



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

SARAH COSTA GANTUSS

**A INFLUÊNCIA DO ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA  
PRÁTICA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Belém – Pará  
2024

SARAH COSTA GANTUSS

**A INFLUÊNCIA DO ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA  
PRÁTICA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de línguas/culturas

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

Belém – Pará  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- G211i Gantuss, Sarah Costa.  
A influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas na prática de professores de inglês da educação básica / Sarah Costa Gantuss. — 2024.  
108 f. : il.
- Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Walkyria Magno E Silva Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós- Graduação em Letras, Belém, 2024.
1. aconselhamento. 2. aprendizagem. 3. línguas. 4. professores. 5. escola pública. I. Título.

CDD 410

---

SARAH COSTA GANTUSS

**A INFLUÊNCIA DO ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA  
PRÁTICA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

Data de Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito:

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva – Orientadora  
PPGL/UFPA  
Presidente da Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Célia Zeri de Oliveira  
PPGL/UFPA  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Josane Daniela Freitas Pinto  
DLLT/UEPA  
Membro Externo

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, por sua infinita misericórdia, bondade e todas as suas bênçãos.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Dra. Walkyria Magno e Silva, por sua orientação, compreensão e suporte constante. O seu apoio foi além de orientação acadêmica, foi a fonte de inspiração, força e coragem de que tanto precisei nesse período.

Agradeço também aos membros da banca de qualificação, prof<sup>a</sup> Dra. Josane Daniela Freitas Pinto e prof<sup>a</sup> Dra. Célia Zeri de Oliveira, pela contribuição e pelos comentários construtivos que enriqueceram este trabalho.

Agradeço aos participantes pelo seu tempo e disposição em contribuir com minha pesquisa.

Agradeço também aos diretores das escolas por terem autorizado as observações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Expresso minha profunda gratidão a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.

Agradeço à equipe da Escola Rio Tapajós de Santarém, por todo o apoio e acolhimento. Tenho muito orgulho de ter iniciado a minha jornada na educação básica nesta instituição, que conta com profissionais dedicados e dispostos a colaborar uns com os outros para o desenvolvimento dos nossos alunos.

Agradeço a todos os meus colegas que me acompanharam nessa jornada e a todos os meus professores pela contribuição na minha formação.

Agradeço à minha querida Rosana Assef por suas palavras de incentivo e seus abraços acolhedores que foram balsâmos ao longo da minha jornada acadêmica.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais Miraceris e Claudir, aos meus irmãos Calebe e Zaine e à minha tia Regina Leite, por seu amor, compreensão e apoio durante todo o processo. À minha tia Claunise Gantuss, que se faz presente em nossas vidas, mesmo morando tão distante.

Agradeço às minhas colegas Ilcilene Silva e Thaiza Oliveira, à Marcele Monteiro e Jucilane Novais pela parceria durante o curso, às minhas amigas Juliana Ribeiro, Kayna Maria, Leticia Nunes e Sthefany Pauer.

À todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este trabalho analisou a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas (AAL) na prática de professores de inglês que atuam na educação básica, especificamente em escolas públicas. Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, tendo como participantes quatro professores de língua inglesa que, em algum momento de sua formação, já atuaram como conselheiros em aprendizagem de línguas. Os dados foram constituídos por meio de questionário, observação de aulas, entrevista semiestruturada e grupo focal. A discussão foi desenvolvida com base nas obras de Carson e Mynard (2012), Kato e Mynard (2016), Magno e Silva (2016), Mozzon-Mcpherson e Tassinari (2020), entre outros. Os resultados mostraram que, apesar das dificuldades, como o grande número de alunos e carência de recursos adequados, o aconselhamento em aprendizagem de línguas exerceu influências sobre a prática do professor em sala de aula, tais como negociação, fomento à autonomia e a atenção a fatores afetivos. Esses achados evidenciam, que apesar dos desafios, as práticas de AAL podem oferecer subsídios para enriquecer a experiência de aprendizagem na escola pública.

**Palavras-chave:** aconselhamento; aprendizagem; línguas; professores; escola pública.

## ABSTRACT

This thesis analyzes the influence of advising in language learning (ALL) on the practice of English teachers who work in elementary education, specifically in public schools. The study is characterized as a case study with four English language teachers as participants who, at some point in their training, have already worked as language learning advisors. Data were collected through a questionnaire, classroom observation, a semi-structured interview, and a focus group session. The discussion was developed based on the works of Carson and Mynard (2012), Kato and Mynard (2016), Magno and Silva (2016), Mozzon-Mcpherson and Tassinari (2020), among others. The results showed that, despite difficulties such as the large number of students and the lack of adequate resources, advising in language learning influenced the teacher's classroom practices, including negotiation, fostering autonomy, and attention to affective factors. These findings highlight that, despite the challenges, advising in language learning practices can provide valuable support to enhance the learning experience in public schools.

**Keywords:** advising; language; learning; teachers; public; schools.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

Figura 1 – Modelo Diálogo, Ferramentas e Contexto para o Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas .....	37
Figura 2 – Modelo Diálogo, Ferramentas e Ambientes para Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas .....	41
Diagrama 1 – Conselheiro em aprendizagem de línguas.....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Condições para a autonomia.....	27
Quadro 2 – Macro-habilidades .....	42
Quadro 3 – Micro-habilidades .....	43
Quadro 4 – Diferenças entre professor e conselheiro .....	50
Quadro 5 – Escolas.....	53
Quadro 6 – Perfil dos professores.....	53
Quadro 7 – Guia de observação de aulas.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAL: Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas

CLLE: Cursos Livres de Línguas Estrangeiras

CRAPEL: *Centre de Recherches et d'Applications en Langues*

DLLT : Departamento de Língua e Literatura

IESAP: Instituto de Ensino Superior do Amapá

IsF: Inglês sem Fronteiras

SEDUC: Secretaria de Educação do Estado

SEMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UFPA: Universidade Federal do Pará

UNIFAP: Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
<b>2.1 Educação humanista</b> .....	17
<b>2.2 Autonomia em aprendizagem de línguas</b> .....	24
<b>2.3 Aconselhamento em aprendizagem de línguas</b> .....	29
2.3.1 Um campo em formação .....	29
2.3.2 Um modelo de aconselhamento em aprendizagem de línguas.....	34
2.3.3 Habilidades e técnicas.....	42
2.3.4 Diferenças entre professor e conselheiro .....	46
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	51
<b>3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa</b> .....	51
<b>3.2 Tipo e método de pesquisa</b> .....	52
<b>3.3 Contexto</b> .....	52
3.3.1 Local.....	52
3.3.2 Participantes.....	53
<b>3.4 Instrumentos e procedimentos de constituição de dados</b> .....	54
3.4.1 Questionário .....	55
3.4.2 Observação não participante.....	55
3.4.3 Entrevista semiestruturada.....	56
3.4.4 Grupo focal.....	56
<b>3.5 Procedimentos de análise dos dados</b> .....	57
<b>3.6 Questões éticas</b> .....	59
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	61
<b>4.1 Individualidade dos alunos e personalização de tarefas</b> .....	61
<b>4.2 Fatores afetivos e empatia</b> .....	72
<b>4.3 Acordos e fomento ao comportamento autônomo</b> .....	78
<b>4.4 Dificuldades e limitações</b> .....	82
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS*</b> .....	103
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFPA</b> .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Durante um longo período na história da educação, as individualidades e singularidades dos alunos foram ignoradas em prol da uniformidade na progressão da aprendizagem. Naquela época, os estudantes eram considerados como peças em uma “linha de montagem”. Inseridos em um sistema padronizado, seguiam uma trajetória predefinida, na qual predominava a despersonalização do processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de inglês, nesse contexto, refletia as características gerais da abordagem educacional da época, para a qual a uniformidade e a progressão linear eram priorizadas em detrimento das necessidades individuais, interesses e especificidades dos aprendizes.

No método tradicional, os manuais de ensino seguiam uma progressão gramatical rígida. Os conteúdos eram apresentados de forma sequencial, dos mais simples aos mais elaborados, permitindo que os alunos aprendessem uma lição de cada vez até completar o livro. Essa abordagem visava a fornecer uma base estrutural da língua o que, geralmente, resultava em uma compreensão mecânica do idioma, centrada na memorização de estruturas, regras gramaticais e vocabulário isolado de seu contexto.

A transição para a abordagem humanista marcou um distanciamento dessas práticas. Conforme Arnold e Brown (1999), com o desenvolvimento da psicologia humanista, a partir dos anos 1960, novas abordagens voltadas às necessidades e ao bem-estar dos estudantes foram adotadas. No lugar de uma progressão estritamente sequencial, padronizada e rígida, a abordagem humanista prioriza o desenvolvimento integral do aluno, a aprendizagem contextualizada e a comunicação de forma autêntica.

Dessa forma, tornou-se cada vez mais relevante compreender que o processo de aprendizagem acontece de forma diferente para cada indivíduo. Hoje, em linha com a concepção de que a aprendizagem é um sistema adaptativo complexo, Larsen-Freeman (1998, p. 220) aponta que “os alunos são constelações complexas de comportamentos, pensamentos, sentimentos, necessidades sociais, experiências”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta e todas as demais traduções de citações em língua estrangeira são de nossa responsabilidade. No original: “learners are complex constellations of behaviors, thoughts, feelings, social needs, experiences”.

Essa combinação de elementos, uns interagindo com os outros, resulta em um aluno situado contextualmente de forma única. Assim, a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, mas um fenômeno interconectado e contextualizado, que requer práticas adaptativas e não lineares. Nesse sentido, Ushioda (2011, p. 12-13) enfatiza a importância de considerar tais questões e pensar no aprendiz como “um ser humano que pensa e sente, com uma identidade, uma personalidade, uma história e experiências únicas, com objetivos, motivos e intenções”<sup>2</sup>.

Outro ponto importante a se considerar e que tem se mostrado cada vez mais evidente, principalmente no contexto do ensino remoto durante a pandemia, é a necessidade do desenvolvimento da autonomia discente. Apesar do reconhecimento da importância de se formar alunos mais conscientes de suas responsabilidades, preparados para um mundo em constante mudança e capazes de gerir sua própria aprendizagem, a autonomia, como aponta Magno e Silva (2003, p. 77), “não tem tradição histórica na sociedade escolar brasileira. Alguns alunos acham que só podem aprender com o professor”. Assim, torna-se relativamente desafiador desmistificar essa crença e encorajar os alunos a desenvolverem comportamentos autônomos. Paiva (2011) ressalta que os alunos devem buscar recursos fora da sala de aula. No entanto, muitos ainda não são capazes de perceber ou aproveitar tudo que o ambiente oferece.

Diante deste cenário, o aconselhamento em aprendizagem de línguas (AAL) tem se mostrado como um procedimento útil no processo de autonomização dos aprendizes. O AAL, *grosso modo*, é uma prática que visa auxiliar os estudantes no seu processo de aprendizagem. As sessões de AAL consistem em reuniões com um aluno para identificar necessidades de aprendizagem, compartilhar experiências, estabelecer horários de estudo, discutir estratégias de aprendizagem, entre outras ações. De acordo com Carson e Mynard (2012, p. 4), o AAL “envolve o processo e a prática de ajudar os aprendizes a direcionarem seus próprios caminhos para se tornarem mais autônomos e eficazes na aprendizagem de línguas”<sup>3</sup>. Portanto, além do domínio do idioma, os conselheiros também precisam conhecer as principais teorias de aprendizagem, sobretudo aquelas que o AAL abarca, tais como as

---

<sup>2</sup> “Individual person as a thinking, feeling human being, with an identity, a personality, a unique history and background, with goals, motives and intentions”.

<sup>3</sup> “Advising in language learning involves the process and practice of helping students to direct their own paths so as to become more effective and more autonomous learners”.

baseadas na individualidade e na visão holística de cada aluno. A familiarização com tais teorias e a experiência no AAL também podem promover mudanças na maneira como os conselheiros percebem o processo de aprendizagem.

Pesquisas diversas na área (Mozzon-Mcpherson, 2007; Reinders, 2008; Carson e Mynard, 2012; Magno e Silva *et al.*, 2013; Morhy, 2015; Ribeiro, 2018 e Mynard, 2021) demonstram os benefícios do AAL no processo de ensino-aprendizagem e na promoção da autonomia dos alunos. No entanto, ainda há uma lacuna em relação aos impactos do aconselhamento sobre os conselheiros e em sua forma de encarar a sala de aula. Ao consultar a bibliografia sobre este tema, os trabalhos já realizados são menos numerosos. Voltaremos a este tema no capítulo teórico desta dissertação.

Assim, o presente estudo pretende investigar a influência do aconselhamento na prática do professor em sala de aula nas escolas públicas. O interesse nesta área surgiu de reflexões sobre a minha trajetória como aluna, professora e, principalmente, como conselheira em projetos na Universidade Federal do Pará.

Voltando um pouco no tempo, lembro de mim mesma como aluna da educação básica. Já naquela ocasião, eu notava que a promoção da autonomia não parecia ser estimulada nem valorizada naquele contexto. Recordo-me que, no ensino fundamental, eu geralmente buscava pesquisar maneiras de aprender por conta própria e fazia isso em quase todas as matérias escolares. Como na época não possuía muitos recursos, tentava aproveitar todas as oportunidades que surgiam para praticar e estar em contato com o inglês, uma das minhas aulas preferidas.

Para tanto, procurava outros livros com os conteúdos ministrados nas aulas e os anotava no meu caderno. Em virtude dessa minha prática, em certa ocasião, fui repreendida pela professora quando viu minhas anotações, pois ainda não havíamos chegado naquele ponto da lição, mostrando assim a sua compreensão da educação como “linha de montagem”, na qual um processo não poderia se antepor a outro. Mesmo assim, motivada a aprender, continuei com as minhas pesquisas extraclasse; só não as anotei mais no meu caderno.

Na graduação em Letras – Inglês, atuei como conselheira em um projeto de pesquisa e, à medida que as reuniões e sessões de aconselhamento aconteciam, percebi que as teorias e práticas que aprendia, de alguma forma influenciavam a maneira como eu via meus alunos. Também observei que alguns dos fundamentos

encontrados no AAL podiam ser adaptados à prática pedagógica em sala de aula. Então, em 2015, com intuito de escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), decidi analisar a influência do aconselhamento linguageiro na prática dos professores em sala de aula em três contextos diferentes na Universidade Federal do Pará: nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE), no programa Inglês sem Fronteiras (IsF) e nas aulas do curso de Licenciatura em Letras – Inglês. Os resultados mostraram que o AAL teve influências na prática do professor em sala de aula de todos os contextos de ensino analisados, tais como a busca pelo desenvolvimento do comportamento autônomo dos alunos, a provocação da autorreflexão e o exercício da negociação (Gantuss, 2015).

A realidade da escola pública é diferente dos contextos abordados em meu TCC; isso, entre outras razões, porque o tempo destinado no currículo escolar para a disciplina de língua inglesa é reduzido. Além disso, as salas, em geral, são lotadas e os professores precisam ter um número elevado de turmas para cumprir sua carga-horária, sendo que, muitas vezes, trabalham em mais de uma escola. Essas e outras situações acabam fazendo com que professores se sintam desmotivados em algum momento de suas jornadas, como Miccoli (2016, p. 15) ressalta:

Muitos professores de língua estrangeira, ao chegarem a uma escola pública, entram em sala previamente desesperançados. Entretanto, todos os que ingressam no serviço público contam com duas possibilidades de ação – a vontade de fazer a diferença, apesar dos pesares, ou a resignação frente ao que está posto e ‘não se pode mudar’.

Sou professora de inglês no sistema estadual de ensino e, a partir da análise de meu contexto imediato e da reflexão causada pelo meu TCC, resolvi investigar este tema mais a fundo.

Com intuito de buscar mudanças e fazer a diferença, o presente trabalho tem o objetivo geral de compreender qual é a influência do aconselhamento linguageiro na prática de professores de inglês da educação básica.

Os objetivos específicos são: identificar quais habilidades e práticas utilizadas no aconselhamento são integradas às salas de aula de educação básica, levantar as formas com que os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos em sala de aula, elencar quais estratégias os professores utilizam para fornecer atenção individualizada em turmas com elevado número de alunos.

Para atingir estes objetivos, três questões de pesquisa foram elaboradas para orientar o desenvolvimento desta investigação:

- Quais habilidades e práticas utilizadas no aconselhamento são integradas às salas de aula de educação básica?
- De que forma os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos em sala de aula?
- Quais estratégias os professores utilizam para fornecer atenção individualizada em turmas com elevado número de alunos?

A principal motivação para sustentar o presente estudo reside na importância de buscar alternativas para aprimorar o ensino de línguas na educação básica. De acordo com Magno e Silva e Paiva (2016, p. 52), dentre os papéis do professor está o de conselheiro. No entanto, este papel “é raramente tratado na literatura sobre ensino de línguas”. Usar técnicas de aconselhamento pode ser importante para aprimorar o desempenho do professor em sala de aula. Conforme Magno e Silva e Paiva (2016, p. 52), “ao atuar como conselheiro linguageiro, o professor fica mais atento à necessidade de criar elos com os alunos”. Este elo provém da empatia, que é uma das características fundamentais na relação conselheiro-aconselhado, como será visto mais adiante.

Um dos principais atributos do aconselhamento é o caráter incentivador do conselheiro, conforme Mozzon-McPherson e Tassinari (2020, p. 122) ressaltam que:

o AAL visa apoiar os alunos na tomada de consciência de seu processo de aprendizagem e transformá-lo para aprender de forma eficaz de acordo com suas necessidades, objetivos e oportunidades oferecidas por seus ambientes sociais e de aprendizagem<sup>4</sup>.

Sendo assim, o objetivo principal do conselheiro é apoiar o processo de desenvolvimento da autonomia do aluno, fazer com que ele seja capaz de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, de definir seus objetivos e de selecionar recursos apropriados para aprender.

Em relação ao papel do aluno, Magno e Silva e Paiva (2016, p. 65) destacam a importância de ele se compreender como “protagonista da sua própria aprendizagem” e reconhecer que “o professor é um agente importante, mas não é o

---

<sup>4</sup> “ALL aims at supporting learners as they become aware of their learning process, and transforms it in order to learn effectively according to their needs, goals and the opportunities offered by their social and learning environments”.

responsável direto pela aprendizagem de cada aluno”. Podemos dizer que, nesse processo, o professor atua como mediador, como agente que engaja e orienta os alunos a buscarem a melhor forma de aprender.

Com base em Toledo e Gonzaga (2011), justifico esta pesquisa considerando a sua pertinência; relevância social, científica e acadêmica; originalidade e viabilidade. Em relação à pertinência do tema, a ausência de pesquisas sobre a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas na prática de professores no contexto de escolas públicas reflete uma lacuna cujo preenchimento poderá ser, pelo menos iniciado, com os resultados desta pesquisa. Sua relevância social, científica e acadêmica reside na contribuição que a pesquisa pode trazer ao centrar esforços na Educação Básica, na formação de professores de inglês e, por conseguinte, no processo de aprendizagem dos estudantes, para que se tornem alunos mais independentes, capazes de refletir sobre sua própria aprendizagem e atuar como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. A originalidade está presente no recorte temático e no contexto em que a pesquisa está inserida, ou seja, em escolas públicas. Por fim, a viabilidade da pesquisa é assegurada, dentre outras coisas, pelo tempo para a sua realização e pela presença de professores de escolas públicas que já atuaram também como conselheiros languageiros.

Esta dissertação é composta de cinco capítulos, sendo o primeiro esta Introdução. No capítulo 2, apresentamos o referencial teórico que orienta esta pesquisa. Em seguida, expomos a metodologia utilizada. No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos os dados. Finalmente, na Conclusão, respondemos as perguntas de pesquisa e tecemos algumas considerações finais pertinentes ao tema.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando o objetivo de identificar a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas na prática do professor da rede pública, neste capítulo concentramos a base teórica na qual nos apoiamos. Iniciamos expondo o panorama geral que adotou uma “virada” humanista na educação, em contraponto à ideia de “linha de montagem”. Na segunda parte, fazemos um breve histórico da área dos estudos sobre autonomia, chegando às suas principais definições. Na terceira subseção, tratamos do aconselhamento em aprendizagem de línguas.

### 2.1 Educação humanista

A educação humanista refere-se a uma abordagem que situa o aluno no centro do processo educativo, visando ao seu desenvolvimento como um todo, ou seja, tanto as dimensões intelectuais quanto as emocionais (Moskowitz, 1978; Williams; Burden, 2005). Para Lima, Barbosa e Peixoto (2018, p. 161),

a teoria humanista enfatiza as relações interpessoais na construção da personalidade do indivíduo, no ensino centrado no aluno, em suas perspectivas de composição e coordenação pessoal da realidade, bem como em sua habilidade de operar como ser integrado.

Sob essa ótica, as necessidades, interesses e autonomia dos aprendentes são valorizadas.

A abordagem humanista consolidou-se a partir do século XX tendo como principais proponentes Abraham Maslow, Carl Rogers e Howard Gardner.

Nesta pesquisa, destacamos o trabalho do psicólogo Carl Rogers, que, com sua abordagem centrada na pessoa, teve forte influência nas práticas de aconselhamento em aprendizagem de línguas. Rogers estendeu suas ideias à educação adotando uma abordagem centrada no aluno e em suas potencialidades para aprender. Assim sendo, o autor estabeleceu dez princípios que visam o desenvolvimento acadêmico e a promoção da liberdade para aprender. Para fins de melhor compreensão, retiramos de sua obra *Liberdade para Aprender* (1972) os princípios enumerados no capítulo sete, intitulado *Sobre a aprendizagem e sua facilitação*. São eles:

1. Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender;
2. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos;
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um, - na percepção de si mesmo - é ameaçadora e tende a suscitar reações;
4. As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo;
5. Quando é fraca a ameaça ao "eu" pode perceber-se a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito;
6. É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa;
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente, do seu processo;
8. A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto sua inteligência - é a mais durável e impregnante;
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária;
10. A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança (Rogers, 1972, p.153-159).

No seu primeiro princípio, Rogers (1972) propõe que as pessoas possuem uma predisposição inata à aprendizagem e são naturalmente curiosas sobre o mundo ao seu redor. No entanto, ao mesmo tempo que querem aprender e se desenvolver, elas também podem sentir medo ou relutância. Rogers (1972) enfatiza que, sob condições adequadas, essa tendência natural de aprender é algo em que o professor pode se apoiar, portanto ele sugere que o sistema educacional crie ambientes que nutram e libertem essa curiosidade e desejo inatos de aprender, ao invés de suprimi-los.

O segundo princípio destaca a importância da aprendizagem significativa. Rogers (1972) defende que os estudantes aprendem melhor quando conseguem enxergar utilidade e relevância no conteúdo, e este está relacionado aos seus interesses pessoais e necessidades. Desta maneira, é essencial acessar o conhecimento prévio de cada aluno e adaptar o conteúdo e as atividades, de acordo com as suas características e demandas individuais. Ao considerar essas questões e entender o aluno como parte integrante e agente colaborador, o professor pode elaborar aulas mais atraentes e, assim, promover uma aprendizagem mais personalizada e motivadora.

Para Rogers (1972), a aprendizagem que envolve transformação na auto-organização é intimidadora e propensa a gerar resistência, portanto o terceiro princípio propõe a promoção de um ambiente seguro, acolhedor e livre de julgamentos. O autor enfatiza a importância de se criar um clima de confiança e respeito mútuo na sala de aula, por meio do qual os alunos se sintam à vontade para expressar suas crenças,

opiniões e dúvidas. Esse ambiente, propício ao diálogo e à colaboração, estimula a participação dos estudantes e favorece a construção coletiva do conhecimento.

Conforme o quarto e quinto princípios Rogerianos, é importante minimizar as cobranças e oferecer um ambiente não ameaçador aos estudantes, dessa forma os alunos sentem-se mais à vontade e, conseqüentemente, aprendem com mais facilidade. Para o autor, quando um aluno que já apresenta dificuldades é explicitamente criticado, ele tende a estagnar no seu aprendizado. Rogers (1972, p. 155) ilustra tal situação com o exemplo abaixo:

O jovem atrasado em leitura já se sente ameaçado e desajustado por causa dessa deficiência. Quando é forçado a tentar ler em voz alta na frente do grupo, quando é ridicularizado pelo esforço que faz, quando as notas obtidas refletem, nitidamente, o seu malôgro, não é surpreendente que possa passar muitos anos na escola, sem qualquer progresso perceptível na sua aptidão para a leitura. Pelo contrário, um ambiente de apoio e compreensão, a falta de notas, ou um estímulo à auto-avaliação, removem as ameaças externas e lhe permitem fazer progresso, porque já não se acha paralisado pelo temor.

De acordo com o autor, é importante evitar atitudes que afetem negativamente o eu, ou seja, a percepção que se tem de si mesmo, pois elas interferem desfavoravelmente na aprendizagem. Nas palavras de Rogers (2003, p. 399), “a ameaça ao *self* surge como uma barreira à aprendizagem significativa”. No entanto, quando essa ameaça não é intensa, a aprendizagem pode ocorrer. Ou seja, se essa percepção de ameaça é baixa e dentro de um ambiente amigável, o aluno pode se sentir mais seguro e aberto para se engajar na experiência e entendê-la como um desafio de aprendizagem.

O sexto princípio de Rogers (1972) nos apresenta o pressuposto de que a prática é essencial para a aprendizagem significativa. Para exemplificar tal princípio, o autor relata uma situação na qual os estudantes organizam uma peça teatral e precisam exercer várias funções, tais como: escolher a peça, determinar o elenco, elaborar o figurino, organizar os ensaios, vender os ingressos etc. Nessa perspectiva, é fundamental proporcionar oportunidades para que os aprendentes experimentem, investiguem e construam seu próprio conhecimento por meio de pesquisas, projetos e atividades práticas.

O sétimo princípio destaca a importância da autonomia do aluno. Para Rogers (1972 p. 158), a “aprendizagem participada é muito mais eficaz que a aprendizagem passiva”. Deste modo, o autor defende que a aprendizagem se torna mais eficiente e significativa quando os estudantes são instados a traçar seus próprios caminhos,

buscar recursos e tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ao estimular o protagonismo discente, o professor fomenta o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de autorregulação.

O oitavo princípio destaca a importância de envolver o aluno como um todo, levando em conta tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos. Para Rogers (1972 p. 158), “a aprendizagem mais eficaz é a da pessoa que se deixa envolver, totalmente, por si mesma”. Nesse sentido, o autor destaca a liberdade de aprender a partir da criatividade, argumentando que ela é essencial para a aprendizagem, pois permite que os alunos encontrem soluções para os desafios apresentados e desenvolvam novas habilidades.

Este pensamento é apoiado por Freire (1996 p. 52) que escreve que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Para este autor, engajamento afetivo, consideração e respeito são vistos como elementos essenciais para uma aprendizagem genuína, desenvolvimento da consciência crítica e ação transformadora. Nas suas palavras:

[...] preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (Freire, 1996, p. 52).

A relação entre afeto e aprendizagem também é apresentada por Arnold e Brown (1999). Os autores enfatizam que o lado afetivo da aprendizagem não está em oposição ao lado cognitivo. Pelo contrário, o bem-estar emocional e os processos cognitivos estão interligados. Deste modo, dar atenção aos fatores afetivos pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e a proficiência linguística, assim, levando a uma aprendizagem mais bem sucedida.

