



ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB A ÓTICA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Juliana RIBEIRO

Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Pará

Laíse BARROS

Universidade Federal do Pará

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre a prática do aconselhamento em aprendizagem de línguas (AAL) levando em consideração o paradigma da complexidade. O AAL vem se destacando como uma abordagem emergente em que há a interação de agentes, o conselheiro e aconselhado, e que busca promover aprendizagem mais significativa ao fomentar a autonomia do aprendente. Essa promoção da autonomia dá-se por meio do diálogo estabelecido entre conselheiro e aconselhado (CARSON; MYNARD, 2012). Assim, nesta pesquisa, foram analisados excertos extraídos de entrevistas com quatro aconselhados, ex-participantes do programa *Idiomas sem Fronteiras* em uma universidade no Norte do Brasil no ano de 2014. A partir dos trabalhos que consideram a aprendizagem como um sistema adaptativo complexo (SAC) (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2008), foram identificadas nos relatos dos aconselhados algumas características dos SACs, como a imprevisibilidade, a dinamicidade, a sensibilidade às condições iniciais, a interconectividade entre os agentes, elementos e contexto, entre outros. Os resultados obtidos reforçam que a aprendizagem não é um processo linear. Além disso, não é possível prever como o SAC se comportará a partir de mudanças nas condições iniciais: cada aprendente mencionou diferentes contribuições do ALL para sua aprendizagem de inglês. O AAL também foi visto com um diferencial em relação a outras abordagens, pois se adaptou às necessidades individuais dos aconselhados a partir da personalização de atividades, evidenciando a relevância de se considerar o contexto em que o aconselhado está inserido. Assim, olhar o AAL sob o viés da complexidade mostra-se satisfatório para melhor compreender o processo de aprendizagem de línguas e como a prática do aconselhamento pode impactar o mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: aconselhamento em aprendizagem de línguas; complexidade; autonomia.

ABSTRACT: This work presents a study on advising in language learning (ALL) taking into account the complexity paradigm. The ALL stands out as an emerging approach, which considers agent interaction, the advisor and the advisee, and seeks to promote more effective learning through fostering learner autonomy. This promotion of autonomy takes place through the dialogue established between advisor and advisee (CARSON; MYNARD, 2012). Thus, in the research, excerpts extracted from interviews with four advisees, former participants of the National program *Idiomas sem fronteiras* at a university in the North of Brazil in the year 2014. From the works that consider learning as a complex adaptive system (CAS) (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2008), some characteristics of a CAS were identified in the reports of the advisers, such as unpredictability, dynamicity, sensitivity to initial conditions, interconnectivity between agents, elements and context, among others. The results obtained reinforce that learning is not a linear process. In addition, it is not possible to predict how the CAS behaves from changes in the initial conditions: each learner mentioned different contributions of ALL to his English learning. The ALL was also seen different from other approaches, as they adapt to the learners' needs by personalizing activities, showing that the context plays an important role. Thus, looking at ALL under the lens of complexity proves to be satisfactory for a better understanding of the language learning process and of how ALL can impact it.

KEYWORDS: advising in language learning; complexity; autonomy.

Introdução

A partir de nossas próprias vivências como aprendentes e de nossa prática enquanto professoras, percebemos que vários são os potenciais fatores relacionados à efetividade na aprendizagem de uma língua. Aqueles alunos que vão além do proposto em sala de aula, buscando outras possibilidades de usar a língua alvo e tentando inseri-la em seu próprio cotidiano, estão, em geral, criando mais oportunidades para aprendê-la.

Percebe-se então a relevância da promoção do aprender a aprender, isto é, do fomento da autonomia. De acordo com Holec (1981), em uma das definições mais conhecidas, ser autônomo é ser responsável por todas as decisões do seu processo de aprendizagem. No entanto, em uma sala de aula regular, o conteúdo e o tempo de estudo, por exemplo, já foram decididos para o] aluno. Ademais, do professor espera-se que ele desenvolva as competências linguísticas dos alunos (KATO; MYNARD, 2015) lidando com um tempo curto para realizar as atividades de ensino e um número elevado de alunos, o que resulta em uma atenção limitada às necessidades de cada aprendente.

