natureza prospectiva e, ao mesmo tempo, reflete o fato de as oportunidades de ação surgirem da realidade existente”¹³(p. 124).

Seguindo a linha de Gibson, Van Lier (2000) define propiciamentos da seguinte forma:

Um propiciamento é uma propriedade particular do ambiente que é relevante – para o bem ou para o mal – para um organismo ativo e consciente naquele ambiente. Um propiciamento possibilita novas ações (mas não as causa ou provoca). O que se torna um propiciamento depende do que o organismo faz, do que ele quer e do que é útil para ele (VAN LIER, 2000, p. 252)¹⁴.

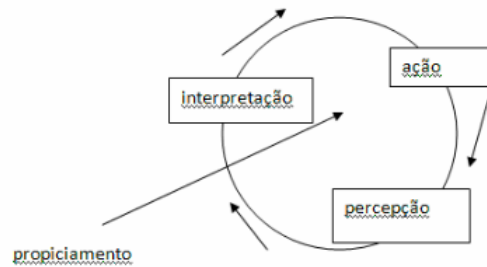
A fim de oferecer maiores esclarecimentos sobre o conceito, o autor recorre a um exemplo da natureza. Ele diz que, nas florestas, uma folha pode oferecer diferentes propiciamentos a diferentes organismos. Ela pode servir para que um sapo ande sobre ela ou para que uma formiga a corte. Ela também pode servir de comida para uma lagarta, de sombra para uma aranha ou de remédio para um xamã. Mas em todos os exemplos, suas propriedades são as mesmas. O que muda são as formas como ela é percebida pelos diferentes organismos.

Em seu livro de 2004, o autor preocupa-se novamente em revisitar o conceito de propiciamento dado por Gibson. Este último afirma que os propiciamentos estão ligados à ação potencial oferecida por um objeto e, para que essa ação torne-se um propiciamento, deve ser percebida e interpretada para que então o indivíduo possa agir sobre a mesma. Esta proposição é representada pelo gráfico abaixo.

¹³ “Defining affordances as properties of the animal–environment system preserves their prospective nature while at the same time reflecting the fact that opportunities for action arise out of extant reality”.

¹⁴ “An affordance is a particular property of the environment that is relevant-for good or for ill-to an active, perceiving organism in that environment. An affordance affords further action (but does not cause or trigger it). What becomes an affordance depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it”.

Figura 1 – Propiciamentos para Gibson



Fonte: PAIVA, 2010, p 155.

Acredito que entender a relação entre percepção, interpretação e ação ajuda a esclarecer o motivo pelo qual um elemento do ambiente seja um propiciamento para alguns e não para outros, como fica claro na definição de Stoffregen (2003). Vejamos um exemplo. Imaginemos uma pessoa que, estando em um aposento escuro, utilize a luz do celular para iluminar o local. Temos então um propiciamento, pois a pessoa percebeu a presença do celular em seu bolso, interpretou que a luz que este emitia poderia ser útil e, finalmente, agiu. O mesmo objeto poderia não se tornar um propiciamento para outras pessoas. Elas poderiam não notar a presença do celular; ou notar, mas não interpretar que ele poderia ser utilizado como lanterna. Por vezes, a pessoa pode até perceber e interpretar que pode usar o celular para iluminar o ambiente, mas não chega a agir, por se sentir restringida de alguma forma ou por medo de incomodar alguém.

O exemplo acima apresentado também pode ser analisado com base na definição de propiciamentos apresentada por Turvey em um texto que produziu em 2008 em parceria com Britt Fajen e Michael Riley, desta vez aplicando os conceitos da Abordagem Ecológica para a análise da percepção nos esportes. Neste artigo, os autores definem propiciamentos como “oportunidades para a ação. Eles descrevem o ambiente em termos de comportamentos que são possíveis em um dado momento sob certas circunstâncias. Propiciamentos capturam a íntima relação entre percepção e ação”¹⁵ (FAJEN; RILEY; TURVEY, 2008, p. 79).

Esses autores também oferecem um conjunto de características dos propiciamentos, que são resumidas abaixo:

¹⁵ “opportunities for action. They describe the environment in terms of behaviors that are possible at a given moment under a given set of conditions. Affordances capture the tight coupling between perception and action”.

a) Propiciamentos são reais: retomando o que foi apresentado em Turvey (1992), os autores afirmam que os propiciamentos são diretamente percebidos pelo ator, não sendo necessária sua concepção por meio de algum processo cognitivo sofisticado.

b) Propiciamentos são específicos dos atores: isso significa que eles não são inerentes aos objetos ou aos ambientes em si, e sim definidos pela capacidade de ação de um dado ator. Eles exemplificam dizendo que uma bola de futebol pode propiciar drible para um adulto, mas não para uma criança, cujas pernas curtas e movimentos descoordenados não permitem essa ação.

c) Propiciamentos capturam a reciprocidade entre percepção e ação: desta forma, entende-se que o ambiente passa a ser descrito por meio das possibilidades que este oferece ao ator.

d) Propiciamentos permitem o controle prospectivo: os autores apresentam o conceito de controle prospectivo como “os meios pelos quais os atores adaptam seu comportamento para as limitações e oportunidades de comportamento do ambiente”¹⁶ (p. 88). A percepção então teria um papel preparatório antes da ação em si. Eles afirmam que, sem o controle prospectivo, as ações seriam reduzidas a meras reações.

e) Propiciamentos são significativos: como mencionado anteriormente, para Gibson, o ambiente era percebido fundamentalmente em termos do que ele propicia ao ator, ao invés de propriedades neutras como cor ou formato. Sendo assim, os propiciamentos só são percebidos se forem significativos.

f) Propiciamentos são dinâmicos: os autores afirmam que as oportunidades para a ação vêm e vão, ou seja, propiciamentos podem surgir e desaparecer com o passar do tempo.

¹⁶ “the means by which actors adapt behavior in advance to the constraints and behavioral opportunities in the environment”.

Fajen, Riley e Turvey (2008) também oferecem uma reflexão sobre os propiciamentos em contexto social. Os autores indicam que a percepção dos propiciamentos pode ser dividida em três categorias. A primeira categoria envolve os *propiciamentos para outras pessoas*, ou seja, ações que o ator percebe que outras pessoas podem adotar sob certas condições do ambiente. A segunda categoria é a dos *propiciamentos para ação conjunta*, que seriam ações que o ator pode fazer cooperativamente com outros agentes. Finalmente, a terceira categoria seria a dos *propiciamentos em outra pessoa*, que podem ser entendidos como possibilidades de ações que o ator percebe em outras pessoas do meio, resultantes de sua interação com as mesmas.

Penso que os conceitos de propiciamentos apresentados também possam ser de grande valia para entender os fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Van Lier (2000, p. 253) afirma que “em termos de aprendizagem de línguas, o ambiente é repleto de linguagem que oferece oportunidades de aprendizagem ao aprendente ativo e participativo”¹⁷. Sendo assim, o bom aprendente de línguas seria aquele que é capaz de identificar essas oportunidades e agir sobre elas. A Abordagem Ecológica e os propiciamentos também oferecem uma explicação para os diferentes níveis de autonomia na aprendizagem existentes em diferentes aprendentes sob as mesmas condições. Por que alguns alunos conseguem aprender línguas estrangeiras mais rapidamente que outros? Além de questões de aptidão, podemos investigar se a percepção sobre as oportunidades de aprendizagem não diverge entre esses aprendentes. Muitos elementos do meio propiciam a aprendizagem de línguas; contudo, existem alunos que não as percebem, não as interpretam como tal ou não as põem em prática. A música é um elemento do meio que propicia a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas alguns alunos não percebem isso. Outros não a interpretam como uma oportunidade de aprendizagem, apenas como uma forma de lazer. Finalmente, existem aqueles que a percebem e a interpretam como tal, mas nunca chegam a agir e tentar estudar línguas com esse recurso.

Outra questão seria investigar se o ambiente oferece os propiciamentos necessários para a aprendizagem de línguas, como sugere Paiva (2010). A esse respeito, a autora explica que, no contexto da aprendizagem de línguas, “os propiciamentos não são os mesmos para todos os aprendizes, pois há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem de uma segunda língua do que outros” (p. 155). O aprendente que está no país onde a língua estrangeira é falada encontra-se em um ambiente que oferece mais

¹⁷ “In terms of language learning, the environment is full of language that provides opportunities for learning to the active, participating learner”.

propiciamentos do aquele que está em um país onde isso não ocorre. A autora afirma que existem países que oferecem mais propiciamentos para aprender uma língua do que outra. No caso do Brasil, existem mais propiciamentos para a aprendizagem do inglês e do espanhol, que são muito mais presentes no dia a dia das pessoas, do que idiomas como o mandarim ou o russo.

Em seu artigo, Paiva (*ibid*) analisa a narrativa de aprendizagem de um aluno que obteve sucesso em sua aprendizagem autônoma. Sua primeira constatação foi a de que o aluno por si só já sabia que, para aprender o idioma, precisaria de mais do que apenas assistir a uma série de aulas. Era preciso tomar atitudes. Ele então passa a estudar inglês com o auxílio de uma coletânea de livros e de músicas. Ela nota que este aluno percebe os propiciamentos oferecidos por estes objetos para aprender línguas. Sendo assim, ela conclui que, caso queiramos auxiliar alguém em sua trajetória de aprendizagem de línguas, “devemos auxiliar os aprendizes a perceber propiciamentos fora da sala de aula, pois a escola sozinha não reúne todos os propiciamentos necessários para a aquisição de uma língua” (PAIVA, 2010, p. 161).

Acredito que o aconselhamento languageiro seja um importante suporte para auxiliar aprendentes de língua a perceber esses propiciamentos. Por meio de diversos recursos e técnicas, os conselheiros colaboram para que os alunos percebam as oportunidades de ação que os elementos do meio disponibilizam, a interpretá-los como oportunidades de aprendizagem e, finalmente, a agir sobre estes propiciamentos.

Nesta subseção apresentei alguns dos pontos relevantes sobre os propiciamentos, tanto os originados da psicologia ecológica como os da linguística ecológica. A partir daqui, dedico-me a apresentar outro conceito importante para este trabalho: o de restrições.

2.1.2. Restrições

Aliado à noção de propiciamentos está o conceito de restrições, proposto inicialmente por Grenno (1998). O autor diz que restrições são regularidades das práticas sociais e das interações com objetos que permitem ao ator antecipar resultados, e, assim, limitar suas ações. Desta forma, entendemos que os elementos do ambiente podem, ao mesmo tempo, oferecer possibilidades de ação, ou seja, possíveis propiciamentos, assim como oferecer limitações para algumas destas ações. Uma cadeira propicia a ação de sentar-se. Contudo, algumas regras sociais restringem esta ação. Se uma pessoa está em um ambiente onde todos estão de pé, a ação de sentar-se fica restringida por uma convenção social – sentar-se enquanto todos estão de pé pode parecer falta de educação. No que tange à interação com objetos, a mesma

cadeira mencionada no exemplo anterior, que propicia a ação de sentar-se, pode restringir esta ação para uma pessoa muito pequena, como uma criança, ou para uma pessoa muito alta, ou para uma mulher que esteja usando um vestido curto demais. Entendemos então que as restrições podem relacionar-se ao ambiente, como no primeiro exemplo, ou com características físicas e/ou psicológicas dos atores.

Já para Kennewell (2001, p. 106):

Propiciamentos são atributos do meio que proporcionam potencial para uma ação; restrições são as condições e relações entre estes atributos que oferecem estrutura e direcionamento para o curso das ações. Por exemplo, uma porta aberta propicia a entrada em uma sala; uma porta fechada restringe a entrada. Restrições não são o oposto dos propiciamentos, eles são complementares e igualmente necessários para que ações possam ocorrer¹⁸.

Percebemos que na definição de Kennewell, as restrições estão ainda mais conectadas com as práticas sociais. Além do exemplo da porta, muitos outros podem ser explorados. Lugares destinados a prioridades como gestantes e idosos restringem a ação de sentar-se para o cidadão comum. Indo um pouco além, existem condições sociais que determinam o tipo de vestuário que se deve usar em determinados locais, ou mesmo o nível da linguagem que deve ser utilizada. Para Kennewell, as restrições são forma de direcionar as ações.

O autor preocupa-se ainda em relacionar os conceitos de propiciamentos e restrições à aprendizagem. Ele diz que, para que a aprendizagem ocorra com sucesso durante a produção de uma tarefa, é preciso ter em vista tanto o potencial para ação oferecido pelos propiciamentos daquela tarefa como as suas restrições. O autor exemplifica dizendo que, em uma aula de línguas, uma atividade de *role-play* envolvendo a compra de passagens de trem “pode ser propiciada por uma lista de vocabulário útil; e limitada pela exigência [de que o aluno] use estas palavras de forma apropriada na conversação”¹⁹ (KENNEWELL, 2001, p. 106). Desta forma, podemos entender que atividades que visem à aprendizagem devem conter ações potenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, e para tanto os recursos necessários devem ser oferecidos. Entretanto, estas mesmas atividades também devem possuir limitações

¹⁸ “The affordances are the attributes of the setting which provide potential for action; the constraints are the conditions and relationships amongst attributes which provide structure and guidance for the course of actions. For example, a doorway affords entrance to a room; a closed door constrains entry. Constraints are not the opposite of affordances they are complementary and equally necessary for activity to take place”.

¹⁹ “may be afforded by a list of useful vocabulary; it may be constrained by requiring all the words on the list to be used appropriately in conversation”.

claras, que contenham essa possibilidade de ação, impedindo o aluno de simplesmente fazer o que quiser.

O conceito de restrições também dialoga com a noção de controle prospectivo de Turvey (1992), que já foi mencionada anteriormente. Nesse artigo o autor afirma que:

CP [controle prospectivo] é o controle relativo a eventos futuros, usualmente interpretados como metas a serem alcançadas. A fim de realizar um ato tão simples como atravessar uma sala com uma grande quantidade de mobília para fechar uma porta, ou tão complexo como posicionar-se para receber um passe em jogo de futebol, é essencial ver que movimentos são possíveis, que encontros são possíveis, e controlar o seu comportamento de maneira adequada. Para ser mais específico, conduzir um ato exige que a pessoa perceba se o ato como um todo é possível, que atos menores são possíveis de acordo com a configuração da superfície e quais possíveis consequências resultariam destes se essas condições persistirem (TURVEY, 1992, p. 174).²⁰

Concluimos então que, para que nossas ações sejam realizadas com sucesso, é crucial antecipar os propiciamentos e restrições presentes no ambiente. Em se tratando de aprendizagem de línguas, o controle prospectivo diz respeito à identificação dos propiciamentos e restrições oferecidos pelos elementos presentes no ambiente. Ao estipular uma meta a ser alcançada, o aprendente deve avaliar que objetos do meio lhe garantem os propiciamentos necessários para alcançar esta meta, e quais as restrições que estes objetos podem apresentar, e ainda se estas restrições podem ser contornadas a fim de se tornarem propiciamentos. Esta pode ser uma tarefa difícil para alguns aprendentes. Daí a importância de oferecer a estes algum tipo de suporte que os auxilie no controle prospectivo. Neste trabalho, irei sugerir o aconselhamento languageiro como uma forma de mediação para auxiliar os alunos no alcance de suas metas. Acredito que o conselheiro languageiro possa ajudar o aluno na identificação de propiciamentos e na reflexão sobre algumas restrições presentes em seu meio.

Na sessão seguinte apresento o conceito de mediação, para assim, poder discorrer sobre as definições de Van Lier (2004) sobre propiciamentos imediatos e propiciamentos mediados.

²⁰ “PC is control concerned with future events, usually interpretable as goals to be realized. In order to perform an act as simple as walking across a room cluttered with furniture to close a door, or as complex as positioning oneself to receive a pass in a game of football, it is essential to see what movements are possible, what encounters are possible, and to control behavior accordingly. To be specific, conducting an act requires that one perceive whether the act as a whole is possible, what subacts are possible with respect to the surface layout, and the possible consequences of current subacts if current (kinetic, kinematic) conditions persist”.

2.1.3. Mediação e tipos de propiciamentos

Van Lier (2004, p. 96) retoma a concepção de Vygotsky sobre mediação. Ele brevemente explica que “ferramentas medeiam atividades”²¹. Caso precisemos pegar uma maçã no alto de uma árvore, podemos utilizar uma escada ou uma vara para alcançá-la. Ele diz também que podemos pedir para que alguém um pouco mais alto a pegue para nós. Desta forma, a linguagem acaba por servir como uma forma de mediação.

Nestes breves exemplos, o autor apresenta um importante conceito da teoria sociocultural de Vygotsky. Oliveira (2002) diz que mediação pode ser entendida como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26). A autora acrescenta que os processos de mediação, tanto com instrumentos quanto com a linguagem, são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fato que distingue o homem dos outros animais pois “a mediação é um processo essencial para as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (p. 33).

O conceito de mediação inspirou trabalhos além do campo da psicologia desenvolvimentista. Na pedagogia, por exemplo, surge a ideia de mediação pedagógica, que Cathólico (2010, p. 6) define como “uma forma de dar apoio a uma aprendizagem efetiva”. Ademais, o autor ressalta que, neste apoio, sempre estão presentes o docente, o aluno e a situação criada para a interação entre estes. Este conceito foi baseado nos estudos do psicopedagogo israelense Reuven Feuerstein sobre a aprendizagem mediada. Este pesquisador trabalhou com a avaliação do desempenho de crianças em seu país, constatando que aquelas com baixo desempenho possuíam poucas experiências de interação com o seu meio (BEYER, 1996).

O conceito de mediação pedagógica em muito se assemelha com o de aconselhamento linguageiro, que será apresentado posteriormente neste trabalho. Isso se dá porque a mediação também se faz presente nos modelos de aconselhamento. Mediados pelo diálogo, conselheiro e aconselhado estabelecem objetivos. O conselheiro linguageiro pode ainda utilizar-se de outros instrumentos que sirvam de mediadores e que contribuam para a aprendizagem do aluno.

Um dos pressupostos deste trabalho é que o aconselhamento linguageiro como um todo possa ser uma forma de mediação para auxiliar o aluno em seu processo de autonomização. O conselheiro, mediado por seus conhecimentos teóricos e do meio ambiente

²¹ “tools mediate activities”.

que compartilha com o aconselhado, pode ajudá-lo a perceber melhor os propiciamentos a sua volta. Tendo em vista a conceituação de propiciamento e de restrições apresentada nas seções anteriores, dedico-me à discussão de duas categorias de propiciamentos apresentadas por Van Lier (2004): os propiciamentos imediatos e os mediados.

Primeiramente, faz-se necessário relembrar que existem alguns propiciamentos que são diretamente percebidos pela pessoa. Tomando novamente uma cadeira como exemplo, este elemento, quando localizado em uma sala de espera de um hospital, propicia a ação de sentar-se. Esse é um exemplo de um propiciamento direto ou imediato. Esse mesmo objeto, contudo, pode não oferecer o mesmo propiciamento em outro contexto. Se a pessoa que estava sentada na sala de espera for convidada a entrar no consultório de um médico, a cadeira existente nesse novo ambiente pode não oferecer de imediato o propiciamento à pessoa, que pode ser restringida por algumas regras do acordo social. Ela pode precisar da mediação de outro, no caso, o médico, para eliminar a restrição existente. Quando o mesmo convida o sujeito a se sentar, ele finalmente age. Eis um exemplo de propiciamento mediado.

Entende-se então que propiciamentos imediatos são aqueles percebidos diretamente pelo ator, sem a mediação do outro. Os propiciamentos mediados, por outro lado, são aqueles sugeridos pelo outro, seja por meio da fala, gestos ou ações. Van Lier (2004) também aponta a existência de propiciamentos linguísticos, ou seja, expressões percebidas pelo ator que possibilitam ação. O autor afirma que:

- a) um propiciamento expressa a relação entre uma pessoa e uma expressão linguística (um ato de fala, um evento de fala); ele apresenta *potencial para a ação*; ele é uma *relação de possibilidade*, [...];
- b) propiciamentos linguísticos são especificados nas expressões linguísticas, e disponíveis para o interlocutor ativo (ou destinatário) que pode captar um ou mais desses propiciamentos uma vez que eles sejam relevantes no momento.
- c) os propiciamentos captados servem ao agente – dependendo de suas habilidades – para promover ação adicional e conduzir a um nível de interação mais elevado e mais bem sucedido.

(VAN LIER, 2004, p. 95. Grifos do autor)²²

Van Lier (2004) acredita que tanto a linguagem como gestos podem servir de instrumentos para mediar propiciamentos que não são imediatos às pessoas. O autor afirma

²² “a) an affordance expresses a relationship between a person and a linguistic expression (a speech act, a speech event); it is *action potential*; it is a relation of possibility, [...];
 b) linguistic affordances are specified in the linguistic expression, and available to the active interlocutor (or addressee) who may pick up one or more of those affordances as they are relevant at the moment;
 c) the affordances picked up serve the agent – depending on his or her abilities – to promote further action and lead to a higher and more successful levels of interaction”.

ainda que, na aprendizagem de línguas, a conexão entre esses propiciamentos parece ser crucial para a emergência de oportunidades de aprendizagem. Muitos elementos do meio propiciam a aprendizagem. Todavia, alguns não são percebidos pelos aprendentes, ou apresentam restrições que inibem a ação destes. Eis que fica clara novamente a importância de oferecer a estes aprendentes um suporte que os auxilie para que sejam maiores as chances de haver uma aprendizagem efetiva. Na subseção seguinte, apresento o aconselhamento linguageiro, como uma alternativa para esta problemática.

2.2. Aconselhamento linguageiro

O aconselhamento linguageiro é uma prática que já vem sendo discutida há algum tempo entre os estudiosos do campo do ensino e aprendizagem de línguas (MOZZON-McPHERSON, 2000; REINDERS, 2008; AOKI, 2012; MYNARD; CARSON, 2012; MAGNO E SILVA et al, 2013). Mynard e Carson (2012) afirmam que a forma pela qual ele é desenvolvido nas universidades e centros de autoacesso mundo afora é bastante variada. Esta seção será dedicada à apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam essa prática, em suas diferentes manifestações. Inicialmente, exponho algumas das definições do aconselhamento linguageiro. Posteriormente, discorro sobre os papéis desempenhados pelo conselheiro linguageiro nas sessões de aconselhamento. Por fim, explico como se dão as sessões de aconselhamento desenvolvidas pelos diferentes estudiosos da área e apresento o modelo que norteia o aconselhamento que é desenvolvido por mim nesta pesquisa.

2.2.1. Definição e objetivos

Gremmo (2007) explica que muitos autores já se dedicaram a apresentar os princípios do aconselhamento linguageiro, dos quais a autora destaca:

- a) o caráter não-direcional, que, em linhas gerais, significa que cabe apenas ao aconselhado a responsabilidade pela tomada de decisões;
- b) o foco no processo de aprendizagem, e não na instrução de conteúdos;
- c) a retroatividade, ou seja, a constante reflexão sobre as atitudes tomadas e metas estabelecidas;
- d) o fato de não poder ser programada antecipadamente, uma vez que, a cada sessão surgem novos desafios para conselheiro e aconselhado.

Outro autor que apresenta uma definição para o aconselhamento linguageiro é Reinders (2008). Ele afirma que este “é um tipo de suporte no qual professores encontram-se com alunos individualmente para oferecer conselhos e retroalimentação²³ que os ajudem a desenvolver habilidades de aprendizagem autodirecionada”²⁴ (p.1). Ele acrescenta que o aconselhamento linguageiro é uma forma de auxílio que se torna cada vez mais popular em muitas partes do mundo. O autor explica que este apoio, cada vez mais, está sendo oferecido em paralelo às aulas de línguas estrangeiras, focando nas necessidades individuais dos alunos e auxiliando-os na personalização da aprendizagem que ocorre em sala de aula e fora dela. Reinders (2008), em sua definição, aponta duas características importantes do aconselhamento linguageiro, já mencionadas por Gremmo (2007), que são o seu caráter individual e personalizado e o foco no fomento da autonomia.

A personalização da aprendizagem e a autonomia também são ressaltadas na definição de Mynard e Carson (2012). Os autores consideram o conselheiro linguageiro como um educador que trabalha, geralmente de forma individual, o desenvolvimento de aspectos relevantes que fomentem a aprendizagem de línguas. Para eles, o aconselhamento linguageiro “envolve o processo e a prática de ajudar os alunos a direcionar suas próprias trajetórias a fim de se tornarem aprendentes de línguas mais eficazes e autônomos”²⁵ (p. 4). Eles acrescentam que a maneira como os alunos são assistidos a fim de se tornarem bons aprendentes de línguas irá variar de pessoa para pessoa e de contexto para contexto.

Finalmente, Magno e Silva e colegas (2013, p. 56), ao caracterizarem o aconselhamento linguageiro, destacam o foco na autonomia e na não diretividade. Elas afirmam que:

O aconselhamento linguageiro é intimamente ligado à autonomia, uma vez que procura instaurar práticas que se estendem muito além das sessões de aconselhamento. Isso pode ocorrer se houver nessas sessões a busca de uma atmosfera que maximize a autonomia do aprendente e que minimize as intervenções em tom professoral que apontam soluções para os problemas do aprendente (MAGNO E SILVA et al, 2013. p. 56).

²³ O conceito de retroalimentação deve ser entendido como o retorno dado pelo professor a toda e qualquer produção ou atitude tomada pelo aluno (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1998).

²⁴ “is a type of language support where teachers meet with students on an individual basis to offer advice and feedback and to help students develop self-directed learning skills”.

²⁵ “Involves the process and practice of helping students to direct their own learning paths so as to become more effective and more autonomous language learners”.

Podemos notar, na caracterização das autoras, que a tomada de decisões é prerrogativa do aluno, sendo as intervenções diretivas tidas como um fator que restringe o desenvolvimento da autonomia.

Sendo assim, podemos concluir que o aconselhamento é uma forma de auxiliar os alunos a aprender línguas estrangeiras. Conselheiro e aconselhado irão pensar em estratégias para superar as dificuldades que costumam fazer parte do processo de aprendizagem de uma língua. Notamos também que todas as definições apresentadas anteriormente possuem como fator comum o fomento da autonomia. Entendemos então, que o direcionamento do conselheiro deva se dar de tal forma que, aos poucos, o aconselhado possa assumir as rédeas de sua aprendizagem e caminhar por conta própria.

