

**BÁRBARA LAÍS PEREIRA ANTUNES**

**AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Michelle Nave Valadão

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

A636a  
2023  
Antunes, Bárbara Laís Pereira, 1998-  
Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas na  
formação de professores em pré-serviço / Bárbara Laís Pereira  
Antunes. – Viçosa, MG, 2023.  
1 dissertação eletrônica (89 f.)

Inclui anexos.

Orientador: Michelle Nave Valadão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Letras, 2023.

Referências bibliográficas: f. 82-85.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.595>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores de línguas - Formação. 2. Autonomia do  
aprendiz. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Valadão,  
Michelle Nave, 1979-. II. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.  
III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

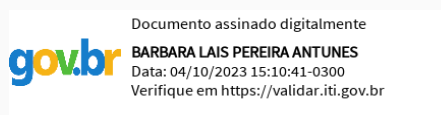
**BÁRBARA LAÍS PEREIRA ANTUNES**

**AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

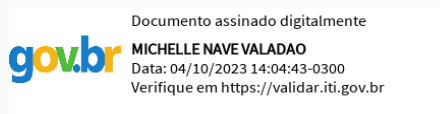
APROVADA: 03 de julho de 2023.

Assentimento:



---

**Bárbara Laís Pereira Antunes**  
Autora



---

**Michelle Nave Valadão**  
Orientadora

*Aos meus aprendizes.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todos os professores que me guiaram e inspiraram durante este trabalho.

À minha orientadora, Michelle Valadão, por me conceder tanta autonomia.

Às minhas colegas de curso, Helena Stürmer e Elecíntia Medina, que me ofereceram afeto e acolhimento. À Helena, pela presença e amizade. À Elecíntia, pela motivação e compartilhamentos.

À minha mãe, Juliana, e a todos os familiares envolvidos que me deram apoio na finalização do trabalho.

Aos meus amigos que me ofereceram precioso suporte e encorajamento.

Aos meus alunos que também me ofereceram apoio e compreensão no período de conciliação desta pesquisa com meu trabalho como professora.

Esta dissertação foi realizada em contexto de pandemia da COVID-19, em um momento da minha vida em que perdi e me despedi de muito e muitos, entre pessoas e seres queridos, emprego e cidades, inclusive de mim mesma em vários momentos.

Agradeço a quem permaneceu.

A Deus.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*“Nosso objetivo não é promover novos jeitos de aprender, mas, ao buscar a autonomia do aprendiz como um objetivo explícito, poder ajudar mais aprendizes a ter sucesso.”*

*- David Little*

*“O limite do caos é onde a vida tem estabilidade suficiente para se sustentar e criatividade suficiente para merecer o nome de vida.”*

*- Mitchell Waldrop*

## RESUMO

ANTUNES, Bárbara Laís Pereira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2023. **Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores em pré-serviço.** Orientadora: Michelle Nave Valadão.

A autonomia no ensino e na aprendizagem de línguas tem sido um tema de intensas pesquisas e discussões na Linguística Aplicada atualmente, mas embora muito se fale sobre o papel do aluno, o papel do professor e o funcionamento desse sistema, nota-se a necessidade de verificar o estado da formação de professores com relação aos conceitos ligados à autonomia. Desse modo, foram investigadas as percepções de professores de línguas licenciandos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) que estão em pré-serviço no Programa de Extensão em Línguas (PRELIN) por meio de uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Foi identificado que suas concepções de autonomia refletem conceitos de metodologias ativas de ensino de línguas, como a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Perspectiva Acional, que atribuem papel central e ativo ao aprendiz, procuram promover sua motivação para que tenham independência de se responsabilizar por sua aprendizagem e complementá-la fora da sala de aula. Os professores não compreendem a autonomia como um sistema complexo que envolve processos, dimensões, técnicas, estratégias, avaliações e adaptações, portanto, não mostraram saber definir um papel de professor que seja guia, mentor e estimulador dessa autonomia complexa. Eles informaram, em sua maioria, não ter tido uma formação voltada para essas teorias e, os que disseram ter tido contato, apesar de trazerem conceitos teóricos mais complexos do que é autonomia, não mostraram saber como colocá-los em prática e resolver problemas com a passividade dos alunos. Isso indica uma formação inicial que pode melhorar em oferecer aos professores de línguas conhecimentos para estimular de forma eficiente e consciente a autonomia dos aprendizes. Por isso, todos os participantes relataram acreditar que receber esse tipo de formação enriqueceria muito suas práticas docentes.

**Palavras-chave:** Autonomia. Ensino de línguas. Formação de professores.

## ABSTRACT

ANTUNES, Bárbara Laís Pereira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2023. **Autonomy in language teaching and learning in pre-service teachers' education.** Adviser: Michelle Nave Valadão.

Autonomy in language teaching and learning has been a topic of intense research and discussion in Applied Linguistics nowadays, but although much is said about the learner role, the teacher role and the functioning of this system, there is a need to verify the state of teacher education regarding the concepts related to autonomy. Thus, the perceptions of language teachers in training at the Federal University of Viçosa (UFV) who are in pre-service in the Language Outreach Program were investigated through qualitative research with semi-structured interviews and content analysis. It was identified that their conceptions of autonomy reflect active language teaching methodologies, such as the Communicative Approach, the Post-Method and the Actional Perspective, which assign a central and active role to the learner, seek to promote their motivation to take responsibility for their learning and complement it outside the classroom. The teachers do not understand autonomy as a complex system that involves processes, dimensions, techniques, strategies, assessments and adaptations, therefore, they did not show how to define a teacher role as a guide, mentor and stimulator of this complex autonomy. They reported, in general, that they didn't have a training focused on these theories. Those who said they had contact, despite showing more complex theoretical concepts of what autonomy is, did not show how to put them into practice and solve the problems that come up from passive students. This points to an initial education that could improve in preparing language teachers to efficiently and consciously stimulate learners' autonomy. Because of that, all participants reported believing that receiving this type of training would greatly enrich their teaching practices.

**Keywords:** Autonomy. Language teaching. Teacher Education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.2 Justificativa.....	15
1.3 Objetivo geral.....	17
1.3.1 Objetivos específicos.....	17
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E O SURGIMENTO DO INTERESSE PELA AUTONOMIA NA LINGUÍSTICA APLICADA.....</b>	<b>18</b>
2.1 A Abordagem Comunicativa e a centralização na figura do aprendiz de línguas.....	18
2.1.1 O surgimento do interesse pela autonomia no ensino de línguas.....	19
2.2 Definições de autonomia.....	20
2.2.1 Freire e Vygotsky: o caráter social da autonomia.....	20
2.2.2 Autonomia na aprendizagem.....	23
2.2.3 Autonomia: um sistema complexo e caótico.....	29
2.3 Autonomia no ensino.....	32
2.4 Percurso das metodologias de ensino de línguas estrangeiras.....	34
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
3.1 Abordagem qualitativa.....	40
3.2 Campo empírico.....	40
3.3 Participantes.....	40
3.4 Coleta de dados.....	41
<b>4. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>44</b>
4.1 Percepção dos professores sobre o papel do aprendiz.....	44
4.2 Percepção dos professores sobre o que é autonomia.....	49
4.3 Percepção dos professores sobre o papel do professor.....	60
4.4 A formação acadêmica de professores de línguas a partir da percepção de professores em pré-serviço.....	67
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO 1 - Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>87</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Estrangeira (LE) passou por uma mudança capital desde a década de 1970, em que a Abordagem Comunicativa foi introduzida (MOITA LOPES, 2009). A partir de então, o conhecimento deixou de ser o ponto principal na aquisição de aprendizado e o aprendiz ganhou enfoque e se tornou seu eixo principal. Assim, os papéis de professor e aluno como transmissor e receptor de conhecimento, respectivamente, foram questionados e trazidos para reflexão. O poder que o aprendiz tem sobre seu próprio aprendizado começou a ser avaliado, reconhecendo-se, dessa forma, sua capacidade de tomar decisões a favor, ou não, do seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, na década de 1980, as discussões sobre ensino e autonomia no aprendizado de LE se tornaram parte das pesquisas acadêmicas, especialmente com a criação do CRAPEL, *Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques en Langues* (Centro de Pesquisa e Aplicação Pedagógica em Línguas), na França, focado nesses estudos. Reconhecido o poder do aprendiz de também direcionar seu caminho na aquisição linguística, o objetivo das pesquisas iniciais que evocavam a autonomia - Holec, 1981; Dickinson (1987), Little (1991) Littlewood (1999) e Benson (1997) - era definir o conceito e avaliar como maximizar esse poder, compreendendo os elementos participantes nesse processo.

Outro ponto propulsor das pesquisas em autonomia e ensino de LE foi o surgimento e inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de aprendizagem (BAILLY & CIEKANSKI, 2006; BAILLY et al, 2015), que passaram a oferecer a possibilidade de o aprendiz escolher entre diversas ferramentas *online* para alcance do seu objetivo de maestria linguística. Como aponta Benson em Nicolaidés & Magno e Silva (2017):

As oportunidades para o aprendizado de línguas além da sala de aula foram abertas pelas tecnologias da comunicação e queda de custos em viagem educacional podem ser a característica principal da presente era de ensino e aprendizagem de línguas. (Benson in NICOLAIDES & MAGNO E SILVA, 2017, p. 5, tradução minha)<sup>1</sup>

Leffa (2003, p.5) retoma os conceitos de psicologia pedagógica de Vygotsky para pontuar que “a aprendizagem para ocorrer não precisa necessariamente da presença do professor; pode dar-se através da mediação de um artefato cultural, socialmente situado”, de

---

<sup>1</sup> “The opportunities for language learning beyond the classroom that have been opened up by new communications technologies and falling costs of educational travel may be the characteristic feature of the present era of language teaching and learning.”

forma que podemos ver as TDICs como artefatos culturais potencializadores do conhecimento. O autor faz a ressalva:

Ainda que o desempenho do aluno tenha que ser assistido durante um certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro o aluno será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um estágio a que se chega. (LEFFA, 2003, p.5)

Assim, as escolhas do aprendiz sobre seu aprendizado podem acontecer de forma guiada, dentro de um curso, com ajuda de um professor, ou não, sucedendo-se em total autonomia. Com esse advento, aprender uma LE tornou-se possível com um passo de iniciativa da parte do aprendiz em direção à busca de conhecimento, de modo que uma pesquisa simples na internet lhe expõe a um leque de possibilidades de aprendizado.

Como a tecnologia e a disposição de informações on-line tem tido crescente entrelaçamento na vida e no cotidiano da maior parte da sociedade, a aquisição de conhecimento está mais acessível para aqueles que têm acesso aos recursos midiáticos e tecnológicos. Mas, para que esse conhecimento seja alcançado, é necessário que o aprendiz realize tomadas de decisão, saiba gerenciar as ferramentas ao seu dispor, avaliá-las, escolhê-las e aplicá-las aos seus objetivos (BAILLY & CIEKANSKI, 2006; BAILLY et al, 2015). Afinal de contas, como afirma Benson (2011, p. 17, tradução nossa): “Sempre houve uma conexão entre as tecnologias educacionais e a autonomia, já que ambas foram desenvolvidas para uso em independência.”<sup>2</sup>

Esse passo de iniciativa na busca pela sua própria aprendizagem é o que pode ser classificado como o desenvolvimento de *autonomia* (HOLEC, 1981, p. 3). Dickinson (1994, p. 4) a define como a capacidade de tomar atitude diante da aprendizagem. Little (1991, p. 4) aprimora a definição acrescentando a possibilidade de tomar decisões e ter independência de ações de forma *reflexiva e crítica*.

Nas pesquisas sobre autonomia em ensino e aprendizagem de LE, o professor deixa de exercer a função de transmissor de conteúdo e passa a desempenhar o papel de facilitador do processo de aprendizado. Ou seja, é seu dever guiar o aluno no caminho rumo à aquisição linguística, apresentando-lhe possibilidades e capacitando-o a tomar as melhores decisões de acordo com o seu perfil e seus objetivos. Assim defende a pesquisadora Samantha Lewis em um webinar da Universidade de Cambridge em 2019, disponível no Youtube<sup>3</sup>, no qual

---

<sup>2</sup>“There has always been a link between educational technologies and autonomy, insofar as they have often been designed for independent use” (BENSON, 2011).

<sup>3</sup> *Encouraging Learner Autonomy - Samantha Lewis*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uN-90zM4KmM>> Acesso em: 12 mar. 2022.

apresenta formas e técnicas que os professores podem utilizar para promover o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, de forma que possam *aprender a aprender*.

Também no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), documento formulado pelo Conselho da Europa que tem função de guia para o ensino, avaliação e aprendizagem de LE, consta a autonomia como sendo objetivo e importante etapa do progresso na aprendizagem:

“Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autônoma. A aprendizagem autônoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm. Até no interior de um sistema institucional específico, os aprendentes poderão ser levados a aumentar o número das suas escolhas no que diz respeito aos objectivos, materiais e métodos de trabalho, em função das suas necessidades, motivações, características e recursos. (QECR, p. 199, 2001)

No que diz respeito à capacidade para aprender, espera-se/exige-se que os aprendentes desenvolvam as suas capacidades de estudo e as suas capacidades heurísticas e aceitem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. (QECR, p. 208, 2001)

Diante do exposto, é possível pensar na evolução histórica da Linguística e da Linguística Aplicada e localizar os estudos com a *autonomia do aprendiz* como um tema extremamente atual e pertinente ao contexto sócio-histórico em que o ensino de línguas está inserido correntemente. Trata-se de um contexto tecnológico, digital, de trocas culturais internacionais intensas, o que faz com que seja necessária a aquisição linguística e a capacidade de atuar sobre essa língua reflexiva e criticamente, tomando decisões de acordo com seus objetivos (Benson in NICOLAIDES & MAGNO E SILVA, 2017). Tanto para interação social por meio das mídias digitais quanto para uso linguístico, identifica-se a *autonomia* como habilidade fundamental.

Historicamente, revisando Moita Lopes (2009), vê-se que as pesquisas sobre o ensino de línguas se iniciaram por volta da década de 1960, tendo como um marco a criação da *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) em 1964. A abordagem do ensino de línguas era estruturalista, gramaticista, focada na tradução e repetição. Nas duas décadas posteriores, as discussões passaram pelo que o autor chama de Primeira Virada: a estrutura da língua e suas teorias deixaram de ser o ponto principal, cedendo lugar para seu uso e aplicação, para sua prática.

Foram nessas décadas de 1970 e 1980 que as pesquisas com autonomia se iniciaram, concomitante ao processo de “humanização” da ciência linguística, ou seja, de quando o olhar

sobre a língua se entrelaçou às teorias sociais, especialmente sob os preceitos de Vygotsky (2003), como um “instrumento de construção do conhecimento e da vida social”.

O olhar dos pesquisadores de ensino de línguas, então, repousou sobre a interação professor-aprendiz e sobre o papel de cada um deles no processo de ensino e aprendizagem, deixando o aplicacionismo de lado para adotar o implicacionismo no ensino. Ou seja, ao invés de tentar aplicar as teorias linguísticas nos fazeres das salas de aula, as pesquisas começaram a se embasar em análise das práticas e meios de ensino para formulação de teorias com objetivo de solucionar problemas presentes nessas práticas (MOITA LOPES, 2009).

Atualmente, à parte outros focos da Linguística Aplicada que tomaram conta da maior parte das discussões nos anos seguintes - como transdisciplinaridade (Segunda Virada) e indisciplinaridade (Terceira Virada) (MOITA LOPES, 2009) -, a *autonomia do aprendiz* é uma rede de pesquisa (*ReN - research network*) da AILA. Sua atividade mais recente foi o simpósio internacional realizado em Groningen, Holanda, em agosto de 2021, e a rede conta com mais de 500 linguistas de todo o mundo ativos nas pesquisas com: *autonomia e ensino; autonomia do aprendiz; agência; complexidade; auto-avaliação; aconselhamento; e-learning; autonomia do professor* (linhas de pesquisa do triênio 2019-2021, de acordo com o *website* da AILA).

A ReNLA tem como organizadoras a pesquisadora brasileira Christine Nicolaidis - uma das precursoras das pesquisas com autonomia no país, após Vera Menezes e Vilson Leffa - e a pesquisadora britânica, da Sheffield Hallam University, Christine O’Leary. O próximo simpósio da rede será em Lyon, na França, em julho de 2023, de modo que os sub-tópicos de pesquisa do ciclo 2021-2024 são<sup>4</sup>:

1. Ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira;
2. Desenvolvimento do aprendiz;
3. Identidade do aprendiz e agência;
4. Auto-acesso e aconselhamento;
5. Aprendizagem além da sala de aula;
6. *E-learning*;
7. Autonomia do professor.

Assim, para ressaltar a relevância, atualidade e pertinência dos estudos em autonomia no ensino e aprendizado de línguas, trazemos o pronunciamento de Phil Benson no prefácio do livro “Inovações e Desafios em Linguística Aplicada e Autonomia do Aprendiz”

<sup>4</sup> Sub-tópicos de pesquisa da ReNLA (*Research Network: Learner Autonomy*) disponível em: <<https://aila.info/research/list-of-research/learner-autonomy/>> Acesso em: 17 set. 2022.

(*Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy*, tradução minha), organizado por Christine Nicolaidis e Walkyria Magno e Silva para o 18º Congresso Mundial da AILA, realizado no Rio de Janeiro, em 2017:

Como os editores também apontam, autonomia não é uma nova ideia e, na verdade, qualquer um que esteja interessado nesse tema agora pode traçar uma história de pesquisa e práticas que data de mais de 40 anos atrás. Os princípios básicos da autonomia do aprendiz estão bem estabelecidos e largamente aceitos. Se os aprendizes forem mais conscientes e estiverem mais em controle dos processos em que estão envolvidos na aprendizagem de uma língua adicional, eles estarão mais motivados a aprender, seu aprendizado será mais relevante para seus objetivos e eles terão maior senso de domínio da língua que eles aprendem. (Benson, in NICOLAIDES & MAGNO e SILVA, 2017, p. 5, tradução minha<sup>5</sup>.)

Partindo do reconhecimento da notoriedade do tema, baseamo-nos nos sub-tópicos da RenLA para o ciclo 2021-2024 de pesquisas, por se tratar de um grupo profícuo e renomado de pesquisadores distribuídos em várias regiões do mundo, para constatar a concentração das pesquisas atuais concernentes ao tema. Percebemos pesquisas em autonomia no ensino e aprendizagem de línguas focadas em:

1. Analisar uma *aprendizagem pela autonomia*: ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira; aprendizagem além da sala de aula; *e-learning*;
2. Estudar a *autonomia do aprendiz*: desenvolvimento do aprendiz; identidade do aprendiz e agência; e
3. Pesquisar o *papel do professor na autonomia*: auto-acesso e aconselhamento; autonomia do professor.

Já analisando os pesquisadores brasileiros responsáveis pelas pesquisas publicadas no livro organizado por Nicolaidis e Magno e Silva (2017) para o Congresso da AILA em 2017, verificamos que os trabalhos são, em sua maior parte, desenvolvidos por investigadores em programa de doutorado, seguidos por pesquisadores em nível de mestrado. Ou seja, encontramos dissertações e teses ou artigos que indicam trabalhos com o tema em momentos profundos dos estudos acadêmicos dos pesquisadores. Partimos, então, do pressuposto de que o tema *autonomia* ainda tem sido pouco explorado na formação dos professores de línguas, no âmbito da graduação.

---

<sup>5</sup> “As the editors also point out, autonomy is not a new idea and, in fact, anyone who is interested in it can now draw on a history of research and practice that goes back more than 40 years. The basic principles of learner autonomy are well established and widely accepted. If learners are more aware and more in control of the processes involved in learning an additional language, they will be more motivated to learn, their learning will be more relevant to their purposes, and they will have a greater sense of ownership over the language that they learn.”

É exatamente essa questão que se pretende investigar, tendo como foco a formação inicial de professores de línguas, especialmente licenciandos que atuam como professores em pré-serviço, ou seja, em serviço antes da conclusão da sua graduação.

Como apontado, vê-se nas pesquisas dos autores da área, no geral, uma preocupação em classificar a autonomia e teorizar sua prática, estruturação, e desenvolvimento e avaliar essas teorias na docência, mas esses estudos têm o foco principal voltado para o desempenho do aluno. Quando abordam a figura do professor, tratam do seu papel nesse sistema ou da sua autonomia conectada ao aluno de alguma forma, ou sua autonomia com relação à execução do seu trabalho e as suas tomadas de decisão nesse âmbito. Por conseguinte, é importante questionar a formação do professor de línguas atualmente no que diz respeito à promoção da autonomia dos estudantes.

Benson (2011, p.17), avaliando o interesse crescente dos pesquisadores pela autonomia no ensino e aprendizagem de línguas, afirma que ele desencadeou preocupações com uma formação inicial e continuada de professores da área que os capacite a promover a autonomia dos seus aprendizes de forma efetiva e consciente:

Esse aumento do interesse pela autonomia levou ao problema essencialmente novo de formar professores, que muitas vezes carecem de um compromisso inicial com a ideia de autonomia para fomentar a autonomia entre seus alunos em programas de educação em massa. O interesse pela autonomia do professor envolveu, assim, novas áreas de prática, especialmente na formação inicial de professores e no desenvolvimento profissional continuado (BENSON, 2011, p. 17, tradução nossa).<sup>6</sup>

Aquino (2018) corrobora o defendido por Benson, revisando Moura Filho (2009) e Benson e Huang (2008)<sup>7</sup>, ao pontuar que a maior parte dos professores tem experiência reduzida, senão nenhuma, com a promoção de autonomia dos seus aprendizes, e essa questão não é tratada com detalhes suficientes durante sua formação. Por esse motivo, “não é incomum que professores tenham dificuldades em proporcionar um ensino para a autonomia” (AQUINO, 2018).

Desse modo, apesar de os estudos existentes definirem a posição do professor no sistema da *autonomia*, nota-se a necessidade de se realizar estudos mais profundos com foco especial na promoção da *autonomia* como traço essencial da identidade do professor (BENSON & HUANG, 2008) durante o processo da sua formação acadêmica no Brasil. Assim, outros questionamentos se despontam:

---

<sup>6</sup> “This broadening of interest in autonomy has led to the essentially new problem of training teachers, who often lack an initial commitment to the idea of autonomy, to foster autonomy among their students in mass education programmes. Interest in teacher autonomy has thus involved new areas of practice, especially in pre-service teacher education and in-service teacher development.” (Benson, 2011, p.17)

<sup>7</sup> Ver quadro de sistematização baseada em MOURA FILHO (2009), apud Aquino (2018, p. 48)

1. Os professores em formação recebem direcionamentos teóricos sobre a autonomia no ensino e aprendizado de línguas?
2. Eles são incentivados a promovê-la, direta ou indiretamente?
3. Eles têm consciência da sua relevância no ensino e aprendizado de línguas?

Essas são algumas perguntas a que este trabalho visa responder, buscando conhecer se há a presença ou não das teorias da autonomia na formação de professores de línguas na Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa. Além disso, também buscamos descrever as definições que esses professores têm sobre o tema, baseadas na prática docente que já obtiveram e na sua formação até o momento.

Sendo o desenvolvimento da autonomia do aprendiz essencial no processo de aprendizagem de línguas, o professor se encontra com a responsabilidade de adotar posturas que possam melhor promovê-la. Para tanto, seria proveitoso que ele tivesse contato com as teorias sobre essa discussão e recebesse formação suficiente que o guiasse em suas práticas docentes.

Dessa forma, para este estudo, serão apresentadas as definições de *autonomia* relacionada ao ensino de línguas, os possíveis papéis do professor, do aluno e a relação das tecnologias e da motivação de ambos nesse sistema.