Uma abordagem mais flexível é o aconselhamento em aprendizagem de línguas (AAL), que potencializa o processo de aprendizagem ao estimular a tomada de decisões dos aprendentes. (CARSON; MYNARD, 2012). Desse modo, novos papéis se configuram: o conselheiro, com mais experiência na aprendizagem de línguas e cujo objetivo principal é fomentar a autonomia do aprendente, e o aconselhado que busca por formas mais efetivas de aprender.

Podemos dizer ainda que o AAL é uma experiência que se diferencia de outros contextos de ensino, pois suas práticas demonstram considerar a complexidade inerente ao processo de aprender uma língua. Larsen-Freeman (1997) em seu artigo pioneiro descreveu muitas semelhanças entre o estudo dos sistemas adaptativos complexos (SACs) e do estudo da linguagem e aquisição de segunda língua. Dessa maneira, a aprendizagem de línguas é compreendida a partir do contexto no qual o aprendente está inserido e suas inter-relações com os diversos elementos e agentes que de alguma forma afetam esse sistema. É importante, assim, buscar observar a aprendizagem como um todo, holisticamente, tendo em vista que é a partir da interação entre os agentes que a aprendizagem emerge.

Nessa perspectiva, este artigo busca entender o AAL a partir do paradigma da complexidade, e mostrar como o conselheiro pode ser relevante ao interagir com o sistema de aprendizagem de um aprendente de línguas. Para tanto, serão analisados excertos extraídos de entrevistas com quatro aconselhados, ex-participantes do programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 2014¹.

Apresentaremos, primeiramente, alguns conceitos sobre o AAL e sobre o paradigma da complexidade que subsidiarão nossa investigação; em seguida, serão relacionadas e exploradas as falas dos aconselhados com as principais características dos SACs. Por fim, algumas conclusões serão expostas.

¹ Esse artigo resulta do trabalho de conclusão de curso de Letras de uma das autoras desse artigo no ano de 2014 e orientada pela Profe. Dra. Walkyria Magno e Silva. A monografia foi intitulada “*Effects of advising in foreign language learning and learners’ autonomy: a case study in the Inglês sem Fronteiras Program*”.



Considerações teóricas

Para a construção deste estudo, buscamos, nesta seção, apoio em referenciais teóricos que alicerçam o entendimento sobre o aconselhamento em aprendizagem de línguas. Para analisarmos o AAL sob o viés da complexidade, faz-se necessário apresentarmos também, em seguida, os aspectos principais de um sistema adaptativo complexo.

Aconselhamento em aprendizagem de línguas

O aconselhamento em aprendizagem de línguas é considerado uma área de estudo relativamente nova na linguística aplicada (CARSON; MYNARD, 2012). De acordo com Mozzon-McPherson (2012, p.59), o AAL deve “ajudar os aprendentes a ganhar total controle sobre sua aprendizagem”². Em harmonia com a autora, Carson e Mynard (2012) descrevem o AAL como o processo pelo qual os aprendentes direcionam os próprios caminhos para autonomia e para otimizar a sua aprendizagem. Assim, o objetivo do AAL não é dizer o que o aprendente deve fazer para ser bem-sucedido na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) mas sim, estimular a autoconscientização acerca da sua própria aprendizagem para que esse aprendente tome suas próprias decisões. Magno e Silva (2012) enfatiza tal relação, do ALL com a autonomia, pois o aconselhamento engaja os aprendentes em práticas que possam ser aplicadas além do espaço das sessões.

Após a breve delimitação do campo e do objetivo principal do AAL, é importante mencionar algumas teorias que influenciaram as práticas do mesmo. Há influências, por exemplo, que vem da área da terapia (KELLY, 1996; STICKLER, 2001; CARSON; MYNARD, 2012). Os trabalhos de Carl Rogers (1951 apud MOZZON-MCPHERSON, 2012) são os mais representativos no AAL, com sua abordagem centrada no indivíduo. O autor define respeito, autenticidade e empatia como valores fundamentais na relação terapeuta-cliente os quais foram discutidos por Mozzon-McPherson (2012). Segundo a autora, se tais valores estiverem presentes, os aprendentes estarão mais propensos a compreender seu processo de aprendizagem e confiarão mais em seu próprio julgamento sobre o que funciona ou não para eles. Tornar-se consciente é considerado o primeiro passo no caminho da construção da autonomia. Kelly (1996, p.11) alega que “ao ajudar aprendentes a se tornarem mais reflexivos, estamos emponderando-os para decisões conscientes e então, para terem maior responsabilidade sobre sua aprendizagem”³.