O fomento da autonomia também é ressaltado na discussão que concerne aos objetivos do aconselhamento languageiro. Reinders (2007) afirma que as sessões de aconselhamento oferecem ao aconselhado uma forma de criar oportunidades para ter contato mais regular com a língua, além de estender as influências da aprendizagem de línguas para dentro da vida acadêmica do aluno. Ademais, em outro texto, o autor coloca que:

O propósito do aconselhamento é prover aos estudantes orientações sobre sua aprendizagem de línguas e encorajar o desenvolvimento do aprendente autônomo. Desta forma, ele [o aconselhamento languageiro] difere da tutoria ou da conferência, já que o foco não está diretamente ligado à língua, mas em como aprendê-la (REINDERS, 2008. p. 1)²⁶.

O autor deixa claro que o conselheiro não é aquele que ensina a língua. Pelo contrário, ele ajuda o estudante a *aprender* o idioma que está estudando. Este é um dos pontos importantes que devem ser entendidos a respeito do aconselhamento languageiro. Ele não é um tipo de reforço ou aula particular. Ele é um trabalho que busca desenvolver no aconselhado melhor entendimento e controle de sua aprendizagem.

Ainda no que se refere aos objetivos do aconselhamento languageiro, Mynard e Thornton (2012), em sua descrição do que eles denominam aconselhamento centrado na pessoa, indicam que respeito, empatia e sinceridade são aspectos importantes a serem alcançados nas sessões. A fim de tornar o processo de aconselhamento mais eficaz, é importante que haja uma atmosfera de parceria entre conselheiro e aconselhado. Magno e Silva e colegas (2013. p. 64) concordam com o valor desta asserção ao afirmarem que o

²⁶ The purpose of advising is to provide guidance to students about their language learning and to encourage the development of learner autonomy. In this way, it is different from tutoring or conferencing in that the focus is not directly on the language, but rather on how to learn the language.

conselheiro languageiro é responsável por atentar para “as mensagens motivacionais enviadas ao aconselhado, no objetivo de gerar empatia”.

Aoki (2012) também contribui para a discussão dos objetivos do aconselhamento languageiro. Ela concorda que essa prática visa, principalmente, ajudar o aluno a aprender por conta própria. Para tanto, o conselheiro deve auxiliar seus aconselhados em áreas como estabelecimento de metas, delimitação de objetivos, utilização de recursos, participação em atividades de aprendizagem e autoavaliação.

De posse de algumas das definições referentes ao aconselhamento languageiro e discutidos seus objetivos, exponho, na subseção seguinte, a definição de conselheiro languageiro, elencando suas habilidades e definindo suas práticas junto aos aconselhados.

2.2.2. Conselheiro languageiro

No que diz respeito à definição de quem é o conselheiro languageiro, Mozzon-McPherson (2007) afirma que este é o gerador de energia no processo de aprendizagem do aluno. Além do domínio da língua, ele precisa de uma série de estratégias que criem um ambiente favorável para a aprendizagem, garantindo ao aconselhado a oportunidade de discutir sobre a mesma. Mynard e Carson (2012. p. 9), em concordância com o exposto anteriormente, afirmam que o conselheiro “é um profissional treinado em aprendizagem de línguas que possui rica experiência no que se relaciona a recursos, atividades e estratégias que possam ser de grande valia para os aprendentes”²⁷.

Os autores também ressaltam o valor da experiência com a aprendizagem de línguas por parte do conselheiro. Contudo, eles lembram que o aconselhamento languageiro visa promover a autonomia, sendo assim é importante que o conselheiro saiba oferecer conselhos que garantam ao aconselhado o poder de decisão. Isso nos remete a uma importante discussão sobre o grau de diretividade das intervenções do conselheiro. Gremmo (2007) afirma que “a cada momento em seu trabalho, os conselheiros vivem a dificuldade de resolver a tensão entre ajudar o aprendente em aprender a aprender e ajudá-lo em um ponto específico no qual ele esteja trabalhando”²⁸ (p. 2). O aconselhamento languageiro, como apresentado na subseção

²⁷ “a learning advisor is a trained expert in language learning and has a wealth of experience related to resources, activities and strategies that could be of great benefit to the learners”.

²⁸ “at every moment in their action as advisers, advisers experience the difficulty of solving the tension between helping the learner to learn how to learn, and helping the learner to go about the specific ‘bit of learning’ he/she is actually performing”.

anterior, visa a autonomia, e conselhos muito pontuais e diretivos podem ser um obstáculo no fomento da mesma. A autora problematiza essa questão e afirma que o conselheiro deve navegar entre dois estilos opostos: o primeiro ela denomina *relação de ajuda*, que pode ser entendida como uma forma de proceder na qual o conselheiro proporciona auxílio ao aconselhado de antemão, por vezes sobre problemas dos quais os aconselhados ainda nem estão cientes. Essa atitude pode tornar o aconselhado dependente da ação do conselheiro, impedindo-o de desenvolver comportamentos autônomos. O segundo estilo é denominado *relação de oposição*, na qual o conselheiro se utiliza de pistas indiretas a fim de fazer com que o aconselhado encontre sozinho as soluções para os seus problemas. A autora ressalva, porém, que esta postura pode levar o aconselhado a sentir-se incompetente e desencorajado, o que também inibe o seu comportamento autônomo.

Mynard e Carson (2012), a esse respeito, revisitam os pressupostos teóricos sobre o aconselhamento que é feito em outras profissões a fim de sugerir uma alternativa para esse problema. Eles afirmam que “por meio da combinação de conselhos não diretivos e intervenções diretivas feitas apropriadamente, um aprendente pode ser apoiado em suas tentativas de aprender de maneira autônoma”²⁹ (p. 9). Cabe ao conselheiro apropriar-se destas técnicas discursivas que garantem conselhos diretivos de maneira mais sutil, aprimorando, assim, suas práticas de aconselhamento.

Outro ponto a ser ressaltado são as habilidades do conselheiro linguageiro. Kelly (1996) preocupou-se em identificar as habilidades que estes profissionais deveriam possuir a fim de estimular a aprendizagem autônoma. Ela as classificou em macro e micro habilidades, como exponho nos quadros que seguem:

²⁹ “Through a combination of non-directive and appropriately introduced directive interventions, a learner can be supported in their autonomous learning endeavours”.

Quadro 1 – Macro habilidades do conselheiro

Macro habilidade	Descrição	Propósito
Iniciar	Introduzir novas opções e direções	Promover o foco do aprendente e reduzir a incerteza
Estabelecer metas	Ajudar o aprendente a formular metas e objetivos específicos	Possibilitar ao aprendente o foco em metas gerenciáveis
Guiar	Oferecer conselhos e informação, direcionamento e ideias, sugerir	Ajudar o aprendente a desenvolver estratégias alternativas
Oferecer modelos	Demonstrar comportamento a ser alcançado	Prover exemplos de conhecimentos e habilidades que o aprendente deseje
Oferecer suporte	Prover encorajamento e reforço	Ajudar o aprendente a persistir, criar confiança, reconhecer e encorajar o esforço
Oferecer <i>feedback</i>	Expressar reações construtivas aos esforços dos aprendentes	Auxiliar o autoreconhecimento do aprendente, assim como sua capacidade para autoavaliação
Avaliar	Apreciar os progressos e realizações dos aprendentes	Reconhecer a importância dos esforços e realizações dos aprendentes
Conectar	Conectar os objetivos e tarefas dos aprendentes a questões mais amplas	Ajudar a estabelecer a relevância e o valor dos projetos do aprendente
Concluir	Conduzir uma sequência de trabalho a uma conclusão	Ajudar os aprendentes a estabelecer fronteiras e definir realizações

Fonte: Kelly (1996, p. 95)

Segundo a autora, as macro habilidades descrevem estratégias particulares que podem facilitar a aprendizagem autônoma uma vez que oferecem uma forma de guiar os aprendentes em seus estudos. Elas estão diretamente relacionadas aos níveis de fomento da autonomia, que serão discutidos com mais detalhes posteriormente. Por meio destas habilidades, os conselheiros podem oferecer um passo a passo para seus aconselhados, auxiliando-os desde o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, passando pela disponibilização de modelos, promovendo a avaliação deste processo e, finalmente, conduzindo-o a uma conclusão.

Contudo, a autora também indica que, durante qualquer uma dessas etapas do processo de aconselhamento, as interações com os aprendentes podem exigir do conselheiro alguns

comportamentos mais particulares, que a autora classifica como micro habilidades. Eu as exponho no quadro que segue:

Quadro 2 – Micro habilidades do conselheiro

Micro habilidade	Descrição	Propósito
Assistir	Dar ao aprendente atenção individual	Mostrar respeito e interesse; focar na pessoa
Reapresentar	Repetir, com suas próprias palavras, o que o aprendente diz	Checar o seu entendimento e confirmar a intenção do aprendente
Parafrasear	Simplificar as afirmações do aprendente por meio do foco na essência da mensagem	Esclarecer a mensagem e por em ordem confusões ou sentidos conflitantes
Resumir	Congregar os elementos principais de uma mensagem	Criar foco e direcionamento
Fazer perguntas	Utilizar perguntas abertas e encorajar a autoexploração	Extrair e estimular a revelação e autodefinição do aprendente
Interpretar	Oferecer explicação para as experiências dos aprendentes	Prover novas perspectivas; ajudar na autocompreensão
Refletir sobre os sentimentos	Trazer à tona o conteúdo emocional das afirmações dos aprendentes	Mostrar que a pessoa foi entendida completamente
Enfatizar	Identificar-se com as experiências e percepções dos aprendentes	Criar um laço de entendimento mútuo
Confrontar	Trazer à tona discrepâncias e contradições das comunicações dos aprendentes	Aprofundar o autoconhecimento; particularmente dos comportamentos contraproducentes

Fonte: Kelly (1996, p. 95)

As micro habilidades, por sua vez, oferecem maior personalização do processo de aprendizagem, uma vez que elas lidam com a visão do aprendente sobre suas próprias ações. Elas possibilitam que o conselheiro entenda o que realmente se passa na cabeça do aprendente e também estimulam a reflexão sobre as escolhas feitas por ele em qualquer uma das etapas em que ele esteja trabalhando. Desta forma, a autonomia é fomentada tanto em seu nível macro, ou seja, nos processos que visam o seu fomento, quanto no nível micro, mais interno, relacionado às reflexões, crenças e atitudes dos aprendentes.

Muitos anos mais tarde, a discussão sobre as habilidades do conselheiro é rotamada por Aoki (2012). Na tentativa de ajudar novos conselheiros a avaliar suas competências, a

autora elaborou uma lista de checagem contendo uma série de itens e subitens que ela considera importante para bons conselheiros. Dentre elas destaco a habilidade de estabelecer compatibilidade com os aconselhados e de não expressar juízos de valor. Além disso, ela menciona a habilidade de fazer perguntas e de escutar as respostas dos aconselhados. Ademais, a autora acrescenta ser importante para o conselheiro possuir a habilidade de fornecer alternativas para os problemas que surgem, assim como saber explicar as causas dos problemas de aprendizagem. E, acima de tudo, é crucial que o conselheiro tenha a disponibilidade para ajudar. Aoki afirma não ser possível que o conselheiro domine todas as habilidades listadas por ela. Todavia, ela acredita que a lista possa ser um recurso importante para auxiliar os conselheiros languageiros na tarefa de melhorarem a sua prática em aspectos que considerem relevantes.

Desenvolver estas habilidades é importante para o conselheiro languageiro pois este precisa estar preparado para entender as dificuldades à medida que elas surgem. A cada nova sessão, os aconselhados expõem novos problemas e o conselheiro deve ser capaz de entender bem o que lhe é dito, tendo uma noção fiel do que ocorre a fim de sugerir possibilidades de ação para solucioná-los. Os conselheiros frequentemente precisam estimular o aluno a refletir sobre sua aprendizagem, a fim de determinar com mais facilidade os novos objetivos a serem estabelecidos.

Em se tratando das práticas do conselheiro languageiro, Reinders (2008. p. 3) afirma que este “se dispõe a monitorar e a oferecer ajuda [ao aconselhado] continuamente. Se um estudante está em dúvida, por exemplo, em qual material usar, ou em como praticar o que ele aprendeu na aula, o conselheiro pode ajudar”³⁰. Aoki (2012), por sua vez, acredita que a prática do conselheiro vai além do simples monitoramento. Ela afirma que cabe ao conselheiro fazer perguntas que encorajem o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Ela acrescenta que o conselheiro pode também “sugerir alternativas, caso os aprendentes não tenham ideias por conta própria. Eles também oferecem conhecimento profissional para resolver problemas que o aprendente encontre” (p. 154). Contudo, a autora coloca que por trás dessas atitudes está sempre a filosofia da aprendizagem autônoma, ou seja, a decisão sobre que estratégias devem ser praticadas e quais foram mais eficazes cabe apenas ao aconselhado, tendo em vista o desenvolvimento de comportamentos autônomos.

³⁰ “The advisor remains available to monitor progress and to offer help on an ongoing basis. So when a student is unsure, for example, which materials to use, or how to practise what they have learned in their classes, the advisor can help”.

Em resumo, entendemos que o conselheiro linguageiro é um profissional com experiência em aprendizagem de línguas e que dispõe de amplo leque de estratégias que possam auxiliar seus aconselhados em suas dificuldades. Todavia, é importante ressaltar que uma das características dos conselheiros é a não diretividade. Os conselhos dados devem se feitos de tal forma a garantir ao aconselhado o poder de decisão. Para tanto, ele deve dispor de uma série de habilidades que lhe garantam a chance de entender as dificuldades do aprender, e sugerir soluções, mas sempre tendo em vista o desenvolvimento da autonomia.

Tendo apresentado os pontos principais sobre o conselheiro linguageiro, na subseção que segue, discorrerei a respeito de alguns dos modelos que norteiam a sua prática.

2.2.3. Modelos de aconselhamento linguageiro

Como mencionado no início desta seção teórica, o aconselhamento linguageiro é praticado em universidades ao redor do mundo sob as mais diversas formas. Nesta subseção, apresentarei como se dão as sessões de aconselhamento, apontando algumas de suas características e discutindo como o aconselhamento é conduzido por alguns dos autores já mencionados. Em seguida, explicarei o modelo de Mynard (2012) que recebe destaque também por ser o que fundamenta o aconselhamento linguageiro desenvolvido nesta pesquisa.

Mozzon-McPherson (2000) apresenta as características das sessões de aconselhamento linguageiro desenvolvidas na Universidade de Hull, na Inglaterra. Com a finalidade de disseminar a aprendizagem autônoma, foi criado, nessa universidade, um centro de autoacesso que disponibiliza um espaço para o estudo independente. Além disso, o projeto oferece o aconselhamento como um recurso para auxiliar os alunos que precisem.

O que norteia o aconselhamento linguageiro nesse projeto é o diálogo. Mozzon-McPherson (2000) postula que este é o meio pelo qual conselheiro e aconselhado engajam-se na comunicação e na aprendizagem. A autora descreve a sessão de aconselhamento da seguinte maneira:

Durante uma sessão de aconselhamento, ambas as partes [conselheiro e aconselhado] estão em um papel de aprendizagem e ensino. Essa forma de interação de mão dupla considera o aprendente como uma pessoa por completo e constitui uma parte essencial da preparação para o aconselhamento. A experiência do conselheiro depende do seu conhecimento sobre o aprendente e da relação de confiança que ele busca construir. O conselheiro está em um papel de ajudante, mas o aprendente está, por conseguinte, ajudando a si mesmo e quando ele alcança algum dos objetivos que foram negociados, a recompensa é muito pessoal e duradoura, devido o envolvimento no processo de aprendizagem e o senso de

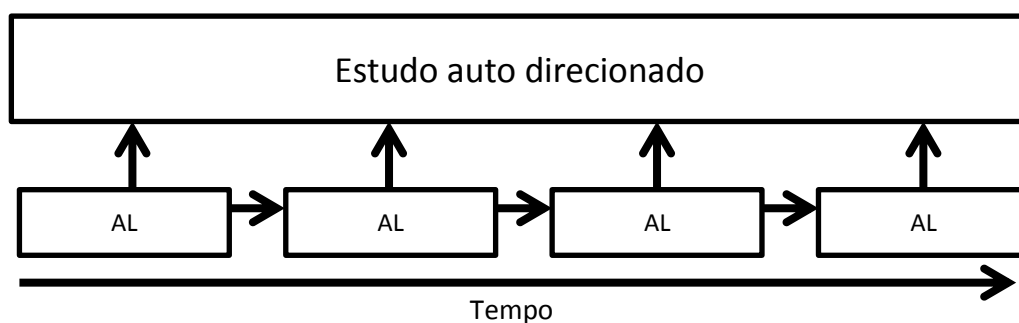
empoderamento e apropriação alcançados juntamente com o sucesso (MOZZON-McPHERSON, 2000. p. 121)³¹.

Podemos notar que, no aconselhamento desenvolvido na Universidade de Hull, o caráter pessoal e individual é levado em conta, especialmente por considerar o contexto do aluno como relevante. A busca de uma relação de empatia e confiança entre conselheiro e aconselhado também é ressaltada. Além disso, o não diretivismo com a finalidade de garantir o surgimento de comportamentos autônomos também é destaque nessa forma de aconselhamento linguageiro, o qual aponta ainda os efeitos positivos garantidos ao aconselhado que alcança suas metas estipuladas.

Mozzon-McPherson (2000) também explica como costuma ser a rotina das sessões de aconselhamento em Hull. Ela afirma que a primeira sessão pode durar cerca de uma hora e começa pela análise das necessidades dos alunos, seguida da apresentação dos recursos do centro de autoacesso que possam ser relevantes e da negociação de um plano de estudo. Novas sessões são marcadas de acordo com a necessidade e disponibilidade do aconselhado.

Reinders (2008) também trabalha com o aconselhamento em centros de autoacesso na Nova Zelândia. O centro foi criado para auxiliar alunos estrangeiros – especialmente asiáticos – que apresentavam dificuldades no estudo da língua inglesa (REINDERS, 2007). O autor apresenta uma figura que representa como se dão as sessões de aconselhamento nesse contexto.

Figura 2 – Aconselhamento linguageiro para Reinders (2008)



Fonte: Reinders (2008, p. 2)

³¹ “During an advising session, both parties are in a learning and teaching role. This form of two-way interaction considers the learner as a whole person and constitutes an essential part of the preparation for advising. The adviser’s expertise depends on his/her knowledge about the learner and the trusting relationship they manage to build. The adviser is in a helping role, but the learner is, in effect, helping him/herself and when he/she arrives at a certain negotiated target, the fulfillment is very personal and lasting because of the involvement in the learning process and the sense of empowerment and ownership reached by succeeding”.

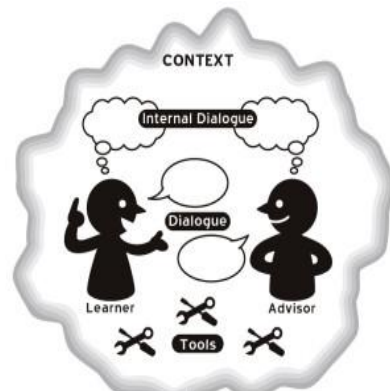
O autor afirma que “as sessões de aconselhamento ocorrem por um período de tempo estendido e auxiliam o processo de estudo autodirecionado”³² (REINDERS, 2008. p. 2). Ele afirma ainda que as sessões não são isoladas, elas se conectam a fim de garantir que haja continuidade no suporte dado ao aconselhado. No que diz respeito ao formato que seguem as sessões, Reinders (2008) explica que as mesmas geralmente são individuais e visam desenvolver a autonomia nos participantes. Os conselhos dados são específicos para aquele aluno e as sessões podem ser conduzidas em qualquer idioma compartilhado pelo conselheiro e seu aconselhado.

Uma das diferenças entre as formas de aconselhamento apresentadas acima diz respeito a quantidade e obrigatoriedade das sessões. Mozzon-McPherson (2007) afirma que, no aconselhamento desenvolvido em Hull, cabe ao aconselhado agendar novas sessões, caso considere necessário. Reinders (2008), por sua vez, destaca o caráter processual do aconselhamento desenvolvido na Nova Zelândia, com sessões periódicas previamente estabelecidas, visando a garantia de continuidade no suporte dado.

Isso exemplifica o que Mynard e Carson (2012) afirmaram, mencionado anteriormente, que a aconselhamento linguageiro assume diferentes formas em diferentes contextos. Mynard (2012), porém, sugere um modelo que pode auxiliar nas diferentes manifestações desta prática: o Modelo do Diálogo, do Contexto e dos Instrumentos. Nesse modelo considera-se o diálogo como a forma de mediação na qual o conselheiro linguageiro oferece ao aconselhado os instrumentos necessários que o auxiliem no controle de sua própria aprendizagem. Esse modelo também leva em consideração o contexto do aluno, seus conhecimentos prévios e quaisquer estratégias que ele, por ventura, já utilize. Vejamos a figura abaixo:

³² “the advising sessions take place over an extended period and support the self-study process”.

Figura 3 – Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas



Fonte: MYNARD, 2012, p. 33.

Notamos que a figura apresenta os dois personagens principais do aconselhamento linguístico: o conselheiro e o aconselhado. Neste modelo, o contexto, representado pelas linhas irregulares, faz parte do sistema. Isso significa dizer que o conselheiro levará em consideração o contexto do aluno ao pensar sobre que estratégias sugerir. O diálogo, por sua vez, é o meio pelo qual o aconselhamento é mediado. Na figura, percebemos que o aconselhado está falando, enquanto o conselheiro está apenas escutando. Isso indica que, segundo este modelo, é importante que o conselheiro saiba escutar tudo o que o aconselhado quer dizer, a fim de identificar o real sentido de suas colocações, evitando erros de comunicação. Finalmente, o modelo apresenta as ferramentas, que são instrumentos utilizados nas sessões para alcançar os objetivos determinados. Elas podem ser material de estudo para o aconselhado, conhecimentos teóricos que auxiliem o conselheiro durante as sessões e até mesmo a estrutura necessária para os encontros, como um sistema de marcação de reuniões.

Nos parâmetros de aconselhamento sugeridos por Mynard (2012) e fundamentados no modelo apresentado, as sessões de aconselhamento ocorrem geralmente no modo presencial, seguidas por um período de estudo autodirigido por parte do aconselhado. Segundo ela, “através do diálogo que ocorre nas sessões de aconselhamento, os alunos podem desenvolver capacidades para entender e controlar a aprendizagem”³³ (p.15).

Este modelo contempla boa parte das características do aconselhamento linguístico apresentadas anteriormente: a personalização da experiência de aprendizagem, a não diretividade e, especialmente, o foco no processo de autonomização. Por se tratar de um

³³ “through the advising dialogue, students can develop capacities for understanding and controlling learning”.

conceito tão importante para o aconselhamento, na subseção seguinte, dedico-me a apresentar os principais conceitos referentes à autonomia.

2.3. Autonomia na aprendizagem de línguas

Em 1995, David Little declarou que o estudo da autonomia estava na moda. Mais de duas décadas depois, o mesmo conceito ainda é discutido. Apesar dos avanços nas pesquisas sobre autonomia, ainda existem alguns equívocos no que diz respeito ao entendimento deste tema (ESCH, 1997; BENSON, 2001). Um deles refere-se à concepção de autonomia como aprendizagem individual, sem interação com outros. Outro equívoco comum sobre este conceito está na ideia de que, para tornar-se autônomo, basta aprender um conjunto de habilidades. Nas subseções que seguem, apresentarei discussões sobre a definição de autonomia, sobre práticas de fomento e sobre níveis de implementação da mesma.

2.3.1. Definições

Os estudos sobre autonomia na aprendizagem de línguas tiveram forte impulso na França, com o desenvolvimento de centros de autoacesso, que podem ser entendidos como espaços disponibilizados pelas universidades que reuniam uma grande quantidade de material para o estudo independente dos aprendentes de línguas estrangeiras. Henri Holec foi o primeiro a definir modernamente autonomia, e para ele, esta envolvia a capacidade de “assumir o comando de sua própria aprendizagem”³⁴ (1981, p. 192). Para tanto seria necessário ter responsabilidade sobre decisões concernentes à determinação de objetivos, à definição de conteúdos, à seleção de métodos e técnicas, ao monitoramento e à avaliação dos processos de desenvolvimento da língua estrangeira.

A responsabilidade também aparece na definição dada por Little (1995). Assim como Holec, este autor acredita que a base da autonomia reside na capacidade de o aprendente aceitar a responsabilidade sobre sua aprendizagem. Ele acrescenta ainda que esta atitude possui implicações sócio-cognitivas e afetivas. Segundo ele, isso resulta em “uma atitude positiva para a aprendizagem e para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os

³⁴ “to take charge of one’s own learning”.

conteúdos e processos da aprendizagem com o intuito de mantê-los o quanto for possível sob seu controle consciente”³⁵ (p. 175). Tendo isso em mente, Little (*ibid*) acrescenta que:

Por definição, um aprendente autônomo tende a integrar o que ele ou ela aprende no contexto formal da sala de aula com aquilo que ele é, como resultado do seu desenvolvimento e de sua experiência na aprendizagem experiencial. Em outras palavras, o aprendente autônomo possui os meios de transcender as barreiras entre a aprendizagem e a vida (LITTLE, 1995, p. 175)³⁶.

Outro autor que contribui para o estabelecimento de uma definição para a autonomia é Littlewood (1996). Para ele, “no âmago da noção de autonomia está a capacidade e a disposição do aprendente de tomar decisões de maneira independente”³⁷ (p. 427). Assim como Little, este autor apresenta uma conceituação para o aprendente autônomo. Ele diz que a pessoa que possui a capacidade de fazer as escolhas que governam suas ações pode ser considerada autônoma.

Littlewood (*ibid*) afirma ainda que tanto a capacidade quanto a disposição podem ser divididas em duas categorias. Para ele, a capacidade irá depender do *conhecimento* das alternativas possíveis às escolhas que devem ser feitas e da *habilidade* para executar essas escolhas. Por sua vez, a disposição depende tanto da *motivação* quanto da *confiança* para assumir responsabilidade pelas escolhas necessárias. O autor finaliza dizendo que para ter sucesso na aprendizagem autônoma, todos os quatro componentes devem estar presentes.

Nunan (1997), por sua vez, acredita que a autonomia pode ser alcançada por meio de diferentes etapas – que serão discutidas de forma mais extensa posteriormente. Ele diz ainda que o grau desta autonomia depende de uma série de fatores relacionados à personalidade do aprendente, seus objetivos ao estudar a língua, à filosofia sobre as formas de instrução da instituição em que estuda e ao contexto cultural em que se encontra. Percebemos então que, diferente de seus antecessores, Nunan busca relacionar a autonomia a fatores que vão além do aluno e que abarcam todo o contexto.

