



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

REJANE SANTOS NONATO

**O aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e  
formação docente**

BELÉM

2014

REJANE SANTOS NONATO

**O aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e  
formação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

**Área de Concentração:** Estudos Linguísticos

**Linha de Pesquisa:** Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações

**Orientadora:** Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

BELÉM

2014

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFPA**

---

Nonato, Rejane Santos, 1983-

O aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e formação docente / Rejane Santos Nonato. - 2014. Orientadora: Walkyria Magno e Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2014.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Professores de inglês - Formação - Pará. 4. Escolas públicas - Formação - Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 420.7

---



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

Dissertação intitulada "O aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e formação docente", de autoria de Rejane Santos Nonato foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

*Walkyria M. Silva*

Prof. Dra. Walkyria Magno e Silva (Presidente)

Universidade Federal do Pará

*Beatriz Gama Rodrigues*

Prof. Dra. Beatriz Gama Rodrigues (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Piauí

*Laura Maria Silva Araújo Alves*

Prof. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (Suplente)

Universidade Federal do Pará

Belém-PA, 24 de junho de 2014.

Às flores mais lindas do meu jardim:  
minha mãe Santana e minha filha Isabela

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a oportunidade de chegar até aqui e ter sido o meu grande suporte em toda essa jornada;

À professora Walkyria Magno e Silva, por toda atenção dedicada, pelo apoio, incentivo e compreensão e principalmente por ter me guiado na construção desse conhecimento;

Às professoras Germana Sales e Marília Ferreira, que como coordenadoras do PPGL estiveram sempre dispostas a me ouvir e não mediram esforços para resolver meus problemas na secretaria;

Ao meu pai que sempre acreditou em meu potencial;

Aos meus irmãos e irmãs que sempre foram os grandes incentivadores das minhas conquistas;

À Adriane Gonçalves, que foi a escolhida por Deus para me acompanhar durante essa jornada, compartilhando comigo os sofrimentos, as angústias e principalmente as vitórias;

Aos meus colegas do Clube de Linguagem do colégio Manoel Antônio de Castro, Aurora Pantoja, Clede Nonato e José Pinto, que durante todos esses anos estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando a continuar a carreira acadêmica;

Aos professores Durval Leal, Felipe Farias, Kennedy Quaresma e Márcia Matoso que como direção do colégio Manoel Antônio de Castro me apoiaram nessa jornada;

Ao amor do presente, cujos ombros descansei todas as vezes em que o cansaço da jornada me fazia acreditar que não conseguiria chegar aqui;

A todos os demais parentes e amigos que certamente ajudaram na construção daquilo que sou hoje.

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Paulo Freire

## RESUMO

Essa pesquisa visa encontrar maneiras de melhorar a formação em serviço de professores de inglês que atuam na rede pública de ensino no interior do Estado do Pará. Para tanto, utilizo o aconselhamento linguageiro (AL) que é uma forma de suporte de língua que, por meio de conversas, visa promover o aprendizado autodirecionado (GARDNER; MILLER, 1999; MOZZON-McPHERSON, 2007; RILEY, 1997; VIEIRA, 2007). Para realizá-la apóio-me nos estudos de Vygotsky (1984), que versa sobre o desenvolvimento humano e a construção do saber; Benson (2001), que trata do processo de autonomização; e Mozzon-McPherson (2001), que discorre sobre o aconselhamento linguageiro. A metodologia de pesquisa adotada enquadra-se no método de pesquisa qualitativa uma vez que se trata de uma pesquisa-ação. A sequência de procedimentos apoiou-se no projeto coordenado por Magno e Silva (2013), no qual primeiramente, analisou-se a experiência pessoal de aprendizagem de LE do aconselhado e identificou-se uma área de preocupação pessoal; em seguida, planejou-se pró-ativamente, visando a área de preocupação pessoal; o terceiro passo foi exercer uma intervenção monitorada; por fim, como última etapa, se deu a avaliação e o replanejamento. Para a realização dessa pesquisa utilizou-se como instrumentos de coleta de dados narrativas de aprendizagem, questionário de análise de necessidades e relatórios de sessões de aconselhamento. Posteriormente, os dados obtidos por meio desses instrumentos foram sistematizados e analisados à luz da teoria levantada. Os resultados apresentados evidenciam que o AL pode ajudar na formação de professores em exercício favorecendo o desenvolvimento da autonomia desses profissionais, uma vez que o período de aconselhamento permitiu que os professores-aconselhados refletissem sobre seus conhecimentos de língua, suas crenças, dificuldades e estratégias para superar essas dificuldades, levando esses professores a realizarem ações em busca de seu aperfeiçoamento linguístico e profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** aconselhamento linguageiro; autonomia; escolas públicas.



## **ABSTRACT**

This research aims at finding ways to improve the in-service training of English teachers from countryside public schools of Pará State. In order to do so, I use the language advising (LA) which is a form of language support that through conversations, aims at promoting self-directed learning (GARDNER; MILLER, 1999; MOZZON-McPHERSON, 2007; RILEY, 1997; VIEIRA, 2007). I base myself on Vygotsky (1984) studies, which discuss human development and knowledge construction; Benson (2001), which deals with the process of autonomization, and Mozzon-McPherson (2001), which is about language advising. The research methodology belongs to the qualitative research method since it is an action research. The sequence of procedures was nested in the project coordinated by Magno e Silva (2013), in which firstly, the advisee's personal experience of learning the FL was analyzed and an area of personal preoccupation was identified; then it was planned proactively targeting the area of personal preoccupation, the third step was to exert a monitored intervention, and finally, as a last step, it was done the evaluation and the replanning. To carry out this research it was used as instruments of data collection learning narratives, needs analysis questionnaire, reports of advising sessions. Subsequently, the data obtained through these instruments were organized and analyzed in the light of the theory raised. The results indicated that the LA can help in the formation of teachers in practice favoring the development of autonomy of these professionals, once the advising period allowed teachers reflect on their language knowledge, their beliefs, difficulties and strategies to overcome these difficulties, leading these teachers to perform actions in search of their linguistic and professional development.

**KEY-WORDS:** language advising; autonomy; public schools.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Processo de aconselhamento .....	47
FIGURA 2: Organização das sessões de aconselhamento.....	48
FIGURA 3: Triângulo das competências do professor.....	56
FIGURA 4: Ciclo da pesquisa-ação .....	57

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1: Autoavaliação de Ana .....	82
GRÁFICO 2: Autoavaliação de Carlos.....	83
GRÁFICO 3: Autoavaliação de Helena .....	83
GRÁFICO 4: Quadro comparativo das autoavaliações .....	84

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Estilos de aprendizagem.....	40
QUADRO 2: Relação entre os instrumentos e a obtenção de dados para responder os questionamentos de pesquisa .....	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AL – Aconselhamento linguageiro

CL – Conselheiro linguageiro

LD – Livro didático

LE – Língua estrangeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

QAN – Questionário de Análise de Necessidades

UFPA – Universidade Federal do Pará

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>SEÇÃO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Vygotsky e o sócio-interacionismo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Autonomia na aprendizagem de línguas.....</b>	<b>26</b>
1.2.1 Definição e apropriação.....	27
1.2.2 Fatores que interferem na autonomia.....	32
1.2.2.1 Motivação .....	33
1.2.2.2 Crenças sobre aprendizagem de línguas .....	35
1.2.3 Estilos e estratégias de aprendizagem.....	39
<b>1.3 Aconselhamento linguageiro.....</b>	<b>42</b>
1.3.1 Definição .....	43
1.3.2 Modelos de aconselhamento.....	45
1.3.3 Perfil desejável do conselheiro linguageiro.....	48
<b>SEÇÃO II – METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa .....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 Abordagem e método de pesquisa.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3 Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>58</b>
<b>2.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>59</b>
<b>2.5 Procedimentos de análise dos dados .....</b>	<b>61</b>
<b>SEÇÃO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Envolvimento com a docência e com a língua inglesa .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Crenças internalizadas sobre a aprendizagem e o ensino de língua inglesa .....</b>	<b>70</b>
3.2.1 <u>S</u> ó se aprende inglês em curso livre .....	70
3.2.2 O professor precisa saber tudo .....	72
3.2.3 Incapacidade de aprender .....	73
3.2.4 O professor só estuda para dar aula .....	75
<b>3.3 Dificuldades dos professores .....</b>	<b>77</b>

3.3.1	De acordo com as narrativas de aprendizagem .....	77
3.3.2	De acordo com as sessões de aconselhamento .....	80
<b>3.4</b>	<b>Autoavaliação dos professores .....</b>	<b>82</b>
<b>3.5</b>	<b>Reflexos do aconselhamento .....</b>	<b>85</b>
3.5.1	O AL e a ressignificação de crenças .....	85
3.5.2	O AL e os primeiros passos visando a superação das dificuldades ....	89
3.5.3	Aconselhamento linguageiro: resultados gerais .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>98</b>
<b>APÊNDICES .....</b>		<b>105</b>
Apêndice A: Exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....		106
Apêndice B: Narrativa de aprendizagem da professora Ana .....		107
Apêndice C: Narrativa de aprendizagem do professor Carlos .....		109
Apêndice D: Narrativa de aprendizagem da professora Helena .....		111
Apêndice E: Exemplar do questionário de análise de necessidades .....		114
Apêndice F: Ficha de metas .....		115
<b>ANEXOS .....</b>		<b>116</b>
Anexo 1: Jamieson's Needs Analysis Questionnaire .....		117

## INTRODUÇÃO

Quando se fala em ensino de inglês em escolas públicas pensa-se logo que se trata de tempo (por parte dos alunos) e investimento (por parte do governo) perdidos, uma vez que não se aprende inglês em escolas públicas brasileiras: o lugar reconhecido como lugar de aprendizado de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil é o curso livre de idiomas.

A crença de que o ensino de inglês em escolas públicas não funciona é tão forte em nossa cultura que mesmo os documentos oficiais que orientam o funcionamento do ensino no país deixam em seu texto marcas desse pensar. Digo isso porque, segundo os PCN (1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCN, 1998, p. 21).

Para os elaboradores desse documento, as condições da escola pública brasileira podem inviabilizar um ensino pautado nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) tornando-se com isso mais apropriado centralizar o ensino de inglês na escola pública no ensino de leitura por esse corresponder a um objetivo realizável. Esse documento deixa em evidência a práxis brasileira de se preferir reduzir o nível de exigência da aprendizagem do que cobrar do governo as condições necessárias para um ensino de LE de qualidade.

Para Leffa (2011) o fracasso do ensino das LE evidencia o fracasso do ensino no Brasil em geral. Segundo esse autor, a diferença entre as LE e as demais disciplinas está na imediata visibilidade do fracasso do ensino da primeira. As outras disciplinas têm a possibilidade de mascarar a sua aprendizagem: o professor finge que ensina e o aluno finge



que aprende. Isso não é possível em LE, pois ou se sabe ou não se sabe um idioma, não se tem como fingir que aprendeu sem se saber por esse conhecimento em prática (LEFFA, 2011).

Em relação a isso, Leffa (*ibid*) aponta duas maneiras de ver o fracasso do ensino de LE na escola pública: a tentativa de criar bodes expiatórios e a apoteose da carnavalização. Segundo Leffa (*ibid*), a criação de bodes corresponde à atribuição da culpa a alguém que pode ser o governo, o professor ou o aluno. Nas palavras do próprio autor “é o mundo das condenações que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados” (LEFFA, 2011, p. 16). A carnavalização, por sua vez, corresponde ao “mundo sem culpa, em que administradores, professores e alunos circulam impunemente da ordem para a desordem e vice-versa” (LEFFA, 2011, p. 16).

Tílio (1979), por outro lado, já apontava que “as atividades dos professores são fortemente moldadas pela tradição histórica do sistema educacional e pelo ambiente no qual foram formados, bem como pelo local onde trabalham” (TÍLIO, 1979 *apud* PERIN, 2003, p. 113). Dessa forma, podemos considerar que Tílio (*ibid*) atribui o fracasso do ensino de LE, não somente às escolas públicas, mas também ao sistema educacional brasileiro, que deixa as LE em segundo plano, e aos cursos de formação inicial de professores de línguas, que põem no mercado profissionais pouco qualificados.

O que encontramos em comum no texto dos PCN (1998), de Leffa (2011) e Tílio (1979) é a notável utilização do termo professor por todos esses autores. Fica evidenciada assim a contribuição do professor no fracasso do ensino de inglês em escolas públicas. Segundo os PCN (1998), a maioria dos professores de inglês não sabe se comunicar oralmente em inglês. Para Leffa (2011), os professores preferem atribuir a culpa ao sistema ou aos alunos ao invés de fazer alguma coisa para mudar essa situação. Já Tílio (1979) tenta retirar desse profissional a exclusiva responsabilidade por sua má atuação.

Segundo Paiva (1997), o ideal seria que o professor de LE tivesse bom domínio do idioma, sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada, além é claro, de uma aguçada consciência política. Mas para Paiva (*ibid*), não é isso que se vê, principalmente nas escolas públicas. O que se percebe é uma dicotomia entre escolas públicas e cursos de idiomas, onde os profissionais mais proficientes seguem o caminho dos cursos livres, restando à escola pública os menos qualificados (PAIVA, 1997).

Se é verdade que o fracasso do ensino de inglês em escolas públicas é em parte responsabilidade do professor e que o curso de Letras não é a garantia da formação de professores de LE qualificados linguística e pedagogicamente (RATIER, 2011; PAIVA, 1997), o que fazer então para qualificá-los? Antes de responder a essa pergunta, vou contar um pouco de minha curta, porém já experiente carreira como professora de inglês de escolas públicas do interior do Estado do Pará.

Sou professora de inglês há sete anos. Formei-me em 2007 pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Depois de ter atingido o nível avançado de inglês, ter compreendido o funcionamento dos sons da fala, ter me aprofundado na organização e estruturação das línguas (português e inglês), ter enriquecido meu arcabouço cultural com conhecimentos sobre literatura americana e inglesa e ter passado por inúmeras disciplinas que me permitiram treinar a minha prática pedagógica, saí do curso de Letras acreditando que estava pronta para adentrar a sala de aula. No entanto, para meu espanto, muito do que aprendi na faculdade não cabia no universo de ensino no qual estava inserida: a escola pública. Fui preparada para ensinar as quatro habilidades, mas o currículo do Ensino Médio resumia-me a professora de leitura e gramática. Treinei por anos em turmas de 20 a 25 alunos, e a média de alunos em minhas turmas era de 40 a 45, já cheguei a ter turmas de 55 alunos. Sem falar que todas as aulas de LE que assisti durante a graduação envolviam em sua metodologia algum tipo de tecnologia (livros, áudios, filmes, internet etc.), e quando procurei esses recursos em minha

escola ou não os encontrei ou os encontrei em quantidade insuficiente para realizar um bom trabalho<sup>1</sup>.

Assim, precisei adaptar-me e adaptar a minha prática à minha sala de aula. Não é uma questão de fazer o que dá pra fazer. Muito pelo contrário. Penso que é uma questão de fazer o melhor possível, o que é bem diferente. É não deixar de fazer aquilo que você aprendeu que é ensinar uma língua porque a escola não apresenta as mesmas condições em que você aprendeu a ensinar. Isto significa que não podemos deixar de passar uma atividade de escuta (*listening*) porque a escola não tem *CD player*, nem muito menos deixar de passar uma atividade de fala (*speaking*) porque são 45 alunos para escutar.

Na minha concepção, é necessário pensar um ensino de língua de qualidade que minimize as dificuldades e maximize as necessidades dos alunos, contrariando a concepção presente nos documentos oficiais. Pensando assim, iniciei minha luta pela melhoria do ensino de inglês na escola pública, pois não quero continuar sendo responsabilizada ora por não falar a língua, ora por estar acomodada. Inicialmente, comecei a pensar em formas de motivar meus alunos a aprender inglês. Com isso, passei a introduzir em minhas aulas temas voltados aos interesses deles. Ainda não satisfeita, principalmente porque sentia que não estava conseguindo desenvolver a oralidade em minha sala de aula, comecei a planejar aulas mais comunicativas. No entanto, percebi que falar em uma LE para quem vinha há anos estudando apenas gramática não era uma tarefa muito simples. Foi então que passei a observar melhor os meus alunos. Nessa observação procurei compreender onde estavam os seus medos em relação ao inglês. Foi assim que descobri que falar não era o problema, muito pelo contrário, eles se divertiam com suas pronúncias engraçadas. O medo deles, assim como para todo adolescente, era o de se expor ao suposto “ridículo”. Com isso, precisei criar estratégias para

---

<sup>1</sup>Apesar de se divulgar amplamente a distribuição gratuita de livros de inglês pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na maioria das escolas não chega a quantidade de livros suficiente para todos os alunos, sem se falar no fato de que o livro didático (LD) enviado pode não corresponder ao livro escolhido pelo professor.

que aos poucos eles perdessem a vergonha e se sentissem mais a vontade para se comunicar em inglês. A primeira estratégia que adotei, lembro perfeitamente, foi a de transformar aquelas supostas encenações das conversas do material em gravações de áudios. Assim, eles não precisavam encená-las ao vivo e tinham a possibilidade de refazer quantas vezes quisessem. Surpreendi-me quando vi que 90% da turma realizava esse tipo de atividade. Lembro que eu tinha uma aluna que nunca participava de nada, que de tão tímida que era, tinha vergonha até de responder presente quando eu fazia a frequência. No dia em que essa aluna me entregou a sua primeira gravação senti que estava no caminho certo, senti que encontrara uma resposta para aqueles que acreditavam que inglês em escolas públicas não funciona. A partir desse dia, passei a pedir para que os alunos criassem vídeos das conversas, clipes de músicas etc. Hoje percebo que já posso solicitar que encenem ao vivo a conversa, pois sinto que eles estão cada vez mais seguros em relação a sua aprendizagem do inglês.

Contudo, sei que só consegui desenvolver esse trabalho graças a um nível considerável de autonomia que tenho. Foi minha autonomia que me permitiu refletir sobre minha prática e tomar uma atitude em relação àquilo que gostaria de ver meus alunos aprendendo. Com isso, aposto na autonomia do professor tanto para sanar os problemas linguageiros e pedagógicos que sua formação inicial não conseguiu sanar, como apontam Paiva (1997) e Ratier (2011), quanto para driblar as dificuldades e particularidades das escolas públicas que mencionei em meu relato.

É verdade que pesquisas no campo da autonomia de alunos têm se tornado bastante populares no Brasil e no mundo e muito se tem escrito sobre o papel primordial que o professor exerce quanto ao desenvolvimento da autonomia do aprendente (BENSON, 2001; DAM, 2003; VOLLER, 1997). Bem é verdade também que já se tem um bom número de publicações a respeito da autonomia do professor (AOKI, 2002; LITTLE, 1995; SMITH, 2000). No entanto, muito do que se tem escrito sobre esse tópico aborda o professor em

formação inicial. Pouco se tem feito no campo da Linguística Aplicada para promover o desenvolvimento da autonomia de professores em exercício. Por essa razão, meu passo seguinte na busca pela melhoria do ensino de inglês nas escolas públicas brasileira foi pensar uma forma de desenvolver a autonomia de professores de inglês dessa esfera de ensino. Contudo, ciente das poucas oportunidades de formação continuada de professores de inglês de escolas públicas do interior do Estado, volto-me para esse profissional em particular, pois sei muito bem que, em contexto de cidade pequena, onde os centros de formação estão a quilômetros de distância e não há interesse por parte dos governantes em patrocinar a formação dos professores de LE, cursos de formação continuada estão ainda mais distantes da realidade dos professores.

Assim, entendendo a necessidade de qualificação profissional dos professores de LE e as remotas condições de oferta de formação continuada para professores de LE de escolas públicas de cidades do interior, é que iniciei essa pesquisa que tem como objetivo geral encontrar maneiras de melhorar a formação em serviço de professores de inglês que atuam na rede pública de ensino no interior do Estado do Pará.

Meus objetivos específicos intencionavam compreender melhor o contexto onde atuavam esses professores e determinar quais eram suas principais dificuldades no exercício da profissão, além é claro de oferecer, se possível, por meio de um acompanhamento (aconselhamento linguageiro) apoio para que esses profissionais pudessem aprimorar a sua competência tanto linguística quanto pedagógica.

As perguntas que guiaram minha investigação foram as seguintes:

1. Quem são os professores de inglês participantes dessa pesquisa?
2. Quais as principais dificuldades de professores de inglês de escolas públicas do interior?
3. Como pode se dar o AL sobre a prática desse professor?

Assim, com o intuito de alcançar meus objetivos, organizo este trabalho em quatro seções. Na primeira seção, apresento os construtos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Na segunda seção, descrevo os procedimentos metodológicos dos quais lancei mão para desenvolver esse trabalho. Em seguida, na terceira seção, apresento os resultados de minha análise discorrendo sobre motivação, crenças e dificuldades de professores de inglês de escolas públicas do interior, assim também como apresento a maneira como o aconselhamento linguageiro agiu na formação desses profissionais. Finalmente, na conclusão, respondo as perguntas de pesquisa apresentadas acima.

## SEÇÃO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta seção é apresentar os construtos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Em primeiro lugar, discorro a respeito dos estudos sócio-interacionistas de Lev Vygotsky, destacando os conceitos de mediação, internalização e ZDP. Em seguida, apresento o conceito de autonomia que permeia essa pesquisa, relacionando-a aos estudos de Vygotsky sobre ZDP e destacando alguns fatores que influenciam no processo de autonomização. Finalizo o capítulo apresentando o aconselhamento linguageiro como uma possibilidade de intervenção pedagógica que pode conduzir a autonomização.

#### 1.1 VYGOTSKY E O SÓCIO-INTERACIONISMO

Os estudos de Vygotsky ficaram conhecidos por sócio-interacionistas por expressarem a ideia de que o ser humano constitui-se como tal na relação com o outro, ou seja, para Vygotsky o ser humano é fruto das interações que estabelece com outros seres no seio da sociedade. Por essa razão, podemos dizer que para os sócio-interacionistas o meio é elemento de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois é na interação com o meio que se constrói o conhecimento.

Por dar grande ênfase aos aspectos históricos e culturais, os estudos de Vygotsky também ficaram conhecidos como sócio-históricos. Para Vygotsky, a cultura é parte da natureza de cada pessoa e dela depende o desenvolvimento dos processos psicológicos. Sobre isso Martins (1997) afirma que:

A psicologia sócio-histórica traz em seu bojo a concepção de que todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados

sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo (MARTINS, 1997, p. 113).

Diferentemente de Piaget, que observava o desenvolvimento humano dando ênfase aos aspectos biológicos, Vygotsky preocupava-se com a influência da cultura, da interação social e da história no desenvolvimento mental. Os estudos de Vygotsky levam em consideração a dupla natureza do ser humano, que, ao mesmo tempo em que pertence a uma espécie biológica, só se desenvolve em meio a um grupo cultural (OLIVEIRA, 1992).

Para esclarecer o pensamento de Vygotsky sobre a função que a cultura desempenha no desenvolvimento do indivíduo, Oliveira (1991) escreve o seguinte:

é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permitem construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Em outras palavras, para Vygotsky a cultura é um fator primordial para o desenvolvimento da espécie humana, uma vez que, é através dela que nos apropriamos dos elementos que nos permitem compreender e agir no mundo, pois, para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada por instrumentos e signos, onde instrumentos são objetos que usamos para agir no mundo e signos são as representações simbólicas que fazemos de tudo que conhecemos.

Como dissemos anteriormente, Vygotsky acreditava que o conhecimento é resultado da interação do sujeito consigo mesmo, com outros e com o meio. Ao processo de interação intra e interpessoal e de troca com o meio, Vygotsky denominou mediação. Para Vygotsky é na mediação que ocorre a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.



Ao tratar de aprendizagem, Vygotsky postula que esta é fundamental para o desenvolvimento, uma vez que só através do processo de aprendizagem se alcança o processo de internalização de conceitos, que constitui, nas palavras do próprio Vygotsky, “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1984, p. 40). Martins (1997) assim define esse processo:

Na teoria sóciointeracionista de VYGOTSKY, encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na idéia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo.

Esta reconstrução interna é postulada por VYGOTSKY na lei que denominou de dupla estimulação: tudo que está no sujeito existe antes no social (interpsicologicamente) e quando é apreendido e modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade passa a existir no plano intrapsicológico (interno ao sujeito). A criança vai aprendendo e se modificando. (MARTINS, 1997, p. 114).

É por meio do processo de internalização que ocorre a transição de conceitos espontâneos, que são desenvolvidos a partir da vivência diária da criança, para conceitos científicos, geralmente adquiridos com a ajuda de um adulto, por meio de um ensino formal. Com isso, o conceito de internalização de Vygotsky pressupõe a participação do outro na construção do conhecimento.

É por meio do processo de internalização que as crianças começam a desempenhar suas atividades sob orientação e guia de outros e, paulatinamente, aprendem a resolvê-las de forma independente (MARTINS, 1997, p. 116).

Desta forma, como se pode ver, a presença do outro é elemento fundamental para o desenvolvimento da criança segundo os teóricos sócio-interacionistas. Na teoria postulada por Vygotsky, o adulto serve de andaime para que o processo de desenvolvimento da criança ocorra. Como dissemos anteriormente, é com a ajuda de um adulto que a criança transforma

os conceitos espontâneos em conceitos científicos, por essa razão pode dizer que o adulto serve de parceiro na construção do conhecimento da criança.

