

Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade

Learning trajectories, language advising and complexity theory

Walkyria Magno e Silva*
Universidade Federal do Pará
Belém - Pará / Brasil

Maria Clara Vianna Sá e Matos**
Universidade Federal do Pará
Belém - Pará / Brasil

Jhonatan Allan de Andrade Rabelo***
Universidade Federal do Pará
Belém - Pará / Brasil

RESUMO: Desde a primeira conexão dos sistemas adaptativos complexos (SACs) com a aprendizagem de línguas estrangeiras (LARSEN-FREEMAN, 1997), o tema tem chamado a atenção de pesquisadores de diversos países. Há uma lacuna, no entanto, na descrição de experiências que acolham os conceitos básicos desse paradigma, tomando-os como explicativos para o sucesso ou o insucesso dos aprendentes. O objetivo deste texto é mostrar como a teoria da complexidade pode contribuir para explicar o sucesso ou não na aprendizagem de graduandos de Licenciatura em Letras, habilitação em Inglês, de uma universidade do norte do Brasil. Por meio de sessões de aconselhamento linguageiro, os autores, todos conselheiros e pesquisadores, identificam pontos de bifurcação, bacias atratoras, episódios de surgimento e luta contra a entropia na trajetória dos aprendentes. Os resultados mostram como a interferência do conselheiro, um agente no sistema, atento à dinâmica dos SACs, pode alterar o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: sistemas adaptativos complexos; aprendizagem de língua estrangeira; trajetórias de aprendizagem; aconselhamento linguageiro.

*walkyriamagno@gmail.com

**matos_mariaclara@yahoo.com.br

***jhonatan_rabelo@hotmail.com

ABSTRACT: Since the founding text linking complexity with foreign language learning (LARSEN-FREEMAN, 1997), this theme has been present in studies in several countries. However, few articles reporting experiments described under this paradigm to explain the success or failure in students' trajectories were published. This text aims at showing how this can happen through the stories of TEFL undergraduates from a university in Northern Brazil. In language advising sessions, the authors, who are all advisors and researchers, identified bifurcation points, attractor basins, and synergetic or entropic episodes in students' trajectories. Results show how the interference of the advisor, as another agent in the system, can alter the learning process.

KEYWORDS: complex adaptive systems; foreign languages learning; learning trajectories; language advising.

Introdução

Na última década tem se desenvolvido na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA) uma série de estudos a respeito de autonomia e motivação de graduandos de Letras, habilitação em inglês, que se tornarão professores dessa língua no futuro (MAGNO E SILVA 2006; 2008; 2011). No apoio à construção dessa autonomia e na proteção à motivação dos alunos na fase acional (DORNYEI, 2000-2011), percebeu-se a importância do papel do conselheiro linguageiro, esse novo agente nos sistemas de aprendizagem. Com o aconselhamento linguageiro, diversos formatos de atendimento individualizado podem ser implementados, mais atentos às diferenças pessoais, às metas de cada aluno, ao planejamento e monitoramento de cada fase prevista e mais flexível no tempo e no espaço de atendimento. Mozzon-McPherson (2007) situa a atividade de aconselhamento em aprendizagem de línguas como parte de uma rede de apoio que centros de ensino podem disponibilizar ao aluno e, ao se compreender o sistema de aprendizagem de uma língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo, vislumbra-se as interações favoráveis que advém dessa atividade.

Em um trabalho de parceria, conselheiro e aconselhado estabelecem objetivos, elaboram um plano de ação, implementam formas de controle sobre a aprendizagem envolvendo autonomia, motivação e avaliação constante dessas ações. Em relação à autonomia, o conselheiro atua como andaime e ajuda no estabelecimento de metas e de planos de ação para alcançá-las; negocia procedimentos; reflete sobre as atitudes tanto do aluno quanto as suas próprias e ajuda a replanejar ações, incentivando a tomada de decisões por parte do aluno. Em relação à motivação, os aprendentes são

conscientizados da importância desse fenômeno na sua aprendizagem, da sua flutuação, das estratégias para mantê-la favorável por um tempo maior e para incrementá-la quando está negativa.

Ao longo desses anos, foi justamente ao escutar os aconselhados e incentivá-los a revelar mais de si, que foi notado o quanto eles assumem outras identidades além da de aluno e o quanto o que ocorre no seu entorno afeta seu desempenho acadêmico. Com essa observação em mente, buscou-se uma oportunidade de aprender a lidar com o aconselhado de forma mais holística, levantando a hipótese de que é possível ajudá-lo a administrar as tarefas advindas das suas múltiplas identidades, conforme sugere Ushioda (2011), para favorecer os seus objetivos de estudo. É nesse quadro, visando esclarecer a interligação da aprendizagem de uma língua estrangeira, do aconselhamento linguageiro e da Teoria da Complexidade, que os autores deste texto desenvolveram o estudo.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Nascimento e Paiva (2011), a Teoria da Complexidade (TC) viabiliza esse entendimento uma vez que considera uma constelação de fatores advindos da interligação entre diversos componentes enquanto agentes animados ou inanimados e processos em andamento para explicar o comportamento geral de um sistema. Neste texto, tomando por base a Teoria da Complexidade, busca-se entender a dinâmica desses sistemas e o seu comportamento mediante perturbações do contexto em que estão inseridos. Investiga-se então, o papel do conselheiro linguageiro como agente perturbador do sistema de aprendizagem dos alunos, especialmente no que diz respeito à autonomia e motivação, agora entendidos como componentes dos SACs, conforme foram percebidos na aprendizagem do aluno. São objetivos específicos deste estudo: identificar características e conceitos dos SACs em trajetórias que incluam a atividade de aconselhamento linguageiro; perceber interligações entre o processo de aprendizagem de LE, aconselhamento linguageiro e SACs; e investigar o papel do conselheiro linguageiro como agente perturbador do sistema de aprendizagem dos alunos, especialmente no que diz respeito à autonomia e motivação.

Primeiramente serão expostos alguns conceitos pertinentes ao marco teórico que viabilizou a investigação – a Teoria da Complexidade e o Aconselhamento Linguageiro. Em seguida, será explicitada a metodologia utilizada, basicamente registros de sessões de aconselhamento e documentos diversos produzidos pelos alunos, além da ficha de metas. A descrição da

trajetória de dois alunos ilustrará a dinâmica instaurada no processo de aprendizagem com a participação dos conselheiros.

1 Referencial teórico

Como base para este estudo, constam nesta seção alguns entendimentos produtivos da Teoria da Complexidade e dos Sistemas Adaptativos Complexos e uma tentativa de sua inserção nos estudos sobre Aconselhamento Linguageiro¹.

1.1 Teoria da Complexidade e Sistemas Adaptativos Complexos

A Teoria da Complexidade (TC), ou Teoria do Caos, tem sua origem nas Ciências Biológicas, mais precisamente nos estudos genéticos do biólogo Conrad Waddington e na Teoria Geral dos Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy. Em suas respectivas pesquisas, esses estudiosos tiveram a chance de analisar sistemas com grande número de agentes, que se organizavam de maneira caótica e cujos estados futuros eram impossíveis de serem previstos. O estudo destes sistemas exigia uma nova forma de análise, até então não utilizada pela Ciência Tradicional.

A TC tem por objeto de estudo os Sistemas Adaptativos Complexos, que Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem como sendo “sistemas com diferentes tipos de elementos, geralmente em grande número, que se conectam e interagem nas mais diversas formas²” (p. 26). As autoras também ressaltam que uma das características primordiais destes sistemas reside no fato de o comportamento dos mesmos emergir da interação de seus componentes.

Os preceitos da TC desenvolvidos para análise dos SACs mostraram ampla utilidade nos mais diversos ramos da Ciência, o que resultou em um novo modo de desenvolver pesquisas (MARTINS; BRAGA, 2007). Até aquele momento, os padrões reducionistas propunham a fragmentação e isolamento do objeto de estudo, para que a análise pudesse ser desenvolvida,

¹Devido à recente inserção deste agente no sistema de aprendizagem, a nomenclatura ainda oscila em português: neste texto aconselhamento na aprendizagem de línguas e aconselhamento linguageiro querem dizer a mesma coisa.