Na próxima subseção, apresentamos um modelo desenvolvido para descrever a interação e papéis dos envolvidos no AAL.

Um modelo para o aconselhamento

Até este momento, pôde-se observar alguns agentes que interagem no AAL. Percebe-se que a relação entre conselheiro e o aconselhado tem por objetivo a promoção da autonomia do último. No entanto, também é necessário entender a participação de outros elementos enredados ao processo. Desta forma, com a finalidade de descrever os agentes, elementos e contexto envolvidos nas sessões de aconselhamento, Mynard (2012, p. 33) propôs um modelo para o AAL, definindo o diálogo como instrumento primordial para promover reflexão. A seguir, temos a figura que representa o modelo.

²Nossa tradução de: “helping learners to gain full control over their learning” (MOZZON-MCPHERSON, 2012, p. 59).

³Nossa tradução de: “by helping learners to become reflective and self-aware we are empowering them to make conscious choices and hence to take greater responsibility for their learning” (KELLY, 1996, p.11).

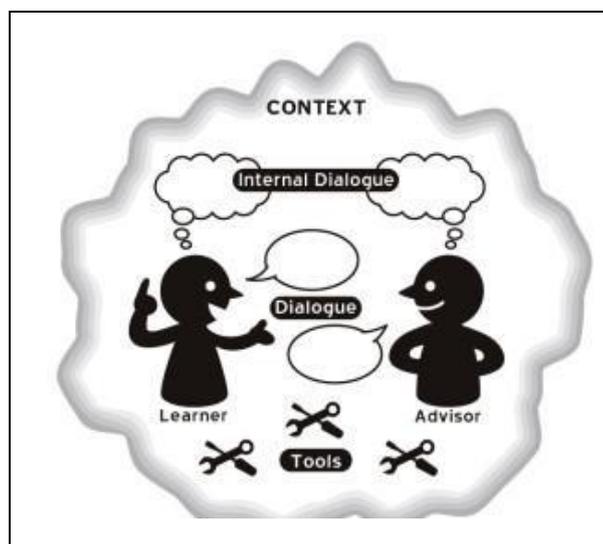


FIGURA 1: O modelo do Diálogo, Ferramentas e Contexto para o AAL

Observamos neste modelo que o diálogo é central e de acordo com a autora, por meio de “um diálogo mediacional, um conselheiro se conecta com um aprendiz e pode revelar expectativas, fatores motivacionais, crenças anteriores, experiências e preferências próprias ao ajudar um indivíduo a refletir, compreender e planejar” (MYNARD, 2012, p. 34)⁴. As habilidades oriundas da terapia estão presentes neste diálogo e na figura do modelo, sendo o conselheiro aquele que escuta, mas principalmente, o aconselhado tem oportunidade de expressar-se e falar sobre suas dificuldades e trajetória de aprendizagem de língua. O conselheiro também pode sugerir estratégias enquanto o aconselhado pode refletir se é interessante para ele ou não. Assim, ambos estão envolvidos em diálogos internos, repensando, refletindo e reconstruindo significados. O conselheiro torna-se responsável por contribuir para estimular e promover tais processos reflexivos, sendo a negociação elemento fundamental nesse contexto.

Tal promoção de reflexão pode ser reforçada pelo uso de ferramentas cognitivas, as quais fazem parte dos três tipos de ferramentas, *tools* no modelo, (cognitivas, teóricas e práticas) usadas pelo conselheiro e descritas por Mynard (2012). As cognitivas referem-se aos instrumentos utilizados para facilitar processos cognitivos e metacognitivos relacionados à aprendizagem de língua. Citamos como exemplos: diários de aprendizagem, testes de estilos de aprendizagem, portfólios entre outros. As ferramentas teóricas estão relacionadas às teorias e conhecimento que subsidiam a prática do conselheiro, como conhecimento sobre aquisição de língua ou sobre estilos de aprendizagem. Por fim, o terceiro tipo de ferramenta é a prática e refere-se a logística da sessão, que pode facilitar o trabalho do conselheiro a qual permite maior atenção ao aprendiz, ao invés de questões administrativas como o sistema de reserva de sessões em uma universidade.