Assim, para Vygotsky, a aprendizagem de conceitos científicos se dá na interação com companheiros mais capazes. Essa aprendizagem, por sua vez, só se faz possível graças aos conhecimentos desenvolvidos por meio das experiências diárias das crianças. Com isso, pode-se dizer que os conhecimentos espontâneos são mediadores do processo de aprendizagem de novos saberes. Ou seja, para Vygotsky, o processo de aprendizagem parte daquilo que a criança já sabe em direção à construção de um conhecimento novo.

Com isso, para Vygotsky (1984), existem dois níveis de desenvolvimento: o nível real e o nível potencial. No primeiro, o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que corresponde a uma fase de amadurecimento.

A partir desses dois níveis, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como a distância entre o conhecimento real e o potencial, ou seja, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984, p.112).

Em outras palavras, na teoria vygotskiana, o desenvolvimento se dá em diferentes fases. Em um primeiro momento, a criança é incapaz de exercer muito controle sobre o ambiente em que vive, tornando-se, na realidade, influenciada pelo meio, a essa fase Vygotsky denominou objeto-regulado. Nessa fase, a criança é capaz de realizar ações independentes se o objetivo da ação for diretamente sugerido pelo ambiente. Em um segundo momento, a criança é capaz de realizar ações com objetivos descontextualizados se o seu processo mental for mediado por um adulto, ou seja, a criança é capaz de realizar algumas

tarefas se receber assistência de alguém que saiba como fazê-la. A esse processo Vygotsky denominou *regulação por outro*. Segundo Vygotsky, a mediação do adulto pode ser ineficiente no princípio do desenvolvimento mental. Para ele, a criança vai aos poucos assumindo responsabilidade pelas funções estratégicas até alcançar a auto-regulação, que corresponderia a tomada de controle pelo seu próprio comportamento. É importante salientar que Vygotsky não acredita na formação de uma auto-regulação absoluta. Segundo ele, uma criança pode se auto-regular em um tipo de atividade e não se auto-regular em outro, ou mesmo, crianças da mesma idade podem valer-se de diferentes tipos de regulação para realizar a mesma tarefa (LANTOLF; APPEL, 1994).

Segundo Vygotsky, a transição da regulação por outro à auto-regulação ocorre na ZDP, pois é neste espaço que acontece o processo dialógico entre o adulto e a criança, no qual o adulto conduz a criança para a realização da tarefa e a criança responde aos objetivos estabelecidos pelo adulto.

Trazendo a teoria vygotskyana para o campo do ensino e aprendizagem verifica-se o papel mediador do professor que tem a responsabilidade de agir na ZDP do aluno, fazendo com que este caminhe dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, ou seja, dos processos elementares para processos psicológicos superiores. Concordando com Vygotsky, Bezerra (2007) nos diz o seguinte:

O professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos (BEZERRA, 2007, p. 39)

Assim, na teoria vygotskyana, o professor assume o papel de mediador das interações que permitirão a ocorrência dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o professor exerce o papel de interlocutor que está em constante diálogo com o aluno,

fazendo da sala de aula um espaço de zonas múltiplas de desenvolvimento proximal. Dessa forma, não se pode negar que, na teoria proposta por Vygotsky, o professor continua exercendo um importante papel, uma vez que ele também participa ativamente da construção do conhecimento do aluno.

Como podemos ver, o sócio-interacionismo entende que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem e que a aprendizagem é um processo que parte de um conhecimento já consolidado para um conhecimento novo resultado das interações do sujeito com companheiros mais capazes. Nesse sentido o sócio-interacionismo passa a responsabilidade da aprendizagem para o aluno, uma vez que este o coloca no centro do processo e faz do professor um andaime para que o aluno alcance a aprendizagem. Desta forma, o sócio-interacionismo encontra-se intimamente ligado ao conceito de autonomia na aprendizagem, próximo tópico a ser abordado em nosso estudo.

## **1.2 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Levar o aluno a continuar aprendendo fora do contexto escolar é a principal habilidade que se espera desenvolver hoje na escola. Na era tecnológica em que vivemos hoje, aprender a aprender tornou-se prioridade e criar mecanismos que facilitam a aprendizagem é uma das competências que um aluno autônomo geralmente desenvolve. Desta forma, o conceito de autonomia tem tomado bastante espaço nas estantes daqueles que procuram conhecer melhor o processo de aprendizagem. Assim, este estudo ocupa-se em discutir esse tema. Começo esta subseção com definições do termo autonomia bem como discuto algumas formas de apropriação dessa habilidade. Em seguida, discorro sobre alguns fatores que interferem na autonomia do aprendente. Por fim, reconhecendo a importância do autoconhecimento para a criação de estratégias que ajudam o aprendente a chegar à autonomia, explico o que são estilos e estratégias de aprendizagem.

### 1.2.1 Definição e apropriação

A organização da sociedade atual, com suas novas tecnologias, exige que a escola prepare o aluno para continuar aprendendo fora do contexto escolar. Por esta razão, um dos pressupostos básicos dos PCN enfatiza a importância de se aprender a aprender, ou seja, destaca o papel da escola em desenvolver formas de se ensinar a aprender.

Por outro lado, na aprendizagem de LE, assim como na aprendizagem em geral, o conceito de autonomia ocupa um lugar especial. Entendida como “uma atitude em relação ao aprendizado e não uma metodologia”<sup>2</sup> (DICKINSON, 1994, p. 2), a autonomia descreve a capacidade do aprendiz de “assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado”<sup>3</sup> (DICKINSON, 1994, p. 4). Em outras palavras, autonomia relaciona-se à tomada de atitude, à realização de ações por parte do aprendiz, para garantir uma aprendizagem mais eficiente e significativa.

Um dos primeiros teóricos que se ocupou com o estudo da autonomia no ensino de línguas foi Holec. Para esse autor, autonomia é “a habilidade de assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado”<sup>4</sup> o que inclui “ser capaz de tomar todas as decisões concernentes a aprendizagem com a qual o aprendiz está ou deseja estar envolvido”<sup>5</sup> (HOLEC, 1981, p. 3- 4).

Na definição de autonomia postulada por Holec, o aprendiz deixa de ser visto como sujeito passivo e passa a ocupar o centro do processo de aprendizagem. Sobre isso, Paiva (2005) afirma que:

O aprendiz é parte central do processo e deve ser visto como agente de sua própria aprendizagem e não como objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos do professor” ( PAIVA, 2005, p. 31).

---

<sup>2</sup>“an attitude to learning rather than a methodology”. Esta e todas as traduções do original são de minha responsabilidade.

<sup>3</sup> “to undertake the responsibility for his own learning”.

<sup>4</sup> “the ability to take charge of one’s own learning”.

<sup>5</sup> “to be capable of making all the decisions concerning the learning with which he is or wishes to be involved”.

Passando para o aprendiz a responsabilidade pela sua aprendizagem, colocando-o no centro do processo, rompemos com a visão de que a aprendizagem é transferência de conhecimento que vai do professor para o aluno e instauramos uma nova visão de ensino que passa a ser entendido como a criação de possibilidades para a produção ou construção do conhecimento (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva, como dizem Bertocchini e Constanzo (1995), o aluno passa do papel de consumidor do conhecimento escolar para o papel de produtor do conhecimento.

Benson (2001) descreve autonomia como “a capacidade de tomar o controle sobre o seu próprio aprendizado” (BENSON, 2001, p. 47)<sup>6</sup>. Esse autor prefere utilizar o termo controle porque, para ele, esse termo é muito mais aberto a investigação que os termos “comando” ou “responsabilidade”. Segundo Benson (*ibid*), controle sobre o aprendizado implica três níveis diferentes: controle sobre o gerenciamento da aprendizagem, controle sobre os processos cognitivos e controle sobre os conteúdos de aprendizagem. O primeiro nível de controle (gerenciamento da aprendizagem) “pode ser descrito em termos de comportamentos que os aprendizes empregam com a intenção de gerenciar o planejamento, organização e avaliação de suas aprendizagens” (BENSON, 2001, p. 76)<sup>7</sup>. O segundo nível de controle (processos cognitivos), relaciona-se à psicologia da aprendizagem, mais especificamente ao direcionamento de atenção, à reflexão e aos conhecimentos meta-cognitivos desenvolvidos pelo aprendiz. Por fim, o terceiro nível de controle estabelecido por Benson (conteúdo de aprendizagem) envolve aspectos situacionais e sociais: o aluno é livre para determinar os objetivos e propósitos da aprendizagem, de escolher temas e materiais, assim também como se refere a habilidade do aprendiz de interagir com outros no processo de aprendizagem.

---

<sup>6</sup>“the capacity to take control of one’s own learning”.

<sup>7</sup> “can be described in terms of behaviours that learners employ in order to manage the planning, organization and evaluation of their learning”.

Para Freire (2005), autonomia é a capacidade dos aprendentes de “se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, 2005, p.10). Ainda segundo Freire (*ibid*), a busca da autonomia é “uma pedagogia centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2005, p. 107). Para esse autor, autonomia se relaciona: a) a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender; b) ao processo de aprendizagem, uma vez que a autonomia possibilita a formação de um aprendiz mais criador; c) a prática docente, que permite a reflexão entre o fazer e o pensar sobre o fazer; d) ao ensino como construção do conhecimento; e e) a ética, uma vez que o respeito à autonomia é um direito de todos.

Para identificar o aprendiz autônomo, Dam (2003 *apud* THANASOULAS, 2000), postula que:

alguém se qualifica como aprendiz autônomo quando escolhe independentemente objetivos e propósitos e estabelece metas; escolhe matéria, métodos e tarefas, exercita a escolha e a finalidade ao organizar e desempenhar as tarefas escolhidas; e escolhe os critérios para a avaliação (DAM, 2003 *apud* THANASOULAS, 2000)<sup>8</sup>.

Segundo Holec (1981), o aprendiz autônomo é capaz de “determinar os objetivos, definir os conteúdos e progressões, selecionar métodos e técnicas a serem usados, monitorar o processo de aquisição próprios da fala (ritmo, tempo, lugar etc.) e avaliar o que tem sido adquirido” (HOLEC, 1981, p.3).

Desta forma, o aprendiz, ao se tornar autônomo, terá o controle de sua aprendizagem, o que implica dizer que o aprendiz traçará as metas que deseja alcançar, definirá o melhor método a utilizar para atingir suas metas, assim como escolherá as estratégias mais adequadas. É por essa razão que Freire (2005) define autonomia como algo que pode aguçar a curiosidade do aprendiz, tornando-o cada vez mais criador.

---

<sup>8</sup>that someone qualifies as an autonomous learner when he independently chooses aims and purposes and sets goals; choose materials, methods and tasks; exercises choices and purposes in organizing and carrying out the chosen task; and chooses criteria for evaluation.

Sobre as formas de aquisição de autonomia, Holec (1981) considera que não se trata de uma habilidade inata ao ser humano, mas de algo que pode ser adquirido de forma natural ou por meio de aprendizagem formal. Corroborando Holec, Magno e Silva (2007) considera que, por se tratar de um processo, a autonomização pode ser implementada gradativamente, com ou sem a ajuda de outras pessoas. Baseada em Scharle e Szabó (2000), Magno e Silva (*ibid*), afirma que o processo de autonomização pressupõe fases de conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidade. Benson (2001), por sua vez, pontua que o desenvolvimento da autonomia se dá por meio de uma transformação interna ao indivíduo e pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer estágio da vida.

Sobre isso, Franco Navarro (2008) diz que a autonomia é:

uma habilidade que se chega a adquirir e desenvolver com o tempo de forma natural em virtude da experiência pessoal ou graças a uma aprendizagem formal, sistemática e intencionada (FRANCO NAVARRO, 2008)<sup>9</sup>.

Contudo, é importante salientar que autonomia não é um conceito de tudo ou nada, mas uma questão de grau (NUNAN, 1997 *apud* BENSON, 2001), uma vez que não existe um estado acabado de autonomia. Ela se situa ao longo de um contínuo entre a autonomia total e a dependência total e se modifica segundo influências do meio, como afirma Benson (2001), quando a define como:

... uma capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para indivíduos diferentes, e até mesmo para o mesmo indivíduo em épocas diferentes (BENSON, 2001, p.47)<sup>10</sup>.

Em outras palavras, Benson (2001) considera que a autonomia não varia apenas de aluno para aluno: um mesmo aluno pode ser menos autônomo para a realização de

---

<sup>9</sup> unahabilidad que se llega a adquirir y desarrollar con el tiempo de forma natural a raíz de la experiencia personal o gracias a un aprendizaje formal, sistemático intencionado.

<sup>10</sup> ... a multidimensional capacity that Will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times



determinada tarefa e mais autônomo para a realização de outra. Em uma sala de aula comum, por exemplo, com um professor extremamente tradicional, não interessa ao aprendente demonstrar autonomia. Nesse contexto, o aprendente tende a se colocar na posição de sujeito passivo diante da aprendizagem, uma vez que é esse tipo de comportamento que o professor espera dele.

Little (1990 *apud* BENSON, 2001) preocupa-se em definir autonomia partindo das crenças que se tem a respeito desse termo. Segundo esse autor, autonomia não é: i) sinônimo para autoinstrução, ou seja, não está limitada à aprendizagem sem um professor; ii) no contexto de sala de aula, autonomia não implica uma abdicação de responsabilidade por parte do professor, não é uma questão de deixar os alunos fazerem as coisas o melhor que podem sozinhos; iii) por outro lado, autonomia não é algo que os professores fazem aos alunos, isto é, não é outro método de ensino; iiiii) assim também como autonomia não é um único comportamento, facilmente descrito ou um estado de equilíbrio alcançado pelos alunos (LITTLE, 1990 *apud* BENSON, 2001, p. 48).

Para Little (1999) “autonomia é uma *capacidade* – de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes” (LITTLE, 1999, p. 4). No entanto, apesar do conceito de autonomia denotar um grau significativo de independência do controle de outrem, não podemos deixar de considerar que, como seres sociais, nossa independência é sempre contrabalançada pela dependência, uma vez que toda atividade educacional, seja ela formal ou não, é antes de tudo um processo social e interativo (LITTLE, 1999, p. 4-5) que deve adaptar-se ao contexto onde é implementada.

Para demonstrar essa relação dependência/independência na aprendizagem autônoma, retornemos aos estudos de Vygotsky. Ao definir a ZDP como o estágio em que o indivíduo ainda não tem autonomia para resolver problemas sozinho, Vygotsky ressalta a importância do outro na construção do conhecimento. Como isso, trazendo o conceito de ZDP para o

campo da autonomia, acredito que, agindo na ZPD do aluno, o professor deixa de ser o dono do conhecimento e passa a exercer o papel de mediador do processo de autonomização que, mais do que levar o aluno a absorver conteúdo, permitirá que este aprenda a aprender.

A respeito disso, Freire (2005) considera que a autonomia também se relaciona com uma prática docente crítica que possibilita uma reflexão entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Dessa forma, a autonomia não está relacionada somente ao aluno, mas também ao professor que, ao buscar a autonomização de seus alunos, estará, espera-se, constantemente refletindo sobre o seu papel no ensino, o que certamente promoverá a melhoria de sua prática docente.

Por fim, apropriando-me do conceito de ZDP de Vygotsky e compreendendo que o conhecimento é algo que se constrói dentro das relações sociais, entendo que a autonomia não é um método que se aplica ao aprendiz como sujeito passivo na aprendizagem, mas um processo que coloca o aluno na posição de sujeito ativo na construção do conhecimento e se desenvolve na interação entre o aprendiz, indivíduos mais competentes e o conhecimento.

Existem alguns fatores que exercem grande influência no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. No tópico seguinte apresento dois desses fatores.

### **1.2.2 Fatores que interferem na autonomia**

Quando se fala em aprendizagem autônoma existem alguns conceitos que não se pode deixar de lado. Entre estes estão os de motivação e crenças sobre aprendizagem de línguas, uma vez que estes podem exercer grande influência no processo de autonomização ajudando ou impedindo que a aprendizagem autônoma ocorra.

### 1.2.2.1 Motivação

Entendida como a chave do sucesso da aprendizagem (DÖRNYEI, 1998 *apud* BROWN, 2000), a motivação é uma força interior propulsora que torna a aprendizagem um ato ativo e não passivo. Autonomia e motivação são uma via de mão dupla.

Dentre os teóricos que se ocuparam em estudar a motivação estão Brown, Harmer e Burden. Segundo Brown (1997), “a motivação representa a quantidade de esforço que alguém dedica à escolha dos objetivos a alcançar e do esforço que dedicará a essa tarefa” (BROWN, 1997 *apud* SÁ e MATOS, 2011, p.17). Para Harmer (2001), “motivação é um tipo de impulso interno que impele as pessoas a fazer algo para alcançar algo” (HARMER, 2001 *apud* SÁ e MATOS, 2011, p. 17-18). Já Burden (2000) considera que motivação “é o processo de despertar, direcionar e manter comportamento” (BURDEN, 2000 *apud* SÁ e MATOS, 2011, p. 18).

Um outro teórico que se preocupou em estudar a motivação na aprendizagem foi Zoltán Dörnyei. Para ele, motivação é entendida como “um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante” (DÖRNYEI, 2000/2011, p. 7). No estudo desenvolvido por esse autor, a motivação deixa de ser vista como um aspecto emocional ou mental estável para passar a ser enxergada em sua dimensão temporal:

O foco na dimensão temporal é particularmente importante para o entendimento da motivação dos alunos porque em atividades de aprendizagem prolongadas, tais como a apropriação de uma disciplina escolar, uma importante função da motivação é manter o ímpeto motivacional por um período de tempo considerável (frequentemente por vários anos), mesmo com um grande número de influências distrativas apresentando o desenvolvimento dinâmico da motivação em longos processos de aprendizagem (DÖRNYEI, 2011, p.1)

Segundo Dörnyei (2011), as teorias a respeito de motivação versam sobre três aspectos inter-relacionados: a escolha de uma determinada ação, o que corresponde ao por que as pessoas decidem fazer algo; a persistência no desempenho desta ação, relacionada à

quantidade de tempo que as pessoas estão dispostas a permanecer executando essa atividade; e o esforço nela despendido.

Ainda segundo Dörnyei (*ibid*), a motivação é uma “maré enchente e vazante”, uma vez que o nível de esforço investido na busca de um objetivo em particular oscila entre altos e baixos. Esse aspecto da motivação foi também percebido por Ushioda (1996). Para essa autora, “especialmente no contexto da aprendizagem institucionalizada, a experiência comum parece ser a de um fluxo motivacional ao invés de estabilidade” (USHIODA, 1996, p. 240).

Ainda a respeito disso, Dörnyei (2000/2011) diz que:

1. A motivação para fazer alguma coisa geralmente evolui gradualmente, obedecendo a um processo mental complexo que envolve planejamento inicial e estabelecimento de objetivos, formação da intenção e geração de tarefas, e, finalmente, implementação e controle da ação.
2. Em atividades de longo prazo, sustentadas ao longo do tempo, tais como a apropriação de uma disciplina escolar, a motivação não permanece constante, mas é caracterizada por (re)avaliações regulares e equilíbrio entre várias influências internas e externas às quais o indivíduo é exposto, resultando em um padrão relativamente flutuante de esforço e comprometimento. (DÖRNYEI, 2011, p. 6-7)

Dörnyei e Otto<sup>11</sup> apresentam um modelo processual de motivação de alunos. No modelo estabelecido por eles, a motivação é entendida como “um processo em construção e em constante mutação” (*apud* MAGNO E SILVA, 2012, p. 209). Nesse modelo, encontramos duas dimensões principais: sequência de ações e influências motivacionais. Segundo Dörnyei (2011), a primeira dimensão representa o processo em que vontades e desejos são transformados primeiramente em objetivos e, posteriormente, em intenções, o que por sua vez levará à ação que poderá ou não alcançar os objetivos. Já a segunda dimensão inclui as fontes de energia e forças motivacionais que subjazem e abastecem o processo comportamental.

A primeira dimensão finaliza com a avaliação final do processo e se encontra dividida em três fases principais: fase pré-acional, fase acional e fase pós-acional. A fase pré-acional

---

<sup>11</sup>Em obra publicada em 1998.

corresponde à fase de criação de condições para a existência da motivação. É nessa fase que se estabelecem os objetivos, levando com isso à formação da intenção e ao início do desenvolvimento da intenção. Para Dörnyei e Otto (1998), os elementos que precedem o estabelecimento dos objetivos são vontades, esperanças, desejos e oportunidades, sendo esta última de grande importância, pois vontades e desejos se realizam de fato por meio das oportunidades.

Na fase acional a principal tarefa é manter e proteger a motivação para que essa não se esvaneça e o aluno desista de sua intenção. Para Magno e Silva (2012), o termo proteger foi muito bem empregado por Dörnyei e Otto (1998), pois ele revela a real necessidade que alunos e professores têm em proteger sua motivação na fase acional. Nessa fase, três processos básicos entram em ação: a geração e implementação de subtarefas; a avaliação contínua; e a aplicação de mecanismos de controle da ação.

Já na fase pós-acional é feito um balanço das ações desenvolvidas, por meio da Teoria da Atribuição (USHIODA, 1996). Segundo essa teoria, o sucesso ou o fracasso do aluno são atribuídos a fatores internos ou externos, estáveis ou instáveis. Para Ushioda (*ibid*), a atribuição do sucesso a fatores internos e estáveis permite uma maior sensação de competência do sujeito, o que significa que se o sucesso for atribuído a fatores externos e instáveis como a sorte a sensação de competência do sujeito será diminuída. Nessa fase ocorrem a avaliação do resultado da ação e a obtenção de possíveis inferências a serem utilizadas em ações futuras.

### **1.2.2.2 Crenças sobre aprendizagem de língua**

O conceito de crenças é bastante desenvolvido no ensino aprendizagem de LE. Muitos autores já se debruçaram sobre esse assunto e muitos estudos já foram desenvolvidos no Brasil e no mundo a respeito desse tema. Dentre as muitas definições de crenças relacionadas

ao ensino e aprendizagem de línguas está a de Holec (1987). Segundo esse autor, crenças são “suposições preliminares dos aprendizes sobre seus papéis e sobre as funções dos professores e dos materiais de ensino” (HOLEC, 1987 *apud* NASCIMENTO, 2007, p. 16). Em outras palavras, ele postula que crenças são as formas pelas quais os aprendizes enxergam a função de cada elemento envolvido na aprendizagem.

Gardner (1988), por outro lado, acredita que as crenças estão relacionadas às “expectativas na mente de professores, pais e alunos, referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (GARDNER, 1988 *apud* NASCIMENTO, 2007, p. 16), ou seja, para esse autor, crenças se relacionam com aquilo que se pressupõe acontecer na aprendizagem.

Já Riley (1994), acredita que crenças são “idéias populares sobre a natureza, a estrutura e o uso da língua” (RILEY, 1994 *apud* NASCIMENTO, 2007, p. 16), assim também como para esse autor a aprendizagem é um processo cultural formado por representação, crenças e valores que exercem forte influência no aprendiz.

No Brasil, o principal nome dos estudos sobre crenças é Ana Maria Barcelos. Para essa autora,

A importância das crenças está relacionada com sua influência na abordagem de ensinar do professor e na abordagem de aprender do aluno, além de estar relacionada também com fatores como motivação, emoções e identidade de alunos e professores (BARCELOS, 2013, p. 11).

Na elaboração do construto crenças, Barcelos diz que se trata de

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Como se pode ver nesta definição, crenças são ao mesmo tempo sociais e individuais. O caráter social das crenças se deve ao fato de elas se originarem das experiências do indivíduo, resultando assim das interações do indivíduo com o meio, consigo mesmo e com os

outros seres. Sobre isso Barcelos (1995) pontua que crenças se originam de “experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas como família, amigos, parentes, professores etc.” (BARCELOS, 1995, p.40).

Ao tratar da origem das crenças, Kudiess (2005), após rever diversos estudos, pontua algumas possibilidades pelas quais as crenças podem se originar. Para essa autora, crenças podem resultar de um processo de aculturação e construção social, de incorporação de ideias de outras pessoas ou de inferências de si mesmas, de ambiente e de circunstâncias.

Kudiess (*ibid*) destaca também os aspectos que ela considera mais importantes na formação das crenças do professor. Segundo ela, esses aspectos são três: a experiência do professor como aluno de LE; a formação como fonte de crença; e a experiência pessoal.

Após fazer um apanhado de diversos estudos que se debruçaram sobre crenças de professores e alunos de LE, Barcelos (2007) apresenta as seguintes crenças:

✓ **Crenças de estudantes de Letras:**

- É preciso ir para o exterior para se aprender inglês;
- Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos;
- É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.

✓ **Crenças de professores em serviço:**

- Não é possível aprender inglês em escolas públicas;
- Os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas.

Para Barcelos (2013), a relevância da pesquisa de crenças no ensino de línguas está pautada na criação de espaços de questionamento, reflexão e desconstrução de crenças perniciosas, ou seja, a pesquisa sobre crenças possibilita resignificá-las, buscando entendê-las

e compreender suas origens. Ainda segundo Barcelos (2011), é urgente a necessidade de desconstrução da crença de que não se aprende inglês em escolas públicas, “pois essa crença alija e nega a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira” (BARCELOS, 2011 *apud* ZOLIN-VESZ, 2013, p. 24). Sobre isso Zolin-Vesz (2013) diz o seguinte:

a demarcação de lugares definidos para a (não)aprendizagem de línguas estrangeiras parece reproduzir um modelo injusto de sociedade em que apenas aqueles que possuem determinadas condições financeiras podem aprender (a falar) e/ou se aperfeiçoar em cursos de idiomas, contribuindo, assim, para a manutenção e a reprodução do *status quo* e da estratificação social (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 38).