²“a system with different types of elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways”. Esta e todas as demais traduções no texto são de responsabilidade dos autores.

ou seja, estudava-se o todo através de suas partes. A TC, por sua vez, tem por foco de estudo sistemas em sua completude, levando em consideração os padrões interativos de seus agentes e as possíveis trocas com o meio em que se encontram. Esse novo modo de desenvolver pesquisa foi de fundamental importância para gerar dados que se mostrariam apropriados para responder a questões, até então, não resolvidas. No que diz respeito às Humanidades, os preceitos da TC têm sido empregados em estudos da Economia, da Psicologia e da Linguística Aplicada, entre outros (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Vetromille-Castro (2011), concordando com a visão de Larsen-Freeman e Cameron (2008), esclarece que a TC oferece novos e importantes parâmetros de análise para os estudos de sala de aula. O autor explica que a TC propicia ao pesquisador “uma maneira diferente de observar um fenômeno educacional e tentar entendê-lo. Em vez de simplesmente tentar comprovar algo, busca-se no diálogo teórico proposto desafiar a teoria, tentando ‘falseá-la’, avançando, assim, a Ciência” (p. 177). Martins e Braga (2007) sustentam também que a TC seria o meio necessário para finalmente explicar as diferenças nos níveis de aprendizagem entre alunos que têm acesso a variados recursos didáticos e obtêm resultados diferenciados.

Apesar das críticas, o fato é que entender o ensino/aprendizagem de línguas como um SAC abre uma nova visão que auxilia no entendimento de questões que não eram satisfatoriamente respondidas pelos métodos de pesquisa tradicionais. Sendo assim, serão expostas a seguir as características destes sistemas que podem contribuir para o campo da Linguística Aplicada e explicitados alguns conceitos recorrentes nos SACs, nomeadamente entropia, trajetória, atratores, emergência e bifurcação.

1.1.1 Características dos SACs:

Dentre as características dos SACs, serão pertinentes neste estudo a dinamicidade, a não-linearidade, a abertura, a adaptação e a interconectividade.

DeBot (2008) esclarece que os SACs são considerados sistemas dinâmicos pelo fato de que seus agentes e as formas como estes interagem uns com os outros estão sempre mudando. Larsen-Freeman e Cameron (2008) apresentam dois tipos de mudanças comuns nesses sistemas: mudanças discretas, que são aquelas que acontecem em estágios ou fases; e mudanças contínuas, caracterizadas por serem constantes e mais suaves, não possuindo

estágios discernidos. No que diz respeito à mudança nos SACs, Nascimento (2011, p. 62) afirma que “o processo organizativo dos sistemas complexos traduz-se na dinâmica, no fluxo contínuo do desequilíbrio organização/reorganização equilíbrio etc., mudando sempre, mas mantendo sua identidade”.

A segunda característica é a não-linearidade, que é entendida como a inconstância dos padrões interativos do sistema, que podem resultar em mudanças desproporcionais (DE BOT, 2008). Já foi mencionado que o comportamento do sistema emerge da interação entre seus agentes. Em sistemas lineares, as mudanças são proporcionais à interação existente, ou seja, pequenas alterações nos padrões de interação dos agentes resultam em pequenas mudanças, enquanto alterações mais drásticas geram grandes mudanças nos sistemas. Nos SACs, essa realidade é diferente. Larsen-Freeman e Cameron (2008) dizem que, por vezes, muita energia pode ser empregada em uma ação e nenhuma mudança significativa pode ocorrer. Em outros momentos, pequenas mudanças podem gerar efeitos drásticos, o que pode ser entendido como efeito borboleta, primeiramente descrito por Lorenz nos anos 60 do século passado quando observava mudanças climatológicas. Essa disparidade entre causa e efeito é um dos aspectos que garantem a esses sistemas seu caráter complexo.

Os SACs também se caracterizam por serem abertos a trocas com o meio em que estão inseridos. Kramsch (2012), que entende a aprendizagem como um SAC, afirma que a TC “vê a aprendizagem como criadora de suas próprias condições de desenvolvimento, em interação aberta com o seu ambiente e sempre suscetível à mudança³” (p. 10). Um estado de equilíbrio pode ser alcançado se esse sistema for “alimentado” por energia advinda de seu contexto, dando lugar à noção de estabilidade dinâmica. Os sistemas em estado de estabilidade dinâmica passam por mudanças contínuas, mas, devido à energia que recebem, mantêm um estado relativamente ordenado. Larsen-Freeman e Cameron (2008) exemplificam um sistema em estabilidade dinâmica relatando o caso de um redemoinho formado sobre o ralo de uma banheira enchendo. Ao mesmo tempo em que a água se esvai, ela é imediatamente repostada pela água da torneira. Essa energia que entra pode alimentar o redemoinho por longos períodos até que alguma mudança mais drástica aconteça e retire o sistema daquela condição.

³“it sees learning as creating its own conditions of development in open interaction with its environment, and always susceptible to change”.

A penúltima propriedade dos SACs, aqui mobilizada, é a adaptação. Larsen-Freeman e Cameron (2008) colocam que “mudanças em uma área do sistema levam a mudanças no sistema como um todo⁴” (p. 33). Assim sendo, elas definem adaptação como o processo pelo qual o sistema se ajusta em resposta a mudanças em seu ambiente. Daí o fato de serem considerados adaptativos. A esse respeito, Martins e Braga (2007) acrescentam que um SAC é composto por diversos agentes que “interagem dinamicamente e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente, pois são sensíveis ao feedback e procuram acomodação mútua para obter a otimização dos benefícios que garantirão a sua sobrevivência” (p. 219).

Finalmente, a última propriedade dos SACs é a interconectividade, que seria a conexão entre o sistema e o contexto em que este está inserido. Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que:

Um sistema aberto não pode ser independente do seu contexto uma vez que existe uma corrente de energia entre sistema e ambiente; o contexto é parte do sistema e de sua complexidade. Sistemas em equilíbrio estão continuamente adaptando-se a mudanças em seu contexto, e podem mudar internamente como resultado de uma adaptação a uma mudança externa⁵ (p. 34).

Kramsch (2012) reitera que, na TC, o contexto deixa de ser apenas um pano de fundo para os fenômenos, passando a ser parte do próprio sistema e influenciando diretamente na sua trajetória.

A partir daqui serão discutidos conceitos tais como a entropia, trajetória, formação de atratores, bem como as mudanças, a bifurcação e a emergência que, atrelados às características dos SACs, precisam ser compreendidos para que se acompanhe o funcionamento dos sistemas analisados logo mais neste trabalho.

⁴“change in one area of the system leads to change in the system as a whole”.

⁵“An open system cannot be independent of its context since there is a flow of energy or matter between system and environment; the context is part of the system and its complexity. Systems in equilibrium are continually adapting to contextual changes, and may change internally as a result of adapting to external change”.

1.1.2 Entropia nos SACs

A entropia é estudada pela Termodinâmica, ramo da Física que investiga as trocas de calor entre corpos. Um dos conceitos principais dita que o calor se transforma em trabalho por meio da transmissão de energia entre corpos com temperaturas diferentes. Durante essa transformação da energia térmica em trabalho, parte dela é perdida. Sendo assim, a entropia seria o valor de energia dissipada nesse processo.