Em obra posterior, Arnold (2011) afirma que a conexão entre afeto e aprendizagem fica mais evidente no contexto de aprendizagem de uma língua adicional, principalmente por envolver questões relacionadas à identidade e à autoimagem dos estudantes. Essa perspectiva dialoga com Aragão (2005), que, anos antes, já ressaltava que, além da aquisição de gramática e vocabulário, a aprendizagem e comunicação em uma língua adicional envolvem interações sociais, atitudes, motivações, sentimentos e emoções que os alunos vivenciam durante o processo de aprendizagem. Nas palavras do autor:

Comunicar em inglês na sala envolve questões como as histórias de interações prévias do aluno com a língua e todo o seu entorno de significados pessoais, emocionais, identitários, de atribuição de poder na sala, e as várias faces do medo, como medo do próprio julgamento e dos outros ali presentes, constrangimento relacional, vergonha, auto-estima, confiança e insegurança, ansiedade, preocupação e culpa (Aragão, 2005, p. 118).

Devido à combinação de fatores cognitivos, linguísticos, psicológicos e sociais, a aprendizagem de línguas é um processo desafiador para muitos aprendentes. Portanto, abordar esses fatores afetivos na sala de aula de inglês pode levar a interações mais positivas e produtivas entre os alunos. Conforme Aragão (2005, p. 118), “quanto maior a empatia entre professor e aluno melhores são os resultados”. Os professores que compreendem a relevância destes fatores podem criar um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, incentivando a participação ativa e o desenvolvimento da linguagem.

Nos últimos anos, tem havido uma quantidade crescente de literatura sobre a relação entre afeto e aprendizagem. A esse respeito, Dehaene (2022) destaca que, na neurociência atual, entende-se que fatores afetivos e cognitivos estão intimamente interconectados e influenciam uns aos outros de várias maneiras. Nas palavras do autor:

Emoções negativas esmagam o potencial de aprendizagem de nossos cérebros, ao passo que um ambiente livre de medo pode reabrir as portas da plasticidade neuronal. Não haverá progresso na educação sem que se considerem simultaneamente as facetas emocional e cognitiva do nosso cérebro (Dehaene, 2022, p. 22).

Voltando aos princípios de Rogers (1972, p. 158), o nono deles ressalta que “a criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade”. Ele defende que os alunos devem ser responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem, assumindo a responsabilidade por suas escolhas e ações. O autor enfatiza o papel da reflexão e da metacognição. Ele defende que os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificando as estratégias que funcionam para eles e as áreas que precisam aprimorar. Ao desenvolver a capacidade de autorreflexão, os alunos se tornam mais conscientes de suas próprias necessidades e potencialidades, tornando-se aprendentes mais autônomos e autodirigidos.

Contrariamente ao que chama de “aprendizagem estática, de informação”, Rogers (1972, p. 159), em seu décimo princípio, sugere que a forma socialmente mais útil de aprendizagem vai além da aquisição de conhecimentos ou habilidades

específicas. Em vez disso, envolve cultivar uma mentalidade de aprendizagem contínua, acatar novas experiências e estar aberto a mudanças. Dessa forma, o conhecimento estará voltado para a transformação e desenvolvimento pessoal do aprendiz e da sociedade como um todo.

Essa visão também remete a Freire (2018) e a seu conceito de educação bancária, ou seja, “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2018, p. 80). Freire foi contrário ao que chamou de educação bancária e apresentou alternativas voltadas para uma educação na qual o aluno é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e tanto os docentes como os discentes devem ser sujeitos ativos nesse processo.

Assim como Rogers (1972), Freire também chama atenção para o papel da dúvida e da curiosidade na produção de novos conhecimentos e defende que aprender implica que o aluno tenha consciência de que ele mesmo está escrevendo sua vida e que deve saber interpretar seu ambiente em suas múltiplas dimensões e contradições.

Nessa perspectiva, o diálogo é fundamental, e os saberes e contextos dos discentes são considerados e valorizados. Assim, tanto o professor quanto o aluno são importantes na construção do conhecimento.

Ao considerar holisticamente o estudante, os princípios da abordagem centrada no aluno envolvem levar em consideração não só os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos dos discentes. Para tanto, Rogers (1972) sugere que os professores proporcionem um ambiente de aprendizagem que priorize os interesses e necessidades dos alunos, estimulando a autoavaliação e a autoconfiança.

Para Rogers, autenticidade, apreço, aceitação e confiança e compreensão empática são algumas qualidades e atitudes que facilitam a aprendizagem e são condições essenciais para a abordagem centrada no aluno.

Autenticidade consiste em se apresentar como uma pessoa real, “não a corporificação, sem feições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra” (Rogers, 1972 p. 106). Apreço está relacionado ao respeito e consideração pela pessoa; é interessar-se pelo outro verdadeiramente. Aceitação diz respeito ao fato de aceitar o aluno como um ser dotado de sentimentos e acolhê-lo sem julgamentos. Confiança é acreditar no potencial do aluno tendo “a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente

merecedora de crédito” (Rogers, 1972, p. 109). E, finalmente, a compreensão empática engloba colocar-se no lugar do aluno no intuito de conectar-se com ele, buscando entender os seus sentimentos e perspectivas e promover o seu desenvolvimento e bem-estar. Rogers (1972) observa que a atitude de se colocar na situação do aluno é raramente encontrada em salas de aula tradicionais:

A atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do aluno, quase não se encontra numa sala de aula. Pode-se dar atenção a centenas de interações de uma sala de aula usual, sem deparar com uma instância de compreensão empática, claramente comunicada, sensivelmente exata. Mas quando essa ocorre, verifica-se um enorme efeito de libertação (Rogers, 1972, p. 111).

O movimento humanista na educação pressupõe maior autonomia no comportamento dos estudantes, autogerenciamento e a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor. Conforme indicado por Hipólito (2011, p. 33), o ponto central dos pressupostos de Rogers reside na ideia de que “os alunos aprendem melhor, são mais assíduos, mais criativos e mais capazes de solucionar problemas quando os professores proporcionam o clima humano e de facilitação que ele propunha”. Esta ênfase no fomento à autonomia e em proporcionar uma atmosfera acolhedora e livre de julgamentos também desempenha um papel importante no contexto da aprendizagem de línguas.

A relevância dos princípios de Rogers (1972) e das ideias de Freire (1996) é evidenciada, como veremos posteriormente, em pesquisas contemporâneas de autores, como Arnold e Brown (2001); Aragão (2005); Ushioda (2011); Aoki (2012); Carson e Mynard (2012); e Dehaene (2020) que, dentre outros aspectos, enfatizam o papel da afetividade como um dos fatores que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Embora as críticas ao método de ensino tradicional com aulas expositivas, o que Freire (2018) denominou de “educação bancária”, venham sendo feitas há décadas, o panorama não mudou substancialmente. Aragão (2011) destaca que esta concepção de ensino/aprendizagem como um depósito de informações na mente do aluno, juntamente com a visão de linguagem como um recipiente de ideias e a comunicação como a transferência dessas ideias de uma mente para outra, ainda é senso comum no que se entende sobre como a linguagem e a cognição são concebidas. Para Moran (2015), a superação deste modelo, no qual o professor

sustenta uma estrutura hierárquica e é visto como a única fonte de conhecimento, é essencial para o desenvolvimento da autonomia e do envolvimento dos alunos.

Em relação ao ensino de línguas, Almeida Filho e Oliveira (2016) afirmam que é necessário levar em consideração a sua natureza distinta em relação às outras disciplinas nos currículos. Aprender uma língua não é aprender um conteúdo, mas desenvolver habilidades que nos tornem capazes de saber fazer uso efetivo dela. No entanto, conforme os autores supracitados, o ensino de línguas nas escolas brasileiras confundiu-se como sinônimo de ensino de gramática.

Dessa forma, como pontuou Nicolaides (2005), no geral, os alunos não são levados à prática de produção oral em sala de aula. Assim, só tem a chance de se comunicar na língua que aprendem se optarem por estudar em cursos particulares, algo a que nem todos têm acesso. Entender o contexto sociocultural e econômico do aluno e compreender como ele aprende são elementos fundamentais para oferecer caminhos adequados para sua formação. Nesse sentido, ao focar no aluno como um indivíduo único com necessidades específicas e na promoção da autonomia, dentre outros fatores, os princípios da educação humanista e as práticas de aconselhamento em aprendizagem de línguas, como veremos posteriormente, podem auxiliar na criação de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e que valoriza a autoexpressão e a experiência pessoal.

## 2.2 Autonomia em aprendizagem de línguas

Benson (2013) destaca a importância do *Council of Europe's Modern Languages Project*<sup>5</sup>, estabelecido em 1971, e do *Centre de Recherches et d'Applications em Langues*<sup>6</sup> (CRAPEL) na Universidade de Nancy, na França, como marcos iniciais para o estabelecimento e difusão do conceito de autonomia no campo do ensino de línguas. Nesse contexto, dois nomes se destacam, Yves Châlon, o fundador do CRAPEL, e Henri Holec, seu sucessor, que produziu, em 1981, um relatório solicitado pelo Conselho Europeu, documento basilar da relação entre autonomia e aprendizagem de línguas (Holec, 1981).

---

<sup>5</sup> Projeto de Línguas Modernas do Conselho da Europa.

<sup>6</sup> Centro de Pesquisa e Aplicações Pedagógicas em Línguas.

As pesquisas e ideais de Holec, particularmente nas décadas de 1970 e 1980, lançaram as bases para a compreensão moderna da autonomia do aluno e desempenharam um papel significativo na difusão do construto e de sua influência no ensino de idiomas.

A contribuição de Holec, particularmente com seu livro *Autonomy and Foreign Language Learning*, publicado em 1981, foi pioneira para o campo. Nesta obra, ele enfatiza a importância de capacitar os alunos a assumir o controle de seu processo de aprendizagem, tomar decisões e se tornarem aprendentes autônomos. Para Holec (1981, p. 192), autonomia é a “capacidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”<sup>7</sup>. Essa competência não é propriamente inata e pode ser adquirida através de aprendizagem formal e sistemática. Nessa perspectiva, o aprendiz autônomo assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, é capaz de estabelecer seus próprios objetivos, definir os conteúdos a serem aprendidos e selecionar métodos e técnicas a serem usados de acordo com o seu perfil de aprendizagem. Assim, conforme Mota (2017, p. 155), por ser centrada no aprendente e suas capacidades, esta visão indica “um viés individual e cognitivo”.

A perspectiva de Holec sobre autonomia de aprendizagem ainda influencia na literatura e as críticas em torno dela são importantes para preencher as lacunas deixadas e complementar o entendimento sobre o construto.

A partir da década de 90 do século passado, com a virada sociocultural, influenciada pela teoria de Lev Vygotsky, há uma alteração de foco e o contexto sócio-histórico é levado em consideração. Desta forma, a autonomia passa ser entendida não apenas como um traço individual, mas como influenciada pelo contexto. Neste sentido, a aprendizagem pressupõe um processo colaborativo, no qual a interação com os demais indivíduos, professores, colegas e recursos materiais desempenha papel fundamental.

A partir dos anos 2000, a perspectiva complexa da autonomia na aprendizagem de línguas emerge com a compreensão de que a aprendizagem é um sistema adaptativo complexo. Borges (2019) destaca que tal perspectiva não exclui nem favorece as demais, mas incorpora todas no contexto da aprendizagem.

De acordo com Franco (2013, p.132), “com a teoria do caos/complexidade, a autonomia pode ser vista como um fenômeno que reúne características de sistemas

---

<sup>7</sup> “Ability to take charge of one’s own learning”.

complexos”, tais como dinamismo, não-linearidade, imprevisibilidade e auto-organização. Nas palavras de Franco (2013, p. 137), a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas é:

um sistema adaptativo complexo, subsistema da aprendizagem, que expressa o dinamismo de um aprendiz que, através de constante auto-organização do sistema, consegue manter ativas as interações com diversos outros componentes da aprendizagem.

Apesar das críticas e do desenvolvimento de novas acepções de autonomia, as ideias de Holec e sua concepção seminal do construto, estimularam mais pesquisas sobre o tema que esteve em ebulição nas últimas décadas do século passado e na primeira deste. Ainda hoje, pesquisadores continuam revendo o seu conceito, ampliando-o e adaptando-o a novas conjunturas educacionais, como é o caso do aconselhamento em aprendizagem de línguas. Tal relação pode ser verificada, dentre outras maneiras, na promoção de um ambiente acolhedor, no qual o aprendiz se sinta confortável; na ênfase às necessidades individuais dos alunos; e no fomento à autonomia.

Conforme Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 2), “a autonomia não é um conceito absoluto, devendo ser concebida como um continuum em que diferentes níveis de autogestão podem ser exercidos em diferentes momentos”. Para os autores, é fundamental analisar as diferenças entre o cenário ou contexto local, nacional e internacional onde ocorre o ensino de línguas, identificando os elementos que favorecem ou limitam a autonomia do aluno. Ao entenderem essas condições, os professores podem avaliar criticamente sua posição e encontrar estratégias para superar as restrições ou contorná-las, utilizando o contexto profissional como meio de progresso em vez de estagnação.

Para tanto, os autores sugerem que os docentes compreendam o cenário no qual estão inseridos, compreendam as forças de propulsão e constrangimento e avancem através de cada contexto específico em que atuam.

Raya, Lamb e Vieira (2007) ressaltam que os ambientes de ensino e aprendizagem não se limitam apenas às instalações escolares, mas se estendem aos amplos contextos socioeconômicos e culturais que influenciam as demandas educacionais. Isso inclui, dentre outras variáveis, os enquadramentos legais locais e nacionais, bem como as crenças e experiências profissionais dos professores e alunos.

Os autores sugerem que os educadores façam as seguintes perguntas a si próprios: Que forma(s) assume(m) estas condições no meu contexto? Em que medida facilitam ou inibem o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia? Que espaços de manobra podem ser criados e como? (Raya; Lamb; Vieira, 2007, p. 19). Para facilitar a reflexão suscitada por essas três perguntas, os autores apresentam uma lista, a fim de categorizar o conjunto de condições que cada cenário implica. Apresentamos tais condições em forma de quadro, abaixo.

Quadro 1 – Condições para a autonomia

Aspecto	Exemplos e variações
Valores ideológicos, políticos, socioculturais, econômicos e educacionais	Cooperação vs. competitividade, colaboração vs. individualismo, abertura de espírito vs. xenofobia, progressismo vs. conservadorismo, transformação e emancipação, criticidade vs. obediência à autoridade etc.
Tradições, quadros de referência e linhas de orientação no ensino e aprendizagem da língua	Metodologias promovidas por políticas educativas, currículos estaduais, currículos nacionais e sistemas de avaliação, formação de professores, competências do professor etc.
Expectativas da família e/ou comunidade	Papéis do professor e do aluno, aspirações educacionais, importância da aprendizagem da língua, critérios de avaliação etc.
“Cultura” e exigências institucionais dominantes	Estruturas de gestão, regulamentos, inspeção, organização do tempo e do espaço, número de alunos por turma, recursos etc.
Experiência passada dos professores enquanto alunos	Dominada pelo aluno vs. professor, democrática, inclusiva vs. autoritária etc.
Experiências de ensino da língua dos professores	Centradas no aluno vs. professor, reflexivas vs. não reflexivas, comprometidas vs. conformistas etc.
Teorias pessoais dos professores sobre o ensino e aprendizagem de língua	Conhecimento metacognitivo, papéis do professor e do aluno, metodologia, avaliação etc.
Background sociocultural e linguístico do professor	País de origem, ensino de primeira/segunda/terceira língua, experiências culturais da língua ensinada, estadia no estrangeiro etc.
Valores profissionais dos professores	Profissionalmente comprometidos, desmotivados, compromissados, individualistas, professor enquanto aluno, compromissado profissionalmente vs. absenteísta etc.
Experiência anterior de aprendizagem dos alunos	Dirigida pelo aluno, pelo professor, democrática, inclusiva, autoritária etc.
Teorias pessoais dos alunos sobre o ensino e aprendizagem de língua	Conhecimento metacognitivo, papéis do professor e do aluno, metodologia, avaliação etc.

Background sociocultural e linguístico dos alunos	Background parental, background bilíngue/multilíngue, experiências de outras culturas etc.
Compromisso dos alunos em relação à educação e à aprendizagem ao longo da vida	Motivação, descontentamento em relação à escola, submissão ou resistência positiva, insurreição ou absenteísmo, aproveitamento, insucesso, envolvimento ativo, passividade etc.

Fonte: (Adaptado de Raya; Lamb; Vieira, 2007, p. 19-20).

Raya, Lamb e Vieira (2007) ressaltam a importância de os docentes terem uma compreensão abrangente do contexto em que atuam, entendam as influências que impulsionam ou limitam suas ações e programam de maneira consciente diante deste cenário. A dinâmica de ensino, as instituições e, principalmente, os aprendentes são universos complexos e multifacetados, portanto o que funciona em determinado contexto pode não funcionar em outro. É preciso considerar todos os pontos apresentados pelos autores e ter consciência de que, além dos mencionados na tabela acima, haverá outros desafios inerentes àquele ambiente particular em que o docente está inserido.

Conforme Miccoli (2016), a competência docente se desenvolve na prática, pois nenhuma formação é capaz de antecipar completamente a imprevisibilidade do ambiente da sala de aula. Os espaços de aprendizagem são labirínticos, marcados pela presença de uma ampla gama de características individuais e eventos inesperados que fogem do controle do professor.

Tatzl (2013) nos mostra que determinados contextos apresentam várias limitações que dificultam e, em alguns casos, até mesmo inviabilizam o fomento à aprendizagem autônoma. Dentre elas, o autor destaca currículos com muitos itens obrigatórios, excesso de aulas presenciais, provas e exames regulares com conteúdos rigidamente predeterminados, obrigatoriedade de uso de certos métodos ou materiais de ensino. Miccoli (2016) aponta que muitos materiais didáticos negligenciam a consideração do tempo real de ensino e incluem tópicos não necessariamente pertinentes em suas unidades.

Tanto Tatzl (2013) quanto Miccoli (2016) apontam para a necessidade de uma abordagem mais flexível e contextualizada no desenvolvimento e seleção de materiais didáticos, considerando as particularidades de cada contexto de ensino.

Em relação à atuação do professor, Tatzl (2013) resalta a carga horária de trabalho muito alta, excesso de atividades administrativas e baixos salários como

fatores que afetam o trabalho docente. No contexto brasileiro de ensino de línguas, Miccoli (2016) destaca a carga horária limitada para a matéria e a desvalorização da aprendizagem de línguas adicionais tanto por parte dos alunos quanto por parte dos pais e da própria direção escolar.

Acompanhando a ideia de uma educação humanista, na qual a autonomia de alunos é valorizada, surge o campo do aconselhamento em aprendizagem de línguas, o qual será o foco da próxima seção.

### **2.3 Aconselhamento em aprendizagem de línguas**

Carson e Mynard (2012), assim como Mozzon-McPherson (2017) destacam que, em meados dos anos 80, as pesquisas sobre aconselhamento em aprendizagem de línguas emergem no âmbito do debate sobre autonomia. O campo surge para atender às necessidades individuais, institucionais e profissionais de aprendizagem de línguas (Rubin, 2007 *apud* Carson; Mynard, 2012).

Nesta subseção, em primeiro lugar expomos a constituição e a definição do campo do aconselhamento em aprendizagem de línguas. Em seguida, descrevemos o modelo de aconselhamento que identificamos como sendo o mais utilizado. As técnicas empregadas pelos conselheiros, assim como as habilidades típicas desse agente de ensino são descritas na sequência. Finalmente, expomos as diferenças entre conselheiro e professor, mencionadas na literatura, terminando com a percepção que se tem hoje do professor conselheiro.

#### **2.3.1 Um campo em formação**

A primeira pesquisa abrangente sobre aconselhamento em aprendizagem de línguas foi conduzida em 2001, por Mozzon-McPherson e Vismans. No mesmo ano, há a publicação da coletânea *Beyond Language Teaching Towards Language Advising*<sup>8</sup>. Conforme Mozzon-McPherson (2017), nesse contexto, emerge o enquadre do aconselhamento em aprendizagem de línguas na perspectiva Rogeriana da abordagem centrada na pessoa.

---

<sup>8</sup> Além do ensino de línguas em direção ao aconselhamento de línguas.

De acordo com Kelly (1996), o AAL lida com as dificuldades que os alunos demonstram em alcançar autonomia na aprendizagem de línguas. Para Reinders (2008, p. 1), o aconselhamento “é uma forma de suporte à aprendizagem de línguas. Consiste em encontros (*online* ou presenciais) entre o conselheiro (professor ou pessoa dedicada a oferecer suporte linguístico) e aluno, geralmente de forma individual”<sup>9</sup>. Mynard (2012) também enfatiza o desenvolvimento da autonomia como objetivo do aconselhamento.

Em consonância com os autores supracitados, Magno e Silva *et al.* (2013, p. 56) ressaltam que “o aconselhamento languageiro é intimamente ligado à autonomia, uma vez que procura instaurar práticas que se estendem muito além das sessões de aconselhamento”. Karlsson (2012, p. 185) aponta a relação entre conselheiro e aconselhado e o compartilhamento de suas narrativas nesse processo. Assim, para a autora, o aconselhamento é “uma forma de praticar a pedagogia reflexiva autobiográfica”<sup>10</sup>. Ademais, Kato e Mynard (2016) e Rutson-Griffiths e Porter (2016) destacam o papel do aconselhamento no fomento à reflexão sobre o processo de aprendizagem para que os alunos se tornem capazes de se autoavaliar e gerenciar sua própria aprendizagem de forma mais eficaz. Através da reflexão, os aprendentes serão estimulados a se conscientizarem dos processos que impactam o desenvolvimento de sua proficiência no idioma.

Kato e Mynard (2016, p. 2) indicam que o aconselhamento não é uma transmissão de conhecimento e o definem como “um diálogo intencional cujo objetivo é tornar o aluno capaz de refletir profundamente, fazer conexões e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem de línguas”<sup>11</sup>. Dessa forma, o processo reflexivo, proveniente desta troca, é de extrema importância no aconselhamento em aprendizagem de línguas, pois possibilita que os estudantes se engajem de maneira mais sólida e consciente no desenvolvimento de suas habilidades languageiras.

Morhy (2015) apresenta três concepções de AAL. A primeira destaca o caráter dialógico do construto; a segunda o caracteriza como uma forma de apoio e ajuda ao aluno; a terceira concepção destaca o fomento à autonomia proporcionado pelo aconselhamento. Assim, Morhy (2015) destaca que a definição mais completa de

---

<sup>9</sup> “[...] is a form of language support. It consists of one or more meetings (online or face-to-face) between an advisor (a teacher or dedicated language support person) and a student, usually one-to-one.

<sup>10</sup> “[...] a way of practicing reflexive autobiographical pedagogy”.

<sup>11</sup> “An intentional dialogue whose aim is for the learner to be able to reflect deeply, make connections, and take responsibility for his or her language learning”.

aconselhamento em aprendizagem de línguas precisa englobar os termos *diálogo*, *apoio* e *autonomia*.

Com base no exposto, caracterizamos o AAL como uma forma de suporte individualizado que, com base na interação dialógica entre conselheiro, aconselhado e o contexto circundante, tem como objetivo capacitar os aprendentes de línguas adicionais a compreenderem a essencialidade em assumir um papel ativo e experiencial no seu processo de aprendizagem. Assim, adquirindo habilidades cognitivas e metacognitivas e desenvolvendo a autogestão e a confiança em sua capacidade de aprender de forma autônoma.

Ademais, acreditamos que, através do fomento à reflexão e apoio constante, o conselheiro desempenha um papel significativo no fortalecimento da autoconfiança e crença no potencial do aprendiz.

Nas sessões de aconselhamento, o diálogo é um dos fatores fundamentais, pois, de acordo com Carson e Mynard (2012), através do diálogo, os alunos podem desenvolver capacidades para entender e gerir a sua aprendizagem. É importante ressaltar que as sessões de aconselhamento não são aulas particulares, não há uma nota dada ao aluno, tampouco o conselheiro dirá ao aconselhado o que ele deve fazer.

Stickler (2001, p. 43) destaca que o aconselhamento é para os aprendizes:

uma oportunidade de esclarecerem necessidades e atitudes, desenvolverem suas habilidades de aprendizagem independente e encorajarem-se a confiar em seu próprio julgamento sobre o que funciona para eles<sup>12</sup>.

A autora ressalta que o objetivo é fazer com que juntos, conselheiro e aconselhado, descubram exatamente qual é o problema de aprendizagem e busquem ações para solucioná-lo.

Stickler (2001) ressalta que, no contexto do aconselhamento, a autenticidade faz com que o aconselhado se identifique com o conselheiro e perceba que, durante o seu próprio processo de aprendizagem, ele também cometeu erros, teve momentos de insegurança e instabilidade, assim como teve também outros períodos de superação e êxito. O conselheiro deve procurar ser autêntico em suas interações com os aconselhados, agindo com autenticidade, transparência e honestidade. Dessa forma, estabelece-se uma relação de confiança, ao saber que o outro pode ter

---

<sup>12</sup> "To provide an opportunity for learners to clarify their needs and attitudes, develop their independent learning skills, and encourage them to trust their own judgment on what works for them" (Stickler, 2001, p. 43).

passado pelas mesmas situações que o aprendente passou e as superou. O respeito refere-se ao sentimento de aceitação do aluno em sua singularidade e necessidades próprias de aprendizagem. Respeitar os alunos como indivíduos únicos ajuda a criar um espaço seguro e inclusivo para aprendizagem e crescimento.

A empatia significa conseguir colocar-se no lugar do outro para melhor compreendê-lo e pode ser usada para estabelecer e consolidar o relacionamento entre professor e aluno. Uma maneira do conselheiro exercer a empatia é ouvir ativamente o aprendente, buscando compreender suas preocupações, reconhecer suas emoções e oferecer suporte adequado considerando o seu bem-estar emocional e psicológico. Sobre a escuta nesse processo, Stickler (2001, p. 43) ressalta que “o conselheiro precisa escutar atentamente, conter-se e não julgar”<sup>13</sup>.

Esta visão é apoiada por Carson e Mynard (2012) que afirmam que o respeito e a autenticidade são importantes para garantir que o conselheiro evite pré-julgamentos e demonstre interesse pelos aconselhados, e a empatia permite que os conselheiros se conectem com os aconselhados em um nível emocional levando em consideração sentimentos, pensamentos e preocupações, e respondendo com compaixão e compreensão. Abordagens humanistas buscam incentivar a autoestima dos alunos, minimizar as críticas, desenvolver a criatividade e incentivar a autoavaliação. Nesse sentido, o aluno é visto como um ser social e individual, e aspectos cognitivos, sociais e emocionais envolvidos na aprendizagem são levados em consideração.

Essas características consistem em considerar as perspectivas dos outros e praticar a empatia, habilidades essenciais para construir relacionamentos significativos, resolver conflitos e promover compreensão mútua. Ao demonstrar respeito, empatia e autenticidade, o conselheiro estabelece uma relação de confiança com o aconselhado. O conselheiro é também um agente motivacional e, para tal, toma emprestado alguns conceitos das teorias motivacionais em aprendizagem de línguas.