Para Zolin-Vesz (2013), também se faz necessário desconstruir a crença de que só se deve ensinar coisas fáceis e básicas na escola pública, uma vez que essa crença cria um círculo vicioso em que “professores não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados em aprender, e porque eles não ensinam coisas desafiadoras os alunos não mostram interesse e motivação” (COELHO, 2006 *apud* ZOLIN-VESZ, 2013, p. 54).

Reconhecendo que o aprendente autônomo é aquele que conhece a si próprio e a partir desse autoconhecimento é capaz de criar estratégias que facilitem a sua aprendizagem, apresento o tópico seguinte.

### **1.2.3 Estilos e estratégias de aprendizagem**

Os seres humanos diferem entre si. Cada um de nós é único por suas particularidades. Essas diferenças não são perceptíveis apenas em traços físicos ou psicológicos. Elas também se evidenciam quando observamos as formas de aprender de cada um. De acordo com Assumpção (2012, p. 77), “a aprendizagem envolve muitas variáveis, tanto interna como



externas ao aprendiz”. Os estilos e estratégias utilizados por cada um no desenvolvimento da habilidade de aprender são algumas dessas variáveis que diferenciam os aprendizes e podem ser determinantes na aprendizagem.

Antes de entrarmos nas categorizações dos estilos e estratégias de aprendizagem, convém diferenciar esses dois termos. Segundo Paiva (2010), estilos de aprendizagem são características internas ao aprendente que podem se manifestar sem se ter consciência delas. Estratégias de aprendizagem, por sua vez, correspondem às ações desenvolvidas pelo aprendente para impulsionar a sua aprendizagem.

Assumpção (2012), por sua vez, preocupa-se em estabelecer uma distinção entre estilos e modalidades de aprendizagem. Para essa autora, as modalidades de aprendizagem classificam os aprendizes em visuais, auditivos e cinestésicos. Já os estilos de aprendizagem são muito mais complexos. A categorização proposta por Assumpção (*ibid*) adota o modelo estabelecido por Butler (1995-2003). Para Butler, existem cinco estilos de aprendizagem possíveis: realista, analítico, pragmático, pessoal e divergente. No quadro abaixo apresento as diferentes formas de ver o mundo propostas por Butler para cada um desses estilos:

### Quadro 01: Estilos de Aprendizagem



Obviamente, uma vez que as visões de mundo divergem, também são diferentes as necessidades dos indivíduos enquanto aprendentes, aponta Butler (*ibid*). O indivíduo realista precisa de instruções claras e tarefas específicas. O analítico prefere trabalhar sozinho na busca por teorias e conceitos. O pragmático, como o termo já elicit, prefere lidar com experiências práticas. Já o pessoal busca sempre cooperação e harmonia, enquanto que o divergente precisa de variedade e liberdade de escolha.

É importante deixar claro que o teste de estilos de aprendizagem proposto por Butler revela que é possível se obter como resultado um único estilo altamente dominante, como também é possível se obter um resultado que apresente uma combinação de estilos diferentes. Em outras palavras, a predominância de um estilo não implica na ausência dos demais. É como nos apresenta Paiva (2010) na seguinte analogia: “Estilos de aprendizagem são como nossas mãos, apesar de usarmos uma delas com mais frequência, usamos também a outra em outras tarefas ou para dar suporte à mão de nossa preferência” (PAIVA, 2010, p.13).

As estratégias de aprendizagem, por sua vez, podem ser classificadas em diretas ou indiretas (OXFORD, 1990). As estratégias indiretas se relacionam ao planejamento da aprendizagem, enquanto as estratégias diretas ocupam-se da própria aprendizagem (PAIVA, 2010). Cada uma dessas categorias se subdivide em três outras.

As estratégias diretas se dividem em estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias de memória são aquelas utilizadas para armazenar e lembrar informações. Quando tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas, quando escrevo frases com as novas palavras, quando conecto uma nova palavra com uma imagem, quando uso rimas para lembrar das palavras, quando dramatizo fisicamente a palavra nova estou valendo-me de estratégias de memória. As estratégias cognitivas correspondem às ações executadas para compreender e produzir enunciados. Se digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes, se tento falar com falantes nativos ou pessoas mais proficientes, se pratico os sons do inglês, se vejo programas de TV em inglês, se leio em inglês por prazer, se faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês, se procuro palavras cognatas, se tento encontrar padrões em inglês, se entendo o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda, se tento não traduzir palavras por palavra ou faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês, estou valendo-me de estratégias cognitivas. As estratégias de compensação são aquelas utilizadas para compreender e usar a

língua mesmo em contexto em que não se sabe muito a respeito. Elas entram em ação quando tento adivinhar o significado das palavras, quando faço gestos para lembrar o significado de uma palavra, quando invento novas palavras, quando leio em inglês sem me preocupar em saber o significado de cada palavra lida, quando faço previsões do que o outro irá dizer ou quando me utilizo de sinônimos.

As estratégias indiretas, por outro lado, relacionam-se à organização da aprendizagem, às emoções e interações envolvidas no processo de aprender. São elas: a) Estratégias metacognitivas, utilizadas para planejar, avaliar e controlar a aprendizagem; b) Estratégias afetivas, utilizadas para controlar as emoções envolvidas no ato de aprender, como reduzir a ansiedade, acreditar que é capaz e verificar seu estado emocional; e c) Estratégias sociais, utilizadas para promover a aprendizagem por meio da interação, como fazer perguntas, cooperar com outros, criar empatia.

Por fim, cabe dizer que estilos e estratégias de aprendizagem além de diferenciarem os aprendentes, são elementos de fundamental importância no ensino de LE, uma vez que, consciente de seu estilo de aprendizagem, o aluno estará se autoconhecendo, o que permite com que este utilize estratégias apropriadas a seu jeito de aprender.

### **1.3 ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO**

Atualmente tem se discutido muito sobre o papel que o aluno deve exercer na aprendizagem. A corrente sócio-interacionista postula que o conhecimento não é algo que se transfere de um ser para o outro, mas algo que é construído na interação entre sujeitos. Desta forma, para os teóricos pertencentes a essa linha do pensamento, o aluno deve exercer um papel ativo na construção de seus saberes e o professor deve deixar o centro do processo de ensino-aprendizagem para assumir o papel de mediador. É nesse contexto que surge um novo modo de suporte de aprendizagem de línguas que, partindo dos ideais construtivistas,

promove o desenvolvimento do aluno tomando por base os seus interesses e as suas necessidades. Esse novo modo de suporte de aprendizagem de línguas ficou conhecido nos dias atuais como aconselhamento linguageiro (doravante AL). No tópico seguinte, início fazendo uma explanação conceitual sobre esse modo de suporte de aprendizado de língua ainda pouco estudado no Brasil; em seguida, apresento alguns modelos de sessões de aconselhamento; na sequência, estabeleço o perfil esperado de um bom conselheiro linguageiro para no final, apresentar algumas técnicas de aconselhamento.

### **1.3.1 Definição**

O aconselhamento linguageiro é um campo de pesquisa que tem se tornado bastante popular no ensino de línguas devido às necessidades práticas, financeiras e pedagógicas de se aprender uma língua estrangeira em contextos que dificultam a participação em cursos regulares: distância dos centros de línguas, custo do curso, quantidade de alunos por turma etc. Ao mesmo tempo em que o AL possibilita uma aprendizagem mais autônoma, ele também pode exercer grande influência no processo de ensino-aprendizagem de línguas, apoiando as ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula (GARDNER; MILLER, 1999; RILEY, 1997; VIEIRA, 2007).

Muitos estudiosos têm se ocupado com este tema e diversas definições já surgiram tentando esclarecer o que é o aconselhamento linguageiro. Todas essas definições, entretanto, seguem o mesmo caminho: direcionam o AL ao desenvolvimento da autonomia do aprendente.

Esch (1996) postula que o AL consiste em um sistema de intervenção que objetiva dar suporte à metodologia de aprendizagem de língua dos alunos utilizando-se para isso de conversas. Dessa forma, o AL como pensado por Esch (*ibid*) parte da interação verbal para

ajudar o aluno a refletir sobre sua experiência de aprendizagem e a identificar inconsistências e orientar o seu próprio caminho.

Para Carson e Mynard (*apud* MYNARD, 2011), AL é um processo em que se oferece ajuda aos alunos com a intenção de direcioná-los para seus próprios caminhos, afim de torná-los melhores e mais autônomos na aprendizagem de língua.

Em um artigo intitulado “The what, why, and how of language advising”, Reinders (2008) define aconselhamento languageiro como sendo:

um tipo de suporte de língua em que os professores se encontram com os alunos de forma individual para oferecer conselhos e *feedback* e para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de aprendizagem auto-dirigida (REINDERS, 2008, p.1)<sup>12</sup>.

Para esse autor, o AL tem como principais objetivos fornecer orientações sobre o aprendizado de língua e encorajar o desenvolvimento da autonomia. Segundo Reinders (*ibid*), é nesse sentido que o AL se diferencia de tutoria e conferência, uma vez que o foco do AL não é diretamente a língua, como acontece nas duas atividades, mas sim as formas de se aprender a língua.

Ao falar sobre o AL oferecido de forma complementar ao ensino de sala de aula, Reinders (*ibid*) pontua que esse tem se tornado muito popular pois permite focalizar nas necessidades individuais do aprendiz, além de possibilitar uma maior ligação entre a sala de aula e a aprendizagem fora da sala de aula.

Para Mozzon-McPherson (1996), o AL é uma atividade de natureza colaborativa que envolve funções ativas, reativas e interativas. Segundo Mozzon-McPherson (2001), a identificação das necessidades e possíveis cursos de ação é co-construída por meio de negociação e interação ao invés de ensinada ou prescrita por um especialista.

---

<sup>12</sup>a type of language support where teachers meet with students on an individual basis to offer advice and feedback and to help students develop self-directed learning skills.

Ao falar sobre os espaços de operação do aconselhamento, essa autora retoma o trabalho de Voller (1997) que, discutindo o papel do professor na aprendizagem autônoma, destaca quatro termos: facilitador, ajudante, conselheiro e consultor (VOLLER, 1997). Segundo Voller (*ibid*), os termos facilitador e ajudante estão mais relacionados ao ambiente de sala de aula, onde a função do professor é resumida como suporte técnico e psicossocial, enquanto que em atendimento individualizado o termo mais comumente utilizado é conselheiro. Sobre isso, Mozzon-McPherson (1996) pontua que a mudança no espaço operacional justifica o desenvolvimento de uma nova figura complementar à tradicional figura do professor: o conselheiro.

Ainda segundo Mozzon-McPherson (2001), o espaço de operação do aconselhamento é na maioria dos casos o centro de auto-acesso. No entanto, Mynard (2011) salienta que o AL também pode ocorrer em sala de aula ou via linguagem escrita (através de diários, blogs etc.).

Por fim, o conceito de AL que permeia esta pesquisa apoia-se principalmente no postulado por Mozzon-McPherson posto que entendo que o processo de autonomização é coconstruído principalmente na ação, reação e interação entre conselheiro e aconselhado.

Tendo em mente o que é exatamente o aconselhamento linguageiro para esta pesquisa, vejamos agora alguns modelos de sessões de aconselhamento.

### **1.3.2 Modelos de aconselhamento**

Ao descrever as sessões de aconselhamento, Reinders (2007) diz que correspondem a um ou mais encontros individuais, não necessariamente presenciais, conduzidos em qualquer língua que professor e aluno compartilhem, que se baseiam nas necessidades individuais de aprendizagem do aprendente e permitem uma maior ligação entre a sala de aula e a vida fora da sala de aula.

Geralmente, as sessões de aconselhamento consistem em um encontro entre um estudante e conselheiro para identificar as necessidades de aprendizagem, estabelecer prioridades, desenvolver um plano e discutir abordagens de aprendizagem (por exemplo, por meio de uma discussão de estratégias de aprendizagem). Nas sessões subsequentes, o conselheiro monitora o progresso e dá retorno, e geralmente continua acessível durante o período do programa para responder às perguntas dos alunos. Uma das principais características de sessões de aconselhamento é a tentativa de entregar para os alunos o controle do processo de aprendizagem, incentivando-os a refletir sobre o seu progresso, rever os seus próprios planos de aprendizagem e, talvez, por meio da auto-avaliação (REINDERS, 2007, p.79-80).<sup>13</sup>

Para Reinders (2008), as sessões de aconselhamento caracterizam-se também por: 1) serem negociadas: é muito importante sempre deixar o aluno em situação de escolha, oferecendo diferentes opções, o que quer dizer que o conselheiro languageiro deve evitar oferecer conselhos diretos de execução de ações; 2) serem personalizadas: uma vez que as atenções devem estar voltadas para os desejos e necessidades dos alunos, as sessões de aconselhamento precisam ser organizadas de acordo com cada aluno; 3) serem flexíveis: o que significa que não se deve elaborar programas estruturados, pois as sessões variam de acordo com os objetivos e necessidades do aprendente no momento.

Ao diferenciar as sessões de aconselhamento das aulas de língua, Mynard (2011) destaca o caráter voluntário do aconselhamento. Segundo esse autor, as aulas de língua são compulsórias, os alunos são obrigados a assisti-las, enquanto que as sessões de aconselhamento devem ser voluntárias, pois só assim estaremos permitindo que o aluno assuma a responsabilidade por sua aprendizagem. Outra distinção apresentada por esse autor tem a ver com o que acontece nas sessões de aconselhamento. Para Mynard(2011), professores podem planejar e prever o que ocorrerá na aula, já conselheiros precisam sempre

---

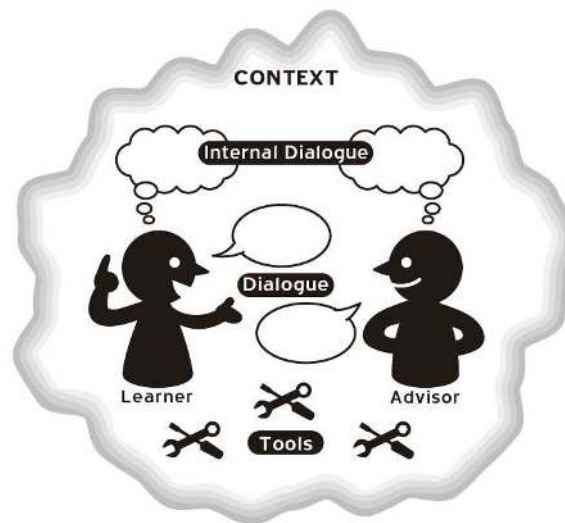
<sup>13</sup> Generally, advisory sessions consist of a meeting between a student and advisor to identify learning needs, establish priorities, develop a plan and discuss approaches to learning (e.g. through a discussion of learning strategies). In subsequent sessions, the advisor monitors progress and gives feedback, and generally remains accessible for the duration of the programme to answer students' questions. One of the key characteristics of advisory sessions is the attempt to hand over to the students control of the learning process by encouraging them to reflect on their progress, revise their own learning plans, and perhaps through self-assessment (REINDERS, 2007, p.79-80).



se adaptar e ter sensibilidade para perceber aquilo que os aprendentes trazem para as sessões de aconselhamento.

Mynard (*ibid*) resume o processo de aconselhamento por meio da seguinte figura:

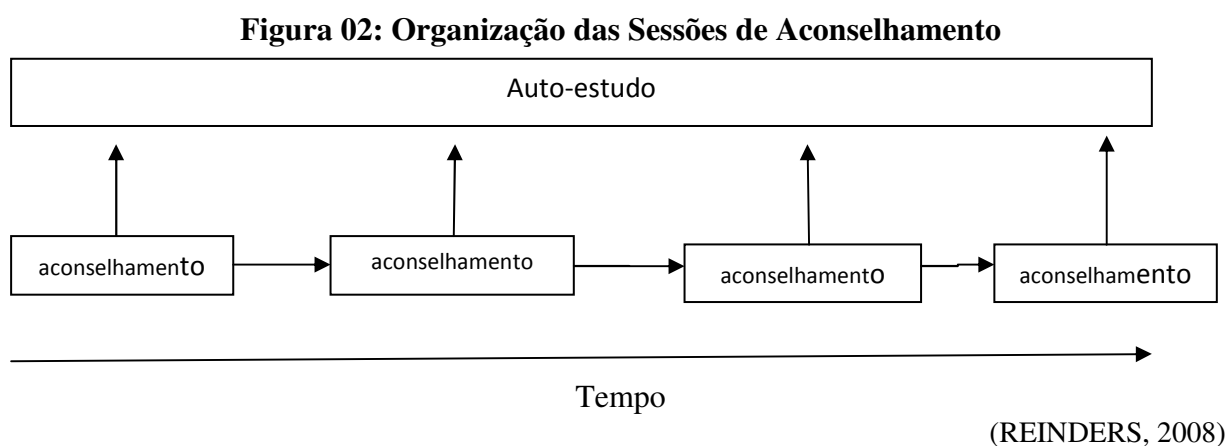
**Figura I: Processo de Aconselhamento**



Diálogo, ferramentas e modelo de contexto (MYNARD, 2011, p.4)

Para esse autor, a combinação entre diálogo, ferramentas e fatores contextuais guia o processo de aconselhamento da seguinte forma: o aprendente fala enquanto o conselheiro escuta, questiona, orienta, encoraja etc.; o diálogo interno é muito importante (o aprendente pensa sobre como ele aprende, enquanto o conselheiro processa as informações e planeja como melhor orientar o aprendente a fazer conexões mais profundas; o conselheiro vale-se das mais variadas ferramentas para facilitar o processo (análise das necessidades, planos de aprendizagem, quadro de progresso, gráfico de motivação etc.); o contexto também é muito importante uma vez que ele está em constante mudança.

Reinders (2008) utiliza a figura abaixo para demonstrar que as sessões de aconselhamento correspondem a um período estendido, dão suporte ao auto-estudo e estão ligadas uma à outra permitindo com isso a continuidade do suporte.



Na proposta de Reinders (2008), as sessões de aconselhamento servem para dar suporte à aprendizagem fora de sala de aula, buscando com isso o desenvolvimento da autonomia do aprendente. Nessa proposta, encorajar o aprendente a conscientizar-se de sua aprendizagem é o principal objetivo. Isso ocorre gradativamente por meio de andaime cuidadoso: dá-se um pouco mais de orientação e suporte no estágio inicial e aos poucos vai se fazendo uma gradual transferência de responsabilidade e tomada de decisão para o aluno.

Em resumo, as sessões de aconselhamento são encontros individuais nas quais se observa as necessidades dos alunos e, a partir dessas necessidades, aluno e conselheiro constroem colaborativamente um plano de ação que poderá ser alterado cada vez que as necessidades mudarem.

### 1.3.3 Perfil desejável do conselheiro linguageiro

Segundo Mozzon-McPherson (2001), o conselheiro linguageiro é uma figura que gera empatia, ou seja, cria um ambiente em que o aprendente sente-se a vontade para falar de suas

dificuldades e problemas de aprendizagem. Ainda segundo Mozzon-McPherson (*ibid*), o conselheiro linguageiro situa-se em uma área entre o professor e monitor do centro de autoacesso, o que faz com que acumule características de ambos os profissionais. Outra particularidade relevante do conselheiro linguageiro apresentada por esta autora é o fato de este não só dominar a língua estrangeira em estudo, como também possuir vasto conhecimento de estilos e estratégias de aprendizagem que são aspectos importantíssimos para a aprendizagem independente.

Para Riley (1997), o conselheiro é a pessoa que ajuda o aprendente a tomar as suas próprias decisões, tornando-os conscientes de suas representações, crenças e atitudes. Para essa autora, aconselhamento é uma habilidade complexa que não pode ser adquirida da noite para o dia, pela simples mudança de sala ou uso de ferramentas diferentes. Riley (1997) acredita que assistir a uma sessão de um colega mais experiente, aprender uma nova língua em aprendizado auto-direcionado, compartilhar e discutir os temas pertinentes com outros conselheiros, fazer uma análise crítica das suas próprias sessões de aconselhamento e ouvir gravações de sessões são técnicas que podem ajudar a aprimorar a qualidade do aconselhamento.

Stickler (2001) estipula três habilidades básicas para um bom conselheiro linguageiro: ele deve ser uma espécie de guia, principalmente no que se refere às estratégias de aprendizagem de língua; precisa conhecer o ambiente de aprendizagem do aprendente para apresentar informações especializadas sobre recursos e materiais que o aprendente pode necessitar e dispor; e precisa ter ou desenvolver boas habilidades de aconselhamento para fazer das sessões de aconselhamento uma experiência enriquecedora e centralizado no aluno.

Mynard (2011), por sua vez, estabelece as seguintes funções de um conselheiro linguageiro:

1. Aumentar a consciência do processo de aprendizagem de língua;

2. Guiar o aluno;
3. Ajudar o aluno a identificar objetivos;
4. Sugerir materiais adequados, oferecendo opções de escolha, mais do que prescrever atividades;
5. Sugerir estratégias adequadas, oferecendo opções;
6. Motivar, dar suporte e encorajar o aprendizado autodirecionado;
7. Ajudar o aluno a se autoavaliar e refletir;
8. Ajudar o aluno a descobrir como ele aprende melhor;
9. Ouvir ativamente o aluno;
10. Ajudar o aluno a falar sobre seus problemas.

Para Mozzon-McPherson (2008), o conselheiro languageiro é responsável por:

oferecer orientação adequada e clara e apoio para que os alunos trabalhem autonomamente; ajudar a instituição a prover oportunidades de aprendizagem de línguas apropriadas; monitorar os padrões de aprendizagem dos usuários do serviço e prover retorno relevante e eficaz; monitorar a disponibilidade dos recursos disponíveis em relação as necessidades dos usuários; facilitar a habilidade dos aprendentes em tornarem-se mais proficientes por meio de um melhor entendimento do seu próprio processo de aprendizagem; ouvir as necessidades dos aprendentes e elicitare conversas sobre a língua e sobre a aprendizagem (MOZZON-MCPHERSON, 2008 *apud* MAGNO E SILVA, 2012, p. 216).

Sobre os conteúdos do aconselhamento, Mozzon-McPherson (2001), destaca que o conselheiro é especializado tanto na língua quanto em aprendizagem independente, e assume o papel de ponte na transição entre a sala de aula e o ambiente de aprendizagem independente. Por essa razão, os conteúdos de aconselhamento são ao mesmo tempo práticos e técnicos, tais como: rotular, catalogar e assegurar fácil acesso aos recursos; organizar visitas; conduzir sessões, oficinas sobre estratégias de aprendizagem; produzir folhetos e guias de estudo; usar

análise de necessidades, contratos de aprendizagem, blogs, revistas para ajudar o aprendente a desenvolver sua consciência de aprendizagem de língua.

Para Kelly (1996), a grande diferença entre professor e conselheiro está no nível do discurso de cada um. Para diferenciar o nível de discurso entre professor e conselheiro, Kelly (*ibid*) distingue dois tipos de habilidades de aconselhamento as quais ela denominou macro e micro-habilidades. Para Kelly (*ibid*), as macro-habilidades são facilmente reconhecidas por bons professores, pois esses as usam frequentemente em suas salas de aula, enquanto que as micro-habilidades estão mais relacionadas ao dia-a-dia do conselheiro linguageiro que as usa para tornar o ambiente de aconselhamento mais propício à reflexão e, conseqüentemente, à formação de aprendentes conscientes de suas responsabilidades em relação a aprendizagem. Abaixo apresento as macro e micro-habilidades estabelecidas por Kelly (1996):

➤ **Macro-habilidades:**

- Iniciar
- Estabelecer objetivos
- Guiar
- Modelar
- Dar suporte
- Dar retorno:
- Avaliar
- Vincular
- Concluir

➤ **Micro-habilidades:**

- Atender

- Reafirmar
- Parafrasear
- Resumir
- Questionar
- Interpretar
- Evidenciar sentimento
- Criar empatia
- Confrontar

Assim, de acordo com Kelly (1996), os professores em suas aulas geralmente introduzem novos direcionamentos e opiniões com a intenção de colocar o aprendente em foco e reduzir incertezas, ajudam o aprendente a formular objetivos específicos que possam ser metas administráveis oferecem conselhos e informações, direção e ideias para ajudar o aluno a desenvolver estratégias alternativas, demonstram comportamentos desejáveis, proporcionam incentivo e reforço, expressam uma reação construtiva ao esforço do aprendente, verificam o progresso do aprendente, estabelecem ligação entre os objetivos do aprendente e tarefas com questões mais amplas, e ainda ajudam o aprendente a estabelecer limites e definir conquistas, valendo-se assim das macro-habilidades, habilidades estas que compartilham com os conselheiros languageiros.