O conceito apresentado mostrou grande aplicabilidade nos estudos dos SACs, uma vez que fenômenos entrópicos também podem ocorrer nos processos interativos dos agentes de um sistema. A esse respeito Vetromille-Castro (2011) esclarece que a entropia está presente tanto em sistemas fechados quanto em sistemas abertos e que em quaisquer sistemas, a energia está em constante dissipação. Em sistemas fechados, contudo, não há maneiras de a energia perdida ser compensada. Por outro lado, em sistemas abertos há possibilidade de que energia externa seja integrada, compensando aquela dissipada, e, assim, desacelerando a entropia. O autor nos apresenta tal preceito da seguinte forma:

Em suma é essencial destacar que a entropia: 1) é uma característica do sistema; e 2) ela está em constante crescimento. Pode haver a desaceleração em seu aumento por influência de fatores externos (no caso dos sistemas abertos), mas a perda de energia e o aumento da desordem estarão sempre acontecendo (2011, p. 124).

Neste estudo o autor analisou a dinâmica de salas de aulas virtuais do Curso de Letras e de língua inglesa instrumental, sob o ponto de vista da TC, buscando entender os fenômenos sociointerativos que levavam à ineficácia do ensino virtual. Entender esse ambiente como um sistema complexo, composto por outros sistemas complexos – dentre eles, os próprios alunos – e levando em consideração sua inserção em um contexto suscetível a trocas, resultou em uma compreensão mais completa das interações existentes nesses ambientes de ensino.

1.1.3 Trajetória

De forma a poder entender melhor as mudanças nos sistemas ao longo do tempo, os SACs foram representados espacialmente em figuras tridimensionais. Essas figuras consistem em imagens topográficas que indicam os caminhos percorridos pelo sistema, ou seja, a sua trajetória.

Apresentamos abaixo a imagem que representa o que acabamos de descrever.

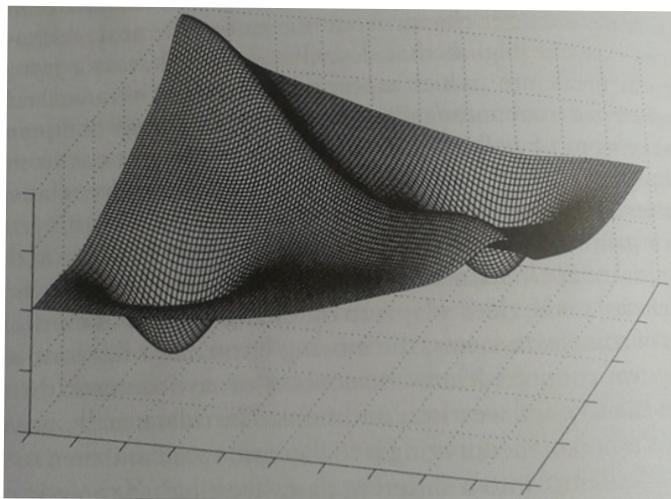


FIGURA 1 – Paisagem de um espaço-estado topológico

Fonte: LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 46.

A esse respeito, Larsen-Freeman e Cameron (2008) esclarecem que:

Em uma vívida metáfora espacial, um sistema dinâmico complexo é visualizado como vagando através de uma paisagem, subindo colinas e descendo vales, ocasionalmente parando quando um vale é profundo demais para sair facilmente, mas retornando à sua jornada se reunida energia suficiente para escapar dele. A paisagem inclui áreas onde o sistema paira às margens de várias possibilidades diferentes⁶(p. 45 - 46).

Desta forma, podemos entender por espaço-estado todas as possibilidades de pontos nas trajetórias que o sistema pode percorrer. Ele se configura, como na figura acima, como uma paisagem com vales e colinas. A trajetória, por sua vez, seria o caminho que o sistema realmente percorreu, dentre as possibilidades existentes. Como se pode notar, a metáfora espacial

⁶“In a vivid spatial metaphor, a complex dynamic system is visualized as wandering across a landscape, up hills and down through valleys, occasionally coming to a halt when a valley is too deep to get out of easily but resuming its journey if it gathers enough energy to escape. The landscape includes areas where the system hovers on the edge of various, very different possibilities”.

é uma maneira produtiva de entender e, principalmente, visualizar as mudanças no sistema através do tempo.

Em sua trajetória através do espaço-estado, o sistema pode sofrer mudanças drásticas em sua direção. Esse fenômeno é conhecido como bifurcação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Bloom (2000) explica que sistemas que estão sujeitos a muitas perturbações advindas de seu contexto podem se adaptar a elas e seguir sua trajetória, ou ser impulsionados em direção a uma bifurcação, ou seja, uma mudança de fase repentina.

Para melhor compreender esta metáfora, faz-se necessário o entendimento sobre os conceitos de atratores e emergência de novas fases, que serão explicados a partir de agora.

1.1.4 Atratores

Ainda tendo por base a metáfora espacial de Larsen-Freeman e Cameron (2008), revisita-se a imagem dos vales profundos, por onde o sistema passa, para apresentar o conceito de atratores ou bacias atradoras. As autoras os definem como sendo uma área do espaço-estado que os sistemas preferem. Sistemas que estão sob a ação de atratores ficam em um estado de estabilidade dinâmica, ou seja, mantêm-se em equilíbrio.

Existem três tipos de atratores: os fixos, os cíclicos e os caóticos. Os atratores fixos são aqueles que mantêm o sistema em um único padrão de comportamento. Ainda do ponto de vista topográfico, ele se assemelharia a um poço, mais ou menos profundo, onde o sistema entra e tem dificuldades para sair. O segundo tipo de atratores são os cíclicos; ocorrem em sistemas que se movem periodicamente entre estados diferentes, oscilando entre dois pontos. Sua aparência na paisagem seria algo semelhante a uma série de poços pouco profundos. De tempos em tempos, o sistema reúne energia o suficiente para passar de um estado para o outro. Finalmente, o último tipo de atratores são os caóticos. Esses são considerados os atratores mais sensíveis, uma vez que sistemas que estão sob sua influência tornam-se bastante instáveis, e qualquer perturbação, por menor que seja, pode levar o sistema a mudanças consideráveis.

Outro ponto importante a ser levado em conta é que qualquer sistema pode sair da ação de um atrator uma vez que receba uma injeção de energia advinda do seu contexto ou de seu próprio interior.

1.1.5 Emergência e bifurcação:

Como mencionado anteriormente, mudanças são parte crucial dos SACs. Elas podem ser regulares e contínuas ao longo de um período de tempo, ou radicais e drásticas, ocorrendo repentinamente; podem advir de causas externas, oriundas de adaptação ao contexto em que esses sistemas estão inseridos; ou internas, resultantes de uma reorganização dos padrões interativos de seus agentes.

Em uma mudança drástica, os agentes do sistema passam por um processo de autoorganização radical. Desse processo, por vezes, origina-se um fenômeno conhecido por emergência. A emergência de novos comportamentos está diretamente ligada à característica da não-linearidade dos SACs, já que estes novos comportamentos possuem um nível de organização maior do que dos padrões dos quais são advindos. Outra possibilidade gerada pelas mudanças é a bifurcação, ou seja, quando o sistema toma uma direção totalmente nova, abandonando uma ou mais trajetórias que seriam igualmente possíveis.

Em resumo, a mudança nos SACs pode se dar por pressão do contexto ou internamente pela formação de novos padrões interativos entre os agentes. Deste modo pode haver emergência de novos comportamentos. Há ainda uma mudança que estaria relacionada à ação dos atratores. Ao se aproximar de um atrator caótico, o sistema pode chegar ao limite do caos. Sistemas nessa região de seus espaços-estados apresentam alto nível de autonomia e criatividade, e atuam sobre seus agentes modificando seus padrões. Novos comportamentos também podem emergir desse processo de mudança, assim como, bifurcações em suas trajetórias.

Assim, foram apresentadas as principais ideias concernentes à Teoria da Complexidade e aos Sistemas Adaptativos Complexos que serão mobilizadas mais adiante na análise dos dados. A partir de agora, são apresentados alguns conceitos importantes sobre o Aconselhamento Linguageiro e sua inserção na complexidade da aprendizagem de LE.