Sobre isso, complementando as proposições acima, Ushioda (2011) destaca que, no contexto da motivação, é importante considerar o que ela intitula de “visão relacional da pessoa”, ou seja, enxergar os alunos como pessoas e não como abstrações teóricas. Para tal, é imprescindível focar tanto na atuação individual quanto na interação entre os discentes com os múltiplos contextos nos quais estão inseridos.

---

<sup>13</sup> “The adviser needs to listen attentively, to hold herself back and suspend her judgment”.

Ushioda (2011), apoiada em Zimmerman (1998) e Richards (2006), apresenta o conceito de identidades transportáveis (IT) e a importância de evocar tais identidades nas atividades em sala de aula de línguas.

As identidades transportáveis são “identidades latentes que acompanham os indivíduos quando estes se movimentam em suas rotinas diárias” (Zimmerman, 1998, p. 90)<sup>14</sup>. Essas identidades latentes abrangem uma ampla gama de aspectos, incluindo gênero, etnia, ocupação e papéis sociais e influenciam nosso comportamento, percepção e interação com os outros. Zimmerman (1998) enfatiza que as identidades não são entidades fixas ou estáticas, mas fluidas e contingentes, continuamente moldadas e transformadas. Ademais, tais identidades não estão confinadas a momentos específicos, mas são continuamente negociadas por meio das nossas interações cotidianas.

Para Ushioda (2011), ao trazer à tona as identidades transportáveis, o professor pode promover maior envolvimento dos alunos nas aulas e torná-las mais significativas. Assim, ele evita atividades em que os aprendizes são levados apenas a praticar formas linguísticas sem levar em consideração a autenticidade do conteúdo. Sob essa perspectiva, a autora afirma que:

[...] nós, como professores, invocamos e orientamos as identidades transportáveis dos alunos na sala de aula e nos envolvemos com eles como “pessoas” e não simplesmente como “aprendentes de línguas”; na medida em que encorajamos e criamos oportunidades para que eles “falem por si mesmos” e se envolvam e expressem seus próprios significados, interesses e identidades por meio da língua-alvo; mais provavelmente os alunos se sentirão envolvidos e motivados para se comunicar e, assim, se engajar no processo de aprendizagem e uso da língua-alvo (Ushioda, 2011, p. 17)<sup>15</sup>.

Ao permitir que os alunos compartilhem suas histórias pessoais e pontos de vista, eles podem começar a ver a língua que estão aprendendo como uma extensão de sua própria identidade, em vez de algo estranho e distante.

No enquadre do aconselhamento linguageiro, as identidades transportáveis dos aconselhados têm amplo espaço de manifestação, sem se submeterem a julgamentos. Isto expande as possibilidades de aprendizagem.

---

<sup>14</sup> “They are latent identities that “tag along” with individuals as they move through their daily routines”.

<sup>15</sup> “[...] we as teachers invoke and orient to students’ transportable identities in the classroom and engage with them as ‘people’ rather than as simply ‘language learners’; to the extent that we encourage and create opportunities for them to ‘speak as themselves’ and engage and express their own preferred meanings, interests and identities through the medium of the target language; the more likely that students will feel involved and motivated to communicate and thus to engage themselves in the process of learning and using the language”.

### 2.3.2 Um modelo de aconselhamento em aprendizagem de línguas

As sessões de aconselhamento ocorrem através de encontros entre conselheiro e aconselhado que interagem numa relação dialógica com intuito de identificar e compreender necessidades de aprendizagem, compartilhar experiências, organizar cronogramas de estudo, entre outras coisas. Reinders (2007, p. 79-80), explica:

Geralmente, as sessões de aconselhamento consistem em uma reunião entre um aconselhado e um conselheiro para identificar as necessidades de aprendizagem, estabelecer prioridades, desenvolver um plano e discutir abordagens para a aprendizagem (por exemplo, por meio de uma discussão sobre estratégias de aprendizagem). Nas sessões subsequentes, o conselheiro monitora o progresso, fornece *feedback*, e geralmente permanece acessível durante o programa para responder às perguntas dos alunos. Uma das principais características das sessões de aconselhamento é a tentativa de conferir aos alunos o controle do processo de aprendizagem, incentivando-os a refletir sobre seu progresso, revisar seus próprios planos de aprendizagem e, talvez, por meio de autoavaliação<sup>16</sup>.

Mynard (2012 p. 33) propõe um modelo de aconselhamento em aprendizagem de línguas conhecido como o modelo do **diálogo**, das **ferramentas** e do **contexto**. O diálogo é o elemento central deste modelo, pois permite uma interação direta entre o aluno e o conselheiro. Na visão de Yamashita e Mynard (2015, p. 3), “o diálogo é como um ser vivo e está sempre em movimento. Cada enunciado representa a voz da pessoa, o que inclui suas perspectivas, crenças e valores”<sup>17</sup>. Durante o diálogo, o conselheiro tem a oportunidade de ouvir as preocupações e dificuldades do aconselhado, bem como suas metas e expectativas em relação à aprendizagem da língua. Por meio dessa troca de informações, o conselheiro pode identificar as áreas em que o aluno precisa de mais apoio e orientação.

Mynard (2012) e Kato e Mynard (2016) destacam que é por meio do diálogo reflexivo que, juntos, conselheiro e aconselhado irão descobrir expectativas, crenças,

---

<sup>16</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).

<sup>17</sup> “Dialogue is like a living being and is always in motion. Each person’s utterances represent that person’s voice which includes their perspectives, beliefs and values” (Yamashita; Mynard, 2015, p. 3).

experiências, particularidades e preferências, assim, criando oportunidades de transformação e desenvolvimento.

Além do diálogo, o uso de ferramentas também é de suma importância nesse processo. Mynard (2012, p. 28) define ferramentas como “qualquer instrumento que possa apoiar aspectos dos processos cognitivos dos alunos”<sup>18</sup>, ou seja, recursos, estratégias e técnicas que o conselheiro viabiliza para auxiliar os aconselhados em sua jornada de aprendizagem. Esses instrumentos podem incluir uma ampla variedade de materiais, tais como questionários, testes de proficiência, fichas de autoavaliação, registros de desempenho e outros recursos que ajudam a avaliar o nível atual do aluno e a identificar áreas específicas que precisam ser trabalhadas. Esses instrumentos fornecem uma base objetiva para o conselheiro e o aconselhado, em sinergia, discutirem e planejarem estratégias de aprendizagem adequadas.

No modelo de Mynard (2012), há três tipos de ferramentas utilizadas para organizar os recursos e estratégias no processo de AAL, são elas: as **cognitivas**, as **teóricas** e as **práticas**.

As ferramentas cognitivas são instrumentos que incentivam os estudantes a pensarem sobre sua própria aprendizagem e a criarem estratégias para aprimorar seu desempenho à medida que progredem. Nas palavras de Mynard (2012, p. 29), “são aquelas que podem facilitar os processos reflexivos e cognitivos envolvidos em aspectos do processo de aprendizagem de línguas”. Um exemplo de ferramenta cognitiva é o diário de aprendizagem, que possibilita aos estudantes documentarem suas experiências, incluindo dificuldades e conquistas. Ao escrever sobre sua trajetória de aprendizagem, eles são estimulados a pensar sobre as estratégias que empregam, a identificar áreas que necessitam de aprimoramento e a refletir sobre as ações que podem ser tomadas para superar os desafios apresentados. Esta reflexão metacognitiva desempenha um papel fundamental no processo de autonomização do aprendente e no constante desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além das ferramentas cognitivas, o modelo de aconselhamento de Mynard (2012) também faz uso de ferramentas teóricas. Esses instrumentos são as bases epistemológicas e o conhecimento que o conselheiro evoca para contribuir com o aluno. Como exemplo, podemos citar a abordagem centrada no aluno, de Carl Rogers, e as micro e macro-habilidades, apresentadas por Rena Kelly.

---

<sup>18</sup> “[...] any tool that can support aspects of learners’ cognitive processes”.

Por fim, temos as ferramentas práticas que são aqueles relacionados com a organização das sessões de aconselhamento. Por exemplo, um esquema de agendamento das sessões, anotações e fichas individuais de acompanhamento dos aconselhados etc. Para Mynard (2012), ter esses sistemas implementados permite que o conselheiro direcione a sua atenção principalmente para a interação com os alunos, em vez de se preocupar com questões organizacionais.

Sendo assim, é fundamental que, além do arcabouço teórico, o conselheiro tenha conhecimento sobre recursos de aprendizagem de idiomas, para que seja capaz de recomendar aquelas que se alinham com os objetivos e as especificidades de aprendizagem do aluno.

Finalmente, o conselheiro deve levar em consideração o contexto do aluno, ou seja, fatores e circunstâncias que envolvem o aprendente e o processo de aconselhamento, como sua cultura, ambiente de aprendizagem, recursos disponíveis e objetivos pessoais. Há contextos internos e externos que podem influenciar a aprendizagem de línguas. Os internos podem incluir fatores afetivos, motivação do aluno, objetivos, experiências anteriores. Os fatores externos podem envolver o ambiente histórico-cultural do aluno, o ambiente educacional e a disponibilidade de recursos.

Compreender o contexto do aconselhado é fundamental para oferecer orientações relevantes e adaptadas às suas necessidades específicas. Por exemplo, um aluno que esteja aprendendo uma língua para fins acadêmicos terá necessidades diferentes de outro que esteja aprendendo para fins de viagem de lazer. Ademais, há alunos que dispõem de vários recursos, tais como livros, espaço para estudo, acesso à internet e viagens internacionais; por outro lado, há aqueles que nem acesso à internet têm em casa. Reconhecer o contexto único de cada aprendente ajuda a garantir que o processo de aconselhamento seja adequado às suas demandas e circunstâncias específicas.

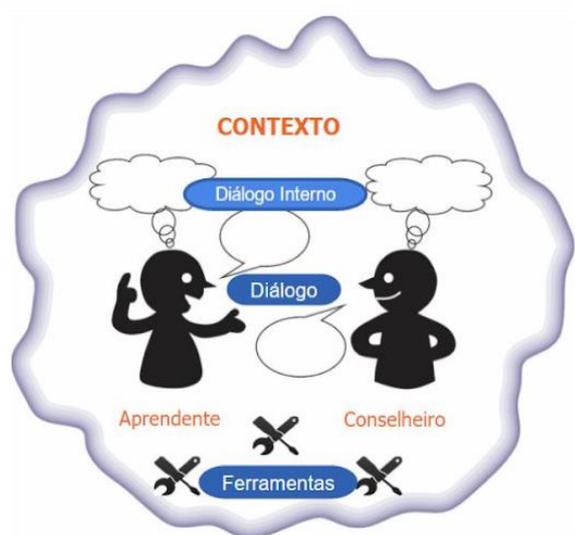
No aconselhamento em aprendizagem de línguas, é essencial pensar não apenas nas necessidades acadêmicas dos alunos, mas também gerar uma conexão direta entre o que estão aprendendo e suas próprias vidas, seus interesses individuais e preferências. Corroborando tais afirmações, Magno e Silva e Paiva (2016, p.53) ressaltam a importância que o aconselhamento em aprendizagem de línguas atribui à personalização do ensino, tendo em vista que “ao associar sua própria experiência ao

tópico ensinado na língua adicional, o aluno recordará melhor os novos conhecimentos adquiridos”.

O diálogo é o elemento primordial nesse processo, pois é por meio dele que o conselheiro pode acessar o conhecimento prévio do aconselhado, seus interesses e inclinações. É nessa interação dialógica que ocorre a mediação na qual o conselheiro oferece ao aconselhado as ferramentas necessárias que lhe auxiliem no entendimento de sua aprendizagem e na promoção de sua autonomia.

A figura abaixo mostra a representação deste modelo:

Figura 1 – Modelo Diálogo, Ferramentas e Contexto para o Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas



Fonte: Mynard (2012, p. 33).

Na figura acima, é possível ver à esquerda o aprendiz engajado em uma comunicação com o conselheiro que o escuta com atenção e reflete sobre as questões apresentadas. Esse diálogo permite ao aconselhado expressar suas experiências de aprendizagem e entraves ao longo do seu percurso, enquanto o conselheiro, envolvido em um diálogo interno, considera a melhor forma de responder e suscitar no aprendiz o processo reflexivo. É possível observar que, nesse processo, o conselheiro fica mais calado e sem ação (observe-se as mãos para trás) e quem mais fala e age é o aconselhado (observe-se a forma do desenho da boca e as mãos que parecem estar gesticulando). Assim sendo, é possível afirmar que os conselheiros têm o papel de auxiliar os aconselhados a identificarem suas necessidades, monitorarem seus recursos e refletirem sobre seu processo de aprendizagem.

O modelo original de Mynard, de 2012, ofereceu uma base sólida para a estruturação do processo de aconselhamento em aprendizagem de línguas. Posteriormente, em 2021, esse modelo foi atualizado e ampliado, incorporando novas pesquisas. Revisando a dinâmica do diálogo, que passou a incluir o que foi chamado de Diálogo Reflexivo Intencional, foi proposta a expansão do que se entendia por ferramentas, que, a partir de então, foram denominadas de ferramentas dinâmicas. O termo contexto foi substituído pela palavra *ambientes*, assim, abarcando os múltiplos cenários onde a aprendizagem ocorre. Nas palavras de Mynard (2021, p. 46), essas três atualizações foram: “a explicação mais específica da natureza do diálogo de aconselhamento, a expansão da forma como podemos olhar para as ferramentas e uma redefinição do contexto dentro de uma perspectiva ecológica”.

Várias pesquisas ao longo dos anos (Mozzon-McPherson, 2012; Thornton; Mynard, 2012; Carette; Thiébaud; Nassau, 2015; Yamashita, 2015) têm investigado o diálogo no AAL, cada uma focando em um fenômeno específico. A primeira atualização, portanto, é a explicação mais específica da natureza do diálogo de AAL. Como evidenciado nas seções anteriores, o diálogo no AAL vai além de uma comunicação convencional, logo não se restringe à troca de informações, visto que ele tem como objetivo a promoção da reflexão. O conselheiro conduz as sessões visando ao desenvolvimento da reflexão para a ação, fazendo com que o aprendente cultive comportamentos autônomos e sinta-se capaz de encontrar soluções para suas questões.

Dessa forma, entende-se cada vez mais o diálogo reflexivo e sua importância no AAL para a construção de habilidades languageiras, metacognitivas e para o incentivo à autonomia dos aconselhados. Corroborando essa concepção, Kato (2012 *apud* Mynard, 2021) propôs o que chamou de Diálogo Reflexivo Intencional (DRI): uma forma de diálogo estruturado e direcionado que tem como característica central a intenção do conselheiro em conduzir o aprendente em sua prática reflexiva. Posteriormente, Kato e Mynard (2016) apresentam o conceito de aconselhamento transformacional, um processo que, através de diálogo reflexivo e colaborativo, visa à transformação e desenvolvimento do aprendente ao longo das sessões.

Além disso, para elucidarmos o papel da reflexão no processo de aconselhamento, é fundamental distinguir os tipos de reflexão descritos por Mynard (2021) com base nas ideias de Schön (1983) sobre a prática reflexiva. Mynard revisita

as categorias: a **reflexão-na-ação**<sup>19</sup>, aquela ocorre no presente, quando estamos efetuando a tarefa e tem como objetivo ajustar e aprimorar nossa estratégia no momento em que estamos executando-a, e a **reflexão-sobre-ação**<sup>20</sup>, que é o processo de revisar e analisar o que foi feito após a sua conclusão, com o intuito de avaliar como as decisões e conhecimentos que foram aplicados durante a execução da tarefa influenciaram o resultado final.

Conforme Mynard (2021), os conselheiros adaptam suas estratégias de diálogo com base em vários fatores, incluindo o nível de consciência do aprendente sobre seu próprio processo de aprendizagem. Dependendo do aprendente que participa da sessão, de início, os conselheiros podem ser mais diretivos e, à medida que o aconselhado se torna mais consciente de seu processo metacognitivo e desenvolve sua autonomia, os conselheiros podem mudar suas estratégias de diálogo para abordagens mais colaborativas. Compreender a dinâmica do diálogo em AAL permite ao conselheiro, entre outros aspectos, a prática de uma escuta ativa, o emprego de técnicas mais eficientes no fomento à reflexão, transformação e autonomia do aprendente.

Portanto, entender a natureza do diálogo em AAL, as distinções entre os tipos de reflexão, as estratégias para promovê-la é fundamental por várias razões, que impactam tanto o conselheiro quanto o aconselhado.

Antes de abordarmos as atualizações das ferramentas, retomemos os três tipos apresentados por Mynard (2012): cognitivas, que apoiam os processos reflexivos; teóricas, que fornecem as bases epistemológicas para o AAL; e práticas, que estão relacionadas à organização das sessões. Essas categorias fornecem base para entender como as atualizações no modelo se integram.

Assim, em relação às ferramentas, Mynard (2021, p. 51) apresenta três principais atualizações na versão revisada do modelo:

Primeiro, as ferramentas estão situadas em múltiplos ambientes que o aprendiz e o conselheiro podem frequentar, e não apenas na proximidade imediata da sessão de aconselhamento.

Em segundo lugar, a natureza das ferramentas foi desenvolvida para incorporar nosso crescente conhecimento em psicologia e intervenções associadas ao aprendizado.

Em terceiro lugar, as ferramentas estão cada vez mais se baseando em intervenções derivadas da psicologia e da prática profissional.

---

<sup>19</sup> Grifo nosso.

<sup>20</sup> Grifo nosso.

Mynard (2021) propõe que as ferramentas sejam integradas em múltiplos ambientes de aprendizagem, físicos e virtuais, estendendo-se para além das sessões de aconselhamento, assim, tornando-se parte do ambiente contínuo de aprendizagem do aconselhado.

Além disso, pesquisas em aquisição de línguas vêm compreendendo cada vez mais a importância dos fatores afetivos na aprendizagem de línguas e de considerar as diferenças individuais dos aprendentes (Arnold; Brown, 2002; Dörnyei, 2005; Aragão, 2005; Arnold, 2011; MacIntyre e Gregersen, 2012). Neste contexto, a psicologia positiva tem se mostrado uma vertente promissora quando incorporada ao ensino e aprendizagem de línguas (MacIntyre; Mercer, 2014; Oxford, 2016; Richards, 2022), tendo em vista que gerar emoções positivas pode, dentre outros aspectos, melhorar a retenção e assimilação de novos conhecimentos. Dessa forma, encorajar os alunos a se engajarem em atividades que lhes proporcionem prazer e satisfação durante o processo de aprendizagem, tais como: ouvir músicas, assistir a filmes ou ler textos de sua preferência na língua alvo, pode aumentar a motivação e o engajamento contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

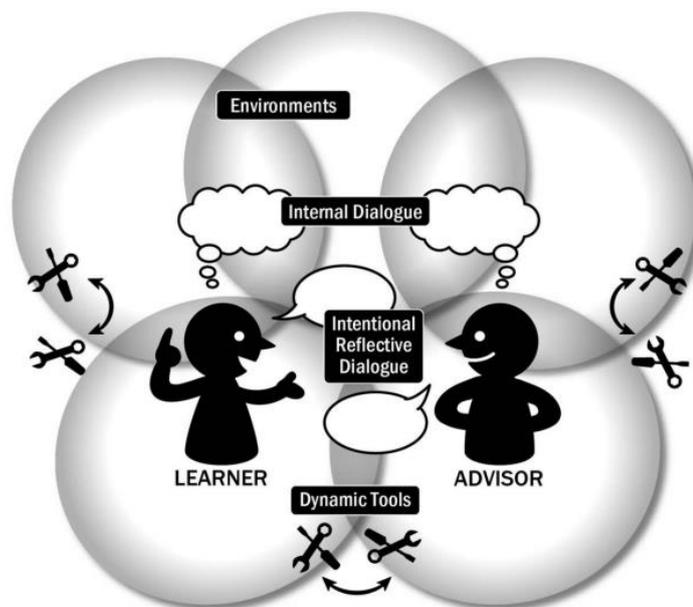
Para Mynard (2021), a psicologia e outras áreas correlatas ofereceram contribuições significativas para o avanço do campo de AAL, fornecendo uma compreensão mais profunda dos processos de aquisição de línguas, aprendizagem e desenvolvimento humano. Por conseguinte, o AAL passou a incorporar uma gama de conhecimentos e técnicas advindos da psicologia moderna, incluindo, além dos fundamentos da teoria sociocultural e da abordagem humanista, princípios e técnicas da Terapia Cognitivo Comportamental e da Psicologia Positiva. Essas abordagens visam, não apenas monitorar o progresso do aconselhado, facilitar a sua reflexão sobre o processo de aprendizagem e fomentar a sua autonomia, mas também a promover o seu bem-estar reconhecendo a interconexão entre aspectos cognitivos e afetivos na aprendizagem de línguas.

Nos últimos anos, o contexto em que a aprendizagem ocorre sofreu transformações expressivas, particularmente no campo da aprendizagem de línguas. Se anteriormente os aprendentes tinham acesso a recursos limitados fora da sala de aula, atualmente, graças aos avanços tecnológicos e à globalização, há uma maior variedade de recursos e oportunidades disponíveis para apoiar o processo de

aprendizagem. À luz desse panorama, o AAL adota uma perspectiva ecológica de aprendizagem, ou seja, considera que “o processo de aprendizagem acontece em múltiplos ambientes” (Mynard, 2021, p. 52). Estes ambientes podem ser físicos (tais como salas de aula e bibliotecas) ou virtuais (como plataformas de aprendizagem *online*) e estão interconectados com diversos fatores interagindo e influenciando o desenvolvimento do aprendente. Dessa forma, a aprendizagem assume um caráter contínuo e ubíquo, ocorrendo através de interações complexas em diferentes contextos. Nessa perspectiva, o que era chamado de “contexto” anteriormente, passa a ser renomeado para “ambientes”.

A figura a seguir mostra a representação atualizada do modelo de Mynard (2012).

Figura 2 – Modelo Diálogo, Ferramentas e Ambientes para Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas



Fonte: Mynard (2021, p. 49).

No centro da figura, há duas silhuetas, uma representando o aconselhado (*learner*) e outra o conselheiro (*advisor*). Eles estão engajados em um “Diálogo Intencional e Reflexivo” (*Intentional Reflective Dialogue*), que é representado por balões de fala entre eles. Acima das figuras do aconselhado e conselheiro, há balões de pensamento, indicando que ambos estão envolvidos em diálogos internos. Na parte inferior, vemos ícones de ferramentas (como chaves de fenda e chaves

inglesas), que representam as ferramentas dinâmicas usadas no processo de aconselhamento. Ressalte-se que, no modelo de 2012, as ferramentas estavam situadas apenas abaixo das figuras humanas. Já no modelo de 2021, elas estão em toda a parte, indicando que os propiciamentos estão disponíveis ao aconselhado e ao conselheiro em todos os ambientes pelos quais eles transitam. Os círculos sobrepostos em torno das figuras principais ilustram os diversos ambientes nos quais a aprendizagem ocorre.

### 2.3.3 Habilidades e técnicas

O conselheiro em aprendizagem de línguas precisa ter conhecimento sobre algumas habilidades e técnicas para melhor exercer seu papel.

Já em 1996, no início do estabelecimento do campo, Kelly propõe algumas habilidades para o aconselhamento em aprendizagem de línguas e as divide em macro e micro conforme apresentadas nos quadros abaixo:

Quadro 2 – Macro-habilidades

<b>Habilidades</b>	<b>Descrição</b>	<b>Propósitos</b>
Iniciação	apresentar novas direções e opções	promover o foco do aluno e reduzir a incerteza
Definição de metas	ajudar o aluno a formular metas e objetivos	permitir que o aluno se concentre em um objetivo gerenciável
Condução	oferecer conselhos e informações, direção e ideias; sugestões	ajudar o aluno a desenvolver estratégias alternativas
Modelagem	demonstrar o comportamento-alvo	fornecer exemplos de conhecimentos e habilidades que o aluno deseja alcançar
Oferta de apoio	proporcionar incentivo e reforço	ajudar o aluno a persistir; criar confiança; reconhecer e incentivar o esforço
Retorno	expressar uma reação construtiva aos esforços do aluno.	auxiliar a autoconsciência do aluno e sua capacidade de autoavaliação
Avaliação	avaliar o processo e mostrar as conquistas do aluno	reconhecer a importância do esforço e da realização do aluno
Estabelecimento de conexões	conectar os objetivos e tarefas do aluno a questões mais amplas	ajudar a estabelecer a relevância e o valor do projeto do aluno
Conclusão	conduzir uma unidade de trabalho à conclusão	ajudar o aluno a estabelecer limites e definir conquistas

Fonte: Kelly (1996, p. 95).

Essas habilidades são importantes na estruturação das sessões de aconselhamento e dizem respeito a etapas do processo de aprendizagem da língua. Para Rutson-Griffiths e Porter (2016), as macro-habilidades envolvem o desenvolvimento da autonomia e gestão da sessão de aconselhamento. Kelly (1996) destaca que tais habilidades não são exclusivas do aconselhamento, portanto também podem ser encontradas no comportamento dos professores em sala de aula.

A seguir, é mostrado o quadro de micro-habilidades.

Quadro 3 – Micro-habilidades

<b>Habilidades</b>	<b>Descrição</b>	<b>Propósitos</b>
Apoiar	dar ao aluno a sua atenção individual	demonstrar respeito e interesse; focar na pessoa
Reafirmar	repetir com suas próprias palavras o que o aluno disse	verificar se sua compreensão corresponde ao que de fato o aluno quis dizer
Parafrasear	simplificar as declarações do aluno focando na essência da mensagem	esclarecer a mensagem e significados conflitantes ou confusos
Resumir	reunir os principais elementos de uma mensagem	criar foco e direcionamento para a mensagem do aluno
Questionar	usar perguntas abertas para encorajar a auto exploração	despertar e estimular o aluno para a divulgação e autodefinição de suas ideias
Interpretar	oferecer explicações para as experiências dos alunos	proporcionar novas perspectivas; fomentar a autocompreensão
Refletir sentimentos	trazer à tona o conteúdo emocional das declarações dos alunos	mostrar que o aluno foi entendido como um todo
Mostrar empatia	identificar-se com a percepção e experiência do aluno	criar um vínculo de compreensão
Confrontar	trazer à tona discrepâncias e contradições na comunicação do aluno	aprofundar a autoconsciência a fim de evitar comportamento autodestrutivo

Fonte: Kelly (1996, p. 96).

As micro-habilidades são comportamentos estratégicos que um conselheiro deve ter para estimular e reconhecer as respostas do aconselhado, bem como esclarecer o que foi dito. Para Mozzon-McPherson (2017, p. 222), as micro-habilidades propostas por Kelly (1996) são “uma lista inicial que ajuda a estruturar e descrever o diálogo interno do conselheiro e a refletir sobre a conversa de aprendizagem”. Rutson-Griffiths e Porter (2016) destacam que as micro-habilidades

estão voltadas para a escuta reflexiva e a construção da interação com o aprendente. Dessa forma, o relacionamento e a confiança podem ser estabelecidos entre ambos.