O contexto (*context*) também é representado no modelo. Percebe-se que o contexto não é algo definitivo ou estático, mas que se adapta de acordo com as sessões de aconselhamento e com as práticas culturais do lugar em que esse ocorre. Essa singularidade foi descrita como pessoal e física, sendo a primeira relacionada a visão que o aprendiz tem das sessões e do papel do conselheiro, enquanto a última alega que o lugar onde as sessões

⁴ Nossa tradução de: “through mediational dialogue, an advisor connects with a learner and can uncover expectations, motivational factors, prior beliefs, experiences, individual preferences when helping an individual to reflect, understand and plan” (MYNARD, 2012, p. 34).



acontecem também influenciam a interação, por exemplo, uma sessão de aconselhamento será diferente em um meio virtual ou em um encontro presencial.

Este modelo ilustrou quem está envolvido e quais elementos são centrais no contexto do aconselhamento, devendo serem vistos como interdependentes. Na sessão seguinte, partiremos para o paradigma da complexidade o qual pode ser relevante para explicar os fenômenos que fazem parte da aprendizagem de uma língua, que entende a aprendizagem, a língua(gem) e próprio aprendente como sistemas adaptativos complexos.

Sistemas adaptativos complexos

A mudança de paradigma na ciência vem expandindo o entendimento do que acontece com o indivíduo e o seu processo de aprendizagem. Essa transição é considerada algo atual, tendo em vista que se refere a

algo que tem uma origem relativamente recente, no século XX, especialmente a partir de sua segunda metade, portanto algo muito novo em relação à ciência tradicional, que tem mais de 400 anos de história. (VASCONCELLOS, 2002, p. 68)

Construtos como simplicidade, estabilidade do mundo, objetividade não eram satisfatórios para explicar a diversidade e unicidade das relações humanas em suas mais variadas escalas e níveis, abrindo espaço para uma prática que considera a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade do mundo (VASCONCELLOS, 2002).

O paradigma da complexidade foi relacionado à linguística aplicada a partir do trabalho pioneiro de Diane Larsen-Freeman (1997) em que ela descreve o processo de aquisição de uma língua como um sistema adaptativo complexo (SAC). De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 29), “a complexidade do sistema emerge a partir dos componentes e subsistemas que são interdependentes e interagem uns com os outros de diferentes maneiras”⁵. Nesse sentido, podemos imaginar uma sala de aula composta por vários agentes, como os professores, alunos, estagiários; vários elementos, como o livro, a carteira, a atmosfera, entre outros, e todos esses estão interagindo entre si, e de diversas maneiras. Em um outro nível, o aprendente tem outros sistemas que o compõem. A sua aprendizagem também é entendida como um sistema em processo. A própria língua(gem) pode ser vista como um sistema adaptativo complexo já que é composta de diferentes subsistemas interdependentes: fonológico, morfológico, lexical, sintático e pragmático (LARSEN-FREEMAN, 1997).

A natureza dessas interações remete a outras características dos SACs, os quais são descritos por Paiva (2005, p. 24) como sendo “complexos, não-lineares, dinâmicos, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, sujeitos a atratores, e adaptativos pois se caracterizam pela capacidade de auto-organização”.

A dinamicidade do sistema refere-se a sua mudança com o tempo, em que seu futuro depende do seu estado atual. A não-linearidade surge a partir da própria dinâmica das interações entre os elementos e agentes. A relação entre tais não é causal, isto quer dizer, que o efeito não é proporcional à causa. Assim, o pressuposto da imprevisibilidade também faz

⁵ Nossa tradução de: “The complexity of a system arises from componentes and subsystems being interdependent and interacting with each other in a variety of diferente ways” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 29).



parte do SACs e relacionando-o com a aprendizagem de línguas, diferenças mínimas nas condições iniciais podem produzir resultados inesperados, como afirma Paiva (2005, p. 26):

Nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é característica dos sistemas complexos.

Ademais, os sistemas são abertos pois recebem energia de fora deles, podendo compensar a energia dissipada – a entropia. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 31), “um sistema aberto pode continuar a manter um estado ordenado se for ‘alimentado’ por energia que entra no sistema”⁶. Esse tipo de equilíbrio é chamado de estabilidade dinâmica.