1.2 Aconselhamento linguageiro

O aconselhamento em aprendizagem de línguas é um campo de atuação que vem ganhando terreno nas últimas duas décadas. Baseado na individualização da trajetória de aprendizagem de cada sujeito, emprega práticas bem sucedidas que vem fundamentando uma reflexão teórica em

torno de como ajudar os aprendentes a potencializarem seu processo de aprendizagem. A pessoa que pode fazê-lo é o conselheiro em aprendizagem de línguas, um “educador de línguas profissional que trabalha com os aprendentes de línguas a fim de promover a autonomia do aprendente”⁷ (MYNARD; CARSON, 2012, p.13). Diante das atividades desenvolvidas, é possível constatar que o papel de um conselheiro difere da função de um professor, principalmente porque o conselheiro não está disponível para dar aulas ou disponibilizar um reforço particular em determinada disciplina e nem o professor poderá realizar atendimento personalizado aos alunos com dificuldades, uma vez que está responsável por uma turma inteira e não dispõe do tempo para tal. A grande diferença entre um conselheiro e um professor está na personalização da atenção dada ao aprendente.

Conforme exposto na introdução deste texto, o conselheiro auxilia o aprendente a estabelecer e monitorar seus objetivos de aprendizagem, atua como andaime para as práticas linguageiras e propicia oportunidades de aprendizagem. Ele pode exercer essa atividade nos centros de autoacesso nas instituições que os têm ou em qualquer outro lugar real ou virtual no qual ele possa se encontrar com seu aconselhado. Uma especial atenção é dada ao tipo de discurso desenvolvido nas interações. Em textos já publicados as técnicas utilizadas pelos conselheiros foram explicitadas (MAGNO E SILVA *et alii.*, 2013; MAGNO E SILVA, 2012), mas o que chamamos a atenção aqui é para os novos desenvolvimentos no campo com a publicação de Mynard e Carson (2012) que reúne trabalhos de 22 autores de oito países diferentes. Este volume traz contribuições e reflexões embasadas em trabalhos anteriores, sobretudo de Mozzon McPherson (2007), Mozzon McPherson e Vismans (2001) e Kelly (1996). Com tal cabedal de pesquisas, Mynard (2012) propõe um modelo de aconselhamento centrado em três pilares interdependentes: diálogo, instrumentos e contexto.

⁷ “A professional language educator who works with the learners in order to promote learners autonomy”.

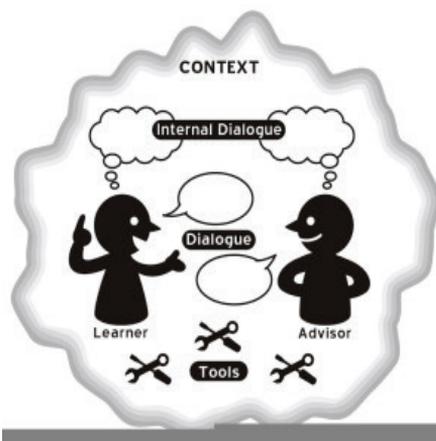


FIGURA 2 – Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas

Fonte: MYNARD, 2012, p. 33.

A atenção em relação à maneira de conversar com os aprendentes é de fundamental importância em uma relação entre conselheiro e aconselhado. O papel do diálogo é tão específico que se torna um dos elementos fundamentais no modelo representado na figura 2. Esse diálogo toma a forma de diálogo interno, tanto do aprendente quando reformula seus conceitos, quanto do conselheiro, quando raciocina sobre a melhor forma de apoiar seu aconselhado. O diálogo entre conselheiro e aconselhado é a externalização desse diálogo interno travado incessantemente em cada um dos indivíduos envolvidos e ele é verbalizado por meio do uso apropriado das habilidades de questionamento, reflexão, orientação, entre outras. Essa mediação leva o aprendente a determinar suas expectativas, explorar fatores motivacionais, reconstruir crenças, identificar preferências individuais de aprendizagem para melhor planejar sua aprendizagem.

Os instrumentos são divididos em cognitivos, teóricos e práticos. Os instrumentos cognitivos são aqueles que estimulam os processos cognitivos e metacognitivos no aprendente. Como exemplos, pode-se citar diários de aprendizagem, formulários de autoavaliação e o uso desses instrumentos. O conhecimento compartilhado pelo conselheiro apreendido por meio das leituras e discussões com pares é parte dos instrumentos teóricos nesse modelo. Quando o conselheiro instrui o aconselhado a respeito de estratégias de aprendizagem, ele está utilizando esses instrumentos. Finalmente, os

instrumentos práticos são “as práticas que facilitam a organização das sessões de aconselhamento, por exemplo, a forma de registro das sessões ou o sistema de reserva de horários⁸” [com o conselheiro] (MYNARD, 2012, p. 35). Utilizar esses instrumentos práticos garante que os momentos dedicados ao aconselhamento sejam bem aproveitados, sem a necessidade de dispendir tempo nesse tipo de ação.

O contexto é entendido nesse modelo como o contexto pessoal do aprendente, i.e., o contexto físico no qual se dá o processo e as práticas exercidas pelos envolvidos no aconselhamento. O contexto pessoal do aconselhado é o que faz de cada experiência de aconselhamento um processo único. Referências culturais, crenças, expectativas e contribuições tanto cognitivas quanto afetivas são valorizadas nesses encontros. O contexto físico definirá em grande parte o quão disponível o conselheiro está para seu aconselhado e também quais recursos serão investidos no processo. Hoje, esse contexto pode também ser entendido como o espaço virtual ao qual tanto conselheiro quanto aconselhado tenham acesso. Em relação às práticas contextuais, termo derivado da compreensão de comunidades de prática (WENGER, 1998 apud MYNARD; CARSON, 2012), o que se tem é uma coleção de ações que são assumidas por um grupo de conselheiros como sendo eficazes no processo de aconselhamento. Apesar de cada processo de aconselhamento ser único, devido às características de cada aprendente e apesar da coadaptação inerente à relação conselheiro e aprendente que dela advém, o que ocorre com grupos organizados de conselheiros, principalmente quando os aprendentes todos provêm de uma base cultural semelhante, é que eles acabam desenvolvendo uma série de práticas que funcionam naquele grupo.

Na figura 2, mostrada anteriormente, conselheiro e aconselhado estão envolvidos no seu próprio diálogo interno e no diálogo com o outro. A sua volta estão os instrumentos dos quais eles lançam mão no contexto – pessoal, físico e de prática – em que estão situados naquele momento. Nas palavras de Mynard (2012, p. 36), o contexto é representado “por linhas difusas sugerindo que esse contexto está continuamente mudando, expandindo-se e sendo redefinido com as novas possibilidades exploradas tanto pelo aconselhado quanto pelo conselheiro⁹”.

⁸“Practices that facilitate the organisation of the advising sessions, for example the record-keeping or reservations systems employed in an institution”.

⁹“The line around the section representing ‘context’ is deliberately uneven and blurred.

Os autores deste texto pensam ser dentro dessa tríade – diálogo, instrumentos e contexto – que o aconselhamento na aprendizagem de línguas beneficia-se de uma abordagem com o paradigma dos SACs. Ao enxergar o aprendente agregado em seus múltiplos contextos e ao lançar mão dos instrumentos mais adequados na relação entre conselheiro e aconselhado estabelecida pelo diálogo entre ambos, vemos que tudo se complementa e nada é separável. O tratamento da situação vista holisticamente, além de beneficiar o aprendente, torna possível a intervenção do conselheiro como parte do sistema. Ele passa a ser um agente a mais no sistema de aprendizagem, e, nesse caso, um agente que leva em consideração toda a história do aconselhado procurando explorar todas as oportunidades disponíveis para que sua trajetória seja bem sucedida.

O papel do conselheiro linguageiro no sistema de aprendizagem de línguas visto como um SAC é o de ajudar o aconselhado a encontrar a sua própria voz e reconduzir a sua trajetória, como veremos mais adiante, na discussão de dois casos de nossa experiência.

2 Metodologia

Os seguintes passos vêm sendo praticados na versão atual do aconselhamento linguageiro que desenvolvemos, compreendendo a aprendizagem de línguas estrangeiras como um SAC.