Stickler (2001 p. 40) descreve o perfil dos conselheiros:

O conselheiro deve ser uma fonte de aconselhamento sobre a aprendizagem de línguas, em particular o uso de estratégias de aprendizagem; precisa conhecer o ambiente de aprendizagem dos futuros aconselhados para fornecer informações especializadas sobre recursos e materiais que o aluno possa utilizar de maneira proveitosa; precisa de boas habilidades de aconselhamento para tornar o aconselhamento uma experiência empoderadora e centrada no aluno.<sup>21</sup>

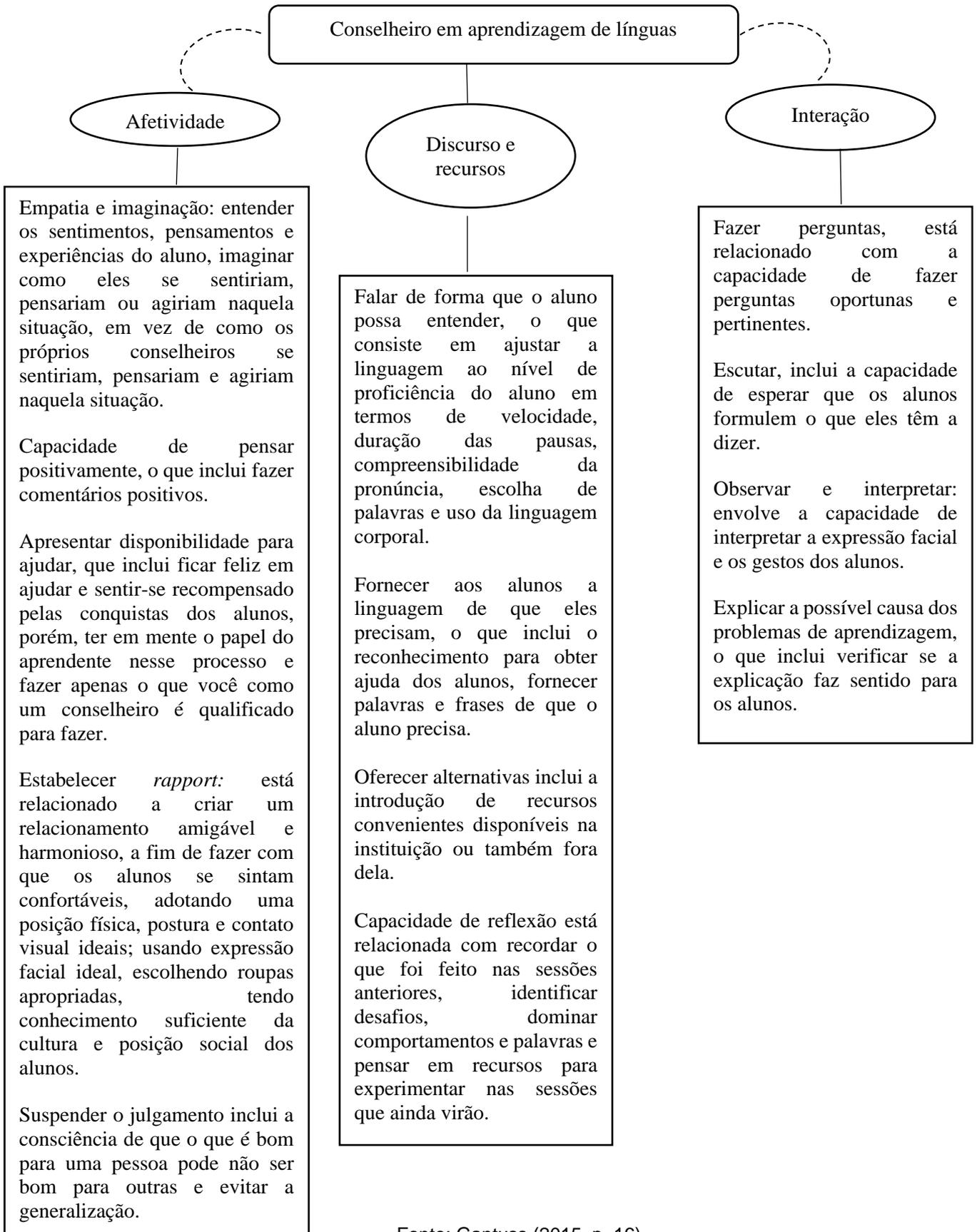
A autora propõe três técnicas necessárias no aconselhamento: espelhamento, paráfrase e resumo. O espelhamento consiste em repetir uma palavra-chave ou frase-chave dita pelo aconselhado para mostrar que ele foi ouvido. É importante ressaltar que o espelhamento precisa ser feito com cuidado, caso contrário, como a autora menciona, pode soar como uma repetição mecânica e sem eficácia. A paráfrase é a reafirmação do conteúdo que o aconselhado apresentou, mas utilizando palavras diferentes. Esta técnica ajuda a verificar se o que o conselheiro ouviu ou entendeu é realmente o que o aconselhado quis dizer. O resumo é utilizado pelo conselheiro para selecionar pontos importantes e reafirmar o que foi acordado, usando esta técnica geralmente no final de uma sessão ou no início da seguinte, para recuperar o que conversaram no encontro anterior.

Como uma forma de fornecer descrições concretas que possam auxiliar os conselheiros a aprender a aconselhar, a pesquisadora Naoko Aoki, da universidade de Osaka no Japão, inspira-se no *can-do statements* do *European Language Portfolio* e apresenta uma lista na qual ela fornece as habilidades, conhecimentos e atitudes que são considerados necessários para os conselheiros. Nesta pesquisa, decidimos apresentar um resumo de cada tópico e categorizá-los em três áreas: afeto, discurso e recursos e interação, representados no diagrama a seguir, elaborado por Gantuss (2015, p. 16).

---

<sup>21</sup> “The advisor should be a source of advice on the learning of languages, in particular the use of language learning strategies; s/he needs to know the learning environment of prospective advisees in order to provide expert information on resources and material the learner might most fruitfully employ; s/he needs good counseling skills to make the advising a learner-centered and empowering experience”.

Diagrama 1 – Conselheiro em aprendizagem de línguas



Fonte: Gantuss (2015, p. 16).

Como afeto, linguagem e interação podem compartilhar semelhanças quanto à sua natureza, eles são mostrados interconectados no diagrama.

Para Aoki (2012), o afeto está relacionado à busca por estabelecer uma relação harmoniosa com o aprendente, tentar entender os sentimentos envolvidos na sua relação com o idioma a ser aprendido e demonstrar que se importa com sua aprendizagem. Discurso e recursos envolvem, dentre outras coisas, a capacidade de reflexão e memorização, de perceber a necessidade do aluno e fornecer materiais adequados para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Por fim, a interação desempenha um papel fundamental no aconselhamento em aprendizagem de línguas e é de suma importância na condução das sessões. Assim sendo, fatores, como escuta atenta, interpretação de gestos faciais e grau de controle apropriado do fluxo da conversa precisam ser levados em consideração.

Aoki (2012) destaca que os conselheiros não precisam ser capazes de incluir todas essas características em sua atuação, mas podem usá-las para orientar sua prática.

#### 2.3.4 Diferenças entre professor e conselheiro

Carson e Mynard (2012) apontam a diferença entre conselheiro e professor, destacando o papel de cada um em relação a cinco itens: objetivo, prática, habilidades, discurso e local. A seguir, discorreremos sobre cada um dos pontos apresentados pelos autores.

No geral, o principal **objetivo** do professor em sala de aula é desenvolver as habilidades linguísticas com o propósito de completar um programa com os conteúdos pré-estabelecidos. Já o principal objetivo do conselheiro é promover a autonomia do aprendiz. Sendo assim, ele estimula nos aprendentes a capacidade de identificar suas necessidades, selecionar recursos apropriados e avaliar sua própria aprendizagem, sem a obrigação de seguir um currículo.

Em relação à **prática**, no aconselhamento, podemos destacar o caráter dialógico, a coconstrução do conhecimento e a individualização das atividades. Por trabalharem com as restrições de um plano de curso com conteúdo pré-estabelecido, um número maior de alunos em sala, um calendário de provas e prazos apertados, os

professores, diferentemente dos conselheiros, têm menos possibilidade de adotar uma abordagem flexível e focar nas necessidades individuais dos aprendentes.

Outro ponto importante é que, comumente, o aconselhado busca o serviço de aconselhamento de maneira voluntária e, após o encontro, há um período de autoestudo. Ademais, o aconselhamento é um processo dialógico no qual conselheiro e aconselhado irão trabalhar em conjunto para atingir os objetivos estabelecidos. Ao invés de ensinar um conteúdo pré-determinado, o conselheiro, através de um conjunto de técnicas, irá auxiliar o aconselhado a compreender o processo de aprendizagem, a se entender como aprendiz e ser capaz de desenvolver comportamentos autônomos.

Sendo assim, no aconselhamento, o diálogo é fundamental e deve ser conduzido com intuito de promover reflexão, desenvolvimento e autonomia do aprendente. Além disso, é crucial que o conselheiro seja também um bom ouvinte para que possa detectar e compreender as principais dificuldades apresentadas pelo aconselhado.

Como o objetivo do AAL é o fomento à autonomia, as sessões são conduzidas para chegar a um momento em que o aprendente não precisará mais do apoio do conselheiro. Assim sendo, o número de sessões pode variar a depender do aluno, pois a autonomização é um processo individual.

Carson e Mynard (2012 p. 16) fornecem algumas formas pelas quais os conselheiros podem trabalhar com os alunos para promover maior autonomia:

- aumentar a conscientização sobre o processo de aprendizagem de línguas;
- ajudar os alunos a identificar objetivos e fazer planos de aprendizagem;
- motivar, apoiar e encorajar os alunos;
- ajudar os alunos a se autoavaliar e refletir sobre sua aprendizagem dando oportunidades para os alunos descobrirem como eles aprendem melhor (e o que não funciona para eles);
- ajudar os alunos a desenvolver uma metalinguagem para que eles possam falar sobre sua aprendizagem de línguas<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> “Raising awareness of the language-learning process; helping learners to identify goals and make learning plans; motivating, supporting and encouraging learners; helping learners to self-evaluate and reflect on their learning giving opportunities for learners to discover how they best learn (and what does not work for them); helping students to develop a metalanguage so that they can talk about their language learning”.

As **habilidades** empregadas pelos professores em sala de aula e pelos conselheiros em sessões de aconselhamento são diferentes. Carson e Mynard (2012) destacam as micro e macro-habilidades de Kelly (1996), já apresentadas anteriormente, como base para a compreensão dessas diferenças. É essencial, principalmente aos novos conselheiros, estar ciente dessas habilidades. No entanto, como Carson e Mynard (2012 p. 16) afirmam “aconselhar é mais complicado do que simplesmente dominar um conjunto de habilidades porque lida com a natureza complexa das interações humanas e aprendizagem individualizada”<sup>23</sup>. Os autores também ressaltam que, como já vimos anteriormente, algumas dessas habilidades, especialmente as macro, também podem ser empregadas por professores, principalmente por aqueles que atuam em situações menos prescritivas.

Os conselheiros precisam evocar uma variedade de habilidades para estarem aptos a responder adequadamente aos anseios e demandas de cada aprendente e, como o aconselhamento tem caráter dialógico, é comum que a cada sessão surjam questões específicas e inesperadas. Por conseguinte, é improvável que os conselheiros consigam preparar uma sessão com antecedência e seguir um plano pré-estabelecido. É o aconselhado que dita o andamento das sessões, conforme suas necessidades e, a partir delas, o conselheiro as conduz.

Tendo em vista que o campo ainda está em desenvolvimento, Carson e Mynard (2012) sustentam que mais pesquisas que analisem a diferença entre os discursos dos conselheiros e dos professores são necessárias. Ademais, os autores enfatizam que, apesar de o conselheiro em aprendizagem de línguas recorrer a habilidades de aconselhamento, o propósito do diálogo não é terapêutico. Nesse sentido, o foco não é necessariamente administrar um problema, mas fomentar o desenvolvimento do aprendente. Para tanto, o conselheiro recorre, em alguns momentos, também a habilidades associadas ao ensino.

A escuta atenta é primordial nesse processo; é imprescindível ouvir com atenção, concentrar-se de fato em quem está falando, assimilar e interpretar da melhor maneira possível o que foi dito, com o intuito de oferecer caminhos que levem à reflexão e à busca de respostas adequadas e comportamentos autônomos por parte dos aconselhados. Ante o exposto, cabe o uso das micro-habilidades de Kelly (1996),

---

<sup>23</sup> “[...] advising is more complicated than simply mastering a set of skills because it deals with the complex nature of human interactions and individualised learning”.

especialmente apoiar, refletir e interpretar, que consistem em oferecer ao aprendiz atenção individual, desvelar o teor emocional no relato dos alunos, fornecer explicações para suas experiências e apresentar diferentes perspectivas.

Podemos destacar que o diálogo entre conselheiro e aconselhado é mais colaborativo e não diretivo; em contrapartida, a relação do professor com os alunos é fundamentada em uma abordagem didática e diretiva.

Em um estudo sobre emoções e sentimentos no discurso no ALL, Tassinari (2016) constatou o quão presente estão fatores afetivos na trajetória dos alunos e como estão relacionadas tanto a experiências de aprendizagem passadas quanto ao planejamento de etapas futuras. Esta visão já foi mencionada por Kato e Mynard (2016) que destacam que, além de questões de proficiência, os aprendizes também procuram o aconselhamento por questões de cunho afetivo.

Conforme Kato e Mynard (2016), é comum que aprendizes de línguas busquem o aconselhamento com intuito de solucionar um problema e, ao longo das sessões, o conselheiro perceber que há outras questões, além daquelas vistas como problemáticas para o aconselhado. Diante de tal contexto, a escuta atenta e o diálogo intencional são fundamentais para que o conselheiro conduza o aconselhado ao reconhecimento dos reais entraves à sua aprendizagem e seja capaz de assumir o controle do seu próprio desenvolvimento.

No que diz respeito ao **local**, o aconselhamento geralmente ocorre fora de sala de aula, em centros de autoacesso, em ambiente *online*, ou às vezes em espaços escolhidos pelo próprio aprendente.

Reinders (2008) enfatiza que as sessões de aconselhamento são altamente personalizadas, pois são centradas nos objetivos e necessidades dos aprendentes. Ademais, é durante as sessões de aconselhamento que os intervalos entre um encontro e outro são estipulados. Esse período é fundamental para a ocorrência de reflexões metacognitivas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno.

Riley (1997, p. 122) apresenta um quadro sobre diferenças entre professor e conselheiro com algumas características dos professores e conselheiros. Vejamos a seguir:

Quadro 4 – Diferenças entre professor e conselheiro

<b>Professor</b>	<b>Conselheiro</b>
1. Estabelece objetivos	1. Levanta informações sobre objetivos, necessidades e desejos.
2. Determina os conteúdos do curso	2. Por que, para que, como, em quanto tempo: dá informações e esclarece dúvidas
3. Seleciona materiais	3. Sugere materiais, indica outras fontes
4. Decide sobre tempo, lugar e ritmo da aprendizagem	4. Sugere organização de procedimentos
5. Decide sobre as tarefas de aprendizagem	5. Sugere metodologia
6. Administra a interação em sala de aula, iniciando-a	6. Ouve, responde
7. Monitora as situações de aprendizagem	7. Interpreta informações
8. Mantém registros e estabelece as tarefas	8. Sugere a realização de registros e planeja procedimentos
9. Apresenta vocabulário e gramática	9. Apresenta materiais
10. Explica	10. Analisa técnicas
11. Responde perguntas	11. Oferece procedimentos alternativos
12. Estabelece metas e as avalia	12. Sugere instrumentos e técnicas de autoavaliação
13. Avalia	13. Fornece <i>feedback</i> na autoavaliação
14. Motiva	14. É positivo
15. Recompensa, pune	15. Dá apoio

Fonte: Riley (1997, p. 122).

Podemos observar, a partir do quadro acima, que o professor apresenta um conteúdo já pré-estabelecido e decide como será realizada a sua execução. Aos alunos, cabe apenas segui-lo para que possam ser avaliados conforme os critérios já determinados. No aconselhamento, o aluno faz parte das decisões e, a partir delas, o processo de aprendizagem é conduzido.

Gremmo (2009) destaca que o aconselhamento também difere do ensino individualizado, pois, embora o último leve em conta as características específicas do aluno, o controle pedagógico ainda se encontra nas mãos do professor.

Tendo coberto o conteúdo teórico sobre o qual se embasou esta pesquisa, discorreremos sobre o aconselhamento linguageiro como uma prática humanista que visa a levar os alunos à autonomia na aprendizagem de línguas. Estas ideias servirão de base para a reflexão emanada dos dados constituídos e analisados no capítulo 4, mais adiante. Antes disso, no entanto, cabe-nos relatar como a pesquisa foi realizada, o que será feito no capítulo 3, a seguir.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo trata das escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta dissertação. Está organizado em seis seções. Na primeira, apresentamos os objetivos e perguntas de pesquisa. Posteriormente, discorremos sobre o tipo e o método de pesquisa adotados seguido pelo contexto da pesquisa. Na sequência, elencamos os instrumentos e os procedimentos de constituição de dados. Na seção seguinte, expomos os procedimentos de análise de dados. Por fim, discorremos sobre as questões éticas abarcadas por este estudo.

#### **3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa**

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender a influência do aconselhamento em aprendizagem de língua na prática de professores de inglês de educação básica. Os objetivos específicos são: identificar quais habilidades e práticas utilizadas no aconselhamento são integradas às salas de aula de educação básica, levantar as formas com que os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos em sala de aula e elencar quais estratégias os professores utilizam para fornecer atenção individualizada em turmas com elevado número de alunos.

Para alcançar os objetivos, propomo-nos a responder as seguintes questões norteadoras:

- 1 - Quais habilidades e práticas utilizadas no aconselhamento são integradas às salas de aula de educação básica?
- 2 - De que forma os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos em sala de aula?
- 3 - Quais estratégias os professores utilizam para fornecer atenção individualizada em turmas com elevado número de alunos?

Tendo definido nossos objetivos e enunciado nossas perguntas de pesquisa, passamos, na próxima subseção, a esclarecer o tipo e o método de pesquisa utilizados.

### **3.2 Tipo e método de pesquisa**

Os princípios da pesquisa qualitativa foram adotados para constituir e analisar os dados. Para Flick (2007 *apud* Paiva, 2019, p.13), o propósito da pesquisa qualitativa é “compreender, descrever e, algumas vezes explicar fenômenos sociais, a partir do seu interior, de diferentes formas”. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2007 p. 22) ressalta, desenvolve-se no universo “dos significados das ações e relações humanas”, portanto seus dados não podem ser quantificáveis. Nessa abordagem, o papel do pesquisador é “reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação” (Teixeira, 2012, p. 137).

Dentre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso. Nas palavras de Paiva (2019, p. 65), “estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Nesta pesquisa, o caso será constituído por um universo de quatro professores, constituindo-se como um estudo de caso múltiplo.

### **3.3 Contexto**

Apresentamos, a seguir, os locais onde trabalham os professores participantes desta pesquisa e, em seguida, fazemos uma breve descrição de cada um deles.

#### **3.3.1 Local**

Os contextos de investigação desta pesquisa são quatro escolas públicas de ensino básico, localizadas em Belém, nas quais há professores de inglês que já atuaram como conselheiros em aprendizagem de línguas em algum momento de suas carreiras. A seguir, apresento um quadro com informações sobre essas escolas.

Quadro 5 – Escolas

<b>Nome</b>	<b>Período de funcionamento</b>	<b>Número aproximado de alunos</b>
EEEFM Manoel De Jesus Moraes	Matutino e vespertino	500
EEEFM Teodora Bentes	Matutino, vespertino e noturno	1000
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	Matutino, vespertino e noturno	Educação infantil: 69 Fundamental I: 278 Fundamental II: 436 Ensino médio: 394
EMEF Manuela Freitas	Matutino e vespertino	900

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.3.2 Participantes

Com o objetivo de melhor compreender a relação entre a experiência de atuar como conselheiro em aprendizagem de línguas e suas práticas como professores em sala de aula, a presente pesquisa teve como participantes professores de inglês da rede pública de Belém que atuam ou já atuaram como conselheiros em aprendizagem de línguas.

Foram selecionados quatro participantes, sendo duas mulheres e dois homens. Para garantir o anonimato, os participantes serão referidos, na pesquisa, por meio de pseudônimos. São eles: Maya, Iza, John e Julius. A seguir, apresentamos informações sobre eles e os contextos em que atuam como professores.

Quadro 6 – Perfil dos professores

<b>Pseudônimo</b>	<b>Formação</b>	<b>Local de atuação</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo de docência na escola pública</b>
Maya	Graduada em Letras Língua Inglesa pela UFPA, especialista em língua inglesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP) e mestre em Estudos de Fronteira pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).	Escola Federal	33 anos	15 anos	3 anos
Iza	Graduada em Letras Língua Inglesa, especialista em docência do ensino superior pelo Centro Universitário do Estado do Pará, mestre em	Escola Estadual	40 anos	20 anos	4 anos

	Estudos Linguísticos pela UFPA.				
John	Graduado em Letras Língua Inglesa, mestre em Estudos Linguísticos Ensino-Aprendizagem de Língua e doutor em Linguística pela UFPA.	Escola Federal	33 anos	14 anos	4 anos
Julius	Graduado em Letras Língua Inglesa pela UFPA e especialista em metodologia de ensino da língua portuguesa, literatura e língua inglesa pela Faculdade Dom Alberto.	Escola Municipal	33 anos	11 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os participantes tiveram contato com o aconselhamento em aprendizagem de línguas na Universidade Federal do Pará. Iza participou de um grupo de pesquisa em AAL e estudou o tema em sua dissertação de mestrado. Durante a graduação, Maya e John foram integrantes de um projeto de pesquisa que investigava sobre o aconselhamento e, através do projeto, Maya realizou o seu trabalho de conclusão de curso sobre AAL. O primeiro contato de Julius com o AAL foi por meio do programa *Inglês sem Fronteiras*, no âmbito de uma proposta da professora Walkyria Magno e Silva de utilizar o AAL no período em que os integrantes do programa se destinavam à tutoria de alunos. Além disso, ele também participou do grupo de *Aconselhamento na Escola Pública*, coordenado pelas professoras Cíntia Bentes e Larissa Borges.

Os professores têm uma média de quinze anos de docência. No entanto, na escola pública, a média de serviço reduz-se para quatro anos, sendo que o docente que menos tem experiência no ensino público é Julius que, à época da constituição dos dados, tinha apenas três anos de serviço nesse ambiente.

### 3.4 Instrumentos e procedimentos de constituição de dados

Nesta seção, descrevemos os instrumentos utilizados para constituir os dados para esta pesquisa e apresentamos a maneira como os empregamos para tal. São eles: questionário, observação não participante, entrevista semiestruturada e grupo focal.

### 3.5.1 Questionário

Sobre este instrumento, Marconi e Lakatos (2003 p. 201) explicam que é “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Seu propósito foi de estabelecer um primeiro contato com os participantes e obter informações iniciais.

O questionário (Apêndice A) foi elaborado usando a ferramenta *Google Forms* e, posteriormente, o *link* foi enviado por *e-mail* aos participantes que tiveram o prazo de duas semanas para responder. Três devolveram no prazo e um deles o enviou três meses depois. Este processo ocorreu entre maio e agosto de 2023.

### 3.4.2 Observação não participante

Ancorados em Ludke e André (1986, p. 26), consideramos a observação um instrumento relevante de constituição de dados, pois “possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Para a proposta deste trabalho, optamos por observação escolar não participante. Conforme Teixeira e Ranieri (2004, p. 51), nessa modalidade, “o observador permanece fora da situação pesquisada, seu papel é de espectador”.

Para analisar a influência que o aconselhamento em aprendizagem de línguas pode ter na prática dos professores, três observações de aulas de cada professor foram realizadas entre os dias 1º de junho e 30 de outubro de 2023. Julius não pôde ser observado, porque a Secretaria Municipal de Educação não emitiu a autorização necessária para tal.

As observações foram registradas em um caderno de campo, tendo como guia a tabela elaborada após a análise dos questionários (ver seção 3.6, mais adiante). Quanto à estruturação, as observações são sistemáticas, pois foram realizadas em “condições controladas mediante propósito e objetivos definidos” (Teixeira; Ranieri, 2004, p. 50).

O objetivo das observações foi verificar se a presença de características mencionadas pelos participantes no questionário foram observadas em sala de aula

e, com base nessas observações, elaborar o roteiro das entrevistas semiestruturadas com cada participante.

### 3.4.3 Entrevista semiestruturada

Após a análise dos dados obtidos nos questionários e na observação, foi realizada entrevista do tipo semiestruturada, a qual, de acordo com Minayo (2007, p. 64), é aquela que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Conforme Fontana (2018, p. 71), a entrevista semiestruturada “oferece mais flexibilidade”, pois permite que o pesquisador possa “refazer questões; reformular de modo distinto as questões caso o entrevistado não as compreenda; certificar que foi devidamente entendido”. A entrevista permite que o entrevistador e o entrevistado estejam em contato direto, interagindo face a face ou *online* de modo simultâneo. Sendo assim, ainda que siga um roteiro com perguntas pré-estabelecidas, o pesquisador tem a possibilidade de alterar a ordem das questões e de incluir outras que possam vir a surgir durante a entrevista. Dessa forma, ele pode ampliar a discussão e esclarecer possíveis dúvidas para atender o que está sendo investigado.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes. Em virtude da facilidade de acesso e da conveniência proporcionada aos entrevistados, as entrevistas foram conduzidas de forma *online*, utilizando o *Google Meet*, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, garantindo a integridade e a precisão dos dados. Após finalizarmos as gravações, realizamos a transcrição seletiva de cada entrevista, o que Bucholtz (2000 *apud* Azevedo *et al.*, 2017) denominou de não naturalista. Para a autora, essa forma de transcrição caracteriza-se por priorizar o enunciado verbal e omitir questões extralinguísticas, tais como gaguez, pausas e linguagem não verbal.

### 3.5.4 Grupo focal

Após análise dos dados constituídos por meio do questionário, observação e entrevista semiestruturada, foi realizado um grupo focal (GF) com os participantes.

Conforme Patton (2002, p. 385) grupo focal consiste em “entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico”. Nas palavras de Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Destarte, entendemos que o grupo focal propicia um ambiente dinâmico e conversacional que permite aos participantes interagirem entre si, levando ao surgimento de diversas perspectivas e aprofundamento das discussões apontadas nos instrumentos anteriores.

Além dos professores participantes, o grupo focal demanda um moderador que atua como dinamizador do encontro. Morgan (1998), Fontana e Frey (2000), Patton (2002) e Gatti (2005) ressaltam que, nesse contexto, o papel do moderador é fundamental para a condução do grupo. Para Fontana e Frey (2000, p. 652), é importante que o moderador seja “flexível, objetivo, empático, persuasivo, bom ouvinte”<sup>24</sup>. Gatti (2005) destaca que o moderador não deve se posicionar, assim, privilegiando os princípios de neutralidade e imparcialidade em sua atuação.

Apoiados em Morgan (1988) e Gatti (2005), optamos por esse instrumento, pois a interação entre os participantes viabiliza a constituição de dados e reflexões que seriam menos acessíveis sem a partilha encontrada em um grupo.

O grupo focal foi realizado por meio virtual através da plataforma *Google Meet* em 13 de junho de 2024, conforme disponibilidade dos participantes. O encontro, que contou com a participação dos quatro professores e foi moderado pela pesquisadora, foi gravado e teve a duração de duas horas. Este instrumento possibilitou a emergência de múltiplas perspectivas e aprofundamento das discussões anteriores.

### **3.5 Procedimentos de análise dos dados**

As respostas obtidas no questionário foram organizadas com intuito de elaborar um perfil de cada participante, já mostrado na seção 3.3.2 e verificar as características reportadas sobre a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas.

Da análise das respostas subjetivas do questionário, foi possível depreender as percepções desses professores em relação à sua prática como educadores que

---

<sup>24</sup> “flexible, objective, empathic, persuasive, a good listener”.

anteriormente exerceram a função de conselheiros. Os excertos retirados dos questionários foram referidos na análise no próximo capítulo com os pseudônimos dos participantes em parênteses.

As características relatadas pelos professores nos questionários foram utilizadas como base para a formulação do quadro de observação de aulas (quadro IV, abaixo). Um quadro foi preenchido para cada professor.

Quadro 7 – Guia de observação de aulas

Aula	Personaliza as atividades e fornece atenção individualizada	Utiliza paráfrases etc.	Dá atenção a fatores afetivos	Demonstra empatia	Incentiva a autorreflexão	Estabelece acordos	Fomenta o desenvolvimento de comportamento autônomo
1							
2							
3							

Fonte: Elaborado pela autora.

As características foram divididas em três categorias distintas: objetivas, afetivas e autonomia.

Na cor laranja, temos a categoria de características **objetivas** cujas respostas estão relacionadas às práticas de ensino que abrangem aspectos tangíveis. Isso inclui a personalização das atividades, atenção individualizada e o uso de paráfrases. A personalização das atividades demonstra a adaptação do conteúdo para atender às preferências e necessidades individuais dos alunos, assim, fornecendo uma abordagem centrada no aluno, uma das características presentes no aconselhamento em aprendizagem de línguas. O uso de paráfrases reflete o compromisso do professor em assegurar que seu discurso seja compreendido de maneira clara e acessível, evidenciando maior atenção à comunicação com os alunos.

Na cor azul, está representada a categoria de características **afetivas**. Nesta categoria, procuramos identificar nas aulas dos professores atitudes que demonstrassem preocupação com o bem-estar dos alunos no momento da aula. Também verificamos se, em algum momento, o professor se solidarizou com algum aluno por algum motivo, o que demonstraria empatia.

Por fim, na cor verde, temos a categoria **autonomia** que se concentra nas práticas que visam a desenvolver a capacidade dos alunos de assumirem um papel

mais ativo em sua própria aprendizagem. Esta categoria inclui o incentivo à autorreflexão, o estabelecimento de acordos e o fomento à autonomia.

Na análise das observações das aulas, foi possível confirmar ou confrontar aquilo que os professores relataram no questionário e aquilo que, de fato, executaram em aula. Ao nos referirmos às observações de aulas na análise no próximo capítulo, utilizamos os nomes dos professores, seguidos do termo “observação de aula”.

Após essa fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada participante, levando em conta as características levantadas na observação. Posteriormente à transcrição da entrevista, os textos foram analisados e cotejados com o resultado verificado na análise, com base no quadro VII e nas conclusões das observações de aulas, com vistas a verificar a percepção dos professores quando confrontados com aqueles resultados. Os excertos utilizados no capítulo 4 foram referidos com o nome do participante, seguido da palavra “entrevista” em parênteses.

Finalmente, durante o grupo focal, todas as informações obtidas pelos instrumentos já utilizados foram exploradas. Nesta ocasião, percebemos confirmações e contradições, as quais foram exaustivamente discutidas, a fim de fundamentar nossas conclusões. Os excertos das falas utilizados para ilustrar nossa análise no capítulo 4 foram referidos pelo nome do participante, seguido de “grupo focal”.

### **3.6 Questões éticas**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Pará, e recebeu o parecer positivo de número 6.112.567 (Anexo A).

A pesquisa pode incluir riscos de origem psicológica ou emocional, tais como: possibilidade de constrangimento; cansaço ao responder ao questionário e à entrevista; e estresse e desconforto, ao ter as aulas observadas. Assim sendo, a minimização desses riscos foi realizada por meio de investimento no relacionamento interpessoal entre pesquisadora e participantes, garantia de sigilo em relação às suas respostas, as quais são confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantia de local reservado e liberdade para abster-se de responder perguntas com as quais o participante não se sentiu à vontade.

Espera-se que esta investigação contribua para compreender como as práticas de aconselhamento podem ser empregadas na sala de aula para trazer benefícios tanto para professores quanto para alunos. Dentre os principais benefícios estão: o fomento ao comportamento autônomo dos alunos; a elaboração de estratégias para lidar com as características individuais dos alunos; a promoção da negociação em sala de aula fazendo com que os alunos possam ter mais voz e possam tornar-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo apresenta e discute os dados constituídos por meio do questionário, das observações de aula, da entrevista semiestruturada com cada participante e do grupo focal. Optamos por subdividi-lo nas três seções advindas do quadro de análise criado a partir do questionário. Elas representam, em primeiro lugar, os fatores de cunho objetivo, constituídos pelos dados que mostram como os professores deram atenção individualizada aos alunos. A seguir, discutimos os dados que comprovam o exercício da empatia, caracterizando a afetividade. Em terceiro lugar, demonstramos como os professores participantes fomentam à autonomia dos alunos, fazendo-os participar dos processos decisórios de sua aprendizagem. Acrescentamos uma quarta subseção, na qual expomos as dificuldades relatadas pelos professores, algo que é incontornável na situação das escolas onde ensinam.

### **4.1 Individualidade dos alunos e personalização de tarefas**

Reinders (2008) destaca que um dos fatores essenciais no aconselhamento é entender que cada aprendente é único, que possui suas necessidades e particularidades. “Dar ao aluno a sua atenção individual” é uma das micro-habilidades descritas por Kelly (1996 p. 96), o que a autora chama de “apoiar” e é utilizada com intuito de demonstrar respeito, interesse e foco na pessoa. A atenção individualizada é uma das premissas do aconselhamento em aprendizagem de línguas. Nessa prática, os alunos são vistos em sua unicidade, cada aluno é único, assim como é o seu processo de aprendizagem.

Ao analisar os dados constituídos pelos instrumentos de pesquisa, percebemos que os participantes reconhecem a importância da atenção individualizada e, mesmo com as limitações de recursos e o grande número de alunos, eles conseguem implementar essa prática. Durante a observação, notamos que os participantes caminhavam pela sala de aula e sentavam-se ao lado dos alunos, a fim de ficarem mais próximos a eles e oferecerem algum tipo de suporte. Como exemplo desta prática, apresentamos a situação em que Iza, ao perceber que uma aluna ainda enfrentava dificuldades no tema anterior, sentou-se ao lado dela, retomou a lição, explicando novamente e fazendo anotações no caderno da aprendente para garantir

que ela entendesse o conteúdo da melhor forma possível. Notamos que, com esse auxílio individualizado, a discente apresentou melhor compreensão do tema e agradeceu à professora por isso.

Acerca dessa questão, a seguir são apresentadas reflexões dos professores sobre as diferentes formas com as quais lidam com as características individuais em sua prática em sala de aula e como o aconselhamento influenciou nesse contexto. Iniciamos com os dados constituídos através do questionário:

*Há alunos que ainda estão em processo de alfabetização. Eles têm dificuldades com a leitura em língua materna e conseqüentemente em língua estrangeira também. Então, costumo avaliá-los oralmente a fim de verificar se estão acompanhando a aula (Iza, questionário).*

*Compreendendo respeitando que cada ser é único, assim como suas dificuldades e potencialidades. Evitando as comparações e procurando ajudar cada um a perceber sua própria evolução (Maya, questionário).*

Com base nos excertos acima, podemos perceber como Iza adapta suas estratégias de ensino e avaliação para atender às necessidades específicas dos alunos, enquanto Maya foca em promover um ambiente que valoriza e respeita a singularidade de cada aluno. A forma como Maya trabalha com essas questões apresentadas no excerto acima será elucidada, de maneira mais abrangente, posteriormente.

Para John, lidar com as particularidades dos alunos, na faixa etária entre 11 e 13 anos, tem se revelado um desafio em sua atuação como professor em sala de aula:

*Estou tendo muita dificuldade em lidar com as individualidades nas aulas. Sou professor dos sextos e sétimos anos. Os alunos estão apresentando alto nível de imaturidade e despreparo para os estudos. As aulas como um todo parecem ser pouco atrativas. Eles preferem conversar com os amigos, o que dificulta o trabalho. Noto também que eles têm dificuldades de concentração. É difícil chamar a atenção deles para os momentos expositivos das aulas. Fazer as tarefas mais simples leva muito tempo, porque os alunos se dispersam com extrema facilidade. Sinto que estou constantemente trabalhando com eles o aprimoramento de suas habilidades "para aprender" no lugar do desenvolvimento da competência comunicativa (John, questionário).*

No entanto, apesar das barreiras impostas pelo contexto, o professor John tenta, à medida do possível, oferecer atenção individualizada aos alunos. Ao perceber que o estudante enfrenta dificuldades devido a uma sensação interna de

incapacidade, o professor, além de oferecer apoio acadêmico, busca motivar o aluno reforçando sua capacidade de aprender.

*Eles... alguns deles... eles têm até certa resistência ao processo de aprendizagem, a gente tem que constantemente estar reforçando com eles "Poxa, mas você é tão inteligente, você é tão capaz". Tem até certas coisas que eu costumo fazer que, nos raros momentos em que eu consigo dar atenção individualizada, para esses alunos com maior dificuldade, é assim, eles falam que não conseguem fazer certas tarefas, digamos, um exercício em que eles tenham que ler as frases e completar os verbos com um presente simples ou presente contínuo, que é o assunto que a gente está vendo agora...quando a gente deixa esse aluno fazendo sozinho, ele não consegue, mas se eu me sento um minutinho do lado deles e vou sempre motivando, fazendo perguntas assim, que vão meio que indicando o caminho a seguir, eles conseguem. Mas eles têm meio que dentro deles essa sensação de incapacidade, que precisa ser trabalhada com algo, com um aconselhamento, entendeu? (John, entrevista).*

Para o professor John, o aconselhamento em aprendizagem de línguas proporcionou-lhe uma compreensão mais profunda, dentre outras coisas, sobre a importância da empatia e da atenção individual no processo de ensino e aprendizagem. Conforme relatado por John, a influência do aconselhamento permitiu que ele visse o processo de aprendizagem de forma menos mecânica e linear. Ele começou a enxergar a aprendizagem não como um caminho rígido e sequencial, mas como um processo dinâmico que envolve diversos fatores emocionais e sociais.

Posteriormente, ao participar do grupo focal, o professor John compartilhou algumas experiências para as quais a atenção individual foi fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Uma delas, na qual houve o uso do aconselhamento de forma mais estruturada, consciente e explícita, foi no período de recuperação proposto pela escola, tempo em que contou com a ajuda de estagiários. Nesse período, os estagiários acompanharam individualmente os alunos para entender as suas potencialidades, objetivos e dificuldades.

Com base em uma conversa inicial promovida pelo professor da turma, os estagiários puderam personalizar o ensino conforme a necessidade de cada aluno, reforçar os seus pontos fortes e auxiliá-los a estabelecer metas de aprendizagem. Outro ponto importante, destacado por John, foi o incentivo e reconhecimento do esforço do aluno com intuito de mostrar que eles eram capazes de aprender. Como resultado, muitos estudantes demonstraram confiança e competência, resolvendo as questões rapidamente, evidenciando o impacto positivo da atenção individual.

*[...] uma grande tentativa a minha de usar o aconselhamento na escola foi na recuperação, né, porque na recuperação eu tinha ali um número bem menor de alunos e eu tinha ajuda, graças a Deus, dos meus queridos estagiários, então foi lá que eu falei assim: olha, o que que a gente vai fazer, a gente vai dar atenção individualizada para esses alunos e a gente vai tentar perceber o jeito que eles aprendem e aí a gente vai ajudar com isso... são crianças que têm autoestima muito baixa [...] a gente notou, assim, que foi mais o fato de ter alguém ali do lado deles dando incentivo. Foi muito bom. E a gente tem um caso muito legal, que foi uma aluna repetente. Ela tinha repetido o sexto ano e, nossa, desde que ela recebeu esse tipo de apoio individualizado, ela se tornou uma das melhores alunas lá do sétimo ano. Sabe? Eu acho que pessoas vão atrás dela para a referência. "Fulaninha, me ajuda nesse dever aqui", ela já fica toda metida, e fala: "Isso é fácil, como é que tu não sabe um negócio desse?" [...] Então é isso, eu acho que foi a maior experiência que eu pude usar o aconselhamento e eu percebi que ele funcionou como um apoio emocional muito bom e também para ajudar esses alunos a ver o jeito que eles aprendiam (John, grupo focal).*

No excerto acima, o professor, ao falar sobre a implementação do aconselhamento em aprendizagem de línguas na sala de aula, apresenta um caso específico de uma aluna que teve um bom desempenho e tornou-se uma referência no sétimo ano. A experiência do professor reforça a ideia de que a personalização e atenção individual podem transformar significativamente o desempenho e a trajetória acadêmica dos estudantes.

Em outro momento, o professor, ao realizar uma atividade em dupla, nos apresenta um caso para o qual a atenção individualizada e o uso de estratégias adaptativas foram essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e autoconfiança de um estudante que apresentava dificuldades de linguagem e de socialização.

*Esse aluno ficou sem dupla. Eu falei, Frank<sup>25</sup>, você vai trabalhar comigo, tá? Gente, eu não fazia nada, eu só falava assim, Frank, faça a primeira questão, leia o comando e resolva. Ele ia lá no tempinho dele e ele demora para escrever.*

*Eu falava, deixa eu ver, olha, tá tudo certo, meus parabéns. Você acha que você consegue fazer a segunda? Consequia, conseguia. Então, olha só um aluno que tem esse nível de dificuldade, sabe? Com um aspecto desse tipo, ele não me dá trabalho em inglês, sabe? Por exemplo, eu faço muita questão assim. Pegue as expressões que estão no quadro e ponha embaixo das fotos. Eu sempre ponho expressões do dia a dia, por exemplo, What series on Netflix? Eu ensino vocabulário grande, eu não ensino só verbozinho, sabe? Eu pego um vocabulário grandão. Spend the time with your friends. Eu falava assim, Frank, tenta, eu sei que tem palavras que você não sabe, mas tenta ver pela foto. Tu sabes o que é friends? Sei qual é a foto que tem friends, essa daqui, então deve ser isso. Aí significa passar tempo com os amigos, tu pode até colocar a tradução embaixo. Dito e feito, eu expliquei isso uma vez pra ele, ele começou a usar pra sempre, sabe?*

---

<sup>25</sup> Pseudônimo.

*E aí, às vezes, eu queria dar um destaque pra ele, eu falava, olha gente, o Frank vai resolver, corrigir aqui, sabe? Então, ele se torna uma referência, mas é um aluno que fica de recuperação em todas as matérias. Entendeu? Então, essa atenção de individualizada, ela ajuda muito nisso (John, grupo focal)*

O professor percebeu que Frank tinha dificuldades e ofereceu uma forma de trabalhar que respeitou o seu ritmo. Essa atenção individual ajudou o aluno a se sentir mais apoiado e engajado. A percepção interna de insuficiência e inabilidade, manifestada pelos alunos do professor John, foi igualmente observada e relatada por outros participantes da pesquisa, como podemos observar no excerto abaixo:

*Eu acho que, assim, nesse processo... eu acho que eu tento fazer com que o aluno enxergue o potencial dele, porque assim... na rede pública isso é algo... assim que a gente vê muito, eles vão muito assim, "derrotados", entre aspas, né? Assim, eles vão com um sentimento de derrota, de fracasso, como se eles não soubessem nada. Eles já dizem que são burros, então a gente, assim, trabalha nisso, sabe? Pra que eles possam se enxergar de outra maneira (Maya, entrevistista).*

No relato de Maya sobre lidar com esse tipo de situação, na qual os alunos apresentam baixa autoestima e consideram-se incapazes, ela menciona o conceito de inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983) e busca conscientizá-los de que devem evitar comparações entre eles, pois cada aprendiz é único: enquanto alguns têm facilidade com matemática e ciências da natureza, outros têm com linguagens e ciências humanas e sociais. No entanto, para a docente, é importante avaliarem o seu próprio progresso e reconhecerem os seus avanços. Com esse intuito, ela oferece exemplos concretos de progresso individual. Por exemplo, ao final da aula, ela solicita que os alunos verifiquem as palavras novas que aprenderam para fazê-los perceber o quanto eles sabem mais do que sabiam ao iniciarem a aula. Assim, ela encoraja a autoavaliação e os ensina a se compararem a si próprios ao longo do tempo, monitorando a sua aprendizagem e percebendo a sua evolução ao longo das aulas.

A participante Maya, ao solicitar que os alunos verifiquem seu progresso ao final de cada aula, cria um ciclo contínuo de reflexão e reconhecimento dos avanços. Essa prática pode ser encontrada nas macro-habilidades, apresentadas por Kelly (1996), que destacam a importância de oferecer encorajamento e reforço, auxiliar o aprendiz a perseverar, construir autoconfiança, reconhecer e estimular o seu empenho.

Ao invés de depender exclusivamente da avaliação externa, os alunos são incentivados a monitorar e reconhecer seu próprio desenvolvimento, o que fortalece sua capacidade de autogerenciamento e seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Esta conduta alinha-se com a visão de Kato e Mynard (2016) e Rutson-Griffiths e Porter (2016) de que o aconselhamento deve facilitar a reflexão profunda e a capacidade dos alunos de fazer conexões entre seus esforços e resultados.

As práticas do professor John e da professora Maya demonstram aplicação dos princípios do AAL e das abordagens humanistas da educação. Eles reconhecem e trabalham não apenas com as questões cognitivas e de conteúdo programático, mas também com as dificuldades emocionais e a autoestima dos alunos. Ademais, este comportamento alinha-se com a ideia de que o AAL envolve uma interação dialógica entre conselheiro e aconselhado.

Kelly (1996) sugere que apoiar, refletir e interpretar são habilidades essenciais na prática de aconselhamento em aprendizagem de línguas. John demonstra essa habilidade ao fornecer um suporte que vai além da instrução direta, incentivando os alunos através de perguntas que os ajudam a refletir e encontrar o caminho certo. Dessa forma, auxilia-os a interpretar suas experiências de aprendizagem de forma positiva.

Carson e Mynard (2012) destacam que o aconselhamento é mais do que um conjunto de princípios procedimentais; envolve lidar com a complexidade das interações humanas. John exemplifica isso ao adaptar sua abordagem para ser mais colaborativa e menos diretiva quando as circunstâncias permitem. Na atuação da professora Maya, podemos observar o apoio emocional ao auxiliar os estudantes na promoção de uma visão mais positiva deles mesmos. Ela demonstra sensibilidade ao perceber o quanto a comparação os afeta de maneira negativa e como, fortalecendo a autoestima, ela está também promovendo o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Ao optar por avaliar oralmente os alunos que estão em processo de alfabetização, reconhecendo que a leitura pode ser um desafio para eles tanto na língua materna quanto na língua adicional, a professora Iza demonstra sensibilidade às necessidades individuais dos estudantes e uma disposição para ajustar sua prática de ensino e atividade avaliativa de acordo com tais necessidades.

Na escola onde o participante Julius trabalha, também é comum a presença de alguns alunos que ainda não estão plenamente alfabetizados em língua materna. Em

resposta a essa situação, o participante adapta as suas atividades geralmente utilizando imagens, instruções simplificadas e número de opções reduzido nas atividades para facilitar a compreensão. Além disso, Julius dedica um tempo específico durante a aula para sentar-se com esses alunos, conversar e praticar a pronúncia. Para Julius, esta proximidade que ele desenvolve com os estudantes serve para oferecer tanto suporte pedagógico quanto emocional, pois são alunos que geralmente se sentem excluídos e apresentam baixa autoestima. Essa forma individualizada de considerar as dificuldades dos aprendentes além do aspecto acadêmico, também corrobora a visão holística e individual do aluno, defendida por Rogers (1972), Freire (1996), Ushioda (2011) e Carson e Mynard (2012).

Uma prática comum entre os participantes é buscar se aproximar frequentemente dos alunos, sentando-se ao lado deles e oferecendo assistência direta nas atividades. Essa prática permite que os professores estabeleçam uma relação mais próxima com os aprendentes, identifiquem suas necessidades e potencialidades, além de selecionarem a melhor abordagem para orientar a sua aprendizagem.

No trecho da entrevista abaixo, o participante Julius destaca a influência positiva do aconselhamento em aprendizagem de línguas na sua prática docente em sala de aula, evidenciando a importância da atenção individualizada.

*(...) eu sempre vejo um resultado, nem que seja mínimo, mas sempre positivo. Porque quando eu converso com o aluno e vejo que ele tem uma dificuldade, eu tento entender qual é a dificuldade, qual é a situação para tentar ajudar. Mesmo com os números de alunos elevados na sala de aula, eu tento sempre conversar de um por um e eu faço isso geralmente enquanto eles fazem a atividade ou quando eles entregam a atividade, que é quando dá para conversar de uma maneira mais calma com eles (Julius, entrevista).*

O participante menciona que, mesmo com turmas grandes, ele se esforça para conversar individualmente com os alunos durante as atividades, ou ao entregarem suas tarefas. Além do apoio em sala de aula, o professor Julius utiliza o horário pedagógico para aprofundar essas relações e oferecer apoio individualizado aos alunos que apresentam dificuldades.

*Caso eu precise conversar de uma maneira mais detalhada com os alunos, eu sempre peço para coordenação, para a gente marcar um horário para conversar no meu horário de Horário Pedagógico (HP), que é o horário que os professores têm, para organizar aulas, para fazer provas, elaborar o trabalho que a gente tem que desenvolver em sala de aula. Então nesse horário de HP eu converso com alguns alunos que eu vejo que precisam de*

*mais atenção. No caso da minha HP, às quintas-feiras, eu converso de uma maneira um pouquinho mais individualizada com esses alunos. Mas, no geral, é na sala de aula mesmo que a gente conversa (Julius, entrevista).*

O participante Julius destaca a importância de conhecer o aluno para buscar entender como lidar com as suas singularidades. Para tanto, busca estabelecer contato com os discentes por meio de conversa para entender como o aluno se vê, quais são seus gostos, preferências e crenças, conforme excerto abaixo:

*Geralmente, essa conversa individual acontece quando eles entregam a atividade. Esse é o momento que aproveito para ver a atividade e fazer diagnósticos sobre o aluno. Por meio do diálogo, com perguntas que provoquem a reflexão, é possível quebrar algumas crenças e negociar alguma atividade para auxiliar na aprendizagem da língua (Julius, questionário).*

Assim como Julius, os demais participantes apresentam uma perspectiva mais ampla em relação à atenção à individualidade em turmas grandes. Para eles, a individualização perpassa pela construção de uma relação que reconheça as características únicas e as potencialidades dos alunos.

*Uma das coisas que faz, às vezes a gente ficar um pouco mal é por conta da quantidade dos alunos. E a gente sempre se pergunta dessa questão de preservar as individualidades uma vez que nem toda vez a gente vai pra sala de aula e tá bem, né? Tem dias que a gente se poupa mesmo, tem dias que a gente precisa se poupar e olhar pra gente nesse sentido... às vezes a gente pensa que é individualizar no sentido de dar atenção pra todo mundo, mas é individualizar na verdade no sentido de você perceber as pessoas, né? Então tem aluno que tá mais independente, tem aquele aluno que você foca o olhar nele e aí você consegue achar uma brecha, consegue de alguma forma contribuir com aquele aluno e às vezes ele também contribui contigo. Então essa é a questão da gente ter esse olhar sensível pra individualizar e eu não falo individualizar no sentido de ensino de língua em si, é no sentido de você ter esse olhar atento pro aluno e é pegar aquela brecha que ele te deu pra ele frutificar, pra ele aprender não só o inglês, mas também ver que ele pode, que ele tem capacidade de aprender, que ele é único e que ele pode desenvolver uma boa autoestima a partir daquilo que ele... a partir dos talentos e habilidade dele.*

*Então eu acho que é isso que na sala de aula pública, mais do que o ensino de inglês e a gente ter esse olhar atento pra tratar as pessoas ali que já são tão sofridas, que tem um contexto que a gente nem conhece na família, que vem de famílias desestruturadas e a gente não sabe que se passa na vida delas, então a gente tem esse olhar pra ali no espaço que ele tem ali contigo e felizmente não em toda escola, mas uma vez pela configuração da própria escola ainda, é um lugar de conforto, também um espaço que ele possa dizer assim, poxa, eu consegui aprender isso aqui, eu tenho condição, eu vou me esforçar mais nessa disciplina, mas também vou tentar nas próximas. É a gente trazer esse olhar, fazer o aluno olhar pra ele mesmo com carinho, que às vezes eles não tem carinho nem por eles mesmos, então acho que essa questão assim, da gente olhar pro aluno, a gente tem a parte holística da coisa, mas é perceber as necessidades ali em determinados momentos, eu acho que isso é crucial pro nosso trabalho, acho que é extremamente*

*importante. Você não vai alcançar todo mundo, acho que esse seria muito idealizado, eu tenho experiências muito boas com isso na escola pública, mas também tem experiências de alunos que eu não consegui alcançar e me perdoei por isso, não consegui, não tinha aquela empatia, não dava, não dá pra alcançar e a gente não tem controle sobre tudo, mas aqueles que nos dão que a gente tem oportunidade, que às vezes a gente pensa assim, ah, eu tenho que ter o 100%, cara, às vezes tu consegue pegar dois ali e aí aqueles 2% faz o teu dia, aquele um aluno que tu conseguiu ali engatar nele numa semana, um aluno na semana já é um bom resultado, então ante a minha estada na rede pública, eu sempre focava nisso pra não desanimar, porque leva assim um tempo (Iza, grupo focal).*

No trecho a seguir, Maya ressalta a importância da atenção individual para que o aluno se sinta reconhecido e acolhido. Para Maya, outro ponto importante é que, através dessa prática, o professor pode ter uma visão mais ampla daquele aluno, de suas dificuldades e crenças e, ao estar ciente dessas questões, o professor pode intervir e auxiliar os alunos de maneira mais eficaz. Um dos exemplos que ela traz é questão da permissão ao erro, é fazer com que aquele aluno perceba o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem. Essa estratégia se conecta com a micro-habilidade de interpretar, conforme descrita por Kelly (1996, p. 96), que “envolve oferecer explicações para as experiências dos alunos, proporcionar novas perspectivas e fomentar a autocompreensão”.

*O aluno saber que ele está ali, por que o que que acontece? Muitas vezes, o ambiente escolar, ele tem aquela coisa assim, ah, que só o melhor aluno tem destaque, né? Só que, e aquele aluno que não se sente tão destaque? O que que a gente pode fazer pra que ele se sinta pelo menos que, assim, que hoje ele sabe menos do que ele sabia ontem, né? E aí, assim, esse olhar para além da perfeição, eu acho que é muito importante, então tem aluno que fica assim, “ah, a senhora sabe meu nome”, ah, assim, participa, assim, não importa se o aluno é só da frente, porque às vezes tem essa coisa assim, ah, o aluno da frente é o aluno que responde, não, tem turma que a gente tem, assim, a turma inteira, né, de diversas localizações na sala de aula, participando.*

*E aí, o outro ponto que eu acho que vai influenciar também é a questão da permissão ao erro, né? Porque, é... o que fica aparecendo? Parece, assim...que o aluno não pode errar, né? Comumente é essa ideia que é vendida, mas a gente, através das reflexões e tal, e a gente sendo professor de inglês, a gente sabe que o erro, ele faz parte do nosso processo de aprendizagem, né?*

*E aí eu converso com eles, “eu nasci no Brasil, eu tive que aprender inglês, então eu tive que, pelo menos, tentar falar. Se você não tentar, você não tem a chance nem de errar”. Então, acho assim que, que esse tipo, né, de conversa, uma relação construída dessa maneira, vai influenciar o desempenho deles e a autoestima deles, dele ver “puxa, eu consigo também”, “eu não preciso me sentar lá na frente pra ser um aluno bom, pra ser um aluno dedicado, né?” “Eu continuo sendo esse indivíduo, às vezes mais traquina, às vezes mais carismático, mas que tem também capacidade, tem as minhas inteligências, tem as minhas potencialidades que podem ser utilizadas, e aí serem aproveitadas, né?” Pensando nessa...nessa construção, nessa*

*relação, nesse diálogo, nessa interação. E não apenas assim, no aspecto cognitivo, o aspecto teórico, né? (Maya, grupo focal).*

O caráter dialógico, o incentivo à reflexão, o apoio e reconhecimento das especificidades dos aprendentes são características basilares do aconselhamento em aprendizagem de línguas (Carson; Mynard, 2012; Kato; Mynard, 2016; Morhy, 2015; Rutson-Griffiths; Porter, 2016; Mynard, 2021); esses aspectos estão presentes nas condutas dos participantes. Os professores destacam a importância de perceber e atender às necessidades individuais dos alunos, mesmo em turmas grandes. Isso reflete o princípio do AAL de fornecer suporte individualizado.

A identificação e compreensão das dificuldades e crenças dos aprendentes, conforme preconizado por Kelly (1996) e Reinders (2008), são componentes essenciais para a organização e a condução das sessões de AAL. Com base nos excertos das falas dos participantes, podemos perceber que essa orientação teórica é manifestada na prática dos professores, em especial de Julius e Maya, que destacam as suas atuações no reconhecimento e desmistificação de crenças dos alunos. Além disso, ao permitir erros e encorajar os alunos a verem a aprendizagem como um processo contínuo, a conduta da professora Maya alinha-se aos princípios de Rogers (1972) e ao pressuposto do AAL, descrito por Mynard (2012), Kato e Mynard (2016), Rutson-Griffiths e Porter (2016), e Mynard (2021), de promover a autorreflexão e autogestão da aprendizagem.

Na observação, notamos que todos os participantes, ao iniciarem as aulas, retomaram o tópico da aula anterior questionando os alunos sobre o que eles lembravam do conteúdo e, com base no *feedback* recebido, conduziram suas aulas. Essa prática encontra ressonância em Aoki (2012), que destaca que a capacidade de refletir está vinculada à habilidade de retomar os conteúdos abordados em sessões anteriores, identificar obstáculos e, assim, planejar a utilização de novos recursos em sessões futuras; e Stickler (2001), que destaca três técnicas essenciais no aconselhamento, dentre elas, o resumo, que consiste em selecionar pontos importantes e reafirmar acordos, sendo comumente aplicada no final de uma sessão ou no início de outra, com o objetivo de recuperar o que foi discutido anteriormente.

Outro ponto apresentado por Julius é o uso de diferentes estratégias. Uma das estratégias utilizadas pelo professor é o estabelecimento de tarefas simples escolhidas pelo próprio aluno para fomentar o contato com a língua inglesa. No

entanto, o participante salienta que sente a necessidade de atribuir uma nota às atividades, caso contrário nem todos os alunos as realizam.

*Os alunos que escolhem a atividade que vai ser feita. Essas atividades eu dou uma pontuação, dessa maneira eu garanto a participação da maioria. Muitos alunos só fazem a atividade se valer ponto, infelizmente. Mas mesmo assim, eu vejo como positivo a prática, pois eles atendem ao objetivo principal, que é ter contato com a língua inglesa à sua maneira (Julius, questionário).*

O fato de avaliar e atribuir pontuação às atividades contraria tanto os princípios Rogerianos quanto as orientações ao conselheiro em aprendizagem de língua. No entanto, a situação não é a de um aconselhamento ortodoxo, mas sim de adaptações que são feitas ao ambiente da sala de aula. Nesse sentido, é válido contar com essa forma de leve pressão para que os alunos executem as atividades a eles atribuídas.

Julius ainda ressalta que o aconselhamento influencia na sua prática de diversas maneiras e, por conta disso, tenta se distanciar do ensino tradicional. Para ele, a sua formação acadêmica e participação em grupos de pesquisas, que tinham como temas centrais a autonomia, a motivação, centros de autoacesso e aconselhamento em aprendizagem de línguas, o capacitaram a levar em consideração uma prática dialógica com os aprendentes na sala de aula. Nas palavras do participante:

*Hoje eu converso bastante com os meus alunos e tento entendê-los. Isso ajuda na sala de aula, pois os alunos se sentem mais à vontade para conversar, e por meio dessas conversas eu consigo estabelecer estratégias melhores para lidar com as dificuldades na hora da aula. Além disso, o aconselhamento linguageiro me permitiu considerar mais a individualidade dos alunos. Por trabalhar com muitos alunos, eu tenho que passar uma explicação geral, mas sempre tento conversar com cada aluno quando eles entregam a atividade. Muitas das vezes eu ando pela sala para ver como os alunos estão fazendo a atividade. Esse é um momento que utilizo para dialogar e refletir. O aconselhamento linguageiro me condicionou a considerar o aprendente como um ser com potencialidades, que é preciso auxiliar os alunos a se tornarem responsáveis pela sua própria aprendizagem. Isso é muito desafiador na escola pública, mas não é impossível (Julius, questionário).*

O diálogo reflexivo, conforme descrito por Kato e Mynard (2016), cria oportunidades para transformação e desenvolvimento. Ao analisarmos as falas dos participantes, percebemos que, ao abrir espaço para o diálogo e atenção individualizada, eles não apenas melhoram a experiência educacional dos alunos, mas também contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia e confiança.

## 4.2 Fatores afetivos e empatia

Kelly (1996), Stickler (2001), Aoki (2012) e Carson e Mynard (2012), entre outros autores, mencionam a empatia como um fator importante na relação entre conselheiro e aconselhado. A empatia desempenha um papel crucial na criação de um ambiente seguro e sem julgamentos, no qual os alunos se sentem confortáveis para expressar seus dilemas, dúvidas e perguntas. Uma das maneiras do conselheiro exercer a empatia é através da escuta ativa, ou seja, ouvir atentamente, processando as informações compartilhadas e demonstrando estar engajado e atento. Os conselheiros que demonstram empatia podem compreender melhor as necessidades, os desafios e as emoções dos seus alunos, o que, por sua vez, leva a resultados mais positivos.

Esse aspecto foi apresentado por dois dos participantes no questionário. Já na observação, não nos pareceu claro nenhum comportamento por parte dos três professores observados que comprovasse a demonstração de empatia e de atenção especial à afetividade, com exceção do fato já mencionado na aula de Iza em que a atenção individualizada dada à aluna foi, efetivamente, uma demonstração de empatia. No entanto, conforme evidenciado em seus relatos nos instrumentos seguintes, entrevista semiestruturada e grupo focal, os professores demonstraram que incorporaram essas questões. A título de ilustração, apresentamos, primeiramente, o excerto do questionário:

*Saber ouvir é uma prática importante no aconselhamento linguageiro e que pode ser utilizada na sala de aula. Além disso, é importante saber dialogar, pois por meio do diálogo é possível conscientizar e quebrar algumas crenças limitantes. Ser empático é vital. Muitos alunos reclamam de seus professores por serem rudes e desrespeitosos e não querem entender a situação que eles enfrentam e tentam explicar. A empatia é importante, pois é uma questão humana básica, mas muitos esquecem de exercê-la (Julius, questionário).*

*O que recordo bem é a questão da escuta, de buscar identificar como os alunos reagem/ se sentem no processo de aprendizagem, entendê-los para além da identidade de alunos e além da cognição (Maya, questionário).*

Os trechos evidenciam a relevância da empatia na relação aluno-professor, fator basilar no aconselhamento em aprendizagem de línguas e imprescindível também na sala de aula. Os participantes destacam que saber ouvir é uma prática crucial, indicando que a habilidade de escutar atentamente pode ser aplicada não apenas em situações de aconselhamento, mas também no ambiente escolar.

A crítica à postura ríspida de alguns professores, relatada por Julius, evidencia a necessidade de empatia na educação. O participante destaca que muitos alunos se queixam desses comportamentos, o que ressalta a importância de os professores se esforçarem para entender as situações individuais dos alunos e demonstrarem empatia diante de suas questões e desafios.

A participante Iza demonstra sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos, como no caso de alunos autistas que expressavam seus sentimentos de maneira não convencional. Ela mostrou empatia ao reconhecer as dificuldades específicas de cada aluno e ao adaptar suas abordagens de ensino para atender às suas necessidades emocionais e cognitivas.

*Por exemplo, eu tinha um aluno que ele sabia muito inglês, mas ele não tinha o social, ele não olhava na minha cara, ele mudava as minhas atividades, assim, por exemplo, era pra completar, fazer um diálogo, e aí lá no exemplo tinha assim, a... a gente passa assim pra completar com o verbo to be, I am, né, a happy and intelligent person aí ele colocava I am a sad and depressed boy, coisas que eu nem tinha ensinado, ele colocava lá, mas eu via que isso era ele expressando o sentimento dele. Ele se expressava comigo, às vezes escrevendo, mudando as questões, quando eu colocava alguma coisa positiva, ele colocava algo negativo, mas eu sabia que ele tinha altas habilidades.*

*Enquanto que, por exemplo, eu tinha outro autista num grau mais leve, que ele tinha o social. Então, é uma questão de você perceber o seu aluno, né? Aí, como ele tinha o social, ele já tinha o social, mas ele não tinha tanto cognitivo, e aí ele queria copiar do quadro. Quando ele não conseguia copiar do quadro, ele se desesperava, começava a ter crise de ansiedade, ficava se movendo muito rápido na sala, ele ficava assim até um ponto em que ele chegou a jogar as coisas no professor, não em mim. Mas eu percebi isso logo no início, e aí o que eu fazia? Eu falava assim, João, é o seguinte, tu não precisa copiar tudo isso aqui, tu vai fazer dessas questões aqui, tu vai escolher duas pra copiar pra gente trabalhar, tá bom?*

*Então era assim que eu lidava com ele, porque eu percebia que ele queria, ele ficava chateado, ele queria copiar como todo mundo. Eu falei, "eu sei que você quer copiar como todo mundo, mas a tua meta pra essa aula, são essas duas, aí depois a gente vê se você consegue fazer as outras, tá bom?" Aí é assim que eu trabalhava com ele. E ele chegou a um ponto que os meninos, numa vez que ele teve crise, eles falaram pro professor lá, chame a professora Iza, porque é a única que ele gosta e ela sabe lidar com ele.*

*Mas não é uma questão de eu saber lidar com ele, era porque eu observei o comportamento dele e aprendi a lidar com ele, a não tratar ele como só mais um na sala de aula, assim como só mais um que tem que fazer tudo igual como os outros, não, né? Ele.. ele pode fazer diferente, né? A gente fala da rede pública, tem vários, não dá pra você sair personalizando tudo, até porque você... não tem, senão você... vai sair tudo do seu bolso. Você tem 10, 15 turmas pra lidar, não tem como (Iza, entrevista).*

A professora reconhece a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas. Na sua conscientização sobre a importância da empatia em sua prática

pedagógica, menciona ter sido moldada por suas experiências na universidade, na qual participou de pesquisas e vivenciou situações reais em sala de aula.

*Eu acho que muitas das coisas que eu apliquei sim, eu acho que a questão do aconselhamento foi muito a questão de sentir o aluno, da necessidade do aluno, de me tornar sensível ao que o aluno está precisando, então eu acho que isso é uma construção.*

*E eu acho por ter participado por meio de pesquisa, poder ter adotado, poder ter vivido isso na universidade quando eu fui professora, isso me moldou o meu caráter na sala de aula. Então essa é uma questão muito importante para mim, porque faz parte do meu fazer de sala de aula.*

*Então a minha sensibilidade com o aconselhamento com o aluno aumentou sim, ter participado por meio de pesquisa, viver em sala de aula, ver que funciona no contexto, principalmente da... da universidade, isso mudou realmente muito o meu caráter como professora, a minha sensibilidade (Iza, entrevista).*

O aconselhamento em aprendizagem de línguas, como mencionado por Magno e Silva e Paiva (2016), envolve a criação de elos com os alunos, e a empatia é uma das características fundamentais nesse processo. A professora demonstra ter adotado essa abordagem em sua prática, o que pode influenciar positivamente na relação entre eles e na aprendizagem.

Ao enxergar o aluno como um ser humano uno e complexo e se apresentar diante dele como uma pessoa real capaz de entendê-lo e não como uma simples extensão de um currículo, a professora Iza apresenta consideração positiva incondicional e compreensão empática no trato com o aluno (Rogers, 1972).

Apesar das dificuldades encontradas no contexto da escola pública, Julius acredita que é capaz de fazer diferença e compartilha uma situação que vivenciou ainda como aluno. Vejamos abaixo:

*Um professor sozinho não consegue mudar todo o sistema tradicional, mas consegue mudar a prática na sua sala de aula. Isso pode ser um despertar para um aluno mudar de percepção sobre a sua própria aprendizagem. Foi o que aconteceu comigo quando as minhas professoras de história e química do primeiro ano do ensino médio, no momento em que corrigiam a minha atividade - que estava toda errada - prestaram atenção em mim e conversaram comigo sobre o que eu estava errando e o que eu podia fazer para melhorar. Ou seja, elas souberam dialogar e foram empáticas comigo, e a partir desse diálogo eu comecei a ser mais responsável pela minha própria aprendizagem. Isso, na época que aconteceu, não passou de uma conversa na mesa das professoras, mas agora que olho para o passado com toda a minha experiência formativa e principalmente o aconselhamento linguageiro, eu percebo que dialogar de forma reflexiva com os alunos pode mudar a percepção para aprender. Isso é muito valioso para um professor da educação básica (Julius questionário).*

Esse diálogo empático e reflexivo foi um ponto de virada para Julius, transformando a percepção de suas capacidades e incentivando-o a ser mais responsável por sua própria aprendizagem. É pertinente observar que, mesmo tantos anos depois, aquela experiência ainda impacta a sua reflexão sobre como ser um professor.

A partir da entrevista e da interação no grupo focal, o professor John pôde refletir e perceber que a promoção de um ambiente empático é um ponto bastante presente na sua prática em sala de aula. Para o participante, a sua experiência anterior como conselheiro em aprendizagem de línguas contribuiu para compreender como a empatia pode criar um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o engajamento e a motivação dos alunos.

Assim como os outros participantes, John acredita que o aconselhamento intensificou algumas características que ele já tinha, como por exemplo, a questão da empatia, que a partir do aconselhamento ficou mais evidente e fundamentada em teorias e evidências científicas. Nas palavras dos demais participantes:

*Uma coisa que eu vejo como importante e o que o John também tinha falado, que é a questão da relação com o aluno. Então, acho que essa já era uma característica que, de algum modo, eu tinha. Porém, com os estudos, a gente vê o quão importante é. Então, acho que o auxílio foi nesse contexto, né? A influência do aconselhamento nesse contexto [...] é como se tivesse se incorporado a minha prática e que eu acabasse não vendo aquilo assim como dissociado, faz parte de mim agora e eu não percebo necessariamente assim, “ah, estou fazendo isso por conta disso”, uma coisa mais estruturada, mais organizada metodologicamente, acho que acabou sendo incorporada na prática como um todo (Maya, grupo focal).*

*[...] eu acho que todos nós que fizemos... que participamos do projeto de pesquisa, que fizemos aconselhamento, partiu muito de uma questão de personalidade nossa, com esse olhar mais sensível em relação ao aluno e o aconselhamento potencializou, trouxe assim para consciência, de uma forma acadêmica, como nós poderíamos abordar o nosso aluno, como nós poderíamos lidar com as questões não só acadêmicas, mas socioemocionais e outros fatores que poderiam afetar a aprendizagem do aluno, né? Então, acho que isso é muito importante de ressaltar. Na escola pública, devido ao sistema, como funciona o sistema, o aconselhamento, como a gente conhece, ele não é, não tem como ele acontecer, mas eu entendo que muitas das coisas que a gente aprendeu no aconselhamento, muitas das coisas que a gente tomou consciência, a gente de alguma forma absorveu, gostei muito da fala da Maya, ela falou assim, é meio que se incorporou à prática que agora a gente não consegue mais nem dissociar [...] eu acredito que todas as práticas que a gente teve na universidade, falando da nossa experiência com o aconselhamento em si, com certeza reverberam o que a gente é hoje como professor, independente do contexto, seja na sala de aula da rede pública, seja no curso livre ou seja na universidade (Iza, grupo focal).*

*[..] eu que falei que vi bastante coisas do aconselhamento linguageiro. Por quê? Porque eu ampliei a ideia, né? Então eu peguei aqueles grupos principais, né...de ser empático, de dar sugestões, de conversar, de ter um diálogo com o aluno, algo que eu sempre procuro ter. Então, se a gente for considerar como acontece na universidade, aquela coisa mais individualizada, só você e o aluno tem mais tempo para conversar, realmente, se a gente considerar dessa perspectiva, a gente considera que não dá para acontecer, mas, como eu peguei as práticas principais, eu considerei como muitas coisas, principalmente na minha prática. Eu sempre tento ser bastante empático com meus alunos, procuro entendê-los, as situações, conversar. E, por meio dessas conversas, a gente acaba se conectando com esses alunos e conhecendo um pouco mais da realidade deles, e a gente consegue entender muitas as dificuldades que eles passam e, até mesmo, às vezes, de não conseguir se dedicar por ter uma família bem desestruturada, não tem muita oportunidade de estudo.*

*Alguns alunos, às vezes, não têm nem caderno, não trazem caneta para escrever. É uma situação bem comum na escola pública. E que a gente tem que lidar. A gente tem que conversar com esse aluno para entender o que está acontecendo (Julius, grupo focal).*

Conforme destacado nos depoimentos dos entrevistados, podemos perceber a influência dos conhecimentos adquiridos através do aconselhamento em aprendizagem de línguas nas suas práticas como professores. Maya menciona que a relação com o aluno, uma característica inerente à sua prática docente, foi potencializada pelos estudos de aconselhamento, tornando-se uma parte integrante da sua conduta como professora. Para Iza, a participação no projeto de pesquisa de aconselhamento ampliou sua sensibilidade em relação aos alunos, promovendo uma abordagem que reconhece não apenas questões acadêmicas, mas também socioemocionais. Esta consciência adquirida através do aconselhamento se manifesta em sua prática diária, independentemente do contexto educacional, seja na rede pública, cursos livres ou universidade. Julius, por sua vez, enfatiza que, ao aplicar princípios de empatia, diálogo e sugestões, consegue estabelecer uma conexão mais estreita com os aprendentes, compreendendo melhor suas dificuldades e desafios.

O professor Julius também ressalta a empatia como uma qualidade que foi aprimorada em sua prática em sala de aula por meio da influência do aconselhamento. Nesse contexto, podemos perceber também a importância da escuta na promoção de uma relação empática e colaborativa entre professor e aluno.

*Eu, eu menciono isso também como uma característica importante do aconselhamento, porque vendo a realidade da escola, os alunos reportam, principalmente assim, da prática de outros professores, que eles não são ouvidos, é, que o professor só, só abre um livro e pede para eles lerem, não conversam, não sabe o nome dos alunos, não tentam entender a situação, é meio que, é meio não, é uma situação bem... é, tipo de comando, apenas entra, façam isso, depois acaba a aula, vai embora, e eu percebo que, pelo*

*menos, quando os alunos conversam comigo, né, alguns falam que, “ah, professor, o senhor é muito legal, o senhor conversa com a gente, o senhor faz a gente pronunciar as coisas, o senhor tenta entender para que a gente melhore”, mas eu percebo, principalmente nisso, que tem essa prática, essa cultura muito forte na escola, de não escutar o aluno, de não tentar entender, para tentar ajudar, mas simplesmente uma aula “olha, esse é o assunto, está aqui a prova, passa uma prova, isso foi o resultado”, então, no meu caso, eu vejo a empatia, como muito importante, porque os alunos percebem, percebem, na hora, que eles têm espaço para poder falar na aula, para poder perguntar, e essa é a característica mais importante, de sermos empáticos na sala de aula, que os alunos veem que eles têm a liberdade, para poder perguntar (Julius, entrevista).*

Mynard (2012), Kato e Mynard (2016) e Mynard (2021) enfatizam a importância do diálogo reflexivo, através do qual conselheiro e aconselhado descobrem juntos expectativas, crenças, experiências e preferências. Julius ilustra essa prática ao descrever como seus alunos valorizam suas tentativas de escutá-los e de interagir de forma significativa. Ele menciona que seus alunos se sentem ouvidos e compreendidos, contrastando com a abordagem impessoal de outros professores que apenas seguem um roteiro pré-estabelecido.

O mesmo ponto é ressaltado pelo professor John que afirma que a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas permitiu-lhe desenvolver uma abordagem mais compreensiva e diferenciada em comparação com seus colegas.

*[...] Porque, por exemplo, nós temos colegas lá na escola que fazem assim. “Ah, não, o aluno só tem uma chance, estudou, estudou, ou não estudou... ah, é porque não quer nada na vida.” A gente sabe que não é isso. A gente sabe que se a gente conversar dois minutos com aquela criança, a gente vai ver que ele cuida dos avós, né? Ou então que ele pode...é... Que mais? Que ele tá com problemas em casa, que ele tá com problemas financeiros, entendeu? Então, é engraçado porque o fato da gente ter sido conselheiro, pelo menos eu falo por mim, o fato de eu ter sido conselheiro, me mostra isso. Que a gente não pode ser assim, sabe? O preto e branco, sabe? É muito... vai muito além [...] eu acho que essa sensibilidade, às vezes ela vem do o aconselhamento porque no aconselhamento, a gente... muitos dos nossos conselheiros eram jovens e adultos com extrema dificuldade, e aí, quando a gente vai ver, o problema não era cognitivo. O problema era que tinha outras coisas, sabe? (John, grupo focal).*

A análise dos excertos das entrevistas, com base nas perspectivas de Rogers (1972), Stickler (2001) e Carson e Mynard (2012), evidencia como a compreensão empática e a escuta ativa podem ser integradas de maneira eficaz no contexto educacional.

A relação entre fatores afetivos e cognitivos, enfatizada por Arnold e Brown (2002), Aragão (2005) e Arnold (2011), é apoiada pela evidência neurocientífica apresentada por Dehaene (2022), visto que, além de destacar a importância de um

ambiente educacional que reconheça e integre a dimensão emocional para otimizar a aprendizagem, nos mostra que a empatia não apenas molda relações interpessoais na sala de aula, mas também tem repercussões diretas no funcionamento cerebral.

### 4.3 Acordos e fomento ao comportamento autônomo

O processo de aconselhamento é negociado através do diálogo entre conselheiro e aconselhado. Esse aspecto foi mencionado pelos participantes como uma das práticas que influenciaram a maneira como eles interagem com os alunos em sala de aula. A negociação no aconselhamento em aprendizagem de línguas envolve comunicação ativa, colaboração e personalização da experiência de aprendizagem. Ao integrar habilidades de negociação, os professores podem orientar os alunos em sua jornada rumo à proficiência no idioma, respeitando os objetivos e preferências individuais. Sobre essa questão, Iza afirma:

*Negociar também é importante na sala de aula, pois é preciso entender todo o contexto. Impor o que deve ser feito geralmente nunca dá certo. Quando algo é negociado e combinado com os alunos, percebo que eles fazem com mais entusiasmo e dentro do prazo. Estabelecer metas de aprendizagem autônoma também é possível na escola (Iza, questionário).*

Fomentar a autonomia é um dos principais objetivos do aconselhamento em aprendizagem de línguas (Kelly, 1996; Reinders, 2008; Mynard, 2012; Magno e Silva, 2013; Mozzon-McPherson; Tassinari, 2020), o que implica auxiliar os alunos a tomarem decisões conscientes sobre o que querem aprender e o que funciona melhor para eles; compreender e refletir sobre seu processo de aprendizagem e descobrir-se como agentes capazes de gerir sua aprendizagem. Quando os alunos se tornam autônomos, eles assumem o controle de sua própria aprendizagem e se tornam participantes ativos no desenvolvimento de habilidades linguísticas.

O fomento ao desenvolvimento de comportamento autônomo foi mencionado pelos participantes. No entanto, eles apontam alguns fatores que inviabilizam a promoção da autonomia discente. São problemas, como falta de recursos, infraestrutura precária e número elevado de alunos por sala, circunstâncias que desmotivam não só os aprendentes, mas também os professores.

*As condições de trabalho são desafiadoras. Falta de recursos didáticos básicos como livros, Internet, som, projetor, impressões. A quantidade de*

*alunos também é um agravante (35-40). Há um gasto de energia com gerenciamento da turma por conta da indisciplina de alguns alunos. Nos cursos livres e universidade, ambientes que também trabalhei, há um pouco mais de acesso e um ambiente mais favorável à aprendizagem (Iza, questionário).*

Voltaremos a este assunto com mais detalhes na próxima subseção.

Voltando ao tema da autonomia, consoante ao que já havia sido apresentado por Tatzl (2013), os participantes destacaram a promoção do comportamento autônomo, mas identificaram desafios que dificultam esse desenvolvimento. A falta de infraestrutura adequada e o número elevado de alunos em sala de aula apontam para possíveis dificuldades na gestão da turma, fazendo com que o professor tenha que direcionar parte de sua energia para lidar com questões comportamentais, e questões como o fomento à autonomia acabam não sendo priorizadas.

Isso nos leva a estender a análise dos questionários para essas dificuldades e limitações, o que faremos a seguir.

Iza enfatiza a importância de negociar com os alunos e estabelecer metas realistas, especialmente para alunos com demandas específicas. Ela encoraja a autonomia dos alunos ao oferecer opções para melhorar a aprendizagem de línguas, como sugerir *sites* e aplicativos para a prática extra.

*Fazia a questão da prática do aconselhamento do cardápio, eu lembro de fazer isso, que era uma coisa que eu aprendi no aconselhamento, então mesmo para os alunos da rede pública que tinham acesso à internet, eu trazia para eles algumas atividades que eles podiam fazer para melhorar o inglês, diferentes sites para ouvir música, aplicativos e eles ouviam. Que essa é uma prática realmente de você oferecer opções para os alunos melhorarem. para aqueles que tinham acesso à internet, mas muitos deles nem têm acesso a isso em casa. Alguns têm, ou a maioria não, mas alguns tem (Iza, entrevista).*

Na sala de aula, Iza ressalta que sua ênfase estava mais em estratégias de ensino e aprendizagem do que em aconselhamento propriamente dito, devido às restrições do ambiente escolar.

*No livro didático, uma das escolas tinha acesso, eu adaptava bastante coisa, né? Então, por exemplo, se tava trabalhando aí numa unidade pra se apresentar, eu escolhia as mais interessantes para os alunos, então nunca trabalhei tudo, mas eu escolhia aquilo que eu achava que tava mais a ver com a aula, que tava mais a ver com um assunto pra eles. Eu não pedia pra eles escolherem, desculpa! O aconselhamento pra mim na escola pública, ele foi mais com relação a ensino das estratégias de aprendizagem que eu tentava colocar em sinais, mais como lidar com o texto, como lidar com compreensão auditiva, estratégia pra falar, o que fazer pra aprender inglês, eram essas sugestões e dicas que eu colocava pra eles (Iza, entrevista).*

Podemos notar que Iza optava por selecionar as unidades que julgava mais apropriadas, e os estudantes não participavam desse processo de escolha. Já na prática do professor Julius, os alunos eram atuantes na seleção dos tipos de atividade a serem trabalhadas. Contudo, o participante ressalta que, de início, percebeu resistência dos alunos para escolher as atividades, pois, para eles, essa era uma tarefa que cabia ao professor e não a eles.

*Esse comentário é recorrente com relação a gente ter que decidir. “Ah, o senhor é professor, o senhor fala o que a gente tem que fazer, a gente só faz”. Realmente acontece, quando a turma está muito assim, porque depende de turma para turma, mas quando a turma está muito assim, eu geralmente dou algumas opções, já dou algumas opções para eles. Por exemplo, lá no início do ano a gente conversa, se vai ter prova ou não, o tipo de atividade que eles querem fazer, aí se eles ficam muito calados, assim, eu dou algumas opções, a gente pode fazer alguns trabalhos, as atividades em sala de aula, depois de fazer atividade em sala de aula, pode fazer alguns pontos da avaliação, as participações na aula, frequência, que eu pego muito no pé deles, dos alunos, principalmente sexta-feira, que faltam bastante na sexta-feira. É um problema recorrente da escola, que eu tento negociar, mas que até o momento ainda não foi resolvido. Faltam bastante. Mas a minha estratégia é quando eles estão muito calados para dar algumas opções para eles escolherem, aí eles escolhem e a gente faz (Julius, entrevista).*

A abordagem do participante demonstra uma preocupação em envolver os alunos no processo de aprendizagem por meio da negociação e da oferta de opções, mesmo diante das resistências encontradas. Ele busca criar um ambiente participativo e responsável, no qual os alunos sintam-se motivados a contribuir ativamente para o seu próprio desenvolvimento acadêmico.

Em relação à negociação e ao desenvolvimento da autonomia, a participante Maya aponta a dificuldade de estabelecer negociações com as turmas de 6º e 7º anos. A professora reconhece que trabalhar esses pontos pode ser mais desafiador com crianças, pois, muitas vezes, elas preferem ser direcionadas em vez de tomar decisões por conta própria. Ela menciona que, embora teoricamente seja importante promover a autonomia e a negociação, na prática, é necessário adaptar esses conceitos à realidade da turma, levando em consideração o contexto de vida dos alunos e suas necessidades individuais.

*A questão da negociação, eu acho que, com as crianças, eu acabo tendo um pouco mais de dificuldade, né, porque com o adolescente, com o ensino médio, por exemplo, eu vejo que, assim, essa possibilidade de eles escolherem, né, acaba sendo um pouco mais claro, assim, mais evidente,*

*eles parecem mais preparados para escolher e às vezes crianças não querem tanto, elas querem ser direcionadas, né?*

*(...) às vezes eu penso assim, que teoricamente é de uma forma, e na prática às vezes a coisa, assim, tem que surgir, você tem que ter um feeling da turma, porque às vezes você quer trazer essa coisa, assim, da negociação, da autonomia, de desenvolver mais esse comportamento, mas muitas vezes essas crianças, até mesmo os adolescentes, eles vem de contextos em que a impressão que eu tenho é que, assim, que eles não são guiados, então quando eles chegam sem esse guia, se nós não direcionarmos algumas coisas, eles não caminham. Então eu percebo muito assim que tem muita essa questão deles precisarem ser direcionados. E aí às vezes você pensa assim: “poxa, mas eu queria que ele fosse mais independente, mas autônomo escolhesse mais”. Porém, é... não funciona exatamente assim como na teoria, os passos, os processos todos bonitinhos. É muito mais dinâmico, é muito mais assim fluido, do que a gente encontra nos textos (Maya, entrevista).*

Para Raya, Lamb e Vieira (2007), a autonomia deve ser considerada como um processo contínuo e dinâmico, que varia de acordo com o contexto em que o ensino de línguas ocorre. Eles recomendam que os professores reflitam sobre as condições locais para identificar as oportunidades e barreiras para a sua promoção. Todavia, como podemos perceber pelo discurso dos professores, o fomento à autonomia na cultura escolar brasileira, especialmente no contexto de escolas públicas, ainda é um desafio significativo. Isso cria uma situação em que, mesmo que o professor deseje promover a autonomia, o sistema não lhe oferece subsídios e os alunos não têm a base necessária para responder a essa expectativa, como é o caso dos participantes da pesquisa. Mesmo sabendo da importância da promoção da autonomia, eles sentem que há outras questões mais urgentes a serem priorizadas e, assim, veem a necessidade de ajustar sua abordagem para acomodar essas outras demandas.

Maya relata que, na prática, o processo de negociação e de promoção da autonomia nem sempre é possível ou acontece de maneira previsível. Com adolescentes, a percepção é de que eles estão mais preparados para escolher e tomar decisões. No entanto, quando se trata de crianças, a situação difere, como explicitamos acima.

Essa questão também foi manifestada pelo professor Julius, principalmente quando mencionou a fala recorrente dos alunos: “*ah, o senhor é professor, o senhor fala o que a gente tem que fazer, a gente só faz*”. Essa situação, na qual os alunos frequentemente esperam que o professor tome todas as decisões, é recorrente nas falas dos participantes, o que corrobora a observação de Magno e Silva (2003) de que o fomento à autonomia não é comum na cultura escolar brasileira. Dessa forma, os alunos tendem a se apoiar na orientação direta do professor como única fonte de

aprendizagem. Em resposta a essa postura, o professor Julius busca envolver os alunos oferecendo-lhes opções, tentando, assim, incentivar um maior protagonismo. Entretanto, reconhece que essa abordagem nem sempre gera o resultado almejado, evidenciando as dificuldades de transformar essa cultura enraizada na sala de aula.

#### 4.4 Dificuldades e limitações

Os participantes enfrentam diversas limitações, como falta de material didático, recursos escassos e grande número de alunos por turma. Esses desafios podem ser categorizados em três áreas principais: dificuldades físicas (infraestrutura inadequada), socioemocionais (relações interpessoais entre colegas professores, alunos e pais), pessoais (dificuldade de adaptação à escola pública). Todos reconhecem as restrições que essas condições impõem à implementação efetiva de práticas de aconselhamento em sala de aula. No geral, enquanto os participantes não tinham recursos para implementar plenamente práticas de aconselhamento, eles demonstravam sensibilidade às necessidades individuais dos alunos e tentavam adaptar suas abordagens de ensino dentro das limitações do contexto.

Todos os participantes destacam a singularidade do contexto da escola pública em comparação a outros ambientes educacionais, como universidades e cursos livres. Notadamente, esse diferencial se manifesta principalmente na gestão da sala de aula, na qual os participantes frequentemente se encontram na posição de mediadores de conflitos, uma prática que não era comum nos outros contextos em que trabalharam.

Os participantes destacaram as limitações que encontram na escola pública e que dificultam o seu trabalho.

*As principais diferenças que percebo estão relacionadas às questões socioeconômicas, há muitos alunos que vivem em contexto de vulnerabilidade social, enfrentando dificuldades financeiras dos pais e a violência. Deste modo, as famílias nem sempre acompanham o desempenho do estudante ao longo do ano, deixando muitas vezes a atenção apenas para o fim do ano letivo. Além disso, as respostas aos problemas estruturais são demoradas (Maya, questionário).*

*Antes de trabalhar na educação básica, eu fui professor de Cursos Livres e do Ensino Superior. As diferenças são grandes. As que merecem ser destacadas incluem, especialmente, o status quo da disciplina. Na graduação e em cursos livres, os alunos estão cientes da importância da aprendizagem de línguas. Eles estão ali porque precisam aprender os idiomas, e sabem o quanto precisarão estudar para alcançar a proficiência. Tendo em vista esta realidade, a carga horária é maior e vai-se em busca de um trabalho que*

*possibilite o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicacionais. Na escola, a disciplina é pouco valorizada, e por mais que desperte o interesse dos alunos, não possibilita um trabalho mais aprofundado (John, questionário).*

*Nos cursos de idiomas, tanto na época de faculdade quanto no mercado de trabalho da rede privada, sempre se teve uma ótima estrutura para se ensinar a língua. As salas sempre tiveram equipamentos de áudio e projeção de imagens e um material didático voltado para o ensino do inglês. Além disso, o número menor de alunos por sala e a organização das cadeiras em forma de U, na qual todos os alunos podiam se ver e interagir, facilitava bastante para proporcionar a aprendizagem dos alunos. Na escola pública, a estrutura é bem precária. O professor conta apenas com o quadro, o pincel e a sua voz. Há o livro didático, mas é inviável utilizar, pois a maioria se volta para a leitura de texto. Os textos são complexos e os conteúdos são mal elaborados e distribuídos. O aluno tem que ter uma boa proficiência para entender o material do livro. Então, eu não utilizo o livro, pois acredito que os alunos ficam mais desmotivados e reforça a crença que muitos deles me falam: "Eu não sei nem português, imagina o inglês". Na escola pública, são muitos alunos por sala. Geralmente, há 37 alunos na minha sala. Há alunos da educação especial que não tem acompanhante para auxiliar nas atividades, então acaba sobrecarregando o trabalho na sala de aula (Julius, questionário).*

O excerto a seguir oferece uma perspectiva das complexidades da dinâmica em sala de aula na escola pública:

*[...] na escola a gente tem uma oscilação muito grande no sentido de que às vezes tem uma briga no meio da coisa, no meio da aula, e aí você vai precisar fazer algum tipo de intervenção, às vezes encaminhar, conduzir, o que no curso não tem, né? Então no curso talvez a gente consiga observar isso porque o ambiente, ele é mais sereno, eu diria assim, e na escola eu acho que o que tem, é muito, muito, eu não sei se é fugaz a palavra, mas não tem essa serenidade inteira, porque tem assim, parece que está em ebulição, né, está fervendo assim o tempo inteiro (Maya, entrevista).*

A participante destaca que, ao contrário de ambientes mais pacíficos, como cursos livres, a atmosfera na escola muitas vezes parece estar em constante movimentação, com episódios de confronto exigindo intervenções imediatas por parte dos professores. Assim, enquanto no contexto dos cursos livres, a serenidade tende a prevalecer, na escola pública, a sensação de inquietação e agitação é uma característica distintiva que limita a implementação de estratégias de aconselhamento em aprendizagem de línguas em sala de aula.

Julius também destaca que o professor precisa estar constantemente alerta para detectar e resolver possíveis conflitos e documentá-los. Esta constante vigilância pode levar a uma sensação de estresse e fadiga, à medida que o professor enfrenta a responsabilidade de manter a ordem e a segurança na sala de aula. Lidar com essas

questões consome tempo e energia do professor, que já possui uma carga-horária limitada para cobrir o currículo e cumprir com suas obrigações pedagógicas.

*Bem, na sala de aula sempre tem conflitos, no geral, são conflitos pequenos, mas mesmo sendo conflitos pequenos, os alunos não conseguem resolver entre si, então essas demandas sempre vêm para o professor, geralmente o aluno esconde material do outro, chama o professor, o aluno xingou, fala para o professor, o aluno chamou o palavrão, fala para o professor, estão começando a brigar, vem outro aluno que não está envolvido na briga, falar para mim, aí eu tenho que ir lá como professor e apaziguar, né, desapertar, interromper a conversa, porque se deixar, eles podem se desentender e realmente brigarem na sala de aula. Nunca aconteceu de aluno brigar na minha sala de aula, mas já aconteceu com colegas meus, ano passado, por exemplo, duas alunas brigaram na frente da professora, gravaram vídeo da situação, e postaram nas redes sociais, então foi uma confusão na escola. Assim, sempre é quando tem briga, mas todas as demandas de esconder o material, de xingar, é sempre passado para o professor, então são demandas que vão além, assim, do nosso trabalho, um trabalho assim, que a gente já tem tempo limitado para trabalhar nessa disciplina, então a gente sempre para para resolver esses conflitos e é um pouco desgastante, porque a todo momento você tem que estar alerta, para ver o que está acontecendo e até mesmo para me respaldar, porque às vezes quando acontece algum problema, a gente tem que dizer o que é que aconteceu, o que viu, então são muitas demandas, mas no geral são esses tipos de conflitos, de vez em quando tem conflito maior, por exemplo, na semana passada teve um aluno que ameaçou um outro, falou que ia bater nele, então como eu achei que foi mais grave eu tive que passar para a coordenação e a coordenação ficou em alerta nesse aluno que ameaçou, e elas confirmaram que realmente ele estava lá na frente da escola esperando o outro aluno para agredir ele. Então o aluno que foi ameaçado, ele foi embora com um grupo grande de alunos e a coordenação teve que chamar o responsável, né? Então a mãe veio, foi repassado o que que aconteceu, eu estava presente também, falei que ele realmente ameaçou. Então é uma demanda que vai além do nosso trabalho, mas ao mesmo tempo faz parte, né? Aconteceu ali na minha sala de aula, então a gente tem sempre que se respaldar e informar para que tenham os encaminhamentos corretos, né? (Julius, grupo focal).*

Além disso, muitos estudantes vêm de contextos nos quais a prioridade é dada ao trabalho em detrimento da educação. Outro ponto a destacar é a ausência de referências acadêmicas ou de incentivo no ambiente familiar como fatores que contribuem para a sensação de desapego e falta de propósito dos alunos em relação aos estudos.

*A questão é que, socialmente, estruturalmente, no contexto em que esse aluno está inserido, ele não é incentivado. Então, às vezes, a gente pega para a gente algo que não é só nosso, que a gente não tem todo esse poder de, tipo assim, a gente consegue tocar, alguns conseguem, mas tem alguns que a gente não vai conseguir, porque não depende apenas da gente e não só do garoto, é porque ele vem de um contexto que ele, tipo, às vezes o pai não estudou, a mãe não estudou, o vizinho não estudou, não tem referência, às vezes ele não sabe nem o porquê dele estar lá na escola, ele vai porque tem que ir, é obrigatório e tal...*

*E aí é isso que... isso me incomoda, porque nas formações da SEDUC, por exemplo, as pessoas falam como se o professor resolvesse tudo, basta ter um professor em sala, não importa se tem goteira, não importa se está calor, basta que o professor queira e motive o seu aluno, e não é assim, não é dessa forma.*

*(...) é uma questão estrutural, porque é muito além, e aí vai envolver a questão das políticas públicas, de como os governos estruturam as coisas, para que realmente não mude (Maya, entrevista).*

*(...) a impressão que eu tenho é que os alunos, eles por virem de uma situação de vulnerabilidade etc., eles, eles parecem assim, que valorizam pouco essa questão dos estudos, sabe? (John, entrevista).*

Raya, Lamb e Vieira (2007) ressaltam a importância de os docentes terem uma compreensão abrangente do contexto em que atuam, entenderem as influências que impulsionam ou limitam suas ações e programam de maneira consciente na dinâmica desse cenário. Os relatos dos professores destacam desafios significativos em contextos educacionais diversos.

Miccoli (2016) destaca a carga horária limitada para a matéria e a desvalorização da aprendizagem de línguas adicionais tanto por parte dos alunos quanto por parte dos pais e da própria direção escolar. Essas questões foram trazidas pelos participantes como questões desafiadoras e que os impedem de implementar práticas de aconselhamento de maneira mais deliberada e assertiva.

Conforme expresso pelo professor John, enquanto outros docentes adotam uma postura rígida, concedendo aos alunos apenas uma chance e atribuindo seus fracassos à falta de empenho, o participante afirma reconhecer a complexidade das situações enfrentadas pelos estudantes. Ele destaca a importância de entender os desafios individuais, como responsabilidades familiares ou dificuldades financeiras, que podem impactar o desempenho escolar. Sobre essa questão, Maya aponta:

*Eu fiquei pensando em relação a essa questão da relação com os colegas de trabalho, nós enquanto professores, nós temos uma relação de poder, porque a gente é uma figura, mesmo que a nossa postura não seja autoritária, mas a nossa figura é uma figura de autoridade, enfim, que está adiante, no caso de quando a gente lida com ensino fundamental médio, de pessoas que são mais jovens que a gente, né, crianças, adultos, então existe uma relação de poder presente que eu vejo que nem sei, assim, eu acho que uma coisa que o aconselhamento fez foi talvez trazer essa percepção de enxergar uma relação de maneira mais horizontal.*

*Não que a gente vá abrir mão de ser respeitado, porque a gente sabe que tem muitas questões contra a disciplina de respeito com o professor, mas eu falo horizontal no sentido como foi dito, de você dialogar, você não ser a pessoa dona do espaço, mas você compartilhar aquele espaço e aí você enxergar o aluno a falar, você fazer perguntas, você levar dinâmicas [...] a gente tem muita essa postura inflexível, digamos assim, dos colegas, mas sabemos que nos documentos as coisas são muito diferentes, muitas vezes*

*quem cria políticas públicas tá lá no escritório, no ar-condicionado e não sabe o que tá acontecendo na escola propriamente dita. Mas eu acredito assim que essa questão da escuta, da relação, a Iza falou sobre criar conexão, o Julius falou de diálogo, e eu percebi que são coisas que nos unem por termos tido essa trajetória, então assim, talvez agora falando com vocês, eu percebo... realmente, a gente percebe assim de maneira consciente porque já integrou aquilo de uma maneira que a gente não consegue ver de outra forma, né, e aí é um trabalho também de que vai... que passa assim pelas... pela formação dos professores, formação continuada, porque tem assim professores que já tem um bom tempo de casa, de trabalho, e assim, muitas vezes ele pega o exemplo, “ah, como foi como eu era aluno,” mas quando ele era aluno, era um contexto, hoje é um outro contexto, nós temos outras questões sociais, tecnológicas que vão influenciar isso, e aí a gente não pode ter a mesma rigidez de quando eu, por exemplo, era aluna no fundamental, ou de, enfim, alguém que fez fundamental há 10 anos, enfim, a gente precisa acompanhar, né, é... essas mudanças. E aí, para fechar essa minha fala, a gente pensar nessa questão dessas relações de poder, não que a gente vá abdicar de tudo, mas eu acho que essa construção dessa relação com o aluno é algo bem diferente, que agora, escutando os colegas, eu fui perceber assim, realmente, como o aconselhamento nos marca e nos constrói enquanto professores (Maya, grupo focal).*

Outro ponto abordado por todos os professores é o empenho em fazer a diferença na escola pública trabalhando as quatro habilidades, prática que, de acordo com os participantes, os alunos não estavam habituados. Nesse ponto, os participantes ressaltam o papel do estabelecimento de uma conexão empática com os estudantes para que eles consigam sentir-se confortáveis com essas práticas.

*Na escola pública, quando eu comecei, eu sempre dizia para mim, primeiro eu preciso fazer com que eles gostem de mim, primeiro eu preciso que eles se conectem comigo e não era uma conexão assim de dar bombom ou alguma coisa de recompensa, era estabelecer uma conexão no nível empático para que eu pudesse fazer algum trabalho do tipo que saísse do quadro que saísse daquela questão de chegar na sala de aula e o inglês se resumia ao que tu escreves no quadro para o aluno. Então isso, por exemplo, levou um trabalho para mim de mais de um ano para eu conseguir fazer isso, insistentemente para que os alunos conseguissem já se acostumar com a repetição, já se acostumar a fazer um diálogo em par dentro de uma sala de aula da rede pública. Então isso levou um trabalho de resiliência da minha parte, que eu acredito que já era da minha personalidade, mas que ao mesmo tempo incorporado a algumas percepções, algum olhar do aconselhamento para a minha vida, para a minha prática, que me fez persistir e não desistir e eu comecei a alcançar resultados no comportamento de aprendizagem, na atitude de aprendizagem dos meus alunos, depois de mais ou menos um ano trabalhando com eles, que eles já sabiam que eu ia mandar repetir, que eles já sabiam que eu ia trazer uma estrofe de música para eles cantarem uma parte, para eles gravarem vídeos, que eles sabiam que eu ia trazer alguma atividade para eles falarem, que eles já iam se acostumar com listening, que eu trazia vídeo, eu trazia listening para eles, que isso não é uma prática muito comum na rede pública (Iza, grupo focal).*

Ao adentrar na escola pública, foi necessário a todos os participantes determinado tempo para quebrar certas barreiras, como podemos constatar nas palavras de Maya:

*[...] a Iza falou assim, eu levei um ano, né, mais ou menos para pegar, eu também me senti da mesma maneira, porque, eu lembro que eu cheguei no primeiro dia empolgadíssima, para fazer um negócio que eles falariam e eles não falavam e não era para falar inglês, tipo, era para falar em português mesmo, uma dinâmica, só que eles estavam acostumados a ficar estáticos, ficar assim parado e só ouvindo, então ele tá lá, o corpo dele tá lá, a mente tá vagando por outro lugar e tinha até assim uma certa rejeição, digamos assim, né, a essa característica minha. O aspecto metodológico, ele leva um tempo até você ir criando essa conexão, os alunos, se eles vêm de um contexto em que eles ficam só passivos, você quer que ele saia desse lugar, dessa acomodação, leva um tempo, então acho que a chave do aconselhamento, como eu disse assim, eu acabo às vezes não percebendo tanto, mas eu acho que a chave do aconselhamento foi enxergar o aluno, não apenas como aluno, né, e aí eu lendo desde a BA<sup>3</sup>, mesmo antes da gente falar de aconselhamento, propriamente dito, é da gente enxergar que além da questão cognitiva você tem aspectos afetivos, você tem aspectos sociais que precisam ser considerados... (Maya, grupo focal).*

Conforme apontado pelos participantes, implementar mudanças que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral requerem certo nível de resiliência por parte dos professores. Isso se deve ao fato de que os alunos frequentemente estão acostumados a um ambiente de ensino passivo em sala de aula. A adoção de estratégias provenientes do aconselhamento auxilia os professores no incentivo à participação e engajamento dos estudantes.

Esse comportamento é um reflexo do sistema educacional tradicional brasileiro, que enfatiza a recepção passiva de conhecimento. Mesmo com a evolução no entendimento de que a aprendizagem envolve muito mais do que a mera transmissão de conhecimento e com o reconhecimento de que fatores afetivos influenciam significativamente o desenvolvimento cognitivo, Aragão (2011) destaca que a concepção de ensino como transferência de ideias de uma mente para outra ainda persiste. Abordagens centradas no professor e a visão de aluno como mero ouvinte passivo do conhecimento advindo do professor ainda são comuns no imaginário do que se entende por o que seja ministrar aulas.

Freire (1996) critica essa prática ao abordar a “educação bancária”, segundo a qual o educador é o depositante e o educando receptor. De acordo com Moran (2015), esse método fortalece um sistema de ensino hierárquico, no qual o professor mantém a autoridade predominante, restringindo a autonomia e a participação ativa dos estudantes. Em contraste, o aconselhamento em aprendizagem de línguas adota uma abordagem mais centrada no aluno, promovendo um ambiente de colaboração e autonomização.

O grupo focal permitiu que os participantes interagissem entre si possibilitando a troca de ideias e construção coletiva de significados, questões que não surgiram nos outros instrumentos vieram à tona. Um desses pontos é como o AAL os marcou, moldando suas identidades como professores e os diferenciando dos demais colegas. Contudo, por conta de trabalharem em um sistema no qual a conformidade parece prevalecer, suas atitudes são constantemente criticadas pelos seus pares, o que gera neles um sentimento de isolamento e questionamento em relação à sua própria conduta.

*A gente passou por conselho agora, os professores, a coordenação. E eu consegui enxergar também essa questão dessa diferença de notas, que acontece, por exemplo, com as minhas turmas de inglês. Lá a gente conceitua como S, que é uma nota alta, parcial e o N, que é uma nota baixa. Aí a gente vai conversando, fulano de tal...a gente tem que falar como é a participação, falar de um bom aluno, ele faz melhor atividade, ok. Aí chega no outro, "não pode ser". Aí vem uma contra-argumentação: "não pode ser", "ele é horrível, ele não faz nada, não presta atenção". Então, dessas falas, eu tiro uma reflexão, que, infelizmente, é contexto também. Então, nas minhas aulas, eu tenho esse contexto, em que eles podem se expressar, podem falar, e com outros colegas, é um outro contexto. Outro contexto, outra forma de se comportar, que eles não se identificam, não querem fazer, não engajam. Então, por isso que tem que haver essa ampliação, esse entendimento, eu gostaria muito que tivesse, nas escolas, essa ampliação do ser empático, de ter um olhar mais individualizado, de conversar, para poder ter alguma mudança [...] Mas, infelizmente, não acontece, porque é o sistema e, para mudar, tem que ter muita conversa, muito diálogo e muito enfrentamento aí (Julius, grupo focal).*

*O Julius estava falando sobre a questão da postura dos colegas, e assim, há muita resistência sobre entender o aluno como um ser humano para além de ser um aluno, sabe? E aí isso vai da questão também da própria pessoa se conhecer, conversando assim com vocês, escutando vocês os relatos. Eu senti assim, falei, gente, esse encontro está sendo assim, terapêutico para mim, porque a gente se enxerga na fala um do outro, né? Porque assim, o que acontece às vezes? Como tem um sistema que às vezes nos desanima e a gente não é compreendido, fica aparecendo assim, que a gente é o esquisito que a gente é estranho e que o que a gente faz não é bom, e às vezes a gente começa a inverter algumas coisas como se a gente estivesse fazendo errado, né? E aí conversando aqui com vocês, eu falei, meu Deus, eu não sabia, assim, que eu precisava tanto desse... assim, desse momento, né? [...] . Eu às vezes fico incomodada com a maneira que falam da escola pública, com o estigma assim de que, ah, ensino ruim, o professor é ruim, eu falei, mas eu tô lá, como é que é?*

*Você vai falar da escola pública, então quer dizer que eu sou ruim também? Não, eu não estudei pra ser ruim, eu não me esforcei pra ser ruim, eu não saio todos os dias da minha casa pra ser ruim, eu saio pra fazer o melhor que eu tenho, às vezes as condições são horríveis, e gente passa pela nossa cabeça de desistir e tudo mais e a gente vai, enfim, buscando os apoios que a gente precisa, né, mas assim, me incomoda muito esses estigmas que colocam (Maya, grupo focal).*

Essa tensão reflete o dilema apontado por Miccoli (2016), que observa como muitos professores de línguas adicionais, ao ingressarem em escolas públicas, enfrentam a escolha entre dois caminhos: manter a vontade de fazer a diferença, apesar dos desafios, ou resignar-se às limitações do sistema. No caso dos participantes, a análise sugere que, embora enfrentem dificuldades, críticas e questionamentos, a busca por um ensino que considere tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos e que promova a reflexão e o autogerenciamento continua sendo uma prioridade, mesmo que isso os coloque em desacordo com seus colegas e com a estrutura estabelecida.