Ajustar-se ao ambiente a partir de mudanças no mesmo é chamado de adaptação, que é característica de sistemas vivos e que demonstra a capacidade de auto-organização dos SACs. Por conseguinte, o ambiente pode ser entendido como o contexto, ‘o aqui e agora’, em que há uma interconectividade entre este e o sistema, assim como descrito pelas autoras que: “sistemas em equilíbrio estão continuamente adaptando-se às mudanças contextuais, e podem transformar-se internamente como resultado de adaptações às mudanças externas”⁷ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 34). Um faz parte do outro, isto é, eles são inseparáveis.

Tais mudanças podem ser entendidas como perturbações à ordem do sistema. O estado preferível em que um sistema se encontra chama-se atrator. Caso, haja uma perturbação nesse sistema, exibe-se um comportamento caótico e mudanças imprevisíveis na trajetória do mesmo são possíveis, este passa-se a se chamar de atrator estranho (PAIVA, 2014). Pode-se relacionar a determinados comportamentos que tendem a se repetir (atrator), porém certo acontecimento promove um desequilíbrio no estado desse sistema e novas características emergem (atrator estranho), mantendo a dinamicidade do sistema.

No contexto brasileiro, há estudos que relacionam o AAL com o paradigma da complexidade, refiro-me ao trabalho de Magno e Silva, Matos e Rabelo (2015), no qual identificam características dos SACs nas trajetórias de aconselhados e ao livro organizado por Magno e Silva e Borges (2016), intitulado “Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais”, no qual dedicam uma seção para relatar experiências do AAL sob o olhar da complexidade, como explicam Santos Junior e Magno e Silva (2016, p. 139) que entendem que os estudos do AAL se beneficiam dessa relação pois os postulados da complexidade focam “em trajetórias individuais e complexas, levando em consideração os aspectos internos e externos do aconselhado para impulsionar sua aprendizagem”.

Vimos nesta seção qualidades de sistemas adaptativos complexos com o intuito de aproximá-los ao que acontece no processo de aprendizagem de uma LE. A seguir, apresentaremos análise de dados buscando enxergar no AAL uma prática que respeita tais características dos SACs e assim, potencialmente ser relevante na trajetória de um aprendiz.

⁶ Nossa tradução de: “An open system can continue to maintain an ordered state if it is ‘fed’ by energy coming into the system” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.31).

⁷ Nossa tradução de: “Systems in equilibrium are continually adapting to contextual changes, and may change internally as a result of adapting to external change” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 34).



Análise e discussão de dados - Um olhar sobre o aconselhamento a partir do paradigma da complexidade

Nesta seção, apresentamos uma análise de relatos de aconselhados que fizeram parte do programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF) na Universidade Federal do Pará no ano de 2014. Foram quatro participantes, três graduandos e um doutorando que foram aconselhados por pelo menos cinco sessões. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas com os participantes, que responderam perguntas sobre sua experiência com o AAL e sua trajetória como aprendente de LE. Os aconselhados serão representados como, A5, A10, A22 e A25. Os dados que emergiram da análise foram relacionados ao embasamento teórico deste trabalho, almejando olhar o AAL sob a lente da complexidade.

Ao revisitarmos o modelo de Mynard (2012) para o AAL, pode-se compreendê-lo como um SAC pois o AAL é composto por agentes (conselheiro e aconselhado) e elementos (os instrumentos utilizados durante as sessões, por exemplo). Da interação entre eles, espera-se que emerja as condições que favoreçam a aprendizagem e automização. Elucidamos a seguir algumas características de um SAC na fala de aprendentes que foram aconselhados.