Já no século XXI, a noção de responsabilidade volta a fazer parte das discussões sobre a definição de autonomia a partir dos estudos de Scharle e Szabó (2000, p. 4). As autoras,

³⁵ “a positive attitude to learning and the development of a capacity to reflect on the content and process of learning with a view to bringing them as far as possible under conscious control”.

³⁶ “By definition, the autonomous learner tends to integrate whatever he or she learns in the formal context of the classroom with what he or she has already become as a result of developmental and experiential learning. In other words, the autonomous learner has the means to transcend the barriers between learning and living”.

³⁷ “At the core of the notion of autonomy are the learners’ ability and willingness to make choices independently”.

todavia, buscam apresentar a autonomia e responsabilidade como conceitos diferentes, mas inter-relacionados. Elas dizem que:

Teoricamente, podemos definir autonomia como a liberdade e a habilidade para gerenciar suas próprias questões, o que também implica no direito de tomar decisões. Responsabilidade pode ser entendida como estar no comando de alguma coisa, mas com a implicação de ter que lidar com as consequências de suas próprias ações.³⁸

As autoras adicionam que, para desenvolver a autonomia em nossos alunos, faz-se necessário, primeiramente, trabalhar a responsabilidade dos mesmos. Podemos notar então que, para elas, a autonomia está relacionada com a possibilidade de ação, enquanto que a responsabilidade está mais próxima da ponderação das consequências.

Benson (2001) também concorda que a autonomia seja uma capacidade do aprendente. Ele diz que prefere definir autonomia como a capacidade de *tomar o controle* sobre a aprendizagem, ao invés da expressão *assumir o comando* apresentada por Holec. Benson justifica a substituição destes termos dizendo que a palavra controle parece ser mais convidativa à investigação, já que pressupõe a existência de uma série de processos que podem ser manipulados. Ele acrescenta ainda que a autonomia é uma “capacidade multidimensional que vai assumir diferentes formas para diferentes indivíduos, e mesmo para o mesmo indivíduo em diferentes contextos ou períodos”³⁹ (BENSON, 2001, p. 47). Na definição de Benson é possível notar o caráter dinâmico da autonomia. Uma vez que o aprendente pode ser mais ou menos autônomo em diferentes momentos de sua trajetória, isso nos permite interpretar que alguns fatores, como o contexto ou estados emocionais, podem afetar a sua autonomia e contribuir para essa flutuação.

Este caráter dinâmico também é focado na definição de Chitashvili (2007). Fazendo uso dos pressupostos da Teoria da Complexidade, a autora apresenta a autonomia como um sistema adaptativo complexo. Essa visão sistêmica da autonomia permite relacioná-la a habilidades, capacidades, atitudes, disposição, tomada de decisões e escolhas, planejamento, ações e avaliação tanto como aprendentes de línguas como comunicadores, dentro e fora da sala de aula. A autora afirma ainda que existem diferentes aspectos da autonomia: ela envolve

³⁸ “In theory, we may define autonomy as the freedom and ability to manage one’s own affairs, which entails the right to make decisions as well. Responsibility may also be understood as being in charge of something, but with the implication that one has to deal with the consequences of one’s own actions”.

³⁹ “Multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times”.

autoconfiança, uso de estratégias de aprendizagem; ela depende da boa vontade do aprendente em assumir responsabilidade sobre suas ações e está fortemente relacionada às estratégias metacognitivas de planejamento, tomada de decisão, monitoramento e avaliação.

Tendo em vista a Abordagem Ecológica, Reinders e White (2011) definem autonomia como um conjunto de propiciamentos que impactam na aprendizagem. Vale lembrar que, segundo Van Lier (2004), propiciamentos são possibilidades de ação oferecidas pelos elementos que compõem o ambiente. Desta forma, o autor afirma que os pesquisadores “gradualmente veem uma mudança no entendimento sobre a autonomia, deixando este de ser um conjunto de habilidades vagas e passando a ser um conjunto de habilidades mais específicas para navegar por diferentes ambientes”⁴⁰ (de aprendizagem) (p. 2). Os autores afirmam, ainda, que a tecnologia pode ter um papel fundamental nesse processo.

Relacionar o conceito de autonomia com alguns conceitos da Abordagem Ecológica pode oferecer a possibilidade de entender de que maneira se dá o processo de autonomização de um aprendente em um dado tempo. Finalmente, uma última colocação sobre a autonomia, que também justifica este trabalho, é dada por Godwin-Jones (2011). O autor relembra um dos equívocos comuns sobre a autonomia: a ideia de que autonomia está relacionada à aprendizagem por conta própria, sem a interação com outros. Ele diz que desde o início dos estudos sobre o tema os pesquisadores “reconheciam que desenvolver a autonomia no aprendente não envolvia apenas colocar o material apropriado na frente do aluno, mas necessitava ajudá-lo a desenvolver habilidades que possam levá-lo ao sucesso do estudo autoguiado”⁴¹ (p. 4). Desta forma, justifica-se o papel do conselheiro linguageiro como mediador nesse processo de aprendizagem.

Percebemos então que a autonomia é um processo complexo, que envolve habilidades, práticas e formas de perceber o seu ambiente. Ela pode ser estimulada entre os aprendentes por meio de algumas práticas, que apresento na subseção seguinte.

⁴⁰ “gradually see a shift in our understanding of autonomy as a rather vague set of skills or attitudes, to more specific abilities to navigate different (learning) environments”.

⁴¹ “recognized that developing learner autonomy does not just involve putting appropriate learning materials in front of a student, but necessitates helping the student develop the skills and mindset that can lead to successful self-guided language study”.

2.3.2. Práticas de fomento da autonomia

Antes de apresentar as práticas utilizadas para desenvolver a autonomia nos aprendentes, Little (1995) faz uma breve distinção entre a autonomia pedagógica e a autonomia comunicativa. O autor acredita que a primeira precede a segunda. Ele afirma que “podemos praticar a autonomia pedagógica com sucesso desde a primeira aula de língua, mas levará algum tempo para que nossos aprendentes possam se aventurar como usuários autônomos da língua na comunidade falante da língua alvo”⁴² (p. 176). Tendo isso em vista, o autor atribui ao professor o papel de fomentador da autonomia por meio do trabalho com as estratégias de aprendizagem⁴³. Ele diz que:

Em um contexto de educação formal os aprendentes não aceitam automaticamente a responsabilidade pela sua aprendizagem – os professores devem ajudá-los a fazer isso; e eles não vão necessariamente ter facilidade em refletir criticamente sobre os processos de aprendizagem – os professores devem primeiro oferecer a eles as ferramentas necessárias e oportunidades para praticar o seu uso (LITTLE, 1995, p. 176 - 177)⁴⁴.

Scharle e Szabó (2000) também atribuem ao professor a tarefa de incentivar a autonomia e a responsabilidade de seus alunos. Em seu livro, as autoras oferecem uma série de atividades que ajudam os alunos a perceberem a importância de suas contribuições nas aulas e ainda “desenvolvem as habilidades de que os aprendentes vão precisar para assumir o controle de sua aprendizagem” (p. 7). Para as autoras, este trabalho envolve a motivação intrínseca dos alunos, aquela de ordem interna que estimula as ações de aprendizagem pelo simples prazer e satisfação (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Segundo aquelas autoras, alunos intrinsecamente motivados são mais capazes de se identificar com objetivos de aprendizagem que os tornem mais propensos à responsabilidade pelas suas ações. Outro aspecto que deve ser trabalhado nos alunos é a autoconfiança, uma vez que eles devem acreditar que são capazes de gerenciar sua própria aprendizagem e depender mais de si mesmos, e menos do professor. Scharle e Szabó também consideram importante praticar com os alunos a

⁴² “we may successfully practise pedagogical autonomy from the first language lesson onwards, but it will be some time before our learners can venture forth as autonomous language users in the target language community”.

⁴³ Estratégias de aprendizagem são “ações específicas tomadas pelo aluno a fim de tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirigida, mais eficiente e mais transferível para novas situações” (OXFORD, 1990, p. 8).

⁴⁴ “In formal educational contexts learners do not automatically accept responsibility for their learning--teachers must help them to do so; and they will not necessarily find it easy to reflect critically on the learning process--teachers must first provide them with appropriate tools and opportunities to practise using them”.

monitoração e avaliação, focando o processo de aprendizagem e ressaltando as iniciativas do aluno para este processo, a fim de torná-lo ciente de suas contribuições para a sua própria aprendizagem. Assim como Littlewood, as autoras também acreditam que as estratégias de aprendizagem sejam as ferramentas necessárias para melhorar a competência dos aprendentes. Por isso, eles devem ter contato com uma série de estratégias apresentadas pelo professor. Finalmente, o último aspecto citado pelas autoras é a cooperação, que os estimula a se apoiarem uns nos outros ao invés de apenas no professor.

Ryan (1997), por sua vez, acredita que a autonomia dos alunos deva ser fomentada por meio do trabalho que auxilie o aprendente a ter contato com os materiais que estão disponíveis no ambiente em que se encontra. Em um estudo desenvolvido no Japão, o autor identificou duas categorias de materiais disponíveis aos alunos: os desenvolvidos para o uso específico para aprendizagem de línguas e os produzidos para o entretenimento de falantes nativos da língua. Ryan, contudo, explica que muitos aprendentes não tem noção das possibilidades de uso para os últimos. Sendo assim, o autor sugere uma intervenção que vise a fomentar a autonomia por meio de um curso que busque “despertar os aprendentes para os recursos em seu ambiente e para as possibilidades de seus usos”⁴⁵(RYAN, 1997, p. 218). O curso consiste em uma série de módulos que apresentam diferentes recursos, que são trabalhados da seguinte forma: a) discussão para aumentar a consciência dos aprendentes sobre os recursos disponíveis; b) apresentar e praticar técnicas que exploram esses recursos; e c) introduzir os construtos teóricos de aquisição de língua subjacentes à seleção de recursos e técnicas. Desta forma, os aprendentes têm a chance de se tornarem conscientes da possibilidade de estudar com os recursos disponíveis em seu meio na primeira etapa, de conhecer técnicas de uso de novos recursos para melhorar sua aprendizagem na segunda e finalmente, de ter contato com alguns pressupostos teóricos concernentes ao uso de materiais para a aprendizagem de línguas.

Visão semelhante à de Ryan é a de Reinders e White (2011) que é embasada nos pressupostos da Abordagem Ecológica. Os autores, como já mencionado, acreditam que o processo de autonomização relaciona-se com a capacidade do aprendente de identificar os propiciamentos existentes em seu meio. O autor aponta o valor de se ter contato com a língua dentro e fora de sala de aula e acredita que a tecnologia seja uma rica fonte de propiciamentos que possibilitam esse contato. Em sua pesquisa, eles exploram as possibilidades de aprendizagem de línguas veiculadas pela internet e pelo uso dos celulares.

⁴⁵ “awaken learners to the resources in their environment and to the possibilities for their use”.

Em resumo, as práticas que fomentam a autonomia aqui apresentadas são: a) a instrução nas estratégias de aprendizagem; b) a proteção da motivação; c) o trabalho com a autoconfiança; d) o monitoramento e avaliação do processo de aprendizagem; e) o estímulo da cooperação com os pares; e f) o auxílio na identificação das possibilidades de aprendizagem do ambiente. Todos os autores acima citados atribuem ao professor a tarefa de fomentar a autonomia entre os alunos por meio destas práticas. Todavia, sua implementação na sala de aula de língua estrangeira pode ser um grande desafio, ainda mais concebendo que as rotinas comuns das aulas de língua, por si só, já exigem boa parte da atenção do professor. Este fato reforça o valor do conselheiro linguageiro, que pode dedicar-se quase que exclusivamente ao trabalho com a autonomia. Acredito então que o conselheiro seja fundamental para o fomento da autonomia, especialmente entre alunos que possuem dificuldades em aprender a língua estrangeira que estudam.

Nesta subseção, busquei apresentar algumas das práticas que podem ser úteis para fomentar a autonomia entre alunos e/ou aconselhados. Vale ressaltar, todavia, que além das práticas apontadas, alguns pesquisadores dedicaram-se a descrever níveis de implementação da autonomia, ou seja, etapas que gradualmente promovem o desenvolvimento de comportamentos autônomos. Devido a sua importância para as práticas do aconselhamento, apresento uma discussão sobre este tema na subseção seguinte.

2.3.3. Níveis de implementação da autonomia

Scharle e Szabó (2000) dedicam-se à reflexão sobre os estágios do processo de autonomização. Elas observam que “as pessoas normalmente não acordam um belo dia e percebem que se tornaram responsáveis da noite para o dia”⁴⁶ (p. 9). Elas acreditam que haja um processo lento e gradual, que se divide em três fases:

a) Aumento da conscientização: são apresentados os novos pontos de vista e novas experiências para o aprendente. Os processos internos de aprendizagem são trazidos para um nível consciente de pensamento.

b) Mudança de atitude: é a fase na qual acontece a prática das habilidades apresentadas na fase anterior. Este é um processo lento que exige muita prática.

⁴⁶ “people do not wake up to a fine day and find that they have become responsible overnight”.

c) Transferência de papéis: os alunos passam a atuar nas escolhas dos processos de aprendizagem, deixando de ser dependentes do professor.

Nunan (1997) é outro autor que descreve níveis de implementação da autonomia. O autor estabelece cinco níveis, que são a consciência, o envolvimento, a intervenção, a criação e a transcendência. O autor apresenta esses níveis em um quadro. Ele cria uma coluna denominada *conteúdo*, que tem por função apresentar que aspecto referente à autonomia será trabalhado e outra coluna, denominada *processo*, na qual o autor explica como os alunos aprenderão este conteúdo. Vejamos o quadro:

Quadro 3 – Níveis de implementação da autonomia segundo Nunan

Nível	Ação do aprendiz	Conteúdo	Processo
1	Consciência	Os aprendentes conscientizam-se a respeito dos objetivos pedagógicos e dos conteúdos dos materiais que eles estão usando.	Os aprendentes identificam estratégias de tarefas pedagógicas e identificam seus próprios estilos e estratégias de aprendizagem preferidas.
2	Envolvimento	Os aprendentes são levados a selecionar seus próprios objetivos [pedagógicos] dentre uma variedade de alternativas oferecidas.	Os aprendentes fazem escolhas entre uma variedade de opções de objetivos [pedagógicos].
3	Intervenção	Os aprendentes são levados a modificar e adaptar objetivos e conteúdos de programas de aprendizagem.	Os aprendentes modificam e adaptam tarefas.
4	Criação	Os aprendentes criam seus próprios objetivos.	Os aprendentes criam suas próprias tarefas.
5	Transcendência	Os aprendentes vão além da sala de aula e fazem conexões entre o conteúdo da aprendizagem de sala de aula e do mundo afora.	Os aprendentes se tornam professores e pesquisadores.

Fonte: Nunan (1997, p. 195)

Esses níveis de implementação são sugeridos como um trabalho a ser integrado às atividades com os materiais didáticos. No decorrer das aulas de língua, o aluno é gradualmente convidado a tomar decisões referentes à sua aprendizagem, fomentando-se, assim, a autonomia. O autor finaliza explicando que estes níveis não são fixos e que os aprendentes podem transitar entre eles conforme o contexto e a tarefa. Além disso, os alunos

podem estar em diferentes níveis ao executar tarefas diversas ou ao praticar habilidades diferentes.

Em um novo texto escrito em 2004, Nunan propõe nove passos para auxiliar o desenvolvimento da autonomia entre aprendentes de línguas estrangeiras. O autor explica que esse passo a passo é utilizado por ele mesmo em suas aulas de língua, e pode ser acrescentado ao planejamento curricular de cursos de idiomas que visem trabalhar a autonomia entre os aprendentes. Os passos são:

1. Deixe claro quais são os objetivos de aprendizagem.
2. Permita que os aprendentes criem seus próprios objetivos de aprendizagem.
3. Encoraje os aprendentes a usar a segunda língua fora de sala de aula.
4. Aumente a consciência do aprendente sobre o processo de aprendizagem.
5. Ajude os aprendentes a identificar os seus estilos e estratégias favoritos.
6. Encoraje os aprendentes a fazerem escolhas.
7. Permita que os aprendentes criem suas próprias tarefas.
8. Encoraje os aprendentes a se tornarem professores.
9. Encoraje os aprendentes a se tornarem pesquisadores.

É possível notar que, nas três propostas apresentadas, o processo de autonomização do aluno inicia-se por meio do aumento de sua conscientização a respeito do processo de aprendizagem. O aprendente torna-se familiarizado com conceitos como habilidades e competências, estilos e estratégias, objetivos de aprendizagem, entre outros. Posteriormente, os aprendentes passam a fazer suas próprias escolhas e a traçar seus próprios objetivos. Eles são estimulados a escolher que assunto estudar, que habilidades priorizar, que material utilizar e assim por diante. As etapas finais sempre estimulam o processo de transcendência, no qual o aprendente extrapola os limites de sala de aula e consegue agir de maneira autônoma em diferentes contextos, por vezes, sendo instigados a tornarem-se professores e pesquisadores, fato crucial para o contexto desta pesquisa: um curso de licenciatura em língua inglesa.

Estes níveis de implementação da autonomia podem servir como parâmetros para guiar o trabalho do conselheiro linguageiro em sua tentativa de tornar os alunos mais autônomos, especialmente aqueles que apresentam certa resistência à mesma.

Em linhas gerais, esta discussão teórica evidencia o caráter complexo da autonomização. Além do controle sobre o processo de aprendizagem, autonomia também engloba a percepção dos elementos do meio. O conceito de propiciamento torna-se então crucial, pois, segundo a definição de autonomia sob a perspectiva da Abordagem Ecológica, o aprendente autônomo é aquele que identifica em seu ambiente os propiciamentos que podem vir a contribuir para a sua aprendizagem.

Também é possível entender que o conselheiro linguageiro pode ser um mediador do processo de autonomização dos aprendentes de língua. Ele pode auxiliá-los a perceber, interpretar e agir sobre os propiciamentos do ambiente. Utilizando-se de conselhos não diretivos, ele pode tornar seu aconselhado mais ciente das possibilidades de aprendizagem que os elementos do ambiente fornecem.

Nesta seção teórica, apresentei os pontos principais dos pressupostos que embasaram este trabalho, a Abordagem Ecológica, o aconselhamento linguageiro e a autonomia na aprendizagem de línguas. Na seção seguinte, apresento os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa que desenvolvi.

SEÇÃO III METODOLOGIA

Nesta seção, será apresentada a metodologia adotada na condução da presente pesquisa. Depois de justificar a necessidade deste estudo e apresentar as perguntas de pesquisa, discutirei a escolha da abordagem estudo de caso. Em seguida, será apresentado o contexto da pesquisa e os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Finalmente, serão expostos os procedimentos de análise dos dados coletados.

Este trabalho justifica-se pelo fato de haver poucos estudos sobre o processo de autonomização que levam em consideração o caráter complexo do mesmo. A Abordagem Ecológica pode oferecer importantes contribuições para entender esse fenômeno e promover reflexões que auxiliem no desenvolvimento de práticas de fomento da autonomia. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) descrever o processo de autonomização da participante, investigando as contribuições do aconselhamento linguageiro; b) descrever a percepção da participante sobre as oportunidades de aprendizagem do ambiente; c) determinar a relação entre propiciamentos, autonomia e aconselhamento linguageiro.

Por meio dos procedimentos de pesquisa que apresentarei a seguir, buscarei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se deu o desenvolvimento da autonomia da participante?
- 2) Quais os propiciamentos que contribuíram para o desenvolvimento da sua autonomia?
- 3) Como se deu o processo de aconselhamento na perspectiva ecológica?

Na subseção que segue, apresento e justifico o uso da metodologia estudo de caso para os propósitos desta pesquisa.

3.1. Pesquisa qualitativa e estudo de caso

A presente pesquisa de cunho qualitativo enquadra-se na abordagem do estudo de caso. Dörnyei (2007) define a pesquisa qualitativa como “procedimentos de coleta de dados que resultam primeiramente em dados de natureza aberta e não numérica que são, então,

analisados primariamente por métodos não estatísticos”⁴⁷ (p. 24). Segundo Martins (2008), pesquisas qualitativas são caracterizadas pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos.

Flick (2009) ressalta a relevância das pesquisas qualitativas afirmando que estas contribuem significativamente para os estudos das relações sociais devido à pluralização dos contextos em que vivemos. Segundo Teixeira (2010), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela busca de uma profunda compreensão do contexto de uma situação e pela ênfase no processo dos acontecimentos, ou seja, na sequência dos fatos ao longo do tempo.

Em se tratando do estudo de caso, Yin (2010. p. 24) nos diz que:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. [...] Em todas essas situações, a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. Em resumo, o método do estudo de caso, permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Já para Dörnyei (2007), o estudo de caso é uma análise aprofundada de um caso particular e complexo. Esta metodologia teve sua origem na medicina, mas mostrou-se como um importante procedimento de pesquisas para outras áreas, dentre elas a Linguística Aplicada. Alves-Mazzoti (2006), por sua vez, afirma que os estudos de caso mais comuns são aqueles que focalizam apenas uma unidade, como um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, entre outros. Nunan (2005) explica que o estudo de caso é uma abordagem que utiliza diversos métodos para a coleta de dados, não sendo limitada a procedimentos singulares, o que bem se coaduna com o trabalho que me propus a fazer.

3.2. Contexto da pesquisa

Nesta subseção serão apresentados alguns aspectos relevantes que constituíram o contexto desta pesquisa. Inicialmente, identificar-se-á o local onde o trabalho foi realizado e a sua duração. Em seguida, será apresentado o projeto do qual os dados se originaram e, por fim, os participantes da pesquisa

⁴⁷ “Data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods”.

3.2.1. Local e duração

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Pará, campus Belém, mais precisamente na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC). A coleta dos dados teve duração de dez meses, de março de 2014 até dezembro do mesmo ano, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa longitudinal.

Os dados da pesquisa estão vinculados a um dos projetos desenvolvidos na FALEM intitulado “Aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo: motivação, autonomia e aconselhamento languageiro”, no qual atuei como conselheiro. Este projeto teve início no ano de 2013 e foi concluído em fevereiro de 2015. Ele visou auxiliar os alunos da graduação em Letras, com habilitação em línguas estrangeiras, a desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma por meio do aconselhamento languageiro. O projeto de pesquisa adotou o paradigma da Complexidade como uma maneira de entender o processo de aprendizagem de línguas. O grupo era formado por nove conselheiros que acompanhavam 15 alunos da graduação de diferentes habilitações. A participante desta pesquisa encontra-se entre as aconselhadas de inglês.

As sessões de aconselhamento ocorrem majoritariamente no centro de autoacesso da faculdade, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³). Este espaço, um dos laboratórios da FALEM, é equipado com materiais que podem auxiliar os alunos no processo de aprendizagem autorregulada, dentre os quais destacam-se livros, listas de *sites* de aprendizagem de línguas, testes para determinar estilos de aprendizagem, material autêntico na língua alvo, entre outros. A BA³ também disponibiliza alunos voluntários das diversas línguas para auxiliar os estudantes na manipulação desses recursos.

O aconselhamento languageiro é um dos serviços da BA³ indicado para os alunos que necessitem de um acompanhamento mais personalizado. A BA³ oferece um espaço, equipado com um computador e um gravador de voz, para o desenvolvimento das sessões. No entanto, essas sessões podem ocorrer em quaisquer outros locais da universidade ou fora dela, não havendo obrigatoriedade no uso desse espaço. As sessões de aconselhamento desta pesquisa deram-se, em sua maioria, na própria BA³, sendo umas poucas realizadas em outras salas da FALEM. Em algumas situações podem ocorrer sessões com dois conselheiros, geralmente um deles em treinamento.

Os aprendentes que sentem necessidade de uma atenção mais personalizada são indicados por seus professores ou recorrem à BA³ onde requerem um conselheiro languageiro. A coordenação do centro estabelece o primeiro contato entre conselheiro e aconselhado.

A partir de agora, os participantes da pesquisa serão apresentados. Primeiramente a aconselhada e, em seguida, os conselheiros.

3.2.2. Aconselhada

A participante desta pesquisa foi encaminhada ao pesquisador pelo projeto supracitado. Ela, voluntariamente, procurou auxílio para superar algumas das dificuldades que vinha encontrando na graduação. Ela assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A) . Neste trabalho, ela será referenciada segundo o código estabelecido no projeto.

AC3CL4, no início do processo de aconselhamento, estava com 19 anos. Ela começou o curso de Letras – Inglês no segundo semestre de 2013, sendo esta a sua primeira experiência no ensino superior. A aluna estudava pela parte da manhã e se dedicava exclusivamente ao curso, não possuindo vínculos empregatícios com nenhuma instituição. Ela já havia estudado inglês anteriormente em uma escola de idiomas de Belém. Lá, cursou apenas dois níveis e teve que abandonar os estudos devido à falta de recursos financeiros. AC3CL4 considerava que sua proficiência na língua era pouca se comparada aos demais colegas de sala. Este foi o motivo pelo qual resolveu procurar ajuda junto ao projeto.

3.2.3. Conselheiros

Atuei como conselheiro languageiro da participante. Tive formação em Letras pela Universidade Federal do Pará. Além disso, atuo como professor de línguas há mais de oito anos, dois dos quais vêm sendo dedicados ao ensino de línguas nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da própria universidade. Conheci o aconselhamento languageiro quando fui convidado a participar do projeto de pesquisa supracitado, no último semestre de minha graduação, em abril de 2013. No final deste mesmo ano, fui aprovado no processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, quando iniciei este trabalho.

Sarah Sanderson, que será referida como SS nas transcrições, também atuou como conselheira nesta pesquisa. Ela era uma das professoras assistentes de inglês (English Teaching Assistants - ETA) da Fulbright na UFPA durante o ano de 2014. Ela é formada em Espanhol e Biologia pela Hope College, EUA e possui mestrado em Linguística do Espanhol. Sarah também já trabalhou como professora de inglês em diferentes países, como Equador, China e Nova Zelândia. Em 2013, ela veio para o Brasil através da Fulbright e trabalhou por um ano na Universidade Federal da Bahia. Em 2014, ela tornou-se mentora de outros ETAs e

passou a trabalhar na Universidade Federal do Pará. Dentre as diversas atividades que desenvolveu em Belém, destaco sua participação no projeto de pesquisa, atuando como conselheira linguageira, e a sua participação como ouvinte de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras que tinha como foco o paradigma da complexidade.

No início do ano de 2014, no qual também foi iniciada a coleta dos dados, Sarah estava em treinamento para se tornar conselheira. Ela costumava assistir a algumas sessões de aconselhamento para entender como se dá a dinâmica deste processo. Dentre elas, estavam as sessões com a participante desta pesquisa. Ela foi apresentada à AC3CL4 também como sua conselheira, mas foi esclarecido que, em alguns momentos, ela poderia não estar presente durante as sessões, em virtude de algumas de suas demais atividades na universidade. Isso explica o fato de Sarah não estar presente em algumas das gravações do corpus.