A seguir, apresentamos as justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **1.2 Justificativa**

Segundo Paiva (2006), a autonomia, sendo um processo pedagógico inerente ao aprendizado de línguas, deve ser estudada intrinsecamente às práticas didáticas, como seu meio de realização e finalidade. Ela deve ser absorvida, assim, em seu caráter complexo: como habilidade, processo, estado, condição, hábito e fim. Como habilidade, pois deve ser aprendida, exercitada e adquirida, criando dessa maneira o hábito; como processo, pois a aprendizagem de línguas passa pela autonomização do uso da língua, momento em que o aprendiz adquire a capacidade de operar a língua tomando as decisões necessárias para sua utilização; como estado, pois, sendo caótica, passa por períodos de inércia da pausa e períodos de atividade, sendo também uma condição, já que o meio de aprendizagem influencia na atividade/ação do aprendiz sobre seu aprendizado; e como fim, pois é um dos objetivos do aprendizado de línguas.

Dessa maneira, acreditamos ser relevante que a autonomia seja incluída como tema curricular dos cursos de formação de professores, e não apenas vista como um conceito

abstrato superficial, ou como controle total ou parcial do próprio aprendizado ou ainda como a finalidade do ensino, algo a ser atingido no final, mas sim como parte de todo o processo de aprendizagem.

Trata-se de um tema bastante complexo por ter tantas nuances e aplicabilidades, estados e interpretações, e por esse mesmo motivo é também bastante rico e frutífero de possibilidades, seja para sua estruturação, para sua promoção, quanto para o que pode vir da sua internalização. Discutir autonomia ligada ao ensino e aprendizagem de línguas na formação dos professores potencializaria mesmo a agregação de conhecimentos múltiplos a sua discussão e interpretação como campo de pesquisa, além de enriquecer o ensino dos futuros professores e melhor capacitá-los como formadores de falantes de línguas e de cidadãos.

Além disso, acreditamos que o indivíduo autônomo e ativo, sendo dessa maneira capaz de *ação*, de formular seus julgamentos e tomar suas decisões, será, portanto, um cidadão consciente e preparado para o agir social e político. O professor, por sua vez, tem o compromisso de formar indivíduos capacitados para atuar na sociedade, como afirmam Freire (1996) e Vygostky (2003), e um professor de línguas pode contribuir na formação de um falante que atuará socialmente dentro de uma comunidade e cultura por meio da língua aprendida.

Sendo assim, as inquietações que levaram ao interesse por este estudo e pesquisa partiram das minhas próprias experiências docentes e discentes com línguas estrangeiras. Atualmente, falo espanhol, inglês e francês e em todas essas línguas só consegui me tornar uma falante proficiente quando atingi certo nível de autonomia. O mesmo consigo notar acontecendo com meus alunos.

Tendo sido capaz de notar isso a partir da minha prática, incomodei-me por não ter visto nada sobre o assunto na minha formação docente. Meu questionamento, então, é descobrir se discussões envolvendo autonomia no ensino e aprendizagem de LE acontecem no contexto graduação, quais são as percepções que os professores têm sobre o tema, se veem relevância, se sabem como aplicá-las, se entendem a autonomia como parte vital do processo de aprendizado de línguas, para defender, diante disso, a relevância da sua inserção na formação docente.

Considerando o valor da autonomia no processo de aquisição de LE e o devido papel significativo do professor nesse sistema, é pertinente que um estudo e pesquisa sobre sua formação acadêmica relacionada a esse tema seja realizado para investigar se essa formação é efetiva nesse sentido e como os professores de LE que estão sendo formados vêm esse viés

metodológico com relação à prática da sala de aula, se têm conhecimento ou contato com essa teoria durante sua formação. Caso tenham, é significativo investigar as definições que têm do ensino e aprendizagem de LE levando em consideração a *autonomia*.

Será possível, assim, testar na atualidade se se comprova a validade da afirmação de Borg (2003) reiterada por Aquino (2018), segundo a qual os professores de LE, em sua maioria, não têm contato com as teorias da *autonomia* durante sua formação e, em sua maioria, não sabem promovê-la. A pesquisa poderá também trazer mais sustentação para os estudos na área, oferecendo um ponto de vista com foco na análise da formação dos docentes de LE a partir de uma amostragem do curso de graduação em Letras da UFV, nas habilitações de Inglês, Francês e Espanhol. A partir do levantamento desses dados, será possível traçar possíveis propostas de ação para a formação de professores com o objetivo de impulsionar suas práticas de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

### **1.3 Objetivo geral**

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se a autonomia é abordada nas disciplinas do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), campus Viçosa, nas habilitações de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Francesa, e a percepção que os licenciandos atuando como professores em pré-serviço nos cursos de línguas do Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN) têm sobre o assunto.

#### **1.3.1 Objetivos específicos**

Para atingir os objetivos gerais, propomos os seguintes objetivos específicos:

1. identificar se a autonomia é abordada nas disciplinas/componentes curriculares da formação inicial de professores de línguas da UFV nas habilitações de Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa;
2. analisar como os professores em formação inicial entendem a autonomia no processo de ensino e aprendizagem;
3. investigar se esses professores vêem relevância de se estudar a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas durante sua formação inicial.

Dessa forma, no capítulo seguinte, apresentamos nossa revisão do referencial teórico utilizado para embasamento desta pesquisa.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E O SURGIMENTO DO INTERESSE PELA AUTONOMIA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Traçamos neste tópico um percurso das abordagens de ensino de línguas para contextualizarmos historicamente o início do interesse das pesquisas na Linguística Aplicada pela autonomia. Em seguida, trazemos definições desse conceito e seu crescimento ao longo das investigações conduzidas a seu respeito.

### 2.1 A Abordagem Comunicativa e a centralização na figura do aprendiz de línguas

Com a introdução da Abordagem Comunicativa no ensino e aprendizagem de LE na década de 1970, as práticas da sala de aula e as visões teóricas se transformaram profundamente (LEFFA, 2016, p. 26; MOITA LOPES, 2009). Do Método Direto, que se pautava na tradução, à Abordagem Audiolingual, que explorou a repetição e o mecanicismo, a aprendizagem deixa de ser *sobre a língua* e passa a ser *o que se faz através dela* (LEFFA, 2016, p. 36).

Para tanto, as práticas de ensino começaram a se direcionar pela criação de simulações situacionais que colocassem os estudantes para atuar sobre e com a língua de modo a prepará-los o melhor possível para situações comunicativas da vida real. Como apresenta Leffa (2016):

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (LEFFA, 2016, p. 40-39)

A Abordagem Comunicativa, portanto, rompeu com paradigmas estruturalistas ainda presentes nas abordagens anteriores, as quais ressaltavam a língua como estrutura a ser memorizada. Essa metodologia também trouxe a premissa sociocultural para o escopo do ensino e aprendizagem de línguas, sob influência da visão socioconstrutivista de Vygotsky e Bakhtin, como apresenta Moita Lopes (2009) ao falar da Segunda Virada<sup>8</sup> da Linguística Aplicada. O autor descreve como que, nesse período, os estudos na área foram motivados pela

---

<sup>8</sup> Em seu trabalho (2009), o autor descreve a trajetória da Linguística Aplicada como campo de pesquisa, desde sua teorização na fundação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh, em 1957, e através das transformações do seu conceito ao longo do tempo, às quais ele denomina “viradas da Linguística Aplicada”.

“relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação.” (MOITA LOPES, 2009, p.18).

Ao colocar o aprendiz de língua no papel de agente social se preparando para ser capaz de estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua-alvo do estudo, a visão do ensino muda seu foco da língua para o agente da língua, ou seja, para o aprendiz, e como melhor prepará-lo para ser participante de um discurso com uma comunicação efetiva. Sobre esse uso que ele fará da linguagem, Moita Lopes (2009, p. 18) pontua nesse contexto: “O que se torna capital é a natureza da situação da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem.” Com a mudança, emergem reflexões sobre o papel e a possibilidade de controle que esse aprendiz tem em seu aprendizado e sobre a língua, as quais conduzem-se para as discussões no campo da autonomia.

### **2.1.1 O surgimento do interesse pela autonomia no ensino de línguas**

Com a virada de foco para o aprendiz e a preocupação com seu papel no ensino e aprendizagem de línguas, o poder que ele tem sobre seu próprio aprendizado começou a ser avaliado. Reconheceu-se, dessa forma, sua capacidade de tomar decisões livremente, não só sobre a língua e seu uso, mas também a favor, ou não, do seu processo de aprendizagem.

É nesse momento que começa a surgir a ideia de autonomia do aprendiz no ensino e aprendizado de línguas. Especificamente, Benson (2001) aponta que foi em 1971, no desenvolvimento do Projeto de Língua Moderna da Europa (*Europe's Modern Language Project*)<sup>9</sup>, que a autonomia surgiu nos estudos de ensino e aprendizado de línguas. O projeto culminou com a fundação do CRAPEL, *Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques en Langues* (Centro de Pesquisa e Aplicação Pedagógica em Línguas), na Universidade de Lorraine, em Nancy, na França.

De acordo com o site informativo da ATILF (*Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française*, Análise e Processamento Computacional da Língua Francesa), laboratório linguístico da Universidade de Lorraine e do Instituto Nacional de Língua Francesa (INaLF-CNRS), o CRAPEL foi fundado com os seguintes temas de pesquisa:

1. Autonomia;

---

<sup>9</sup>O Projeto foi um evento da relação entre o Conselho Europeu e a AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), cujo objetivo se destaca: cooperação internacional no suporte de aprendizado duradouro de língua para comunicação efetiva, enriquecimento cultural mútuo e cidadania democrática na Europa (“International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe”) (TRIM, 2007, tradução minha).

2. Centros de recursos linguísticos;
3. Aconselhamento em línguas;
4. Separação das aptidões;
5. Estilos de aprendizagem;
6. Uso de textos autênticos;
7. Novas tecnologias, entre outros.<sup>10</sup>

O fundador do centro, Yves Chalon, dirigiu importantes pesquisas com autonomia até sua morte em 1972 - de modo que Benson o considera o pai desse tema, segundo Moura Filho (2009, p. 256) -, sendo sucedido por Henri Holec, de igual relevância para a área.

Em 2006, o CRAPEL foi incorporado à ATILF, tornando-se a unidade de Linguística Aplicada e Sociolinguística (*Didactiques de Langues et Sociolinguistique*). Atualmente, sua pesquisa se articula em três eixos: 1. autonomia e aprendizagem autodirigida; 2. culturas educativas e línguas em meio institucional; e 3. língua, trabalho e formação.

A partir dos trabalhos iniciados por Chalon e Holec com ensino de línguas e autonomia, outros linguistas se sucederam na tentativa de definir e teorizar o tema especificamente, mas também podemos ver traços das concepções presentes nesses estudos nas metodologias de ensino de línguas subsequentes à Abordagem Comunicativa - a saber: Pós-Método e Perspectiva Acional. Vejamos primeiramente, entretanto, as definições de autonomia para que possamos localizá-las em seguida nessas outras metodologias.

## **2.2 Definições de autonomia**

Há uma variedade de definições do termo autonomia e Moura Filho (2009, p. 258) explica que isso se dá devido à complexidade dos seus caracteres, os quais integram aspectos afetivos, cognitivos, metacognitivos e sociais. À vista que destacamos a relevância da autonomia para o ensino e aprendizagem de línguas como um resultado da visão social trazida para a prática docente no capítulo de contextualização histórica, iniciemos a conceituação do fenômeno por seu caráter mais amplo: o social.

### **2.2.1 Freire e Vygotsky: o caráter social da autonomia**

Os estudos sobre autonomia foram iniciados por volta da década de 1970, inicialmente, com o intuito de oferecer a adultos centros de aprendizagem autodirigida de

---

<sup>10</sup> Disponível em:

<[https://www.atilf.fr/recherche/equipes/didactique-des-langues-et-sociolinguistique/historique-crapel\\_didactique/](https://www.atilf.fr/recherche/equipes/didactique-des-langues-et-sociolinguistique/historique-crapel_didactique/)>. Acesso em: 16 set. 2022 (tradução minha)

línguas e centros com recursos linguísticos para auto-acesso (BENSON & HUANG, 2008). Posteriormente, os estudos se voltaram para as salas de aula convencionais devido à mudança da perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas trazida pelo sociointeracionismo<sup>11</sup> e culminantes na Abordagem Comunicativa, como apresentamos no capítulo anterior.

Ao traçar o referencial teórico da sua tese de doutorado, em 2003, Nicolaides se apoia bastante nesse caráter social e interacionista do aprendizado de línguas, como também observa Aquino (2018). A pesquisadora concorda com Auerbach (2000, p. 144-145) ao salientar a relevância da nuance social da aquisição de LE no desenvolvimento da autonomia do aprendiz:

Para que seja autônomo, é preciso ainda que ele [o aprendiz] seja consciente do contexto social no qual está inserido, sendo, assim, influenciado pelo meio, bem como sendo agente modificador de seu ambiente. (NICOLAIDES, 2003, p. 30).

Podemos encontrar em concordância com esse ponto as definições de Benson (1996, p.34) quando ele afirma que a autonomia tem poder transformador, agindo não só nos indivíduos em si, mas também nos meios e estruturas sociais nos quais eles se inserem.

Essa visão do aprendiz como modificador e agente social pode ser vista também no seu perfil político como cidadão definido por Freire (1996). Ele estabelece que ensinar deve ser um ato libertador, que forme o aprendiz para tomar ação de forma crítica e responsável, pois ele é um participante da sociedade a atuará nela de acordo com a sua formação. Desse modo, ensinar não é uma transferência de conhecimento entre professor e aluno, de acordo com o autor, é proporcionar que o aprendiz, libertando-se da dependência de receber algo de alguém, se torne capaz de criar suas próprias oportunidades de construir seu conhecimento e produzir seu saber, atuando na sociedade a partir disso (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim propõem Nicolaides e Fernandes (2008) em seu estudo sobre a autonomia do aprendiz na perspectiva freiriana: “reflexão é essencial para a ação, o que significa ajudar as pessoas a se tornarem conscientes das suas próprias ações”. Nesse contexto, as autoras defendem a autonomia como um ponto principal da educação e como “uma condição humana essencial para o desenvolvimento individual completo” (NICOLAIDES & FERNANDES, 2008, p.494).

Em outras palavras, é necessário que sejam criadas as possibilidades para o desenvolvimento da autonomia com a qual o estudante será capaz de produzir e construir seu

---

<sup>11</sup> “O sociointeracionismo pressupõe práticas educativas diferenciadas que impreterivelmente trazem dinamismo, mobilidade, ludicidade e estímulos à cognição (...) utilizar ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo. O aluno precisa sentir-se convidado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica e transformadora” (OLIVEIRA, 2014, p. 49)

conhecimento como “sujeito também da produção de saber”. Assim, a partir de Freire aprender teve suas nuances realçadas na formação dos professores como algo não restrito ao ambiente escolar, mas como uma habilidade que deve ser construída para a vida, assim como defende Littlewood (1999) ao tratar da autonomia. Partindo dessa reflexão, Pimenta (2016) afirma que uma pedagogia desenvolvida sob o viés da autonomia deve ser pautada:

Num processo educativo libertador que procede do desenvolvimento de capacidade dos sujeitos de criar suas representações do mundo, pensar estratégias de resolução de problemas e aprender a se compreenderem como sujeitos inseridos em contextos sócio-histórico-ideológicos específicos. (PIMENTA, 2016, p. 98)

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) faz abordagens mais políticas do conceito de autonomia e, apesar de incentivar o desenvolvimento dessa habilidade, especialmente como uma das responsabilidades a ser assumidas pelo professor, ele não sugere formas de colocar isso em prática - que é o que também acontece em documentos brasileiros que orientam a educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), art. 35, uma das finalidades do Ensino Médio é: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2005). Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é possível encontrar entre seus conceitos estruturantes: “deve-se garantir que o aluno adquira a autonomia necessária para aprender a aprender” (BRASIL, 1997, p. 39). Outro trecho deveras interessante reflete bastante os ideais transmitidas por Freire (1996) e reforçados por Pimenta (2016):

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento (BRASIL, 1997, p.61)

Do mesmo modo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) define os objetivos gerais da Educação Básica para a vida do aprendiz:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o *desenvolvimento de competências para aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, *ter autonomia* para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, grifo nosso).

A partir dos trechos dos documentos apresentados, que corroboram com o defendido por Freire (2016) e com o conceito de uma pedagogia que estimule a autonomia, notamos que

esse já é um tema presente nas discussões pedagógicas brasileiras. Porém, ele é apresentado como uma habilidade que se espera ser desenvolvida pelo estudante sem, no entanto, definir *como* a autonomia pode, na prática, ser promovida, especialmente com relação aos estudos e aprendizados de LE.

Tanto para ensinar quanto para aprender é necessário saber se adaptar ao contexto, à realidade, aos objetivos, ao meio social, às demandas e expectativas que envolvem o conhecimento em questão. Exatamente essa relação de ensino e aprendizagem como algo dinâmico que, portanto, exige dinamicidade, é abordada por Freire (1996), assim como por Vygotsky (2003), e reflete o que encontramos em Pimenta (2016). Vygotsky afirma sobre o processo educativo: "ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento" (p.79), evolução com a qual encontramos a fala de Freire em concordância: "o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento" (p 22) e de forma mais poética: "o mundo não é. O mundo está sendo" (p. 30).

Dentro dessa perspectiva é inserido o conceito de autonomia, que Vygotsky defende ao dizer da necessidade de o aluno aprender a educar a si mesmo, ou seja, que ele aprenda a aprender para ser não um receptáculo de informações transmitidas pelo professor, mas um ser social e político que saiba agir com o que aprender: "É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, e que nossa meta não é inocular virtudes escolares especiais, mas comunicar hábitos e capacidade de viver" (VYGOTSKY, 2003, p. 77).

Portanto, encerramos este tópico sobre a visão social e política de autonomia inserindo-a dentro das trocas pedagógicas nas quais é necessário respeito, abertura, liberdade, ética, curiosidade, guia e aceitação. Exortamos para o reconhecimento de que nessa troca se relacionam seres independentes que são transformadores do mundo e da História, como dizem Freire (1996) e Vygotsky (2003), e que sua formação e instrução devem agregar valor e meios para que as transformações a serem feitas sejam promotoras de bons frutos pessoais, sociais e históricos.

### **2.2.2 Autonomia na aprendizagem**

Moura Filho (2009) realizou um estudo do estado-da-arte com autonomia e ensino de línguas bem detalhado, o qual foi revisitado e, em partes, incrementado por Aquino (2018). Consultamos ambos os trabalhos para traçar aqui nosso referencial teórico do tema, preferindo-os por serem mais recentes e também trazerem definições de pesquisadores nacionais da área. Além disso, consultamos também o estudo do estado-da-arte feito por

Benson (2001). Aproveitamos o apanhado teórico que os autores fizeram em seus trabalhos, mas também não nos ateremos somente a eles, enriquecendo nossa revisão como for necessário para estruturar o embasamento desta pesquisa.

Em sua tese de doutorado em 2003, Nicolaidis destacou a precariedade do sistema de ensino brasileiro com relação à eficiência de aprendizagem de LE e a relevância da implementação de práticas pedagógicas que levassem em conta a autonomia.

Apoiando-se no PCN de língua materna, a pesquisadora salienta a diferença entre *independência* e *autonomia*, classificando a primeira como uma questão de atitude, e a segunda, como um estado emancipado do indivíduo em todos os níveis do ser: intelectual, moral, afetivo e sociopolítico. Assim, além de estar ligada com o conceito de *independência*, a autora também defende que a autonomia se conecta com a *responsabilidade* em modificar o meio social no qual o indivíduo está inserido. Ou seja, em responder moralmente pelo bem-estar de coisas ou pessoas envolvidas no meio, com relação à utilização dos novos conhecimentos adquiridos.

Por último, a autora une à autonomia o conceito de *liberdade*, o qual envolve a possibilidade de tomar decisões e agir de acordo com os limites e normas da sociedade. Dentro dessas nuances da autonomia, portanto, o aprendiz deve ter iniciativa sobre seu aprendizado, por meio da independência, deve usar sua liberdade para tomar decisões sobre os aspectos da sua aprendizagem e se responsabilizar pelos usos que fizer dos conhecimentos adquiridos, levando em conta o meio em que os aplicar.

Nicolaidis (2003, p. 38) ainda resume - baseando-se em Holec (1986), Benson (2001), Rubin (2001), entre outros autores - que o aprendiz em autonomia deve fazer de forma a se tornar autônomo:

1. Definir metas e objetivos de aprendizagem;
2. Se responsabilizar pela busca e aquisição do conhecimento;
3. Tomar decisões sobre como atingir seus objetivos;
4. Compreender seu perfil de aprendizado para estar apto a traçar as melhores estratégias de estudo com base na solução das suas dificuldades particulares;
5. Ser capaz de se autoavaliar, pontuando seus erros e acertos, calculando seu nível de desempenho; e
6. Se responsabilizar por sua autonomia como modificador do meio social em que se insere e no qual atua.

Moura Filho (2009) retoma Macaro (1997) para introduzir algumas variações possíveis para a aprendizagem guiada pela autonomia, nas quais as condições acima colocadas por Nicolaidis (2003) se encaixam. Macaro (1997) assim as define: *aprendizagem independente*, que concerne uma habilidade de aprendizagem na ausência do professor, e *aprendizagem flexível*, na qual criam-se habilidades de tomada de iniciativa na aprendizagem para trato das informações alcançadas nos estudos.

Dickinson (1987, p.11) perpassa Macaro (ibid) ao definir o termo como uma situação “na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões” na qual há completa independência de materiais direcionados especialmente a ele, instituições ou professores envolvidos. Allwright (1990, p.12), em contrapartida, já indica a autonomia não como um estado de total independência, mas sim um estado de constante mudanças que, em um momento ou outro, levará a essa situação descrita por Dickinson.

Discordamos desses autores trazendo primeiro a percepção de Little (1991) e Macaro (1997), após revisaremos Nunan (1997) e, em seguida, Miccoli (2005) e Paiva (2005). Dessa forma, diante de tantas visões sobre a conceituação de autonomia, Moura Filho (2009) traz Little (1991, p.3) com as definições do que não é possível que ela seja - com as quais concordamos. Entre suas ressalvas, destacamos que autonomia não é um comportamento único e de fácil identificação, nem um estado estável que durará perpetuamente após alcançado, além de que também não indica ausência absoluta de um professor, como vimos na sugestão de Dickinson.

Se consultarmos o quadro de Aquino (2018) baseado em Moura Filho (2009) contendo uma revisão dos principais conceitos de autonomia construídos por pesquisadores de renome na área - Holec, Young, Little, Benson, Coretall, Macaro, Nicolaidis, Miccoli, Paiva, entre outros - vemos repetidamente, nas diversas definições encontradas, caracterização da autonomia como uma *habilidade*, *capacidade* ou *competência* que envolve *independência*, *responsabilidade*, *liberdade*, *decisão*, *ação* e *criação*.

Depreendemos disso que a autonomia pode tanto ser uma *habilidade* a ser exercitada como um objetivo e desenvolvida com esforço e tempo (o que pode acontecer de forma consciente ou não), quanto uma *capacidade* que envolve o poder, e/ou possibilidade, de executar algo (no caso, a tomada de decisão), ou uma *competência*, algo que se executa com autoridade, ou seja, com propriedade. A partir disso, vemos que a autonomia é uma percepção do aprendiz como autor capaz de ter propriedade sobre sua aprendizagem e se desenvolver na atividade de buscar o conhecimento, tendo a responsabilidade de tomar decisões sobre seu

caminho, seus objetivos e suas necessidades e, portanto, independência de atuar sem a necessidade de apoio, desde que haja liberdade para possibilitar que isso ocorra.