- **Reconhecimento da complexidade da língua:**

Concomitantemente com o curso de Inglês sem Fronteiras presencial, tá me ajudando muito a entender o idioma de forma dinâmica, de forma prática, de uma forma que eu venha realmente a utilizar o que eu aprendo dentro da sala de aula; não ficar só na teoria, mas que venha praticar o idioma como se fala, pronúncia. Então, é um aprender o idioma mesmo em si. (A22)

Percebe-se na fala do A22, a percepção da dinamicidade inerente à própria língua e que a partir desta, o uso dela passou a fazer sentido para si. Assim, demonstrando que o AAL pode ser relevante por promover atividades de reflexão acerca da natureza da língua e do processo de aprendizagem. Em outro trecho, o mesmo aconselhado demonstra como o AAL também perturbou o sistema de sua aprendizagem que era marcado por experiências pouco dinâmicas de ensino de estruturas gramaticais desconectadas de seu uso. Assim, pode-se dizer que houve entrada de energia no sistema e, por conseguinte, dinamicidade no mesmo:

Eu vim com a carga toda do ensino médio, tipo, só o verbo to be. Aquelas coisas assim que você raramente pratica. Na verdade, eu nunca pratiquei o Inglês que aprendi na escola, nem na escola, tampouco fora dela. Então, tanto que eu vim praticar foi aqui no curso presencial do ISF e no aconselhamento. (A22)

- **Conselheiro como perturbador de um SAC**

Como já mencionado anteriormente, as atividades desenvolvidas no AAL podem promover uma dinamicidade no sistema que se encontrava com atratores fixos. Isto, pode se dever ao fato de que as atividades propostas e desenvolvidas no AAL respeitam a individualidade do aconselhado. A intenção é justamente que o aconselhado perceba que ele pode criar oportunidades de aprendizagem de uma língua ao relacioná-la com o que ele gosta e tem interesse, o que podemos ver na fala dos aconselhados A22 e A25. O aconselhado A22 é um estudante do curso de Biologia e o A25 estuda Engenharia Elétrica. A seguir seus depoimentos:

Escrever sobre alguma personalidade importante sobre a Biologia. Achei isso muito importante, porque, na verdade, a gente faz uma troca de conhecimentos, né? Eu e a



professora. Ela aprende comigo e eu aprendo com ela. Aí eu pego, pesquiso sobre a vida de um determinado pesquisador e vou explicando para ela depois o que ele fez, quais foram os méritos, a contribuição dele para a biologia e ela me ensina a como escrever tudo isso em inglês. Então é uma reciprocidade, na verdade. Interessante. (A22)

Aquela (atividade) que eu trouxe o experimento que eu vim com o arduíno eu achei bem interessante que eu consegui aplicar a questão do Inglês na minha área, no caso do curso de Engenharia Elétrica. Trouxe um experimento que a gente trabalha num laboratório. Eu expliquei ele em Inglês, ou seja, eu treinei a parte de speaking, da minha conversação. Achei bem interessante essa atividade. (A25)

- **Não-linearidade encontrada no aconselhamento:**

Sendo o objetivo principal do aconselhamento o desenvolvimento da autonomia do aprendente (CARSON; MYNARD, 2012), uma das perguntas durante a entrevista realizada com os aconselhados foi se eles aplicaram algo que aprenderam no aconselhamento em outras situações. Como veremos a seguir, a aprendizagem pode ser imprevisível, e podemos entender cada sessão com uma condição inicial na trajetória do aprendente. Um dos aconselhados, o A5, estudante de Licenciatura em Letras-Alemão, mencionou ter pouco tempo para estudar a língua inglesa e para ele a maior contribuição do AAL foi no gerenciamento do seu tempo de estudos. Assim, foi sugerido o desenvolvimento de agenda com as atividades que ele tinha que fazer semanalmente. O imprevisível não está no fato de isso ter impactado a aprendizagem de inglês, e sim como ele menciona nos trechos a seguir:

Primeiro de tudo o que é mais produtivo é organizar o tempo na semana. Isso é o que determina, que fez realmente a mudança na minha vida, assim, no estudo de Inglês, de línguas. (A5)

A gente utiliza isso (o que aprendeu no aconselhamento) para o aprendizado cotidiano, então, por exemplo, eu utilizo esse mecanismo para aprender alemão. Para fazer agora eu tenho um schedule de alemão de atividades semanais que eu tenho que fazer. (A5)

Então a gente acaba utilizando a lógica desse aprendizado para outras línguas, que é bem legal. (A5)

Assim, corroborando com a conexão entre aconselhamento e práticas autônomas, já que os aconselhados aplicam o que aprendem além das sessões de aconselhamento (MAGNO E SILVA, 2012).

- **Interconectividade entre os agentes, elementos e contexto**

Na prática do aconselhamento, percebe-se a individualização da aprendizagem, sendo cada sessão única já que ela segue de acordo com as necessidades do aprendente não sendo possível, então, delimitar o rumo da mesma. Os elementos que são utilizados também afetam os agentes. As ferramentas cognitivas descritas por Mynard (2012), como testes de estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem entre outros, mantem o sistema dinâmico, como no trecho a seguir:

Num primeiro encontro, fez-se esse diagnostico situacional. Então isso, mesmo que tenha sido assim um teste, um score, mas assim, pelo que foi revelado em relação ao teste, a



gente, no caso eu, consegui identificar uma forma que eu poderia avançar dentro desse aprendizado. (A10)

Outro fator que comprova que tal interação no aconselhamento promove efeitos nos demais níveis do sistema do aconselhado é visto nos trechos abaixo, em efeitos sobre fatores emotivos:

Logo no começo tinha muito medo, muita vergonha de falar alguma coisa. Agora, não digo que eu não tenha mais. Mas já consigo, pelo menos, enfrentar esse medo e conseguir falar alguma coisa, ou fazer uma..., perguntar alguma coisa em inglês, falar sobre coisas básicas assim. (A22)

Era mais tímido e vindo para o aconselhamento passava mais tempo em contato falando na língua. Eu acho que eu desenvolvi bastante essa habilidade. Foi a principal contribuição. (A25)

Tendo identificado nas falas dos quatro aconselhados evidências das características dos SACs, na próxima seção, apresentaremos algumas conclusões a cerca deste trabalho.

Considerações Finais

Este artigo apresentou quatro relatos de aconselhados, ex-participantes do programa Idiomas Sem Fronteiras na Universidade Federal do Pará, analisamos tais relatos por meio dos construtos dos SACs. Buscamos, com este trabalho, melhor compreender o processo de aprendizagem de línguas e como a prática do aconselhamento pode impactar a mesma. Para que isso fosse possível, expusemos brevemente um aporte teórico sobre AAL e sobre o paradigma da complexidade. Em seguida, com as análises dos relatos, a partir do pensamento complexo, foram identificadas as principais características dos SACs, e pudemos inferir que o AAL pode ser eficiente, pois em sua prática há o respeito à complexidade da aprendizagem, do aprendente e da própria língua. Sendo complexa, deve-se considerar também que não se pode afirmar se a perturbação criada pela prática do conselheiro terá efeitos desejáveis, já que o sistema é imprevisível ou não-linear.

Outro fator que percebemos relevante é que o AAL se posiciona diferentemente de uma visão centrada apenas no professor ou no aprendente; por meio de um olhar holístico, o AAL identifica as possíveis influências de vários agentes e elementos. Assim, o conselheiro, o aprendente (tanto as características individuais quanto os outros sistemas em que ele está inserido- família, graduação, amigos, namorado etc.), o contexto e os materiais utilizados nas sessões também são levados em consideração.

Deve-se ressaltar ainda que este trabalho olhou para o sistema em um determinado momento, a partir de reflexão retrospectiva do aconselhado. Acreditamos que uma pesquisa que abarcasse os estados atuais dos participantes quanto sua aprendizagem de línguas, poderiam trazer mais contribuições acerca de como o AAL pode afetar a trajetória de um aprendente. Poder-se-ia enxergar ainda melhor o sistema, a interação, dinamicidade, ou seja, a complexidade do sistema aprendizagem de línguas.

Referências

CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. In: CARSON, L.; MYNARD, J. (Orgs.) **Advising in Language Learning: dialogue, tools and context**. Harlow: Pearson, 2012. p. 3-25.



SANTOS JUNIOR, E. C; MAGNO E SILVA, W. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In: MAGNO E SILVA, W. BORGES, E.F.V. (Orgs.) **Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 139-158.

KATO, S; MYNARD, J. **Reflective Dialogue: Advising in language learning**. New York: Routledge, 2015.

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

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p 141-165, 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 aulas de línguas estrangeiras. In: CUNHA, J.C.; MENDES, E. (Orgs.) **Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 201-220.

_____; BORGES, E.F.V. (Orgs.) **Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

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

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

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.) **Ensino-Aprendizagem de línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

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