Para iniciar o processo, convidamos alunos com dificuldades na aprendizagem, chegando até eles por meio de informações de professores ou de nossa própria constatação no convívio cotidiano. Caso o aluno aceite ser aconselhado, marca-se um horário e local para iniciar a conversa. Logo no primeiro encontro, explicamos o trabalho que pretendemos desenvolver, o papel de cada um e tentamos fazê-lo perceber os ganhos que ele poderá obter com o processo. Ainda nessa primeira conversa, indagamos sobre a sua identidade futura e presente (DÖRNYEI, 2005). É sondando-o sobre projeções acerca de como ele se enxerga no futuro que esperamos gerar e manter motivação necessária para a aprendizagem no presente. Fica então posta a questão para reflexão desse aluno: qual é a sua concepção do aluno ideal e do aluno que ele precisa ser para alcançar esse ideal? A

This suggests that context (both personal and physical) and the contextual practices are constantly shifting, expanding and being redefined with new possibilities being explored both by learner and advisors”.

primeira concepção deve conter a descrição dos atributos que ele deseja possuir em relação à língua estrangeira estudada, e a segunda abrange a descrição dos atributos que ele precisa desenvolver para alcançar as suas expectativas e afastar os resultados negativos. Baseando-nos nessas respostas, elaboramos, em negociação contínua com o aprendente, um plano de ação e acompanhamos sua execução. Entregamos então ao aconselhado não só um termo de compromisso para participação no projeto, como também uma ficha de metas (Anexo A).

Já nesse primeiro momento, é imprescindível que o conselheiro estimule o aluno a falar e demonstrar a ele que o está realmente escutando. Essa é uma estratégia essencial para estimular empatia, que, segundo Arnold e Brown (1999), é um exercício para a coexistência harmoniosa de indivíduos em sociedade. Para alcançá-la, apropriamo-nos das seguintes técnicas sugeridas por Stickler (2001): o espelhamento, ao repetir em nossa fala palavras ou frases faladas por nosso aconselhado; a paráfrase, ao repetir com outras palavras algumas das suas falas e o resumo, quando sintetizamos as ideias principais do que relatou o aconselhado. Essas ações permitem não só ao aconselhado sentir o quanto estamos atentos ao que ele diz, bem como possibilitam a correção de algo mal interpretado pelo conselheiro e também servem para que ambos iniciem um processo de reflexão acerca dos problemas levantados. Essas conversas são registradas por escrito ou gravadas e depois discutidas no grupo de pesquisa.

No segundo encontro, o aluno já deverá ter se decidido sobre a sua participação e deverá ter preenchido os seus objetivos de trabalho na ficha de metas. A partir de então, conselheiro e aconselhado elaboram juntos um plano de ação para alcançar tais objetivos. Faz parte desse momento, saber como o aconselhado irá organizar seu tempo para a execução de cada passo. Para isso, pedimos a ele que descreva a sua rotina e nos fale das tarefas e dos papéis que terá de desenvolver concomitantemente ao de aconselhado. É aqui que começamos a tomar atitudes coerentes com a concepção da aprendizagem de línguas como um SAC, atentando para a rede de pessoas, de atividades e de processos que ocorrem dentro e fora da sala de aula que fazem parte do sistema do aconselhado e que poderão intervir favoravelmente ou não nos objetivos do aconselhamento.

Nos demais encontros são desenvolvidos passos rotineiros nos quais acompanhamos o progresso das tarefas e do que ocorre no sistema do aconselhado. Assim, tentamos identificar interferências do meio social na motivação e na autonomia do aconselhado que estejam impedindo o

movimento desejado na sua trajetória; chamamos a sua atenção a esse respeito e refletimos juntos sobre o que é preciso fazer para sair das eventuais bacias atradoras prejudiciais à aprendizagem. Esperamos com isso que aos poucos nosso aconselhado consiga ele próprio realizar esse monitoramento e com isso administrar melhor a busca de seus objetivos. Dessa forma, durante esse processo é esperado que o conselheiro se torne um agente perturbador da trajetória do sistema do aconselhado, que por sua vez se torna um parceiro cada vez mais colaborador porque entende que essa perturbação se faz necessária para que haja mudanças benéficas na sua aprendizagem.

3 Discussão

Selecionamos dois casos emblemáticos de nossa experiência como conselheiros, os quais discutiremos abaixo à luz do paradigma da complexidade. Em primeiro lugar expomos o caso de AC1CL3¹⁰, que apresenta uma trajetória um tanto errática, depois parece que avança progressivamente em direção a uma melhoria em sua proficiência, mas volta a assumir determinadas atitudes que o aprisionam novamente em uma bacia atradora. Em seguida, apresentamos e discutimos um claro caso de bifurcação na trajetória que levou AC2CL4 à emergência de um novo padrão.

3.1 Caso AC1CL3: “Eu quero sair do buraco!”

O aconselhado AC1CL3, foi um dos poucos alunos que procurou o aconselhamento linguageiro ao invés de ser abordado por um conselheiro. Esse aluno já tinha alguma fluência oral no inglês de uso cotidiano e o motivo dessa procura foi o seu desejo de dominar a escrita acadêmica em inglês antes de tratar do seu trabalho de conclusão de curso (TCC) na graduação. No primeiro momento, seguindo o protocolo de procedimentos já descrito na seção de metodologia, conversou-se sobre suas projeções para o futuro seguindo o modelo sugerido por Dörnyei (2005). Neste caso, foram sondados quando seria a defesa de seu TCC, qual seria o tema, quais poderão ser as consequências de um trabalho excelente ou inadequado, quem ele gostaria de ter na banca de defesa, qual é a pós-graduação que ele planeja seguir, onde pretende trabalhar; quais as atitudes esperadas para uma pessoa com essas ambições e como poderíamos planejar e implementar atitudes para que

¹⁰Os códigos aqui indicados são os mesmos utilizados no projeto de pesquisa.

AC1CL3 alcance seus objetivos. Logo depois, esse aconselhado preencheu a ficha de objetivos, tarefas e acompanhamento de ações e começamos a execução dos passos. Ressalta-se que nesse momento, a conselheira pensava que esse conjunto de informações seria suficiente para traçar um plano de ação eficiente. Isso se tornou inócuo no decorrer do processo, corroborando com o que dizem De Bot (2008) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) a respeito da imprevisibilidade da trajetória de um sistema.

Como é prática do aconselhamento linguageiro, um plano de ação foi desenvolvido em parceria com o aconselhado. Porém, ainda que com negociações de atividades (quantidade e prazos), foi notado que as tarefas estavam sendo cada vez menos finalizadas. Como isso se tornou rotina, a conselheira percebeu que para modificá-la seria necessário ir além da obtenção de informações sobre o eu futuro do aconselhado para planejar as intervenções no aconselhamento. Buscou-se então o apoio de estudos que incluíssem a investigação de fatores contextuais que poderiam estar influenciando negativamente o desempenho do aconselhado e enxergou-se no paradigma da complexidade um caminho para melhor entender as atitudes tomadas pelo aluno aconselhado. Para tanto, a conselheira se preparou com leituras e discussões no grupo de pesquisa para interpretar a situação de AC1CL3 à luz da teoria dos SACs.

Nessa nova fase de aconselhamento linguageiro, interpretou-se de imediato, conforme sugerem Larsen-Freeman e Cameron (2008), que a trajetória desse aconselhado se encontrava em um atrator, ou seja, uma zona de comportamento preferido, que precisava de alguma perturbação do meio para que houvesse a entrada de energia a fim de romper o estado de estabilidade dinâmica que não estava favorecendo a aprendizagem. Além disso, foi possível também perceber com essa situação, que uma possível renovação de energia, algo característico em sistemas abertos e interconectados, também favoreceria a ação da conselheira. Isso seria bem-vindo, uma vez que com a formação de uma bacia atratora na trajetória do aconselhado, a energia dessa agente atuava entropicamente (VETROMILLE-CASTRO, 2011), dissipando-se, sem compensação para desacelerar a perda.