Já o conselheiro languageiro, visando o atendimento individualizado, precisa se valer, além das macro-habilidades, das micro-habilidades mencionadas acima. Assim o discurso do conselheiro deve procurar sempre mostrar respeito e interesse pelo que o aprendente está dizendo, repetir com suas próprias palavras aquilo que o aprendente disse para confirmar sua compreensão, simplificar o que o aluno disse focalizando na essência da mensagem para esclarecê-la e resolver qualquer confusão na compreensão, reunir os principais elementos da

mensagem para criar foco e direção, usar perguntas para encorajar a autoexploração, oferecer explicações para as experiências do aprendente, colocar em evidência o conteúdo emocional apresentado pelo aluno, identificar-se com as experiências e percepções do aprendente de forma a criar um vínculo de entendimento compartilhado, assim também como tentar demonstrar discrepâncias e contradições na comunicação do aluno.

Em resumo, as definições acima deixam clara a íntima ligação existente entre o aconselhamento languageiro e a autonomia, posto que as práticas de aconselhamento estendem-se muito além das sessões de aconselhamento. No entanto, segundo Magno e Silva (2012, p. 218), o objetivo do aconselhamento só será alcançado se se criar “uma atmosfera que maximize a autonomia do aprendente e que minimize as intervenções em tom professoral apontando soluções para os problemas do aprendente”.

Por fim, é importante salientar que, na sociedade atual, devido ao grande avanço tecnológico que vivemos, os aprendentes são capazes de pesquisar o material para complementar a aprendizagem de sala. No entanto, esses aprendentes ainda precisam de orientação para fazer isso. É nesse sentido que o aconselhamento languageiro torna-se um instrumento importante, uma vez que ele “pode ajudar o aprendente a descobrir uma forma de iniciar ele mesmo um processo de estabelecimento de objetivos, executar as ações e avaliar os resultados, implementando assim formas de controle sobre a sua aprendizagem que o levarão a autonomia” (MAGNO e SILVA, 2012) e conseqüentemente à construção do conhecimento.

Feitas as devidas conceitualizações e apropriações teóricas necessárias ao nosso estudo, passamos agora a apresentar os procedimentos metodológicos dos quais lançaremos mão para a realização desse estudo.

## SEÇÃO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresento agora a metodologia que guiou meu estudo na busca por uma maior autonomização de professores de inglês de escolas públicas do interior do Estado do Pará. Assim, começo esta seção expondo os objetivos e as perguntas que me guiaram nesta pesquisa. Em seguida, apresento a abordagem e o método utilizados. Na sequência, apresento os sujeitos da pesquisa e os procedimentos e ferramentas de coleta de dados. Por fim, como último passo, apresento os procedimentos de análise dos dados.

#### **2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa**

Esta pesquisa teve como objetivo geral encontrar maneiras de melhorar a formação em serviço de professores de inglês que atuam na rede pública de ensino no interior do Estado do Pará.

Como um dos objetivos específicos, minha intenção era compreender melhor o contexto onde atuavam esses professores e determinar quais eram suas principais dificuldades no exercício da profissão. Outro objetivo foi o de apoiá-los, se possível, por meio do aconselhamento linguístico, a aprimorar a sua competência tanto linguística quanto pedagógica.

A partir daí elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quem são os professores de inglês participantes desta pesquisa?
2. Quais as principais dificuldades de professores de inglês de escolas públicas do interior?
3. Como pode se dar o AL sobre a prática desse professor?



Com o objetivo de responder a essas perguntas, debruçei-me sobre os dados coletados e os resultados encontrados apresento na seção posterior.

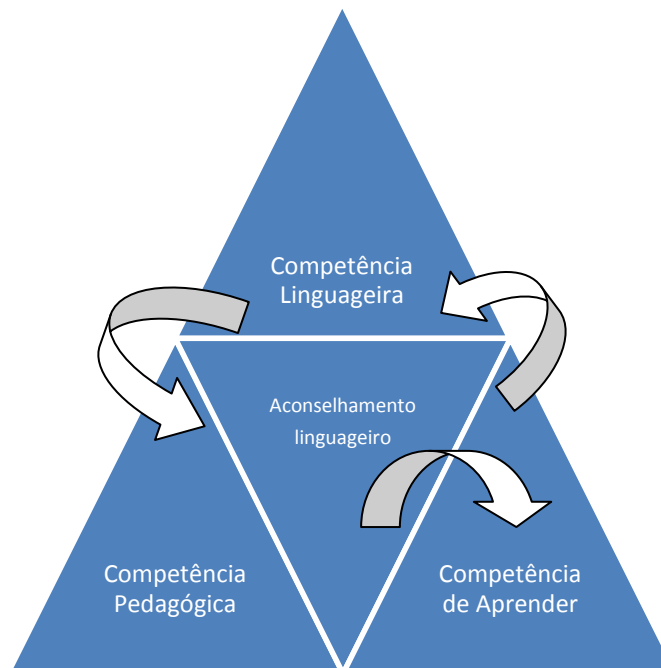
## **2.2 Abordagem e método de pesquisa**

Esta pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo uma vez que parto do subjetivismo e do interpretativismo para chegar aos resultados que apresento na seção seguinte. Dentro do paradigma qualitativo, esta investigação se enquadra na metodologia da pesquisa-ação. Segundo Kemmis e McTaggart (1988 *apud* NUNAN, 1992), a pesquisa-ação caracteriza-se por ser conduzida por um professor, ser colaborativa e promover algum tipo de mudança. Para Engel (2000), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada em que se desenvolve o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Relacionada ao ensino, a pesquisa-ação permite uma maior integração entre teoria e prática, fazendo do professor um pesquisador na busca pela melhoria do ensino e da sala de aula um campo rico de pesquisa. Ainda segundo Engel (2000), a pesquisa-ação é também caracterizada por:

- Promover algum tipo de aprendizagem;
- Não distinguir sujeito e objeto de pesquisa;
- Checar se um procedimento é eficaz ou não;
- É situacional, ou seja, procura diagnosticar um problema específico em uma situação também específica. Em outras palavras, não está interessada em generalizações;
- É autoavaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção;
- É cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores e os resultados servem para balizar o novo problema a ser abordado.

A pesquisa-ação proposta por este estudo parte do desenvolvimento da competência de aprender em direção ao desenvolvimento da competência linguageira, o que por sua vez, acredito que pode promover o desenvolvimento da competência pedagógica do professor aconselhado. Para tal, utilizo o AL como instrumento de fomento de autonomia. Nessa perspectiva, o AL apresenta-se neste trabalho, ao mesmo tempo, como objeto e instrumento de estudo (figura abaixo):

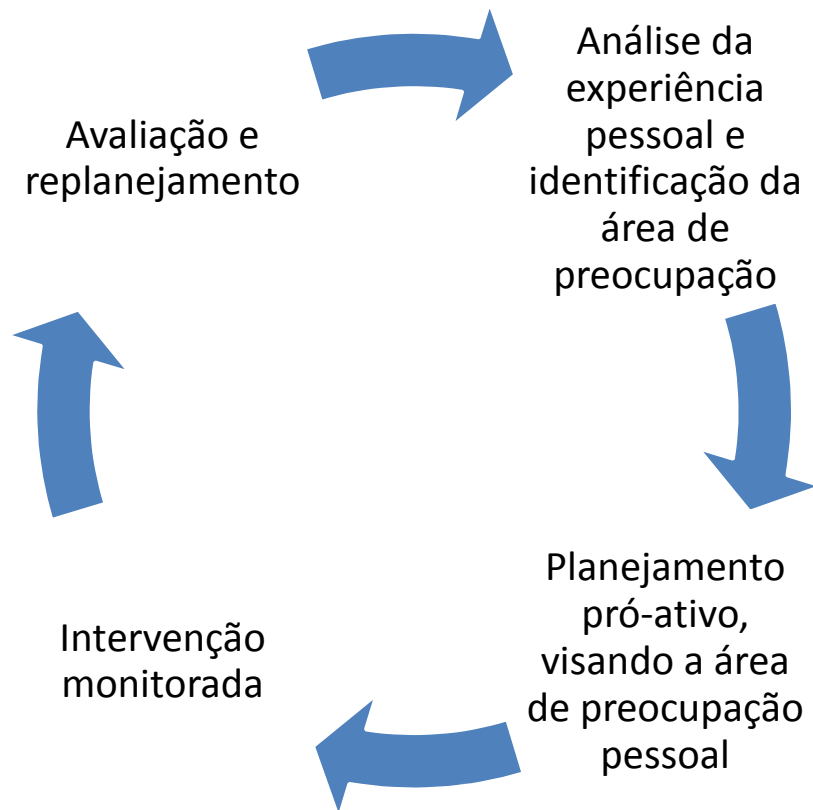
**Figura 3: Triângulo das competências do professor**



A hipótese de trabalho desta pesquisa parte, portanto, da ideia de que o período de aconselhamento agirá na competência de aprender do professor o que o tornará mais autônomo na busca pela melhoria de sua competência linguageira, podendo com isso repercutir na promoção de um ensino melhor e mais comunicativo nas escolas onde atuam esses sujeitos, uma vez que acredito que o aprimoramento da competência linguageira pode levar ao aprimoramento da competência pedagógica desses profissionais.

A sequência de procedimentos desta pesquisa-ação apóia-se no projeto coordenado por Magno e Silva (2013) desenvolvido na UFPA, o qual obedece ao seguinte ciclo:

**Figura 4: Ciclo da pesquisa-ação**



- Primeiramente, analisa-se a experiência pessoal de aprendizagem de LE do aconselhado e identifica-se uma área de preocupação pessoal;
- Em seguida, planeja-se pró-ativamente, visando à área de preocupação pessoal;
- O terceiro passo é exercer uma intervenção monitorada, agindo e refletindo, coletando e analisando;
- Por fim, como última etapa, dá-se a avaliação e o replanejamento, levantando os pontos positivos e negativos da intervenção, planejando uma nova intervenção para o

mesmo problema ou, se ele estiver resolvido, identificando um novo problema e recomeçando o ciclo.

### **2.3 Sujeitos da pesquisa**

O *corpus* deste estudo é constituído das interações com três professores de inglês da Educação Básica de três diferentes escolas públicas da cidade de Igarapé-Miri.

O município de Igarapé-Miri localiza-se a 78 km da Capital Belém, na Mesorregião do Nordeste do Estado do Pará, na Microrregião de Cametá, também conhecida como região Tocantina por ser banhada pelo Rio Tocantins. A escolha por esse município se deve ao fato do conhecimento prévio da região por ser a pesquisadora lá residente. Por conhecer bem a situação desse município e dos professores que lá atuam, surgiu a preocupação de investigar melhor o contexto e procurar formas de melhorar a situação de ensino de inglês.

Os professores em foco estão envolvidos exclusivamente com o ensino de inglês na escola pública, nem todos têm formação superior na área de Letras – Inglês, mas todos concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Como forma de manter a identidade dos professores sujeitos dessa pesquisa, adoto pseudônimos para identificá-los. Desta forma, os sujeitos desta pesquisa foram nomeados de Ana, Carlos e Helena.

Ana tem 48 anos. Atua como professora de inglês do Ensino Médio. Tem curso de formação superior em Letras – Português/Inglês por uma universidade particular. Tem 25 anos de serviço no magistério, mas apenas 6 desses 25 anos destinados ao ensino de inglês. Atualmente, está terminando um curso de especialização na área de Letras – Inglês.

Carlos tem 46 anos. Atua como professor do Ensino Fundamental. É formado em Pedagogia em uma universidade particular. Não tem curso de especialização. Tem 16 anos de

serviço no magistério, atuando todos esses anos como professor de inglês. No momento não se encontra envolvido em nenhum curso de formação continuada. Por não apresentar formação superior na área de Letras – Inglês, Carlos não atua em uma só escola; ele cumpre sua carga horária em diversos estabelecimentos diferentes conforme a disponibilidade e necessidade das escolas.

Helena tem 42 anos. Atua como professora, tanto do Ensino Fundamental, como do Médio. É formada em Letras – Português/Inglês em uma universidade particular com especialização na área. Tem 19 anos de magistério, mas apenas 6 na área de língua inglesa. Hoje está engajada em um curso superior semipresencial de um ano de duração criado como apostilamento de Espanhol para professores já formados em Letras.

#### **2.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

Como ferramentas de pesquisa foram utilizados narrativas de aprendizagem, questionário de análise de necessidade e relatórios de sessões de aconselhamento.

As narrativas de aprendizagem permitem conhecer melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que elas são “um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações com a sequência de eventos realmente acontecidos” (LABOV, 1997 *apud* PAIVA, 2005). Por permitir a recapitulação de experiências pessoais, as narrativas tornam-se parte da biografia do falante (LABOV, 1997 *apud* PAIVA, 2005).

Narrativas podem ser livres, temáticas ou em linha de tempo. Em narrativas livres, o entrevistador fornece instruções breves e neutras (o narrador incluirá o que é importante para ele). Em narrativas temáticas, solicita-se ao narrador que mencione aspectos ou temas específicos em sua história. Já em narrativas em linha de tempo, o entrevistador pede que o narrador divida sua história de aprendizagem de línguas em fases, como se fossem capítulos

de um livro (BENSON; NUNAN, 2005). As narrativas que compõem o quadro de dados desta pesquisa foram coletadas em linha de tempo: o narrador contou sua história de aprendizagem de língua em forma de capítulos. Estas narrativas encontram-se nos Apêndices B, C e D.

Narrativas podem ser coletadas de forma oral ou escrita. Como os sujeitos desta pesquisa não dispunham de tempo para escrever suas narrativas, optei por coletá-las de forma oral. Assim, no segundo encontro, os professores contaram como aprenderam inglês enquanto ouvia seus relatos e administrava o equipamento de gravação.

O uso de questionários de análise de necessidades (QAN) permite identificar as principais dificuldades e áreas de preocupação pessoal. Nesta pesquisa, para melhor perceber as necessidades dos sujeitos, fiz uma adaptação do questionário de análise de necessidades proposto por Jamieson (2001)<sup>14</sup>. Nesse questionário, o professor foi levado a fazer uma autoavaliação de suas dificuldades e necessidades. Essa autoavaliação aconteceu da seguinte maneira: O professor era levado a pensar quão próximo de seu objetivo ele achava que estava e, assim, deveria circular o número que representasse essa proximidade do objetivo. A escala numérica ia de 1 a 5, onde 1 significava proximidade do objetivo, ou seja, o professor acreditava que era competente naquela área; e 5 significava distanciamento do objetivo desejado, ou seja, o professor sentia que era fraco em tal área. O questionário utilizado nessa pesquisa pode ser encontrado no Apêndice E.

Semanalmente, conselheira e aconselhados encontravam-se para realizar as sessões de aconselhamento. Esses encontros eram presenciais e o horário e lugar de encontro quem definia eram os aconselhados. Geralmente as sessões de aconselhamento aconteciam na casa de cada aconselhado. Para efeito de organização das sessões de aconselhamento, utilizou-se fichas de metas. As fichas de metas funcionavam da seguinte maneira: em uma sessão o aconselhado pontuava o que ele gostaria de melhorar e juntos, conselheira e aconselhado,

---

<sup>14</sup> Este questionário pode ser encontrado no Anexo 1.

construíam formas possíveis de aprimoramento; na sessão seguinte, fazia-se a avaliação do desempenho em relação ao que foi proposto na ficha de meta da sessão anterior. Um exemplo de ficha de meta pode ser encontrado no Apêndice F.

As sessões de aconselhamento costumavam durar de uma a duas horas e a conselheira procurava gravar as sessões para que não dependesse apenas da memória na hora de escrever os relatórios. Assim, para cada encontro com os aconselhados, a conselheira redigia um relatório. Ao todo, foram cinco sessões de aconselhamento com cada um dos aconselhados, originando assim, quinze (15) relatórios de sessões de aconselhamento. O conjunto destes constitui o terceiro instrumento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa.

## **2.5 Procedimentos de análise de dados**

A análise dos dados partiu das narrativas de aprendizagem dos professores sujeitos dessa pesquisa. Primeiramente, essas narrativas foram lidas diversas vezes a fim de identificar as categorias de análise que delas emergiam. Na sequência, essas categorias foram separadas e, com esses dados em mãos, procurei montar o perfil dos professores de inglês participantes desta pesquisa.

Feita a análise das narrativas, iniciei a observação das dificuldades apontadas pelos professores ao preencher o questionário de análise de necessidades. Com base nas respostas dos professores, parti para a análise da autoavaliação que esses professores fizeram sobre suas habilidades languageiras. Aqui foi possível identificar os campos apontados por eles como mais problemáticos quanto ao conhecimento de língua. A partir dos campos apontados, pude identificar a área de preocupação pessoal de cada um dos sujeitos desta pesquisa e, com base nisso, iniciar as sessões de aconselhamento.

Na sequência, voltei-me para a análise dos relatórios das sessões de aconselhamento. Essa análise se deu a princípio separadamente, ou seja, observou-se o conjunto de cada

aconselhado por vez. Os dados foram então cotejados a fim de identificar ou não padrões de comportamento naquilo que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do professor por meio do aconselhamento.

Assim, para responder a pergunta de pesquisa 1 – que levanta as crenças e motivações dos professores sujeitos dessa pesquisa –, utilizei narrativas de aprendizagem. Para responder a pergunta de pesquisa 2– que procura identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais–, utilizei questionário de análise de necessidades e relatórios das sessões de aconselhamento. Já para responder a pergunta de pesquisa 3 – que busca verificar como o AL ajuda na autonomização do professor – tomei os relatórios das sessões de aconselhamento como instrumentos de coleta de dados. O quadro abaixo resume esse percurso de análise.

**Quadro 2: Relação entre os instrumentos e a obtenção de dados para responder os questionamentos de pesquisa**

<b>Perguntas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Narrativas de aprendizagem	X		
Questionário de análise de necessidades		X	
Relatórios das sessões de aconselhamento		X	X

Tendo descrito a metodologia empregada neste estudo, passo na próxima seção, aos dados e as reflexões que eles suscitaram.



### SEÇÃO III

#### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este texto está organizado em cinco subseções. Na primeira, procuro apresentar as razões que motivaram os sujeitos desta pesquisa a estudar inglês e a tornarem-se professores dessa língua. Na segunda, investigo as crenças desses sujeitos em relação à aprendizagem de inglês, pois acredito que estas interferem no processo de autonomização. Na terceira, destaco as principais dificuldades enfrentadas por esses sujeitos em todo seu percurso de aprendizagem de inglês. Na quarta, exponho a autoavaliação que os sujeitos desta pesquisa fizeram em relação às suas habilidades linguísticas, destacando estas como principais áreas de preocupação pessoal. E por fim, na quinta subseção, apresento os reflexos do aconselhamento linguageiro na formação linguística e pedagógica desses profissionais.

#### **3.1 Envolvimento com a docência e com a língua inglesa**

Aprender efetivamente uma língua estrangeira está diretamente ligado ao interesse que o aprendente tem no objeto de estudo. Nesse sentido, a motivação é um elemento essencial na aprendizagem de língua, uma vez que é ela a força propulsora da aprendizagem (MAGNO e SILVA, 2010). No entanto, nas narrativas de aprendizagem desta pesquisa, motivação que parte de dentro do sujeito (motivação intrínseca) não é uma categoria que aparece diretamente expressa em todos os relatos. Essa categoria emerge com mais força na narrativa de aprendizagem da professora Ana, a única que revela ter tido contato com o inglês antes mesmo da aprendizagem formal.

Ao iniciar seu relato de aprendizagem de inglês, Ana fala do quanto gostava de escutar músicas internacionais ainda quando criança.

- (1) Desde criança eu gostava muito de músicas internacionais. Eu gostava muito das músicas dos Beatles. E aí, eu lembro que eu lia muito, mas o que era que a gente lia nas revistas Biatles. A gente não tinha noção e eu penso até que os radialistas naquela época não falavam corretamente porque pra gente ler daquela forma. Eu lembro que quando mataram o John Lennon, em 79 se eu não estou enganada, meu pai disse “ah, então os Biatles são esses Beatles? (Ana, narrativa).

Nesse trecho, percebe-se que o interesse de Ana pela língua inglesa é oriundo de uma situação real de contato com a língua. Podemos dizer que Ana, desde criança, estava motivada a aprender inglês, pois desde criança a língua inglesa já a encantava.

Ao falar sobre a primeira vez que estudou inglês, essa professora leva a crer que foi uma experiência extremamente agradável.

- (2) Já na escola, a minha primeira experiência com inglês foi na 7 série com a .... Eu não lembro o sobrenome dela. Ela era uma americana que veio pro Brasil. E ela se expressava muito bem em inglês. Naquela época eu lembro que eu tive uma paixão muito grande por conta dela contar coisas da terra dela. Eu lembro que tinha um livro de inglês e ela contava a respeito de um trem que ia de uma cidade pra outra. Uma das coisas que me marcou muito foi isso pra eu aprender também, pra eu me influenciar com o inglês (Ana, narrativa).

O trecho acima apresenta uma série de informações valiosas quanto às principais coisas que motivavam Ana a aprender inglês. Ao falar sobre o conteúdo de aula, nossa narradora revela que um dos elementos que mais a motivavam era o de sentir-se envolvida em outra cultura, ou seja, estava intrinsecamente motivada a entrar em contato com o mundo do outro.

Ao iniciar a fala 2, Ana descreve um pouco sua primeira professora de inglês. Aqui, percebe-se o papel do professor na motivação dessa aluna: a aprendizagem tornou-se agradável graças ao desempenho e proficiência do profissional que a guiava.

A narrativa de aprendizagem da professora Ana revela também que ela sempre teve um interesse muito grande pela linguagem oral. Ana se encantava ao ouvir a professora se comunicar em inglês.

- (3) Eu achava bonito ela conversar em inglês. Eu lembro que uma determinada vez veio uma pessoa fazer uma visita pra ela e assim no momento que aquela pessoa chegou na porta da sala ela falou em inglês com essa pessoa, cumprimentou, isso aí a gente entendeu muito bem. Na realidade, ela não disse “good morning” só foi “morning”, deu aquele abraço e já foi falando outras palavras e nós ficamos olhando, sabe. Mas eu penso que uma coisa que nos deixou frustrados foi delas terem saído pra conversar fora, no corredor (Ana, narrativa).

Percebe-se que Ana e seus colegas ficaram frustrados porque não escutaram a conversa da professora, não pelo conteúdo da conversa em si que eles provavelmente pouco entenderiam, mas porque perderam a oportunidade de escutar falas em inglês, o que parece que seria muito prazeroso pra eles. Assim, a narrativa de aprendizagem da professora Ana revela que esta apresenta uma motivação intrínseca para aprender inglês resultado de experiências positivas com a língua inglesa.

O mesmo não aconteceu com Helena, que relata que seu primeiro contato com o inglês foi no curso de graduação. Para esta professora a experiência inicial com a língua inglesa não foi muito boa devido ao perfil dos professores do curso e aos conteúdos de aprendizagem.

- (4) A experiência no começo não foi boa com algumas professoras, porque era justamente gramática pura. Era muito conteúdo, muito conteúdo. Tinha de fazer atividade direto. O material da universidade era atividade mais de gramática mesmo, muita atividade de gramática (Helena, narrativa)

Comparando esta fala com a fala (2) de Ana, percebe-se que a oscilação entre motivação e desmotivação ocorre devido à diferença dos conteúdos de aprendizagem e do tipo de professor. No primeiro, o conteúdo apresenta-se bem cultural, enquanto que, no segundo, é puramente gramatical. A professora descrita por Ana parece preocupar-se em criar situações agradáveis de aprendizagem e usar a língua alvo de estudo pra se comunicar com os alunos, enquanto que as professoras que Helena refere parece que se comunicavam apenas em português na sala e exploravam somente aspectos estruturais da língua. Neste ponto percebe-se a distinção entre experiências positivas de aprendizagem e experiências negativas e seus reflexos na motivação.

Apesar de iniciarem seus estudos experimentando a língua inglesa de forma bastante diferente, as histórias de aprendizagem de inglês de Ana e Helena em muitos pontos se assemelham. Um fator em comum entre elas é que ambas decidiram por ser professoras desde o colegial. No entanto, nenhuma das duas estava consciente de que o curso de graduação que escolheram fazer lhes habilitava também em inglês.

- (5) Ai apareceu o vestibular da ... pra professores do Estado. Fomos fazer o concurso. Praticamente na semana foi que fui ver que no conteúdo tinha inglês. Aí eu pedi pra ... me dar uma ajuda, pois eu não lembrava mais nada de inglês. Ela me deu algumas orientações de como realizar a prova me ensinou os pronomes pessoais que eu não lembrava mais e me deu algumas dicas pra trabalhar no texto. Na ida pra fazer a prova, alguém falou que o curso de Letras era português e inglês. Fiquei surpresa (Ana, narrativa).

Nesse trecho, Ana relata como foi parar no curso de Letras-Inglês. Ela já era professora quando surgiu a exigência nacional de que todo professor precisaria ter nível superior. Em decorrência disso, o Governo do Estado do Pará fez alguns convênios com algumas universidades para oferecer cursos de formação inicial para professores desse segmento. O vestibular era específico: só professores da Educação Básica podiam fazer. Ana se inscreveu pra fazer Letras, não porque estava interessada em ensinar inglês, mas porque tinha muita experiência com a alfabetização. Apesar de se ter dito anteriormente que essa professora apresenta uma motivação intrínseca pra aprender inglês, essa motivação não se fez presente na escolha pela profissão, pois, no trecho acima, Ana revela que quando escolheu Letras, ela não sabia que se tratava de um curso de dupla habilitação, ou seja, ela não fez a escolha consciente de que estudaria inglês.

Na graduação, ela relata ter vivenciado quatro anos quase que exclusivos de estudo da gramática da língua inglesa, o que a deixou bastante frustrada em relação a sua aprendizagem de inglês.