Além disso, podemos observar esse conceito em três nuances sugeridas por Benson (1997, p.18-34) à luz do Positivismo, Construtivismo e Teoria Crítica<sup>12</sup>, como traz Moura Filho (2009):

1. *Autonomia técnica*: é autonomia como habilidade técnica de agir sobre sua aprendizagem em situações sem auxílio exterior, seja de uma instituição ou de um professor;
2. *Autonomia psicológica*: é uma “transformação interior”, de acordo com Benson (ibid, p.19), na qual o aprendiz assume níveis mais amplos de responsabilidade;
3. *Autonomia política*: é um nível de autonomia para controlar seus processos, contextos e conteúdos de aprendizagem, de modo que há grande engajamento, “profunda conscientização do contexto social no qual ocorra a aprendizagem em que o aprendiz esteja incluído até o envolvimento direto em mudanças sociais e políticas” (MOURA FILHO, 2009, p. 261).

Sobre o engajamento político, Moura Filho (2009) apresenta as sugestões de Benson (1997) dizendo que a autonomia pode ter atuação em uma autenticidade interacional com a língua, em um trabalho coletivo com pares para realização de tarefas, no entendimento do contexto social da língua estudada, ao gerenciar a aprendizagem por meio da operacionalização de controle sobre recursos, conteúdos e objetivos, além de em situações de discussão crítica.

É importante ressaltar que o autor defende a não estagnação de nenhuma etapa ou estado em que se possa descrever a autonomia. Já Macaro (1997, p.170-171) se direciona para o ensino e aprendizado de línguas, definindo outros três níveis diferentes de autonomia:

1. Em *competência linguística*: indica domínio da língua estrangeira suficiente para se comunicar atuando sobre essa língua sem auxílio de outro falante;
2. Em *competência de aprendizagem de línguas*: desenvolvimento de habilidades de aprendizado e capacidade de reproduzi-las em outras situações ou até para estudo de outras línguas adicionais;

---

<sup>12</sup> Aproveitando as definições dadas por Moura Filho (2009) em nota de rodapé: “Segundo o Positivismo, a linguagem é uma representação direta da realidade objetiva. No Construtivismo, o conhecimento é visto como construção de significados. Para a Teoria Crítica, a aprendizagem é um processo de engajamento no contexto social, que acarreta possibilidades de ação política e de mudança societária.”

3. Em *escolha e ação*: semelhante à *autonomia política* de Benson, envolve capacidade de tomada de decisão para escolha dos conteúdos de acordo com seu interesse e de abordagens de acordo com sua necessidade.

Prosseguindo com a ideia de níveis, Nunan (1997), como mostra Moura Filho (2009, p.264), descreve que a autonomia pode se apresentar em cinco níveis, os quais, de acordo com o autor, não seguem obrigatoriamente uma ordem fixa, podem se manifestar mais de um ao mesmo tempo. Eles podem também não serem todos visitados pelo aprendiz, o que não anularia sua caracterização como autônomo.

A partir do quadro elaborado por Moura Filho (2009, p.264), temos os seguintes níveis descritos por Nunan (1997):

1. *Consciência*: identificação de estratégias e estilos de aprendizagem e tomada de consciência dos aprendizes dos seus objetivos e conteúdos;
2. *Envolvimento*: tomada de decisão sobre sua aprendizagem;
3. *Intervenção*: adaptação das suas ações, tarefas e atividades de acordo com a necessidade de regular seu programa de aprendizagem;
4. *Criação*: os aprendizes criam seu próprio material para atingir seus objetivos como melhor lhes convém;
5. *Transcendência*: os aprendizes realizam conexão entre o conteúdo da sala de aula e o apresentado no mundo exterior, sendo que os aprendizes podem se tornar professores e/ou pesquisadores.

Em contrapartida, diferente dessas descrições de estados e níveis, Miccoli (2005, p.32) descreve a autonomia como uma *atitude* “que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem”. A visão dessa autora estabelece a autonomia como uma *ação*, algo pontual e ocasional, diferente de um estado, que é mais amplo e duradouro, como define Dickinson (1997); ou um nível, que sugere uma sequência (não no sentido de ordem, mas no de sucessão de eventos que podem ser arbitrários), como apresenta Nunan (1997). Em sua definição, Miccoli (2005) afirma que a autonomia é livre para ser tanto quanto um momento apenas, uma tomada de ação que não impõe a implicância de que as outras ações suporão autonomia também, como é o caso de “estado” e “nível”.

Assim, introduzimos a apresentação de Paiva (2005), que consideramos ser a que melhor abrange as diversas nuances da autonomia a serem tratadas nesta pesquisa. A autora atua em consonância com Benson (1997) e outros pesquisadores - Sheerin (1997), Breen &

Mann (1997) e Nicolaidis & Fernandes (2002) - ao perceber a autonomia como um *sistema*, pois envolve grande complexidade de manifestação, desenvolvimento, aprimoramento, regência e manutenção (ou não). Assim, a pesquisadora reúne as teorias de Holec (1981), Dickinson (1987), Little (1991) Littlewood (1999) e Benson (1997) e apresenta a sua seguinte definição:

*Autonomia é um complexo sistema sócio-cognitivo sujeito a restrições internas e externas que se manifesta em diferentes níveis de independência e controle do processo de aprendizagem de um indivíduo. Envolve capacidades, habilidades, atitudes, vontades, tomadas de decisão, escolhas, planejamento, ações e auto-avaliação tanto como estudantes de língua quanto como comunicadores dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p.3)<sup>13</sup>*

Nesse sentido, Paiva (2005, p. 4) caracteriza a autonomia não mais como apenas um estado, nível ou ação simples, mas como um *sistema*, pois a considera como sensível às condições de contexto social, cultural e político, das pré-disposições do estudante, dos estímulos e *feedbacks* recebidos, de modo que todos esses fatores podem se entrelaçar de diversas formas, tornando esse sistema algo dinâmico e imprevisível, não-linear e ainda assim adaptativo, aberto e auto-organizante. À vista disso, a autora busca na Física o conceito de complexidade e caos para inserir essa imprevisibilidade do sistema complexo que ela percebe na autonomia. Desse modo, “um sistema complexo não é um estado, mas um processo.” (ibid. p.15). Veremos mais profundamente sobre isso no tópico a seguir.

Baseando-nos na síntese que Paiva (2006, p. 90) apresenta ao consultar Sinclair (1997) e Karlsson et al. (1997), no quadro a seguir sintetizamos as definições de autonomia em cinco categorias principais de características: do aprendiz, do processo, das estratégias, em dimensões e de acordo com situações. Complementamos também essas definições a partir da nossa própria revisão referencial desenvolvida para a pesquisa.

---

<sup>13</sup>“Autonomy is a complex socio-cognitive system, subject to internal and external constraints, which manifests itself in different degrees of independence and control of one’s own learning process. It involves capacities, abilities, attitudes, willingness, decision making, choices, planning, actions, and assessment either as a language learner or as a communicator inside or outside the classroom.”

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DA AUTONOMIA

AUTONOMIA				
Características do aprendiz	Características do processo	Características estratégicas	Características dimensionais	Características situacionais
Depende de capacidade inata ou habilidade aprendida de autonomia, autoconfiança, motivação, consciência do aprendizado, independência, liberdade, responsabilidade	Manifesta-se em diferentes graus não-ordenados, arbitrários, instáveis, suscetíveis às condições internas ou externas ao aprendiz de forma imprevisível.	Envolve planejar, tomar decisões, monitorar, avaliar, adaptar, agir, corrigir, se envolver, criar.	Envolve as dimensões psicológica, técnica, social e política.	Pode ser uma ação (agência), um estado ou nível, guiada ou não por um professor ou instituição, pode ocorrer em grupo ou individualmente, acompanhada ou em total independência.

Fonte: dados da pesquisa.

Notamos, portanto, que o conceito de autonomia envolve diversas características, técnicas, dimensões, níveis e processos, configurando um sistema no qual vários elementos se inter-relacionam de formas imprevisíveis e caóticas, ainda que ordenadas. Assim, partimos para o próximo tópico, no qual veremos mais extensamente sobre a autonomia como um sistema complexo e caótico de acordo com Paiva (2006).

### 2.2.3 Autonomia: um sistema complexo e caótico

Algo relevante da perspectiva de Paiva (2006) é a identificação do *caos* que governa a autonomia como um sistema e a percepção de que nesse caos há uma *organização* e ela é essencial para a aprendizagem de LE. Para comprovar seu ponto de vista, em seu trabalho *Autonomy and Complexity* (2006), ela apresenta dados narrativos de histórias de aprendizados de línguas.

Em seu estudo, Paiva (2006) exemplifica com as narrativas como a autonomia é o gatilho e a chave para o aprendizado de LE. É pertinente observar que essa hipótese levantada pela pesquisadora é encontrada no manual do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QEQR) ao dizer sobre a aquisição de línguas, no que concerne ao papel do estudante como responsável por assumir seus estudos e tomar as melhores decisões para participar com eficiência das situações comunicativas

O aprendizado autônomo pode ser promovido se “*aprender a aprender*” for considerado parte integral do aprendizado de línguas, para que os estudantes se tornem cada vez mais cientes do jeito que aprendem, das opções disponíveis para eles e das opções que mais lhes favorecem. Mesmo dentro do sistema institucional que for, eles podem ser trazidos cada vez mais a fazer escolhas de objetivos, materiais e métodos de trabalho à luz das suas próprias necessidades, motivações, características e recursos. (CONSELHO DA EUROPA, p. 141, tradução minha, grifo meu)<sup>14</sup>

Ou seja, o QECR considera a *autonomia* como parte integral do aprendizado de línguas e como uma habilidade indispensável para que, a partir de certo ponto, o estudante assuma o aprendizado como um comunicador na língua-alvo. A autonomia é algo deveras central para comunicação em qualquer língua, assim como defende o QECR, e nesse ponto Paiva define a linguagem como *ação*, e *ação* requer reflexão, envolvimento, tomada de decisões e operação sobre os recursos linguísticos disponíveis para o falante, além da capacidade de adquirir o domínio sobre novos recursos que podem ser descobertos em uma *ação*, ou seja, em uma situação comunicativa. Portanto, a autonomia é novamente reconhecida, sob esse ponto de vista, como inerente ao aprendizado de LE.

Prosseguindo, Paiva (2006) desenvolve o conceito de autonomia dentro da sua teoria do caos e apresenta como cada elemento do ensino/aprendizagem de LE - o estudante, o professor, a instituição, o material, o contexto político e social, a tecnologia - afeta esse sistema de diferentes e inusitadas formas, imprevisivelmente positivas ou negativas.

Com relação ao estudante, a vontade de aprender é apresentada por Paiva (2006) como elemento de importância central para o desenvolvimento da autonomia - que pode acontecer consciente ou inconscientemente -, e outros fatores como capacidades e objetivos pessoais, contato com a língua, cultura etc, podem influenciar de forma positiva ou negativa. A pesquisadora evidencia como o exercício desse sistema durante o aprendizado leva a uma evolução em níveis e que, principalmente, esse processo pode passar por períodos de atividade e inércia dependendo das motivações momentâneas do estudante, o que revela a razão da autora considerar a autonomia um sistema complexo e caótico.

Quanto ao papel do professor, a pesquisadora defende que ele tem um poder significativo para o incentivo da autonomia, mas que esse sistema se mostra novamente imprevisível, pois pode promovê-la tanto um professor que tenha esse objetivo consciente, ou

---

<sup>14</sup> “Autonomous learning can be promoted if ‘*learning to learn*’ is regarded as an integral part of language learning, so that learners become increasingly aware of the way they learn, the options open to them and the options that best suit them. Even within the given institutional system they can then be brought increasingly to make choices in respect of objectives, materials and working methods in the light of their own needs, motivations, characteristics and resources”

adote práticas pedagógicas que incentivem esse sistema inconscientemente, quanto um que não tenha métodos eficazes e envolventes.

Portanto, o estudante poderia desenvolver a autonomia em uma situação de influência didática positiva do professor ou também em uma situação que gere a necessidade de buscar algo além do oferecido a ele de forma a atingir o objetivo de avançar seu aprendizado em LE. Por isso Paiva (2006) defende as estratégias metacognitivas de Little (1991), nas quais o estudante avalia seus próprios progressos, reconhece suas necessidades pessoais e decide quais os melhores caminhos para atingir seus objetivos levando em conta todas essas questões. Paiva (ibid), como diversos autores apresentados neste estudo, diz que, para o estudante ter sucesso na aquisição de LE, ele deve se assumir como o responsável pelo seu aprendizado e reconhecer que ele não pode depender apenas do professor (PAIVA, 2006, p. 9).

Das asserções de Paiva (2006), compreendemos que um estudante que almeja desenvolver a autonomia deve buscar os recursos que favorecem sua aprendizagem. Assim, quanto ao material, desde livros didáticos às TDICs podem ser utilizados de acordo com o que ele achar mais conveniente para seu desenvolvimento. Na atualidade, com a internet sendo mais acessível à população, há várias opções disponíveis on-line para auxiliar na aquisição de LE.

Benson (2011) discorre sobre como as TDICs e a autonomia estão interligadas, pois ambas se baseiam em um atuação em independência. As TDICs produzem um impacto na aprendizagem de línguas em autonomia, como o autor afirma:

Em áreas como autoacesso, aconselhamento linguístico, educação a distância e aprendizagem em tandem, tem havido a necessidade de repensar a provisão de acesso à língua e às oportunidades de aprendizagem de línguas por meio dessas novas tecnologias, o que muitas vezes tem envolvido uma mudança de foco das tecnologias educacionais como provedoras de conteúdo para o design de ambientes tecnologicamente aprimorados para uma aprendizagem autodirigida independente e colaborativa (BENSON, 2011, p. 17, tradução nossa).<sup>15</sup>

Desse modo, é importante considerar como as TDICs trazem a possibilidade de proporcionar aprendizagem em autonomia e como isso pode ser explorado no ensino de línguas criando espaços que ofereçam acesso a essas tecnologias, como apresentou Benson (2011).

---

<sup>15</sup> “In areas such as self-access, language advising, distance education, and tandem learning, there has been a need to rethink provision of access to language and language learning opportunities through these new technologies, which has often involved a shift in focus from educational technologies as providers of content to the design of technologically-enhanced environments for independent and collaborative self-directed learning.” (BENSON, 2011, p.17)

Paiva (2006) também apresenta a importância das TDICs como ferramentas no desenvolvimento da autonomia por criarem oportunidades de aprendizagem, sendo que:

Material impresso, fotocópias, dicionários, recursos visuais, gravadores, laboratórios de línguas, vídeos, computadores, ferramentas da Internet (chat, e-mail, fórum, plataformas de aprendizagem, etc.), software, recursos on-line, máquinas de tradução, corpora digitais, DVDs, e CD-rooms são alguns exemplos de artefatos culturais que podem emancipar os alunos em suas tentativas rumo à autonomia (PAIVA, 2006, p. 113)

Assim, a autora discute as influências do contexto nesse sistema, do meio em que o estudante vive, da cultura da sua região, do ponto de vista macro e do micro. A pesquisadora analisa se esses contextos envolvem situações políticas, sociais, e culturais de incentivo ao contato com a LE visada e se há disponibilidade de contato com ela nesses contextos. Paiva (ibid) concluiu que, em situações em que o estudante pode fazer parte de uma comunidade comunicativa da LE, ou pode se imaginar fazendo parte de uma durante seu aprendizado<sup>16</sup>, o desenvolvimento da autonomia pode ser mais efetivo.

Ao longo de nossas leituras, portanto, fomos percebendo que as definições de autonomia foram se ampliando para a complexidade do sistema que ela representa e ao qual ela pertence, de acordo com Paiva (2006). Assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado, da parte do aluno, representa uma habilidade que deve ser aprendida, caso não exista, exercitada e desenvolvida ao longo do processo - não só como algo vital para a aprendizagem de línguas especificamente, mas também para seu crescimento pessoal, social e político enquanto um cidadão inserido em determinado contexto e comunidade.

Por outro lado, da parte do professor, como possível promotor da autonomia do aprendiz, é necessário que ele seja formado e capacitado a oferecer estímulos à independência do aprendiz, promovendo sua motivação em assumir responsabilidade por complementar seu aprendizado e colocar em prática o aprendido, além de também oferecer oportunidades e atividades que reforcem a agência do aprendiz de modo que ele possa internalizar um sistema de ação verdadeiramente pautado pela autonomia.

### **2.3 Autonomia no ensino**

Ao propor uma aprendizagem de línguas em autonomia e supor que o aprendiz assumirá completamente sozinho todas as responsabilidades sobre o seu aprendizado, é importante observar a possibilidade de se chegar a um impasse em algum momento por notar

---

<sup>16</sup> *imagined communities* ou “comunidades imaginadas” (Murphey, Jin and Li-Chin, 2005).

que eles podem não ter conhecimentos suficientes que os guiem nas decisões e planejamentos necessários para autogerir seu próprio aprendizado, como afirma Benson e Huang (2008, p. 433). Isso pode levá-los a falhar em alcançar seus objetivos ou mesmo abandonar seus estudos por não saberem como dar continuidade a eles de forma efetiva.

Por isso, quando foi considerado que o aprendiz assumisse seu próprio aprendizado em total autonomia, houve um momento em que o papel do professor foi questionado. Entretanto, ele se torna claro quando o aprendiz encontra dúvidas em como autogerir seu processo de aprendizagem: “nosso papel como professores prescreve que devemos fazer mais do que simplesmente libertar os alunos das restrições educacionais. Devemos também capacitá-los a autogerir a sua aprendizagem em condições de liberdade” (BENSON & HUANG, 2008, p. 433, tradução nossa).<sup>17</sup>

Os autores afirmam que a autonomia do professor é um conceito discutido juntamente com a autonomia do aprendiz, primeiramente, porque professores são aprendizes em algum momento, e que podemos perceber esse papel dividido em três categorias: como a capacidade dos professores de promover a autonomia dos aprendizes; como um controle de tomada de decisões sobre o ensino, ao invés de controle sobre a aprendizagem; e como uma capacidade do próprio professor de aprender (BENSON & HUANG, 2008).

Ou seja, os autores concluem que a autonomia do professor é uma habilidade paralela à autonomia do aprendiz por ambas serem habilidades de ser autônomo, assumir responsabilidades, tomar decisões, avaliar e planejar estratégias - o que muda é apenas com relação a qual atividade se exerce essa autonomia: enquanto os aprendizes a aplicam na aprendizagem, os professores as aplicam ao ensino, às decisões tomadas sobre as aulas, sobre o conteúdo, sobre os planos, sobre seu comportamento, por exemplo.

Portanto, os autores sugerem:

Programas de formação de professores não devem simplesmente ensinar os professores em formação sobre a ideia de autonomia do aprendiz, eles também devem ser orientados para a autonomia do professor como uma meta. Argumentando que “professores de línguas têm mais chances de ter sucesso em promover a autonomia do aprendiz se sua própria educação os encorajou a serem autônomos”, Little propôs que “a formação de professores deve estar sujeita aos mesmos processos de negociação que são necessários para a promoção da autonomia do

---

<sup>17</sup> “Our role as teachers prescribes that we should do more than simply liberate students from educational constraints. We must also enable students to self-direct their learning under conditions of freedom” (BENSON, 2008).

aprendiz na sala de aula de línguas” (p.180) (BENSON & HUANG, 2008, p. 428-429, tradução nossa).<sup>18</sup>

Os professores podem exercer seu papel na promoção da autonomia dos aprendizes como mentores, guias, conselheiros, facilitadores, consultores, sendo uma “fonte de conhecimento acessível ao aprendiz, promovendo atividades colaborativas, manejando riscos, sendo um oportunista paciente e recebendo suporte” (ibid, p. 428).

.Os autores destacam que, para que se aprenda a autogerir sua aprendizagem, é necessário ter experiência exercitando na prática essa habilidade. Nesse quesito, o papel do professor é promover atividades em que seus aprendizes possam conhecer as decisões que são possíveis de serem tomadas no seu processo de aprendizagem, como planejar, quais ferramentas estão disponíveis, como usá-las, como se autoavaliar, onde buscar o conteúdo almejado, como refletir sobre si mesmo e ter autoconhecimento para adaptar o processo a seu perfil pessoal de aprendiz de modo que os planos envolvam atividades eficientes e coerentes para eles.

Portanto, é perceptível a conexão entre autonomia do aprendiz e a autonomia do professor, pois como um professor que não sabe autogerir seus próprios estudos poderia promover atividades que ensinaram seus aprendizes a aprender a aprender, se eles mesmo não sabem como fazê-lo?

O que retorna para a importância de os cursos de formação levar os professores não só a refletir teoricamente a autonomia e a autonomia dos aprendizes de línguas, mas também a própria autonomia desses professores em formação, como aprendizes e como futuros promotores desse sistema. Lembrando que a independência na aprendizagem é importante, mas não significa ausência de suporte - tanto para professores quanto para aprendizes.

## **2.4 Percurso das metodologias de ensino de línguas estrangeiras**

Nesta seção, apresentamos um breve percurso histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras para podermos analisar a mudança de foco do ensino, a qual passou:

1. Da língua, para o aprendiz;
2. Da estrutura da língua, para o contexto em que ela é ensinada;
3. Da figura do professor, para a figura do aprendiz; e enfim,

---

<sup>18</sup> “Teacher education programmes should not simply teach student teachers about the idea of learner autonomy, they should also be oriented towards teacher autonomy as a goal. Arguing that “language teachers are more likely to succeed in promoting learner autonomy if their own education has encouraged them to be autonomous”, Little proposed that “teacher education should be subject to the same PR2\_delta\_24-especial.p65 428 22/2/2003, 04:17 BENSON & HUANG: AUTONOMY IN THE TRANSITION... 429 processes of negotiation as are required for the promotion of learner autonomy in the language classroom” (p.180)” (BENSON & HUANG, 2008).

4. Do professor transmitir conteúdo e o aprendiz receber, para o professor guiar e orientar e o aprendiz se responsabilizar por ir atrás do conteúdo pretendido.

Portanto, acreditamos que atualmente as pesquisas metodológicas beneficiam largamente a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos por gradativamente estarem se voltando a investigar o *aprender a aprender* e o *ensinar a aprender*, como vimos em capítulo anterior com as redes de pesquisa da AILA.

Desde o Renascimento até o final do século XIX e início do século XX, o aprendizado de línguas estrangeiras (LE) tinha como objetivo magno e final a aquisição da habilidade de leitura de obras literárias clássicas. Nesse período, a Abordagem<sup>19</sup> de Gramática e Tradução (AGT), ou Método Tradicional, foi predominante a metodologia de ensino e aprendizado e tinha como objetivo aprender as línguas clássicas (o grego e o latim) para viabilizar o estudo da literatura nessas línguas. Para tanto, a abordagem se guiava pelo estudo estrutural e normativo da gramática para realização de leitura e tradução (LEFFA, 2016).

Posteriormente, no início do século XX até meados de 1950, em um contexto histórico de trocas econômicas internacionais e atividades bélicas, o objetivo do aprendizado de línguas passou a ser a comunicação oral em diferentes contextos sociais. Dessa maneira, ganhou destaque a Abordagem Direta (AD), na qual a tradução da LE para a língua materna é desprezada e o desenvolvimento da compreensão auditiva e desempenho oral, priorizados. Ainda havia contato com textos escritos, mas todo o conteúdo é situacional, ou seja, traz pequenas conversas do dia-a-dia, como por exemplo no supermercado, na escola, no trabalho etc, por meio de apoios visuais que proporcionavam, preferivelmente, a extinção do uso de língua materna na comunicação e na sala de aula.

Segundo Leffa (2016), enquanto países como Bélgica, França e Alemanha assumiam a AD como metodologia de ensino de LE, os Estados Unidos, pensando em sua aplicabilidade nas escolas de ensino regular, recusou-a por decretá-la inaplicável a esse contexto e considerar que “o ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado” (LEFFA, 2016).