Diante das primeiras interpretações do processo de aprendizagem no aconselhamento linguageiro por meio dos SACs e conforme sugere a prática de aconselhamento linguageiro de Mozzon-McPherson (2007), seria necessário compartilhar essas reflexões com o aconselhado, já que se deseja que as atividades e as intervenções previstas advenham de uma parceria.

Com isso em mente, a tentativa inicial de conscientização/perturbação voltada para movimentar o sistema do aconselhado incluiu um desenho da bacia atratora correspondente ao espaço-estado da sua trajetória, como vemos na Figura 3 a seguir.



FIGURA 3- Representação esquemática de uma bacia atratora

Fonte: autores

Foi marcante o olhar de perplexidade do aconselhado diante desse desenho e o seu empenho em colaborar para elencar os fatores que poderiam estar desfavorecendo as tarefas propostas pelo aconselhamento, impedindo os movimentos esperados na sua trajetória de estudo. Dessa situação emergiu a oportunidade de começar a explorar holisticamente o contexto de AC1CL3, deixando de lado o olhar isolado para os registros do seu eu futuro, coletados no início da sua trajetória. Para isso, aconteceram várias sessões de aconselhamento nas quais a conselheira incentivou relatos sobre os diversos contextos em atividade naquela fase de aconselhamento e procurou conhecer mais acerca dos múltiplos agentes e identidades presentes no sistema do aconselhado (USHIODA, 2011). Nessa empreitada, percebeu-se que a maioria dos motivos elencados para a formação dessa bacia atratora, citados pelo aconselhado, estava relacionada a problemas no seu relacionamento amoroso e também na sua não percepção imediata do quanto isso interferia nos seus compromissos de estudo, de horários e de prazos, no aconselhamento, nas outras disciplinas que cursava e na sua agenda em geral. Consequentemente, ele também não percebia como as outras pessoas, professores e colegas, construíam assim uma identidade social negativa a seu respeito e o quanto isso poderia macular o seu cartão de visita profissional já em formação, bem como as suas ambições, por exemplo, de se tornar um professor universitário, ter carro, apartamento e fazer viagens pelo mundo. Ou seja, aqui, por meio da teoria dos SACs, a conselheira contribuiu para

que o aconselhado percebesse a interconectividade entre os agentes no seu sistema, as suas atitudes e o alcance das suas metas e ambições.

A partir de então, foram rediscutidas as prioridades do aconselhado e tentou-se ver de que modo os seus relacionamentos pessoais e a sua trajetória de estudo poderiam se complementar no lugar de entrarem em conflito. Adaptando-se à nova orientação, AC1CL3, em seus relatos, pareceu mais criterioso diante dos convites para namorar e passou a ser mais atencioso com seus compromissos dizendo para a conselheira que tinha a intenção de “sair do buraco”, conforme descreveu o que viu no desenho da sua bacia atratora.

Depois desse episódio, por algum tempo, conselheiro e aconselhado continuaram em movimento, desenvolvendo as pequenas tarefas que planejaram juntos e conversando bastante sobre o que ocorria nos múltiplos contextos para que pudessem perceber e monitorar o enredamento de acontecimentos na trajetória do seu sistema, visando a administrá-los de forma holística, diagnosticada e humanizada, conforme a compreensão da aprendizagem de LE como um SAC tem nos orientado.

Logo após a situação relatada acima, o aconselhado AC1CL3 informou à conselheira que gostaria de apresentar um trabalho em língua inglesa em um evento direcionado ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira convidando-a para participar com ele. A conselheira, ciente da nova energia que poderia ser inserida no sistema por esta abertura, mostrou-se disposta e elogiou a iniciativa dele, comentando o quanto isso poderia melhorar a fluência do seu vocabulário acadêmico e ainda incrementar o seu currículo. O conteúdo e formato da apresentação foram negociados pelos dois e AC1CL3 demonstrou bastante interesse em praticar sua fala em inglês. Além disso, o tema escolhido envolveu os estudos de motivação os quais seriam tratados no embasamento teórico do seu TCC, o que faria emergir uma nova oportunidade de aprendizagem. A apresentação foi bem sucedida e a conselheira elogiou publicamente o esforço de AC1CL3. Com isso, a mesma criou a expectativa de que AC1CL3 pudesse se engajar mais ainda no seu estudo e na sua autonomia. Outro ganho que merece ser ressaltado foi que, tendo o referido evento ocorrido em um feriado e mesmo com a agenda repleta de tarefas profissionais e pessoais que poderiam se beneficiar deste dia sem aulas, a conselheira fez questão de valorizar essa oportunidade de aprendizagem para o seu aconselhado e percebeu que ele reconheceu seu esforço ao descrevê-lo como “uma prova real de que a senhora realmente se preocupa comigo e com o meu futuro profissional”. Para a conselheira, essa

situação poderia renovar energia no sistema, bem como fomentar a empatia necessária para se estabelecer o diálogo entre conselheiro/aconselhado (MYNARD, 2012), algo fundamental para que o aconselhamento ocorra de forma bem sucedida.

Porém, o que aconteceu na semana seguinte traz à tona o dinamismo e a não linearidade em um SAC, no qual tudo muda a qualquer instante (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008): AC1CL3 faltou às aulas, ignorando alguns compromissos na universidade. Quando retornou, mudou novamente: tomou a iniciativa de escrever carta e poema pedindo desculpas à conselheira pelo distanciamento e prometeu se manter mais coerente com seus objetivos de estudo. A conselheira o sondou acerca dos motivos que levaram a sua motivação e agentividade¹¹flutuarem tão rapidamente e ouviu motivos muito semelhantes aos citados anteriormente. Sendo assim, ela desenhou uma nova figura de bacia atratora para representar seu estado fase somando este ao desenho anterior.

Para a conselheira, a soma dos dois desenhos (figura 4) determinou a instalação de atratores cíclicos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) que parecem, conforme citamos anteriormente, poços pouco profundos, sendo que, mesmo conseguindo reunir energia para sair do estado do primeiro poço, esse esforço não foi suficiente, para que o contexto, que contribuiu para a formação desse atrator, não voltasse a influenciar a formação de um segundo poço. Neste caso, o segundo poço formado se parece com o primeiro em profundidade porque os motivos que influenciaram a sua emergência foram parecidos. Com a topografia da trajetória do aconselhado em mente, entendeu-se que os esforços significativos de AC1CL3 para o alcance dos objetivos do seu presente coerentes com os do seu futuro (desde a sua procura pelo aconselhamento ao bom aproveitamento da oportunidade de praticar o inglês acadêmico em um evento com alguma visibilidade e de aprender mais sobre um tema relevante a ele), tiveram efeito temporário e insuficiente para provocar a movimentação desejada. Aqui retornamos à disparidade entre esforço e resultado, também característica dos SACs, para os quais é válido tanto um pequeno esforço resultar em uma mudança significativa quanto o contrário.

¹¹De acordo com Gao (apud MERCER, 2011.), a agência é uma característica fundamental do comportamento humano, já que diz respeito à vontade e à capacidade de ação de indivíduos.