## 5 CONCLUSÃO

O aconselhamento em aprendizagem de línguas é um campo que vem avançando e se firmando cada vez mais como uma área significativa na promoção da autonomia e desenvolvimento dos aprendentes, com bases epistemológicas e práticas que revelam novas perspectivas no fazer pedagógico. Esta concepção ampla e integral da aprendizagem, do aluno e de seu ambiente tem ultrapassado as sessões de aconselhamento e se expandido para as práticas dos professores em sala de aula. Portanto, o impacto do AAL se estende não apenas aos alunos, mas também aos conselheiros.

Desde que o AAL ganhou destaque a partir dos anos 1980, como parte das discussões sobre a autonomia em aprendizagem de línguas, foram realizadas diversas pesquisas demonstrando o seu benefício e constatando o seu papel na autonomização e desempenho do aprendente (Mozzon-McPherson; Vismans, 2001; Mozzon- Mcpherson, 2007; Carson; Mynard, 2012; Magno e Silva *et al.*, 2013; Morhy, 2015; Ribeiro, 2018; Mynard, 2021). No entanto, ainda havia lacunas em relação aos impactos do aconselhamento sobre os conselheiros e em sua forma de encarar a sala de aula. Considerando este aspecto, surgiu a motivação de investigar a influência do aconselhamento na prática do professor em sala de aula, especialmente no contexto do ensino de inglês na educação básica em escolas públicas.

Apesar de o papel do conselheiro e do professor diferirem, há aspectos que se coadunam, dentre eles, destacamos o que para nós é primordial: a necessidade de apoiar o desenvolvimento dos alunos. Portanto, nesta dissertação, buscou-se compreender a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas na prática dos professores em sala de aula de escolas públicas. Para tanto, esta pesquisa respondeu às seguintes perguntas: a) quais habilidades e práticas utilizadas no aconselhamento são integradas às salas de aula de educação básica? b) de que forma os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos em sala de aula? c) quais estratégias os professores utilizam para fornecer atenção individualizada em turmas com elevado número de alunos?

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso múltiplo. Participaram quatro professores de inglês da rede pública de Belém com experiência em aconselhamento em aprendizagem de línguas de forma

que pudemos explorar a relação entre suas práticas como conselheiros e suas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesta dissertação, eles são referidos por pseudônimos escolhidos por eles mesmos.

Os dados foram constituídos por meio de questionário, observação não participante, entrevista semiestruturada e grupo focal. Destacamos que o grupo focal, realizado de forma virtual, foi fundamental para promover reflexão entre os participantes, corroborar e aprofundar as informações obtidas por meio dos outros instrumentos.

A pesquisa constatou que há influências do aconselhamento em aprendizagem de línguas na prática dos professores na escola pública. Em relação à primeira pergunta de pesquisa, sobre quais as habilidades e práticas utilizadas no aconselhamento são integradas às salas de aula de educação básica, a análise dos dados constituídos revelou que, apesar das limitações de recursos e do grande número de alunos em sala, os professores conseguem oferecer atenção individualizada, personalizar atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno, considerar os fatores afetivos, buscar estabelecer uma relação empática com os aprendentes, estabelecer acordos e fomentar a autonomia.

Entende-se que cognição e afetividade estão intrinsecamente interligadas, portanto, a atenção a fatores afetivos é essencial na relação entre conselheiro e aconselhado. Nessa perspectiva, a empatia é elemento central na criação de um ambiente seguro e acolhedor para os alunos (Kelly, 1996; Stickler, 2001; Aoki, 2012; Carson; Mynard 2012). Uma das maneiras mais eficazes de demonstrar empatia é através da escuta ativa, por meio da qual o conselheiro ouve atentamente o aluno, processa as informações compartilhadas e demonstra envolvimento e atenção; e os dados constituídos, provindos dos instrumentos de pesquisa, destacam a relevância dessas atitudes na prática pedagógica. Apesar de comportamentos empáticos já serem anteriormente presentes em suas práticas, os participantes destacaram que essa característica ficou mais fundamentada e deliberada depois que eles tiveram contato com os princípios teóricos do aconselhamento em aprendizagem de línguas. Julius, por exemplo, enfatiza a importância de ouvir e dialogar com os alunos com intuito de desmistificar crenças sobre aprendizagem de línguas e criar um ambiente de respeito e compreensão. A professora Iza ilustra como a empatia a ajudou a adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades emocionais e

cognitivas de alunos autistas com diferentes níveis de suporte, mostrando como a sensibilidade e o entendimento das dificuldades individuais podem transformar a experiência de aprendizagem, não só para o professor e o aluno, mas para todos os envolvidos na situação

Respondendo à segunda questão sobre a forma como os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos em sala de aula, os relatos dos professores participantes demonstram diferentes formas de adaptação e personalização do ensino para lidar com as especificidades dos alunos. Iza, por exemplo, adaptou suas estratégias de avaliação para atender às necessidades dos alunos que ainda estavam em processo de alfabetização. Maya buscou promover um ambiente de respeito e valorização da singularidade de cada aluno, evitando comparações e incentivando a autoavaliação e o reconhecimento do próprio progresso. Essa prática está alinhada com a visão de Kato; Mynard (2016) e Rutson-Griffiths; Porter (2016), que advogam pela promoção da autorreflexão e pelo desenvolvimento da metacognição.

A aprendizagem de línguas é um processo altamente pessoal, no qual cada aluno possui necessidades distintas, portanto considerar e dar atenção à individualidade dos aprendentes, uma das características fundamentais no aconselhamento em aprendizagem de línguas, é respeitar sua unicidade, é entender que há fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem, que ensinar não implica necessariamente aprendizagem e que o fazer pedagógico não deve ser mecânico, padronizado e linear, mas sim adaptativo, experiencial e único, conforme prelecionam Kelly (1996), Mynard (2012), Carson e Mynard (2012), Aoki (2012) e Kato e Mynard (2016).

À vista deste aspecto, partimos para a terceira questão sobre quais estratégias os professores utilizam para fornecer atenção individualizada em turmas com elevado número de alunos. Todos os participantes mencionaram que, por buscarem ter uma relação mais estreita com os alunos, eles costumam aproximar-se deles, sentam-se ao seu lado e os auxiliam de maneira mais próxima com as atividades. Assim, têm a oportunidade de conhecer suas necessidades e potencialidades e entender a melhor forma de conduzir a aprendizagem de cada estudante. Para o professor Julius, um momento oportuno para realizar uma conversa individual ocorre quando os alunos entregam a atividade. Nessa ocasião, ele avalia a atividade e, através do diálogo,

utilizando perguntas reflexivas faz um diagnóstico do aluno e negocia atividades que possam contribuir para a aprendizagem da língua.

John conseguiu, com a ajuda de estagiários, oferecer um suporte mais estruturado e personalizado durante o período de recuperação programado pela escola, o que resultou em um impacto positivo significativo no desempenho dos alunos. A experiência de uma aluna repetente, que se tornou uma das melhores alunas do sétimo ano, após receber apoio individualizado, é um exemplo do potencial transformador de uma prática fundamentada no aconselhamento em aprendizagem de línguas.

Como se vê, fornecer atenção individual é oferecer um ensino capaz de transformar e gerar transformações, como no caso da aluna do professor John, mencionada acima, e do próprio professor Julius que, ainda no ensino básico, através da atenção recebida por sua professora, enxergou seu potencial e mudou sua realidade e, hoje, como professor, tenta fazer a diferença na educação dos seus alunos.

Ao realizar a pesquisa, outro ponto emergiu: as dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto da escola pública, como situações que restringem o fomento à autonomia. Na perspectiva dos participantes, a utilização de estratégias de aconselhamento visando à autonomização são restritas devido não apenas a questões estruturais, como precariedade da infraestrutura das escolas, ausência de recursos didáticos essenciais e turmas com um número elevado de estudantes, mas, principalmente em virtude de questões relacionadas à gestão da sala de aula, como necessidade constante de mediação de conflitos entre os alunos.

Além disso, sob a ótica dos participantes, como o contexto socioeconômico dos alunos, dentre outros fatores, resulta na desmotivação deles para o envolvimento no ensino, é preciso, primeiramente, atuar de maneira a conscientizá-los sobre a importância da aprendizagem, gerar interesse pela disciplina de inglês, para, então, fomentar a autonomia. Compreender como essas barreiras interagem e afetam os diferentes aspectos do ensino e aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de estratégias e práticas que possam mitigá-las.

O estudo enfrentou algumas limitações, como a restrição do número de participantes e número de aulas observadas, o que impediu a identificação de mais características do AAL na prática dos professores em sala de aula. Além disso, houve

a questão de a Secretaria Municipal de Educação não ter emitido a autorização necessária para a observação das aulas do professor Julius. Essas limitações, no entanto, não impediram que levássemos a termo o estudo, sem esgotar o assunto.

À luz dos achados apresentados, investigações futuras poderão ampliar o escopo desta pesquisa ao comparar as perspectivas dos docentes com as dos discentes. Além disso, estudos longitudinais possibilitariam um acompanhamento a longo prazo dos professores em sala de aula, o que, além de permitir compreensão mais detalhada dos impactos das condutas advindas do AAL, forneceria subsídios substanciais para a formulação e aperfeiçoamento dessas práticas adaptadas especificamente para o ambiente de sala de aula de educação básica de escolas públicas.

Adaptar práticas de aconselhamento em aprendizagem de línguas para a sala de aula é ir além dos conteúdos programáticos, é dar voz a esses alunos, promover reflexões metacognitivas, incentivar a autonomização e oferecer estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas não apenas no inglês, mas em outras disciplinas e para além do espaço escolar. É superar a educação vista como “linha de montagem” e o professor como único detentor do conhecimento, é fomentar o protagonismo do aprendente, levando em conta, como observam Raya, Lamb e Vieira (2007), o ambiente no qual trabalham, seus recursos, dificuldades e potencialidades.

Esta pesquisa, além de ampliar o meu olhar sobre a influência do AAL na prática de professores em sala de aula, também serviu como um espelho onde pude ver o meu reflexo nas experiências, nos sentimentos e na resiliência dos meus colegas participantes do estudo que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, seguem resistindo e se esforçando para serem agentes transformadores na vida dos seus alunos.

Enfim, enquanto conselheira em aprendizagem de línguas e professora da rede pública que sou, reassumirei meu posto certa de que, mesmo diante das limitações estruturais, escassez de recursos e dos desafios cotidianos, é possível fazer a diferença na escola pública utilizando as bases epistemológicas e práticas do AAL.

Dessa forma, esta pesquisa representa para mim uma reafirmação da missão da garotinha que um dia eu fui, aquela que sonhava em ser professora e fazer a diferença no mundo através da educação, aquela garota que ministrou a sua primeira aula aos dezessete anos em um projeto social para alunos de Alter do Chão, e que,

pela sua altura, foi apelidada carinhosamente de *teacherzinha*, a garota que descobriu com aquela turma que, às vezes, o aluno que dá mais trabalho é o que mais precisa da gente e que a sala de aula, muitas vezes, é um refúgio, aquela garota que descobriu que ser professora é ficar imensamente feliz com as conquistas dos alunos, aquela garota que, mesmo ouvindo que “não adianta tentar, inglês em escola pública não funciona”, não desistiu e hoje, mais do que antes, reafirma que sim, inglês na escola pública funciona.

E é com este olhar e com os conhecimentos adquiridos com esta pesquisa, que retornarei ao meu posto motivada a compartilhar estas descobertas e experiências com meus colegas da escola pública através grupos de encontro<sup>26</sup> com professores e gestores da escola em parceria com colegas psicólogos, grupo de estudos sobre AAL e elaboração de aulas em conjunto com professores de inglês da escola, A partir dessas ações, buscarei promover pesquisas e reflexões sobre nossas práticas e formação em AAL, acreditando que, juntos, podemos contribuir para um futuro mais promissor para a educação pública.

---

<sup>26</sup> Modalidade de intervenção que “pretende acentuar o crescimento pessoal, o desenvolvimento, aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais, através de um processo experiencial” (Rogers, 2002, p. 5).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.19, n.1, p. 197-215, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15274> Acesso em 25 jan. de 2023
- AOKI, Naoko. Can-Do Statements for Advisors. In: LUDWIG, Christian; MYNARD, Jo. (Eds.). *Autonomy in language learning: Advising in action*. Canterbury, UK: IATEFL, 2012. p. 154-163.
- ARAGÃO, Rodrigo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TfJRwtMTdhvwrDY7GpDHRDx/>. Acesso em: 10 ago. 2023. p.101-120
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, Mariana R. Mastrella-de (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-182.
- ARNOLD, Jane; BROWN, Douglas. A map of the terrain. In: ARNOLD, Jane. (editor). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge, 1999. p. 1-23.
- ARNOLD, Jane. Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik*, v. 22, n. 1, p. 11-22, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- AZEVEDO, Vanessa; CARVALHO, Margarida; FERNANDES-COSTA, Flávia; MESQUITA, Soraia; SOARES, Joana; TEIXEIRA, Filipa; MAIA, Ângela. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, v. IV, n. 14, 2017. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388255675017>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson, 2013.
- BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. *O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras-Inglês*. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- CARETTE, Emmanuelle; THIÉBAUT, Eric; NASSAU, Guillaume. The dynamics of emotional relationships in self-directed language learning counselling. *Studies in*

*Self-Access Learning Journal*, v. 6, n. 1, p. 50–61, 2015. Disponível em: <https://sisaljournal.org/archives/mar15/>. Acesso em: 10 jun. 2024

CARSON, Luke.; MYNARD, Jo. Introduction. In: CARSON, Luke; MYNARD, Jo. (Org.). *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. p. 3 - 25.

DEHAENE, Staniskas. *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. São Paulo: Contexto, 2022.

DÖRNYEI, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

FONTANA, Andrea; FREY, James. The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 2000 p. 645-672.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago (Org.) *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: FUNEPE, 2018, p.59-78.

FRANCO, Cláudio Paiva. Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte v.29, n.03, p.121-142, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JyS8KLLrXfTP5Dz9QZgjtXv/>. Acesso em: 09 set. 2023.

FREIRE, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.36 - 54

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. (1.ed. 1968).

GANTUSS, Sarah Costa. *Advising in language learning on teaching practices*. (Trabalho de Conclusão de Curso). 35 f. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GREMMO, Marie-Josée. Advising for language learning: interactive characteristics and negotiation procedures. In: KJISIK, Felicity; VOLLER, Peter; AOKI, Naoko; NAKATA, Yoshiyuki (Eds.). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities*. Tampere: Tampere University Press, 2009. p. 145-167.

HIPÓLITO, João. *Auto-organização e complexidade: evolução e desenvolvimento do pensamento Rogeriano*. Lisboa: EDIUAL, 2011.

HOLEC, Henri. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KARLSSON, Leena. Sharing stories: autobiographical narratives in advising. In: MYNARD, Jo; CARSON, Luke. (Eds.) *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 185-203.

KATO, Sakoto; MYNARD, Jo. *Reflective dialogue: Advising in language learning*. Nova Iorque: Routledge, 2016.

KELLY, Rena. Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, Richard (ed.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 93 – 113.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, Willy; JACOBS, George (eds.) *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. *Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT – Alagoas*, v. 4, n. 3, p. 161-171, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACINTYRE, Peter; GREGERSEN, Tammy. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. v. 2, n. 2, p. 193-213, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135856.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MACINTYRE, Peter; MERCER, Sarah. Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 4, n. 2, p. 153-172, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134778.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2024.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. *Moara*, Belém, nº 20 p.73-81, jul/dez de 2003.

MAGNO E SILVA, Walkyria; DANTAS, Larissa; SÁ E MATOS, Maria Clara Vianna.; MARTINS, Marja Ferreira. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, V. 52, n. 1, p. 53 – 72, jun. 2013.

MAGNO E SILVA, Walkyria; PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Papéis do professor e do aluno. In: *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (org.) 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 50-68.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura. (orgs.) 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.14-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSKOWITZ, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Newbury: Newbury House Publisher, 1978.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

MORGAN, David. *Focus group as qualitative research*. Londres: Sage Publications, 1997.

MORHY, Sadie Saady. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras - inglês*. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

MOTA, Vanessa Moreno. A aprendizagem móvel e a autonomia de aprendizes de língua inglesa. In: MAGNO E SILVA, Walkyria; NICOLAIDES, Christine. (orgs.). *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 149-166

MOZZON-MCPHERSON, Marina. Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. *System*, 2007. v.35, no. 1 p. 66-92. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X06001199>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MOZZON-McPHERSON, Marina. Reflective dialogues in advising for language learning in a neuro-linguistic programming perspective. In: NICOLAIDES, Christine; MAGNO E SILVA, Walkyria (orgs.). *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 209-229.

MOZZON-McPHERSON, Marina. TASSINARI, Maria. Geovanna. From language teachers to language learning advisers: a journey map. *Philologia Hispalensis* 2020, p. 121-139. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347828043\\_From\\_Language\\_Teachers\\_to\\_Language\\_Learning\\_Advisors\\_A\\_Journey\\_Map](https://www.researchgate.net/publication/347828043_From_Language_Teachers_to_Language_Learning_Advisors_A_Journey_Map). Acesso em: 08 jan. 2022.

MYNARD, Jo. A suggested model for advising in language learning. In: MYNARD, Jo; CARSON, Luke. (Eds.) *Advising in language learning: dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012. p. 26-40.

MYNARD, Jo. Advising for Language Learner Autonomy. In: RAYA, Manuel Jiménez; VIEIRA, Flávia (eds.). *Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice*. New York: Routledge, 2021. p. 46-62.

NICOLAIDES, Christine Siqueira. Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. In: FREIRE, Maximina M. et al. *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 155 – 172

OXFORD, Rebecca. Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The 'EMPATHICS' Vision. In: MACINTYRE, Peter; GREGERSEN, Tammy; MERCER, Sarah (Eds.). *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 2016, p. 10-88.

PAIVA, Vera Lucia Menezes. Affordances for Language Learning Beyond the Classroom. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo (Eds.). *Beyond the Language Classroom*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2011. p.59-71.

PAIVA, Vera Lucia Menezes. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research and evaluation methods*. Londres: Thousand Oaks/Sage Publications. 2002.

RAYA, Manuel Jiménez; LAMB, Terry; VIEIRA, Flávia. *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 2007.

REINDERS, Hayo. University language advising: Is it useful? *Reflections on English Language Teaching*, v. 5, n. 1, p. 79-92, 2007. Disponível em: <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/11/79-92reinders.pdf>. Acesso em 01 dez. 2023.

REINDERS, Hayo. The what, why, and how of language advising. *MexTESOL*, 32(2), 2008. p. 13- 22. Disponível em: <https://innovationinteaching.org/language-advising.php>. Acesso em: 17 dez. 2021.

RIBEIRO, Juliana. *Diálogo no aconselhamento em aprendizagem de inglês: interação, reflexão e autonomia*, 2016. 113f. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

RICHARDS, Jack C. Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*. v.53, n. 1, p. 225-239, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688220927531>. Acesso em: 12 jul. 2024.

RICHARDS, Keith. Being the teacher: identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, v. 27, n. 1, p. 51–77, mar. de 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ami041>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London & New York: Longman, 1997. p. 114-131.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

ROGERS, Carl. *Grupos de Encontro*. 8ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

ROGERS, Carl. *Terapia centrada no cliente*. Lisboa: Edual - Editora da Universidade Autónoma de Lisboa, 2003.

RUTSON-GRIFFITHS, Yukari; PORTER, Mathew. Advising in Language Learning: Confirmation Requests for Successful Advice-Giving. *SiSAL Journal*, Japão, v. 7, n. 3, p.260-286, setembro de 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sisaljournal.files.wordpress.com/2016/09/issue7-3.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

STICKLER, Ursula. Using counselling skills for language advising. In: MOZZON-McPHERSON, Marina; VISMANS, Roel. (Ed). *Beyond Language Teaching towards Language Advising*. London: CILT, 2001. p. 40- 51.

TATZL, Dietmar. Systemic autonomy as an educational factor for learners and teachers. In: BURKET, Anja; DAM, Leni; LUDWIG, Christian. *The answer is autonomy: issues in language teaching and learning*. Kent: IATEFL, 2013. Kindle Version.

TASSINARI, Maria Geovanna. Emotions and Feelings in Language Advising Discourse. In: GKONOU, Christina; TATZL, Dietmar; MERCER, Sarah. *New Directions in Language Learning Psychology (Second Language Learning and Teaching)*. Suíça: Springer International Publishing, 2016 p. 71-96. Subtítulos não são italicizados.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa*. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Elizabeth.; RANIERI, Maria Santana Soares. *Diretrizes para a elaboração do trabalho de conclusão de curso*. Belém: EDUEPA, 2004.

THORNTON, Katherine; MYNARD, Jo. Investigating the focus of advisor comments in a written advising dialogue. In: LUDWIG, Christian; MYNARD, Jo (Ed.). *Autonomy in language learning: Advising in action*. Canterbury: IATEFL, 2012. p. 137–153.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut; GONZAGA, Maria Tereza Claro de (org.). *Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas*. Maringá: Eduem, 2011.

USHIODA, Ema. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, Garold; XUESONG, Gao; LAMB, Terry. (org.) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p.11 – 24.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.

YAMASHITA, Hisako; MYNARD, Jo. Dialogue and advising in self-access learning: Introduction to the special issue. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 6, n. 1, p. 1–12, 2015. Disponível em: <https://sisaljournal.org/wp-content/uploads/2015/03/editorial1.pdf>. Acesso em: 10 jun. de 2022.

ZIMMERMAN, Don. Identity, Context and Interaction, In: ANTAKI, Charles; WIDDICOMBE, Susan. (org.) *Identities in talk*. London: SAGE, 1998. p. 191-217.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS\*

22/09/2023, 14:50 Universidade Federal do Pará - Instituto de Letras e Comunicação - Programa de Pós-graduação em Letras  
<https://docs.google.com/forms/d/15EjSxAdyU7Wm2Y3kuBxd43OC-gO4sCERnZzDYWI3bU/edit> 1/4

### Universidade Federal do Pará Instituto de Letras e Comunicação Programa de Pós-graduação em Letras

A influência do aconselhamento linguageiro na prática de professores de inglês de educação básica.

Pesquisa desenvolvida pela discente Sarah Costa Gantuss, nº de matrícula 202205870024, do curso de Mestrado em Letras do programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, UFPA, orientada pela professora Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva.

A pesquisa visa investigar a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas na prática de professores de inglês da educação básica.

- 1) Nome completo
- 2) E-mail
- 3) Número para contato (celular/WhatsApp)
- 4) Qual a sua idade?
- 5) Em que ano você concluiu a graduação?
- 6) Há quanto tempo você atua como professor?
- 7) Há quanto tempo você trabalha como professor na escola pública?
- 8) Em qual escola você trabalha?
- 9) Quais são os dias e horários que você ministra suas aulas?
- 10) O que você destaca como principais diferenças entre o trabalho na escola pública e o trabalho em outros contextos onde você atuou?
- 11) Como você entrou em contato com o aconselhamento em aprendizagem de línguas?
- 12) Quanto tempo atuou como conselheiro?
- 13) Na sua opinião, quais habilidades utilizadas no aconselhamento podem ser integradas às suas aulas?
- 14) De que forma você lida com a individualidade de cada aluno em sua sala de aula?

\* A formatação do questionário foi alterada para que coubesse em uma só página.

**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa da UFPA**

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A influência do aconselhamento linguageiro na prática de professores de inglês da educação básica

**Pesquisador:** SARAH COSTA GANTUSS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 69060623.0.0000.0018

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.112.567

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência do aconselhamento em aprendizagem de línguas na prática de professores de inglês da educação básica. Para alcançar o objetivo, a presente pesquisa, de caráter qualitativo, terá como método de pesquisa o estudo de caso. Participarão desta pesquisa quatro professores de diferentes escolas públicas do município de Belém. Os instrumentos utilizados para constituir os dados para esta pesquisa serão questionário, entrevista semi estruturada e observação não participante. A discussão sobre aconselhamento em aprendizagem de línguas será desenvolvida com base nas obras de Arnold (2011), Carson e Mynard (2012), Nicolaides e Magno e Silva (2019), Mozzon-McPherson e Tassinari (2020), entre outros. Espera-se que esta investigação contribua para compreender como as práticas de aconselhamento podem ser empregadas na sala de aula para trazer benefícios tanto para professores quanto para alunos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar a influência do aconselhamento em aprendizagem de língua na prática de professores de inglês de educação básica

Objetivo Secundário:

Identificar quais habilidades linguísticas utilizadas no aconselhamento podem ser integradas às

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.112.567

práticas em salas de aula de educação básica; Verificar quais práticas de aconselhamento são empregadas pelos professores em sala de aula; Analisar de que forma os professores lidam com as diferenças individuais dos alunos em sala de aula; Investigar quais estratégias os professores podem utilizar para fornecer atenção individualizada em turmas com elevado número de alunos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa pode incluir riscos de origem psicológica ou/e emocional tais como: possibilidade de constrangimento e/ou cansaço ao responder o questionário e a entrevista, estresse e desconforto ao ter as aulas observadas. A minimização desses riscos será realizada por meio de investimento no relacionamento interpessoal entre pesquisadora e participantes, garantia de sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como

confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantia de local reservado e liberdade para não responder questões as quais o participante não se sinta confortável em responder.

Benefícios:

Espera-se que esta investigação contribua para compreender como as práticas de aconselhamento podem ser empregadas na sala de aula para trazer benefícios tanto para professores quanto para alunos. Dentre os principais benefícios estão: o fomento de comportamento autônomo dos alunos; a elaboração de estratégias para lidar com as características individuais dos alunos; a promoção da negociação em sala de aula fazendo com que os alunos possam ter mais voz e possam tornar-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.112.567

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2112946.pdf	25/04/2023 10:38:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeseclarecido.pdf	25/04/2023 10:37:39	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoPesquisa.pdf	21/04/2023 11:45:00	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	21/04/2023 11:43:58	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/04/2023 11:43:03	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	consentimentoinstituicao.pdf	18/04/2023 11:09:30	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	declaracaodeisencaodeonus.pdf	15/04/2023 11:24:38	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	termodeanuenciaescola.pdf	15/04/2023 11:16:02	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	termodeanuencia.pdf	15/04/2023 11:14:53	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	15/04/2023 11:03:24	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	termodecompromisso.pdf	14/04/2023 12:15:12	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	termodeconsentimentoinstituicao.pdf	14/04/2023 12:11:17	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Outros	termodeaceite.pdf	14/04/2023 12:01:52	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	14/04/2023 11:55:46	SARAH COSTA GANTUSS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.112.567

BELEM, 12 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Wallace Raimundo Araujo dos Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br