Assim, em seu lugar, adotou-se em terras americanas a Abordagem para Leitura (AL), que trazia da AGT o estudo de regras gramaticais necessárias para a leitura e, da AD, a

---

<sup>19</sup> Leffa (2016, p.22) utiliza a terminologia “abordagem” para retratar um conjunto de métodos, ou metodologia, usados para o ensino de línguas de acordo com os pressupostos teóricos que pautem a visão da língua e da aprendizagem (se, por exemplo, como estímulo e automatização de respostas; atividade cognitiva e internalização de regras; etc). De forma semelhante, porém mais clara, Almeida Filho (2013) define: [...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p.30)

exposição do aluno diretamente à língua-alvo, sem apoio da língua materna. Essa abordagem, claramente, tinha como finalidade o aprendizado de LE para se realizar leitura, de modo que suas atividades visavam propiciar o máximo possível o contato com textos escritos, na sala de aula e fora dela.

Mas, foi a partir do advento da Abordagem Audiolingual (AAL) que o contato com textos literários foi totalmente deixado de lado por um tempo no ensino de LE. Surgindo durante a Segunda Guerra Mundial, em reação à AL, o objetivo do aprendizado de línguas era preparar soldados do exército para se comunicar em terras estrangeiras. Ainda trazendo a visão da AD de se aprender a sequência ouvir-falar-ler-escrever, era uma abordagem extremamente mecanicista, baseada no *behaviorismo*, ou seja, tratava a língua como resposta a um estímulo e trabalhava, dessa forma, com base em repetições.

Por volta de 1970, diante do cansaço repetitivo e da ineficiência prática da AAL no momento de estabelecer comunicação direta com os nativos, insurgiu a Abordagem Comunicativa. Nela, o foco também era o desempenho oral com aplicação na prática, mas havia ênfase no aprendiz como agente da língua, de modo que o objetivo era criar em sala de aula situações comunicativas mais próximas do real e de acordo com os objetivos dos alunos, com pouca presença de textos escritos (LEFFA, 2016, p. 38).

Entretanto, uma característica da AC que, aliás, foi muito criticada pelos linguistas, é sua ausência de objetivo fixo de ensino - o que podemos ver como uma abertura positiva para a adaptação dessa abordagem ao contexto específico de cada situação de ensino e aprendizagem de LE, atendendo às necessidades do aprendiz.

Entre as características principais da Abordagem Comunicativa, Abrahão (2015) baseia-se em Almeida Filho (2013) para classificá-las em preocupações comunicativas, culturais e interacionais, como apresentado a seguir:

1. Preocupação comunicativa: proporcionar uma aprendizagem voltada para aspectos semânticos e discursivos da língua, baseando-se nos objetivos comunicativos dos alunos, com priorização de uma gramática pragmática e o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita) integralmente, de forma que o conteúdo seja contextualizado e prático;
2. Preocupação cultural: promover a integração entre a cultura do aprendiz e a da língua-alvo; e
3. Preocupação social: promover tarefas em grupo entre os alunos e ter atenção a questões afetivas e aos diferentes perfis de aprendizagem.

Essa valorização do papel do aprendiz levou ao desenvolvimento da abordagem principal nos estudos de ensino e aprendizado de LE atualmente: o Pós-Método, como definido por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b), ancorado no socioconstrutivismo e interacionismo social e no qual a autonomia do professor e do aprendiz são centrais para a definição da sequência de materiais e atividades de ensino e aprendizado. Ou seja, há liberdade para adaptação total do processo às especificidades de cada perfil de aprendiz visando à agência e interação, de modo que as práticas nas salas de aula atuais no Brasil são uma mistura de características das abordagens gramática-tradução, direta, audiovisual e comunicativa. Assim define o autor:

(O parâmetro da particularidade) requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular.<sup>5</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34, tradução nossa).<sup>20</sup>

Com o Pós-Método incentivando a liberdade para adaptação do ensino, o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências interculturais inclusivas e sociais, os professores são instruídos a realizar uma leitura do seu contexto de ensino para adaptar suas práticas de acordo com o perfil de turma e/ou de aprendiz(es), considerando também seus objetivos linguísticos e os recursos disponíveis. Desse modo, é uma abordagem que traz foco total na figura do aprendiz, preocupação com sua atuação e desempenho não somente estrutural sobre e com a língua, como também no meio social no qual ele se inserirá com ela.

Na Perspectiva Acional, Puren (2006) define a ênfase do ensino de línguas na *ação*, o agir sobre, com e pela língua, além de agir com relação ao próprio aprendizado e no meio social. Do ponto de vista do professor, essa perspectiva descreve a importância de se criar um ambiente de aprendizagem que incentive e dê espaço para essa ação:

Eu proponho - mesmo que essa distinção não seja comum - reservar “ação” para o agir de uso (ou social), e “tarefa” para o agir de aprendizagem (ou escolar); e definir de forma abstrata “ação” como “unidade de sentido no agir de uso”, “tarefa” como “unidade de sentido no agir de aprendizagem”, e “perspectiva acional” como “relação entre ação de referência e tarefa de referência” (PUREN, 2006, p. 39, tradução nossa).<sup>21</sup>

Baseando-nos em Leffa (2016) e Kumaravadivelu (2006), organizamos o quadro a seguir para ilustrar a trajetória descrita:

<sup>20</sup> “It requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.” (KUMARAVADIVELU, 2003)

<sup>21</sup> “Je propose - même si cette distinction n'est pas courante de réserver « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche. pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ; et de définir de manière abstraite «action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », «tâche :Il comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence »” (PUREN, 2006, p. 39)

QUADRO 2 - METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

	Época	Objetivo	Abordagem
Abordagem Gramática e Tradução (AGT)	Séc. XVI ao fim do séc. XIX.	Aprendizagem de grego e latim para estudo literário por meio da leitura de obras clássicas.	Estudo estrutural e normativo da gramática para realização de leitura e tradução.
Abordagem Direta (AD)	Início do século XX até meados de 1950	Contexto histórico de trocas econômicas internacionais e atividades bélicas, o objetivo passou a ser a comunicação oral em práticas sociais.	Desenvolvimento da compreensão auditiva e desempenho oral são priorizados. Ainda há contato com textos escritos, mas todo o conteúdo é situacional, ou seja, traz pequenas conversas do dia-a-dia.
Abordagem para Leitura (AL), EUA	Início do século XX até meados de 1950	Para se realizar leitura, de modo que suas atividades visavam propiciar o máximo possível o contato com textos escritos, dentro e fora da sala de aula.	Trazia da AGT o estudo de regras gramaticais necessárias para a leitura e, da AD, a exposição do aluno diretamente à língua-alvo, sem apoio da língua materna.
Abordagem Audiolingual (AAL)	Durante a Segunda Guerra Mundial	Produzir falantes no exército que conseguissem se comunicar em terras estrangeiras.	Aprender na sequência ouvir-falar-ler-escrever, era mecanicista, baseada no <i>behaviorismo</i> , ou seja, via a língua como resposta a um estímulo, e trabalhava, dessa forma, com base em repetições.
Abordagem Comunicativa (AC)	Por volta de 1970 - atualmente	Desempenho oral com aplicação na prática, mas havia foco no aprendiz como agente da língua.	Criar em sala situações comunicativas mais próximas o possível do real e de acordo com os objetivos dos alunos. Contato com textos escritos não-literários.
Pós-Método	Atualmente	Liberdade para adaptação total do processo às especificidades de cada perfil de aprendiz visando a agência e interação de acordo com seus objetivos linguísticos.	Ancorada no socioconstrutivismo e interacionismo social e na qual a autonomia do professor e do aprendiz são centrais para a definição da sequência de materiais e atividades de ensino e aprendizado.
Perspectiva Acional	Atualmente	Promover interação social por meio de ação sobre a língua e por meio dela.	Execução de tarefas e ações, especialmente em grupos, com preocupação em reproduzir contextos sociais reais de interação.

Fonte: dados da pesquisa.

Almeida (2017) define “metodologias ativas” de ensino de línguas como práticas que preconizam a conexão entre educação, cultura, sociedade, política e meio escolar, proporcionando uma aprendizagem através de métodos ativos, que envolvam a criatividade e busquem criar oportunidades para os aprendizes aprenderem com suas experiências, agindo sobre e com o seu aprendizado, em autonomia (ALMEIDA, 2017, p.17). A Abordagem Comunicativa, a Perspectiva Acional e o Pós-Método, ao darem ênfase ao aprendiz, conferem importância a seu agir, sua atividade, criação e produção no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, atualmente o ensino de línguas tem se ancorado em metodologias ativas, priorizando o papel central do aprendiz e a comunicação por meio da sua tomada de ação contextualizada. Há preocupação com a inserção social desse falante na comunidade, de modo que o papel do professor é ser um orientador do uso da língua. Há também preocupação em adaptar o ensino de acordo com as necessidades e motivações dos perfis dos estudantes ou das turmas, o que reforça a centralidade do ensino no papel do aprendiz. Há maior responsabilidade pela aprendizagem nas mãos dos estudantes e sua independência é estimulada, tanto com relação ao uso da língua, quanto como no processo de aprendizagem.

Foi a partir do momento em que foi dada relevância à possibilidade de ação dos aprendizes que as reflexões sobre autonomia surgiram, com relação ao aluno e suas decisões sobre seu aprendizado, e com relação ao professor e suas decisões sobre o ensino. Por isso buscamos avaliar nesta pesquisa se a autonomia está presente na percepção dos professores sobre o ensino e aprendizagem de línguas e se seu conceito reflete abordagens metodológicas ativas ou/e a autonomia como um sistema complexo.

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

#### **3.1 Abordagem qualitativa**

O estudo foi desenvolvido seguindo a abordagem qualitativa, por compreender que ela envolve a subjetividade do comportamento, ações e relações humanas, havendo uma “necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam” (MINAYO, 2001, p. 21). Por esse motivo, essa é a abordagem indicada para as pesquisas que envolvam percepções e valores de atores sociais - no caso desta pesquisa, as percepções de professores de línguas em formação através dos seus relatos.

#### **3.2 Campo empírico**

O curso de Letras da UFV oferece as seguintes habilitações: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Português-Inglês, Português-Francês e Português-Espanhol. Visando aperfeiçoamento profissional dos discentes do curso, professores do Departamento de Letras (DLA) criaram, em 1998, o CELIN (Curso de Extensão em Língua Inglesa), posteriormente, em 2005, o CELIF (Curso de Extensão em Língua Francesa), em 2011, o CELES (Curso de Extensão em Língua Espanhola) e o CELIB (Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais) e em 2017 o CELIPE (Curso de Extensão em Português para Estrangeiros). Todos esses cursos são integrantes do PRELIN e oferecem oportunidades de aprendizagem das respectivas línguas para a comunidade acadêmica da UFV e para a comunidade da cidade a valores mais acessíveis.

O campo empírico deste estudo foi o Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN) da UFV, criado com o objetivo de oferecer cursos de idiomas e se constituir como espaço científico de pesquisa e ensino, além de também funcionar como campo de estágio para os alunos dos cursos de Letras e Secretariado Executivo Trilíngue do Departamento de Letras (DLA). Atualmente, o programa conta com a oferta de cursos de Inglês, Francês, Espanhol, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português para Estrangeiros, em nível básico, intermediário e avançado.

#### **3.3 Participantes**

Assim, os participantes desta pesquisa foram licenciandos de cursos de Letras da UFV que atuam como professores no PRELIN. Entrevistamos os professores em formação atuando nos níveis básico, intermediário e avançado do CELIN, CELIF, CELES e CELIB do

programa de extensão em Inglês, Francês, Espanhol e Libras. Pretendíamos entrevistar dois professores de cada curso, perfazendo um total de 8 participantes, porém, com relação a Libras, conseguimos coletar a entrevista de apenas um professor, de modo que o total de participantes foi sete.

### 3.4 Coleta de dados

Para compor o corpo de dados do estudo, escolheu-se como técnica de coleta as entrevistas semiestruturadas, por possibilitarem o acesso à:

obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (SELLTIZ et al., 1967, p. 27 apud GIL, 2008, p.109)

A pesquisa por meio das entrevistas semiestruturadas<sup>22</sup> permitiu a coleta dos relatos dos professores, suas impressões e percepções por meio das quais foi possível compreender o cenário da autonomia na formação dos docentes de línguas da UFV.

A opção por semiestrutar a entrevista se deu por ela permitir certo direcionamento para algumas informações que se deseja coletar na pesquisa, sem limitar a resposta do participante, dando margem para que relate outros aspectos que julgar pertinentes. A entrevista semiestruturada se faz adequada à complexidade da pesquisa qualitativa, que explora os atores sociais. Assim, as entrevistas se pautaram em um roteiro previamente esquematizado, iniciando-se, naturalmente, com as perguntas identificatórias, seguindo para questionamentos contextualizadores da prática docente dos licenciandos em línguas e finalizando com uma sondagem direta das suas percepções sobre autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. “A elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 2021, p. 95).

As entrevistas foram gravadas em áudio por meio de gravador digital e, em seguida, foram transcritas na íntegra, para posterior organização dos dados, que foram interpretados com base em Análise de Conteúdo. Essa técnica trata-se de uma técnica que investiga, por meio de descrição objetiva, sistemática e quantitativa os dados coletados em comunicações com finalidade de interpretá-las (BERELSON, 1952, p. 13 apud GIL, 2008, p. 152).

Como explica Bardin (1977, p.95 apud GIL, 2008, p.15), esse método se constitui de três etapas: na primeira, é realizada a leitura dos dados, o contato inicial com a documentação, sua organização para descobrir possíveis linhas de análise; na segunda ocorre a exploração do

---

<sup>22</sup> Roteiro de entrevista em anexo ao final

material, e a avaliação das decisões tomadas no primeiro momento, compondo-se de recorte, enumeração e categorização dos dados, ou seja, sua sistematização. Por fim, na terceira, é realizado o tratamento, inferência e interpretação dos dados, na qual generalizações serão feitas a partir de procedimentos organizados na sistematização, relevando as informações obtidas. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, é o momento da interpretação final das informações coletadas, sendo que “nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (GOMES apud MINAYO, 2001, p. 76).

Nesse processo, buscamos criar categorias analíticas que interessam ao trabalho, separando os dados, por exemplo, por habilitação linguística de cada grupo de professores, por período de curso para então buscar identificar em suas narrativas a descrição do estado da sua formação profissional com relação a discussões, que envolvem autonomia, ensino e aprendizagem de línguas.

Finalmente, os resultados obtidos foram discutidos com base nos achados da literatura da área, buscando padrões ou divergências que contribuam para o entendimento da importância da autonomia na formação inicial de professores de línguas.

Para a entrada em campo e coleta de dados, foi encaminhado um e-mail para as secretarias de cada curso de extensão solicitando o contato dos professores em atuação para que fossem convidados a participar da pesquisa, caso assim quisessem. Só obtivemos resposta das secretarias do CELES, do CELIN e do CELIF com encaminhamento de endereço de e-mail dos professores. A partir disso, foi-lhes enviado o convite de participação por correio eletrônico, mas não obtivemos nenhuma resposta.

A secretaria do CELES foi a única que encaminhou prontamente o número de celular dos professores, de modo que foi possível entrar em contato com eles via mensagem de *Whatsapp*. Assim, duas professoras de língua espanhola se disponibilizaram a participar da entrevista.

Para entrevistar um professor do CELIF, foi feita uma abordagem presencial no Departamento de Letras da UFV ao final da sua aula com um convite, o qual foi aceito. A partir dele, conseguimos contatos de *Whatsapp* de outra professora do CELIF e também de professoras do CELIN, que atenderam ao pedido de participação da coleta.

Também foi entrevistada uma professora da habilitação Letras - Literatura que atua como professora do CELIB. Foi tentado contato com outros professores do CELIB, mas eles, ou não responderam, ou desmarcaram a entrevista.

Seguindo as recomendações éticas, os voluntários tiveram liberdade em participar ou não da entrevista e aqueles que se recusaram não sofrerem quaisquer prejuízos e encerraram o contato, de modo que apenas uma entrevista foi possível na área de Libras.

As entrevistas foram realizadas entre agosto e dezembro de 2022 e abrangeram 7 professores em formação no curso de Letras, de idade entre 22 e 30 anos, com atuação de 6 meses a 5 anos no PRELIN e uma variação de serviço no geral, contando outros trabalhos fora desse programa de extensão, com o mesmo intervalo de tempo - 6 meses a 5 anos. Tivemos acesso a professores que atuavam durante o 3º período do curso e professores que estavam finalizando a graduação, no 10º período. Desse modo, foram dois entrevistados de Língua Inglesa, dois de Língua Espanhola, dois de Língua Francesa e uma professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Organizamos no quadro abaixo o perfil dos entrevistados, listando-os com pseudônimos que lhes foram atribuídos para salvaguardar sua identidade:

QUADRO 3 - PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

<b>Participante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Período da graduação</b>	<b>Curso em atuação no PRELIN</b>	<b>Tempo de serviço no PRELIN</b>	<b>Tempo de serviço em geral</b>
Paula	Feminino	23 anos	Português e Inglês	8º	CELIN	2 anos	2 anos
Lara	Feminino	22 anos	Português e Inglês	3º	CELIN	6 meses	1 ano
Amanda	Feminino	24 anos	Português e Francês	8º	CELIF	3 anos	5 anos
Lucas	Masculino	24 anos	Português e Francês	8º	CELIF	3 anos	3 anos
Gabriela	Feminino	23 anos	Português e Literatura	8º	CELIB	6 meses	6 meses
Ana	Feminino	24 anos	Português e Espanhol	8º	CELES	5 anos	5 anos
Sílvia	Feminino	30 anos	Português e Espanhol	3º	CELES	6 meses	5 anos

Fonte: dados da pesquisa.

#### **4. ANÁLISE DE DADOS**

Realizamos a análise dos dados coletados interpretativamente buscando destacar, primeiramente, as percepções dos professores em formação sobre o seu papel e o papel do estudante no trajeto do aprendizado, em seguida, sua definição do que é a autonomia e se adotam alguma prática que possa promovê-la, consciente ou inconscientemente, de acordo com seus relatos. Além disso, buscamos traçar o quadro da formação de professores das habilitações Francês, Espanhol e Inglês da Universidade Federal de Viçosa a partir da perspectiva dos entrevistados.

Ressaltamos que esta pesquisa se dedicou a sondar apenas as percepções dos professores ao redor das teorias que envolvem a autonomia no ensino e aprendizado de línguas e o que da sua formação dizem considerar relevante para a sua atuação em sala.

Outros fatores relevantes foram: primeiro, o tempo de serviço e experiência de cada professor, já que, a prática é formadora da percepção do professor sobre sua atuação e esse tempo ganhando experiências docentes influenciará diretamente, portanto, nessas percepções; e segundo, o período do curso em que estão, devido às orientações e formação diferentes recebidas de acordo com tal fator.

Organizamos as análises de acordo com cada objetivo, realizando-as primeiramente de modo geral, incluindo os resultados obtidos a partir das entrevistas de todos os professores, e em seguida categorizando por língua ao traçarmos uma visão da formação de cada área, já que cada uma tem sua ementa específica e cada curso de extensão tem uma orientação de estágio dedicada. Procuramos dividir por tópicos: primeiramente, a percepção que os professores têm de qual é o papel dos estudantes, em seguida, sua compreensão do que é autonomia, sua visão do papel do professor e o quadro que descrevem da sua formação com relação às teorias da autonomia. Entretanto, por se conectarem e complementarem, esses tópicos podem se entremear durante a análise.

##### **4.1 Percepção dos professores sobre o papel do aprendiz**

Todos os sete professores em pré-serviço entrevistados atribuem papel central ao aprendiz ativo na trajetória de aprendizagem e em suas decisões sobre os planos de aulas. Seus relatos reproduzem conceitos metodológicos presentes na Abordagem Comunicativa e no Pós-Método, os quais, de acordo com Leffa (2016, p. 39-40), veem o aprendiz como o ponto central do ensino e aprendizagem com relação a tomadas de decisão sobre conteúdos e técnicas usadas em sala de aula. Desse modo, o professor fica sendo a autoridade, responsável

por distribuir conhecimentos e orientar, sendo que o aspecto afetivo e a sensibilidade do professor às demandas dos alunos são importantes, assim como atividades em grupo.

Podemos depreender esse ponto a partir do que os professores dizem levar em consideração ao prepararem os planos de aula: o perfil da turma, seus interesses, aquilo que eles desejam e o que os motivam. Esse movimento demonstra também uma consciência da necessidade de ser observador, atento e considerativo como características importantes a um professor. Como resume em sua fala o professor Lucas, do CELIF: “eu gosto sempre de pensar no perfil da turma, perfil tanto individual dos alunos quanto da turma, como um quadro geral.”

O perfil do aluno também é uma preocupação pertinente ao Pós-Método, como afirma Abrahão (2015, p.30): “Para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.”

Já na fala da professora Amanda (CELIF), notamos a preocupação em despertar o desejo e motivação dos alunos: “eu tento... se eu conhecer bem a turma dos alunos, é... levar uma coisa que eu sei que vai cativar eles um pouquinho”. Assim como notamos no que diz a professora Lara (CELIN): “eu tento... primeiro eu gosto muito de conhecer meus alunos, gosto de saber o que que eles gostam, quais são os interesses deles pra eu poder tá sempre trazendo algo que vai.. né? Fazer ele engajar... dentro do, do tema”. Essa preocupação em fazer uma leitura do perfil e dos motivadores dos alunos é uma indicação da centralidade atribuída ao papel do estudante: pensar nas aulas a partir da figura do aprendiz, ao contrário do que ocorre em metodologias anteriores à Abordagem Comunicativa, em que essa ordem de planejamento parte do professor para o aluno. Como afirma Leffa (2016, p. 38): “A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula”.

Com relação ao material de aulas, as professoras Silvia e Ana (CELES) dizem considerar o livro didático acima de tudo para realizar o planejamento: “é feito a partir do material didático que é usado. A gente tem um livro que a gente acompanha, então eu preciso ver os conteúdos” (Silvia, CELES). Ambas apontam o planejamento ser dessa maneira pela orientação presente no curso de adotar os livros didáticos, e que, talvez, se o livro não fosse usado, teriam outras prioridades no planejamento. Isso fica mais claro na fala de Ana: “A gente utiliza um livro didático, e aí, por ser um livro didático caro, a gente tem ele como principal material. Eu utilizo pouco material extra, *menos do que eu gostaria de utilizar*”. Portanto, elas demonstram atenção às instruções que recebem sobre suas práticas.

Também Gabriela (CELIB) traz outro elemento como principal no seu planejamento: pensar estruturalmente suas aulas, preocupando-se especialmente em apresentar o conteúdo de forma contextualizada: “Sempre que a gente vai fazer plano, a gente pensa primeiro como que aquilo vai criar uma situação que eles encontrem no dia a dia.” O caráter prático e contextualmente aplicável da língua é uma das características centrais da Abordagem Comunicativa, como afirma Abrahão (2015): pois trata-se da “busca pelo atendimento dos interesses e necessidade dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.”

Entretanto, mesmo que tenhamos professores de opiniões divergentes sobre o que os guiam ao planejarem suas aulas, todos concordam sobre a necessidade de o aluno ter um papel ativo no seu aprendizado. Como destacam as professoras de Inglês em pré-serviço no CELIN: “acho que eles têm que ter essa autonomia de querer aprender a língua [...] independente do tanto que eu tentar ajudar, não vai fazer muita diferença se eles não quiserem... então *eles têm papel principal na aprendizagem*” (Lara, CELIN). De forma semelhante se posiciona Paula (CELIB): “basicamente vão fazer o trabalho todo, se querem aprender, vão ter que estudar muito, o professor está lá para guiar o estudo dele [...] *o aluno seria então o responsável pelo próprio aprendizado*” (grifo nosso).

Essa percepção reflete o conceito básico de autonomia trazido por Holec (1980) logo no início das pesquisas com esse tema no ensino e aprendizagem de línguas: “autonomia é a habilidade de se responsabilizar por sua própria aprendizagem”. Desde então, esse conceito foi se enriquecendo e crescendo até termos atualmente uma visão bem mais complexa da definição de autonomia, a qual envolve a responsabilidade, mas vai além dela, refletindo outros elementos que também influenciam na sua caracterização, como a tomada de ação, independência, liberdade, contexto de aprendizagem, motivação, estratégias, ferramentas, entre outros (PAIVA, 2006).