- (6) Na universidade não aprendemos a parte de fonética e fonologia do inglês. Foi só a gramática pura. Só a gramática pura. Praticamente era tudo em português (Ana, narrativa).

Aqui é interessante destacar o fluxo motivacional que Ana apresentou, uma vez que como postula Dörnyei (2011) a motivação não é um estado emocional estável, mas sim um estado alerta mutante. Para explicar o fluxo motivacional apresentado por Ana, retomemos aos estudos de Dörnyei e Otto (1998). Segundos esses autores, a motivação compreende uma fase pré-acional que parte de vontades, esperanças e desejos, ao quais vão se realizar por meio de oportunidades. Assim, Ana viu no curso de Letras-inglês a oportunidade de realizar seu desejo de infância de aprender inglês. No entanto, o modelo de curso em que foi inserida não lhe permitiu manter e proteger sua motivação. Sua frustração resultou da queda da motivação que a fez perceber que naquele contexto não realizaria seu desejo de aprender inglês.

Helena, que também vivenciou o mesmo modelo de curso de graduação de Ana, também revelou que não sabia que o curso de Letras que escolhera fazer se tratava de um curso de dupla habilitação.

- (7) O meu primeiro contato com o inglês foi justamente na graduação. Quando eu fui fazer vestibular eu não sabia que eu ia fazer Letras com habilitação em Língua Inglesa. Eu fui fazer Letras porque faltavam duas semanas para o vestibular, aquele da SEDUC, e nós ganhamos na justiça o direito de fazer a prova. E aí chegou lá eu fui escolher aleatório que curso eu ia fazer e escolhi Letras porque dentre os outros eu achei que era mais acessível pra mim por questão da Língua Portuguesa, da literatura, que eu achava que na prova eu ia dar conta de resolver enquanto que as outras eu achei muito extensa pra duas semanas de estudo. Quando eu cheguei até na matrícula não foi comentado nada de língua inglesa. O primeiro contato meu foi justamente no vestibular. Quando eu estava fazendo a prova que apareceu um texto e cinco questões de análise do texto em inglês, mas eu não sabia porque tinha esse texto lá, mas eu resolvi e consegui acertar das cinco três. Quando eu comecei a estudar, foram passar o guia acadêmico que descobri que tinha (inglês). Passaram, eram seis disciplinas na primeira etapa e justamente o inglês veio junto. Aí que eu fui descobrir que eu ia fazer também habilitação em língua portuguesa e inglesa (Helena, narrativa).

Como se pode ver, Helena, assim como Ana, ficou surpresa ao descobrir que estudaria inglês na faculdade. No trecho acima, Helena deixa claro que escolheu o curso de Letras por

causa da Língua Portuguesa. Ela não tinha a mínima ideia de que estudaria inglês. Dessa forma, não foi por motivação, mas por acaso que ela adentrou o complexo universo de aprendizagem da língua inglesa.

Por outro lado, assim como para Ana, a formação inicial foi uma experiência muito ruim para Helena ao ponto de fazê-la acreditar que nunca aprenderia a língua inglesa, ou seja, Helena iniciou o curso desmotivada e continuou assim até quase o final do curso. Foi quando surgiu o concurso público de Igarapé-Miri e ela decidiu fazer para inglês como forma de se desafiar a aprender essa língua.

- (8) Eu fiz concurso aqui em Igarapé-Miri pro inglês como um desafio. Como eu não consegui, a minha experiência foi negativa, eu criei um bloqueio com inglês. Eu achava que eu não aprendia. Eu não aprendia mesmo lá de jeito nenhum. Eu achava que eu não ia aprender essa língua e eu tinha vergonha de dizer que eu era habilitada em uma língua que eu não ia saber nada depois (Helena, narrativa).

Como se pode ver, o concurso público serviu como motivação extrínseca. Na realidade, o concurso era a oportunidade de atuar na área de inglês e para atuar nessa área, ela tinha consciência de que precisava conhecer melhor a língua. Dessa forma, ela se obrigava a estudar para poder dar aula. Segundo essa professora, foi assim que ela começou a aprender inglês. Em outras palavras, a vontade interna de dar uma boa aula em inglês agiu como forma de despertar e direcionar a motivação em Helena (BURDEN, 2000) que ainda hoje busca alcançar esse objetivo.

Já Carlos ao relatar sua história de aprendizagem de inglês, fala-nos sobre o pouco interesse que tinha em estudar uma língua estrangeira.

- (9) Lá no ensino médio eu conheci uma moça chamada .... Ela já cursava inglês no curso ..., fazia o 4º nível, e nós éramos colegas de turma. Então nós voltávamos da escola juntos e quando foi um dia ela me convidou pra eu fazer um curso, eu fiquei pensando: - Eu não sei. Não tenho nenhuma vontade e tal. Aí ela disse: - Eu vou conseguir uma bolsa pra ti. Eu respondi: - Tá, se tu conseguires eu vou fazer. Eu não tinha condições de pagar um curso integral (Carlos, narrativa).

Como se pode ver, foi graças ao convite, mais precisamente a insistência da colega, que Carlos resolveu começar seus estudos de inglês. Em nenhum momento de sua narrativa ele revela ter tido alguma motivação intrínseca para estudar essa língua. Muito pelo contrário, ele ressalta que seu grande sonho nunca foi ser professor, muito menos de inglês, ele queria mesmo era ser médico.

(10) Então eu sempre tive vontade de fazer medicina. Peguei três cacetadas em medicina. Não consegui, desisti (Carlos, narrativa).

Carlos não esconde que o que o levou a tornar-se professor foi o fato de ter visto no magistério uma forma prática de ganhar dinheiro. No relato abaixo Carlos revela como entrou na profissão.

(11) Perto de casa tinha um escola chamada .... Minha sobrinha estudava lá na 5ª série e fazia quase um mês que não tinha aula de inglês. Aí a minha cunhada foi lá pra perguntar pra irmã o que tava acontecendo pra não ter aula de inglês. A irmã disse que a professora entregou porque era só uma única turma, uma 5ª série. Ela morava muito longe. Ela não tinha condições de ir dar só essa aula. Aí a minha cunhada conversa com a irmã e fala que eu tinha um curso de inglês. A irmã mandou me chamar. Eu fui conversar com ela e eu comecei a trabalhar com essa turma da 5ª série (Carlos, narrativa).

Como se pode ver, foi por acaso que Carlos tornou-se professor. Ele desejava ser médico e por isso tinha cursado ciências biológicas no colegial. Sua entrada na profissão se fez possível devido a um nível intermediário de inglês num curso livre e a indicação de um parente próximo. Ser professor nunca esteve nos planos de Carlos, ele nunca esteve motivado para isso, nem mesmo relatou ter estado motivado para aprender inglês, mas quando viu na profissão a oportunidade de ganhar dinheiro, Carlos abraçou o desafio. Assim, pode-se dizer que a oportunidade de ganhar dinheiro lecionando inglês viabilizou o surgimento de motivação nesse sujeito (DORNYEI; OTTO, 1998).

Em suma, os professores de inglês sujeitos desta pesquisa não adentraram na profissão motivados: foi o acaso que levou Ana e Helena ao curso de Letras-Inglês e foi a insistência de

uma amiga que conduziu Carlos a um curso livre. Contudo, isso não significa que motivação tenha sido um elemento ausente no percurso de aprendizagem desses sujeitos, pois, como se constatou anteriormente, a professora Ana apresenta uma motivação intrínseca para aprender inglês, a professora Helena utilizou-se do concurso público para motivar-se a aprender esta língua e o professor Carlos fez da oportunidade de ganhar dinheiro o seu elemento motivacional para continuar sua jornada de aprendizagem de inglês.

### **3.2 Crenças internalizadas sobre a aprendizagem e o ensino de língua inglesa**

Nas narrativas de aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa foram encontradas quatro crenças que parecem ter interferido bastante no curso de suas aprendizagens. São elas: a) a crença de que só se aprende inglês em curso livre; b) a crença de que o professor precisa saber tudo; c) a crença de incapacidade de aprender; e d) a crença de que estuda-se somente para dar aula.

#### **3.2.1 Só se aprende inglês em curso livre**

A primeira crença foi encontrada nas narrativas de aprendizagem das professoras Ana e Helena e representa claramente o local em que essas professoras consideram o único lugar possível de se aprender inglês. Veja o trecho abaixo:

(12) Bom, pra encurtar a historia, nessa época eu já estava fazendo o curso lá pra Abaetetuba, um curso livre na universidade e lá eu fui desenvolver o meu inglês. Até hoje eu tenho um sentimento muito grande de ter acabado este curso livre em Abaetetuba, pois foi onde eu aprimorei um pouco mais o meu inglês e quando eu cheguei no 4º nível acabou o curso (Ana, Narrativa).

Ambas as professoras relatam já ter passado por diversos cursos livres na busca pela tão sonhada proficiência em inglês.



- (13) Pra eu também acompanhar o curso eu comecei a fazer curso livre. Aí eu fui pra Abaetetuba, fiz (curso livre A) três níveis de (curso livre A). Só que eu não gostei da metodologia da escola. Abandonei. Fui pra (curso livre B). Fiz 4 níveis na (curso livre B). Parou o curso da (curso livre B) porque teve um problema lá no campus e eles cancelaram o curso. Depois fui pra (curso livre C), sempre continuei, porque eu percebia que eu não estava preparada ainda pra dar aula (Helena, narrativa).

Como se pode ver, acreditando que só se aprende inglês em curso livre, essa professora tem passado de curso livre em curso livre buscando encontrar a fórmula de aprendizagem de língua estrangeira.

A origem dessa crença corrobora com o trabalho de Kudies (2005) que, ao discutir sobre a origem de crenças de professores, afirma que estas ou são resultado da incorporação de ideias de outras pessoas ou resultam da influência do curso de formação ao qual o professor esteve inserido. O trecho abaixo, retirado da narrativa da professora Helena, revela a influência desses dois fatores na formação desta crença:

- (14) Os próprios professores falavam: - Quem for seguir a carreira de inglês aqui tem que fazer curso livre, porque vocês não vão sair preparados pra dar aula, vocês estão apenas estudando pra fazer prova, pra passar, pra concluir o curso (Helena, narrativa).

Na fala acima, fica claro a incorporação da ideia dos professores do curso de graduação na construção desta crença. A incorporação de ideias de outras pessoas está diretamente relacionada ao aspecto social das crenças que resultam das interações do sujeito consigo mesmo, com outros seres e com o meio (BARCELOS, 1995). Retornando aos estudos de Vygotsky, percebemos que o processo de incorporação de ideias de outros corresponde ao processo de internalização de conceitos: as professoras Ana e Helena ouviram o discurso dos professores do curso de graduação ao qual pertenciam, o internalizaram e se modificaram a partir da internalização desse discurso que passou a ser entendido por elas como verdadeiro.

Essa crença está tão internalizada nessas professoras que a professora Ana, ao encerrar sua narrativa de aprendizagem, conta que, apesar de estar prestes a se aposentar, ainda tem muita vontade de fazer um curso livre de inglês para aprender a falar inglês fluentemente, como se falar inglês fluentemente fosse uma habilidade adquirida apenas em um curso livre.

### **3.2.2 O professor precisa saber tudo**

A segunda crença fala a respeito do papel do professor em sala de aula. Segundo essa crença o professor precisa ser onisciente, ou seja, precisa saber tudo a respeito da disciplina que leciona. Essa crença foi percebida na narrativa da professora Helena que revela ter tido muito medo de dar aulas para o Ensino Médio.

(15) O Ensino Médio foi um desafio maior pra mim porque eu tinha pavor do nosso aluno que tá hoje conectado na internet, porque ele conhece tanta coisa, vê até muito mais do que eu, porque eles estão nesse mundo direto. Então meu medo era muito grande de eles perguntarem muita coisa que eu não pudesse responder pra eles (Helena, narrativa).

(16) Eu tinha esse medo de chegar em sala e o aluno me perguntar coisas que eu não tinha condições de responder pra ele. O meu pavor inicial era esse (Helena, narrativa).

Helena estava certa de que, como professora, precisava estar pronta para qualquer pergunta que viesse surgir em sua sala de aula e, por estar consciente de suas deficiências profissionais, temia o alunado, principalmente o do Ensino Médio.

Pensar o professor como aquele que precisa estar pronto para dar respostas para todas as perguntas dos alunos decorre do pressuposto empírico de que o professor é o detentor do conhecimento e é responsabilidade dele transmiti-lo para o alunado. Esse pressuposto vai totalmente de encontro ao interacionismo proposto por Vygotsky, apresentado na base teórica deste trabalho, e que determina que o conhecimento não é uma entidade exterior passível de ser transmitida de um ser para outro, uma vez que ele é o resultado da interação do indivíduo com o meio físico e social. Para Vygotsky (1984), o papel do professor no processo de

aprendizagem não é o de dar respostas prontas, mas o de instigar o aprendente a ir buscar as respostas para as suas dúvidas, agindo assim na ZDP, colocando-se com isso na posição de andaime para construção do conhecimento do aluno. Nessa perspectiva, o professor sai do centro do processo de aprendizagem e deixa de ser aquele que sabe tudo, uma vez que o aluno não precisa de alguém que saiba tudo ao seu lado, mas sim de alguém que o ajude a alcançar seus objetivos. As falas (15) e (16) deixam implícito que Helena ainda estava se vendo no centro do processo e tomando para si toda a responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, uma vez que, na sua percepção, o conhecimento caminhava em uma seta unilateral que ia do professor para o aluno e por essa razão o professor precisava estar sempre pronto para responder todas as perguntas que surgissem em sua sala de aula.

### **3.2.3 Incapacidade de aprender**

A terceira crença percebida nas narrativas analisadas tem a ver com a desestruturação da autoconfiança do sujeito-aprendente que, exposto a um processo de ensino dificultoso, é levado a acreditar que é incapaz de aprender o objeto de estudo. Em outras palavras, as muitas dificuldades enfrentadas por esses professores durante o período de formação os levaram a acreditar que jamais aprenderiam inglês e por isso não estavam prontos para dar aula dessa disciplina.

O sentimento de incapacidade foi percebido pela primeira vez na fala da professora Ana que nos revelou não acreditar que conseguiria passar no concurso público que havia se inscrito logo ao término de sua graduação. Veja o trecho seguinte:

- (17) Quando houve o concurso do Estado, eram só duas vagas, eu entrei pra cá pra Igarapé-Miri. Eu fiz a minha inscrição tudinho, as outras fizeram as delas. Nós nos juntamos pra estudar. Eu disse: “Aonde que eu vou passar já?!” (Ana, narrativa).

Para oferecer outro exemplo, retomo a fala (8) onde Helena relata o bloqueio que teve no início do curso de Letras. Nessa fala, esta professora deixa claro que as dificuldades enfrentadas por ela no decorrer do curso fizeram-na sentir-se incapaz de aprender a língua inglesa, o que criou uma espécie de bloqueio de aprendizagem. Ela relata que não conseguia aprender naquele curso e por isso passou a acreditar que nunca aprenderia inglês em lugar algum. Em nenhum momento ela revela ter percebido que o problema poderia não estar diretamente nela, mas sim no tipo de curso que estava inserida (um curso gramatical e pouco comunicativo, segundo seu relato).

Perceber as formas com as quais aprende melhor e transformar uma forma tradicional de ensino em outra mais adequada a seu modo de aprendizagem é uma outra qualidade do aprendente autônomo implícita no conceito de autonomia postulado por Benson (2001). Para Benson (*ibid*), ser autônomo significa ter o controle do gerenciamento da aprendizagem, sobre os processos cognitivos e os conteúdos de aprendizagem. Assim, Helena não era incapaz de aprender inglês, ela apenas não tinha autonomia suficiente para assumir o controle de sua aprendizagem. Em decorrência disso, o sentimento de incapacidade de Helena surgiu e ganhou força devido ao não uso de estratégias afetivas (OXFORD, 1990) que lhe ajudariam a controlar suas emoções e a motivar-se a superar suas dificuldades.

Helena nos revelou também que já há um ano está engajada na aprendizagem de espanhol. Minha análise a respeito disso é que essa professora procurou estudar outra LE por acreditar que é incapaz de atingir um nível proficiente de inglês, pois acredito que o seu interesse em migrar para o espanhol está mais relacionado ao acreditar na facilidade de aprendizagem desta língua do que de fato à ameaça de perda de carga-horária originária da inclusão do espanhol no currículo do Ensino Médio no Estado do Pará.

### 3.2.4 Estuda-se somente para dar aula

Outra crença identificada durante esta pesquisa está relacionada a forma com que o professor se vê enquanto aprendiz. Durante as sessões de aconselhamento percebemos que alguns professores em exercício podem ter muita dificuldade em se colocar de volta na posição de aluno. É como se depois de formados não conseguisse mais se ver como aluno, o que não quer dizer que esses professores depois de formados ficam estáticos e não procuram mais aprender nada. Quer dizer apenas que alguns professores preocupam-se tanto em ensinar que acabam se esquecendo de pensar em si como aprendizes. Tudo o que eles fazem, pesquisam ou compram relacionado à profissão tem como finalidade o ensino e não necessariamente a sua própria aprendizagem ou aprimoramento. De certa forma podemos dizer que a aprendizagem e o aprimoramento de alguns professores estão condicionados ao ensino: aprende-se para ensinar, aprimoram-se para ensinar melhor. Tentarei esclarecer essa assertiva relatando duas situações que ocorreram durante as sessões de aconselhamento.

A primeira situação ocorreu com o professor Carlos. Ao fazer a sua autoavaliação, esse professor não se percebeu como aprendiz e respondeu o questionário de acordo com o quanto de cada uma daquelas habilidades tinha em suas aulas (vocabulário, gramática, audição, leitura, fala e escrita), quando na realidade lhe tinha sido solicitado que avaliasse o seu nível de proficiência nessas habilidades. É o sujeito-professor tomando a frente do sujeito-aprendiz, ou seja, é como se o sujeito professor direcionasse a pergunta para aquilo que faz mais sentido para um professor.

A segunda situação ocorreu com a professora Helena. Vejamos o relato abaixo:

Na primeira sessão de aconselhamento, Helena apresentou uma coleção de espanhol que acabara de comprar. A conselheira perguntou-lhe o que ela pretendia fazer com aquela coleção. Helena imediatamente respondeu:

-Dar aula.

A conselheira percebeu que não tinha sido clara e reformulou a pergunta:

- O que você pretende fazer por você com essa coleção?

Como a professora insistiu com a mesma resposta, a conselheira disse:

- Bem, você está dizendo que vai usar essa coleção para dar aula, mas até o momento você não tem nenhuma turma de espanhol e provavelmente só terá em fevereiro ou março do ano que vem. Você diz ainda que seu espanhol é fraco, que está bem no início. Aí eu volto a perguntar: O que você vai fazer pelo seu aprendizado de espanhol com essa coleção? Vai deixar ela aí na estante até sair a próxima lotação para começar a utilizá-la? Por que você não aproveita esses meses que antecedem a próxima lotação para começar a utilizar esse material para aprimorar o seu espanhol?

Ela respondeu:

- Não, você não me entendeu. Quando eu tiver que dar aula eu vou ter de aprender o que tem nela.

- E por que você tem que dar aula para começar a aprender? – Pergunta à conselheira – Não seria melhor você aprender agora para facilitar o seu planejamento quando for dar aula?

- Você tem razão – Disse a professora – Eu estou acostumada a estudar só pra dar aula. Eu preciso aprender a estudar para me aprimorar sem necessariamente estar me preparando para dar aula que assim quando eu for dar aula vai ser bem mais fácil pra mim, pois quando eu já sei o conteúdo da aula eu não preciso me desesperar na véspera. É assim que acontece com a 5ª série. Como eu já sei todo o conteúdo de inglês da quinta série me sinto segura dando aula e nem preciso ficar horas e horas planejando ou praticando o conteúdo antes da aula.

A conselheiro complementou:

- É isso aí. Você não precisa deixar pra pegar esse material só quando for dar aula. Você está aprendendo espanhol agora, então aproveite esse material para lhe ajudar. Tente olhar para o material a partir de agora pensando primeiro em como aprimorar o seu inglês ou o seu espanhol com ele. Só depois pense em utilizá-lo em suas aulas. Isso vai ajudar muito você.

Ela respondeu:

- É isso mesmo que vou fazer. Vou utilizar primeiro pra eu aprender espanhol, depois pra dar aula.

(Helena, sessão de aconselhamento)

Esse relato é outro exemplo da dificuldade que alguns professores tem de se enxergar como aprendente. A professora Helena não entendeu a pergunta mesmo depois de reformulada porque ela não estava se vendo como aprendente de espanhol, apesar de estar ainda cursando faculdade e curso livre de espanhol. Ela estava se vendo apenas como professora e essa visão, digamos unilateral, estava lhe impedindo de se desenvolver enquanto aprendente.

Por fim, ajudar esses sujeitos a confrontar e ressignificar essas crenças foi uma das tarefas executadas pelo conselheiro linguageiro desta pesquisa, pois acredito que a manutenção dessas crenças é um dos obstáculos que impedem o desenvolvimento linguístico e pedagógico desses profissionais.

### 3.3 Dificuldades dos professores

Falar sobre dificuldades de professores de escolas públicas não é uma tarefa complicada. No entanto, nossa pretensão com esta subseção não tem como principal foco discutir sobre as dificuldades estruturais que professores de inglês de escolas públicas enfrentam. Como apresentado na metodologia, o modelo de aconselhamento linguageiro adotado por esta pesquisa parte de uma área de preocupação pessoal do aconselhado em direção ao desenvolvimento da competência de aprender desse sujeito. Daí porque se pretende aqui discorrer a respeito das dificuldades apresentadas por esses sujeitos como área de preocupação pessoal.

#### 3.3.1 De acordo com as narrativas de aprendizagem

As narrativas de aprendizagem revelam as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos de nossa pesquisa durante o período de formação<sup>15</sup>. Dentre as principais dificuldades apresentadas nas narrativas de aprendizagem destacam-se: dificuldades de compreensão e produção da língua, dificuldades com a abordagem de ensino e dificuldades financeiras.

Segundo a narrativa de aprendizagem da professora Ana, ela sempre teve muita dificuldade em compreender textos orais e escritos:

(18) Assistimos um filme em uma língua que era totalmente diferente da nossa, era japonês aquela língua, e as legendas em inglês. Então nós tivemos muita dificuldade. Eu tive muita dificuldade quanto a isso (Ana, narrativa).

(19) Uma das minhas dificuldades é a parte fonológica da língua. Eu não consigo ainda ler bacana no dicionário que tem transcrições fonéticas. (...) Com isso a pronúncia fica mais ou menos (Ana, narrativa).

---

<sup>15</sup> Convém salientar que consideramos período de formação qualquer período em que os sujeitos dessa pesquisa estiveram envolvidos com a aprendizagem do inglês. Esse período corresponde tanto ao período que Ana e Helena passaram no curso de graduação, como também ao período em que Carlos esteve no curso livre.

No primeiro relato, percebemos que a atividade descrita pela professora Ana, ainda realizada na faculdade de Letras, é uma atividade de leitura, tendo em vista que o áudio estava em japonês. O que Ana não deixa claro aqui é o que tornou exatamente essa leitura difícil pra ela (vocabulário, velocidade das legendas etc.). Ter consciência do que torna algo difícil de se compreender é uma das primeiras preocupações do aprendente autônomo, pois conhecer suas dificuldades a fundo é o melhor caminho para superá-las.

No segundo relato, Ana nos apresenta sua dificuldade de produção oral já acompanhada da estratégia desenvolvida por ela para superar essa dificuldade (usar dicionário com transcrição fonética). Aqui, parece-me que sua dificuldade é muito mais compreender os símbolos fonéticos do que de fato produzir um determinado som. Se Ana não tem um bom conhecimento de Fonética e Fonologia, essa não seria a melhor estratégia para ajudá-la a aprimorar a pronúncia. A permanente utilização dessa estratégia, ao invés de estar lhe ajudando, acaba por não lhe permitir vislumbrar outras possibilidades de praticar o conteúdo desejado, tornando-se assim, mais um elemento que dificulta a sua aprendizagem autônoma. Saber reconhecer quando uma estratégia não está funcionando e imediatamente pensar em outra estratégia para substituir a primeira é também característica do aprendente autônomo que está relacionada à avaliação e ao planejamento da aprendizagem. Discutir a eficácia dessa estratégia e tecer explicações sobre os símbolos fonéticos apontados por Ana como de maior dificuldade, foi uma das ações da conselheira linguageira durante essa pesquisa.

Outro fator que se destaca entre as dificuldades relatadas nas narrativas de aprendizagem está diretamente ligado ao modelo de curso de graduação ao qual as professoras Ana e Helena estavam inseridas: um modelo de ensino de LE extremamente gramatical. Digo isto pois Ana e Helena revelam ter tido muita dificuldade em aprender a língua do jeito que estava sendo ensinado. Eis um trecho da narrativa de Ana que nos fala sobre isso.



- (20) Na universidade não aprendemos a parte de fonética e fonologia do inglês. Foi só a gramática pura. Só a gramática pura. Praticamente era tudo em português. (...) Nós tivemos uma única aula de audição. Fomos pro laboratório de línguas uma única vez e assistimos um filme em língua inglesa (Ana, narrativa).