A seguir, serão apresentados os instrumentos e procedimentos de coleta de dados que foram utilizados neste trabalho.

3.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados:

Nesta pesquisa foram usados quatro tipos de instrumentos de coleta de dados: as fichas de metas, preenchidas colaborativamente pelo conselheiro e pela aconselhada; as gravações das sessões de aconselhamento, os diários de aprendizagem e a narrativa de aprendizagem de línguas escrita. Cada um deles é detalhado a seguir.

3.3.1. Fichas de metas

A ficha de metas é um dos documentos utilizados nas sessões de aconselhamento do projeto. Cellard (2008) aponta as vantagens do uso de documentos em pesquisas sociais. Ele diz que os documentos permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, possibilitando a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos ou práticas.

A ficha de metas (Anexo B), entregue ao aconselhado no primeiro encontro, é uma tabela dividida em três colunas. Na primeira coluna, o aconselhado deve escrever alguma dificuldade que deseja superar, sendo esta considerada a meta a ser alcançada. Em um segundo momento, conselheiro e aconselhado refletem juntos sobre quais estratégias podem ser utilizadas para superar tal dificuldade. Essas estratégias são dispostas na segunda coluna, e

postas em prática pelo aconselhado. Nas sessões seguintes, o conselheiro verifica se as estratégias estão sendo usadas apropriadamente, e se estão auxiliando na solução do problema. O aconselhado deve então atribuir um conceito de 1 a 5 ao seu desempenho. Uma vez que o aconselhado considere a meta alcançada, uma nova pode ser estabelecida e trabalhada no decorrer das próximas semanas.

Na ficha de metas desta pesquisa, tomou-se o cuidado de diferenciar as estratégias oferecidas pelo conselheiro daquelas sugeridas pelo aconselhado. Isso foi feito com o objetivo de determinar se, com o passar do tempo, o aconselhado tornava-se mais competente em identificar maneiras de superar suas próprias dificuldades, o que pode ser considerado um forte indício de autonomia. Outra razão para esta distinção foi a de checar se as estratégias previamente sugeridas pelo conselheiro eram retomadas pela aconselhada para auxiliar no alcance de outras metas, o que apontava para a percepção mais ampla dos diferentes propiciamentos existentes no ambiente da aconselhada.

3.3.2. Gravações das sessões

As sessões de aconselhamento são encontros entre conselheiros e aconselhada em que são discutidas questões relevantes concernentes à trajetória do aprendente. Elas não podem ser planejadas antecipadamente devido a seu caráter personalizado. A cada nova sessão, novas dificuldades surgem, e cabe ao conselheiro estar preparado para auxiliar o aconselhado, tendo como base o seu arcabouço teórico.

A gravação das sessões mostrou-se como uma rica fonte de dados. No total, foram gravadas 15 sessões com duração entre 20 minutos e 1 hora. Os dados foram transcritos seletivamente.

3.3.3. Diários de Aprendizagem

Curtis e Bailey (2009) afirmam que os estudos tendo por base os diários são análises de padrões e anomalias que ocorrem em anotações feitas com o passar do tempo. Os autores consideram os diários podem oferecer boas ideias sobre questões que não são tão acessíveis ou abertas a investigação e podem oferecer informações importantes. Bailey (1990, p. 215 *apud* BATISTA, 2010, p. 196) define os diários de aprendizagem como “um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de

registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes”. Clandinin e Connelly (2000) afirmam que os diários são uma boa maneira de dar conta das experiências dos indivíduos já que eles assumem uma qualidade reflexiva e íntima dos autores.

A participante foi convidada a escrever um diário de aprendizagem, relatando o que acontecia durante as sessões, que metas haviam sido estabelecidas e o que ela havia feito na tentativa de alcançá-las. Ela também deveria discorrer sobre suas dificuldades no processo de aprendizagem da língua, além de mencionar suas expectativas para o aconselhamento. Inicialmente, tentou-se fazer da escrita dos diários uma atividade periódica. Ao final de cada sessão, AC3CL4 deveria escrever no seu diário. Contudo, esta prática mostrou-se pouco produtiva e a prática foi abandonada. Nesta pesquisa, foram utilizados os diários escritos pela participante no mês de março (Anexo E).

Nem os diários nem as transcrições das gravações foram traduzidos para o português durante a apresentação e análise dos dados, uma vez que este trabalho também tem o propósito de verificar o uso progressivo do idioma alvo tanto nas interações verbais entre os conselheiros e AC3CL4 como em suas produções escritas.

3.3.4. Narrativa de aprendizagem de línguas

Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) utilizam a definição de narrativa apresentada no dicionário Webster segundo o qual estas são discursos designados a representar uma sucessão de eventos conectados. Labov (1997 *apud* PAIVA, 2005, p. 262), por sua vez, as define como “o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais”. Este instrumento de pesquisa tem sido amplamente utilizado na pesquisa narrativa. De acordo com Clandinin e Connelly (2000) as narrativas são a melhor maneira de representar e entender as experiências das pessoas, e as consideram como um elemento chave para as pesquisas em educação. Segundo eles “as experiências acontecem narrativamente. [...] Então, experiências educacionais deveriam ser estudadas narrativamente”⁴⁸(p. 19).

A narrativa de aprendizagem de línguas é outro documento do projeto. Nela, o aconselhado é convidado a discorrer sobre como se deu a sua trajetória de aprendizagem de línguas estrangeiras. Ele deve explicar como se deu o seu primeiro contato com a língua e

⁴⁸ “Experience happens narratively. [...] Therefore, educational experience should be studied narratively”.

descrever como isso o afetou, apontando os resultados desse processo. AC3CL4 escreveu apenas uma narrativa de aprendizagem, entregue a mim no início do mês de agosto de 2014.

Uma vez descritos os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, apresento os procedimentos utilizados na análise dos dados.

3.4. Procedimentos de análise

Iniciei a análise dos dados pelo estudo da ficha de metas de AC3CL4 (Anexo D), pois ela mostra claramente como se deu o trabalho desenvolvido nas sessões de aconselhamento. A análise da ficha de metas me permitiu visualizar a trajetória da participante, e, com base nela, elaborei um quadro que descreve essa trajetória.

Com isso em mente, passei para a segunda etapa da pesquisa, na qual escutei todos os áudios das gravações das sessões. Preocupe-me especialmente em investigar como se deu o trabalho com cada uma das metas e tentei descrever as ações do conselheiro e seus efeitos sobre a aconselhada. Identifiquei nas gravações todos os momentos que contemplavam algum destes aspectos e fiz a transcrição seletiva.

Comecei então a descrever a trajetória de AC3CL4 durante as sessões de aconselhamento, e verifiquei seis aspectos relevantes a serem destacados. Além das cinco metas sugeridas pela participante, incluí o acompanhamento da disciplina Fonética e Fonologia do Inglês, uma vez que este evidencia algumas atitudes autônomas por parte da participante.

Após esta análise linear, dediquei-me a um estudo mais focado nos propiciamentos que se destacaram neste trajeto. Procurei relacionar esses propiciamentos ao processo de autonomização da aconselhada e discutir como esses efeitos podem contribuir para as práticas dos conselheiros languageiros.

Com base nessas percepções, formulei as seções que fazem parte da apresentação e análise dos dados desta pesquisa, que são expostas na seção a seguir.

SEÇÃO IV APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir daqui, dedico-me a apresentar e analisar os dados coletados nesta pesquisa. Na primeira subseção descrevo a trajetória de AC3CL4 durante o processo de aconselhamento, e busco evidenciar o processo de autonomização da participante. Na segunda subseção, analiso alguns dos propiciamentos identificados nesta trajetória, descrevendo sua relevância para o desenvolvimento da autonomia da participante.

4.1. O processo de autonomização

O processo de aconselhamento de AC3CL4 iniciou-se em março de 2014. A aluna buscou ajuda no centro de autoacesso da faculdade, a BA³, pois acreditava que possuía baixo nível de proficiência na língua inglesa, especialmente quando comparada aos demais colegas de turma. Como expus na seção teórica deste trabalho, o aconselhamento linguageiro é um tipo de suporte dado ao aluno tendo em vista o processo de autonomização do mesmo. Dentre suas características está o seu caráter personalizado (GREMMO, 2007; REINDERS, 2008). Sendo assim, na primeira sessão de aconselhamento, costumo levantar dados sobre o contexto do aluno, sua idade, família, o local onde mora, as atividades que conduz fora da universidade e todo o tipo de informação que possa vir a ser útil para a criação de um plano de ação que se adeque a sua personalidade e condições de vida. Nesta etapa, soube que AC3CL4 era uma jovem de 19 anos que iniciava sua primeira graduação. Sua família era de classe média baixa e residia em um bairro periférico de Belém, relativamente distante da universidade. Além destas informações, busco me informar também sobre as experiências com a língua estrangeira, questionando se o aluno já havia estudado o idioma anteriormente e como fora esse processo. Abaixo, apresento um pequeno excerto da narrativa de aprendizagem de AC3CL4, na qual ela relata esse primeiro contato com idioma. Destaco em negrito alguns trechos que evidenciam o seu interesse precoce pela língua inglesa e sua persistência diante das dificuldades encontradas.

Narrativa de Aprendizagem de AC3CL4 05/08/2014

Primeiramente, sempre gostei muito de Inglês , mesmo sem saber o que as palavras significavam. Quando era criança, ficava fascinada ao ouvir canções em Inglês e tentava imitar
--

as cantoras internacionais. Quando entrei para o 6º ano (antiga 5ª série do ensino fundamental), fiquei radiante ao saber que iria estudar Inglês na escola, porque até então, nunca tinha estudado nada da disciplina. **Depois de conhecer a matéria “Inglês”, vi que nem tudo eram flores, como eu imaginara. Como todo mundo, tive dificuldades no início, porém, isso só me instigou a querer aprender mais e mais. Então, quando chegava em casa, pegava as apostilas e começava a ler e tentava entender algumas palavras.** Nessa época, meus pais (que sempre apoiam meus estudos e do meu irmão) compraram uma coleção de livros e nele tinha um livro enorme que continha a disciplina Língua Inglesa, incluindo um dicionário de Inglês. Isso facilitou muito a minha aprendizagem da Língua, pois **foi com esse livro e esse dicionário, juntamente com as aulas que assistia na escola, que garanti minha base na LI.**

Como minha família era muito necessitada financeiramente na época em que eu estava cursando a 5ª série, tinha receio de pedir aos meus pais para eu fazer um curso de Inglês, pois queria muito ir além da escola, queria muito aprender de fato essa língua, que eu julgo maravilhosa. **Seis anos depois, vi que nossa situação tinha melhorado, tomei coragem e pedi para meus pais me deixarem fazer um concurso de bolsas; eles me apoiaram imediatamente e me esforcei bastante para não decepcioná-los.** No fim das contas, consegui a bolsa e ficamos muito felizes. Foi como se eu tivesse passado em uma espécie de vestibular. **Foi no curso e na escola que descobri que tinha jeito para ensinar Inglês, porque meus colegas sempre vinham pedir minha ajuda para fazer os exercícios e eu aproveitava e explicava alguma parte do assunto que eu já “dominava”; sentia-me muito satisfeita e feliz ao ver que meus colegas entendiam a minha explicação e quando me agradeciam ou elogiavam, ficava mais contente ainda!** (Haha... Isso também foi uma motivação para eu escolher esta carreira). Estudei no curso de idiomas por um ano e com muita dor no coração, abandonei, pois comecei a estudar em um cursinho pré-vestibular e meus pais não iam conseguir arcar com as despesas e nem eu iria conseguir conciliar escola, cursinho e curso de inglês.

Após me familiarizar com o contexto da aconselhada, passei para a segunda etapa do trabalho: a reflexão sobre o eu presente e futuro, fundamentada nos estudos sobre motivação de Dörnyei (2009). Quando questionada sobre suas expectativas para o final das disciplinas de língua inglesa, a aluna responde da seguinte forma:

Excerto 1

24/03/2014 – Sessão 1 – 16:46

CL: A gente vai fazer agora uma outra atividade. Se você tivesse que definir a AC3CL4 agora, como é que ela seria? E se fosse... e a AC3CL4 que você quer ser, por exemplo, quando você chegar ao final de Língua 5? Como é que é a AC3CL4 agora e como é que você quer que seja essa AC3CL4 no final de Língua 5?

AC3CL4: A AC3CL4 agora... ela... (silêncio)

CL: É uma pergunta difícil, né?

AC3CL4: É. Eu acho... não, eu tenho certeza que... a AC3CL4 agora sabe muito pouco de inglês... que tem que se esforçar mais... é... nos estudos. Pra aprender a conversar.

CL: Pra aprender a conversar... que mais?

AC3CL4: Ela tem que ser mais participativa nas aulas.

CL: Ah, mais participativa nas aulas é muito interessante. Mais alguma coisa?

[...]

CL: Tá bom, e a AC3CL4 do futuro? O quê que você quer... o quê que você espera da AC3CL4 no final de Língua 5? No caso, daqui a um ano e meio. [...] Vamos colocar dois anos.

AC3CL4: Eu espero... que a AC3CL4 compreenda... já seja fluente (risos).

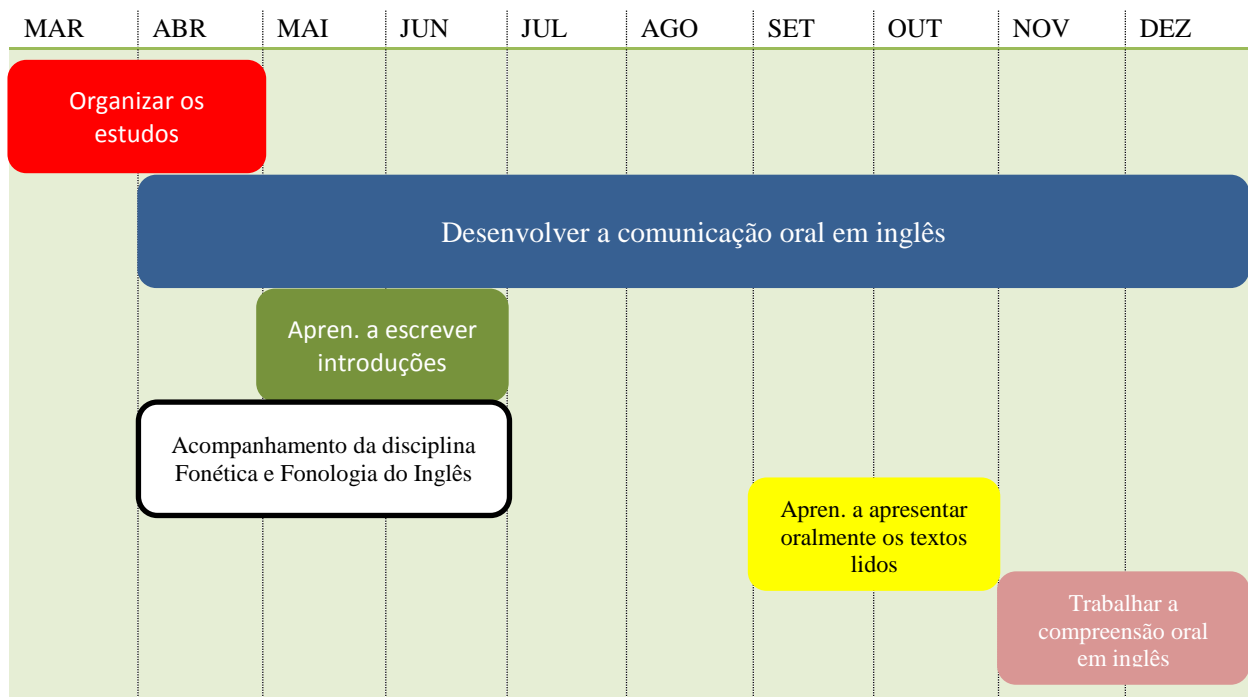
CL: Fluente. Fluente é uma palavra forte. O que você entende por fluente?

AC3CL4: Fluente é a pessoa que... que entende a língua, sabe falar corretamente, sabe conversar, escrever, sabe... identificar os sotaques diferentes, falar “ah, esse aqui é britânico, esse aqui é australiano”. É... uma pessoa que não obrigatoriamente tenha o sotaque do nativo americano, porque é difícil...

Essa atividade tinha como objetivo mediar reflexões que guiassem a tomada de decisão, garantindo a AC3CL4 a chance de fazer escolhas fundamentadas. Esse tipo de trabalho é importante no processo de aconselhamento, especialmente quando se tem em vista o seu caráter não direcional (GREMMO, 2007), ou seja, a necessidade de maximizar a autonomia e minimizar as intervenções em tom professoral que apontem soluções para os problemas dos aprendentes (MAGNO E SILVA et al, 2013).

Ao final da primeira sessão, pedi para que AC3CL4 pensasse em uma meta para ser trabalhada em nosso aconselhamento, algo que ela achasse importante para sua formação. Assim, iniciamos o preenchimento da ficha de metas (Anexo D). Um fator importante a ser destacado sobre o aconselhamento que desenvolvemos em nosso projeto é que, muito frequentemente, nossos aconselhados trabalham diferentes aspectos de sua aprendizagem simultaneamente. O mesmo se deu com a participante desta pesquisa. O quadro abaixo ilustra como essas metas foram trabalhadas no decorrer do processo de aconselhamento.

Quadro 4 – O processo de aconselhamento de AC3CL4



Nas seções que seguem, explicarei como se deu o trabalho com cada uma das metas que a participante estabeleceu, investigando as contribuições do aconselhamento para o processo de autonomização e, posteriormente, destacando algumas das evidências de comportamentos autônomos que fizeram parte da trajetória da participante e levaram a sua liberação do projeto.

4.1.1. Organização dos estudos

Logo na primeira sessão de aconselhamento, AC3CL4 informou que gostaria de organizar melhor os seus estudos. Ela afirmou ter dificuldades em entregar suas tarefas nos prazos e em estabelecer um horário para estudar cada uma das disciplinas que cursava. A aconselhada relatou morar em um bairro muito distante da universidade, que exigia um traslado de pelo menos três horas. Ela ainda precisava ajudar nas tarefas da casa e possuía alguns compromissos religiosos. Sugeri, então, um instrumento que poderia lhe ser de grande utilidade: uma agenda.

Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria de...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
Organizar meus estudos.	Comprar e preencher uma agenda.	----1----2----3----4---- <u>5</u>

O uso da agenda foi uma tentativa de auxiliar a aconselhada a organizar seus compromissos e sempre reservar um horário para estudar os conteúdos vistos nas disciplinas do curso. Ela foi instruída a preenchê-la com seus horários fixos, e identificar os períodos livres para estabelecê-los como momentos para estudar. Também aponte a importância de reservar horários para o lazer e outras atividades de seu interesse. Uma vez organizados, a aconselhada buscava fazer o possível para cumpri-los. No início da segunda sessão, AC3CL4 explicou como estava fazendo uso da agenda.

Excerto 2
08/04/2014 – Sessão 2 – 0:01

CL: E aí, como é que foi? Como é que estamos?

AC3CL4: Comprei a agenda.

CL: Olha, que bonita a tua agenda.

AC3CL4: Eu não consegui achar uma parecida com a tua.

CL: Tu queria uma das meninas.

AC3CL4: Não. Eu queria uma igual a tua porque tem os horários. Não tem no meu. Eu tive que fazer assim.

CL: Ah não, mas essa também tá muito legal. Eu gostei bastante.

AC3CL4: Já fiz todos dessa semana até domingo. Os horários fixos.

CL: É bom mesmo, porque aí a gente vai tendo uma noção de quanto tempo livre a gente tem. Por exemplo, eu vejo que o meu tempo livre ele geralmente é antes do teu aconselhamento. Aí eu começo a fazer as minhas atividades. Aí eu termino, faço mais um pouco, almoço e tenho mais um pouquinho de tempo livre.

[...]

CL: E deixa eu te perguntar... essa tua agenda, te ajudou a entender melhor o teu horário? Qual o tempo que você tem?

AC3CL4: Hum hum. Sim. Aí eu vou vendo aqui. Já até coloquei aqui que vai ser a entrega da atividade, que foi ontem.

CL: Hum hum.

AC3CL4: E já botei aqui que eu vou estudar fonética (risos). Hoje.

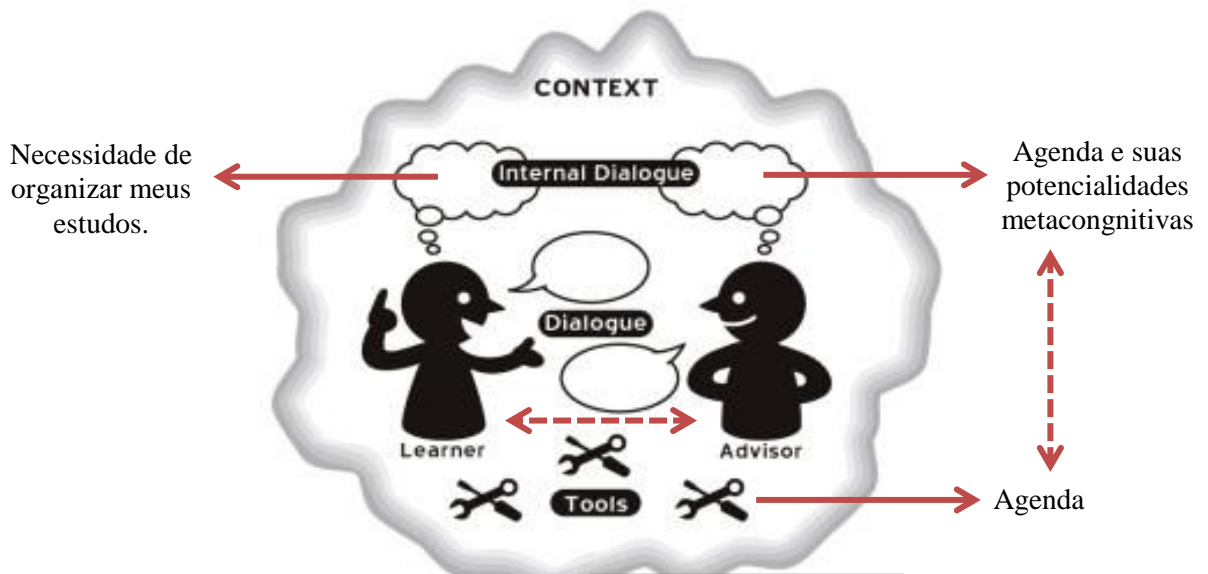
CL: Ah que bom. E você consegue cumprir as suas tarefas?

AC3CL4: Tô tentando.

Usos como o apresentado acima foram constantes durante o período em que pude aconselhar a participante. Ela frequentemente anotava seus compromissos e tarefas, fossem eles acadêmicos ou pessoais. Nas sessões que se seguiram, busquei sempre confirmar se a agenda estava sendo útil para a organização dos seus estudos e as respostas eram sempre afirmativas. Acompanhei o desempenho da aluna durante todo o primeiro semestre, tendo inclusive a chance de conversar com alguns de seus professores, e pude confirmar que AC3CL4 realmente cumpria com todas as tarefas exigidas nas disciplinas que cursava. Além disso, notei também que a participante utilizava sua agenda de diversas maneiras. Ela fazia listas contendo todas as tarefas que ainda estavam pendentes, e também pequenas tabelas nas quais estabelecia dias e horários para estudar. De posse disso, acredito que este instrumento tenha realmente possibilitado a melhor organização dos estudos da aconselhada.

Neste ponto, acho importante retomar o modelo de Mynard (2012) a fim de situar a agenda como um dos instrumentos do processo de aconselhamento. Segundo a autora, um dos propósitos destes é auxiliar o aconselhado no alcance de seus objetivos, e foi o que se deu na situação apresentada. Se revisitarmos a figura explicativa do modelo, teremos a seguinte proposta:

Figura 4 – O uso da agenda no processo de aconselhamento



No diálogo interno do aprendente, observa-se a necessidade identificada por AC3CL4, que é transmitida ao conselheiro por meio do diálogo. Este, ao entender a questão, busca em seu arcabouço teórico e experiências prévias alguma estratégia ou instrumento possa vir a ser útil para o alcance desta meta, no caso, a agenda – instrumento que apresenta grandes potencialidades metacognitivas. A sugestão é dada à participante, que passa a fazer uso da mesma.

Além disso, ressalto o valor do instrumento em questão para o desenvolvimento da autonomia pedagógica da participante. Retomo as palavras de Little (1995) na qual o autor apresenta uma distinção entre autonomia pedagógica e comunicativa. Segundo ele, autonomia pedagógica diz respeito ao controle sobre as ações para a aprendizagem, enquanto que a segunda se refere ao controle sobre as ações para a expressão das ideias, seja pela escrita ou oralidade. Ele afirma ainda que a autonomia pedagógica costuma preceder à comunicativa, e foi exatamente o que aconteceu com AC3CL4. Ela inicialmente dedicou-se à organização de seus estudos para, posteriormente, ir em busca do desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas, trabalho que será explicado com mais detalhes nas próximas sessões.

4.1.2. Produção oral

O trabalho com a produção oral foi a segunda meta estabelecida por AC3CL4. Como mencionado anteriormente, um dos motivos pelo qual a participante buscou o aconselhamento linguageiro foi o fato de considerar que possuía pouca proficiência na língua. Ao se comparar com os colegas de sala, ela notava que não se expressava com a mesma fluidez. Desde a primeira sessão, percebi que a produção oral era uma de suas preocupações. Se revisitarmos o excerto 1, fica claro que a aconselhada almeja um eu-futuro que “seja fluente em inglês”, ou seja, uma pessoa que, segundo ela, “entende a língua, sabe falar corretamente, sabe conversar”.

Ao expressar sua vontade de desenvolver a fala, duas possibilidades foram oferecidas, como apresento a seguir no excerto retirado de sua ficha de metas:

Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria de...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
Desenvolver a comunicação oral em inglês.	Praticar inglês nas sessões de aconselhamento.	----1----2----3----4---- <u>5</u>
	Participar dos LABs dos ETAs	----1----2----3----4---- <u>5</u>

Inicialmente, sugeri que praticássemos inglês nas sessões de aconselhamento. Recomendei que tentássemos falar na língua alvo durante as sessões e informei que eu conduziria algumas atividades de conversação, especialmente aquelas recomendadas pelo livro didático que ela usava nas aulas de língua da graduação. No excerto abaixo, apresento uma destas atividades, onde a aluna é convidada a explicar o enredo de um livro que estava lendo, chamado “A culpa é das estrelas” de John Green. Vale notar que, apesar da grande quantidade de hesitações, AC3CL4 explica a história do livro relativamente bem.