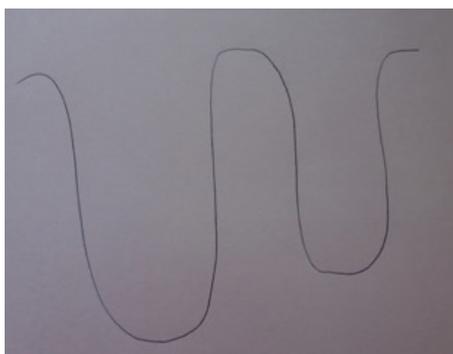


FIGURA 4 - Representação de bacia atratora cíclica

Fonte: autores

Diante da nova regressão de AC1CL3, a conselheira agiu para tentar fazer o aconselhado compreender melhor a importância de monitorar as atitudes tomadas, refletindo constantemente se essas o aproximam ou o distanciam dos objetivos traçados, destinando mais atenção a possíveis estados iniciais de atratores que se padronizam, repetindo-se ciclicamente. Dessa forma, o que a conselheira espera não é manter o sistema livre de atratores, já que a formação desses é inerente a todo sistema, mas deseja, neste caso, minimizar a instalação de um padrão recorrente de atrator que se instala, causando entropia, e inibe o movimento esperado no sistema do aconselhado. Ademais, podemos também afirmar que o papel da conselheira foi propiciar, por meio da reflexão com AC1CL3, a renovação do fluxo de energia no sistema desse aconselhado, almejando diminuir os estados de estabilidade duradouros e abrir caminho para que a energia do sistema possa ser empregada, com mais frequência, em mudanças significativas na aprendizagem pretendida.

3.2 Caso AC2CL4“Bifurcando”

A aluna AC2CL4 optou pelo curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa ao ouvir relatos bastante positivos de sua irmã, que fazia esta graduação em um dos campi do interior do estado. De tudo o que ouviu, o que mais lhe chamou a atenção foram as infinitas possibilidades de trabalho para alunos proficientes na língua. Isso, aliado às lembranças positivas das aulas de inglês no ensino fundamental, foram as bases para a sua decisão.

Revisitando as características dos SACs apresentadas por Larsen-Freeman e Cameron (2008), é possível notar a abertura deste sistema para influências advindas do contexto, nesse caso, a família. As conversas com a irmã, estudante de Letras, inseriram uma quantidade de energia que interferiu significativamente em suas escolhas e, conseqüentemente, em sua trajetória.

Ao ser aprovada, a aluna AC2CL4 iniciou o curso, mas seu interesse por lecionar o idioma que aprende não foi despertado. Segundo o seu relato, um fato que contribuiu para isso foi que, no decorrer das aulas de língua, a aluna deparou-se com uma nova surpresa: aulas com foco comunicativo, bastante diferentes do padrão do ensino básico ao qual ela estava acostumada. Além disso, ela se encontrava rodeada por colegas de turma que já tinham bastante proficiência na língua. Como se não fosse o bastante, com o passar dos semestres, iniciaram-se as disciplinas relacionadas à Linguística e aos Estudos Literários, que se configuraram como outro grande obstáculo para a aluna. Podemos notar aqui a grande quantidade de perturbações às quais o sistema da aluna estava sujeito. Os SACs, porém, como visto anteriormente, têm a capacidade de se adaptar a essas mudanças contextuais. No entanto, isso não foi o que ocorreu com AC2CL4. Diante de tantas dificuldades, incrementadas pelas primeiras tarefas envolvendo leituras de textos em inglês, a aluna afundou-se em um estado de desmotivação e desinteresse. Surgiram então os primeiros pensamentos sobre uma possível mudança de curso por meio do processo de mobilidade acadêmica. Em seguida, ela começou a faltar às aulas. Como foi apresentado anteriormente na parte teórica deste trabalho, os SACs possuem uma grande capacidade de adaptação como reação às perturbações contextuais (MARTINS; BRAGA, 2007), fator que garante sua sobrevivência. O sistema de AC2CL4, contudo, não conseguia se adaptar a essas mudanças. As experiências mal sucedidas no decorrer dos semestres do curso de Letras levaram AC2CL4 a uma fase entrópica. Também foi apontado anteriormente que os SACs podem manter um estado de equilíbrio uma vez que mais energia seja adicionada ao sistema a fim de repor o que foi perdido (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Eis, então, que surge o processo de aconselhamento linguageiro para suprir tal necessidade.

Na sessão inicial, o conselheiro pediu para que a aluna relatasse sua trajetória no curso, desde a escolha até a sua situação atual. Em seguida, ele a questionou sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa, pedindo para que ela identificasse seus pontos fortes e os pontos a desenvolver. Ela

afirmou ter grandes dificuldades relacionadas ao idioma. Sua produção e compreensão oral exigiam melhoras. Ela também relatou ter dificuldades na escrita e leitura de textos na língua alvo. Um fato interessante que também evidencia a interconectividade entre o sistema e o contexto ficou evidente nessa fase inicial do aconselhamento. Ao ser indagada sobre suas atividades diárias que envolviam a língua inglesa, AC2CL4 afirmou que não apreciava escutar músicas em inglês. Ela disse que trabalhava como atendente de *telemarketing*, e passava o dia inteiro ao telefone com fones de ouvido. Isso também é um exemplo de um comportamento emergente. A sua interação com o meio laboral resultou no surgimento de um comportamento novo que influenciou na escolha de suas estratégias de aprendizagem.

De posse dessas informações, o conselheiro decidiu priorizar a questão sobre sua continuidade no curso. Tendo em mente o modelo de Mynard (2012) e objetivando oferecer a aluna os instrumentos que a ajudassem a tomar uma decisão consciente, o conselheiro pediu para que ela listasse em uma folha de papel os pontos positivos e negativos de dar continuidade a sua graduação. Após essa reflexão, AC2CL4 teria de decidir se faria sua matrícula para o próximo semestre ou se finalmente oficializaria o abandono do curso junto à secretaria da Faculdade. Em um prazo de quinze dias a decisão foi tomada: ela abandonou o curso de Letras e decidiu estudar para concursos públicos.

Se analisarmos a aprendizagem da aluna como um SAC, podemos entender sua trajetória. Inicialmente, observa-se que a escolha pelo curso de Letras não partiu diretamente da aluna. As recomendações positivas da irmã, aliadas às vantagens resultantes da proficiência em uma segunda língua, foram as bases para tal escolha. No entanto, a aconselhada não atentou para um fator primordial que é comum aos cursos de licenciatura: o foco na formação de professores. Desde o início, não houve interesse por parte de AC2CL4 em aprender a língua para poder lecioná-la ao fim do curso. A emergência deste comportamento poderia ter oferecido grande quantidade de energia ao seu sistema, uma vez que entender a importância dos estudos teóricos para as práticas docentes auxilia na persistência e motivação de médio e longo prazo na manutenção dos alunos no curso, assim como protege a sua motivação. No caso de AC2CL4, iniciada a trajetória, o seu sistema de aprendizagem começou a passar por uma série de bacias atratoras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Primeiramente, a dificuldade de adaptação à nova metodologia de ensino. Além disso, surgem

as dificuldades em relação às leituras em língua inglesa. A influência desses elementos no sistema da aluna levou a um estado de estabilidade dinâmica. Ela aprendia o mínimo necessário para avançar no curso, mas não o suficiente para garantir a emergência de novos comportamentos, dentre eles o seu interesse em lecionar a língua.

A imagem do conselheiro surge como um agente perturbador em seu contexto que ajuda a aconselhada a perceber melhor a sua situação e a não adiar a tomada de decisões necessárias. Com a tarefa dada, ele injetou no sistema de aprendizagem de AC2CL4 a energia necessária para sair da ação dos atratores. Na sua trajetória há uma bifurcação e o sistema de AC2CL4 segue por um caminho bem diferente do esperado.

Conclusão

Este artigo descreveu duas experiências de aprendizagem em LE apoiadas na prática de aconselhamento linguageiro e analisadas à luz dos SACs. Com isso, esperamos ressaltar as contribuições e os desafios advindos dessa iniciativa direcionada ao incremento da aprendizagem pretendida. Para tanto, após relatar brevemente os caminhos que nos levaram ao tema de trabalho e a justificativa para realizá-lo, expusemos o embasamento teórico necessário para a sua compreensão e explicamos a metodologia utilizada pelos conselheiros pesquisadores.

O presente artigo ilustra como as contribuições da TC foram de grande valia para o processo de aconselhamento linguageiro. Nos estudos anteriormente desenvolvidos, já fora notada a necessidade de um atendimento mais personalizado aos aconselhados, mas isso não foi o bastante. Era preciso entender como a aprendizagem desses alunos funcionava agregando os vários contextos que a enredam. Neste trabalho, a visão sistêmica apresentada pela TC pôde suprir tal necessidade.