Nessa fala Ana deixa claro sua insatisfação com um curso de língua que durante quatro anos realiza uma única atividade de audição, os professores não se comunicam com os alunos na língua alvo do curso e nem tampouco ensinam conteúdos que ela considera essenciais para o aperfeiçoamento no idioma que está sendo estudado. Apesar de a abordagem gramatical ter de certa forma lhe facilitado a conclusão do curso já que a gramática sempre foi para ela o aspecto mais fácil de se compreender (ver tópico autoavaliação mais adiante), na fala acima Ana questiona a abordagem metodológica do curso de formação que lhe foi ofertado.

Helena também destaca as dificuldades que enfrentou devido à abordagem gramatical do curso de graduação que cursou. Para demonstrar isso, retomo a fala (4):

- (4) A experiência no começo não foi boa com algumas professoras, porque era justamente gramática pura. Era muito conteúdo, muito conteúdo. Tinha de fazer atividade direto. O material da universidade era atividade mais de gramática mesmo, muita atividade de gramática (Helena, narrativa).

Segundo essa professora, sua dificuldade diminuiu depois que procurou socorro em cursos livres.

- (21) Depois disso, já fazendo curso livre, fazendo (curso livre A), fazendo (curso livre B), eu comecei a ver o inglês diferente, mas o bloqueio meu estava na oralidade e continua, mas estou melhorando (Helena, narrativa).

No entanto, os cursos livres não se mostraram eficazes quanto à superação de dificuldades em relação à modalidade oral da língua. No trecho acima, Helena nos revela que, embora tenha avançado bastante nos cursos livre, sua dificuldade com a oralidade permanecia

até o início desse trabalho, o que fez deste aspecto uma área de preocupação pessoal de Helena que precisou ser tratada cuidadosamente durante as sessões de aconselhamento.

Carlos, por sua vez, não nos apresentou nenhuma dificuldade relacionada diretamente à língua em sua narrativa de aprendizagem. Esse professor nos relatou apenas as dificuldades financeiras que enfrentou durante sua adolescência e juventude.

(22) Eu fiz nas duas. Fiz estadual Medicina e Ciências Contábeis na (uma universidade particular). Na (universidade particular) eu passei, só que eu não fui cursar devido o valor. Muito alto, não dava pra fazer (Carlos, narrativa).

(23) De lá nos terminamos o ensino médio. Mas pra onde ela ia, ela queria me levar. Ela falou: - Vamos pro (um curso pré-vestibular). Eu falei: - Mas eu não tenho condições. Então lá no (uma escola pública), nós tínhamos um professor de desenho que era um dos diretores do (curso pré-vestibular) e ele conseguiu bolsa pra gente (Carlos, narrativa).

Como vimos acima, as dificuldades financeiras enfrentadas por Carlos o impossibilitaram de seguir a profissão que ele de fato desejava ter. O fato é que ele só teve como estudar inglês devido à bolsa de estudo que recebeu graças à ajuda de uma colega e de um professor. Por essa razão, não podemos negar o profundo impacto que a dificuldade financeira enfrentada por Carlos teve na determinação de seu futuro.

### **3.3.2 De acordo com as sessões de aconselhamento**

As sessões de aconselhamento, como foi dito no capítulo metodológico, partiram do preenchimento das fichas de metas. As metas estabelecidas nestas fichas serviram também para identificar as principais dificuldades dos aconselhados, uma vez que a sua construção partia daquilo que o aconselhado acreditava que precisava aprender/aprimorar para tornar-se mais proficiente em inglês.

Assim, as dificuldades que os sujeitos desta pesquisa apontaram como obstáculos que gostariam de superar durante as sessões de aconselhamento foram as seguintes: dificuldades

de compreensão e produção oral, problemas com a pronúncia das palavras; dificuldade de controlar a ansiedade; e dificuldade de fixar vocabulário e estrutura gramatical.

Ana falou que apresentava uma grande dificuldade de produção oral. Assim, para alcançar seu desejo íntimo de ser fluente em inglês, ela estabeleceu o seguinte objetivo a ser trabalhado nas sessões de aconselhamento: conseguir estabelecer diálogos básicos que abordem coisas do cotidiano. Ana estava certa de que para alcançar esse objetivo ela precisava primeiro expandir seu vocabulário na língua, pois segundo ela são poucas as palavras do inglês que ela sabia o significado e conseguia pronunciar corretamente. Outra meta estabelecida por essa professora relaciona-se ao fato de que os ouvidos precisam ser habituados a escutar o idioma para alcançar uma compreensão oral mais rápida e eficiente. Ana entendia que se ainda não conseguia ter uma boa compreensão oral é porque seus ouvidos ainda estavam habituados a ouvirem apenas em português.

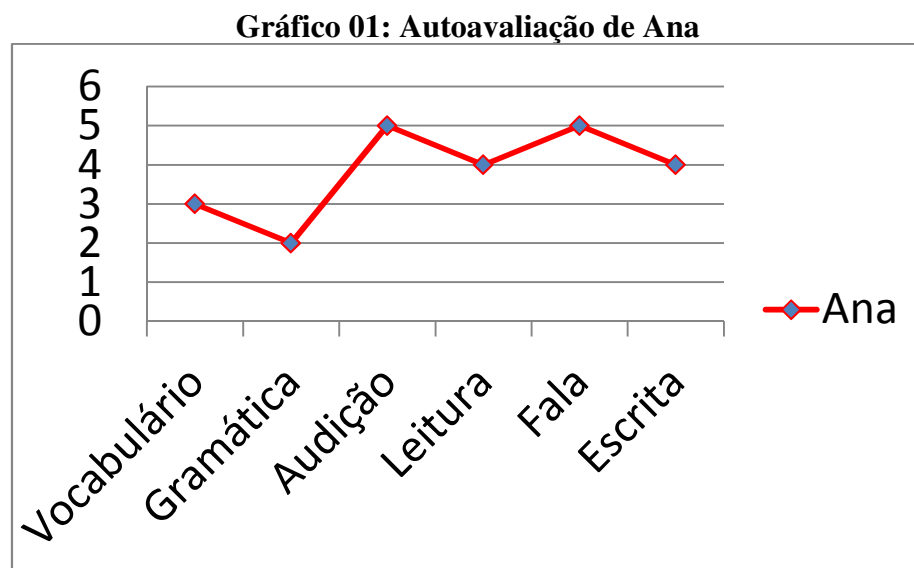
Carlos definiu que precisava aprender a não se desesperar quando ouvir alguém falar em inglês porque seu nível de ansiedade acabava por não lhe permitir alcançar a compreensão. Carlos também decidiu que precisava aprender a compreender sentenças como um todo e evitar traduzir palavra por palavra, pois esse processo fazia com que ele perdesse tempo e não lhe permitia interagir em velocidade normal. Outra meta estabelecida por Carlos relaciona-se aos aspectos gramaticais do inglês. Segundo esse professor, o pouco domínio que tinha do tempo verbal presente perfeito lhe atrapalhava na hora de produzir sentenças, pois ele nunca sabia qual o tempo verbal que devia utilizar em determinada situação. Carlos também admitiu que seu pouco domínio das expressões idiomáticas não lhe permitia ter uma boa compreensão oral.

Durante as sessões de aconselhamento, Helena apontou que precisava expandir seu vocabulário, fixar as formas presente e passado dos verbos irregulares e praticar bastante a pronúncia desses verbos.

Definidas as dificuldades, conselheira e aconselhados discutiram a respeito das ações que poderiam levar a superação dessas dificuldades.

### 3.4 Autoavaliação dos professores

Cada um dos três sujeitos desta pesquisa responderam a um questionário de análise de necessidades. Nesse questionário eles precisaram fazer uma autoavaliação de cada uma das seguintes habilidades: vocabulário, gramática, audição, leitura, fala e escrita. Assim, no momento em que o professor se avaliava como fraco em determinada área, entendeu-se que esta era uma área de preocupação pessoal desse professor. A partir dessa autoavaliação montei os gráficos seguintes<sup>16</sup>:

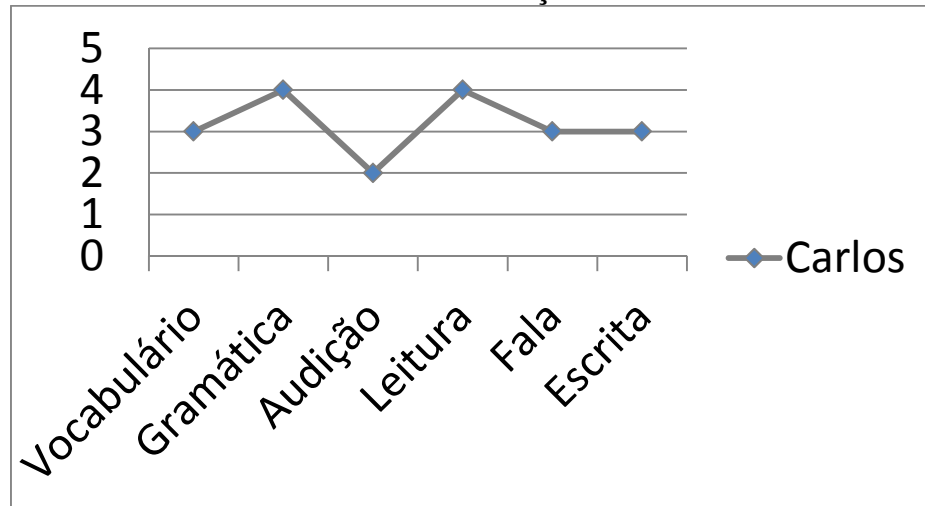


Como se pode ver no gráfico acima, Ana admite ser fraca em audição (5), leitura (4), fala (5) e escrita (4), razoável em vocabulário (3) e forte em gramática (2). Assim, de acordo com o QAN, as principais áreas de preocupação pessoal de Ana são audição, leitura, fala e

<sup>16</sup> Nos gráficos, ao contrário do senso comum, quanto mais baixa a numeração, mais competente o professor se julga ser (ver item 2.4).

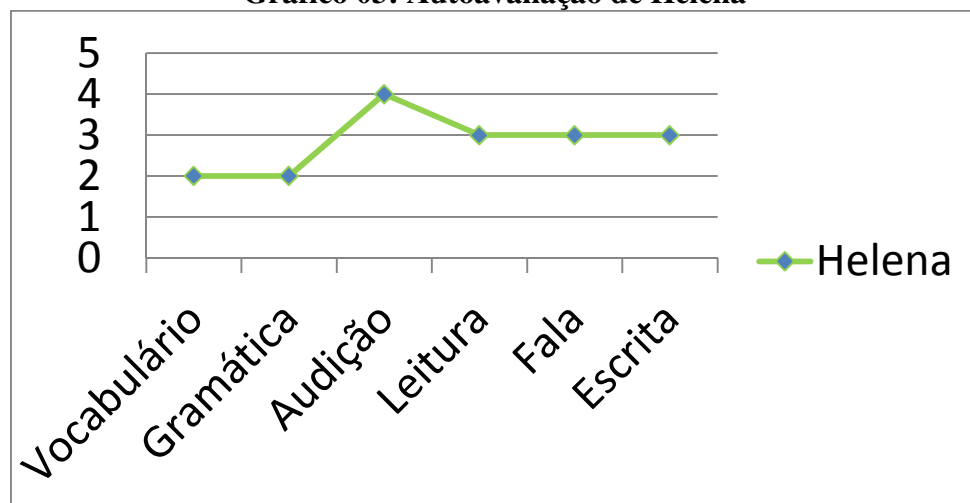
escrita, ou seja, as quatro grandes habilidades bastante referidas pelos manuais de ensino de LE.

**Gráfico 02: Autoavaliação de Carlos**



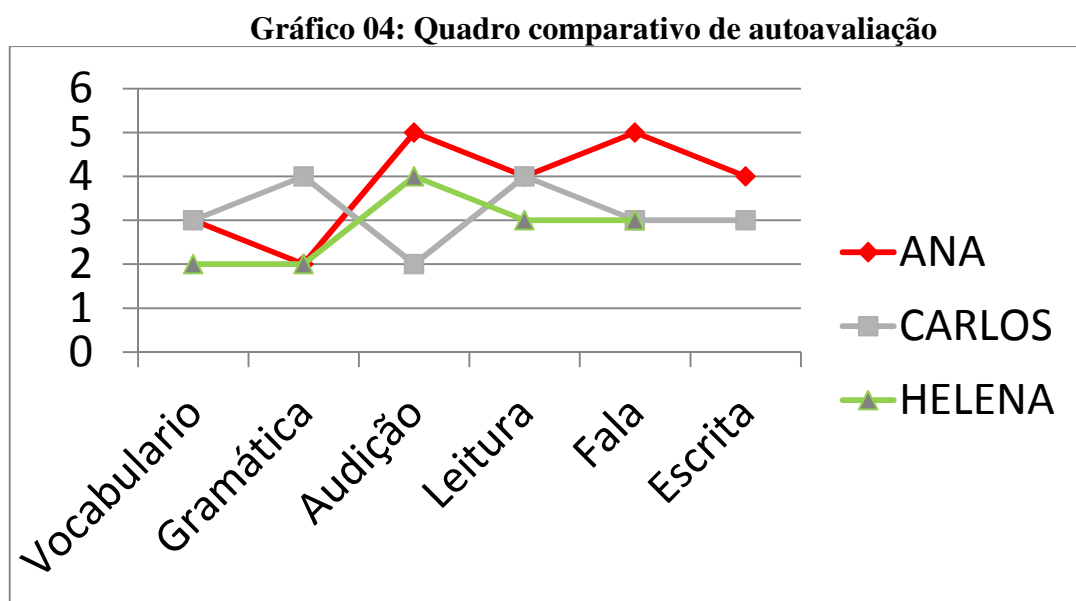
Carlos, por sua vez, admite ser fraco em gramática (4) e leitura (4), ter um nível intermediário de vocabulário (3), fala (3) e escrita (3) e ser forte em audição (2). Ele deixa em evidência sua preocupação em relação a seus conhecimentos gramaticais e sua competência leitora em LE.

**Gráfico 03: Autoavaliação de Helena**



Já Helena admite ser fraca em audição (4), ter um nível razoável em leitura (3), fala (3) e escrita (3) e ser forte em vocabulário (2) e gramática (2). Assim, essa professora aponta a audição como sua principal área de preocupação.

Abaixo, apresenta-se um quadro comparativo das três autoavaliações para que se possa observar mais claramente em que esses sujeitos se assemelham em relação aquilo que esses acreditam ser suas maiores dificuldades.



É importante observar que em nenhum momento as três linhas se encontram, revelando a heterogeneidade desses sujeitos. No entanto, há alguns pontos em que dois dos sujeitos se avaliam da mesma maneira: Ana e Helena acreditam serem boas em gramática (2), Ana e Carlos pensam serem fracos em leitura (4) e Carlos e Helena dizem serem razoáveis em fala (3) e escrita (3). Por outro lado, nenhum dos três sujeitos assumiu que era muito bom (5) em nenhuma das seis habilidades.

Por fim, é necessário deixar claro que os dados presentes nos gráficos acima são percepções dos professores sobre suas dificuldades. Há quem duvide da validade desses dados uma vez que eles não resultam de um teste de proficiência renomado, e por serem percepções

são altamente subjetivas. Minha defesa a esse respeito é que aquilo que é subjetivo também é verdade. Em meu trabalho, as percepções dos professores sobre seus conhecimentos a respeito da língua inglesa serviram como janela para os outros problemas, isto é, uma mostra do caminho a se seguir para alcançar o aprimoramento. Por meio dessa janela se promoveu o questionamento que, por outro lado, conduziu à conscientização dos problemas reais de cada professor-aconselhado.

### **3.5 Reflexos do aconselhamento**

A ação da conselheira linguageiro durante as cinco sessões de aconselhamento direcionou-se àquilo que se considerou como obstáculos para o desenvolvimento da autonomia dos professores sujeitos desta pesquisa: crenças e dificuldades. Assim, apresento nas subseções seguintes os reflexos do aconselhamento nessas duas áreas, bem como já anuncio uma possível mudança na prática pedagógica de alguns desses profissionais, resultado da internalização do discurso de aconselhamento.

#### **3.5.1 O AL e a ressignificação de crenças**

As crenças mais significativas percebidas durante esta pesquisa foram: crença de que só se aprende inglês em curso livre, crença de que o professor precisa saber tudo; crença de incapacidade de aprender e crença de que estuda-se somente para dar aula. As sessões de aconselhamento partiram da confrontação dessas crenças, pois acredito que algumas delas estavam impedindo o professor de assumir o controle da sua aprendizagem, deixando a apropriação de algumas habilidades e/ou conteúdos ora para quando precisasse desse conhecimento para lecionar, ora para quando tivesse tempo para estudar em um curso livre.

A minha primeira preocupação enquanto conselheira (CL) desta pesquisa foi fazer com que os professores se conscientizassem da existência dessas crenças, para tanto adotei a

técnica de questionamento apresentada por Kelly (1996). Perguntei a professora Ana, por exemplo, o porquê de ela esperar para quando ela puder voltar para um curso livre para começar a buscar sua tão sonhada fluência em inglês. Perguntei ainda a ela se ela acredita que só num curso livre ela conseguiria desenvolver o seu inglês. Relatei a essa professora histórias de sucesso de pessoas que nunca frequentaram cursos livres e têm uma excelente fluência em inglês, histórias essas que li em outras narrativas de aprendizagem. Após ouvir as histórias, a professora Ana ficou bastante empolgada e ansiosa para começar a ação, demonstrando com isso que ela percebeu a partir das histórias dos outros que a sua fluência em inglês dependia muito mais de si mesma do que de algum curso de que pudesse participar.

Com Helena adotei estratégia similar. No entanto, essa professora informou já ter passado por diversos cursos livres na busca pela sua proficiência linguística. Assim perguntei a ela porque ela havia trocado tantas vezes de curso livre. Ela informou que quando não gostava da metodologia do curso e achava que não estava evoluindo procurava outro curso. Nesse momento senti a necessidade de questionar sobre como eram as aulas dos cursos livres que ela participou e ela me relatou que na maioria deles, com exceção de um, aquele que fechou em Abaetetuba, o foco era dado à gramática e pouco ou nada de comunicação oral se via. Relatei a professora Helena minha passagem por um curso livre de Belém, onde boa parte das atividades orais eram apenas repetição das conversas do livro e contei a ela que já estando no penúltimo nível decidi abandonar o curso pois percebi que aquele curso livre com seu método de repetição estava me desmotivando a aprender. Fiz isto com a intenção de criar empatia e fazer com que a professora percebesse que esse tipo de situação não aconteceu só com ela. Aqui foi interessante que a pergunta seguinte partiu da professora que me indagou sobre o que eu passei a fazer para melhor o meu inglês. Nesse momento, falei a ela sobre diversas atividades que passei a realizar em casa, como ouvir músicas, assistir a filmes, criar *flashcards* de vocabulário novo e cartões de tópicos para conversação, coisas essas que não



fazia enquanto estava no curso livre. A percepção da professora Helena sobre o quanto ela estava insistindo com os cursos livres e o pouco que ela estava fazendo por si mesma enquanto aprendente de inglês foi quase que imediata. Esta professora finalizou a sessão dizendo o seguinte:

(24) Se eu tivesse que aprender em curso livre já teria aprendido, pois eu já passei por um montão deles e até agora ainda não saí do inglês básico (Helena, sessão de aconselhamento).

É interessante lembrar que a crença de que só se aprende inglês em curso livre está diretamente ligada a crença de que não se aprende inglês em escolas públicas apresentada por Barcelos (2007). É nesse sentido que vi a imediata necessidade de ressignificação dessa crença, pois, se como professora de inglês de escolas públicas, eu acredito que o lugar de aprendizagem de línguas no Brasil é o curso livre de idiomas, eu estou admitindo que meu trabalho é ineficiente e pouco significativo, pois comigo o aluno nunca vai aprender a língua de fato, o que por outro lado afeta a minha motivação em ensinar e a minha autoestima profissional.

Conscientizar-se da necessidade de assumir o controle sobre a sua aprendizagem nos moldes apresentados por Benson (2001) permite que o sujeito entenda que para aprender um idioma é necessário muito mais do que frequentar aulas, é necessário se conhecer melhor e conhecer suas necessidades. Essa conscientização também faz com que este sujeito enxergue o curso livre de idiomas apenas como uma das possibilidades de melhorar e praticar o inglês entre uma variedade enorme de possibilidades disponíveis atualmente.

Outra crença que precisou ser confrontada durante as sessões de aconselhamento foi a de que só se estuda para dar aula. Os professores sujeitos desta pesquisa relataram estarem acostumados a estudar um determinado tópico ou verificar a pronúncia de determinada palavra somente quando precisavam dar aula sobre esse tópico e/ou palavra. Fazer com que o

professor se percebesse também como aprendente da língua foi uma tarefa bastante complicada, pois tudo a que o professor se referia no início do aconselhamento relacionava-se a sua forma de ensinar e não à sua própria aprendizagem. Com isso, o professor não tomava atitudes para aumentar a sua competência linguageira. Suas ações relacionavam-se apenas a conteúdos de ensino. Para confrontar essa crença, foi necessário pedir para que estes professores esquecessem a princípio as suas salas de aulas e procurassem enxergar os conteúdos e recursos disponíveis visando à sua aprendizagem e não mais a de seus alunos. Confrontar esta crença possibilitou a criação de conteúdos de aprendizagem voltados para as necessidades de aprendizagem de cada um dos professores sujeitos desta pesquisa, o que, por sua vez, pouco ou nada estava relacionado aos conteúdos que esses professores estavam ensinando na escola pública durante o período de aconselhamento.

Colocar o professor de volta na posição de aprendente também possibilitou que este entendesse que seu papel em sala de aula não era mais o de detentor do conhecimento, o que refletiu por sua vez em sua prática docente, posto que não carregava mais consigo a responsabilidade de ser aquele que sabe tudo sobre a língua em estudo. Para exemplificar a mudança de atitude desses professores no que se refere à ressignificação desta crença, apresento o trecho abaixo:

(25) Eu posso dizer pra eles que eu não sei, mas que vou pesquisar e na próxima aula trago a resposta ou eu posso fazer melhor, pedir pra que eles que pesquisem sobre isso e que eu vou pesquisar também e que na próxima aula a gente ver como fica (Helena, sessão de aconselhamento).

Ao se ver como aprendente da língua, o professor passou a conscientizar-se que não precisava saber tudo sobre a mesma, posto que ele assim como seus alunos estava em processo de construção de conhecimento. Por outro lado, o fato de o professor também ser uma aprendente em sala, apesar de o colocar no mesmo lugar do aluno, não o desabilita a ensinar o idioma, uma vez que o nível de conhecimento sobre o objeto de estudo eram

distintos e o professor continuava podendo exercer o papel de sujeito mais capaz (nos termos vygotskyanos), agindo na ZDP do aluno.

### **3.5.2 O AL e os primeiros passos visando superação das dificuldades**

As sessões de aconselhamento partiam daquilo que o professor já sabia a respeito da língua em direção a construção ou ao aprimoramento de novas habilidades. Para tanto, a CL pedia ao aconselhado que refletisse sobre o que ele já sabia fazer com a língua, o que ele gostaria de aprender a fazer a partir de agora e o que ele acreditava que precisava fazer para alcançar seus objetivos. Assim, o aconselhado construiu seus objetivos em relação ao inglês e colaborativamente conselheira e aconselhados discutiram formas de alcançar esses objetivos. A execução dessas ações evidenciou uma mudança de atitude por parte do aconselhado que se mostrou preocupado em iniciar um processo de tomada de controle sobre a sua aprendizagem visando o seu aprimoramento pessoal e profissional.

A professora Ana decidiu que iria tentar estabelecer diálogos simples com pessoas que soubessem inglês. Não encontrando ninguém em seu convívio regular que dominasse essa língua para dialogar com ela, essa professora também teve a iniciativa de inscrever-se em um curso básico de inglês *online* para praticar diálogos. No entanto, não teve como fazer o curso *online* porque sua internet não funciona bem para esse tipo de curso e posteriormente descobriu que só a primeira aula era livre, para as demais teria de pagar um valor mensal e durante o período do aconselhamento revelou estar vivendo uma fase financeira difícil, o que a impossibilitava de fazer gastos extras para aquele período, deixando assim, o curso *online* para logo que se recuperasse financeiramente.

Como Ana entendia que tinha um grande problema de audição em inglês, essa professora procurou ouvir música para melhorar a audição. Foi ao tentar compreender essas músicas que Ana percebeu que a sua maior dificuldade de língua não era nem ouvir, nem

falar, como ela havia informado em seu QAN. Depois de não conseguir compreender essas músicas, mesmo acompanhada das letras, e questionada sobre o porquê de não ter compreendido, a professora Ana percebeu que a razão pela qual não alcançava a compreensão era o fato de ela não possuir um vasto acervo vocabular. Aqui se verifica a ação do AL na percepção das reais dificuldades. O AL ajudou a professora Ana a perceber que sua compreensão oral dependia sobremaneira de seu vocabulário. A partir daí Ana descobriu que seu vocabulário era a sua maior dificuldade e começou a estabelecer estratégias para aprimorá-lo.

Para expandir seu vocabulário, por sua vez, Ana se propôs fazer *flashcards*, tarefa essa que alegou na semana seguinte não ter encontrado tempo para realizar. No entanto, essa professora pesquisou na internet novas formas de fixar vocabulário, utilizou um dicionário eletrônico que tem instalado em seu computador para descobrir o significado das palavras que não conhecia nas músicas, praticar a pronúncia e descobriu que é altamente visual o que a levou a anotar em um caderno todas as novas palavras que acabara de conhecer para fixar o vocabulário e praticar a ortografia.