Excerto 3
15/04/2014 – Sessão 3 – 16:46

SS: Can you talk about the book in English?

[silêncio]

CL: Why don't you try?

AC3CL4: (risos)

CL: I guess you should try!

SS: Cause I can help cause I know the book.

AC3CL4: The book it's about...

SS: hum hum...

AC3CL4: Hum... a girl... and she has? A terminal cancer? She... She goes... to church. And... he... he... eu não sei falar grupo (risos). And there she knows... no... she meets... hum... a guy (risos).

SS: Hum hum.

AC3CL4: Hum... called... called? Augustus Waters. Hum... and... they... become... two friends. Entendeu?

CL: Yeah. They became friends.

AC3CL4: They became friends. And... hum... They talk a lot by... through? By cellphone. And... and... he... how can I say 'levar'?

CL: He takes.

AC3CL4: He takes her... hum... to... como é Irlanda?

SS: The Netherlands.

AC3CL4: The Netherlands... to... to... for to... for her... to meet?

SS: Hum hum.

AC3CL4: The... hum... the au... como é que é? Autor?

SS: Author.

AC3CL4: Author (risos). The author that writes her favorite book.

CL: Oh, what a beautiful story.

Com o passar do tempo, as atividades de conversação baseadas no livro didático usado em nossa faculdade mostram-se pouco desafiadoras, pois se limitavam à prática de estruturas gramaticais que a aconselhada já dominava. Sendo assim, elas deram lugar apenas a conversações informais, ainda na língua alvo. Nota-se no excerto acima que AC3CL4 consegue se comunicar relativamente bem, mesmo sendo uma aluna de nível básico. Isso me levou à conclusão de que a falta de confiança em si mesma e em suas competências comunicativas funcionavam como uma restrição, que a impediam de agir. Vale lembrar que, para Grenno (1998), restrições são regularidades das práticas sociais que permitem ao ator antecipar resultados e, assim, limitar suas ações. Pensar que não seria capaz de falar levava AC3CL4 a não agir, ou utilizar-se da língua materna. Contudo, as práticas no aconselhamento contribuíram para o aumento da confiança da participante em se comunicar na língua alvo e para a eliminação gradual desta restrição. Apesar de apresentar certa resistência no início, com o passar do tempo, a aconselhada passou a falar inglês com mais frequência e segurança. Sarah e eu usávamos o inglês majoritariamente em nossas interações e também estimulávamos a aconselhada a fazer o mesmo. Já nas sessões finais, a aluna também passou a conseguir usar a língua alvo com mais propriedade, hesitando menos e fazendo uso de vocabulário mais diversificado.

Outro fator que parece ter contribuído muito para o aumento de sua confiança foi sua participação nos laboratórios (LABs) ministrados pelos demais professores assistentes da Fulbright na faculdade. Neles, os professores americanos desenvolviam diferentes projetos e atividades, e o uso da língua inglesa nas interações era frequente. A aconselhada tinha à sua disposição, no primeiro semestre de 2014, um LAB que se dedicava ao ensino de inglês para os alunos do projeto ProPaz⁴⁹. AC3CL4 teve apenas uma participação nesse LAB. Ao notar que a aconselhada não havia se interessado em participar desta oficina, nunca mais sugeri a ela que tomasse parte nesses projetos. Ela partiu para as férias e voltamos a nos encontrar novamente em agosto. Para minha surpresa, uma das primeiras notícias que ela deu foi que estava participando de um dos LABs dos ETAs, chamado *Conversation Club*. AC3CL4 frequentou esse laboratório assiduamente, e foi a partir deste momento que notei que ela passou a usar o inglês com mais frequência durante as sessões.

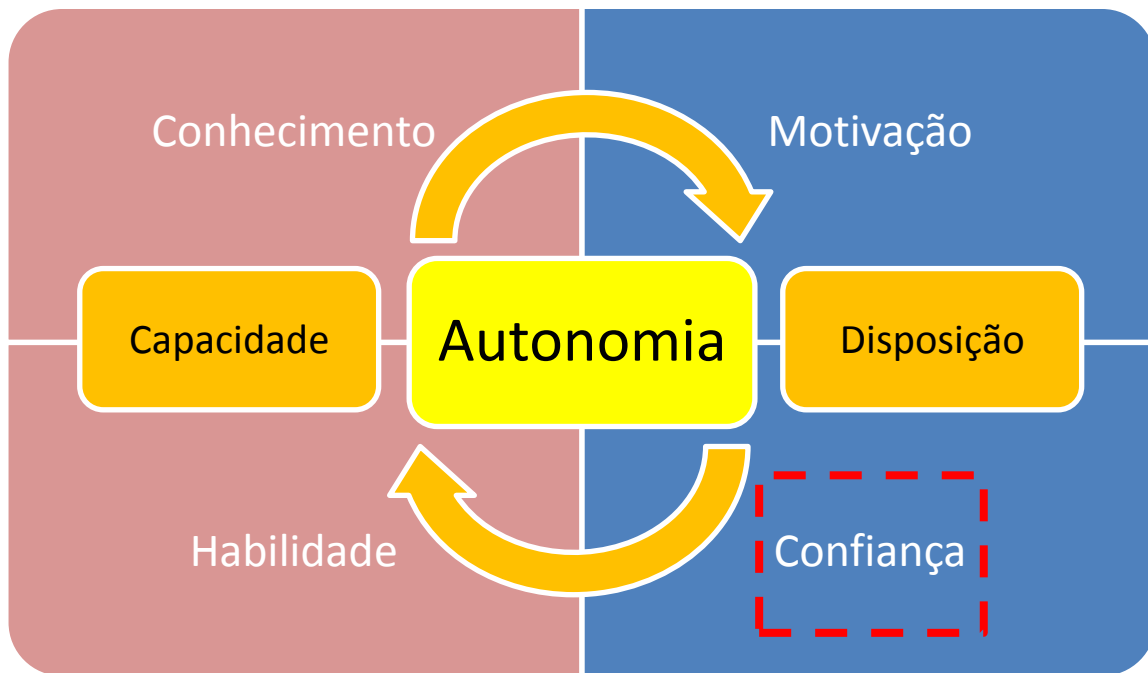
Como é possível notar no quadro 4, o trabalho com a oralidade foi constante no processo de aconselhamento de AC3CL4, estendendo-se de abril a dezembro de 2014. Durante todo esse período, Sarah e eu estimulávamos a participante a falar inglês, já que uma das macro habilidades do conselheiro, apontada por Kelly (1996), é oferecer suporte. Segundo a autora, este deve ser capaz de prover encorajamento e reforço a fim de estimular seus aconselhados a persistir e criar confiança.

Com base no apresentado, acredito que o encorajamento dado por mim e por Sarah tenha sido um fator que alavancou o desenvolvimento da autonomia comunicativa da participante, especialmente se levarmos em consideração a definição de autonomia apresentada por Littlewood (1996). Vale lembrar que esse autor não faz diferença entre autonomia pedagógica e comunicativa, que foi proposta por Little (1995). Todavia, como mencionei anteriormente, essa distinção foi notória durante o processo de aconselhamento de AC3CL4, então procurei relacionar essas duas definições a fim de expor um dado mais fiel ao observado na participante.

Na figura abaixo, organizo um pequeno esquema no qual apresento a definição de Littlewood (1996) para este conceito, relacionando-o ainda, com minha visão sobre o processo de autonomização da participante.

⁴⁹ Projeto de extensão que visa promover uma iniciação à língua inglesa em uma das sedes do PROPAZ que funciona dentro da UFPA. O PROPAZ é um programa do governo do Estado do Pará que atende a população carente. Mais detalhes no site <https://pt-br.facebook.com/Propazpa>.

Figura 5 – Componentes da autonomia segundo Littlewood (1996)



Fonte: elaborado pelo autor

Na figura acima, procuro ilustrar os componentes apontados pelo autor, e tomo a liberdade de adicionar as setas, indicando que as atitudes autônomas emergem da relação entre esses elementos. No caso da participante, sua autonomia em se comunicar na língua alvo era restringida pela sua falta de confiança em si mesma. Como disse anteriormente, acredito que nosso suporte tenha sido importante para a eliminação desta restrição e garantia da continuidade do ciclo. A própria participante parece notar o valor das estratégias que apresentamos, uma vez que ela atribui o valor 5 na escala de progresso em sua ficha de metas (Anexo D).

O sucesso obtido no trabalho com a produção oral, porém, não se repetiu na breve temporada em que dedicamos ao desenvolvimento da escrita. Na subseção seguinte, explico melhor os detalhes do plano de ação para esta nova meta.

4.1.3. Produção Escrita

No mês de maio de 2014, a meta que dizia respeito ao desenvolvimento da competência em comunicação oral de AC3CL4 continuava a ser trabalhada. Desta forma, em nosso quinto encontro, sugeri que a aconselhada estabelecesse uma nova. Ela disse que

gostaria de aprimorar suas competências em produção escrita, pois algumas das atividades propostas em suas aulas de língua envolviam esta habilidade. Apresentei duas opções de planos de ação que poderiam ser realizados: trabalhar a produção escrita por meio de tipos textuais ou por gêneros textuais. A aconselhada escolheu a segunda, e logo afirmou que o gênero carta de intenção seria uma boa maneira de começar, já que estava escrevendo uma naquele exato momento, tarefa que fora proposta por sua professora de inglês. Devo frisar, aqui, a importância de o conselheiro linguageiro sempre garantir ao aluno o poder de decisão, tendo em vista o fomento da autonomia. Embaso esta colocação nos estudos de Nunan (1997) sobre as etapas de implementação da autonomia. A primeira, a conscientização, torna o aprendente ciente do processo de aprendizagem, e já na segunda etapa, o envolvimento, o aluno é convidado a selecionar seus próprios objetivos, dentre uma variedade de alternativas propostas. Os planos de ação que sugeri tinham exatamente este propósito.

Ainda nesta sessão, analisei junto com a aconselhada, alguns modelos de cartas de intenção que buscamos na internet. Focamos especialmente nas introduções destas cartas, uma vez que ela havia declarado que uma de suas maiores dificuldades era iniciar seus textos. Neste ponto, acho importante ressaltar que Kelly (1996) afirma que uma das macro habilidades do conselheiro é oferecer modelos ao aconselhado, tendo em vista prover exemplos de habilidades que o aprendente deseje desenvolver. Este trabalho é uma amostra dos tipos de mediação comuns ao aconselhamento.

Ao final da sessão, pedi que AC3CL4 escrevesse uma introdução e que me trouxesse na reunião seguinte. Todavia, a aconselhada nunca chegou a cumprir a atividade. Posteriormente, em nosso sétimo encontro, descobri que ela já havia entregue sua tarefa à professora. Por algum motivo, os modelos disponíveis na internet não foram interpretados por AC3CL4 como algo relevante para auxiliá-la em sua aprendizagem, o que remete a uma das características dos propiciamentos propostas por Fajen, Riley e Turvey (2008): eles precisam ser significativos. Acredito que AC3CL4 não agiu sobre este propiciamento porque não o considerou significativo. Deduzo isso pelo fato de, em sua ficha de metas, a participante ter atribuído uma nota intermediária para esta ação, como mostro abaixo:

Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria de...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
Aprender a escrever introduções.	Ler introduções de outros textos, atentando para o uso dos verbos e dos conteúdos apresentados.	---1---2--- <u>3</u> ---4---5
	Escrever um diário de aprendizagem.	---1---2--- <u>3</u> ---4---5

Ainda na sétima sessão, sugeri que a participante continuasse a praticar a produção escrita por meio de um novo gênero, os diários de aprendizagem. Pedi para que ela escrevesse um diário ao final de cada uma das nossas sessões. Eu os leria e poderíamos refletir sobre os erros mais frequentes em sua escrita e, ao mesmo tempo, acompanhar o processo de aprendizagem. Uma vez que a análise de modelos pareceu não ter sido um propiciamento significativo para ela, busquei simplesmente listar alguns tópicos que pudessem ser abordados. Eles foram:

- Resumo da sessão.
- Identificação das metas estabelecidas.
- Atitudes e ações feitas para cumprir as metas estabelecidas.
- Sentimentos sobre o ocorrido na sessão.

Este foi outro exemplo de propiciamento que pareceu não ter sido significativo para AC3CL4. Os diários foram entregues com mais de um mês de atraso, e alguns eram muito curtos e não continham os tópicos que sugeri (Anexo E). Tive a impressão de que eles foram produzidos apenas para serem entregues a mim, sem a consideração de seu real propósito. Em nossa oitava sessão, que ocorreu no início de Junho, AC3CL4 informou estar com muitas tarefas pendentes. Ela tinha alguns seminários para preparar, leituras a serem feitas e, além disso, precisava estudar para suas provas. Decidi que seria melhor suspender o trabalho com os diários para que ela pudesse dedicar-se à conclusão destas tarefas.

Nesta passagem do aconselhamento de AC3CL4, temos um exemplo de intervenção feita pelo conselheiro que pareceu não ter sido significativa para a aconselhada. Quando apresentei os modelos de cartas de intenção disponíveis na internet, eu tinha em mente trazer à percepção da participante um propiciamento do meio que garantia a chance de entender

como determinados gêneros textuais costumam se manifestar. Entretanto, não pude identificar na trajetória do aconselhamento, momentos nos quais ela age sobre esse propiciamento. Isso me levou a concluir que, apesar de perceber esse elemento do meio, a aconselhada não o interpretou como algo relevante para a sua aprendizagem, o que não a estimulou à ação. Relembrando o conceito de Gibson (1986), propiciamentos envolvem percepção, interpretação e ação por parte do ator. Sendo assim, os modelos disponíveis na internet não se tornaram propiciamentos. Acredito que algo semelhante tenha ocorrido com os diários de aprendizagem. Mesmo que a participante tenha escrito algumas reflexões, seu real propósito de não foi alcançado, o que resultou no abandono da tarefa.

Com base no exposto acima, nota-se que nem todos os propiciamentos ou estratégias sugeridas estimulam a ação dos aprendentes. Isso ressalta ainda mais a valor da experiência em aprendizagem por parte do conselheiro (MOZZON-McPHERSON, 2007; MYNARD; CARSON, 2012). Dispor de uma grande quantidade de estratégias e conhecer os diferentes recursos do meio possibilitam desenvolver planos de ação diversificados para o alcance das metas estabelecidas.

Por mais que o trabalho com a produção escrita não tenha sido concluído, AC3CL4 sempre se mostrou como uma aprendente com grande potencial. Como mencionado no capítulo introdutório deste trabalho, a participante apresentava evidências de comportamentos autônomos desde o início do processo de aconselhamento. Evidências essas que surgiram nos momentos de discussão sobre o andamento de uma disciplina e que serão discutidas na subseção seguinte.

4.1.4. Fonética e Fonologia do Inglês

No período de nove meses em que se deu a coleta de dados deste trabalho, AC3CL4 apresentou dificuldades apenas em uma disciplina: Fonética e Fonologia do Inglês, que cursou no primeiro semestre de 2014. A participante, contudo, soube identificar em seu ambiente uma série de propiciamentos que poderiam lhe ser úteis para lidar com as dificuldades que surgiam. De início, AC3CL4 encontrou um aplicativo de celular que dispunha de atividades para estudar fonética. Esta foi a primeira evidência de comportamento autônomo que identifiquei durante o processo de aconselhamento de AC3CL4. Penso em se tratar de um propiciamento imediato identificado pela aconselhada em seu ambiente. Relembro que

propiciamentos imediatos são aqueles identificados diretamente pelo ator, sem nenhum tipo de mediação (VAN LIER, 2004). Vejamos o excerto que segue:

Excerto 4

08/04/2014 – Sessão 2 – 3:33

AC3CL4: Ah, eu baixei um... um aplicativo pra me ajudar... a estudar fonética.

CL: Mentira?! Um aplicativo?

AC3CL4: É.

CL: Deixa eu dar uma olhada nesse aplicativo aí.

AC3CL4: Aí aqui é a tabela né. Dá pra escolher inglês americano e o britânico.

CL: E o inglês britânico. Que legal.

[aluna seleciona alguns sons e o aplicativo o reproduz]

AC3CL4: (risos) Eu fico treinando lá em casa.

CL: Muito legal.

AC3CL4: Aí tem exercícios aqui. Que é pra... ler foneticamente e transcrever. Aí...

CL: Ah, aí deixa eu ver se eu sei essa...

AC3CL4: É “join”.

CL: Olha é mesmo. J-O-I-N. Adorei (risos).

AC3CL4: Aí tem esse aqui. É pra escrever foneticamente. Aí tá aqui, né.

CL: Aí deixa eu ver se eu consigo. Knee. É o /n/ o e /i:/ longo.

[aplicativo reproduz a palavra knee]

CL: Ah que legal!

AC3CL4: Aí tem outra que é de escutar.

[aplicativo reproduz a palavra announcement]

AC3CL4: Um, esse é mais difícil.

CL: Hum. Deixa eu ver.

[...] [CL e aconselhada fazem algumas atividades do aplicativo]

CL: Olha muito legal. Eu vou baixar pro meu celular.

AC3CL4: Não porque foi assim, eu achei esse sem querer porque o... tem aquele que é... feito pela universidade de Iowa, se eu não me engano, que tem a língua e tal, aí tem o vídeo lá da mulher fazendo os sons.

CL: Eu adorei, como é o nome desse... desse aplicativo?

AC3CL4: Eu acho que é esse aqui. Chart, chart... sei lá.

CL: Que legal, eras...

AC3CL4: Aí eu fui baixar aquele... aquele né que... que é o padrão que todos os professores ensinam. Que até eu coloquei aqui.

CL: Que tem aquela fonética articulatória né?

AC3CL4: É.

CL: Que mostra os... os...

AC3CL4: É... só que eu fui ver, tem... é pago. É esse aqui ó. Aí ele é pago, aí eu não tinha como. Aí eu procurei outro. E esse foi o primeiro que eu vi.

CL: É mesmo? Mas nossa ele é muito interessante.

AC3CL4: Aí parece que já tem duas pessoas na minha sala que já tem também.

CL: Muito legal. Eu vou procurar também. Você achou o nome dele?

AC3CL4: Não. É esse aqui, aí eu tô tentando procurar por esse, aparece aqui embaixo, aí eu tô esperando carregar.

CL: Ah, eu sei. Ele aparece nos relacionados né? Que legal. E o que foi assim... como surgiu a ideia de tu procurar no celular?

AC3CL4: Não, porque eu... fui estudar pelo computador aí bem embaixo tava escrito que já tinha esse aplicativo pra android, que é esse aqui. Aí eu falei: “Ah, ó, interessante, vou baixar pra me ajudar”, já que eu vivo grudada no celular, né? Aí quando eu botei lá, tinha que pagar. Só que eu não tenho condições, não tenho nem cartão de crédito. Aí eu... achei outro. Baixei. Gostei.

No excerto acima fica evidente a utilidade do aplicativo para os estudos sobre a fonética do inglês. Ele propicia diferentes tipos de prática, que facilitam o reconhecimento dos sons da língua e os procedimentos de transcrição. Outro aspecto interessante é como AC3CL4 identificou esse propiciamento em seu ambiente. Ao estudar por um *site*, ela notou que existiam aplicativos para celular do mesmo estilo que lhe poderiam ser úteis. Apesar da restrição imposta pelo pagamento para o uso do aplicativo, a aconselhada conseguiu encontrar uma alternativa que lhe seria igualmente útil, e talvez melhor. Se retomarmos ao conceito de autonomia de Reinders e White (2011), entendemos essa atitude de identificação de propiciamentos no ambiente e eliminação das restrições existentes como uma evidência de comportamentos autônomos.

Esse, contudo, não foi o único propiciamento encontrado por AC3CL4 para auxiliá-la nos estudos da disciplina. A aconselhada também percebe e age sobre os propiciamentos mediados pelo seu professor. Vejamos o excerto que segue, em que a aluna expõe seus sentimentos sobre a prova que se aproxima.

Excerto 5

24/04/2014 – Sessão 4 –1:25

AC3CL4: Eu não fui [aos LABs] porque... I'm studying hard for the test. Phonetics. It's on Thu... Tuesday.

CL: Tuesday. Really? And how do you feel about the test?

AC3CL4: I'm not confident.

CL: Oh, you're not? Are you studying?

AC3CL4: Hum hum.

CL: A lot?

AC3CL4: So much.

CL: If you are studying, be cool! Relax. You are doing your job. Your job is to study and you are studying, so... the consequence is a good grade. Ok? You have to be nervous if you are NOT studying. (Risos). Because if you don't study it's hard to get a good grade. How are you studying for the test?

AC3CL4: I'm going, eu acho.

CL: What are you doing to study?

AC3CL4: Hum... I'm studying... through?

CL: Hum hum.

AC3CL4: the inter... the internet.

CL: Really? Cool.

AC3CL4: My professor... hum... my professor... how can I say "passou"?

CL: "Passou" what?

AC3CL4: É porque... a gente... ele tem... tem um site chamado mypbworks que ele... tem, tipo, todos os assuntos que ele tá passando pra gente. Aí lá também tem atividades pra fazer, exercícios. Aí tem os sites tudinho que ele mostra pra gente, e os slides que ele passa na aula. Aí eu tô estudando tudo por lá.

CL: Oh, so you are using all the... the... the... the media, the resources that he gives in the website.

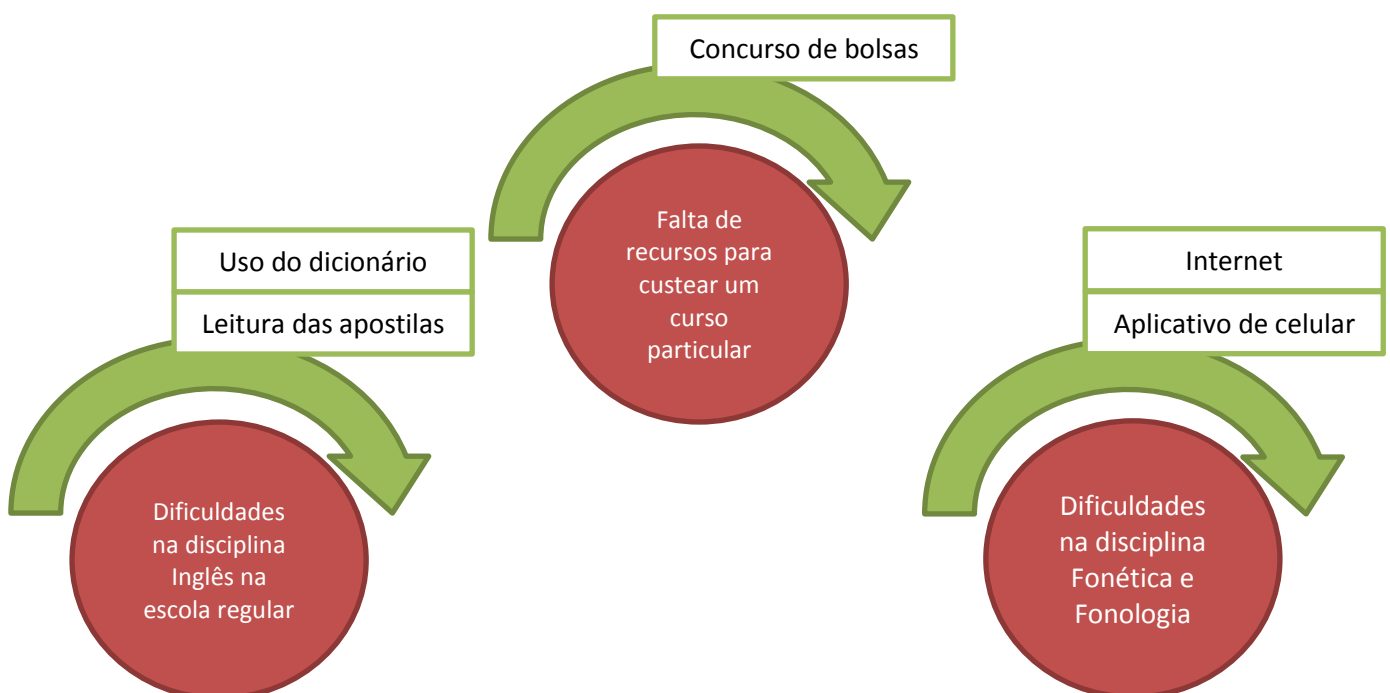
AC3CL4: Yeah.

Como foi mencionado acima, neste excerto é possível notar que AC3CL4 também age sobre os propiciamentos mediados por outras pessoas, e não apenas sobre aqueles sugeridos pelos conselheiros languageiros. Sendo assim, nota-se que ela parece agir sobre todos os propiciamentos significativos, sejam eles mediados por pares, por professores, ou por seus conselheiros languageiros.

Ao final da disciplina, AC3CL4 não conseguiu o conceito que queria, mas foi uma das poucas que conseguiu ser aprovada. O mais importante, contudo, não foi o produto, mas o processo. No decorrer do semestre, a aconselhada frequentemente tomava atitudes visando superar as suas dificuldades, mais uma vez, utilizando de diferentes elementos existentes em seu ambiente, em especial, o celular e a internet. Este comando que a aluna possui sobre sua aprendizagem caracteriza bem o conceito de autonomia dado por Holec (1981).

Esses comportamentos, aliados àqueles presentes em sua narrativa de aprendizagem, apresentada no início desta subseção, sugerem que AC3CL4 já poderia ser uma aprendente autônoma. Desde o início, ela parece lidar com as adversidades de forma bem criativa e eficaz. Procuo ilustrar isso na figura abaixo, onde os círculos vermelhos representam as dificuldades que a participante identificava, e as setas e quadros, as estratégias e propiciamentos utilizados por ela a fim de contorná-las:

Figura 6 – Primeiras evidências de comportamentos autônomos na trajetória de AC3CL4



Acho importante ressaltar que a participante não apresentava segurança sobre suas atitudes. Penso que o aconselhamento linguageiro, acima de tudo, contribuiu para o reforço destes comportamentos por meio do esclarecimento sobre os processos de aprendizagem. A identificação das dificuldades, o estabelecimento de um plano de ação e avaliação dos resultados foram etapas que se tornaram cada vez mais evidentes no decorrer do aconselhamento de AC3CL4, como mostrarei nas seções seguintes, que descrevem o trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2014.

4.1.5. Apresentação oral de textos acadêmicos

No segundo semestre de 2014, AC3CL4 iniciou o terceiro período do curso de Letras. A exceção de fonética e fonologia do inglês, as demais notas da participante haviam sido muito boas. Nesse período, continuávamos a usar a língua alvo em nossas interações, a fim de dar seguimento ao trabalho com a produção oral. A aconselhada já usava o idioma com mais segurança, fazendo uso de vocabulário cada vez mais variado. Pedi para que ela pensasse em mais uma meta e AC3CL4 optou pelo trabalho com a apresentação dos conteúdos dos textos acadêmicos. Em nosso diálogo percebi que a participante já possuía algumas estratégias que visavam superar sua dificuldade. No excerto abaixo, apresento o momento em que ela explica como costuma lidar com os textos das disciplinas.

Excerto 6

22/08/2014 – Sessão 12 – 11:48

CL: Well, I see here that your new goal is to learn to... explain texts. This is good. It's interesting because you are going to use it all the time, isn't it?

AC3CL4: Yeah.

CL: Are you doing anything to get over this problem? Are you doing anything to solve this difficulty?

AC3CL4: I'm... hum... reading... I'm reading the texts in my home and then I try to explain for myself. In front of the mirror (risos).

CL: I see. And is this helping?

AC3CL4: Yeah. Kind of.

CL: Kind of? Do you have any other ideas of how we could... solve this problem?

AC3CL4: I do the same thing, but instead of I explain in front of the mirror I try to explain for my mother, for my... (risos).

CL: I do the same thing. I do the same thing.

AC3CL4: They don't understand (risos).

Tomei o cuidado de registrar na ficha de metas as estratégias que a participante já utilizava, destacando-as em itálico. Em seguida, Sarah e eu sugerimos mais duas estratégias que poderiam ser úteis para auxiliá-la no entendimento dos textos, e, concomitantemente, na apresentação a seus colegas e professores durante as aulas.

Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria de...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
Aprender a apresentar oralmente textos lidos para as aulas.	<i>Praticar na frente do espelho.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	<i>Explicar para familiares.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	Escrever um resumo dos textos lidos.	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	Fazer anotações às margens do texto.	---1---2---3---4--- <u>5</u>

Sugerimos que AC3CL4 passasse a fazer resumos dos textos lidos ou que fizesse pequenas anotações nas margens dos mesmos, resumindo as ideias dos parágrafos, o que serviria de suporte nos momentos de exposição oral. Nas sessões que se seguiram, a aconselhada afirmou estar fazendo uso das estratégias, e atribuiu a elas o valor 5 na escala de progresso. Neste caso, notamos mais uma vez que o aconselhamento linguageiro funcionou como um mediador para apresentar a AC3CL4 novas possibilidades de ação por meio da instrução de estratégias. Vale lembrar que, como expus na seção teórica deste trabalho, acredito que o conceito de estratégias de aprendizagem e propiciamentos estejam intimamente relacionados, uma vez que algumas destas são possibilidades de ação para elementos do ambiente, neste caso, os textos acadêmicos.

Outra estratégia muito útil que AC3CL4 fez uso estava presente em um propiciamento já bastante utilizado pela participante: a internet. No excerto abaixo, ela explica como opera esta ferramenta para pesquisar termos importantes que precisa saber para entender o conteúdo dos textos das disciplinas da graduação.

Excerto 7
01/10/2014 – Sessão 13 – 18:00

AC3CL4: It's like a... debate?

SS: Debate.

AC3CL4: Debate. And I read the text about the seminar and I can't understand... muito?

CL: a lot.

AC3CL4: A lot.

CL: You can't understand really well.

SS: You can or you can't?

AC3CL4: Can't.

SS: You can't. Is the article... are the articles in English or in Portuguese?

AC3CL4: Portuguese.

CL: Yeah. I know.

AC3CL4: Because have... hum... hum... a lot of words... hum... like, Keynesianismo essas coisas. Aí tem que tá pesquisando. Aí dá muito trabalho. Pesquisar as outras palavras.

CL: So you have to study the vocabulary in portuguese.

AC3CL4: Não as palavras, mas tipo assim, tinha uma que era laser... era uma palavra em francês. E eu tive que procurar o que era que tem alguma coisa a ver com a política... que do capitalismo. Tá sendo muito cansativo.

Então, Sara e eu pedimos para olhar o texto que a aluna estava lendo, e percebemos que o mesmo estava cheio de anotações. Foi neste momento que descobrimos que a ela pesquisava na internet os termos que ela não conhecia, em especial, as expressões relacionadas ao campo da Política Educacional, tema do texto em questão.

Novamente notamos evidências de autonomia nos propiciamentos identificados por AC3CL4 em seu ambiente. A aconselhada, mais uma vez, utiliza a internet para auxiliar o entendimento de textos de cunho acadêmico. Ademais, ao final desta mesma sessão, a participante nos mostra mais um uso que faz da internet para auxiliar em suas dificuldades.

Excerto 8
01/10/2014 – Sessão 13 – 33:56

CL: Alright? So, I guess that's it. It was very nice to see you. I see you next Wednesday. And you too.

SS: Where are you going now? What are you doing now?

AC3CL4: I'll try to download... videos. To help me understand this [the article].

SS: That's awesome.

CL: That's a great idea. How did you...

AC3CL4: (Risos)

CL: She has such great ideas. How did you come up with this?

SS: You just told me you are a visual learner so that's awesome.

AC3CL4: Because this text is about capitalism and... there... there... there are? There's a video, a documentary, the name is capitalism: a love story.

SS: Did you find it? Or did any of your friends recommend it to you or...

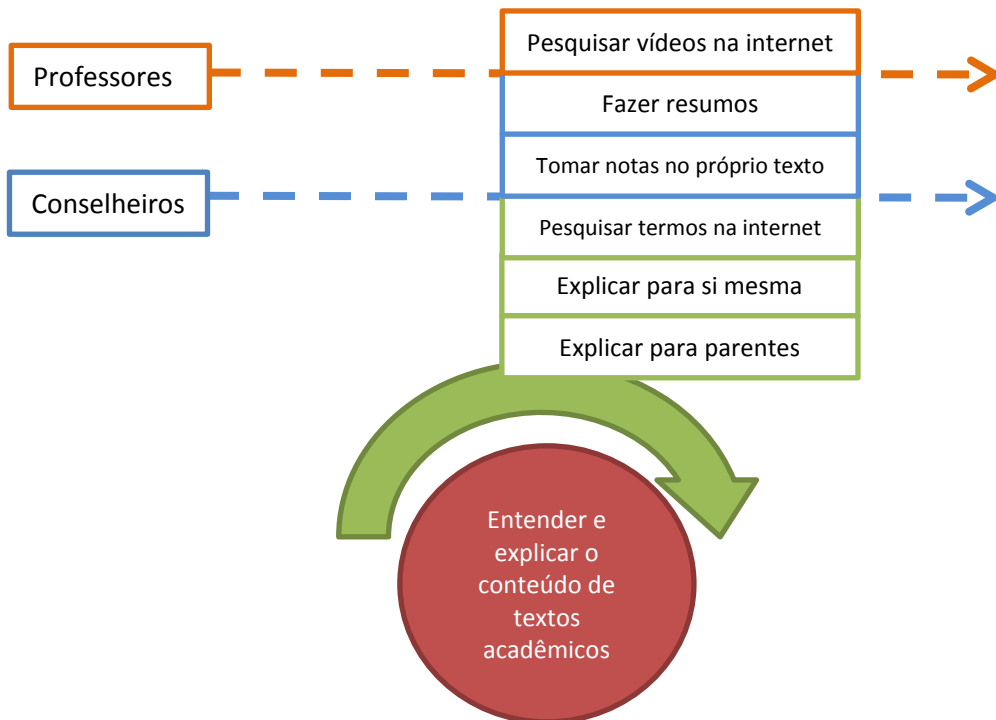
AC3CL4: Actually, my professor.

SS: She recommended it. That's great. Cool.

Desta forma, mais uma vez, AC3CL4 recorre a propiciamentos mediados por seus professores para superar as dificuldades que encontra. Vale ressaltar que a participante foi aprovada com o conceito máximo na disciplina em questão, o que indica que, apesar dos desafios, ela conseguiu mostrar um bom desempenho nas aulas.

Considero esta passagem como mais uma evidência do processo de autonomização de AC3CL4. A partir do apresentado, fica claro o controle que a participante possui sobre sua própria aprendizagem. Além da capacidade de pensar em algumas estratégias úteis para alcançar seus fins, a participante também parece fazer uso dos recursos sugeridos por seus professores e conselheiros, como tento ilustrar na figura a seguir:

Figura 7 – Estratégias cognitivas de AC3CL4



A figura acima ilustra a quantidade de estratégias que AC3CL4 utiliza a fim de superar sua dificuldade. Desta vez, tomo o cuidado de destacar quais ações foram identificadas pela participante e quais foram mediadas por terceiros. Notar essa variabilidade foi o que me levou a considerar a aconselhada apta a seguir seus estudos sozinha, e ser liberada do projeto. Todavia, no mês de novembro, ela pediu que mais uma meta fosse estabelecida: o trabalho com a compreensão oral.

4.1.6. Compreensão oral

Como mencionei acima, em meados de novembro, comecei a especular a possibilidade de liberar a participante do projeto. A esta altura do processo de aconselhamento, percebi que a competência em produção oral de AC3CL4 já havia se desenvolvido bastante. Ela já se comunicava muito bem na língua alvo, evidenciando o domínio de amplo vocabulário e com uma fala cada vez mais fluida e natural. Sua vida acadêmica também estava sob controle. A participante administrava bem seus estudos, entregando suas tarefas sempre em dia e conseguindo conceitos cada vez melhores. Busquei tornar isso claro para ela por meio de uma atividade de autoavaliação. Todavia, ela ainda não se mostrava satisfeita. Vejamos o excerto que segue:

Excerto 9

17/11/2014 – Sessão 14 – 3:50

CL: How do you feel about your English? [...] Are you happy with it?

AC3CL4: I'm happy with it, but I... but we can always improve it.

CL: Oh, I see. And do you have anything that you would like to improve?

AC3CL4: I think my listening.

CL: Oh, listening. Are you having problems with your listening activities?

AC3CL4: No, but hum... Fast English is kind of hard to understand. So, I... I... I'm watching videos on howcast.

CL: Oh, nice.

AC3CL4: It's a website that my cursos livres professor... teacher (risos) indicate for us to... just to watch.

CL: What's the name of the website?

AC3CL4: Howcast.

CL: Howcast?

AC3CL4: Yeah.

CL: And how do you like it?

AC3CL4: How do you like it?

CL: Yes. Tá gostando?

AC3CL4: Ah... (risos). Yes, it is good but I... I couldn't understand so much.

[...]

CL: For now, we're going to work on your listening skills. So, you listen to howcast. What else do you listen?

AC3CL4: Movies. I like to watch movies.

CL: And how do you watch the movies? With subs? For fun? Do you stop? Do you keep going? Is there a different...

AC3CL4: way...

CL: Thing that you do? Or you just watch it?

AC3CL4: No, I... I... sorry... eh... hum... I do this when I watch movies in... TV.

CL: TV? I see.

AC3CL4: I put on the SAP.

CL: Oh, you do? No subtitles?

AC3CL4: No.

[...]

CL: Ok, so you also watch movies in English. Is there any other thing that you do?

AC3CL4: I often listen to music in English and read the...

CL: The lyrics.

AC3CL4: Yeah. I try to... to... to see, to read what the singer sings.

Nota-se nessa interação que AC3CL4, de forma autônoma, já conseguia entender suas necessidades e buscar maneiras de supri-las. Se tomarmos por base os níveis de implementação da autonomia apresentados por Nunan (1997), percebemos que a aconselhada já é capaz de criar os seus próprios objetivos e estipular algumas estratégias que possam ser úteis. Mediada pelo professor dos cursos livres, a participante foi capaz de identificar um propiciamento que poderia ajudá-la a melhorar sua compreensão oral na língua alvo, um *site* que possuía uma série de vídeos em inglês.

Além disso, notei que a ela, por conta própria, já percebia outros propiciamentos relevantes. Ao assistir aos filmes na televisão, preocupava-se em selecionar o áudio original com a tecla SAP do controle remoto. Ademais, a aluna também enxergava propiciamentos nas músicas que escutava. Ela não apenas se esforçava para entender os cantores, mas também se utilizava de outro recurso disponível em seu meio para auxiliá-la neste processo, as letras das músicas.

É importante ressaltar minha impressão enquanto conselheiro. Eu acreditava que o trabalho com a compreensão oral não era tão importante para AC3CL4, uma vez que a aluna compreendia com excelência tudo o que Sarah e eu dizíamos nas sessões. Como já mencionado anteriormente, desde a quarta sessão, a língua inglesa era usada majoritariamente nas interações do aconselhamento e a participante costumava entender muito bem tudo o que lhe era dito apesar de estar cursando o segundo e o terceiro semestres de inglês na faculdade. Todavia, eu entendi a importância de deixar com que AC3CL4 estabelecesse suas próprias metas e objetivos para o desenvolvimento de sua autonomia (SCHARLE; SZABÓ, 2000). Sendo assim, a compreensão oral foi brevemente trabalhada no aconselhamento linguageiro. Todavia, a estratégia por mim apresentada pareceu não ser significativa, uma vez que a participante nem chegou a fazer o que foi sugerido. Os propiciamentos identificados por ela, por outro lado, foram considerados muito úteis, como podemos notar pela avaliação feita em sua ficha de metas:

Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria de...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
Trabalhar a compreensão oral em inglês	<i>Assistir vídeos no Howcast.com.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	<i>Assistir filmes em inglês com legenda em português.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	<i>Escutar música acompanhando com a letra.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	Resolver os exercícios do Touchstone DVD.	---1---2---3---4---5 ⁵⁰

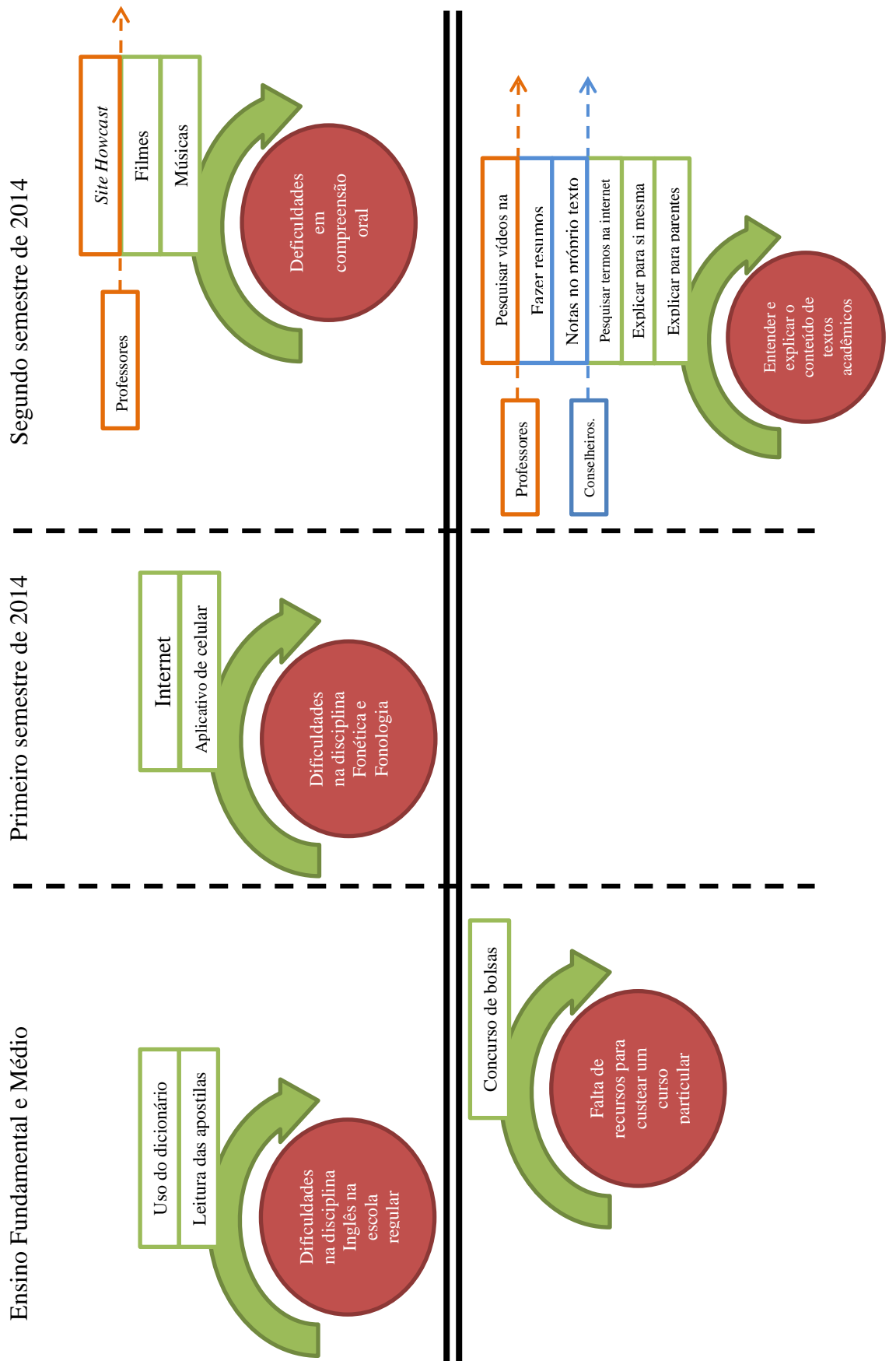
Tendo em vista mais esta evidência de comportamentos autônomos, AC3CL4 foi liberada do projeto de pesquisa, no final de dezembro de 2014.

Nesta subseção, busquei descrever a trajetória da participante durante os dez meses em que foi aconselhada. Procurei destacar algumas das contribuições do aconselhamento, especialmente no que se refere à organização de seus estudos e ao desenvolvimento de sua competência comunicativa. Além disso, tentei ressaltar algumas das evidências de comportamentos autônomos que me levaram a considerar AC3CL4 apta a continuar sua trajetória sozinha. Na figura 8, destaco essa progressão em uma linha do tempo.

Acredito que o aconselhamento tenha contribuído significativamente para o processo de autonomização da participante. Apesar de ela apresentar evidências de comportamentos autônomos desde o início, nossos diálogos mediaram a conscientização da participante sobre os processos de aprendizagem. De posse disso, ela passou a agir com mais segurança, tomando decisões de maneira consciente e fundamentada. Além disso, AC3CL4 passou a perceber melhor os propiciamentos do seu ambiente, agindo sobre todos aqueles que considerava significativos, fossem eles imediatos ou mediados. A partir daqui, dedico-me a analisar mais detalhadamente alguns dos propiciamentos que contribuíram para o processo de autonomização da aconselhada.

⁵⁰ A participante não atribuiu nota a esta estratégia.

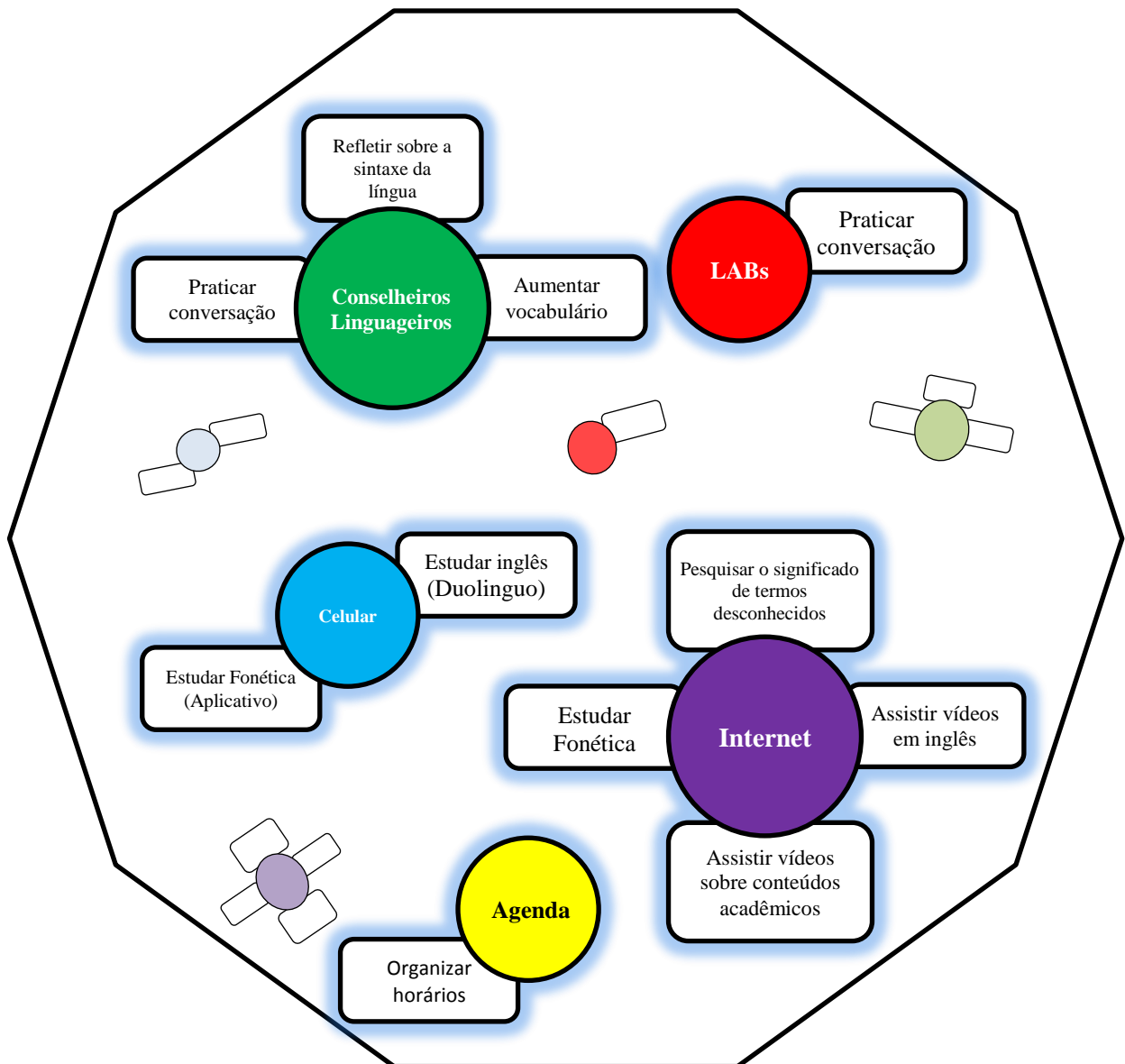
Figura 8 – Linha do tempo de AC3CL4



4.2. Propiciamentos

Retomando as palavras de Cutting (1993), a Abordagem Ecológica é uma meta-teoria de como percebemos e entendemos o mundo a nossa volta por meio dos nossos sentidos. Tendo em vista esse conceito, é possível admitir que uma visão ecológica da aprendizagem de línguas buscaria entender como se dá a percepção dos propiciamentos presentes no ambiente. Na subseção anterior, notamos que AC3CL4 percebeu e agiu sobre muitos dos propiciamentos de seu meio, como tento ilustrar a seguir:

Figura 9 – Percepção de AC3CL4 sobre os propiciamentos do ambiente



Na figura acima, o decágono representa o ambiente da participante, que oferece uma série de propiciamentos potenciais. Em sua trajetória durante o período desta pesquisa, AC3CL4 percebeu e agiu sobre os elementos em destaque – os conselheiros languageiros, os LABs, a internet, seu celular e sua agenda. Os quadros, atrelados a estes, representam as atitudes da participante em suas interações com os mesmos. A figura ilustra ainda os propiciamentos que não foram percebidos pela aconselhada, mas que, ainda assim, faziam parte de seu ambiente, tais como os diários, tais como os diários de aprendizagem, por exemplo – representados pelos desenhos menores e difusos. Nesta subseção, analisarei com mais detalhes alguns dos elementos em destaque.

4.2.1. Conselheiros languageiros

Como apresentado na parte teórica deste trabalho, o conselheiro languageiro é um profissional com rica experiência que tem como função discutir com seu aconselhado os processos que envolvem a aprendizagem de línguas (MOZZON-McPHERSON, 2007) visando promover a autonomia do mesmo (MYNARD; CARSON, 2012). Tendo em vista o conceito de autonomia proposto por Reinders e White (2012), no qual esta se refere à capacidade de identificar os propiciamentos do meio, é possível concluir que o trabalho do conselheiro também deve incorporar discussões que busquem auxiliar o aconselhado a perceber essas possibilidades de ação. Esse foi um dos pilares que fundamentaram o meu trabalho como conselheiro nesta pesquisa. Durante as sessões de aconselhamento que tive com AC3CL4, sempre busquei destacar os propiciamentos do ambiente que poderiam ser úteis para a aprendizagem de línguas. Uma de minhas constatações, todavia, foi notar que os próprios conselheiros propiciaram oportunidades de aprendizagem, fazendo de si propiciamentos em outra pessoa (FAJEN; RILEY; TURVEY, 2008), como apresentarei nesta subseção.

4.2.1.1. Aumento do vocabulário

Como mencionado anteriormente, uma das principais contribuições dos conselheiros languageiros foi a eliminação gradual das restrições que impediam a participante de se expressar na língua alvo. No entanto, esta não foi a única ação propiciada por nós. A partir

daqui, tentarei evidenciar como os diálogos entre conselheiros e aconselhada propiciaram também o aumento do vocabulário da participante.

Primeiramente, é necessário lembrar um dos conceitos apresentados na seção teórica deste trabalho: os propiciamentos linguísticos. Segundo Van Lier (2004), propiciamentos linguísticos são expressões captadas pelo ator que percebe sua pertinência para ações futuras. A partir do momento em que as seções de aconselhamento passaram a ser conduzidas na língua alvo, AC3CL4 começou a ter mais contato com o idioma. Ela nos ouvia falar inglês e percebia algumas expressões chave, que ela interpretava como algo importante para o entendimento da mensagem. Nos excertos que seguem, exponho alguns destes momentos nos quais a aconselhada identifica propiciamentos linguísticos e, posteriormente, faz uso dos mesmos em seus diários. Abaixo, apresento o momento em que ela percebe, em meu discurso, o termo *advising*.

Excerto 10

24/04/2014 – Sessão 4 – 0:27

CL: So, how would you like to start the advising? What would you like to do first?

AC3CL4: What's "advising"? "Advising"?

CL: Advising? Aconselhamento.

AC3CL4: Ah é? (risos).

CL: So, how would you like to start the advising?

Outro termo que pareceu ter sido identificado como um propiciamento linguístico foi a expressão *establish goals*, questionada pela aluna na sexta sessão e presente em seu diário escrito um pouco mais tarde naquele mesmo dia. Vejamos o excerto.

Excerto 11

15/05/2014 – Sessão 6 – 37:30

CL: Do you want to establish this... working on introductions, as a new goal?

AC3CL4: What's establish?

CL: Establish? What do you think it is?

AC3CL4: Establish.

CL: It is similar to Portuguese. Establish. Establish. Estabelecer.

AC3CL4: Ah. (risos).

CL: So, do you want to establish, like, working on introductions, as a new goal?

AC3CL4: Cool.

E em seguida, constata-se que ambas as expressões foram realmente utilizadas em seu diário de aprendizagem, o que completa o ciclo de percepção, interpretação e uso, comum aos propiciamentos de Gibson (1986).

Diários de aconselhamento de AC3CL4 referentes ao mês de Maio

May 15th, 2014:

My advisor and I talked about how to do a statement of purpose; he shows me examples of introductions in internet and sends these examples and his TCC from my email. We also talked about the new **advising** “homework”, that is to write about the last sessions and that what I am doing now. My **goal established** on this **advising**, was to write introductions for learning, because I have some difficult to write introductions, and these introductions have to be academically writing. My actions about this **goal** are to read introductions in other articles, pay attention to the verbs in introductions, identify the content of the introduction and write. During the session, I feel very willing to learn more, I always feel this way, and I really like to learn new things, principally funny things.

May 20th, 2014:

Today we don't have **advising** but I still have studying.

May 22nd, 2014: Today we had an **advising** substitute day, because of May 20th we didn't have. It was cool.

May 27th, 2014:

We talked about my results from statement of purpose. I show him my statement and he said that I have to write small sentences. I said I am very critical with myself and he agrees with me. He gives me a lot of advisers and said a lot of good things to motivate me. He gives me a gift from Sarah, and I love it. She is so sweet and warm-hearted. I like her so much.

Com isso, é possível notar que os conselheiros também contribuíram para o desenvolvimento do vocabulário de AC3CL4. Revisitando a gravação das sessões, consegui identificar pelo menos mais 15 propiciamentos linguísticos. Todavia, não os apresentarei com mais detalhes neste trabalho, pois tenho em vista apenas destacar a existência do propiciamento, deixando sua análise mais detalhada para estudos futuros.

Além da prática da produção oral e o desenvolvimento do vocabulário, identifiquei mais uma oportunidade de ação oferecida por mim e por Sarah, enquanto conselheiros de AC3CL4: a reflexão sobre a sintaxe da língua inglesa, que será discutida na subseção que segue.

4.2.1.2. Reflexões sobre a sintaxe da língua inglesa

Como foi apresentado anteriormente, o trabalho que desenvolvemos junto a AC3CL4 a fim de ajuda-la a melhorar sua competência em produção escrita não rendeu os resultados que esperávamos. As estratégias que Sarah e eu apresentamos não foram interpretadas pela aconselhada como algo significativo e não a estimularam a agir. Todavia, nossas interações propiciaram reflexões sobre a sintaxe do inglês que podem ter contribuído para o alcance desta meta, como veremos a seguir.

Na terceira sessão de aconselhamento, a participante pediu para que avaliássemos uma de suas produções escritas. No excerto que segue, exponho como se deu esta interação.

Excerto 12

29/04/2014 – Sessão 5 – 01:28

SS: Ok. What about... hum... Monday. You have “I woke up late. I stay home”.

CL: What do you think... you need to change?

(silêncio)

SS: This is good. Because you have “wake up”... “I wake up”, you used the past [woke]. And this verb? I stay home... [gesto indicando o passado].

AC3CL4: I... (risos).

SS: If you don't know, what would be a good guess? What would be a good guess? Like “exercise – exercised”.

AC3CL4: I stayed?

SS: Yeah. “I stayed home”.

[...]

SS: And this one is just a funny thing about English. We never... we never say... nothings. It's just nothing. In general.

AC3CL4: So, I put...

SS: Hum hum. [...] It's just “nothing”. So, no “s”. So, nothing, in Portuguese is like “nada”. “Nada”. The only way we say “nothing's” is with apostrophe. Like “nothing... is... wrong” [escrevendo a frase em uma folha de papel]

Observa-se acima a discussão que tivemos sobre a alternância entre o presente e o passado dos verbos em sua produção escrita, e também sobre a pluralização inapropriada da palavra *nothing*, erros que foram identificados por nós em sua produção. Discussões desta estirpe foram frequentes nas sessões de aconselhamento e parecem ter contribuído para o desenvolvimento de sua competência na produção escrita. Mais uma vez, nota-se que o caráter personalizado do aconselhamento linguageiro pode ser uma ferramenta relevante para trabalhar algumas das dificuldades específicas dos aprendentes de línguas. Essas reflexões

sobre a produção escrita da participante foram um tipo de mediação para que a aprendente, posteriormente, não viesse a cometer novamente esses erros, como parece ter sido o caso.

Esse tipo de propiciamento, todavia, levanta uma questão importante: se o aconselhamento linguageiro visa desenvolver a autonomia, propor reflexões como a citada acima não atuariam como um tipo de restrição ao processo de autonomização? Não seria responsabilidade do aluno analisar seus próprios erros e buscar formas de solucioná-los? Para responder a esta questão, tomo emprestada as palavras de Mynard e Carson (2012), quando estes afirmam que uma combinação de conselhos não diretivos e intervenções diretivas feitas apropriadamente podem auxiliar o processo de autonomização. No excerto acima, Sarah estimula a reflexão a respeito dos erros cometidos, como fica claro quando ela discute o uso do passado, mas também intervêm diretamente quando explica a pluralização inapropriada, bem de acordo com o sugerido pelos autores. Vale lembrar também que o processo de autonomização é gradual. Reflexões como esta podem ser comuns às fases iniciais, como o aumento da conscientização, no qual o aprendente tem contato com novas experiências e onde os processos de aprendizagem são trazidos a um nível consciente de pensamento (SCHARLE; SZABÓ, 2000). A avaliação das produções e reflexão sobre os erros são exemplos destes processos. Todavia, espera-se que, com o decorrer do processo de aconselhamento, essas práticas partam do aprendente, não havendo a necessidade de mediações do conselheiro.

Com o exposto aqui, busquei apresentar como os conselheiros linguageiros foram propiciamentos do meio, possibilitando ações que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia comunicativa de AC3CL4, tanto na produção oral quanto na escrita. Nossas interações propiciaram a prática em oralidade, o aumento do vocabulário e reflexões sobre a sintaxe da língua inglesa. Como expus na seção teórica deste trabalho, e repeti aqui, a função do conselheiro é discutir com o aconselhado os processos de aprendizagem, tendo em vista a sua autonomização. Entretanto, os próprios conselheiros podem apresentar possibilidades de ação para o aconselhado, o que torna ainda mais relevante o valor destas interações por meio da língua alvo. Acredito que os mesmos propiciamentos que nós oferecemos a AC3CL4 puderam estar presentes também nos LABs dos quais ela participou. Todavia, os procedimentos desta pesquisa não oferecem dados para fazer tal asserção. O que se pode afirmar, com base no exposto, é que as interações na língua alvo propiciam as ações apresentadas, e que o caráter personalizado do aconselhamento linguageiro pode oferecer práticas mais relevantes às percepções dos aconselhados.

4.2.2. Laboratórios e oficinas

Mesmo não tendo tido a chance de investigar como se deu a participação de AC3CL4 nos LABs dos ETAs, reforço que estes contribuíram significativamente para o aumento da confiança da participante. Retomando a trajetória de AC3CL4, relembro que a aconselhada teve a chance de frequentar duas dessas oficinas ministradas pelos professores da Fulbright: uma que se dedicava ao ensino de inglês aos alunos do projeto Propaz, e outra denominada *Conversation Club*. Ela teve apenas uma participação no primeiro, mas frequentou o segundo assiduamente. A explicação para tal fato pode estar no caráter restritivo que alguns propiciamentos podem apresentar.

Quando Sarah e eu sugerimos os LABs, acreditávamos que esta seria uma boa chance para que a aconselhada conversasse com outras pessoas usando o idioma, tendo em vista que, como afirma Paiva (2010), a sala de aula de línguas não oferece os propiciamentos necessários para a aquisição do idioma estudado. Todavia, essa não foi a realidade. AC3CL4 não encontrou no primeiro LAB possibilidades de ação. No excerto abaixo, ela descreve como foi sua única visita a esse projeto. A passagem também evidencia a resistência em usar a língua alvo que se deu no período inicial do processo de aconselhamento.

Excerto 13

29/04/2014 – Sessão 5 – 25:44

SS: What did you do in Sarah's LAB? What did you practice?

AC3CL4: Hum... I... I... (risos).

SS: Or what did you talk about in the LAB?

AC3CL4: I don't?... talk... talk... more? Eu não falei muito.

SS: So, how can we... how can we say that in English? I don't... I... [fazendo um gesto para indicar o passado]. (Silêncio). I didn't. I didn't.

AC3CL4: I didn't talk... more? Não é 'more'...

CL: A lot?

AC3CL4: Yeah.

SS: So you didn't talk a lot in the LAB.

AC3CL4: Because... they... are... in groups. And... I'm... They... Ai meu Deus!

SS: It's ok. We are just practicing, right?

CL: You are doing great!

AC3CL4: Ah, eu não sei falar. Eles já têm o que fazer. E eu ainda tô... E eles já sabem das coisas formais.

SS: Ah, so the group is working on something from before.

AC3CL4: Hum Hum.

SS: Right.

AC3CL4: And it's to ProPaz.

O desconhecimento das atividades do projeto devido a sua entrada tardia restringiam a sua ação. Vale lembrar que, segundo Grenno (1998), restrições são regularidades das práticas sociais ou interações com objetos que permitem ao ator antecipar resultados e, assim, limitar suas ações. Ao perceber que não poderia contribuir com as discussões, uma vez que não estava no projeto desde seu início, a participante não conversava em inglês. Sendo assim, ele não foi um propiciamento para ela.

O mesmo não se deu com o segundo LAB. Seu interesse por esta nova oficina fica explícito no excerto abaixo, no qual a participante descreve com empolgação sua participação em um dos encontros desse grupo, e já utiliza o inglês com mais confiança.

Excerto 14

08/08/2014 – Sessão 11 – 00:01

AC3CL4: We had to say what we... What's happen last week. Bad things and good things.

SS: Oh, like, highs and lows, yes?

AC3CL4: Hum hum. And... we had a... like a... a listening about the music 'She'. (AC3CL4 imita o ritmo da canção).

SS: Oh, I love that song. From the movie Notting Hill. Do you know it?

(Breve discussão sobre o filme em português)

CL: And are you enjoying the classes?

AC3CL4: Hum hum.

CL: Is this your first class?

AC3CL4: Yeah.

CL: Oh. I see.

AC3CL4: I don't... I don't talk so much because I... I... help another student. She did mathematics. And she don't... she... she don't know so much about English. And I helped.

CL: You helped?

AC3CL4: Hum hum.

CL: Oh, nice!

Apesar de afirmar que não conversou muito neste primeiro encontro, é possível notar que AC3CL4 parece estar mais interessada neste LAB. Além de dizer que gostou das atividades propostas, ela descreve melhor os procedimentos que ocorreram em sala, indício de maior envolvimento, ainda mais se levarmos em consideração a maneira vaga como ela explicou sua participação no primeiro LAB (excerto 13). Ela também informa que interagiu com uma colega de turma, chegando inclusive a assisti-la em suas necessidades. Reforço que AC3CL4 participou regularmente do *Conversation Club* e, com o passar do tempo, relatou esforçar-se mais para se comunicar na língua inglesa. A partir de então, a aconselhada também veio a falar inglês com mais frequência nas sessões, o que pode refletir o benefício trazido pelo LAB em sua confiança para se comunicar nessa língua.

Nesta passagem do aconselhamento de AC3CL4 é possível notar que nem todos os propiciamentos mediados pelos conselheiros oferecem a oportunidade de suprir as necessidades dos aconselhados. Isso nos remete à fala de Kennewell (2001) na qual ele afirma que para que a aprendizagem ocorra com sucesso durante uma atividade, é preciso ter em vista tanto o potencial para a ação quanto suas restrições. Sarah e eu não avaliamos que entrar em um projeto já em andamento poderia não propiciar a participação da aconselhada nas discussões. Daí a importância de o conselheiro conhecer bem os propiciamentos do ambiente que compartilha com o aconselhado, para que possa avaliar que propiciamentos mediar, privilegiando aqueles que sejam adequados às necessidades e traços de personalidade do aconselhado, uma vez que o aconselhamento é uma experiência de aprendizagem personalizada (REINDERS, 2008).

O caráter dinâmico dos propiciamentos também é evidenciado nesta passagem. O fato de a aconselhada ter tido uma experiência negativa no primeiro LAB, não a impediu de perceber novas possibilidades de ação em outro. Sendo assim, acredito que seja importante para os conselheiros linguageiros buscar sempre reforçar o valor dos propiciamentos do ambiente, esclarecendo que o que não estimulou a ação, em um dado momento, pode vir a ser útil em um momento futuro. Devo destacar aqui que, como apresentado anteriormente, AC3CL4 percebeu por si só esta nova possibilidade, ao encontrar uma postagem sobre esse LAB em uma página do *Facebook*. Por esse motivo, considero este um propiciamento imediato identificado pela participante de forma autônoma.

Evidências de comportamentos autônomos também foram frequentes nos usos que a participante fazia da internet e do seu celular. Na subseção seguinte, procuro mostrar os múltiplos propiciamentos que alguns elementos do ambiente podem oferecer.

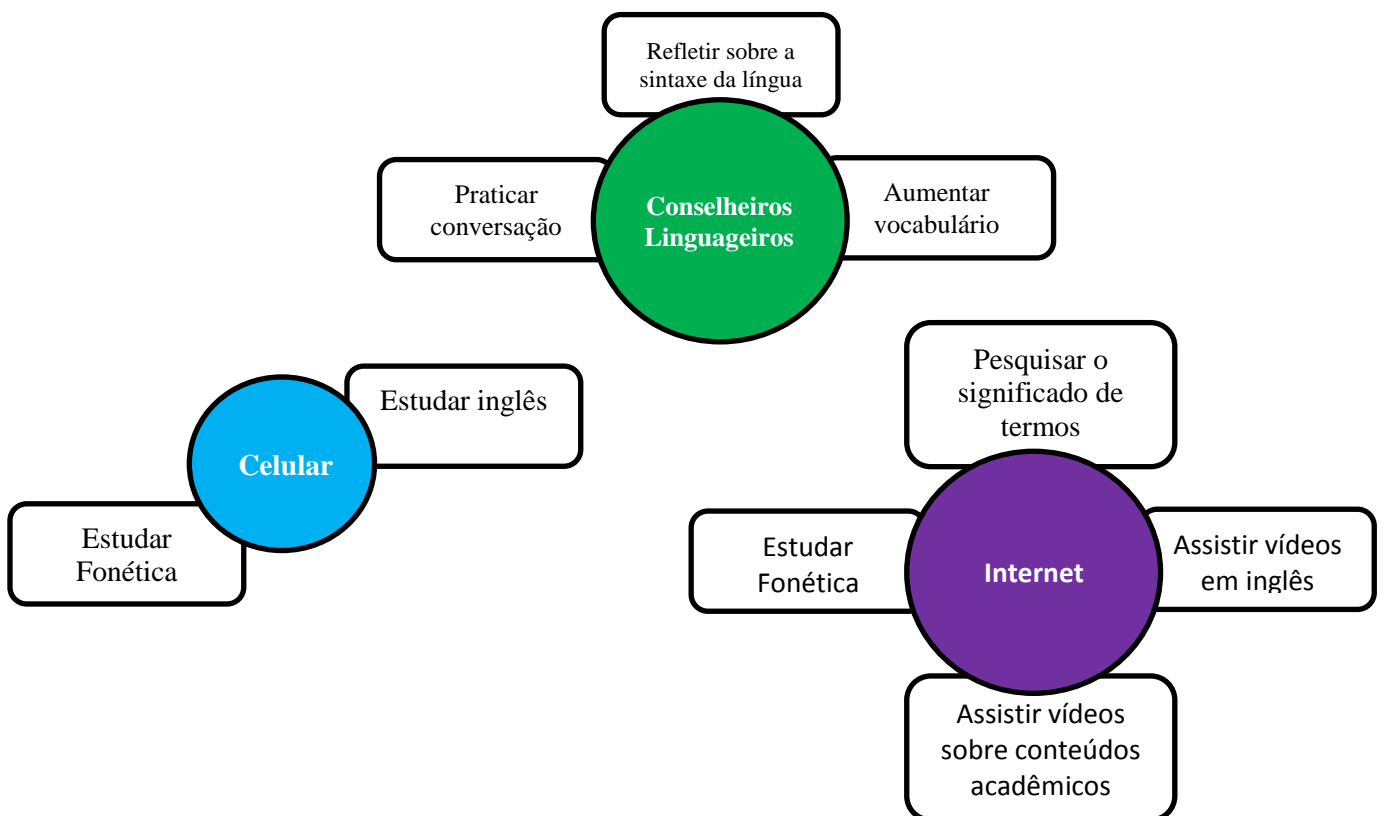
4.2.3. Recursos virtuais

Início esta última subseção rerepresentando a discussão a respeito da definição de propiciamentos, que consta na parte teórica deste trabalho. Gibson (1986) definiu-os como é tudo aquilo que o ambiente fornece ao animal, para o bem ou para o mal. Turvey (1992), por sua vez, buscou relacionar esse conceito às propriedades dos elementos do meio. Um conjunto de propriedades possibilitaria a ação de pegar, outro conjunto possibilitaria a ação de subir, e assim por diante. Isso garantiria aos propiciamentos um caráter constante e estático. Foi a

partir de Stoffregen (2003) que este conceito passou a ter um caráter dinâmico. O autor afirma que os propiciamentos emergem da interação do ator com os elementos do meio. Surgem então concepções de propiciamentos realizáveis e não realizáveis, e também de propiciamentos múltiplos.

A proposta de Stoffregen pode ser vista na prática na utilização que AC3CL4 faz de alguns recursos virtuais, em especial a internet e o celular. Juntamente com os conselheiros, esses elementos mostraram uma série de propiciamentos realizáveis. Abaixo, reapresento algumas das imagens da figura do início desta subseção que refletem esse fato.

Figura 10 – Exemplos de múltiplos propiciamentos



Esses propiciamentos apresentaram múltiplas possibilidades de ação para AC3CL4, e essa foi uma das evidências do processo de autonomização da participante. A forma criativa e diversificada como ela usava a internet e o celular para os mais diversos fins mostrou como ela era capaz de estabelecer planos de ação para superar as dificuldades. Ressalto ainda que essas possibilidades de ação emergiram do constante uso que a participante fazia destes itens do meio.

Entender a existência dos múltiplos propiciamentos reflete também diretamente nas práticas do conselheiro, que deve estimular em seus aconselhados essas diferentes percepções. Reinders e White (2011) desenvolveram estudos a fim de investigar os múltiplos propiciamentos oferecidos pelos recursos tecnológicos e meios digitais. Os autores indicam que celulares e redes sociais são ricas fontes de propiciamentos que podem alavancar o processo de aprendizagem de línguas.

Embora internet e celular sejam elementos do meio que certamente são muito usados por nossos aconselhados, os mesmos podem ainda não tê-los interpretado como propiciamentos importantes para a aprendizagem de línguas. Sendo assim, é papel do conselheiro explicar essas novas interpretações que elementos tão comuns quanto estes possam vir a apresentar, atuando, assim, como mediador (OLIVEIRA, 2002). No caso de AC3CL4, internet e celular foram propiciamentos imediatos, ou seja identificados sem nenhum tipo de mediação, o que torna mais evidente sua autonomia.

Nesta seção, descrevi a trajetória de AC3CL4 durante o período em que foi aconselhada, evidenciando sua relação com os elementos do ambiente que contribuiram para o desenvolvimento de sua autonomia. Tendo em vista o que foi apresentado na seção teórica deste trabalho, as pesquisas mais recentes sobre autonomia apontam seu caráter complexo e dinâmico. Ela deixa de ser entendida como uma série de comportamentos a serem trabalhados junto aos alunos e passa a ser vista como um fenômeno multidimensional (BENSON, 2001). Em outras palavras, o aprendente pode ser mais autônomo em determinados aspectos de sua aprendizagem, e menos em outros. Além disso, a relação entre autonomia e contexto/ambiente também vem à tona nas pesquisas atuais (CHITASHVILI, 2007; REINDERS; WHITE, 2011). A interação do aprendentes com os elementos de seu meio torna-se bastante relevante para entender o processo de autonomização.

Menciono aqui essas pesquisas devido a algumas constatações que fiz sobre a aprendizagem de AC3CL4. Pude notar que a participante já apresentava algumas evidências de autonomia: as estratégias que utilizava para estudar inglês no ensino fundamental, a participação no concurso de bolsas, o uso que fazia dos recursos virtuais. Outros aspectos, porém, ainda precisavam ser trabalhados, como a organização de seus estudos e o desenvolvimento da competência em produção oral. Nestes pontos, o aconselhamento linguageiro parece ter sido fundamental, pois estimulou a percepção pela participante de

propiciamentos do meio que foram úteis para o alcance destas metas. Tento ilustrar essa constatação no quadro abaixo, na qual identifico evidências de comportamentos autônomos de AC3CL4 – na coluna propiciamentos imediatos – e as contribuições do aconselhamento – na coluna propiciamentos mediados. Os itens destacados em vermelho indicam os propiciamentos que não foram significativos para a participante.

Quadro 5 – Propiciamentos imediatos e mediados

Metas	Propiciamentos imediatos	Propiciamentos mediados pelos conselheiros	Propiciamentos mediados pelos conselheiros
Organizar meus estudos	-----	Agenda	-----
Desenvolver a comunicação oral em inglês	-----	Práticas orais com os conselheiros Laboratórios dos ETAs	-----
Aprender a escrever introduções	Revisões das produções escritas junto aos conselheiros	Modelos dos gêneros a serem escritos Diários de aprendizagem	-----
Disciplina Fonética e Fonologia do Inglês	<i>Sites da internet</i> Aplicativos de celular	-----	-----
Aprender a apresentar oralmente os textos lidos	Pesquisas na internet Explicações para si mesma ou para outras pessoas	Produção de resumos Notas às margens do texto	Pesquisa de vídeos na internet
Trabalhar a compreensão oral em inglês	Assistir filmes Escutar músicas, com e sem o suporte das transcrições	DVD do livro <i>Touchstone</i>	<i>Sites da internet (Howcast)</i>

Sendo assim, acredito que o aconselhamento linguageiro contribuiu significativamente para o desenvolvimento da autonomia de AC3CL4, pois reforçou os aspectos já positivos e auxiliou a participante nos pontos que ela ainda precisava desenvolver. De posse disso, na seção seguinte teço minhas conclusões e respondo às perguntas de pesquisa.

SEÇÃO V

CONCLUSÃO

No presente estudo de caso investiguei como se deu o processo de autonomização de uma aluna do curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, evidenciando as contribuições do aconselhamento linguageiro sob o viés da Abordagem Ecológica (VAN LIER, 2004). Mais especificamente, procurei descrever a percepção da participante sobre as oportunidades de aprendizagem do ambiente e determinar a relação entre propiciamentos, autonomia e aconselhamento.

Nesta seção, teço algumas conclusões provenientes da análise dos dados. Inicialmente, irei responder as perguntas de pesquisa deste trabalho. Em seguida, apontarei algumas das limitações encontradas e, finalmente, apresentarei algumas perspectivas de trabalhos que podem ser desenvolvidos no futuro.

1) Como se deu o desenvolvimento da autonomia da participante?

Acredito que a autonomia da participante tenha se desenvolvido tanto por meio das mediações oferecidas pelos conselheiros linguageiros como pelos constantes reforços positivos. Durante as sessões, reflexões eram propostas com a finalidade de auxiliar a aconselhada na identificação de suas dificuldades e no estabelecimento de um plano de ação.

Em relação às mediações, foram constatadas várias evidências de sua eficácia. Inicialmente, AC3CL4 percebeu que precisava organizar seus horários e, então, sugeri o uso de uma agenda, que acabou se mostrando um valioso instrumento para este fim. Em seguida, iniciou-se o trabalho com a produção oral, e novamente os conselheiros mediaram alguns propiciamentos que poderiam ser úteis. Esses procedimentos contribuíram para o aumento da conscientização da participante sobre os processos de aprendizagem e, com o passar do tempo, a mudança de atitude emergiu (SCHARLE; SZABÓ, 2000). AC3CL4 passou a agir com mais frequência, tomando decisões por conta própria, a exemplo do que ocorreu com sua participação no segundo laboratório dos ETAs. Com o passar do tempo, sua confiança foi aumentando e ela foi assumindo um papel cada vez mais independente.

Em relação aos processos reflexivos que auxiliaram a aluna a avançar na sua autonomização, também foram evidenciados vários episódios. Destaco aqui a narrativa de aprendizagem, escrita em agosto de 2014, na qual AC3CL4 faz reflexões ricas sobre sua trajetória, seu estilo, suas atitudes, entre outros.

No segundo semestre, as mediações dos conselheiros diminuíram significativamente e deram lugar aos reforços positivos e estímulos. Se revistarmos o quadro 5, que descreve os propiciamentos na trajetória de AC3CL4, é possível notar um aumento na quantidade de propiciamentos imediatos, ou seja, ela passa a agir sobre todos os elementos que considera significativos para a sua aprendizagem. Acredito que isso tenha sido resultado da elevação de sua confiança, que pode ter eliminado algumas restrições que impediam sua ação (GRENNO, 1998).

A confiança em si mesma, construída ao longo das sessões de aconselhamento, favoreceu ainda o desenvolvimento da autonomia comunicativa (LITTLE, 1995). AC3CL4 não utilizava a língua alvo por acreditar ser uma aluna iniciante, com pouco vocabulário e baixa proficiência, especialmente quando comparada a seus colegas de turma. Essa constatação impedia a sua ação. Contudo, nos encontros, notamos que ela era capaz de se comunicar relativamente bem, e, por meio de constantes estímulos e reforços positivos, encorajamos a aconselhada a usar a língua alvo durante suas interações. Sua participação nos laboratórios dos ETAs também pode ter contribuído para tanto. Penso que, ao notar que era capaz de conversar em inglês com outras pessoas que não os conselheiros, sua confiança tenha aumentado ainda mais, o que resultou na emergência de sua competência comunicativa.

Assim, evidenciou-se o processo crescente de autonomização da aluna, o qual apoiou-se tanto nas mediações quanto nas reflexões.