O professor de Francês, Lucas, ainda ressalta a importância de os alunos desenvolverem senso crítico para poderem avaliar seu próprio processo, olhando para ele de forma a perceber e se questionar: “essa é minha responsabilidade, é isso que eu quero fazer, então como eu posso fazer?”. Essa perspectiva é corroborada pela professora Amanda, destacando a ação do estudante como crucial na busca por recursos que complementem sua aprendizagem:

O estudante tem que demonstrar interesse e perseverança em aprender. Eu acho que o papel dele é tomar pra si também a responsabilidade do aprendizado. Não só depende do professor. Quando o aluno toma pra si a responsabilidade: ‘eu vou aprender’, acaba que ele é mais curioso, ele vai atrás de mais questões. Ele procura por si próprio música, filme, então ele tem que ser mais ativo. Quando ele deixa de

ser tão ativo, eu acho que prejudica a aprendizagem, porque fica muito pro professor (Amanda, CELIF).

Similarmente, a professora Sílvia (CELES) ressalta a importância desse papel ativo do estudante devido ao curto tempo das aulas que ela percebe como insuficiente para ter um bom progresso de aprendizagem. Essa percepção também é defendida pela professora Ana (CELES). Elas afirmam:

O estudante precisa ser um autor do seu aprendizado, não só o receptor do conteúdo, porque dentro da aprendizagem de línguas, só aquela aula que a gente tem, são 2 aulas de 1 hora e meia na semana (...) é muito pouco tempo, na minha opinião, para que o aluno tenha um contato com a língua. Ele precisa fazer esse contato fora da sala de aula, estudando, fazendo deveres, buscando ter contato com filmes, com músicas, leitura ou, se possível, uma imersão dentro de uma viagem, alguma coisa nesse sentido (Sílvia, CELES).

Eu tento sempre estimular que os meus alunos se sintam à vontade para participar e eles precisam também ter autonomia, né? Porque são duas aulas semanais, não é suficiente para aprender uma língua (Ana, CELES).

Gabriela (CELIB) expressa a mesma opinião ao reafirmar que os estudantes precisam ter responsabilidade sobre o seu aprendizado e buscar estudar por conta própria:

Vir aqui na sala duas vezes por semana não é suficiente (...) eles [os estudantes] têm um papel muito grande, porque é a responsabilidade de pegar o que aprendeu aqui e levar pra casa, levar pra fora, e estar treinando, estudando” (Gabriela, CELIB).

Podemos perceber que os professores supracitados demonstram conceitos semelhantes aos do Pós-Método, de centralização do plano de aula no estudante, preocupação em adaptar o conteúdo ao perfil da turma, em criar situações de aplicação do conhecimento que sejam próximas da realidade e unindo o interesse dos alunos no conteúdo e o conteúdo no interesse deles também, além de propiciar uma formação crítica. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 92), o desenvolvimento linguístico requer condições em que os aprendizes possam se envolver em atividades contextualizadas e significativas dentro da sala de aula, ou seja, o foco é desenvolver o que se pode fazer com a língua, ao invés da sua estrutura.

Com relação à autonomia, notamos sua citação de forma até explícita em algumas falas dos entrevistados, e notamos que usam definições que mesclam “responsabilidade” com “ser ativo”, com “ir atrás”, “ser crítico”. Sílvia até diz: “ter um papel de autor do seu aprendizado, não somente como receptor”, e quase todos usam a palavra “principal” ao definir o papel do estudante, o que é uma concepção básica da Abordagem Comunicativa, como abordado por Leffa (2016).

Portanto, a partir da análise dos dados coletados nas entrevistas, concluímos que no planejamento de aula, os professores levam em consideração o perfil da turma, ou seja, as características, as necessidades, os interesses e os objetivos dos alunos. Eles procuram adaptar

o conteúdo e a metodologia de acordo com o público-alvo, buscando tornar as aulas mais atrativas, significativas e contextualizadas, o que condiz com as diretrizes da Abordagem Comunicativa e do Pós-Método (LEFFA, 2016; KUMARAVADIVELU, 2006).

Trazendo uma aproximação entre essas teorias, Abrahão (2015, p. 32) ressalta que elas atribuem liberdade ao professor, o qual assume papel de produtor de conhecimentos por meio da sua prática. Assim, analisar essa prática por meio da tríade ação-reflexão-ação, na Abordagem Comunicativa, e da observação-reflexão-ação, no Pós-Método, para buscar meios mais eficientes de lecionar um grupo se torna a base para compreensão do seu trabalho e consequentes tomadas de decisões

As ferramentas que os professores usam para ministrar as aulas são principalmente o livro didático e as mídias digitais. Eles recorrem ao livro didático como uma referência teórica e prática, mas também complementam as aulas com recursos como vídeos, músicas, jogos, plataformas online e aplicativos. Eles acreditam que essas ferramentas facilitam o ensino e a aprendizagem, além de possibilitar que os alunos tenham mais autonomia para estudar fora da sala de aula, o que representa a percepção que têm da utilização das TDICs como ferramentas proporcionadoras e reforçadoras da autonomia. Entretanto, apesar de indicarem fontes possíveis as quais os aprendizes podem utilizar, não relatam oferecer um letramento de como administrar e melhor se aproveitar dessas oportunidades digitais, como defende Bailly (2016).

Reunimos essas variadas percepções no Quadro 4, separando por programa de extensão e utilizando expressões que apareceram nas falas dos professores durante suas descrições:

QUADRO 4: RESULTADOS DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PAPEL DO APRENDIZ

Professores por Curso de Extensão	Percepção sobre o papel do aprendiz
CELIN	O aprendiz deve ser ativo, ter autonomia, desempenhar o papel principal; fazer todo o trabalho e ser responsável pelo próprio aprendizado.
CELIF	O aprendiz deve ter 100% da responsabilidade, autonomia, deve ser capaz de se autoavaliar, ter senso crítico, ter perseverança, demonstrar interesse, ser curioso e procurar por si próprio outras fontes de aprendizado.
CELIB	O aprendiz deve estudar em casa; praticar a língua.
CELES	O aprendiz deve ser o autor do seu próprio aprendizado, deve buscar fontes além da sala de aula, usar a língua-alvo em sala, sendo comunicativo, ser participativo, fazer as atividades para casa e estudar em casa.

Fonte: dados da pesquisa

As falas dos participantes sobre as características dos estudantes coincidem com algumas bases de um aprendiz em autonomia. No entanto, nenhum dos professores descreveu esse papel de forma complexa e completa como as definições reunidas em Moita Lopes (2009) e Little (2001), como uma habilidade e/ou capacidade a ser estimulada e desenvolvida, que pode precisar de liberdade e partir de uma independência nascida de alguma motivação.

Sendo assim, concluímos que o papel do aprendiz, na visão dos professores, é o de estudar sozinho, ser comunicativo, usar a língua, ser autor do seu aprendizado, tomar para si a responsabilidade por ele, ser curioso, buscar materiais, manter contato com a língua fora da sala, fazer as atividades, ser participativo nas aulas e ativo no seu aprendizado. Eles enfatizam que o aluno precisa ter uma postura proativa, crítica e reflexiva diante do processo de ensino e aprendizagem, e que não pode depender exclusivamente do professor ou do livro didático. É uma percepção que reflete novamente as instruções recebidas na Abordagem Comunicativa e no Pós-Método. Essas são teorias que ressaltam o papel do aprendiz como central e destacam sua autonomia como objetivo, mas não situacionalizam essa autonomia dentro de um sistema complexo que necessita ser estudado por eles para que, sendo compreendido, possa ser levado em conta tanto por esses professores quanto pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem.

Ou seja, os professores possuem conhecimentos práticos sobre a autonomia, mas carecem de conhecimentos teóricos de forma que possam orientar melhor os estudantes. Por não terem tido contato com os estudos sobre a autonomia durante sua formação, eles continuam baseando sua prática no senso comum.

#### **4.2 Percepção dos professores sobre o que é autonomia**

No geral, os professores descreveram a autonomia como uma atividade desenvolvida pelo aprendiz sozinho, fora da sala de aula, como um compromisso com seu aprendizado e uma busca em total independência pelo seu objetivo linguístico. Alguns mostraram uma compreensão um pouco mais complexa do assunto, outros, uma visão extremamente superficial, que atribuímos à pequena extensão do contato teórico que tiveram com metodologias de ensino de línguas e oportunidades de ver um pouco sobre as teorias que envolvem a autonomia. Outro fator que percebemos estar relacionado a isso, por consequência, é o tempo de curso desses professores, as experiências em sala de aula que tiveram e as poucas oportunidades - ou nenhuma - de acessarem outras correntes teóricas. Neste tópico, começamos a inferir também como o quadro da formação desses professores foi desenhado, com relação à autonomia,

Começando pela professora Lara (CELIN), ela foi a participante que se inseriu mais recentemente no curso de Letras, estando no terceiro período, e tendo 6 meses de experiência atuando no curso de extensão. Suas respostas, comparadas às dos outros professores, foram as mais superficiais do ponto de vista teórico.

Ao apresentar, portanto, sua percepção sobre o conceito de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas, a professora disse:

Que é autonomia? Eles têm liberdade, liberdade não, mas eles têm... Não é nem capacidade. Seria vontade, talvez, de... de... de aprender, sabe? Porque como eu disse, independente de eu tentar ajudar ou tentar trazer diversas formas de... de ensinar, não vai fazer muita diferença se eles não fizerem por eles mesmos sabe? Então tipo essa que eu vejo deles pegar pra fazerem. Se eles não quiserem, eles não vão conseguir, então a autonomia deles, a autonomia que eles tem é de aprender, esse é o dever deles, não meu (Lara, CELIN).

Percebemos que Lara destaca em sua fala a vontade dos alunos como definição do que os leva a agir, a “fazer por eles mesmos”, em contraste com a incapacidade que ela atribui ao professor de exercer esse papel por eles, ou seja, é responsabilidade do aluno querer aprender. Essa visão faz parte de uma das características da autonomia, como afirma Paiva (2006, p. 120): “auto-confiança e motivação dão aos alunos o suporte afetivo necessário para que escolham suas próprias estratégias de aprendizagem.”

Ushioda (2011) desenvolve mais essa conexão entre motivação e autonomia:

Autonomia no sentido anterior de autorregular a própria aprendizagem depende claramente da *motivação*. Os estudantes precisam estar motivados para se envolver e manter os comportamentos metacognitivos que caracterizam a aprendizagem autônoma e autorregulada. (USHIODA, 2011, p. 223, tradução nossa, grifo nosso)<sup>23</sup>

Porém, como a pesquisadora frisa, não é essencial um aluno motivado para que haja autonomia. É possível induzir o aprendiz a assumir suas responsabilidades e desempenhar sua agência para, a partir desse relacionamento com a sua aprendizagem, ele se tornar motivado. A autora ainda ressalta a importância de promover o desenvolvimento da autonomia como forma de germinar a motivação: “Por que devemos promover a autonomia? Porque é uma forma de incentivar os alunos a experimentarem esse senso de agência pessoal e autodeterminação que é vital para desenvolverem sua motivação interna.” (USHIODA, 2011, p. 224, tradução nossa).<sup>24</sup>

<sup>23</sup> “Autonomy in the former sense of self-regulating one’s learning clearly depends on motivation. Students need to be motivated to engage in and sustain the metacognitive behaviours that characterise autonomous self-regulated learning” (USHIODA, 2011, p. 223).

<sup>24</sup> “Why should we promote autonomy? Because it is a way of encouraging students to experience that sense of personal agency and self-determination that is vital to developing their motivation from within.” (USHIODA, 2011, p. 224)

Também Nicolaides e Archanjo (2019) conectam agência e autonomia por meio do empoderamento adquirido através da aquisição linguística, quando se parte da motivação de assumir responsabilidade e tomar decisão sobre ela:

Quando se trata de agência, defendemos a ideia de que ela está entrelaçada com a de empoderamento. Como empoderamento, tomamos as palavras de Hale em que ele afirma que “os aprendizes terão ‘propriedade’ da língua, resultando em um aumento concomitante da autonomia do aprendiz e dos sentimentos de empoderamento” (HALE, 2012). Aqui o conceito de empoderamento não está relacionado apenas à própria agência, mas também ao de se tornar autônomo e capaz de fazer escolhas ao longo de seu caminho como aprendiz de uma nova língua e com ela, adquirir novas práticas sociais. (NICOLAIDES & ARCHANJO, 2019, p. 96, tradução nossa)<sup>25</sup>

Já a professora Paula, também do CELIN, com 2 anos de atuação como professora de Inglês no projeto de extensão e também em outros contextos, cursando o último período de licenciatura em Letras, traz uma definição mais completa do que é autonomia:

Autonomia seria você buscar por si mesmo o que você quer, traçar seus objetivos, o que você quer aprender com essa língua aqui, o que você vai querer fazer. E a partir disso você traçar suas metas. Então “ah vou desenvolver mais o meu... meu *speaking* porque eu vou precisar mais dele”. Acho que autonomia é saber o que você precisa e desenvolver a si mesmo (Ana, CELIN).

A professora, ao ser questionada sobre a formação que recebe no curso de Letras, diz ter tido contato direto com as teorias envolvendo o sistema complexo da autonomia em uma disciplina de metodologias de ensino de línguas. Esse fato pode explicar sua percepção sobre autonomia apresentar vários pontos que são intrínsecos a ela, como vimos com Paiva (2006): independência “buscar por si mesmo”; planejamento “traçar seus objetivos, o que você quer aprender, o que você vai querer fazer com isso (...) traçar suas metas”; autoconhecimento e autoavaliação “saber o que você precisa e desenvolver a si mesmo”.

Concordando com Lara, a professora de francês Amanda (CELIF) dá um papel central à motivação no desempenho da autonomia do aprendiz e acrescenta, com um ponto bastante interessante e diverso dos outros entrevistados, que delegaram para casa essa ação, ao trazer a responsabilidade de desenvolvimento dessa habilidade para dentro da sala de aula:

É uma coisa que tem que ser gerada inicialmente em sala de aula, numa aula, pode ser uma aula particular, só eu e o aluno, ou com vários alunos, mas que tem que ser motivada em sala de aula através de exercícios, principalmente, da curiosidade. Porque, se for conteúdo cultural, eu acho que a curiosidade é o que movimenta mais essa autonomia da pessoa (Amanda, CELIF).

---

<sup>25</sup> When it comes to agency, we advocate the idea that it is intertwined with one of empowerment. As empowerment, we take Hale’s words in which he states that “learners will take ‘ownership’ of the language, resulting in a concomitant increase in learner autonomy and feelings of empowerment” (HALE, 2012). Here the concept of empowerment is not only related to agency itself, but also to the one of becoming autonomous and capable of making choices throughout his or her path as a learner of a new language and with it, acquiring new social practices. (NICOLAIDES & ARCHANJO, 2019, p. 96)

Ao dizer que a autonomia é algo que tem que ser cultivado em sala de aula, com atividades, e envolvendo a curiosidade e a motivação, a professora abre uma brecha no seu conceito para inserir o papel do professor nesse processo: ele pode ser aquele que auxilia a se atingir essa motivação gerada pela curiosidade, a proporcionar as atividades ou os momentos que criam situações em que os aprendizes podem exercer autonomia. Amanda ainda diz sobre esse processo de autonomia do aprendiz: “E o professor só está ali pra passar, transmitir o conhecimento *e ajudar ele nesse processo...* É quando ele toma as rédeas. Eu acho que esse é o grande ponto da autonomia: de fazer por si próprio.” (grifo nosso).

Entretanto, ao ser questionada sobre o papel do professor e como desempenhá-lo, Amanda ainda não demonstra saber defini-lo com clareza. Ela diz ser papel do professor ajudar o aprendiz nesse processo, a “tomar as rédeas”, mas o que ela diz fazer para tanto se resume a passar as atividades para casa e esperar que o aluno as cumpra, porque para ela, autonomia é fazer as atividades de casa, ainda que ela diga que esse é um processo que deve se iniciar em sala de aula. Isso se apresenta como uma incongruência entre suas percepções do papel do aprendiz, da autonomia e do papel do professor, o que é possível ocorrer devido à dificuldade que Amanda expressa com a passividade dos alunos diante da aprendizagem. Por ser um empecilho de cuja solução a professora não tenha clareza, pode se tratar de um indicador de formação falha sobre como trabalhar a autonomia na prática.

De forma semelhante, o professor Lucas (CELIF) apresenta essa mesma brecha de participação do professor no processo da autonomia do aluno ao descrever sua percepção da definição desse conceito:

Eu acho muito difícil você ter um um aprendizado cem por cento sozinho, cem por cento autônomo. É muito difícil você alcançar uma proficiência de língua sem você ter de fato interação, né? Uma coisa... claro, você pode chegar a um nível de proficiência de leitura, de escuta. Agora, será que a sua produção vai ser adequada? Será que você sabe como lidar com situações adversas? (Lucas, CELIF)

Quanto às dificuldades que o aprendiz pode enfrentar durante seus estudos independentes, expressadas por Lucas, ele posiciona coerentemente seu papel como professor ao ser questionado sobre isso, dizendo ser o de “reforçar essa autonomia (...) sustentar aquilo que talvez não caiba nessa autonomia, na possibilidade de autonomia do aluno” preenchendo “alguns buracos que podem ser que fiquem” (Lucas, CELIF). O professor, explicitamente, diz não saber como agir para desempenhar na prática esse papel que teoricamente ele sabe que cabe a ele:

Mas como que esse quadro é aplicável? Como que eu posso, dentro dessa perspectiva, trabalhar com os meus alunos? Você tem que pensar que eles têm que ser o protagonista do seu processo. Tá, mas como? (Lucas, CELIF)

Além disso, o professor do último período de Letras e com 4 anos de atuação no CELIF acrescenta a característica identitária da autonomia na qual se insere de forma pessoal esse processo do aprendiz:

Eu entendo a autonomia como você poder desenvolver o seu tempo, no seu ritmo, o seu próprio processo de aprendizagem. Então, por exemplo, hoje é fácil você achar materiais online, onde assistir séries, filmes dessa língua. É muito mais fácil você ser autônomo, no seu processo. (Lucas, CELIF)

Benson (2011, p.17), sobre a viabilização do aprendizado de línguas proporcionada pelas TDICs, diz que as novas tecnologias têm viabilizado aos aprendizes, por meio da Internet e das mídias sociais, oportunidades de contato com a língua-alvo para além da sala de aula. Entretanto, como o próprio professor Lucas problematiza em sua fala, nesse estudo independente possibilitado pelas TDICs nem sempre os aprendizes conseguem preencher todas as necessidades do seu aprendizado.

Bailly (2015, p.85, tradução nossa) afirma: “Quando confrontados com a complexidade quantitativa e qualitativa dos recursos da Internet, os aprendizes podem encontrar dificuldades com o processo de seleção de recursos quando ele não é apoiado por algum tipo de orientação.”<sup>26</sup> Essa afirmação retoma a importância do papel do professor como mediador, guia, instrutor e aconselhador nesse processo de aprendizagem em autonomia, embora seja necessário que esse professor, por sua vez, tenha letramento digital que o capacite a instruir seus aprendizes sobre como manejar os estudos por meio das TDICs (BAILLY, 2015).

A professora Gabriela (CELIB), no último período do curso com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura e 6 meses de atuação no projeto de extensão, traz novamente uma percepção de autonomia como o desempenho independente do aluno fora da sala de aula ou para suprir uma falta que possa haver do professor em algum momento durante a aprendizagem. Em comparação às falas dos demais entrevistados trazidas aqui até o momento, ela traz este novo ponto: a autonomia como uma forma de agir para suprir o que o aluno sente falta nas aulas com o professor, algo que ele tenha desejo de saber, mas que não é atendido por essas aulas, ou seja, uma iniciativa que ele tome de aprendizagem partindo da sua motivação independente de estímulos positivos do professor para fazê-lo:

Eu acho que é isso que eu falei de pegar o conhecimento, estudar para aprofundar, às vezes em casa, pesquisar, se você tiver alguma dúvida, recorrer ao professor, partes mais teóricas sobre a cultura, por exemplo; *é pesquisar se você na hora não consegue falar com o professor*; talvez, aí você vê um artigo que talvez foi comentado ou que você acha legal, que tem uma avaliação boa, procurar, ler. Acho

<sup>26</sup> “When faced with the quantitative and qualitative complexity of Internet resources, learners may encounter difficulties with the process of resource selection when it is not supported by some kind of guidance.” (BAILLY, 2015, p.85)

que seja isso: ir além e ser ativo na língua. Dar asas mesmo (Gabriela, CELIB, grifo nosso).

De forma semelhante à Gabriela, a professora Sílvia (CELES), com 5 anos de experiência docente, expressa-se trazendo a autonomia como ação para complementar interesses que o aprendiz não tenha satisfeito nas aulas: “eu entendo por autonomia essa busca do aluno *fora da sala de aula* para que ele consiga completar o seu aprendizado. Então, realmente, para que ele tenha ferramentas e tenha essa curiosidade, esse desejo, *e que isso seja propiciado ao aluno também*” (grifo nosso). Ela menciona que essas ferramentas e curiosidade devem ser propiciadas aos aprendizes, mas nesse momento não diz, entretanto, como e nem por quem.

Então, ao ser questionada se se desenvolve a autonomia dentro da sala de aula também, ela a descreve como sendo o papel ativo do aluno, como já apresentado no tópico anterior:

Eu acho que um aluno participativo, um aluno que busca aproveitar daquele momento da sala de aula o máximo possível, fazer os exercícios, participar das atividades que são propostas... um aluno que não tenha vergonha, falando do ensino de idiomas, que não tenha vergonha de se expressar e de errar e que queira aprender utilizando aquele momento de aula. Eu acho que isso também seria uma forma de autonomia. (Sílvia, CELES)

De forma semelhante, a professora Ana (CELES), além de reforçar outra vez essa percepção de autonomia como “estudar sozinho”, ressalta a dedicação do aprendiz em buscar estar em contato constante com a língua, já que, como vimos, ela e outros professores acreditam que o tempo em sala de aula apenas não é suficiente para garantir um bom desempenho linguístico, sendo necessário completar esse estudo em casa por meio de outras fontes, especialmente conteúdos culturais, como filmes, séries e músicas:

Eu acho que [autonomia é] buscar estudar sozinho e buscar... e... não só estudar sozinho conteúdo gramatical, né? Porque estudar é amplo, né? Depende da perspectiva de cada um. Para mim, por exemplo, o que funcionava muito era assistir coisas em espanhol. Então eu acho que só de você estar em contato, no caso das línguas, só de você estar em contato com a outra língua, você já está estudando e já está adquirindo o vocabulário e conhecimento. Seria isso. (Ana, CELES)

Assim, ambas professoras do CELES reiteram o que outros entrevistados já trouxeram: um foco na independência do aluno de buscar materiais extras fora da sala de aula ou assumir a responsabilidade de realizar sozinho as tarefas que são passadas para casa. Novamente, não há uma descrição de autonomia que seja extensa e compreenda suas várias dimensões de ação, autorregulação, reflexão e decisão.