Outra ação que Ana conseguiu realizar foi, após ouvir várias vezes as músicas, cantá-las e gravar-se cantando em seu celular. Ana também se propôs ler uma história em inglês, resumi-la e recontá-la também em inglês. Ela foi capaz de realizar essa tarefa, no entanto para recontá-la, Ana precisou escrever em um papel e tê-lo em mãos para recontar.

É importante ressaltar que apesar de não ter alcançado todas as metas estabelecidas, essa professora revelou estar iniciando um processo de autonomização. De fato ela não fez algumas coisas que ela se comprometeu a fazer, mas por outro lado ela fez outras coisas que não tinham sido mencionadas, o que caracteriza um certo nível de autonomia.

É importante ressaltar também que o aconselhamento ajudou a professora Ana a refletir sobre as estratégias que estava utilizando. No decorrer das sessões de aconselhamento,

essa professora percebeu que a sua estratégia de verificar no dicionário digital a pronúncia de determinada palavra em nada a estava ajudando a aprimorar sua habilidade de produção oral. Assim, aos poucos, os aconselhados foram levados a pensar em novas estratégias para sanar seus problemas.

O professor Carlos começou a ouvir e cantar músicas internacionais como estratégia para aumentar a quantidade de insumo de inglês oral consumido diariamente e aprimorar a pronúncia. Este professor também se propôs a criar mapas semânticos para expandir vocabulário.

Na primeira semana, esse professor não realizou nenhuma das tarefas que se propôs realizar alegando que não encontrou tempo. Na semana seguinte, Carlos ouviu uma música de Celine Dion, porém não conseguiu compreender e também não procurou a letra da música para ajudar na compreensão alegando não ter tido tempo para isso. Como percebi que esse professor tinha muita dificuldade em organizar o seu tempo para realizar as ações necessárias ao desenvolvimento do seu inglês, imaginei uma estratégia que pudesse demonstrar a esse professor que mesmo com a sua grande carga-horária havia uma forma de arranjar tempo em seu dia atribulado para praticar inglês. Foi aí que propus a ele que fizesse do momento de ir para cama o momento de praticar o seu inglês ouvindo e ou lendo alguma coisa em inglês. Para exemplificar o que estava dizendo, mostrei a ele alguns livros-áudio que comprei na época do meu curso de graduação e falei a ele que com esses livros conseguia praticar as quatro habilidades, pois toda a noite antes de dormir realizava algum tipo de atividade com algum daqueles livros, que geralmente seguia a seguinte ordem: primeiro eu escutava a história várias vezes, a partir daí eu criava a minha interpretação sobre o que tratava o livro; depois eu ia ao livro de fato para confirmar se as hipóteses que havia estabelecido com a audição eram verdadeiras. Enquanto lia já ia marcando o vocabulário que não conhecia e checando no dicionário. Feito isso ia para o papel e resumia a história para no final encontrar

alguém na faculdade que me escutasse contar a história. Carlos achou a atividade interessante e resolveu experimentar. Na primeira noite, ele ouviu a história e relatou que não entendeu nada. Perguntei a ele porque era difícil para ele, me respondeu que eles falavam muito rapidamente. Na segunda noite ouviu novamente e continuou sem entender nada. Perguntei a ele se não queria mudar de livro. Respondeu que não. Que agora era uma questão de honra entender aquela história. Mudou de estratégia. Decidiu ler para depois ouvir. Foi aí que descobriu que seu problema era muito mais com o vocabulário do que com a audição. A história continha muitas palavras desconhecidas. Perguntei a ele o que fez com as palavras desconhecidas. Respondeu que nada. Que nem destacou no texto, que era muito difícil estudar depois de ter trabalhado tanto o dia todo. Nas semanas seguintes não arranjou mais tempo para as sessões de aconselhamento.

Helena por sua vez se propôs em um primeiro momento selecionar uma lista de verbos irregulares para estudar, criar *flashcards* associando a imagem às formas presente e passado dos verbos, pensar em frases com esses verbos, utilizando-as no presente e no passado, ouvir a pronúncia dos verbos no dicionário digital e repetir quantas vezes possível para alcançar uma pronúncia mais próxima.

No encontro seguinte, Helena alegou que não encontrou tempo, pois precisou acompanhar a mãe que estava doente e logo depois veio o Círio de Nazaré. Nessa sessão, conselheira e aconselhada selecionaram juntas a lista de verbos irregulares. A partir desta lista a aconselhada criou frases com os verbos irregulares que ela já conhecia em um trabalho conjunto com a conselheira, no qual a conselheira dizia um verbo e um tempo verbal e a aconselhada criava oralmente frases com o verbo que a conselheira falou. A aconselhada ficou de fazer o mesmo com os demais verbos da lista.

Para praticar sua compreensão escrita e produção oral, Helena se propôs ler uma história em inglês e reproduzi-la oralmente. Tarefa esta bastante similar a tarefa a qual o

professor Carlos se propôs realizar, que, entretanto resultou em ações diferentes uma vez que a professora Helena conseguiu realizá-la até o final e podemos dizer que obteve bons resultados.

### **3.5.3 O aconselhamento linguageiro: resultados gerais**

Durante as sessões de aconselhamento, Ana mostrou-se muito entusiasmada com o avanço de seu inglês, pois, segundo ela, sentia que estava avançando e acreditava que esse avanço resultava das reflexões feitas durante as sessões de aconselhamento. Desta forma, a professora Ana avaliou a intervenção promovida pelo aconselhamento como positiva. Na fala seguinte, essa professora chama a atenção para a importância das sessões de aconselhamento para a sua tomada de atitude:

(26) Rejane, porque tu não fizesses o teu mestrado antes? Se tu tivesse feito o teu mestrado antes eu já tava bem adiantada no inglês agora (Ana, sessão de aconselhamento).

A professora Helena também revelou estar muito entusiasmada, pois sentia agora que era capaz de fazer uma variedade de coisas diferentes. Helena também relata que graças a incentivos que recebeu nas sessões criou coragem e ministrou a sua primeira aula com música. Ao relatar isso ela pareceu muito motivada, pois tinha sentido que pela primeira vez a sua aula havia agradado os seus alunos.

(27) Hoje eu tomei coragem e levei uma musica para a aula. Os alunos adoraram. Claro que eu não li a música. Eu coloquei ela pra tocar e pedi que eles preenchessem o que faltava. Foi uma atividade simples e eu morria de medo de não dar conta, de não entender o que estava na música, mas deu tudo certo. Estou muito feliz.

Helena também relatou que durante um curso de formação para professores de espanhol, a aconselhada encontrou com um cantor na porta do prédio onde o curso acontecia. Esse cantor era nativo do espanhol e esposo de uma das professoras do curso. Ele imediatamente tentou manter comunicação com ela, mas ela fugiu da conversa pois achava que seu espanhol ainda não era bom o suficiente para estabelecer diálogos. O cantor insistiu. Foi quando ela disse ter ouvido a minha voz falando com ela: “aproveita as oportunidades, aproveita as oportunidades de usar o idioma”. Frase essa que havia dito a ela na sessão de aconselhamento anterior quando ela contou sobre sua dificuldade de falar. Naquele momento Helena não conseguiu mais do que cumprimentar o cantor tendo em vista o seu pouco domínio de espanhol. No entanto, esse episódio deixa evidenciado o processo de internalização da fala do conselheiro na construção da autonomia do sujeito-professor de línguas, que ao reconstruir e internalizar o discurso do aconselhamento percebe as oportunidades de praticar a língua que surgem em seu dia a dia (VYGOTSKY, 1984).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa-ação se propunha encontrar maneiras de melhorar a formação em serviço de professores de inglês que atuam na rede pública de ensino no interior do Estado do Pará. Para tanto, busquei compreender melhor o contexto onde atuavam os professores sujeitos desta pesquisa e procurei identificar quais eram suas principais dificuldades no exercício da profissão para, a partir daí, apoiá-los por meio do aconselhamento linguageiro a aprimorar a sua competência tanto linguageira quanto pedagógica.

Ao buscar compreender melhor o contexto onde atuavam os professores tentei responder a primeira pergunta que guiou essa pesquisa. Como resposta a essa pergunta pude perceber que esses profissionais envolveram-se com a docência em inglês acidentalmente, posto que os três revelaram que ser professor de inglês nunca foi seu projeto de vida, ao mesmo tempo que percebi que esses profissionais criaram com o passar do tempo mecanismos para motivar-se a aprender inglês. Também constatei que uma das razões para o não desenvolvimento da autonomia desses profissionais estava relacionado a algumas crenças que esses sujeitos tinham a respeito da aprendizagem de língua. Essas crenças precisaram ser confrontadas durante as sessões de aconselhamento para que o professor pudesse dar início a seu processo de autonomização, tomando o controle da sua aprendizagem.

Ao buscar responder a segunda pergunta de pesquisa, pude identificar as principais dificuldades dos professores de inglês sujeitos dessa pesquisa. A identificação das principais dificuldades possibilitou a demarcação das áreas de preocupação pessoal de cada um dos aconselhados. Os diferentes instrumentos de pesquisa me permitiram identificar essas dificuldades. As narrativas de aprendizagem destacaram dificuldades de compreensão e produção da língua, dificuldades com a abordagem de ensino e dificuldades financeiras. Os

relatórios das sessões de aconselhamento identificaram dificuldades de compreensão e produção oral, problemas com a pronúncia, com fixar vocabulário e estrutura gramatical e controlar a ansiedade. Os QAN conduziram a percepção das áreas mais problemáticas de cada um dos aconselhados: Ana destacou seu problema com a audição e a fala; Carlos revela ter maiores problemas no campo da gramática e da leitura; e Helena deixa em evidência sua grande dificuldade com a audição.

Por fim, como resposta a pergunta de pesquisa três, posso dizer que o aconselhamento linguístico permitiu a ressignificação de crenças que por sua vez fez com que os professores-aconselhados enxergassem o seu real papel na aprendizagem e buscassem alternativas para aprimorar o seu inglês.

O AL também conduziu os professores-aconselhados a avaliar suas estratégias, levando alguns deles a perceberem que as estratégias que estavam utilizando para desenvolver determinada habilidade não eram apropriadas para alcançar o objetivo proposto. Assim também o AL, por meio de questionamentos, permitiu que as dificuldades pudessem ser redefinidas e especificadas.

Ressalto também aqui o papel motivador que o AL exerceu no desenvolvimento desses profissionais. À medida que as sessões de aconselhamento se sucediam, os aconselhados sentiam que estavam avançando e quanto mais percebiam seus avanços mais realizavam ações de aprendizagem.

Um dos principais problemas enfrentados durante o período de aconselhamento, entretanto, relaciona-se ao espaço de aconselhamento. Como as sessões de aconselhamento aconteceram na casa dos aconselhados, estávamos sempre sujeitos a interrupções pela família dos aconselhados. Outro problema que tivemos de enfrentar com bastante frequência foi o pouco tempo livre que o professor tinha disponível tanto para se encontrar com a conselheira quanto para realizar as tarefas que havia determinado para a semana: a maioria dos

professores de inglês da rede pública do interior possui dois vínculos empregatícios, uma vez que a carência desses profissionais ainda é muito grande. Uma possível solução para esse problema é buscar parceria com as Secretarias de Educação tanto para que estas disponibilizem um tempo dentro da carga-horária desses profissionais para o aconselhamento, tendo em vista que a hora-atividade regida pelo Plano Nacional de Educação ainda não foi implementada na maioria dos municípios, quanto para que estas forneçam um espaço mais apropriado ao aconselhamento.

É importante ressaltar que o período de aconselhamento compreendeu apenas cinco sessões, o que considerando a dificuldade de tempo por parte dos aconselhados equivaleu a basicamente dois meses. Os poucos avanços relatados na seção anterior foram minhas percepções dentro desse período. Assim, para uma pesquisa posterior, crio a hipótese de que um período de aconselhamento mais longo (pelo menos um ano) em parceria com uma Secretaria de Educação que viabilizasse espaço e tempo para o aconselhamento seria uma excelente forma de formação continuada para quem não tem como frequentar cursos de formação tradicionais. Estou certa de que, acompanhados por esse período, esses professores elevariam seu nível de autonomia o que poderia ser constatado via observação de suas aulas que certamente estariam muito mais motivadoras e comunicativas.

## REFERÊNCIAS

AOKI, N. *Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom, and responsibility*. Dublin: Authentik, p. 111-135, 2002.

ASSUMPCÃO, S. S. P. de. Modalidades, estilos e estratégias de aprendizagem. In: IRALA, V. B.; SILVA, S. *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa descrenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: ZOLIN-VESZ, F. *Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

BENSON, P.; NUNAN, D. *Learners' stories*. Difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge, 2005.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 35-46, 2007.

BORTOCCHINI, P; CONSTANZO, E. *Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant. Le français dans Le monde/ Recherches ET applications. Méthodes ET methodologies*. Paris: Hachette, janvier, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D.; RILLEY, J.; USHIODA, E. (Eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why, and how? In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, p. 2-12, 1994.

DORNYEI, Z.; OTTO, I. *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, v. 4, p. 43-69. London: Thames Valley University, 1998.

DÖRNYEI, Z. Motivação em Ação: Buscando uma Conceituação Processual da Motivação de Alunos. In: BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, p. 199-236, 2011. (Trad. de André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva)

ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. Educar, Editora da UFPR; Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

ESCH, E. Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In: PEMBERTON, R. et al. *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong University Press, p. 35-48, 1996.

FRANCO NAVARRO, P. *Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras em los cursos de los Ciclos Elemental y Superior de lãs escuelas oficiales de idiomas.* Disponível em:

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/06/0012/adjuntos/estrategias\\_lex.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/06/0012/adjuntos/estrategias_lex.pdf)> Acesso em setembro de 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, D.; MILLER, L. Counseling. In: \_\_\_\_\_. *Establishing self-access.* From theory to practice. Cambridge: Cambridge, 1999.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning.* Oxford: Pergamon Press, 1981.

JAMIESON, A. The adviser at work. In: MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R. (Eds) *Beyond language teaching towards language advising.* London: CILT, 2001.

KUDIESS, E. *As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças.* Linguagem & Ensino, v. 8, nº 2, 2005.

LANTOLF, J.; APPEL, G. *Vygotski an appraches to second language research.* London: Ablex Publishing, 1994

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KELLY, R. Language counseling for learner automony. In: PEMBERTON, R. et al. (eds.). *Tanking control: Autonomy in language learning.* Hong Kong University Press, 1996.

LITTLE, D. *Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy.* System 23 (2): 173-182. 1995.

LITTLE, D. *Autonomy definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1999.

MAGNO E SILVA, W. *Apontamentos de aula*. 2007.

\_\_\_\_\_. *Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro na sala de aula de línguas*. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Aconselhamento Linguageiro: Visando à motivação e à Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Belém: Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Instituto de Letras e Comunicação, UFPA, 20 p, 2013 (Relatório final de pesquisa).

MARTINS, J. C. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Série Ideias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997.

MOZZON-MCPHERSON, M. The language adviser: a new type of teacher. In LITTLE D.; VOSS B. (eds.). *Language centres: planning for the new millennium*. Plymouth: CercleS. p. 97-109, 1996.

MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R. (Eds). *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT, 2001.

MYNARD, J. *The role of the learning advisor in promoting autonomy*. 2011. Disponível em: <http://ailarenla.org/lal>. Acesso em 21 de novembro de 2012.

NASCIMENTO, C. de A. M. *Investigando a influência das crenças de alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará sobre sua prontidão para a aprendizagem autônoma do inglês: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2007.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de; Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. de L.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus Editorial: São Paulo, 1992.

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

PAIVA, V. L. M.O. *A identidade do professor de inglês*. Revista APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. O modelo fractual de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Clara luz, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. *A pesquisa narrativa: uma introdução*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, p. 261-266, 2005.

PAIVA, V. L. M. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas, SP. 3ª edição: Pontes Editora, 2010.

PERIN, J.O.R. *Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico*. Maringá, v. 25, nº 1, p. 113-118, 2003.

RATIER, R. *Ir além do ensino para inglês*. Revista Nova Escola. V. XXVI, nº. 243, junho/julho, p. 28-30, 2011.

REINDERS, H. University language advising: is it useful? In: *Reflections in English Language Teaching*, - nus.edu. 2007.

REINDERS, H. *The what, why, and how of language advising*. In: MexTESOL, v. 32, nº.2, 2008.



RILEY, P. The guru and the conjurer: Aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and Independency in Language Learning*. London: Longman, 1997.

SÁ e MATOS, M. C. V. *O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2011.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. *Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: CUP, 2000

SMITH, R.C. Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In: *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, B. Sinclair, I. McGrath & T.E. Lamb (eds), 89–99. Harlow: Addison Wesley Longman. 2000.

STICKLER, U. Using counseling skills for advising. In: MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R. (Eds) *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT, 2001.

THANASOULAS, D. *What is learner autonomy and how can it be fostered?* The internet TESL journal, v. VI, nº 11, nov. 2000. <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>> Acesso em outubro de 2011.

USHIODA, E. Developing a dynamic concept of motivation. In: HICKEY, T.; WILLIAMS, J. *Language, education and society in a changing world*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996. p. 239-245.

VIERA, F. Teacher development through Inquiry: Getting Started. In: BARFIELD, A.; BROWN, S.H. (Eds.). *Reconstructing Autonomy in Language Education. Inquiry and Innovation*. London: Palgrave, 2007.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy e independence in language learning*. New York: Longman, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 132 p, 1984.

ZOLIN-VESZ, F. *Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

**APÊNDICES**

## Apêndice A: Exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. **Projeto:** “O aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e formação docente”.

**2. Descrição sucinta da pesquisa:**

O projeto de pesquisa “O aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e formação docente” nasceu da necessidade de se potencializar o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas de cidades do interior do Estado do Pará. A ideia surgiu da constatação de que a baixa qualidade do ensino de inglês das escolas públicas se deve também à falta de preparação docente para enfrentar as dificuldades dessa esfera de ensino. O projeto abarca sessões de aconselhamento como um ambiente seguro para a investigação de áreas problemáticas e proposição de soluções envolvendo ações autônomas de estudo. A investigação dos problemas envolve o levantamento de estilos de aprendizagem preferenciais (NUNAN 1996; FELDER; SALOMON, 1991, 1994) e do uso de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) dos professores frequentadores das sessões de aconselhamento. Em seguida, ações são tomadas como suporte para o desenvolvimento da autonomia (BENSON, 2001).

**3. Descrição dos procedimentos:**

Como professor participante do projeto, concordo em efetuar as seguintes ações, não necessariamente nesta ordem:

- Produção de uma narrativa de minha história de aprendizagem da Língua Inglesa;
- Reflexão e conversa com o conselheiro sobre as principais dificuldades enfrentadas no ensino de inglês em escolas públicas do interior;
- Elaboração de um plano de metas;
- Cumprimento das ações explicitadas no plano de metas;
- Frequência periódica às sessões de aconselhamento para que o conselheiro possa dar suporte na trajetória de aprendente autônomo;
- Registro de minha avaliação, anotada em minha ficha de metas.

**4. Garantia de saída:**

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

**6. Direito de confidencialidade:**

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

Eu, ....., acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito do que li e do que me foi explicado descrevendo o estudo “Aprender a ensinar inglês em escolas públicas do interior: o aconselhamento linguageiro como forma de intervenção e formação docente”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

Assinatura do sujeito

Local e data

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

---

Assinatura do responsável pelo estudo

Local e data

## Apêndice B: Narrativa de aprendizagem da professora Ana

---

Eu conheci o inglês mesmo na escola. Eu lembro que desde criança eu gostava muito de músicas internacionais. Eu gostava muito das músicas dos Beatles. E aí, eu lembro que eu lia muito, mas o que era que a gente lia nas revistas, Biatles. A gente não tinha noção e eu penso até que os radialistas naquela época não falavam corretamente porque pra gente ler daquela forma. Eu lembro que quando mataram o John Lennon, em 79 se eu não estou enganada, meu pai disse “ah, então os Biatles são esses Beatles?”.

Já na escola, a minha primeira experiência com inglês foi na 7ª série com a (nome próprio). Eu não lembro o sobrenome dela. Ela era uma americana que veio pro Brasil. E ela se expressava muito bem em inglês. Naquela época eu lembro que eu tive uma paixão muito grande por conta dela contar coisas da terra dela. Eu lembro que tinha um livro de inglês e ela contava a respeito de um trem que ia de uma cidade pra outra. Uma das coisas que me marcou muito foi isso pra eu aprender também, pra eu me influenciar com o inglês. Eu tirava notas boas, mas eu não tinha assim uma compreensão bacana do inglês.

Foi só na 7ª série que eu estudei inglês e foi só 1º ano, mas despertou uma paixão pela língua inglesa. Eu achava bonito ela conversar em inglês. Eu lembro que uma determinada vez veio uma pessoa fazer uma visita pra ela e assim no momento que aquela pessoa chegou na porta da sala ela falou em inglês com essa pessoa, cumprimentou, isso aí a gente entendeu muito bem. Na realidade, ela não disse “good morning” só foi “morning”, deu aquele abraço e já foi falando outras palavras e nós ficamos olhando, sabe. Mas eu penso que uma coisa que nos deixou frustrados foi delas terem saído pra conversar fora, no corredor. Estudávamos numa escola muito tradicional e não era permitido que ninguém entrasse e falasse com o professor durante as aulas, mas foi aberto uma exceção neste caso. Quando ela entrou na sala ela contou que aquela moça tinha vindo de lá e primeiramente ela tinha ido pro Maranhão e os amigos da professora diziam que o português era melhor falado no Maranhão. Isso foi o meu primeiro contato com o inglês. Eu tinha uma grande vontade de falar inglês. Isso foi só no 1º ano.

Quando eu passei pro 1ª ano do ensino médio, novamente a (nome próprio) foi minha professora, só que ela ficou afastada durante um período por conta de doença. Nesse período, nós quase não tivemos aula de inglês, mas a minha paixão pela língua inglesa continuava. Daí passaram-se uns anos e eu me formei, casei. Ai apareceu o vestibular da (universidade particular) pra professores do Estado. Fomos fazer o concurso. Praticamente na semana foi que fui ver que no conteúdo tinha inglês. Aí eu pedi pra (nome próprio) me dar uma ajuda, pois eu não lembrava mais nada de inglês. Ela me deu algumas orientações de como realizar a prova me ensinou os pronomes pessoais que eu não lembrava mais e me deu algumas dicas pra trabalhar no texto. Na ida pra fazer a prova, alguém falou que o curso de Letras era português e inglês. Fiquei surpresa.

Quando nós começamos a estudar a 1ª disciplina foi literatura e nós logo nos programamos pra saber quando nós teríamos inglês. Seria no semestre seguinte então e nós fomos nos matricular num curso livre para a gente ter algo também pra quando fossemos estudar. Mas pra nós foi uma barra muito grande, primeiro porque na universidade nós não aprendemos fonética e fonologia do inglês, foi só gramática pura. Praticamente era tudo em português. Praticamente nós tivemos uma única aula de audição. Foi quando nós fomos pro laboratório de línguas e assistimos um filme também em inglês e um filme em uma língua que era totalmente diferente da nossa, era japonês aquela língua, e as legendas em inglês. Então nós tivemos muita dificuldade. Eu tive muita dificuldade quanto a isso. Até hoje mesmo com todas as dificuldades, mas por conta da minha experiência em trabalhar com a gramática da língua portuguesa eu já não tinha assim muita dificuldade, pois eu achava as duas gramáticas parecidas. Então eu não tive dificuldades na parte gramatical.

Quando teve o concurso do estado eram só duas vagas e eu entrei pra cá pra Igarapé-Miri. Fiz a minha inscrição e as outras fizeram a delas. Nós nos juntamos pra estudar. Eu disse: “aonde que eu vou passar”. Na verdade, eu disse assim: “eu vou passar. São 2 vagas, 1 é minha”. Mas eu não sabia na verdade o que era que eu estava fazendo, com muita dificuldade com a língua inglesa eu vou trabalhar com os meus alunos como?

Bom, pra encurtar a historia, nessa época eu já estava fazendo o curso lá pra Abaetetuba, um curso livre na universidade e lá eu fui desenvolver o meu inglês. Até hoje eu tenho um sentimento muito grande de ter acabado este curso livre em Abaetetuba, pois foi onde eu aprimorei um pouco mais o meu inglês e quando eu cheguei no 4º nível acabou o curso.

Quando eu passei no concurso e fui chamada pra trabalhar fiquei muito empolgada. Uma semana antes de eu começar a trabalhar eu pensei “meu Deus como é que eu vou trabalhar com o inglês?”. Nesta noite eu não consegui dormir e no outro dia eu pensei “eu vou atrás da (nome próprio) porque é quem vai me socorrer porque me falaram que ela fala inglês fluente, então ela tem noção do que é que se trabalha no inglês. Já me disseram que ela trabalha pro interior. Então procurei saber aonde era e fui na sua porta com vergonha, mas fui correr atrás. Ela me ajudou e eu trouxe um material pra casa e comecei a planejar as aulas. Eu nunca esqueço quando eu entrei pela primeira vez numa sala de aula pra mim dar aula de inglês, era o verbo to be que nós iríamos trabalhar nas turmas de 1º ano. Eu tremia mais que vara verde. Eu não tinha experiência em inglês, foi a primeira aula apesar de eu já ter 19 anos de sala de aula e era uma turma onde tinham senhoras. Era um 1º ano do (escola pública) e uma delas disse: “meu Deus, professora, o que é isso que a senhora colocou no quadro?”. Eu fui explicar. A aluna disse que a outra professora nunca trabalhou este assunto. Eu retruquei dizendo que isso é assunto dado anteriormente, nós vamos rever tudo isso porque sem dúvida ela trabalhava muito com texto e a minha letra tremia muito.

Quando eu consegui terminar a aula, eu disse: “ai gente vocês vão me desculpar mas é a primeira vez na minha vida que eu estou trabalhando numa turma ensinando inglês, mas eu tenho certeza que eu vou me sair bem, o que eu tiver dificuldade eu vou correr atrás”. A primeira coisa que eu consegui foi um dicionário que ajudava na pronúncia que é instalado no computador e eu o tenho até hoje. Qualquer dúvida eu corria contigo ou então eu ia com o (nome próprio) e assim fui caminhando. Tenho muita dificuldade, mas eu corro atrás. Eu pretendo continuar fazendo inglês num curso livre pra me aperfeiçoar, pois o meu sonho é falar fluente o inglês. Eu tenho só 15 anos ainda. Antes de eu chegar nos 30 eu vou saber inglês. E eu sinto muita dificuldade com inglês agora. Eu estou aprendendo fazer a leitura já porque uma das minhas dificuldades é a parte fonológica da língua. Eu não consigo ainda ler bacana no dicionário que tem transcrições fonéticas, apesar de muitas palavras eu já conseguir ler direito. Com isso a pronúncia fica mais ou menos. Mais o que é que acontece, a palavra sozinha é uma coisa, mas quando se junta dentro de uma oração muitas vezes ela faz um outro som e aí que muitas vezes ocorre minhas dificuldades. Por isso que eu tenho muita vontade de fazer ainda um curso de inglês.

### Apêndice C: Narrativa de aprendizagem do professor Carlos

---

A primeira vez que eu vi inglês foi na 7ª série, quando eu cursei a 7ª série do ensino fundamental. Aí na 8ª série, no final do ano da 8ª série, eu ganhei uma bolsa integral pra fazer um curso de inglês. Só que esse curso não era um curso completo, só era pra ter uma noção, era uma faixa de uns 3 meses só. Eu nessa época eu estudei um mês e não sei por qual motivo o curso fechou. Como era de graça mesmo, era grátis, eu não questionei. Depois disso, não tive contato mais com o inglês.

Só voltei a ter contato com o inglês no 1º ano do ensino médio. Lá no ensino médio eu conheci uma moça chamada (nome próprio). Ela já cursava inglês no (curso livre), fazia o 4º nível, e nós éramos colegas de turma. Então nós voltávamos da escola juntos e quando foi um dia ela me convidou pra eu fazer um curso, eu fiquei pensando: - Eu não sei. Não tenho nenhuma vontade e tal. Aí ela disse: - Eu vou conseguir uma bolsa pra ti. Eu respondi: - Tá, se tu conseguires eu vou fazer. Eu não tinha condições de pagar um curso integral. Ela falou com um professor dela e ela conseguiu 50% de desconto. Logo fiz a inscrição e iniciei o curso. Fiz o 1º nível e ela fazia o 4º nível. Eu fiz o curso de férias e ela não fez. Quando iniciamos o 2º ano, eu já estava no 3º nível e ela iria fazer o 5º. Ela não fazia o curso de férias e quando chegou um certo período eu cheguei junto com ela. Nós estudamos o 6º nível junto. No 6º nível, ela passou pro 7º e eu não passei, continuei no 6º.

De lá nós terminamos o ensino médio. Mas pra onde ela ia, ela queria me levar. Ela falou: - Vamos pro (curso pré-vestibular). Eu falei: - Mas eu não tenho condições. Então lá no (escola pública), nós tínhamos um professor de desenho que era um dos diretores do (curso pré-vestibular) e ele conseguiu bolsa pra gente. Então nós já fomos pro (curso pré-vestibular) estudar pro vestibular. Então eu sempre tive vontade de fazer medicina. Peguei três cacetadas em medicina. Não consegui, desisti. Após isso, fui trabalhar. Trabalhei uns 4 meses, mas não gostei. Eu queria trabalhar como vendedor pra vê se ajudava alguma coisa em casa, mas não consegui. Aí só tinha pra balconista e eu aceitei. Não consegui passar em medicina na época. Eu fiz nas duas. Fiz estadual Medicina e Ciências Contábeis na (universidade particular). Na (universidade particular) eu passei, só que eu não fui cursar devido o valor. Muito alto, não dava pra fazer. Então fiquei sem fazer nada.

Perto de casa tinha um escola chamada (escola particular). Minha sobrinha estudava lá na 5ª série e fazia quase um mês que não tinha aula de inglês. Aí a minha cunhada foi lá pra perguntar pra irmã o que tava acontecendo pra não ter aula de inglês. A irmã disse que a professora entregou porque era só uma única turma, uma 5ª série. Ela morava muito longe. Ela não tinha condições de ir dar só essa aula. Aí a minha cunhada conversa com a irmã e fala que eu tinha um curso de inglês. A irmã mandou me chamar. Eu fui conversar com ela e eu comecei a trabalhar com essa turma da 5ª série. Essa irmã era muito amiga do papai e do meu irmão. Então quando foi no ano seguinte, ela falou: “olha rapaz, tu vai continuar aqui com a gente e eu vou te dar mais uma turma da 3ª série e da 4ª série”. Aumentou a minha carga horária e ela me pagava numa folha suplementar. Aí meu primo trabalhava em uma escola lá em (distrito de Belém). Uma professora de lá saiu de licença e o meu primo falou com a irmã e a irmã me colocou no lugar da professora até ela voltar. Trabalhei nesta escola mais de 1 ano, depois a professora voltou e eu continuei no (escola particular).

Lá perto de casa tinha uma senhora que tinha 3 filhos. Como eu já era professor de inglês dos filhos dela, ela me fez uma proposta pra mim dar aula de reforço para os filhos dela de inglês e das demais disciplinas. Ela me ofereceu meio salário e eu aceitei. Eu já tinha parado o meu curso de inglês, então eu pensei: “agora vai dar pra mim continuar”. Aí veio o falecimento do meu pai. Aí eu fiquei parado um bom tempo até eu me organizar, me estruturar. “Agora já dá pra mim voltar a pagar de novo um curso pra mim”. Aí eu pensei em voltar pro (curso livre), mas iria ter que passar por uma prova de nivelamento pra saber como

é que tá pra depois continuar. Aí passei em (bairro de Belém) e vi uma escola chamada (curso livre) e lá tinha uma placa que dizia intensivo em 1 ano. Eu parei e falei: “é aqui mesmo”. Então foi lá, me matriculei, estudei durante 1 ano lá. Consegui o diploma. A gente iria continuar fazendo mais 3 meses, mas não lembro se era conversação ou gramática. Aí a gente acertou tudo e cada um foi para um lado e pronto, perdemos o contato. Aí ninguém estudou mais nada. Aí eu parei. De lá fiquei dando só aula particular de reforço. Então, na época de final de ano eu dava bastante aula porque os parentes da minha cunhada, os filhos dele estudavam no (escola particular) e eles pagavam e eu ia lá dar aula de reforço. Saía sábado de manhã e só voltava a noite pra casa. Então eu ganhava dinheiro só com aulas de reforço de inglês. Eles pagavam o meu transporte e me pagavam super bem. Com um tempo a irmã lá do (escola particular) faleceu e eu saí de lá e fiquei sem fazer nada.

Aqui em Igarapé-Miri o inglês surgiu em 97. Eu tava morando já há um ano aqui e trabalhava numa loja de colchão que a mamãe colocou. Então em 97 iriam implantar o inglês aqui de 5ª a 8ª série e o professor (nome pessoa) e a professora (nome de pessoa) descobriram que eu tinha esse curso e vieram me procurar e pediram a minha documentação. Eu fui em Belém e trouxe toda a documentação e dei pra eles e eles levaram lá pra SEDUC. Passando alguns dias, eles vieram e disseram tá tudo ok como os teus documentos, tu já vai começar a trabalhar. Aí conversei com a mamãe e tivemos que fechar a loja de colchão. Me lotaram com 280 horas. Logo no início fiquei nas turmas da (escola pública) e (escola pública). A outra parte do (escola pública) quem pegava era a (nome de pessoa). Nas demais escolas, eu acho que não tinha inglês ainda, só aonde tinha era aqui e na (escola pública). Não tinha nem na (escola pública) ainda. Trabalhei 3 ou 4 anos no estado. Aí em 2001 municipalizou e fiquei só como contratado no município. Depois veio o concurso. Eu fiz o concurso. Como eu era da área de Ciências Biológicas, eu não tinha magistério, eu tive que fazer uma complementação pedagógica pro magistério pra eu poder continuar a lecionar. Aí depois eu fiz um curso de pedagogia. Fiquei mais seguro, podia trabalhar normal, mas só que não tenho habilitação em inglês. Devido a carência, eles me autorizavam a trabalhar com inglês. Até em tempos atuais só trabalho com inglês.

Tudo que eu tenho, tudo que eu sou, eu devo a minha mãe e meu pai e a essa minha colega que me incentivou a estudar.



### Apêndice D: Narrativa de aprendizagem da professora Helena

---

O meu primeiro contato com a língua inglesa foi justamente na graduação. Quando eu fui fazer vestibular eu não sabia que eu ia fazer Letras com habilitação em Língua Inglesa. Eu fui fazer Letras porque naquela questão, faltavam duas semanas para o vestibular, aquele da SEDUC, e nós ganhamos na justiça o direito de fazer a prova. E aí chegou lá eu fui escolher aleatório que curso eu ia fazer e escolhi Letras porque dentre os outros eu achei que era mais acessível pra mim por questão da Língua Portuguesa, da literatura, que eu achava que na prova eu ia dar conta de resolver enquanto que as outras eu achei muito extensa pra duas semanas de estudo. Aí tá. Quando eu cheguei até na matrícula não foi comentado nada de língua inglesa. O primeiro contato meu foi justamente no vestibular. Quando eu estava fazendo a prova que apareceu um texto e cinco questões de análise do texto em inglês, mas eu não sabia porque tinha esse texto lá, mas eu resolvi e consegui acertar das cinco três, por a questão de análise do texto, fazer análise, não sabia nada. Com o texto eu consegui mais ou menos qual era a alternativa correta. Dessas alternativas acertei três. Quando eu comecei a estudar, foram passar o guia acadêmico que descobri que tinha (inglês). Passaram, eram seis disciplina na primeira etapa e justamente o inglês veio junto. Aí que eu fui descobri que eu ia fazer também habilitação em língua portuguesa e inglesa. Ai foi um espanto por que eu não conhecia não sabia nada sobre o inglês.

Pra eu conseguir cursar a língua inglesa por que a experiência no começo não foi boa com algumas professoras, porque era justamente gramática pura. Era muito conteúdo, muito conteúdo. Tinha de fazer atividade direto. O material da universidade era atividade mais de gramática mesmo, muita atividade de gramática. Eu resolvia com a ajuda das colegas e com a ajuda da experiência daqueles que já davam aula de língua inglesa. Eu resolvia as atividades e também ajuda nas provas que eles davam pra gente. As aulas presenciais que a gente tinha que dar lá que eram os estágios, eu sempre fazia com uma colega. A professora dividia os assuntos, fazia sorteio em sala. Nos tínhamos 10 minutos pra dar aula pra ela. Uma aula dinâmica que ela queria dos estágios. E como a minha colega, o marido dela já era professor de inglês e ela gostava da disciplina a gente sempre fazia uma dinâmica com as experiências dele. Ele montava, nos ensinava e a gente ia pra sala e trabalhava bem, mas eu não sabia inglês, eu trabalhava aquele conteúdo de acordo com as dinâmicas que ele nos ajudava. Assim eu continuei. O curso graduação todinho foi dessa forma.

Pra eu também acompanhar o curso eu comecei a fazer curso livre. Aí eu fui pra Abaetetuba, fiz (curso livre A) três níveis de (curso livre A). Só que eu não gostei da metodologia da escola. Abandonei. Fui pra (curso livre B). Fiz 4 níveis na (curso livre B). Parou o curso da (curso livre B) porque teve um problema lá no campus e eles cancelaram o curso. Depois fui pra (curso livre C), sempre continuei, porque eu percebia que eu não estava preparada ainda pra dar aula. Comecei a dar aula, mas fiz o concurso aqui de Igarapé-Miri, mas concursos eu fiz só após o termino lá da graduação. Então a graduação foi dessa forma. Foi com ajuda dos colegas que iam trocando experiência em sala, com os cursos livres que fazia que eu consegui fazer a graduação mas não sai preparada. Os próprios professores falavam: - Quem for seguir a carreira de inglês aqui tem que fazer curso livre, porque vocês não vão sair preparados pra dar aula, vocês estão apenas estudando pra fazer prova, pra passar, pra concluir o curso. Tanto é que a experiência foi tão negativa na universidade que

dentre os 250 alunos concluintes deste curso eu acredito que somente uns 50 são professores de inglês. Eu acredito que a maioria que já era professor continuou e alguns que não eram resolveram fazer opção pelo inglês depois na profissão. Aqui em Igarapé-Miri nós temos exemplos. Várias colegas não quiseram, não querem nem saber de inglês mais na vida delas e algumas só que gostaram da língua que seguiram carreira eu também.

Eu fiz concurso aqui em Igarapé-Miripro inglês como um desafio. Como eu não consegui, a minha experiência foi negativa, eu criei um bloqueio com inglês. Eu achava que eu não aprendia. Eu não aprendia mesmo lá de jeito nenhum. Eu achava que eu não ia aprender essa língua e eu tinha vergonha de dizer que eu era habilitada em uma língua que eu não ia saber nada depois. Aí eu disse: “eu vou fazer concurso pra inglês porque pra dar aula eu vou estudar. Foi por isso que eu fiz o concurso de Igarapé-Miri porque eu achava se eu quisesse trabalhar seria uma obrigação minha, eu iria aprender, me dedicar.

Até pra fazer concurso eu não sabia o que era verbo *to be*. Eu sentava com o (colega A) e ele me ensinava o que era verbo *to be*, pronomes. Na verdade eu estava zerada, não sabia nada. Foi aos poucos estudando com o (colega A). Fiz a prova aqui de Igarapé-Miri. Já quando eu fui fazer o concurso do estado, eu já tinha experiência de sala porque pra trabalhar eu fui com a (colega B). Ela me ensinou no começo que ela já estava trabalhando. Eu pegava a palavra, colocava a pronúncia e treinava em casa. Treinava conteúdo pra ir pra sala. Aí, eu ganhei experiência no fundamental trabalhando gramática. O meu início foi trabalhando gramática pois foi desta forma que os meus colegas trabalhavam aqui a forma que eu vi da universidade. Depois disso, já fazendo curso livre, fazendo (curso livre A), fazendo a (curso livre B), eu comecei a ver o inglês diferente, mas o bloqueio meu estava na oralidade e continua, mas estou melhorando. Porque eu aprendia logo a gramática, mas a parte escrita, mas oralidade eu não trabalhava no começo. Eu tinha pavor. Aí comecei pegar outro material de 5ª a 8ª e ouvir o cd e ver as atividades que era possível trabalhar em sala e comecei a mudar. Eu já que trabalhar só com gramática não era suficiente por que os alunos ficavam desinteressados. Só a gramática pura para ser trabalhada em sala de aula tanto nós que já temos a formação nós não gostamos, então o aluno tem que sentir interesse pela disciplina, era o meu maior desafio no começo. Eu tinha esse medo de chegar em sala e o aluno me perguntar coisas que eu não tinha condições de responder. O meu pavor inicial era esse. Aí depois que eu percebi que os aluno de acordo com a metodologia que eu utilizava eles iriam participando, eu comecei a perder o medo de que não era um pavor trabalhar o inglês. Eu comecei a treinar, colocar dicionários assim no computador pra ficar ouvindo a pronuncia das palavras. Então foi aí que eu aprendi a falar inglês, ouvia, via aí eu ia segura pra sala de aula fazia questão de ler com eles na sala justamente pra desenvolver a oralidade Agora estou melhorando mais, já consigo trabalhar o livro, fazer outras dinâmicas não só do aluno escrever interpretar textos, já trabalho desta forma, mas já comecei a trabalhar a oralidade, levar cd pra eles ouvirem. Trabalhar a oralidade, fazer os alunos participarem de 5ª a 8ª eu já consigo fazer isso. O aluno participa, principalmente o aluno de 5ª e 6ª serie, eles já colaboram bastante. A gente pode passar atividade e pedir pra eles repetirem. Eles falam. Então eu sinto hoje que eu já trabalho a língua inglesa, eu já consigo dar aula, não estou pronta com bastante experiência, mas a experiência que eu ganhei durante o período que eu busquei fora com a necessidade de trabalho fez com que eu melhorasse. Eu sabia que se eu

continuasse trabalhando com a língua inglesa, se eu tivesse ficado só na língua portuguesa, eu não saberia nada hoje, teria uma formação e eu não saberia nada hoje eu tenho certeza disso.

Então, foi desta forma que cheguei até hoje. Eu tenho ainda dificuldade na oralidade porque as palavras que eu não conheço. Então pra acabar essa minha dificuldade, eu faço justamente isso, eu procuro trabalhar sempre textos e ver o vocabulário destes textos e treinar bastante o vocabulário que aí eu vou aprendendo. O Ensino Médio foi um desafio maior pra mim porque eu tinha pavor do nosso aluno que tá hoje conectado na internet, porque ele conhece tanta coisa, vê até muito mais do que eu, porque eles estão nesse mundo direto. Então meu medo era muito grande de eles perguntarem muita coisa que eu não pudesse responder pra eles, mas até hoje eu to conseguindo. O ensino médio ainda não está como eu queria, ainda na forma que se trabalha trabalhando as mesmas 4 habilidades da língua, mas eu to levando, principalmente a noite que este aluno é muito tímido, eles são calados de mais, aí é devagar que vai trabalhando com eles. Já levo música que o maior questionamento dos alunos da (escola) é que eles queriam trabalhar com música. Eu já levo algumas músicas pra trabalhar com eles em sala, pra fazer um pouco diferente. As atividades em sala, eu trabalho mais com texto, todo conteúdo que eu vou trabalhar em sala eu me preocupo que tenha um texto e que este texto seja sucinto para que o aluno consiga compreender o texto. Aí faço perguntas referente ao tipo de texto. Vou perguntando e eles conseguem fazer interpretação. Agora, sozinhos acho que eles não dão conta dependendo do texto, se for um texto pequeno eu acho que eles conseguem agora se for um texto um pouco mais longo sem ajuda eles não conseguem resolver nada. Aí, desta forma que eu trabalho com texto. Aí do texto eu trabalho a gramática. Aí eu mostro pra eles, eu narro o texto, passo um pouco de gramática e mais atividade. Já com o aluno da noite, eu trabalho mais atividade e pouco conteúdo e mais atividade pra eles treinarem. Eu percebo na (escola) que este ano os alunos da noite estão muito fraco. Com o fundamental eu trabalho o texto, trabalho o cd pra eles ouvirem, pois toda unidade tem o texto e tem a parte da audição. A parte da oralidade, coloco o texto depois peço pra eles ouvirem duas vezes depois eu peço pra eles lerem com a minha ajuda logo eles lêem o texto sozinho depois são feitas perguntas sobre o texto e eles vão respondendo. Então no fundamental eu percebo que o meu trabalho está melhor, eu consigo fazer esse trabalho com eles.

No início eu pensei: “Meu Deus, será que eu não vou conseguir ensinar mesmo como deve ensinar a língua?”. Mas depois eu percebi que eu não tive uma boa formação, eu não saí preparada pra dar aula, eu não saí com um conhecimento adequado da universidade, eu saí zerada. Então, se eu não busco outras alternativas eu estaria do mesmo jeito, não teria melhorado em nada e seria uma decepção ter feito um curso e não ter conseguido aprender, porque a questão não é aprovar nas disciplinas, dar show em aulas que eram simples conteúdos, mas sair de lá sem conhecimento. Foi essa a minha dificuldade na graduação.

## Apêndice E: Exemplo do questionário de análise de necessidades

<b>QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES</b>					
Adaptado de Jamieson (2001)					
Nome: _____					
Telefone: _____ Email _____					
Nível de língua estimado: _____					
<b>MINHA META PARA APRENDER A LÍNGUA É:</b>					
Meses _____	Anos _____				
Eu posso dispor no total _____ horas por semana para o estudo independente da língua.					
Eu posso disponibilizar _____ horas por semana com as sessões de aconselhamento.					
A hora do dia/semana que eu sou melhor para estudar é: _____					
<b>VOCÊ TEM ALGUM CONHECIMENTO DE OUTRA LÍNGUA? QUAL?</b>					
_____					
<b>COMO VOCÊ ACREDITA QUE VOCÊ APRENDE MELHOR? Por: (marque quantas opções você quiser)</b>					
lendo	ouvindo	vendo	falando	repetindo	
encenando	traduzindo	encontrando regras	aprendendo regras		
fazendo exercícios gramaticais		outras formas ?			
_____					
<b>AUTOAVALIAÇÃO:</b>					
<b>Quão próximo do seu objetivo você acredita que está?</b>					
Circule um número para indicar quão bom você acredita que é em cada uma das habilidades					
1 = muito bom. Você sente que é forte nesta área.					
5 = muito pobre. Você sente que é muito fraco nessa área.					
Estender vocabulário	1	2	3	4	5
Lidar com a gramática	1	2	3	4	5
Audição	1	2	3	4	5
Leitura	1	2	3	4	5
Fala	1	2	3	4	5
Escrita	1	2	3	4	5
<b>Em que você pretende gastar o seu tempo? Que áreas você precisa trabalhar mais?</b>					
1 = Esta é a sua maior prioridade. É mais importante para você trabalhar habilidades e estratégias nessa área.					
5 = Esta área é de menor prioridade, porque você já é bom nela ou porque você não acredita que precise dela.					
Estender vocabulário	1	2	3	4	5
Lidar com a gramática	1	2	3	4	5
Audição	1	2	3	4	5
Leitura	1	2	3	4	5
Fala	1	2	3	4	5
Escrita	1	2	3	4	5

### Apêndice F: Ficha de metas

O aconselhamento Linguageiro como Forma de Intervenção e Formação Docente		
Conselheira: _____ Aconselhado: _____		
Data de início: _____ Data final: _____		
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

**ANEXOS**

**I WANT TO LEARN/IMPROVE THIS LANGUAGE BECAUSE (tick as many as you like)**

- I am currently spending a year abroad
- It is part of my course
- It enhances my employability
- I am interested in the language and culture
- I have connections (i.e. relatives, friends...)

Other reasons:

**MY TARGET FOR LEARNING THE LANGUAGE IS**

month(s) \_\_\_\_\_ year(s) \_\_\_\_\_  
 I can spend in total \_\_\_\_\_ hours a week on the independent study of the language  
 I can spend \_\_\_\_\_ hours a week in the Open Learning Centre  
 The time of the day/week I can best study is: \_\_\_\_\_

**DO YOU NEED ANY SPECIAL VOCABULARY (i.e. technical, legal, etc.)?**

**HOW DO YOU THINK YOU CAN ASSESS YOUR LEARNING PROGRESS?**

**DO YOU HAVE KNOWLEDGE OF OTHER LANGUAGES?**

WHICH ONE(S) \_\_\_\_\_

**HOW DO YOU THINK YOU LEARN BEST? By : (tick as many as you like)**

- reading  listening  viewing  speaking  repeating
- role-play  puzzles  translation  finding rules  learning rules
- doing grammatical exercises:  other ways?

**SELF-ASSESSMENT:**

How near your goal do you think you are ?  
**Circle a number to indicate how good you think you are at each skill**  
 1 = very good. You feel the language you're learning is strong in this area.  
 5 = very poor. You feel you are very weak in this area.

Extending Vocabulary	1	2	3	4	5
Dealing with Grammar	1	2	3	4	5
Listening	1	2	3	4	5
Reading	1	2	3	4	5
Speaking	1	2	3	4	5
Writing	1	2	3	4	5

What do you want to spend your time on? Which areas do you need to work on most?

1 = This is your highest priority. It is most important for you to work on skills and strategies in this area.

6 = This area is of lowest priority, either because you are already good at it or because you don't think you need it.

Priority rating: (with details, if appropriate)

- Skill: \_\_\_\_\_
- Extending vocabulary \_\_\_\_\_
- Dealing with grammar \_\_\_\_\_
- Listening \_\_\_\_\_
- Speaking \_\_\_\_\_
- Reading \_\_\_\_\_
- Writing \_\_\_\_\_

**WOULD YOU FIND IT USEFUL TO ARRANGE FOLLOW-UP SESSIONS WITH THE OPEN LEARNING ADVISER?**

- Yes/No \_\_\_\_\_
- How often? \_\_\_\_\_
- Initially: once a week \_\_\_\_\_ once a fortnight \_\_\_\_\_
- Subsequently: once a fortnight \_\_\_\_\_ once a month \_\_\_\_\_
- Other preferred arrangements: e.g. e-mail contact \_\_\_\_\_