2) Quais os propiciamentos que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia da participante?

Durante sua trajetória no aconselhamento, AC3CL4 foi estimulada a perceber uma série de propiciamentos do ambiente que poderiam ser úteis para a sua aprendizagem.

Os conselheiros linguageiros ofereceram múltiplos propiciamentos que fomentaram o desenvolvimento da autonomia da participante. Em um primeiro momento, acredito que tenhamos contribuído com mediações que resultaram no desenvolvimento de atitudes autônomas. Como mencionado anteriormente, no decorrer do processo de aconselhamento, AC3CL4 passou a refletir, planejar e agir por conta própria, assumindo um papel mais ativo em sua aprendizagem.

Ademais, penso que tenhamos auxiliado a participante a perceber melhor o seu ambiente. Dentre os propiciamentos que mediamos, destaco a participação nos laboratórios dos ETAs, a compra de uma agenda, e também as novas maneiras de estudar e apresentar

textos acadêmicos. Todavia, vale ressaltar que nem todos os propiciamentos sugeridos por nós foram considerados significativos pela participante, e acabaram por não lhe estimular a ação.

Finalmente, acredito que tivemos um papel fundamental no desenvolvimento de sua autonomia comunicativa, como mencionei anteriormente. Nossas interações em inglês eram uma rica fonte de propiciamentos linguísticos (VAN LIER, 2004), que contribuíram para o aumento do vocabulário da participante, e de reflexões sobre a sintaxe da língua. Desta forma, posso afirmar que Sarah e eu oferecíamos uma série de propiciamentos em outra pessoa (FAJEN; RILEY; TURVEY, 2008).

A agenda também se mostrou uma rica fonte de propiciamentos que alavancaram os estudos da participante. Com ela, a aluna organizou seus horários e pode assumir um maior controle sobre as tarefas exigidas pelos professores. Essas atitudes tiveram um impacto direto em seu desempenho no curso, garantindo-lhe boas notas e contribuindo para o aumento da confiança em si mesma. Acredito que a agenda tenha sido mais um exemplo de propiciamentos múltiplos (STOFFREGEN, 2003), uma vez que a participante a utilizava das formas mais variadas: anotando compromissos, construindo tabelas, escrevendo o significado de palavras novas, entre outros.

Por fim, acredito que recursos virtuais tenham sido, também, propiciamentos relevantes para a autonomização de AC3CL4. Tanto a internet quanto o celular foram instrumentos que ofereceram grande número de ações que contribuíram para a aprendizagem da participante. A internet garantia acesso aos materiais disponibilizados pelos professores, a *sites* para o estudo do idioma e a instrumentos de busca para entender termos específicos que ela encontrava em suas leituras.

3) Como se deu o processo de aconselhamento na perspectiva ecológica?

A partir do momento em que relacionei Abordagem Ecológica e aconselhamento linguageiro, novas perspectivas vieram à tona. Inicialmente, o objetivo do aconselhamento, ou seja, o processo de autonomização, adquire outras facetas. Além de ser capaz de assumir o controle sobre sua aprendizagem, o aprendente de línguas deve ainda saber identificar propiciamentos em seu ambiente. O meio mostra-se como uma rica fonte de oportunidades de aprendizagem e cabe ao aprendente percebê-las, interpretá-las como algo relevante e agir (VAN LIER, 2004).

Essa nova perspectiva também atribui outras responsabilidades ao conselheiro linguageiro, que deve se familiarizar com os elementos do meio que compartilha com seus

aconselhados, a fim de sugerir propiciamentos que sejam mais apropriados às metas e à personalidade dos mesmos. O conselheiro passa a mediar a ampliação da percepção. Acredito ainda que caiba ao conselheiro a responsabilidade de estimular a autopercepção e autoavaliação em seus aconselhados, a fim de torná-los mais ativos no processo de aprendizagem.

Ademais, penso ser crucial que os conselheiros passem a investigar as razões que restringem as ações de seus aconselhados. Nesta pesquisa pude notar que algumas crenças podem se apresentar como fortes restrições à ação dos aprendentes. O trabalho com essas crenças pode ser uma forma de estimulá-los a agir, eliminando ou mitigando restrições e criando oportunidades para a mudança de atitude necessária para a autonomização.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações. Não tive a chance de acompanhar AC3CL4 em outros contextos, como a sala de aula ou os LABs dos quais participou. Isso impossibilitou uma investigação mais detalhada sobre o desenvolvimento de sua autonomia comunicativa.

Todavia, acredito que as conclusões deste trabalho apresentam reflexões importantes especialmente para a prática e para a formação de conselheiros. Entender o processo de autonomização sob a luz da Abordagem Ecológica reforça o valor da relação entre conselheiro, aconselhado e o contexto que compartilham. A literatura sobre o aconselhamento linguageiro afirma que o conselheiro linguageiro é um profissional com experiência em aprendizagem e que dispõe de grande quantidade de estratégias. Com base no que apresentei nesta pesquisa, adiciono que este profissional deve, também, conhecer bem o ambiente a sua volta, a fim de perceber os propiciamentos disponíveis. Além disso, é preciso ter em mente que eles mesmos podem oferecer uma séria de oportunidades de aprendizagem.

Tendo em vista as limitações deste trabalho, estudos futuros podem ser conduzidos visando investigar com mais detalhes os fatores que propiciam e que restringem a ação dos aprendentes no alcance de suas metas. Além disso, o desenvolvimento da competência comunicativa por meio do aconselhamento é mais um campo que merece ser estudado. A análise dos propiciamentos linguísticos, a emergência de estratégias comunicativas e a relação entre confiança e produção oral são exemplos de fenômenos identificados neste trabalho que podem se beneficiar de uma investigação mais aprofundada, o que indica alguns rumos para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; SCHMITZ, John Robert. *Glossário de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1998. p. 181.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. n. 26, v. 129, set/dez. 2006. p. 637 – 651.
- AOKI, Naoko. Can do statements for advisors. In: LUDWIG, Christian. MYNARD, Jo. *Autonomy in language learning: advising in action*. Kent: IATEFL, 2012. p. 154 – 162.
- BATISTA, Luís Otávio. Diários de aprendizagem: formação, práticas e crenças de um professor de inglês no processo de aprender francês. *The ESPecialist*. v. 31, n. 2. 2010. p. 193 – 215
- BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
- BEYER, Hugo Otto. O método Reuven Feuerstein: uma abordagem para o atendimento psicopedagógico de indivíduos com dificuldade de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 2, n. 4, 1996. p. 79 – 89.
- BRAUND, Michael James. The structures of perception: an ecological perspective. *Kritike*. v. 2, n. 1, jun. 2008. p. 123 – 144.
- CATHOLICO, Roberval Ap. R. Mediação da aprendizagem de Feuerstein à luz dos estilos de aprendizagem de Felder. *Revista eletrônica de educação e tecnologia do SENAI-SP*. v. 4, n. 8, mar. 2010. p. 1 – 19.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 316.
- CHITASHVILI, Nanuli. The concept of autonomy in second language learning. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education, Science and Psychology*. v. 11, n. 2, 2007. p. 17 – 22.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CURTIS, Andy. BAILEY, Kathleen M., Diary studies. *OnCUE Journal*. v. 3, n. 1. 2009. p. 67 – 85.
- CUTTING, James E. Perceptual Artifacts and phenomena: Gibson's role in the 20th century. In: *Foundations of perceptual Theory*. New York: Elsevier science publishers, 1993. p. 231 – 260.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research method in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. The L2 Motivational Self-System. In: DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. (Ed.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 9 – 42.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Emma. *Teaching and researching motivation*. 2^a ed. Harlow: Longman, 2011.

ESCH, Edith M. Learner training for autonomous language learning. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy & independency in language learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 164 – 176.

FAJEN, Brett R.; RILEY, Michael A.; TURVEY, Michael T. Information, affordances, and the control of action in sports. *Inter. J. Sport Psychol.* v. 40, 2008. p. 79 – 107.

FLICK, Owe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBSON, James J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GODWIN-JONES, Robert. Emerging technologies autonomous language learning. *Language learning & technology*. v. 15, n. 3, 2011. p. 4 – 11.

GOLONKA, Sabrina; WILSON, Andrew D. Gibson's ecological approach – a model for the benefits of theory driven psychology. *Avant*, v. 3, n. 2. 2012. P. 40 – 53.

GREMMO, Marie-José. From intention to contextualized action: language advising as a negotiation process. In: Independent learning association, 2007. Japan, *Proceedings...* Chiba: Kanda University of International Studies, 2007. Disponível em: <<http://www.independentlearning.org>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

GRENNO, James G. The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*. v. 53, n. 1, 1998. p. 5 – 26.

HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KELLY, Rena. Language counseling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, Richard. et al. (eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong University Press, 1996. p. 93 – 113.

KENNEWELL, Steve. Using affordances and constraints to evaluate the use of information and communications technology in teaching and learning. *Journal of information technology for teacher education*. v. 10, n. 1 – 2, 2001 p. 101 – 116.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka; ZILBER, Tamar. *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. California: Sage publications, 1998.

LITTLE, David. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*. v. 23, n. 2, 1995. p. 175 – 188.

LITTLEWOOD, William. “Autonomy”: an anatomy and a framework. *System*. v. 24, n. 4, 1996. p. 427 – 435.

MACE, William M. James J. Gibson’s ecological approach: perceiving what exists. *Ethics & the environment*. v. 10, n. 2, 2005. p. 195 – 219.

MAGNO E SILVA, Walkyria; DANTAS, Larissa; SÁ E MATOS, Maria Clara Vianna; MARTINS, Marja Ferreira. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. nº 52.1. Campinas, 2013. p. 53 – 72.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOZZON-McPHERSON, Marina. An analysis of the skills and functions of language learning advisers. *Links & Letters*. v. 7, 2000. p. 111 – 126.

MOZZON-McPHERSON, Marina. 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, March 2007. Special Issue of *System*. v. 35, n. 1, p. 66-92.

MYNARD, Jo. A suggested model for advising in language learning. In: MYNARD, Jo; CARSON, Luke. *Advising in Language Learning*. Dialogue, tools and context. Harlow, England: Pearson, 2012. p. 26 – 40.

MYNARD, Jo; CARSON, Luke. *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. United Kingdom: Kyndle Edition, 2012.

MYNARD, J.; THORNTON, K. The degree of directiveness in written advising: a preliminary investigation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 3, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <http://sisaljournal.org/archives/march12/mynard_thornton>. Acesso em: 3 dez. 2014.

NUNAN, David. Designing and adapting material to encourage learner autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy & independency in language learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 192 – 203.

NUNAN, David. Nine steps to learner autonomy. In: INTERNATIONAL CONFERENCE, 2004, Shantou. *Resumos...* Shantou: Shantou University, 2004.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. 14º ed. Cambridge: Cambridge University Press: 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*, 4ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 5, n. 2, 2005. p. 261 – 266.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. 153 – 162.

REINDERS, Hayo. University Language Advising: is it useful? *Reflections on English Language Teaching*. v. 5. n. 1, 2007. p. 79 – 92.

REINDERS, Hayo. The what, why, and how of language advising. *MexTESOL*, v. 32, n.2, 2008. p. 79 – 92.

REINDERS, Hayo; WHITE, Cynthia. Learner autonomy and new learning environments. *Language learning & technology*. v. 15, n. 3, 2011. p. 1 – 3.

RYAN, Stephen N. Preparing learners for independence: resources beyond the classroom. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy & independency in language learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 215 – 224.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

STOFFREGEN, Thomas A. Affordances as properties of the animal-environment system. *Ecological Psychology*. v. 10, n. 2, 2003. p. 115 – 134.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TURVEY, Michael. T. Affordances and prospective control: an outline of the ontology. *Ecological Psychology*. v. 4, n. 3, 1992. p. 173 – 187.

VAN LIER, Leo. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In: LANTOLF, James P. (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245 – 259.

VAN LIER, Leo. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers. 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

Anexo A: Exemplar do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

1. Participação como informante na pesquisa Projeto de Pesquisas *Aprendizagem de língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro*, coordenada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição sucinta da pesquisa

A pesquisa *Aprendizagem de língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro* visa compreender melhor a aprendizagem de línguas estrangeiras enquanto um sistema complexo adaptativo (SAC) por meio da atividade de aconselhamento linguageiro desenvolvida pelos pesquisadores desse grupo, enquanto conselheiros, e, alunos do curso de graduação da FALEM/UFPA, enquanto aconselhados. O interesse por esse aspecto do processo de aprendizagem dá-se pela dificuldade de compreender que alunos expostos às mesmas condições têm desempenhos tão diferenciados e caóticos no decorrer do seu curso. Defendemos a hipótese de que esse fato pode ser melhor esclarecido quando adotamos a visão transdisciplinar proporcionada pela teoria dos SAC e quando também consideramos a motivação e a autonomia enredados nos sistemas estudados.

3. Descrição dos procedimentos

Como discente da FALEM, participante da referida pesquisa, concordo em efetuar as seguintes ações:

- Produzir narrativas de aprendizagem sobre minha experiência como aluno e aconselhado de línguas estrangeiras;
- Preencher questionários que me serão fornecidos;
- Participar dos encontros de aconselhamento presenciais e virtuais negociados com o conselheiro;
- Permitir que os encontros de aconselhamento sejam registrados (em relatórios, gravações e/ou filmes) e transformados em dados de pesquisa para análise, resultando em publicações na área e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas.

5. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para minha pessoa.

6. Direito de confidencialidade

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

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito do que li na descrição da pesquisa *Aprendizagem de língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro*. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante.

Assinatura do responsável pela coleta dos dados

Local e data

Anexo B: Modelo de Ficha de Metas



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

Projeto de Pesquisa: A aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Walkyria Magno e Silva

Conselheiro(s):

Aconselhado:

Data:

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

1. A ficha deve ser usada após o primeiro encontro com o aconselhado, uma vez que ele deve primeiramente conhecer como acontecerá o processo de aconselhamento.
2. O conselheiro deve enviar a ficha ao aconselhado por e-mail.
3. O aconselhado deve preencher a primeira coluna sozinho; ele deve relacionar seus objetivos/metasp em relação a sua aprendizagem da língua estrangeira.
4. A segunda coluna deve ser preenchida em dupla: conselheiro e aconselhado discutirão juntos o que será necessário fazer para alcançar tais metas. Nessa parte o conselheiro sugere tarefas, discute estratégias e dá algumas “dicas” para que o aconselhado alcance seus objetivos. Esse estágio deve ser entendido pelo aconselhado como o de “comprometimento” da parte dele para realizar o que foi proposto/concordado.

A cada encontro conselheiro e aconselhado discutem o andamento do processo. A terceira coluna serve, portanto, para “medir” esses resultados. O aconselhado, então, atribui a si mesmo um número entre 1 e 5 para expressar seu progresso. Para cada meta preenchida o aconselhado deve escolher um número que melhor expresse seu desempenho/progresso. OBS: O número não deve ser visto pelo aconselhado como uma NOTA e sim uma escala de desempenho/progresso, que pode oscilar a cada encontro e variar a cada meta.

Anexo C: Narrativa de aprendizagem de AC3CL4

Primeiramente, sempre gostei muito de Inglês, mesmo sem saber o que as palavras significavam. Quando era criança, ficava fascinada ao ouvir canções em Inglês e tentava imitar as cantoras internacionais. Quando entrei para o 6º ano (antiga 5ª série do ensino fundamental), fiquei radiante ao saber que iria estudar Inglês na escola, porque até então, nunca tinha estudado nada da disciplina. Depois de conhecer a matéria “Inglês”, vi que nem tudo eram flores, como eu imaginara. Como todo mundo, tive dificuldades no início, porém, isso só me instigou a querer aprender mais e mais. Então, quando chegava em casa, pegava as apostilas e começava a ler e tentava entender algumas palavras. Nessa época, meus pais (que sempre apoiam meus estudos e do meu irmão) compraram uma coleção de livros e nele tinha um livro enorme que continha a disciplina Língua Inglesa, incluindo um dicionário de Inglês. Isso facilitou muito a minha aprendizagem da Língua, pois foi com esse livro e esse dicionário, juntamente com as aulas que assistia na escola, que garanti minha base na LI.

Como minha família era muito necessitada financeiramente na época em que eu estava cursando a 5ª série, tinha receio de pedir aos meus pais para eu fazer um curso de Inglês, pois queria muito ir além da escola, queria muito aprender de fato essa língua, cuja eu julgo maravilhosa. Seis anos depois, vi que nossa situação tinha melhorado, tomei coragem e pedi para meus pais me deixarem fazer um concurso de bolsas; eles me apoiaram imediatamente e me esforcei bastante para não decepcioná-los. No fim das contas, consegui a bolsa e ficamos muito felizes. Foi como se eu tivesse passado em uma espécie de vestibular. Foi no curso e na escola que descobri que tinha jeito para ensinar Inglês, porque meus colegas sempre vinham pedir minha ajuda para fazer os exercícios e eu aproveitava e explicava alguma parte do assunto que eu já “dominava”; sentia-me muito satisfeita e feliz ao ver que meus colegas entendiam a minha explicação e quando me agradeciam ou elogiavam, ficava mais contente ainda! (Haha... Isso também foi uma motivação para eu escolher esta carreira). Estudei no curso de idiomas por um ano e com muita dor no coração, abandonei, pois comecei a estudar em um cursinho pré-vestibular e meus pais não iam conseguir arcar com as despesas e nem eu iria conseguir conciliar escola, cursinho e curso de inglês.

Após passar no vestibular e iniciar o curso, comecei a repensar se era isso mesmo que eu queria pra minha vida - ser professora. Pois percebi que ser professor é muito mais além de

apenas ensinar bem os seus alunos, o professor é parte integrante de uma vida, dependendo das palavras que ele utiliza na sala de aula, ele pode ajudar a construir ou a “destruir” uma pessoa. Principalmente professores de Língua Estrangeira, conheci vários professores de Inglês que ao invés de ensinar e ter paciência com seus alunos, eles faziam chacota com a dificuldade de aprendizagem dos mesmos, e outros chegaram a humilhar alguns. Acredito que um professor deva agir de maneira totalmente contrária a essas situações desagradáveis, seja de qualquer disciplina, química, matemática, inglês, biologia... Um professor deve ter muita paciência, perseverança e boa vontade para ensinar seus alunos, pois com a maneira errada de ensinar, alguns alunos ficam traumatizados com algumas disciplinas; eu, por exemplo, fiquei com trauma de matemática a partir da 8ª série, que foi quando eu percebi que não sabia o que todo estudante desta deveria saber... Na verdade, meu ensino era fraco em todas as disciplinas, porém mais em matemática, e por esse motivo sempre tive dificuldades na mesma.

No meu primeiro semestre na universidade, eu encontrei muita dificuldade nas disciplinas, pois a maneira de se estudar na mesma era muito diferente de como eu estudava no ensino médio; tanto que tirei regular em duas disciplinas (Fundamentos da Lingüística e Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos), sendo que na segunda disciplina fui prejudicada, pois era em grupo e meus colegas nunca estavam disponíveis a me ajudar com o trabalho, tanto que fui pedir ajuda a um amigo de outro grupo. Mas acredito que tirei regular nessas disciplinas também por falta de organização nos meus estudos e falta de motivação para ler os conteúdos. Não sou muito fã de leitura e isso é um mau hábito que preciso eliminar. Na disciplina Aprender a Aprender LE e Fundamentos da Lingüística, minha principal dificuldade era a parte de discutir os textos propostos em sala. Tenho muita dificuldade em ler um texto e explicar o que eu acabara de ler, minhas idéias ficam meio que embaraçadas, acredito que seja por conta do meu receio de falar em público. E isso dificulta muito meu aprendizado da Língua Estrangeira, pois ao ficar com vergonha de falar, eu perco muito no quesito da prática da Língua, que é muito importante para a aquisição da mesma. Um exemplo desse meu obstáculo à minha aprendizagem é o receio de arriscar-me a responder as perguntas dos professores propostas a minha turma e o de apresentar trabalhos e seminários. O medo de errar e a vergonha não dão certo juntas.

Os altos que encontrei foi meu acréscimo em conhecimento; na disciplina Aprender a Aprender LE, eu amei fazer aqueles testes de estilos de aprendizagem e amei descobrir meus

estilos e apenas confirmei o que já sabia: sou uma aprendente muito visual. Descobri que já fazia técnicas para aprender melhor os conteúdos, como o de usar canetas coloridas e etc. E o melhor dessa disciplina foi apresentar um trabalho junto com meus amigos de como aprender inglês com música aos alunos do NPI, foi a melhor experiência da minha vida e, apesar de todo o nervosismo e talvez alguns errinhos de pronúncia, foi muito gratificante. Em Inglês I, descobri uma maneira nova e super divertida de aprender inglês.

Já nesse segundo semestre, devo admitir que não estou com a mesma carga de motivação do primeiro. E não consigo entender o porquê. Às vezes penso que poderia ser por falta de uma dinâmica interessante por parte dos professores, porque certas vezes alguns professores ministram aula, mas sem vontade, talvez por problemas pessoais ou por causa de muito trabalho, eu não sei... Mas o que eles não sabem, é que nós, alunos, sabemos/sentimos quando eles não querem estar ali e aí lhe pergunto: como um professor com esse tipo de comportamento, quer que seu aluno tenha um bom rendimento e bom comportamento em uma sala de aula? Bom, provavelmente ele vai ficar conversando, dormirá ou ficará ali apenas de “corpo presente”. Outras vezes penso que seja por falta de organização minha para estudar e meu eterno problema com o computador de casa... Antes, ele não ligava, agora o problema é com a internet que mal funciona, porém já estou conseguindo lidar com isso.

O aconselhamento entrou na minha vida e ajudou a me organizar mais, tanto em relação aos meus estudos quanto à minha vida pessoal. Venho utilizando com frequência a agenda que meu conselheiro indicou-me. Aliás, meu conselheiro também cumpre seu papel. Ajuda-me sempre que pode, inclusive fora das sessões de aconselhamento. É um ótimo professor.

Minhas expectativas para a vida adulta são boas, eu não tenho meu futuro todo planejado na minha mente porque todas as vezes que planejo, alguma coisa dá errado, mas eu pretendo ser uma professora legal, que meus futuros alunos gostem da minha aula (não precisa gostar de mim, mas se gostar está ótimo haha), espero conseguir aprender a perder mais o nervosismo de falar em público, a conseguir ser bem sucedida na profissão que eu escolher, ajudar meus pais com as despesas de casa, ajudá-los a ter uma velhice confortável e ser feliz, tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Anexo D: Ficha de Metas de AC3CL4

Aconselhamento Linguageiro

Conselheiro(s): Jhonatan Rabelo e Sarah Sanderson Aconselhado: AC3CL4

Data de início: 23 de Março de 2014

Data de término: 16 de Dezembro de 2014

Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria de...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
Organizar meus estudos.	Comprar e preencher uma agenda.	---1---2---3---4--- <u>5</u>
Desenvolver a comunicação oral em inglês.	Praticar inglês nas sessões de aconselhamento.	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	<i>Frequentar os clubes de conversação dos ETAs.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
Aprender a escrever introduções.	Ler introduções de outros textos, atentando para o uso dos verbos e dos conteúdos apresentados.	---1---2--- <u>3</u> ---4---5
	Escrever um diário de aprendizagem.	---1---2--- <u>3</u> ---4---5
Aprender a apresentar oralmente textos lidos para as aulas.	<i>Praticar na frente do espelho.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	<i>Explicar para familiares.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	Escrever um resumo dos textos lidos.	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	Fazer anotações às margens do texto.	---1---2---3---4--- <u>5</u>
Entender melhor o conteúdo das aulas que são em inglês (morfologia).	Fazer perguntas a um colega sempre que não entender algo.	---1---2---3--- <u>4</u> ---5
	Anotar algumas perguntas a serem feitas para a professora ao final da aula.	---1---2---3---4--- <u>5</u>

	Ler atentamente os textos que são indicados pela professora.	---1---2---3---4--- <u>5</u>
Trabalhar a compreensão oral em inglês	<i>Assistir vídeos no Howcast.com.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	<i>Assistir filmes em inglês com legenda em português.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	<i>Escutar música acompanhando com a letra.</i>	---1---2---3---4--- <u>5</u>
	Resolver os exercícios do Touchstone DVD.	---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5

5. A ficha deve ser usada após o primeiro encontro com o aconselhado, uma vez que ele deve primeiramente conhecer como acontecerá o processo de aconselhamento.
6. O conselheiro deve enviar a ficha ao aconselhado por e-mail.
7. O aconselhado deve preencher a primeira coluna sozinho; ele deve relacionar seus objetivos/metasp em relação a sua aprendizagem da língua estrangeira.
8. A segunda coluna deve ser preenchida em dupla: conselheiro e aconselhado discutirão juntos o que será necessário fazer para alcançar tais metas. Nessa parte o conselheiro sugere tarefas, discute estratégias e dá algumas “dicas” para que o aconselhado alcance seus objetivos. Esse estágio deve ser entendido pelo aconselhado como o de “comprometimento” da parte dele para realizar o que foi proposto/concordado.

A cada encontro conselheiro e aconselhado discutem o andamento do processo. A terceira coluna serve, portanto, para “medir” esses resultados. O aconselhado, então, atribui a si mesmo um número entre 1 e 5 para expressar seu progresso. Para cada meta preenchida o aconselhado deve escolher um número que melhor expresse seu desempenho/progresso. OBS: O número não deve ser visto pelo aconselhado como uma NOTA e sim uma escala de desempenho/progresso, que pode oscilar a cada encontro e variar a cada meta.

Anexo E: Diários de aprendizagem de AC3CL4

May 15th, 2014:

My advisor and I talked about how to do a statement of purpose; he shows me examples of introductions in internet and sends these examples and his TCC from my email. We also talked about the new advising “homework”, that is to write about the last sessions and that what I am doing now. My goal established on this advising, was to write introductions for learning, because I have some difficult to write introductions, and these introductions have to be academically writing. My actions about this goal are to read introductions in other articles, pay attention to the verbs in introductions, identify the content of the introduction and write. During the session, I feel very willing to learn more, I always feel this way, and I really like to learn new things, principally funny things.

May 20th, 2014:

Today we don't have advising but I still have studying.

May 22nd, 2014: Today we had an advising substitute day, because of May 20th we didn't have. It was cool.

May 27th, 2014:

We talked about my results from statement of purpose. I show him my statement and he said that I have to write small sentences. I said I am very critical with myself and he agrees with me. He gives me a lot of advisers and said a lot of good things to motivate me. He gives me a gift from Sarah, and I love it. She is so sweet and warm-hearted. I like her so much.