Refletindo sobre as características da autonomia: com relação ao aprendiz, ao processo, às estratégias adotadas, às dimensões (psicológica, técnica, social e política) e às

situações ou processo, podemos avaliar as percepções dos nossos participantes. Desse modo, retomamos o Quadro 1, que apresentamos no referencial teórico com nossa revisão dessas características inerentes à autonomia de acordo com a teoria, para comparar as definições teóricas desse conceito com as características que encontramos presentes nas percepções dos participantes desta pesquisa. Organizamos os resultados no quadro a seguir, destacando por curso de extensão as percepções coletadas. Descrivemos também algumas características que encontramos interpretativamente nas falas dos professores, ou seja, algumas das quais talvez eles não sejam conscientes ou, ao menos, não tenham expressado clareza dessa consciência (como é o caso de algumas características dimensionais da autonomia) e colocamos em **negrito** as características que são comum a todos:

QUADRO 5: CARACTERÍSTICAS DA AUTONOMIA

CARACTERÍSTICAS DA AUTONOMIA DE ACORDO COM A TEORIA					
	Características do aprendiz	Características do processo	Características estratégicas	Características dimensionais	Características situacionais
	Capacidade inata ou habilidade aprendida de autonomia, autoconfiança, motivação, consciência do aprendizado, independência, liberdade, responsabilidade	Manifesta-se em diferentes graus não-ordenados, arbitrários, instáveis, suscetíveis às condições internas ou externas ao aprendiz de forma imprevisível.	Planejar, tomar decisões, monitorar, avaliar, adaptar, agir, corrigir, se envolver, criar.	Dimensões psicológica, técnica, social e política.	Ação (agência), um estado ou nível, guiada ou não por um professor ou instituição, pode ocorrer em grupo ou individualmente, acompanhada ou em total independência.
Professores por curso de extensão	CARACTERÍSTICAS DA AUTONOMIA PRESENTES NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS				
CELIN	<b>Motivação; independência; responsabilidade</b>	Nenhuma	Planejamento; avaliação; adaptação; tomada de decisão; <b>ação.</b>	<b>Dimensão psicológica.</b>	<b>Individualmente, em total independência.</b>
CELIF	<b>Motivação; independência; responsabilidade</b>	Nenhuma	<b>Tomada de decisão; ação.</b>	<b>Dimensão psicológica.</b>	<b>Individualmente; em total independência;</b> em grupo; guiada por um professor.
CELIB	<b>Motivação; independência; responsabilidade</b>	Nenhuma	<b>Tomada de decisão; ação.</b>	<b>Dimensão psicológica.</b>	<b>Individualmente; em total independência.</b>
CELES	<b>Motivação; independência; responsabilidade</b>	Nenhuma	<b>Tomada de decisão; ação.</b>	<b>Dimensão psicológica.</b>	<b>Individualmente; em total independência;</b> em grupo; guiada por um professor.

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos perceber, portanto, que nenhum dos professores expressou compreensão das características do processo de autonomia, da complexidade do seu desenvolvimento e da sua prática como algo que se manifesta imprevisivelmente, de forma não constante e suscetível a elementos internos aos aprendizes - como suas habilidades pessoais de planejamento, decisão e avaliação, seu autoconhecimento e motivação - e externos - o meio no qual se inserem, as ferramentas à sua disposição, liberdade. Suas definições também não compreendem o fato de

que a autonomia se apresenta em diferentes graus, de mais ou menos atividade (ou até de inércia em alguns momentos), que são não-ordenados, arbitrários e instáveis, de acordo com Paiva (2006).

Os entrevistados também não expressaram percepções da definição de autonomia com relação às suas dimensões sociais e políticas, embora alguns tenham demonstrado a importância de uma aprendizagem crítica e contextualizada ao falarem do papel do aprendiz ou o do professor. Mesmo assim, não inseriram a autonomia nessas reflexões críticas de atuação do aprendiz nos meios sociais e políticos nos quais ele se insere, como defende Freire (1996), e por meio do uso da língua aprendida, como diz Nicolaides (2003). Além disso, a importância de não dissociar a autonomia dessas dimensões é também defendida por Nicolaides e Archanjo (2019), lembrando alguns elementos pertinentes a esse conceito:

Aqui, uma ideia coletiva de autonomia assume o lugar da individual. Mais especificamente, quatro elementos no modelo de autonomia do aprendiz de Oxford (OXFORD, 2003) desempenham um papel relevante: contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem. A autora constrói seus argumentos baseando-se na ideia de que, embora as habilidades individuais em relação a uma nova língua sejam importantes de serem desenvolvidas ao desenvolver a autonomia do aprendiz, também a perspectiva sociocultural, baseada na teoria sociocultural de Vygotsky, torna-se de suma importância. (NICOLAIDES & ARCHANJO, 2019, p. 101-102, tradução nossa)<sup>27</sup>

Portanto, notamos nas percepções dos professores entrevistados o conceito de autonomia aliado apenas à tomada de ação em total independência - para alguns, com intercessão do professor; para outros, totalmente em casa, e de forma individual. A maioria não considera a autonomia como prática possível dentro de um grupo, seja utilizando a língua (o que apareceu apenas na fala de Sílvia (CELES) e de Amanda (CELIF), quando elas descrevem atividades em grupo), ou tomando decisão sobre o aprendizado (o que não apareceu na fala de nenhum deles). Sobre isso, Kumaravadivelu (2001, p.546), discutindo características importantes do Pós-Método, traz esse conceito de autonomia social dentro do ambiente da sala de aula ao dizer que ela é interpessoal e dependente da capacidade de atuação dos aprendizes como membros efetivos e cooperativos da comunidade formada em sala.

Puren (2006), descrevendo a Perspectiva Acional, não aborda a autonomia diretamente, mas se centra na *ação*, o que é um conceito ligado ao de agência e, assim,

---

<sup>27</sup> “Here, a collective idea of autonomy takes over the individual one. More specifically, four elements in Oxford’s model of learner autonomy (OXFORD, 2003) play a relevant role: context, agency, motivation, and learning strategies. The author constructs her arguments based on the idea that although individual abilities towards a new language are important to be developed while developing learner autonomy, also the sociocultural perspective, based on Vygotsky’s sociocultural theory, becomes of paramount importance” (NICOLAIDES & ARCHANJO, 2019, p. 101-102).

também à autonomia. O autor, assim como Kumaravadivelu, dá destaque à importância da perspectiva social da ação: “Vamos, portanto, ter que privilegiar na sala de aula ... ações sociais para preparar os alunos para a ação social” (PUREN, 2006, p. 39, tradução nossa).<sup>28</sup>

Portanto, sendo essa dimensão social tão importante, tanto dentro da autonomia, quanto dentro da Perspectiva Acional, do Pós-Método e também da Abordagem Comunicativa, é importante observar que não foi algo presente nas percepções reveladas pelos professores. Isso pode indicar uma preocupação centrada na comunicação sem considerar o aspecto político e transformacional da língua, a autonomia social que ela oferece ao falante ao capacitá-lo a agir em meios e comunidades diversas daquelas da sua língua materna, o que é, afinal de contas, o seu objetivo ao aprender uma língua estrangeira.

Quanto a isso, a professora Gabriela (CELIB) mostrou preocupação com o caráter político e social inclusivo da Libras, não expressando, entretanto, um conceito consciente sobre a autonomia social e política que aprender essa língua garante ao aprendiz, mas indicando isso indiretamente. Gabriela foi a única entre os entrevistados a considerar esse lado do aprendizado, provavelmente devido ao fato de esse caráter inclusivo ser parte intensa das discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Libras.

Apenas a professora Paula (CELIN), revelou uma percepção mais refletida sobre autonomia, uma vez que relatou ter tido formação com relação ao assunto em um semestre da graduação durante uma disciplina de Linguística Aplicada. Concluímos, portanto, que, por não terem tido muitas oportunidades de estudar o tema dentre as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas durante sua formação inicial, a percepção que os professores têm do que é autonomia é superficial e reflete a Abordagem Comunicativa, por serem centradas na importância da figura do aluno, e o Pós-Método, por terem preocupação em adaptar suas aulas de acordo com as interpretações que vão fazendo dos alunos e da turma durante a aula, buscando proporcionar práticas que façam o máximo de sentido possível para eles.

Outro fator presente nas percepções dos professores de relevância para nossa observação é a unanimidade do papel central da motivação, tanto no planejamento de aulas, quanto na concepção autonomia. Todos os entrevistados relataram se preocupar em despertar o desejo de aprender em seus alunos e planejar as aulas de acordo com essa possibilidade por crerem que a ação e a independência nascem desse desejo, e a aprendizagem pode ser mais efetiva a partir do prazer de satisfazê-lo.

---

<sup>28</sup>“on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe ... des actions sociales” (PUREN, 2006, p. 39).

Concluimos assim, que, em relação às características do aprendiz, os professores dos quatro cursos do PRELIN participantes desta pesquisa concordam que a autonomia depende de fatores como motivação, independência e responsabilidade. Eles não mencionam outras características como capacidade inata ou habilidade aprendida de autonomia, autoconfiança, consciência do aprendizado ou liberdade.

Em relação às características do processo, os professores não consideram que a autonomia se manifeste em diferentes graus não-ordenados, arbitrários, instáveis ou suscetíveis às condições internas ou externas ao aprendiz. Apenas um deles, que teve oportunidade de estudar sobre o sistema da autonomia, traz aspectos estratégicos como planejamento, avaliação, adaptação, tomada de decisão e ação.

Em relação às características estratégicas, os participantes valorizam a tomada de decisão e a ação como elementos essenciais para a autonomia. Entretanto não mencionam outras estratégias como monitoramento, correção ou criação.

Em relação às características dimensionais, os participantes se concentram na dimensão psicológica da autonomia, relacionada à motivação, independência e responsabilidade. Eles não abordam outras dimensões como a técnica, a social ou a política, também de grande importância durante a aprendizagem, pois, de acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 141), há duas formas de autonomia: a primeira é a acadêmica, que viabiliza aos aprendizes maximizarem seu potencial de aprendizagem através do desenvolvimento profissional de estratégias. A segunda é a autonomia libertadora, que os confere poder como pensadores críticos para se desenvolverem humanamente, indo muito além da autonomia acadêmica, pois evidencia aos aprendizes empecilhos sociopolíticos no caminho do seu progresso e os fornece ferramentas intelectuais para que eles sejam capazes de contorná-los.

Em relação às características situacionais, os participantes indicam que a autonomia pode ocorrer individualmente e em total independência. Além disso, os professores do CELIF e do CELES sugerem que a autonomia pode ser guiada por um professor. Apenas uma professora do CELES menciona que a autonomia pode ocorrer em grupo.

Em suma, as percepções sobre autonomia apresentadas pelos participantes apresentam algumas semelhanças e diferenças. Elas revelam uma visão predominantemente psicológica e individual da autonomia, que enfatiza aspectos como motivação, independência, responsabilidade, tomada de decisão e ação. Elas também mostram uma limitação em reconhecer outras características da autonomia, como as dimensões técnica, social e política, as estratégias de monitoramento, correção e criação, e as situações de aprendizagem em grupo.

Desse modo, passemos para o próximo tópico, no qual analisamos a percepção dos professores com relação ao papel do professor na promoção da autonomia, para, em seguida, vermos suas percepções sobre sua formação e traçarmos um quadro das instruções que recebem durante sua formação e orientação de estágio ligadas ou não à promoção da autonomia.

### **4.3 Percepção dos professores sobre o papel do professor**

Todos os entrevistados consideram o papel central do estudante no aprendizado de línguas, mas nem todos expressaram clareza, ou consciência, sobre o papel do professor como promotor da autonomia e da centralidade que atribuem aos alunos. Isso poderia indicar uma incoerência entre conceito e prática e ocasionar (ou não) alguma ineficiência no ensino, o que faz com que a questão mereça certa análise e atenção.

Nas falas dos professores, notamos que destacam o papel do professor como o de *incentivador* com relação ao papel do aluno e explicitamente com relação à promoção da sua autonomia, centralidade, liberdade e independência. Vimos que essas são características que os participantes demonstram crer serem importantes e devem ser incentivadas. Além disso, todos entendem que eles próprios têm esse papel de promover o incentivo do desenvolvimento dessas características nos aprendizes.

Os professores atestam colocar esse conceito em prática, geralmente, de forma oral, com afirmações da importância de os alunos buscarem em casa, sozinhos, materiais extras, de fazerem as atividades para casa e com convites para procurarem sempre usar a língua sendo aprendida para se comunicarem ao se engajar na sala de aula ou nas atividades feitas nesse ambiente:

Quando eles decidem falar em português, eu sempre converso com eles, pois a gente não dá pra ficar falando português aqui, porque aqui é um ambiente pra gente aprender inglês, porque fora eles não vão ter outra oportunidade de falar inglês (Lara, CELIN).

Mas eu sempre incentivo: “Se vocês querem aprender, vocês vão ter que fazer atividades. Eu não vou passar atividade... *todas* as atividades possíveis dessa matéria. Então se você tem dúvida, pode me perguntar, mas é muito bom treinar sozinho, até você ver se você está bom nessa parte também, encontrar o método, a maneira como você aprende melhor e pra isso você precisa estudar sozinho” (Paula, CELIN).

A professora Sílvia (CELES) frisa a relevância que ela acredita terem os momentos de uso da línguas sem a interferência do professor, por meio de atividades de conversação em grupos, o que mostra uma percepção do papel do professor como proporcionador de oportunidades de trocas linguísticas e de práticas em autonomia:

Dentro do meu conhecimento atual como professora, eu tento sempre fazer com que os alunos tenham essa curiosidade e façam atividades também que não sejam tão controladas. Dou muitos momentos para que eles possam conversar dentro da aula, inclusive dentro de uma aula online, disse que eu utilizo o Google Meets, é, eu utilizo muito a ferramenta de salas, então costumo dividi-los dentro das salas para que eles tenham partes da aula para que ele possa desenvolver aquele conteúdo mais livremente, sem o meu controle. Mas, claro, observando ali o que... que eles estão fazendo, mas sem interferir dentro da atividade e... sempre falando a respeito desse processo de fora da sala de aula também. (Silvia, CELES)

Já a professora Ana (CELES) se volta para o livro didático e se coloca no papel de incentivadora também, porém de uma autonomia que, de acordo com a expressão do seu conceito, pertence a fora da sala de aula:

O nosso livro tem uma parte extra, só de atividades extras mesmo, que são atividades muito boas. E eu também sempre indico alguns sites que têm atividades que são corrigidas automaticamente, leitura, sempre faço leitura. Indicação de filme, série, livro, para eles buscarem estudar dessa forma (Ana, CELES).

Trazendo também uma perspectiva um pouco vaga e sem citar ações específicas, Gabriela (CELIB) vê o papel do professor como guia e auxiliar no processo de autonomia na aprendizagem do aluno, o qual ele terá que cursar sozinho: “Na questão de [os alunos] procurarem materiais, da gente auxiliar, apontar um caminho” (Gabriela, CELIB).

Essas percepções representam uma visão de independência do aluno muito mais do que de autonomia. Como Nicolaidis (2003, p. 31) ressalta: “defendo que seja feita uma diferença entre autonomia e independência, em especial, na área de LA, considerando que o segundo termo refere-se mais a uma questão de atitude. Para que alguém se torne autônomo, a independência faz-se necessária” de modo que, para a autora, autonomia é uma capacidade de autogerenciamento, reflexão, contextualização e tomada de decisão. Na fala das professoras acima, vemos a percepção de que o aprendiz deve procurar sozinho o conhecimento fora da sala de aula, sem abranger a extensão do conceito de autonomia, e sim frisando uma *atitude* que elas valorizam no perfil deles.

Concluimos, assim, que essas professoras acreditam na independência dos aprendizes, o que podemos valorizar, pois, como proposto por Nicolaidis (2003), a autonomia passa pelo desenvolvimento de independência. Portanto, se os professores mostram acreditar que incentivar essa característica é relevante para os aprendizes, é possível que a autonomia se devolva a partir daí.

Em contrapartida às visões apresentadas pelos entrevistados analisados acima, as professoras Amanda (CELIF) e Paula (CELIN) expressaram dificuldades em se verem como promotoras da autonomia dos aprendizes por afirmarem que os vêem, no geral, como extremamente passivos durante o processo de aprendizagem e isso representar uma

problemática que elas mostraram ver como de difícil contorno. Ao serem questionadas sobre quais atitudes elas adotam conscientemente para promover a autonomia dos aprendizes, elas disseram:

Para mim o principal da autonomia é quando você tem uma coisa pra fazer em casa. Mas a pessoa não quer e quando eu passo uma coisa que é mesmo só uma paginazinha, escreva um textinho, a pessoa não consegue me entregar, eu também não tenho como ficar cobrando, voltando sempre. (Amanda, CELIF)

É um pouco complicado, mas eu acho que tento. É que os alunos são muito passivos. Eu também, como aluna, espero receber o conhecimento pronto: “é isso aqui que você precisa saber”. Mas eu sempre incentivo: “Se vocês querem aprender, vocês vão ter que fazer atividades.” (Paula, CELIN)

Notamos na fala de Paula que incentivar a autonomia corresponde ao conceito de incentivar que os alunos façam as atividades designadas em casa, ou seja, que eles aprendam sozinhos. Essa percepção retorna para uma visão de autonomia como sendo o aprendiz estudando ou agindo sozinho na direção do, ou com, o conhecimento. Essa visão mostra uma percepção muito simplista e reduzida do que é de fato o sistema complexo da autonomia, como defendido por Paiva (2006, p. 119), contendo momentos de inércia e outros de atividade criativa, sendo também alinear e com diversos graus de independência dos aprendizes, além de poder sofrer influência de aspectos distintos intrínsecos ao sistema no qual ela se insere, de modo que mudanças contínuas no contexto desses aspectos podem trazer uma organização caótica.

Esse conceito é reiterado por Benson (2011):

Reconhecemos que a autonomia é multidimensional e assume diferentes formas de acordo com a pessoa, o ambiente e múltiplos fatores contextuais e micro-contextuais. Os aprendizes demonstram autonomia de maneiras muito diferentes, o que permite uma variedade de visões sobre os tipos de autonomia que devem ser buscados em contextos específicos (BENSON, 2011, p.16, tradução nossa).<sup>29</sup>

Ou seja, devido ao conceito que as professoras têm de autonomia como sinônimo de total independência, elas ignoram as demais características pertinentes a esse sistema complexo e, por isso, não se mostram conscientes de como podem atuar em seu papel de professoras para auxiliá-los a melhor desenvolver essa habilidade e capacidade.

Mas Paula, ainda assim, atesta tentar fazer com que os alunos reflitam sobre o seu aprendizado, o que indica uma percepção do papel do professor como guia para o autoconhecimento. Como defendido por Nicolaidis (2003), Little (2001) e Moita Lopes

---

<sup>29</sup> “We recognize that autonomy is multidimensional and takes many different forms according to the person, the setting, and multiple contextual and micro-contextual factors. Learners display autonomy in very different ways, which allows for a variety of views of the kinds of autonomy that should be aimed in particular contexts.” (BENSON, 2011, p. 6)

(2009), a autonomia compreende refletir sobre como se está aprendendo, se auto-avaliar e descobrir os caminhos, meios e ações que têm resultados mais efetivos de acordo com seu objetivo faz parte do processo de autonomia. Entretanto, ainda que Paula diga tentar levar os alunos a essa reflexão, ela termina afirmando que é algo que eles têm que descobrir sozinhos, retirando-se desse processo outra vez:

Eu tento falar isso com eles no início, nas aulas: "Ah, como vocês gostam de aprender? Como vocês gostam de receber o conteúdo?" Muita gente não gosta de: "ah vamos ler aqui esse texto". Ok, então do que você gosta? Você vai ter que descobrir sozinho. (Paula, CELIN)

De forma semelhante o professor Lucas (CELIF) se expressa, mostrando preocupação em levar seus alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem e apresentando uma percepção sobre o papel do professor como sendo o de intermediador, guia, incentivador e criador de oportunidades de aplicação do conhecimento:

A primeira coisa que eu sempre faço são atividades de reflexão. Então, eu inauguro as minhas aulas sempre com uma pequena atividade sobre como refletir cada um sobre o seu próprio perfil de aprendizagem, sobre suas próprias dificuldades, suas próprias facilidades. Porque eu vejo que quando eles param e pensam sobre isso, eles entendem como que eles vão funcionar com aquilo. Eu acho que é uma coisinha que já muda um pouco, né? Só que é difícil, não é tão recorrente a pessoa parar e falar: "essas são as minhas dificuldades, esse é o meu perfil." Então, eu acho que começa daí pra mim, mas ainda é muito difícil. Muito difícil. (Lucas, CELIF)

Lucas apresenta percepções bastante conscientes e embasadas teoricamente nas metodologias de ensino de línguas, definindo de forma explícita o papel do professor como aquele que deve:

reforçar essa autonomia. Ele permite sustentar aquilo que talvez não caiba nessa autonomia, na possibilidade de autonomia do aluno. Então ele preenche alguns buracinhos que podem ser que fiquem. [...] Eu acho que vai muito também do quadro das possibilidades do aluno, mas o professor eu acho que entra como intermediador (Lucas, CELIF).

Essa percepção de Lucas concorda com o que diz Paiva (2006) quando a autora afirma que o professor pode auxiliar o aprendiz a ser autônomo sem ser responsável por sua aprendizagem, já que essa responsabilidade cabe ao aluno. Em seu trabalho, Paiva (2006) aponta que há aprendizes bem sucedidos que buscaram de forma independente sua aprendizagem e há também aqueles que foram estimulados por seus professores a fazê-lo.

Ao refletir sobre seu papel como professor e os direcionamentos metodológicos que recebeu, Lucas confessa certa frustração com a percepção de uma incoerência entre teoria e prática. Ele tem nitidamente consciência de que os estudos durante a formação do professor de línguas indicam a centralidade do papel do estudante, mas diz não receber instruções de como agir para garantir que esse papel teórico seja efetivado na prática:

A gente fala “vamos fazer algo que não seja centrado no professor, vamos sentar em roda.” Mas acaba que o professor está no centro. E fica difícil o professor falar menos, porque a ideia é sempre “ah, vamos fazer o professor falar menos e o aluno mais”, mas ainda, talvez porque a gente foi ensinado assim, é muito difícil quebrar essa, continuidade, esse ciclo. Por mais que a gente saiba, até porque a maioria dos trabalhos que a gente vai lendo, eles são muito mais sobre o que seria bonito na teoria, mas eles não falam tanto como aplicar isso (Lucas, CELIF).

Argumentamos que, caso os professores tivessem uma instrução mais completa com relação ao sistema da autonomia, eles poderiam refletir sobre o papel do professor como um participante mais ativo na atividade do aprendiz - e com isso, não nos referimos a um envolvimento do professor nas definições de “receptáculo do conteúdo”, “transmissor de conhecimento” ou “aquele que decide” como nas metodologias anteriores à Abordagem Comunicativa, mas sim como uma participação do processo de autonomia do aprendiz, como aquele que pode guiá-lo, orientá-lo e auxiliá-lo a ir se autonomizando. A partir disso, pode ser que talvez consigam olhar também para o fato de que ser autônomo não significa necessariamente estar ou desempenhar ações sozinho, e que, por esse motivo, a participação do professor na autonomia do aprendiz da forma como descrevemos pode oferecer resultados frutíferos. Assim como afirma Bajrami (2015):

O papel do professor é vital na aprendizagem autônoma e por isso nunca pode ser ignorado. O aprendiz tem a responsabilidade de tomar decisões e assumir o controle de sua aprendizagem, mas sem a orientação e supervisão do professor, todo o processo resultará em baixa eficiência ou até mesmo cairá em desordem (BAJRAMI, 2015, p. 424, tradução nossa).

Percebemos, portanto, que, no geral, os participantes acreditam na necessidade de os alunos assumirem responsabilidades, tomarem decisões sobre seu processo de aprendizagem, buscarem o conhecimento por si só e serem ativos no uso da língua, mas que, ao definir seu papel, enquanto professores, nesse desenvolvimento, descrevem-se apenas como motivadores, incentivadores, auxiliares e mentores. Apenas Sílvia e Lucas revelam uma percepção do seu papel como propiciadores de oportunidades em sala de aula para que os aprendizes exercessem autonomia, o que é o máximo de envolvimento do professor encontrado nos dados das entrevistas.