Nas duas experiências relatadas, entendemos que a aprendizagem de línguas é um Sistema Adaptativo Complexo, abarcando todas as suas características. Por exemplo, pudemos notar a forte interconexão entre os diversos contextos dos alunos para a trajetória do seu sistema, e como é importante que o conselheiro conheça esses contextos. Dessa forma, observamos que o atendimento feito pelo conselheiro tornou-se mais holístico, já que são consideradas indissociáveis ao processo estudado as várias identidades dos aconselhados, as diversas facetas do seu presente, do seu passado e do seu eu futuro e os múltiplos contextos que se entrelaçam

ao que acontece em sala de aula e ultrapassam os seus limites. Isso nos ajudou a entender questões importantes que influem na aprendizagem dos aconselhados. Essas questões antes poderiam ser ignoradas, pois pareciam “invisíveis” no cenário da aprendizagem, mas diante do paradigma da complexidade, o entrelaçamento de contextos diversos torna-se evidente e passível de intervenções na trajetória do estudante.

Outra percepção relevante em relação aos resultados desta pesquisa foi a de que nossas próprias práticas também foram afetadas, pois nos sentimos melhores ouvintes, monitoramos com mais insistência o tempo de espera para as respostas dos alunos e nos interessamos em saber da estratégia empregada por eles para resolver um problema. Ademais, passamos a enxergar a aprendizagem de língua estrangeira como um SAC, entendendo o quão importante é prestar atenção na energia desse sistema, monitorando-a, contribuindo para renová-la quando necessário e dessa forma administrar a energia dissipada pelos processos entrópicos, bem como a aparente estabilidade de bacias atratoras. Notamos que cada aluno, por si só, é um sistema e que, quando colocado em situação de interação com outros, pode gerar grandes resultados, por vezes maiores do que a soma das partes dos sistemas componentes. O contrário também pode acontecer: grandes expectativas de incremento na autonomia e na motivação podem ser frustradas, mesmo após um grande esforço de aprendizagem.

Ainda, compreendemos com os desdobramentos deste trabalho que a atividade de aconselhamento e a Teoria da Complexidade possibilitam a aprendizagem ativa e reflexiva. Porém, não é só o aconselhado, o sujeito passível de mudanças e de processos de coadaptação nem sempre favoráveis à aprendizagem. O conselheiro também o é, pois apesar de se preparar para o seu papel, o seu sistema é da mesma forma aberto à energia externa e flutuante. Consequentemente, por vezes, sem o devido mapeamento das fases percorridas no aconselhamento e sem uma reflexão mais aprofundada sobre os atratores na trajetória do aconselhado, o conselheiro pode deixar de interferir para desfazer os momentos de demasiada estabilidade no sistema.

Esperamos, ao interligar a aprendizagem de LE, o aconselhamento linguageiro e a Teoria da Complexidade, contribuir para um melhor entendimento acerca dos acontecimentos e dos personagens que participam direta e indiretamente do processo de aprendizagem. Defendemos o pensamento de que podemos criar oportunidades para que saibamos mais do nosso aconselhado enquanto parte de um sistema integrado a outros

sistemas. Saber explorar esse aspecto pode tornar conselheiro e aconselhado mais comprometidos com o plano de ação que traçam juntos e pode também, nos momentos de maior estabilidade do sistema, demorar menos para que esforços sejam reunidos para fazê-lo voltar a se movimentar de forma a atingir os objetivos de ambos.

Referências

- ARNOLD, J.; BROWN, D.. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge, p. 1-23, 1999.
- BLOOM, S. L. *Chaos, complexity, self-organization and us*. 2000. Disponível em: <<http://www.freeinfosociety.com/pdfs/mathematics/chaos.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2014.
- CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. In: MYNARD, J.; CARSON, L. *Advising in Language Learning*. Dialogue, tools and context. Harlow, England: Pearson, p. 3-25, 2012.
- DE BOT, K. Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process. *The Modern Language Journal*, vol. 92, p.166–178, 2008.
- DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. Tradução de André Diniz e Walkyria Magno e Silva. In: BARCELOS, A. M. Fa. *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, p. 199-236, 2000-2011.
- DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- KELLY, R. Language counseling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, R.; LI, E.; OR, W.; KRAMSCH, C. *Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics?* 2012. Disponível em: <<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/02.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- LARSEN-FREEMAN, D.. Chaos / complexity science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics*. Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165. Junho, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MAGNO E SILVA, W. Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro na sala de aula de línguas estrangeiras. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. C. (Ed.). *Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos Necessários entre Teoria(s) e Ações Situadas*. Campinas: Pontes, p. 201 – 220, 2012.

MAGNO E SILVA, W. *Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: o papel da motivação*. Belém: FALEM, PPGL, UFPA, 2011. 18 p. Relatório de Pesquisa (final).

MAGNO E SILVA, W. *Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Belém: FALEM, PPGL, UFPA, 2008. 27 p. Relatório de Pesquisa (final).

MAGNO E SILVA, W. *Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Belém: FALEM, PPGL, UFPA, 2006. 10 p. Relatório de Pesquisa (final).

MAGNO E SILVA, W.; DANTAS, L.; MATOS, M. C. V. S.; MARTINS, M. F. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 52 (1): 53-72, Jan./Jun. 2013.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. de C. F. Caos, Complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 7, n. 2, p.215 – 235, 2007.

MERCER, S.. Language learner self-concept: complexity, continuity and change. In: *System n. 39, 2011. p. 335-346*. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 23 ago. 2013.

MOZZON-McPHERSON, M.. Supporting independent learning environments: an analysis of structures and roles of language learning advisers. In: RUBIN, J. (Ed.). *Counselling in Language Learning Settings*. London: Longman, March 2007. Special Issue of *System*. Vol. 35: 1, p. 66-92.

MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R. *Beyond Language Teaching towards Language Advising*. London: CiLT, 2001.

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

MYNARD, J.; CARSON, L. *Advising in Language Learning*. Dialogue, tools and context. Harlow, England: Pearson, 2012.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: NASCIMENTO, M.; PAIVA, V. M. O. (Orgs.) *Sistemas Adaptativos Complexos*. Língua(gem) e Aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, p. 51-72, 2009.

NASCIMENTO, M.; PAIVA, V. M. O. (Orgs.) *Sistemas Adaptativos Complexos*. Língua(gem) e Aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009.

STICKLER, U. Using counseling skills for language advising. In: MOZZON-McPHERSON, M.; VISMAN, R. *Beyond Language teaching towards Language Advising*. London: CiLT, p. 40-51, 2001.

USHIODA, E. *Learner autonomy: the role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

USHIODA, E. *Motivating learners to speak as themselves*. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol, U.K :Multilingual Matters, p. 11-24, 2011.

VETROMILLE-CASTRO, R. A entropia sócio-interativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. In: NASCIMENTO, M.; PAIVA, V. M. O. (Orgs.) *Sistemas Adaptativos Complexos*. Língua(gem) e Aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, P. 113-129.2009.

Data de submissão: 28/10/2014. Data de aprovação: 28/01/2015.

ANEXO A

Aconselhamento Linguageiro visando à Autonomia e à Motivação na Aprendizagem de LE		
Conselheira: _____ Aconselhado: _____		
Data de início: _____		
Ficha de Aconselhamento Linguageiro		
METAS PESSOAIS O que gostaria...	SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO O que devo fazer...	PROGRESSO Como foi meu desempenho no período
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5

1. A ficha deve ser usada após o primeiro encontro com o aconselhado, uma vez que ele deve primeiramente conhecer como acontecerá o processo de aconselhamento.
2. O conselheiro deve enviar a ficha ao aconselhado por e-mail.
3. O aconselhado deve preencher a primeira coluna sozinho; ele deve relacionar seus objetivos/metasp em relação à 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.
5. 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.