Falamos desse envolvimento na perspectiva de que, para os entrevistados, no geral, esse papel do professor é exercido em certo distanciamento. Vimos que eles incentivam os alunos a buscarem materiais fora da sala, que eles podem até indicar esses materiais, passam também atividades constantes para casa e esperam que os alunos as façam sozinhos, levam seus alunos a tentar refletir sobre seu processo de aprendizagem, mas dizem deixar, ou melhor, esperar que eles cheguem sozinhos às suas próprias conclusões, desconsiderando, desta forma, que eles, enquanto profissionais da educação, poderiam oferecer um caminho,

uma luz, uma observação nessa conclusão; e finalmente, proporcionam momentos de atividade oral em que os aprendizes podem aproveitar para usar a língua com autonomia, mas os deixam em grupo para que ajam sem a intervenção do professor.

Ressaltamos que não nos desfazemos da importância desses momentos de autonomia em total independência, pois como revisamos, essa é também uma possibilidade de exercer essa habilidade, além de importante parte do processo. Nossa observação é com relação à ausência de posicionamento desses professores, ao menos em suas falas, como guias que podem viabilizar um melhor caminho para o aprendiz rumo à prática da sua autonomia. Pois assim defende Little (2000):

Eu acredito que toda aprendizagem verdadeiramente eficaz implica o crescimento da autonomia do aprendiz em relação tanto ao processo quanto ao conteúdo da aprendizagem; mas eu também acredito que para a maioria dos aprendizes o crescimento da autonomia requer o estímulo, a percepção e a orientação de um bom professor (LITTLE, 2000, p. 4, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Benson (2011, p. 17) também ressalta que o mais importante em um aconselhamento conferido ao aprendiz com relação à aprendizagem de línguas para a autonomia é: “a habilidade do aconselhador de ajudar os aprendizes a tomar decisões informadas sobre sua aprendizagem sem tomar essas decisões por eles. Isso também pode ser verdade para promover a autonomia do aprendiz na sala de aula” (tradução nossa).<sup>31</sup>

Sendo assim, as percepções que os professores têm sobre o papel do professor na promoção da autonomia dos aprendizes apresentam pouca fundamentação teórica, pois eles se colocam em uma perspectiva distante com relação à ação do aluno. Eles acreditam que o professor deve orientar, incentivar, proporcionar contato e aplicação da língua, guiar, despertar curiosidade, motivar, proporcionar momentos de aprendizado, intermediar, oferecer suporte, guiar o autoconhecimento e levar à reflexão. Ainda que relatem acreditar que têm o papel, especialmente, de incentivar o aprendiz a agir sozinho - seja incentivando-os a fazer as tarefas em casa, buscar outros materiais além da sala de aula, colocar a língua em prática ou refletir sobre si e seu processo -, os professores ainda se veem como os controladores da aula, como aqueles que articulam todas as atividades, planejam o que será visto, como, e quando (mesmo que digam fazer uma análise do perfil da turma a fim de tomarem as decisões sobre esses planos).

---

<sup>30</sup> “I believe that all truly effective learning entails the growth of autonomy in the learner as regards both the process and the content of learning; but I also believe that for most learners the growth of autonomy requires the stimulus, insight and guidance of a good teacher” (LITTLE, 2000, pp. 4-7)

<sup>31</sup> “What matters most in language advising for autonomy, however, is the advisor’s ability to help learners make informed decisions about their learning without making those decisions for them. This may also be true of fostering learner autonomy in the classroom.” (BENSON, 2011, p.17)

Assim, os professores ainda se vêem como os únicos detentores e executores do poder de decisão dentro da sala de aula e definem a autonomia como o momento em que o aluno toma decisões ou fora desse espaço, ou sobre a língua ao usá-la. Lembrando que essas são definições válidas de autonomia, mas são apenas duas definições de um conceito que é múltiplo, vasto, complexo, imprevisível, caótico, sistemático (PAIVA, 2006).

Organizamos no quadro a seguir essas conclusões, marcando em negrito aquela percepção que está presente na visão de todos os entrevistados.

QUADRO 6: RESULTADOS DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Professores por Curso de Extensão	Percepção sobre o papel do professor
CELIN	Planejador de atividades para casa; <b>incentivador</b> ;
CELIF	Auxiliador; promotor de reflexão; intermediador entre aprendiz e aprendizado; proporcionador de oportunidades de aplicação do conhecimento; <b>incentivador</b> .
CELIB	<b>Incentivador</b> ; proporcionador de oportunidades de aplicação do conhecimento.
CELES	<b>Incentivador</b> ; planejador de atividades para casa; despertador do interesse; estimulador da curiosidade; proporcionador de oportunidades de aplicação do conhecimento; promotor da liberdade.

Fonte: dados da pesquisa

Todos os participantes percebem o professor como um incentivador e a maioria atribui relevância às atividades enviadas para casa no estímulo à tomada de ação do aluno em independência com relação ao contexto da sala de aula. Outra característica importante presente no papel do professor de acordo com as percepções dos participantes é a de proporcionador de oportunidades, já que eles se veem como os planejadores de aulas, de atividades e de materiais.

Concluimos que uma formação de professores que os orientasse, ou ao menos os levasse a refletir sobre seu papel com relação aos aprendizes e ao desenvolvimento da sua autonomia poderia preencher essa lacuna de conhecimento que, ao menos em suas percepções, eles indicam apresentar. Com isso, analisamos a seguir a formação atual que têm recebido, pautando-nos em suas falas.

#### **4.4 A formação acadêmica de professores de línguas a partir da percepção de professores em pré-serviço**

Para analisarmos as percepções dos professores entrevistados com relação à formação na graduação, temos que levar em consideração as descrições anteriores que deram sobre o papel do aprendiz, a autonomia e a percepção do professor, pois ela refletirá, de forma semelhante, as conclusões a que chegamos nos tópicos anteriores.

Os entrevistados foram questionados se tiveram contato com teorias relacionadas à autonomia durante a sua formação na graduação e tivemos respostas positivas e negativas. Entretanto, consideramos que as definições de aprendiz e de autonomia que deram se mostraram percepções pautadas nos pressupostos da Abordagem Comunicativa e do Pós-Método. Sendo assim, mesmo aqueles professores que disseram “sim”, que afirmaram receber incentivos para promover a autonomia durante a formação, estão levando em conta essas percepções e não as teorias envolvendo a autonomia como um sistema complexo.

Observamos que os professores ainda nos períodos iniciais do curso de Letras deram respostas mais vagas à pergunta, enquanto os que estavam no último período puderem dar mais detalhes. Logicamente, aqueles ainda no 3º período da graduação não passaram pelos componentes curriculares que tratam de formação docente, até o momento da entrevista, em contraste com os entrevistados que estavam no último período. Ainda assim, alguns professores relataram que, para atuar em um curso de extensão do PRELIN, é necessário passar por uma formação inicial que os prepara para ministrar as aulas. Além disso, todos recebem acompanhamento de um professor orientador durante sua atuação, o que acontece de forma diversa entre os programas de cada língua.

A professora Lara, do 3º período de Letras, ao ser questionada sobre sua formação com relação à autonomia, fala justamente do curso preparatório de professores do CELIN, o *Teacher's Course*. Ela descreve que, nesse curso, os futuros professores do programa aprendem “coisas básicas” para dar aula, como ela diz, que, em sua experiência, ela não soube aplicar na prática, afinal. A participante diz ter visto teorias mais relevantes para ela apenas com as disciplinas de Linguística Aplicada, Metodologias do Ensino de Inglês, e que essa formação na graduação, sim, é muito positiva, na concepção dela.

Ao ser questionada sobre as teorias ligadas à autonomia, Lara diz que não se lembra de nada específico nessa perspectiva. Ao falar sobre a orientação que ela recebe para atuar no CELIN, a professora se desvia novamente de uma resposta com foco na autonomia, o que pode ter acontecido por ela ter uma definição restrita sobre esse conceito, como já abordado.

Ela descreve que esperava mais da orientação com relação a receber diretrizes para sua prática e valorizou muito o suporte compartilhado entre os professores que também atuam no programa.

Por isso que no início era muito complicado porque eu achava que eu não sabia o que eu estava fazendo, não sabia se eu estava dando aula direito, se os alunos estavam aprendendo (...) então era muito difícil (Lara, CELIN)

A professora Paula (CELIN) expressou-se de forma semelhante sobre as orientações, declarando se sentir um pouco insegura ao receber muita independência enquanto professora, uma vez que apresentava total liberdade para atuar. Ela mostrou esperar, às vezes, respostas mais diretas para as encruzilhadas da sua prática, pois disse ter dificuldades com algumas reflexões.

Quanto à autonomia do aprendiz, especificamente, por receber essa liberdade para atuar nas aulas do programa a partir das suas reflexões, Paula disse que, se ela manifestasse interesse por esse dar enfoque na sua prática, ela receberia apoio da orientadora: “Não sei dizer, porque acho que não [recebemos estímulo para] incentivar a autonomia deles. [A orientação] deixa sempre a gente muito livre pra fazer o nosso jeito de ensinar” (Paula, CELIN).

Vemos, portanto, professores que recebem autonomia em sua prática docente, apoio e incentivo para desenvolver sua independência e sua identidade. Falamos nesta pesquisa muito sobre a autonomia do aprendiz, pois estamos buscando identificar uma formação docente que capacite os professores a promovê-la. Há autores, como Benson (2001), que conectam a autonomia do aprendiz à autonomia do professor. Nós percebemos que, ainda que não haja autonomia do aprendiz, um professor que saiba ser autônomo faz parte das descrições pertinentes à Abordagem Comunicativa e ao Pós-Método, de acordo com Abrahão (2015, p. 32), já que há em ambas teorias um ciclo contínuo de análise da prática, a partir da observação do contexto e da reflexão sobre suas tomadas de decisão e ações para então haver planejamento, de modo que os professores criam suas próprias teorias sobre como lidar com a prática e criá-la e reformulá-la continuamente no cotidiano da sala de aula num ciclo de observação-reflexão-ação.

Podemos notar que as professoras do CELIN recebem uma orientação de acordo com essas diretrizes apresentadas pela autora. Entretanto, como se tratam de professoras no início da sua formação, falta a elas experiência suficiente para terem uma capacidade crítica com suporte teórico de saberem refletir sobre as situações e ações em sala de aula e para tomarem decisões seguras sobre quais seriam os caminhos que as levariam a resultados exitosos. Por

esse motivo, elas podem expressar insegurança e desejo de respostas mais diretas às suas dificuldades práticas.

Como podemos ver em Benson (2008):

Na formação de Língua Estrangeira, a autonomia do professor tem sido amplamente vista como um atributo profissional a ser desenvolvido por meio de processos de formação docente e, mais recentemente, por meio de processos de desenvolvimento profissional autodirigido. Ela também tem sido intimamente ligada a um compromisso por parte dos professores com o princípio da autonomia do aprendiz (BENSON 2008, p. 423, tradução nossa).<sup>32</sup>

Sobre essa autonomia em total independência, quando surgiram os centros de autoacesso, espaços onde os aprendizes podiam encontrar ferramentas e materiais para conduzir um estudo de línguas completamente autônomo - ou seja, sem a presença de um professor ou guia -, a posição do professor foi questionada, pensando que ela poderia estar em risco (SHEERIN, 1997, apud BENSON, 2008). Entretanto, tanta liberdade pode levar a dúvidas com relação à tomada de decisão, à autoavaliação, ao planejamento, ao progresso, de modo que a figura do mediador, aconselhador, guia, incentivador, *do professor* é novamente colocada em cena e tem sua importância reafirmada. Assim pontua Benson (2008, p. 426): “o paradoxo da aprendizagem independente é que quase todos os aprendizes precisam ser preparados e receber o suporte no caminho em direção à uma autonomia maior *por professores*” (tradução nossa)<sup>33</sup>.

Esse fato nos coloca diante de uma reflexão possível quanto à orientação que os professores recebem em sua prática durante sua formação em pré-serviço (como aprendizes também, portanto, não de línguas, mas de professores de línguas) e quanto à orientação que eles, por sua vez, podem oferecer aos seus aprendizes. O papel do orientador em ambos os casos é essencial para que os aprendizes possam trilhar um caminho exitoso em seu aprendizado, e também é complicado, como reflete Benson (2008, p. 426), pois passa pela dificuldade e sensibilidade de conseguir medir um equilíbrio entre prover orientação demais ou de menos.

Tivemos, portanto, duas professoras que ilustraram, enquanto aprendizes na sua profissão docente, um exemplo de como que, para desenvolver autonomia é necessário *aprender a aprender*, como dizem Holec (1981) e Freire (1996), e receber uma orientação

---

<sup>32</sup> “In foreign language education, teacher autonomy has largely been viewed as a professional attribute to be developed through teacher education processes and, more recently, through processes of self-directed professional development. It has also been closely linked to a commitment on the part of teachers to the principle of learner autonomy” (BENSON, 2008).

<sup>33</sup> “The paradox of independent learning that almost all learners need to be prepared and supported on the path towards greater autonomy *by teachers*” (BENSON, 2008).

durante esse processo que permita explorar e agir com segurança ao mesmo tempo, ter liberdade e ser independente, sabendo tomar as decisões de acordo com as possibilidades disponíveis. Às vezes, os aprendizes precisam de um aconselhamento para conseguirem encontrar essas possibilidades de ação, que nem sempre são claras a eles por não terem conhecimento teórico suficiente, uma reflexão que cabe tanto para o aprendiz de língua (com relação à língua e às formas de aprendizado) quanto para os professores em formação descobrindo o que é possível como prática docente.

É importante considerar as seguintes questões trazidas por Benson (2008, p. 427) nesse aspecto quando ele revisita Breen e Mann (1997) para listar três atributos de professores engajados em uma pedagogia para a autonomia: autoconsciência, crença e confiança nos aprendizes, além de desejo de incentivá-la, e seis ações possíveis em sala de aula: ser uma fonte de recursos para os aprendizes desenvolverem sua aprendizagem, dividir decisões com eles, proporcionar a facilitação de ações colaborativas e manejar riscos a serem assumidos, além de ser um “oportunista paciente” e obter apoio em sua prática. Dessa forma, podemos resumir o papel do professor na promoção da autonomia como sendo o de incentivador ao mostrar que acredita no potencial e capacidade dos aprendizes, motivador ao lhes proporcionar estímulos à independência e perseverança, consultor, auxiliador, apoiador, proporcionador de oportunidades e guia. São essas características que buscamos analisar se podem ser encontradas nas percepções dos participantes desta pesquisa sobre seu papel como professores.

Sobre a formação que lhe foi proporcionada no curso de Letras, Paula (CELIN) diz ter tido contato direto com as teorias que tratam a autonomia como um sistema complexo durante uma matéria de Linguística Aplicada que ela teve em Língua Inglesa:

Seria uma mais um dos tópicos da disciplina, mas a gente como aluna nós éramos uma turma pequena. Gostamos muito desse tópico e pedimos à professora para que a gente desenvolvesse mais. Nós fizemos até um projeto de autonomia do estudante. (Paula, CELIN)

A professora afirma que o projeto tinha o objetivo de ser aplicado com os calouros, incentivando sua autonomia para ver se tinham bons resultados no seu aprendizado em comparação com os graduandos da turma dela quando entraram, mas que tudo foi interrompido pela pandemia.

No aprendizado, muitos falava “ah detesto francês, detesto espanhol, não quero saber disso, vou aprender só inglês” pra ver se faria diferença com essas crenças desses alunos. Eu acho que foi bacana. Nós poderíamos ter feito a parte prática também. A pandemia atrapalhou. (Paula, CELIN)

Então exploramos na entrevista o impacto que esse contato teve na professora e ela disse que foi majoritariamente reflexivo, pois ela encontrou dificuldades em lidar com o impasse entre motivação e ação com relação à autonomia, mostrando uma percepção clara que reflete realmente embasamentos teóricos recebidos, ao descrever:

É porque a autonomia é uma... um treino que a gente faz. Ele cria motivação, é uma coisa muito complicada se... se... né? (...) Então entender isso pra gente também, como aprendizes, como o que que a gente pode fazer pra desenvolver essa autonomia. (Paula, CELIN)

Nesse ponto, questionamos a professora se ela recebeu instruções de como promover esse sistema, como criar motivação, incentivar a autonomia na prática, e ela disse que não com muita profundidade, pois o tempo não era suficiente, já que nessa disciplina em que a autonomia foi trabalhada eles também tiveram que revisar várias outras abordagens de ensino de línguas, historicamente.

Bem não muito aprofundado, nós vimos alguns tópicos de como motivar alunos, como manter motivados depois de um tempo, mas não muito. Ah eu acho que... a matéria, essa disciplina, ela é de um semestre só. Deveria ser um pouco maior. É complicado, o currículo de letras é muito fechado. (Paula, CELIN)

Ter tido a oportunidade de obter uma formação direcionada ao sistema da autonomia, como descreveu a professora, influenciou claramente nas descrições que ela deu de autonomia. No entanto, notamos que essa formação foi insuficiente para deixá-la confiante de como agir em sala de aula com relação a essas teorias, o que é um indicador de que a formação recebida nesse aspecto ainda não foi suficiente para sustentar sua prática.

Partindo para uma análise das percepções dos professores do CELIF, Amanda já diz que trabalhou com teorias relacionando metodologias de ensino de línguas durante o Estágio I e o Estágio II e que, nessas matérias, a autonomia estava inserida “com teóricos especificamente, e de relacionar definições de autônias diferentes, analisar manual e falar qual que é a metodologia que está sendo usada aqui”. Ela também relata ter tido uma formação extra em uma excursão que o CELIF promoveu a Ouro Preto para um curso junto à Aliança Francesa e que “lá foi trabalhada muito a autonomia”.

Ao revelar suas percepções sobre o papel do aprendiz e a definição de autonomia, Amanda descreveu de forma superficial, como “assumir responsabilidade pelo aprendizado”, e não expressou uma compreensão tão completa como a de Paula (CELIN), que também teve uma formação com algum conteúdo voltado para o sistema da autonomia. Mas ela, assim como Paula e Lucas, expressou a frustração de lidar com alunos passivos e não saber como promover bem essa autonomia. Isso pode indicar um descarte parcial da teoria frente a uma percepção de impossibilidade de aplicá-la na prática, o que, por sua vez, pode ocorrer devido

à falta de conhecimento suficiente de soluções, ou seja, uma formação ou uma orientação aptas a suprir dúvidas com relação à prática.

É exatamente isso que o professor Lucas (CELIF) explica, ao ser questionado sobre a formação que lhe foi proporcionada:

Nós da habilitação de francês não temos uma disciplina específica para metodologias. Em geral, esse quadro cabe no estágio, onde nós acabamos vendo já um pouco. Essa questão da autonomia, ela surge nas últimas metodologias estudadas no ensino de língua francesa, então a gente vê, sim, porque as últimas duas ondas do ensino se voltam pra essa autonomia do aluno. Mas eu acho que ainda é um campo muito teórico e pouco na prática. Porque ainda é muito difícil você saber como passar pra prática. (Lucas, CELIF)

Quanto à orientação recebida para prática docente no CELIF, o professor atestou que ela trata a autonomia de modo geral, mas que não é o foco, enquanto Amanda, do mesmo programa, disse que achava que sim e descreveu essa orientação como sendo voltada para a promoção de atividades para casa, o que condiz com a percepção que ela descreveu de autonomia em total independência. De toda forma, o quadro das instruções que lhes são proporcionadas no CELIF, de acordo com Lucas, é voltado para a interação, por isso passa pela autonomia de uma forma geral:

Faz parte do quadro geral. Até porque o nosso maior foco é a interação. Então aplicação de contexto, mas o tema autonomia em si não é tão recorrente, num enfoque tão grande sobre a autonomia, não. Mas de fato sobre a aplicação, de tentar simular o máximo possível contextos reais. Eu acho que seria esse mais um quadro. (Lucas, CELIF)

Ele expressa exatamente as diretrizes da Perspectiva Acional apresentada por Puren (2006), segundo as quais a interação por meio de realização de tarefas contextualizadas e práticas é o foco principal. O autor francês define “tarefa” como uma “ação sobre a aprendizagem” realizada em uma prática social.

Gabriela (CELIB), por sua vez, vem de um contexto de formação diferente: por ser da habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, ela só recebeu formação docente para atuar com a Libras dentro do curso de formação de professores do próprio programa. Ela relata não ter tido nenhum contato com teorias envolvendo o sistema complexo da autonomia, mas que foi, sim, incentivada a promover o papel ativo do aprendiz: “que eles sejam ativos que eles participem” como ela afirma. Ela também revela pautar muito a sua prática na experiência que ela teve no próprio CELIB como aluna de Libras:

Cresci dentro do CELIB, então eu já tinha contato, sim, com essa questão visual de criar jogos(...) eu já tinha um contato de como que era passado e aí o curso, ele só intensificou e trouxe novas informações. Tudo que eu já sabia assim, e eu sabia que funcionava porque eu fui aluna, eu estava ali, eu aprendi com esse método, então eu tive autonomia assim (Gabriela, CELIB).

Como já foi citado, as pesquisas sobre autonomia e ensino de línguas são vastas e datam longamente. Entretanto, as pesquisas com autonomia e ensino de Libras são mais recentes. De toda forma, o papel ativo dos aprendizes está bastante presente na extensão de trabalhos que pesquisam o ensino e aprendizado de línguas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), as quais se mostram ferramentas muito eficientes no processo de aquisição linguística especialmente para a Libras, pois, como afirmam Canto e Vargas (2022):

A Língua Brasileira de Sinais é de modalidade visuo-espacial, ou seja, utiliza visão e espaço para se manifestar. A partir desta perspectiva, foi ofertada aos alunos a possibilidade não só de acesso ao material em vídeo, mas também a possibilidade de se auto-observar enquanto produzem seu discurso em Libras. O uso de vídeos capta diferentes parâmetros que compõem os sinais (CANTO & VARGAS, 2022).

No contexto da pesquisa dessas autoras, elas concluem:

Houve uma experiência significativa no que tange ao uso das TDIC para desenvolvimento da autonomia dos alunos. Pois através do material e metodologia implementada, eles tiveram acesso a distintas formas de visualizar o conteúdo e atividades propostas, mas a utilização do vídeo (tanto produzido pela docente, quanto deles mesmos) se mostrou muito eficaz. Os alunos com maior acesso à rede e ferramentas digitais tiveram um maior desenvolvimento da sua autonomia, por criarem para isso, condições mais favoráveis. Estes mesmos alunos, demonstraram mais tempo livre para empregarem aos estudos o que refletiu no seu engajamento e desenvolvimento das atividades propostas (CANTO & VARGAS, 2022).

O conceito de autonomia social vem presente em Pereira (2022), como uma forma de capacitar os falantes a agirem socialmente em comunidades falantes da língua, possibilitando trocas entre ouvintes e surdos e entre surdos e surdos também. A autora utiliza o conceito como um argumento para a importância de se aprender Libras. Já França e Casteleira (2021) propõem uma autonomia freiriana, trazendo a dimensão política da autonomia como liberdade de ação social inclusiva por meio da Libras, também defendendo a importância de se aprender essa língua.

Essas não são pesquisas que abordam a autonomia de forma complexa como visamos neste trabalho, porém são exemplos das orientações docentes da área que preconizam a agência do aprendiz. Como no curso de Letras na Universidade Federal de Viçosa não há habilitação em Libras, a única formação docente que a professora Gabriela recebeu para atuar foi a orientação do programa de extensão para atuar no CELIB e suas percepções se baseiam nessa formação e na sua experiência como aluna do próprio programa. Suas percepções refletem o caráter social e político inclusivo da Libras, e, portanto - não conscientemente - também na autonomia social e política descrita nos trabalhos acima citados; além de também refletirem o papel ativo do aprendiz em buscar apoio nas TDICs para complementar seu aprendizado. Entretanto, o que ela relatou ter peso nas suas percepções com relação à sua

prática é a experiência que teve como aluna de Libras do CELIB. Sobre isso, Kumaravadivelu (2001, p. 552) confirma que os professores: “trazem com eles a sua noção do que constitui um bom ensino e o que não, amplamente baseado na sua experiência docente prévia como aprendizes”.

Na formação de Sílvia (CELES), ela diz não ter tido contato com teorias que envolvem o sistema da autonomia, mas que, no contato que ela teve com metodologias - que até o momento da entrevista havia sido bem pouco, já que ela estava no 3º período -, é atribuída ao aprendiz a importância de ser autônomo: “Indiretamente. A gente viu teorias como Gestalt, Montessori, coisas que podem indiretamente trazer o aluno mais autônomo. Mas não de uma forma direta de autonomia” (Sílvia, CELES).

Quanto à orientação recebida para atuar no programa, a participante afirmou que são aconselhamentos técnicos de como realizar um planejamento de aula e que não há menção à autonomia nos conceitos que procuramos aqui. Ela explica:

Essa questão de fazer essas salinhas de conversação separada e tentar trazer exercício que eles podem ser mais livres, isso é algo que eu trouxe comigo de escolas que eu lecionei nas minhas experiências anteriores como professora, mas não, dentro da universidade agora não (Sílvia, CELES).

Ana (CELES) traz relatos bem similares aos de Sílvia quanto à sua formação. Ela já estava no último período de Letras no momento que concedeu a entrevista e afirmou ter recebido formação metodológica ao longo do curso, mas que ela foi voltada para “questões teóricas da escola... de leis”, mas que “assim, de autonomia, a gente sempre é incentivado, mas de forma assim, não, não lembro”.

Com relação à orientação, ela afirmou ser incentivada a passar atividades para casa para os alunos que despertem o interesse deles, e considerou isso um estímulo a incentivar a autonomia. Como abordado, essa afirmação reflete a percepção de autonomia como independência e responsabilidade.

Ela frisa, entretanto, a relevância que sua atuação no programa tem para sua formação como professora e para o desenvolvimento da sua autonomia como professora:

Eu acredito que os estudantes que não passam por nenhum processo prático como o CELES ou PIBID, eles saem com uma deficiência maior nessa questão [formação inicial]. Porque apesar da gente ter as reuniões semanais e a gente ter um professor ali que tá orientando e coordenando, vigiando os nossos passos, eu sou completamente autônoma nas minhas decisões. A minha orientadora, ela pode até falar para mim: “olha, eu acho que isso não vai funcionar, mas se você quiser tentar, tudo bem.” Então raramente ela interfere em algo no meu planejamento. É só quando realmente ela vê que não tem... Nunca aconteceu comigo, no geral. São só conselhos mesmo. E aí eu vejo se eu quero adequar ou não, mas eu sou bem livre para planejar a minha aula (Ana, CELES).

Essa fala de Ana traz em evidência a importância das experiências práticas na formação inicial dos professores, como o estágio e os programas de extensão. Dentro do nosso contexto de pesquisa, a relevância e impacto positivo do PRELIN na formação docente desses professores em pré-serviço que pudemos perceber a partir da análise das suas falas.

Sobre isso, o professor Lucas (CELIF) também afirma:

Porque se a gente só devolve uma graduação, eu vejo que tem uma diferença muito gritante entre os colegas que não fazem parte do curso de extensão, só vão na graduação, e os que fazem. Porque ainda no curso de extensão, talvez pela práxis ou talvez porque a gente tem um espaço um pouquinho de maior diálogo, tem uma diferença muito gritante. Eu acho que essa questão da autonomia é extremamente marcada nessa divisão, por mais que não seja tão discutida a autonomia em si no curso de extensão (Lucas, CELIF).

Concluindo, quando os participantes foram questionados se lhes foi proporcionado direcionamento teórico sobre a autonomia na sua formação inicial, os professores entrevistados apresentaram respostas que condizem com as percepções que têm sobre o que é autonomia. Dois deles afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação sobre o tema, um deles disse que não se lembrava e quatro deles responderam que sim. No entanto, ao analisar as respostas dos professores que afirmaram ter recebido direcionamento teórico, observamos que eles entendem a autonomia como um resultado do ensino centrado no papel do aprendiz, e não como o conceito complexo e profundo que envolve diversas teorias e aspectos dimensionais políticos, sociais e psicológicos num processo que é caótico, ainda que organizado, porém imprevisível (PAIVA, 2006).

Esses dados indicam que o direcionamento teórico que eles dizem encontrar em sua formação e orientação também expressa enfaticamente conceitos da Abordagem Comunicativa e do Pós-Método e, portanto, foi superficial e insuficiente para uma compreensão abrangente da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas dentro das teorias de Nicolaidis (2003), Paiva (2006) e Moura Filho (2009).

Aqueles professores que de fato foram expostos a algumas dessas teorias mostraram consciência mais abrangente do conceito da autonomia complexa, porém não obtiveram formação suficiente para saberem como lidar com essa teoria na prática, expressando frustração com a passividade dos aprendizes e dúvida quanto a caminhos possíveis para contornar essa encruzilhada.

Outra questão abordada na entrevista foi se os professores são incentivados a promover a autonomia dos seus alunos, seja de forma direta ou indireta, durante as orientações que recebem nos cursos de extensão em que atuam. A maioria dos professores, cinco deles, respondeu que não teve contato com nenhum tipo de incentivo nesse sentido.

Apenas dois professores disseram terem sido incentivados, mas ambos relacionaram esse incentivo à importância de levar o aluno a assumir responsabilidades sobre o seu aprendizado. Isso sugere que os professores não têm um apoio efetivo para estimular a autonomia dos seus alunos dentro dos parâmetros que estabelecemos aqui da sua definição.

Os professores foram indagados sobre a sua percepção acerca da relevância dos estudos sobre a autonomia na sua formação inicial. Todos os professores expressaram uma opinião positiva sobre o assunto, usando adjetivos como: “essencial”, “muito relevante”, “eficiente”, “importante” e “mais do que necessário”. Eles também ressaltaram que os estudos sobre a autonomia seriam enriquecedores tanto para a sua formação como professores quanto para a sua formação pessoal como estudantes universitários. Isso demonstra que os professores reconhecem o valor e a necessidade de se aprofundar nos conhecimentos teóricos e práticos sobre a autonomia, e que eles gostariam de ter mais oportunidades de estudar esse tema na sua formação inicial.

A professora Sílvia (CELES) ressalta como ver teorias sobre o sistema da autonomia seria eficiente para formação pessoal dos professores enquanto estudantes universitários: “porque eu vejo muita dificuldade dos alunos como alunos universitários nas disciplinas de idiomas (...) e isso é uma grande falta de autonomia e de vontade do aluno de buscar, na minha opinião.” porque os “alunos querem tudo pronto, mastigado, e não buscam o aprendizado.”

Amanda (CELIF) complementa trazendo a importância de uma formação sobre autonomia com benefícios para sua atuação profissional: “por exemplo, na área profissional onde você não vai sempre ter um professor ali te guiando: ‘faça isso, faça aquilo’. Não, você por você mesmo. Então é muito importante ter esse sentido de autonomia.”

Questionamos como os professores perceberam que a autonomia era algo essencial no ensino e aprendizado de línguas, se foi a partir da teoria que encontraram em sua formação inicial ou se foi a partir da observação que fizeram das suas práticas, e eles afirmaram terem notado sua relevância a partir da sua prática. Como propõe Kumaravadivelu (2001, p. 540): teoria e prática se informam mutuamente e, juntas, constituem uma práxis dialética, uma afirmação que tem influenciado recentemente o ensino e a formação de professores de L2 também” (tradução nossa).<sup>34</sup>

A maioria dos professores relatou não ter tido contato com uma instrução adequada sobre o conceito, as características e as estratégias de autonomia na sua formação inicial. No

---

<sup>34</sup> “Theory and practice mutually inform, and together constitute, a dialectical praxis, an affirmation that has recently influenced L2 teaching and teacher education as well” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540).

entanto, todos relataram ter participado de discussões centradas no aluno, o que os levou a valorizar o papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem e a reconhecer a autonomia como um elemento essencial para o desenvolvimento linguístico quando foram para a prática docente.

Os entrevistados também destacaram a importância dos projetos de extensão e dos projetos e oportunidades extracurriculares como oportunidades de vivenciar a prática docente e de entrar em contato com teorias que não foram abordadas nas ementas curriculares. Por fim, eles manifestaram que sentem lacunas na sua formação e que gostariam de discutir mais profundamente as questões relacionadas à autonomia, tanto na perspectiva do professor quanto na do aluno.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a introdução da Abordagem Comunicativa no ensino e na aprendizagem de Línguas Estrangeiras na década de 1970, as práticas da sala de aula e as visões teóricas se transformaram profundamente (LEFFA, 2016, p. 26; MOITA LOPES, 2009). Do Método Direto, que se pautava na tradução, à Abordagem Audiolingual, que explorou a repetição e o mecanicismo, a aprendizagem deixou de ser *sobre a língua* e passou a ser *sobre o que se faz através dela* (LEFFA, 2016, p. 36).

A partir da análise das entrevistas coletadas de professores em pré-serviço no Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN) da Universidade Federal de Viçosa, percebemos uma formação inicial centrada na Abordagem Comunicativa (LEFFA, 2016; ABRAHÃO, 2015). Desse modo, eles relatam acreditar em uma prática que seja centrada no aluno e que tenha prioridade comunicativa, na qual o professor tem papel de orientador e promotor de oportunidades de uso da língua de forma semelhante ao que ocorre em contextos reais.

Também encontramos nas percepções desses professores traços de perspectivas presentes no Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2006), no qual, ancorado no socioconstrutivismo e interacionismo social, a autonomia - como um conceito próximo da agência e independência - do professor e do aprendiz são centrais para a definição da sequência de materiais e atividades de ensino e aprendizado. Ou seja, há liberdade para adaptação total do processo às especificidades de cada perfil de aprendiz visando a agência e interação.

Esse foco na agência pode ser localizado também na teoria da Perspectiva Acional de Puren (2006), que traz o foco do ensino de línguas para a *ação*, o agir sobre, com e pela língua, além de agir com relação ao próprio aprendizado e no meio social. Do ponto de vista do professor, essa perspectiva descreve a importância de se criar um ambiente de aprendizagem que incentive e dê espaço para essa ação, preocupação presente nas falas dos entrevistados.

Identificamos uma preocupação dos professores em promover a autonomia dos seus alunos pautada nos preceitos dessas metodologias, portanto, como uma valorização da tomada de responsabilidade para independência e ação a partir da motivação, a qual teve destaque em seus relatos. Entretanto, nenhum dos professores expressou uma percepção sobre a autonomia que a identificasse como um sistema complexo, com níveis, dimensões, imprevisibilidades, responsabilidades de avaliação, decisão, planejamento e revisão ou dependente do contexto e

de fatores internos e externos ao aprendiz, como definida por Nicolaidis (2003), Paiva (2006), Moura Filho (2009), Little (2001), entre outros autores da área.

Os professores relataram, majoritariamente, incentivar os estudantes a buscar manter contato com a língua fora da sala de aula por meio de vídeos, músicas, filmes, séries e outras mídias e conteúdos, além de focarem bastante na importância de esses alunos assumirem responsabilidade em fazer as tarefas enviadas para casa e complementar seus estudos independentemente. Ao acreditarem na importância de despertar a motivação e a independência dos alunos, características que fazem parte da autonomia também, esses professores promovem oportunidades de desenvolvê-la, mas não apresentam consciência da complexidade que envolve esse processo e, por isso, podem não saber lidar com dificuldades práticas que podem surgir ao longo dele e não mostram saber formas diversas de se exercitar a agência dos aprendizes para sua autonomização gradual.

Apesar de acreditarem na necessidade da autonomia dentro do processo de aprendizagem de línguas, os professores revelaram percepções que os colocam como incentivadores e, especialmente, motivadores dos seus aprendizes, mas que os retiram do papel essencial de guias, mentores, aconselhadores ou apoiadores durante certos momentos desse processo (BENSON, 2008), especialmente por não expressarem saber como executar esses papéis na prática.

A autonomia pode ser um estado a que se chega, uma capacidade a ser exercida ou não, um condição de ação que não é estável e permanente, pode ser exercida de forma totalmente independente ou com suporte de uma instituição ou mentor (PAIVA, 2006) e é nesse espaço que se insere a importância do professor nesse processo: “preenchendo os buracos” das necessidades que os aprendizes não conseguem preencher sozinhos, como relatou o participante Lucas. Ele disse ter consciência de não saber *como* fazer isso, o que ilustra o quadro de todos os nossos participantes: eles sabem que a autonomia é importante, mas não sabem como promovê-la para além da independência fora da sala de aula que esperam dos seus alunos.

Isso refletiu uma formação inicial que não aborda as teorias da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. Dentre os sete entrevistados, apenas uma professora verbalizou uma percepção sobre autonomia de forma um pouco mais complexa que os demais, definindo como uma habilidade a ser desenvolvida e exercitada, pois relatou ter tido formação sobre o assunto. Entretanto, a partir de conflitos que ela mencionou ter com a passividade dos alunos frente à tomada de responsabilidade por sua própria aprendizagem e ineficiência em ter independência, a professora diz ter se encontrado em um impasse que ela não soube como

resolver, ou seja, como criar estímulos efetivos na promoção da autonomia dos seus aprendizes? A partir disso, notamos uma formação incompleta na capacitação dessa professora para colocar em prática a teoria estudada.

Algo semelhante foi relatado por outra entrevistada que diz ter tido formação voltada para a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. Ela, entretanto, mostrou uma percepção bem limitada do que é autonomia, mas expressou o mesmo conflito com a passividade dos seus alunos. Ou seja, temos professores que sabem que o papel dos seus alunos é o de assumir responsabilidade pela sua aprendizagem, mas que não mostram saber como podem proporcionar mais efetivamente que isso ocorra.

Podemos concluir que a formação inicial desses professores ainda é, no mínimo, incompleta e, por vezes, insuficiente para capacitá-los a perceber o sistema complexo da autonomia, que é intrínseco à complexidade da aprendizagem e das línguas, e que, portanto, ainda não apresentam percepção de serem capazes de compreender e lidar com estratégias que pudessem promover melhor a autonomia dos aprendizes de forma mais completa.

Além disso, todos os professores acreditam que isso representa uma falha relevante na sua formação inicial, que, apesar de verem e mostrarem internalizar metodologias ativas de ensino de línguas, nas quais o aluno tem papel central e a sua ação com a língua é o objetivo principal - como a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Perspectiva Acional -, só perceberam verdadeiramente o quanto a autonomia é essencial para uma aprendizagem eficiente de línguas quando partiram para a prática e puderam observá-la. Eles afirmaram que seria extremamente frutífero para sua formação receber instruções que os guiasse a como lidar com esse objetivo com práticas que pudessem adotar em suas aulas.

Percebemos a autonomia como um atributo indispensável no ensino e aprendizagem de línguas, seja no processo de aprendizagem ou no uso da língua e atuação por meio dela na sociedade. É um conceito que envolve um processo complexo de desenvolvimento de habilidade, prática, ação, tomada de decisão, atitude, independência, responsabilidade e liberdade, mas especialmente *motivação*. A autonomia, como a língua, também é uma forma de atuação social e política e por isso uma preocupação em promovê-la é uma preocupação em oferecer uma formação completa aos seus aprendizes.

Portanto, é importante que esse sistema seja discutido nos cursos de formação inicial dos professores, para que eles possam tanto desenvolver sua própria autonomia de forma consciente quanto saberem realizar uma leitura eficiente dos perfis dos seus alunos e turmas para poder melhor oferecer estímulos ao desenvolvimento da autonomia deles de acordo com as necessidades que apresentarem - em todas as suas dimensões: psicológica, social e política.

No curso desta pesquisa notamos a possibilidade futura de investigar percepções de professores formadores que atuam nos cursos iniciais de línguas da graduação em Letras quanto ao conceito de autonomia, sua relevância e necessidade de espaço na grade curricular do curso, possíveis empecilhos ou dificuldades para tanto. Também investigar como seria possível aplicar as teorias desse sistema nas orientações dos programas de extensão em línguas e estágios para completar a formação que os professores em pré-serviço recebem nesse sentido, possibilitando talvez, a superação de empecilhos que podem ser encontrados na aplicação da teoria na prática inicial desses professores.

Mais investigações e estudos também podem ser identificados como necessários com relação à autonomia no ensino e aprendizagem de Libras, especificamente, na formação de professores. Por se tratar de uma língua com contextos políticos, históricos e sociais específicos, mais trabalhos que envolvam uma análise da autonomia dentro desse sistema em especial tem ainda muito a contribuir para as práticas docentes e aprendizagem dessa língua.

Concluimos que, sendo extensas as discussões teóricas sobre o sistema da autonomia entre os pesquisadores de Linguística Aplicada atualmente, como abordado pelas redes de pesquisa da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), é relevante e seria frutífero que essas teorias tivessem alcance na formação inicial de professores na graduação em línguas, tanto para possível enriquecimento das suas práticas quanto para fomento de mais pesquisadores participando desses estudos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente**. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/7639/5636>>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- ALMEIDA, M. E. B. In.: BACICH, Lilian; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- AQUINO, Denise Alves Nunes. **A construção da autonomia na sala de aula de línguas: uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (LE)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2018, 162 f. Dissertação de Mestrado.
- BAILLY, Sophie; CIEKANSKI, Maud. **Learning as identity in practice: The role of the learner-advisor relationship in a supported self-directed learning structure**. 2006.
- BAILLY, Sophie; CHATEAU, Anne; CIEKANSKI, Maud. **Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant—La technologie, soutien et obstacle à l'innovation**. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, v. 18, n. 2, 2015.
- BAILLY, Sophie. Chapter Five - Supporting autonomy development in online learning environments: what knowledge and skills do teachers need? in: LUZÓN, María José; RUIZ-MADRID, M<sup>a</sup> Noelia; VILLANUEVA, María Luisa (Ed.). **Digital genres, new literacies and autonomy in language learning**. Cambridge Scholars Publishing, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BENSON, Phil. **Autonomy in language teaching and learning**. *Language teaching*, v. 40, n. 1,(p. 21-40), 2007.
- BENSON, P.; HUANG, J. **Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching**. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. esp., p. 421-439, 2008.
- BENSON, P. What's new in autonomy? *The language teacher*, v. 35, n. 4, p. 15-18, 2011. Disponível em: <http://jalt-publications.org/tlt/articles/973-jalt2011-pleinary-speaker-article-what%E2%80%99s-new-autonomy>.
- Acesso em: 16 jun. 2023.

BORG, S. Teacher cognition in language: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

CANTO, C. G. dos S. do; VARGAS, V. da S. **Sala de aula invertida e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de libras como L2 para ouvintes**. Letras, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 75-89, Edição especial 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/Letras/article/view/71384/0>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

COUNCIL OF EUROPE. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge University Press, 2001

DICKINSON, Leslie. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FRANÇA, J. B.; CASTELEIRA, R. P. Pessoa surda e autonomia freireana: o ciberespaço como meio de soerguimento. Redoc, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 139-158, set./dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

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

LEFFA, Vilson. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49. Disponível em: <<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>> Acesso em: 18 set. 2022.

LITTLE, David. **Learner autonomy: Definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLEWOOD, William. **Defining and developing autonomy in East Asian contexts**. Applied Linguistics v.20, n.1, 1999, (p. 71 - 94).

MACARO, Ernesto. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Vol. 5. Multilingual Matters, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas**. Revista Linguagem & Ensino, 2009, vol. 12, no 1, p. 253-283.

MURPHEY, Tim; CHEN, Jin; & CHEN, Li-Chi (2005). Learners' constructions of identities and imagined communities. In P. Benson & D. Nunan, (eds.). **Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. Chapter 7 Pp.83-100.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 abr. 2022.

NICOLAIDES, C.; ARCHANJO, R. **Reframing identities in the move: a tale of empowerment, agency and autonomy**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 96-117, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138653993453211>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/wpWy83393CVfxyZwTQDt39f/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Autonomy and complexity**. *Share Magazine*, v. 146, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 385-403, 2006. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/leauto.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **English Language teaching and learning in the age of technology**. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf>> Acesso em 23 out 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade, uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PEREIRA, Rosiane Sousa. **Práticas de ensino que possibilitam o protagonismo do discente com surdez no contexto inclusivo**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 07, Ed. 08, Vol. 05, pp. 81-97. 2022. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/discente-com-surdez>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras. Université de Lorraine/UNICAMP/PUC-Minas, 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. **Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo**: em busca de uma educação à distância significativa. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>> Acesso em: 17 set. 2022.

TRIM, John LM. **Modern languages in the Council of Europe 1954-1997**. Council of Europe Language Policy Division, 2007.

## **ANEXO 1 - Roteiro de Entrevista**

Qual o seu nome?

Qual sua idade?

Qual sua habilitação?

Qual seu período?

1. Há quanto tempo você ministra aulas no PRELIN?
2. Quais elementos você considera no seu planejamento de aula?
3. Qual o objetivo no ensino de língua e quais elementos ou ferramentas você usa para alcançá-lo?
4. Qual o papel do estudante/aprendiz de línguas no aprendizado? Você vê esse papel como importante?
5. Com relação ao ensino e ao aprendizado de línguas, o que você entende como autonomia?
6. Na sua formação de professor, você teve contato com instrução formal sobre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas relacionadas à autonomia?
7. Na supervisão que você recebe para atuar no PRELIN, há instruções que direcionem as práticas a promover a autonomia do aprendiz?
8. Você atribui qual valor aos estudos de autonomia na prática docente? E na formação docente?
9. Você adota estratégias na sua prática que promovam a autonomia? Como professor, o que você pode/faz para promover a autonomia?
10. Você acredita que seria frutífero e eficiente ter matérias voltadas para a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas durante a graduação? Por quê?

**ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(TCLE)**

Prezado Sr (a): \_\_\_\_\_ você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO”, que está sendo desenvolvida pela discente Bárbara Laís Pereira Antunes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Nesta pesquisa pretendemos analisar, a partir das percepções dos professores que ministram aulas no PRELIN, nos diferentes cursos de extensão de línguas, como a autonomia é abordada na formação inicial de professores de línguas da Universidade Federal de Viçosa (UFV), preparando-os para o processo de ensino e aprendizagem.

Para esta pesquisa adotaremos como procedimento a realização de entrevistas, que terão duração de aproximadamente trinta (30) minutos. As entrevistas serão gravadas em áudio, com a sua permissão. Asseguramos que os áudios serão usados apenas para fins de análise das informações, não sendo divulgadas sua voz, nem sua identidade. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto significa que em nenhum momento do estudo serão divulgadas suas informações pessoais nem o seu nome, em vez disso serão usados nomes fictícios. Durante a pesquisa você terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento.

A pesquisa apresenta o risco de lhe constranger, uma vez que a sua participação na entrevista será registrada e analisada e isso poderá acarretar desconforto a você. Ademais, como os questionamentos envolvem acontecimentos ocorridos durante a sua formação e sua atuação, poderá despertar memórias e sentimentos que lhe causem algum desconforto. Caso não queira fazer parte do estudo, você não será penalizado(a) de modo algum; podendo, inclusive, se recusar a dar qualquer tipo de informação que o(a) constranja ou mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Há ainda a possibilidade de quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, levando à violação da privacidade e da confidencialidade das informações prestadas. Para prevenir essa situação, a pesquisadora e sua orientadora serão as únicas a terem acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, armazenando os documentos e as entrevistas em computador pessoal, sem acesso de outras

peessoas. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados, como um todo, em eventos ou revistas científicas, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no “Departamento de Letras da UFV” e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco anos) após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os benefícios esperados para a presente pesquisa é contribuir para a compreensão da autonomia na formação inicial dos professores de línguas.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, contatado \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Michelle Nave Valadão (Professora do Departamento de Letras - UFV) e Bárbara Laís Pereira Antunes (estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – DLA/UFV)

Endereço: Avenida PH Rolfs, s/n, Campus da Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Economia Rural

Telefone: (37) 9 9908-9037

Emails: [michelle.nave@ufv.br](mailto:michelle.nave@ufv.br) [barbaralaisantunes@gmail.com](mailto:barbaralaisantunes@gmail.com)

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)

[www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador