Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 21, p. 51 - 72, ago./dez. 2016. ISSN - 2238-921-0

AUTONOMIZAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Francineide Paiva Moraes[1]
Laura Viviani dos Santos Bormann[2]

Resumo:
O presente artigo trata de autonomização, tema que não costuma ser discutido com muita cientificidade entre os docentes de língua materna. A escassez de textos acadêmicos que versem sobre esse assunto explica o fato de a maior parte dos professores de português do ensino básico não incluírem esse tema em seus planejamentos de aula. Nosso objetivo é sensibilizar os professores de língua materna sobre a importância de se promover a autonomização em suas aulas, o que demanda uma mudança no paradigma educacional tradicional, cujo foco é apenas o professor, para se adotar um novo paradigma que seja centrado no ambiente de aprendizagem e, portanto, coloque no centro desse processo tanto o professor quanto o aluno. Assim, apresentamos alguns pontos importantes dessa teoria, que visa a transformar o ambiente de sala de aula em um lugar propício para fomentar a autonomia do aprendente. O trabalho é ancorado nos postulados de autonomia de Phill Benson (2001) e Leni Dam (2003), além de outros autores que apresentam grande contribuição para a temática abordada. Apresentamos, ainda, as responsabilidades que cabem ao professor e ao aprendente para o sucesso desse processo. Aliado a essa teoria, apresentamos sua operacionalização, a partir de um relato de uma experiência ocorrida em Belém-PA, em que os alunos foram fomentados a ter comportamentos autônomos na aula de língua portuguesa.

Palavras-chave:
Autonomização. Língua Materna. Redefinição. Professor. Aprendente.

AUTONOMIZATION IN TEACHING-LEARNING MOTHER LANGUAGE

Abstract:
This paper addresses autonomization, a theme that mother language teachers are not used to discuss scientifically. The shortage of academic texts that deal with this issue explains the fact that most Portuguese teachers in basic education do not include this theme in their lesson planning. The objective of this paper is raising awareness of mother language teachers about the importance of promoting autonomization in their classes, what demands a change in the traditional educational paradigm that focus only on the teacher in order to adopt a new one, centered on the learning environment and, therefore, having both the teacher and the student in the center of the process. Thus, we present some important aspects of this theory, which aims at changing the classroom environment in a favorable place to foster learner autonomy. The work is anchored in the assumptions by Phill Benson (2001) and Leni Dam (2003) about autonomy, among other authors that present great contribution for the subject. We also present the responsibilities suitable for teachers and learners to the success of the process.

[1] Mestrado em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). E-mail: fp_moraes@hotmail.com.
[2] Mestrado em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). E-mail: lvbormann@gmail.com.

Allied with this theory, we present its operacionalization using the report of an experience occured in Belém-PA, in which students were fostered to have autonomous behavior in the Portuguese Language classroom.

Keywords:
Autonomization. Mother Language. Redefinition. Teacher. Learner.

Introdução

Nos últimos anos, principalmente a partir da década de 70, houve avanços expressivos em busca de superação do atraso histórico da educação no Brasil, com importantes alterações legislativas na Constituição Federal, promulgação de Leis (LDB, FUNDEF), assim como a criação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e uma série de outros instrumentos normativos propostos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, ao mesmo tempo que ocorrem tais avanços, paradoxalmente, acentua-se a crise que assola as escolas brasileiras.

Verificamos, no entanto, que as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro não romperam, de fato, com o ensino tradicional, instituído há várias décadas. Barbot e Camatarri (1999, p. 11) afirmam que reinterpretar a práxis educativa e a própria organização dos processos educativos "significa introduzir, em um universo de significações evidentemente em crise, um elemento portador de ruptura capaz de romper com a tradição que não está mais adaptada às mudanças sociais". Nessa perspectiva, considerando a necessidade de se efetivar um novo paradigma educacional, o presente trabalho tem como objetivo sensibilizar os professores de língua materna sobre a importância de se promover autonomização em suas aulas. Esse processo é de grande valia para nortear o ensino-aprendizagem por meio de práticas mais motivadoras e significativas tanto para o aprendente quanto para o professor.

Freire (2002), em seu famoso livro *Pedagogia da autonomia*, já destacava a importância de se promover autonomização nas escolas:

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o

> professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora de educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p. 66).

Contudo, o autor não apresentou a operacionalização desse processo, o que foi feito por outros estudiosos que desenvolveram tanto a teoria quanto a sistematização de sua prática, voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas. Atualmente, há uma diversidade de literatura produzida sobre esse tema; todavia, a maior parte focaliza a aula de língua estrangeira. Isso demonstra, portanto, uma grande carência de pesquisas que versem sobre a autonomização nas aulas de língua materna. Acerca da necessidade de literaturas mais específicas sobre a língua vernácula, Antunes (2003, p. 70) destaca: "São escassos os livros que têm como destinatários, especificamente, os professores de português do ensino fundamental e médio".

A autonomia é alvo de discussões entre docentes, sem se conhecer, no entanto, a teoria que a embasa, seus pressupostos teóricos, os processos de controle do aprendizado e as diversas estratégias que podem ser adotadas por professores e aprendentes (BENSON, 2001). Com o intuito de elucidar um pouco mais essa temática, discorreremos sobre a autonomização e os benefícios trazidos pela mudança do papel do professor levado a fomentar a autonomia no aprendente, que, por sua vez, também tem seu papel transformado.

A perspectiva de ensino-aprendizagem de língua materna centrada na autonomização, certamente, é uma das propostas mais significativas dos últimos anos para a educação brasileira, o que é legitimado e assegurado pelos PCN (BRASIL, 1997), que defendem a necessidade de inserção do aluno em um processo educativo que considere sua atuação na construção de seus próprios conhecimentos, valorizando suas experiências, seus saberes prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno e buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aprendente é dirigido por outrem a situações dirigidas por ele próprio. Portanto, a autonomização é necessária para ressignificarmos o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. A fim de aprofundarmos um pouco mais esse tema, apresentaremos, a seguir, uma discussão sobre a mudança nos paradigmas de ensino-aprendizagem de língua materna e, posteriormente, a origem do conceito "autonomização" e sua definição.

Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 21, p. 51 - 72, ago./dez. 2016. ISSN - 2238-921-0

1 A mudança nos paradigmas de ensino-aprendizagem de língua materna

Entendemos por abordagem tradicional a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas. Tal tarefa, segundo Mizukami (1986, p. 17), é considerada "catequética e unificadora da escola"; envolve "programas minuciosos, rígidos e coercitivos", "exames seletivos investidos de caráter sacramental". Nessa perspectiva, o aluno é visto como depositário de conhecimento.

Contudo, essa abordagem ultrapassada está cedendo lugar a uma mais atual, ainda em fase embrionária, que vem instaurando uma mudança nos paradigmas que regem a educação brasileira, principalmente no que diz respeito à disciplina língua portuguesa. Cabe ao professor refletir sobre sua prática, visando à formação não de um aluno "marionete", que só age de acordo com as instruções do professor, mas de um indivíduo capaz de agir socialmente, de ser reflexivo e de ser também responsável pelo seu aprendizado. Além disso, o professor tem o papel de mediar o conhecimento a ser trabalhado e construído pelo aluno. Logo, deve abandonar o papel autoritário de detentor da palavra e dos saberes e assumir o propósito de levar o aluno a participar do processo de aprendizagem. Essa nova configuração da aprendizagem tem como princípio norteador a fomentação da autonomia, o que é defendido nos PCN:

> [...] a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. A realização dos objetivos propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la (BRASIL, 1997, p. 61).

Nessa perspectiva, Huttunen (2003) propõe uma mudança nas formas em que os professores ensinam, devendo-se substituir uma visão mecanicista do conhecimento e da aprendizagem por uma visão emancipadora do currículo que se estende a todo o sistema educativo. O papel da reflexão docente assume uma maior importância neste novo cenário; na verdade, os professores precisam desenvolver a consciência do que eles estão fazendo no nível metacognitivo. Quando eles adquirem essa conscientização, o que pretendem avaliar em relação ao seu ensino os leva a decidir o que é relevante no ambiente de aprendizagem de línguas.

Dessa forma, deve haver uma mudança radical de foco em relação à noção de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é ajudar os alunos, em um processo contínuo, propiciando o apoio de que necessitam para se tornarem mais independentes para decidir e agir, e também mais responsáveis e cooperativos em relação a outras pessoas. Esta perspectiva de ensino-aprendizagem implica não só o desenvolvimento da autonomia do aluno, mas também um elevado nível de autonomia do professor (HUTTUNEN, 2003).

Antunes (2003) destaca que, para atingir a autonomia, o professor precisa dispor de tempo para estudo e reflexão; inserir-se em projetos de pesquisa, ter acesso a uma biblioteca especializada, ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem. A autora ressalta ainda que

> O professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. Autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá (ANTUNES, 2003, p. 171).

A autora relata que, nos encontros com os professores, as queixas e os desabafos são mais ou menos os mesmos. No geral, dá a sua opinião sobre o que a mudança nos paradigmas educacionais representa para o professor:

> Tenho uma ligeira impressão (na verdade, não tão ligeira assim!) de que, no fundo, no fundo, a vontade de mudar por parte de muitos professores não é assim tão grande. Talvez inconscientemente até deem graças a Deus por existirem essas dificuldades. Dificuldades que os impedem de mudar que os salvam da responsabilidade de tomar as iniciativas, que os livram da culpa de não fazer diferente (ANTUNES, 2003, p. 167-168).

Contudo, vale ressaltar que, embora o professor tenha o papel de fomentar a autonomia na sala de aula, há outros fatores que interferem para o êxito do processo, como a disposição do aprendente e o próprio contexto de ensino-aprendizagem. Para que se crie um ambiente de ensino-aprendizagem propício à autonomia tanto do aprendente quanto do professor, é necessário, segundo Kohonen (2003), que haja uma cultura escolar em que

professores trabalhem em conjunto com os alunos (e as partes interessadas), a fim de desenvolver a escola como uma comunidade de ensino colaborativo.

Portanto, a autonomia envolve várias mudanças: "surge um novo aprendente, um novo professor, um novo tipo de relação entre ambos e, consequentemente, um novo ambiente de aprendizagem, mais dinâmico, colaborativo e descentralizado" (DANTAS; MAGNO E SILVA, 2006, p. 149).

2 Autonomização: origem do conceito e sua definição

O conceito de autonomia ao longo da história tem sido construído em diversos contextos culturais, econômicos e políticos que configuraram as sociedades. Modernamente, a teoria sobre autonomia tem uma história de, aproximadamente, três décadas e relaciona-se à organização da aprendizagem institucionalizada. No campo da educação em línguas, o conceito aparece em um contexto de caos político na Europa que data do final dos anos 1960 (GREMMO; RILEY, 1995 *apud* BENSON, 2001). Acontecimentos como o surgimento do Projeto de Línguas Modernas do Conselho da Europa e a criação do *Centre de Recherches et d'Applications em Langue* – CRAPEL na França (1971) deram início às pesquisas, primeiramente, com adultos. Neste centro, os estudiosos enxergavam a autonomia como um produto natural da aprendizagem autodirecionada, cujo processo e avaliação eram de responsabilidade do próprio aprendente.

Essas ideias associavam autonomia à individualização e como resultado de aprendizagens autoinstrucionais (anos 1970 e 1980). Entretanto, nos últimos anos, em um momento de crise de identidade no conceito de autonomia (final dos anos 1980 e anos 1990), a ênfase foi dada à autonomia relacionada à colaboração e à interdependência. Assim vêm se desenvolvendo os estudos sobre autonomia, cada vez mais atrelados a uma visão do indivíduo como um ser participante, ativo e construtor de sua própria aprendizagem e, mais ainda, como um cidadão integrado à sociedade. Contudo, o que seria de fato autonomia e qual sua relevância quando tratamos de ensino-aprendizagem? Para nós, essencialmente, autonomia é

> A capacidade de um aprendente de **responsabilizar-se** por sua aprendizagem. Um aluno autônomo é aquele que **sabe aprender**, isto é, que

> sabe **tomar decisões** relacionadas ao seu programa de aprendizagem: ele **sabe gerenciar** o tempo de sua aprendizagem, e ele **sabe avaliar** suas aquisições e sua aprendizagem. Este tipo de aluno é plenamente capaz de realizar aprendizagens autodirigidas (CUQ, 2003, p. 31, grifos nossos).

Para o alcance dessa autonomia, o indivíduo precisa ser **responsável** por seus atos e assumir o compromisso na busca do conhecimento, decidindo se este é relevante ou não para a vida. Precisa tomar **decisão**, e isso cabe nas diversas etapas de sua existência e é um dos quesitos para a maturidade. Decidir sobre o que é bom ou certo fazer em um processo de aprendizagem faz parte do **saber aprender**. Para nós, a autonomia é, de fato, essa tomada de decisões. A todo momento isso é necessário para o alcance da aprendizagem e está presente nas atividades de **gerenciamento** do aprender, tarefa a ser desenvolvida pelo indivíduo que é ou pretende ser autônomo.

Ser autônomo exige disciplina e isso perpassa a organização de *quando*, *como*, *onde*, *o que* e *por que* aprender. Do contrário, os objetivos podem não ser alcançados em sua plenitude ou nem mesmo alcançados. A **avaliação** dos resultados também deve estar inclusa em todo o processo de ensino-aprendizagem; na definição citada acima, esse aspecto apresenta-se como um dos elementos integrantes do "programa de aprendizagem". Uma avaliação contínua, julgando cada passo do processo e tornando possível adequar, inserir ou eliminar etapas com vistas à aquisição do conhecimento, é uma maneira de caminhar rumo à autonomização.

Muitos são os conceitos sobre autonomia encontrados na literatura. Phil Benson, há pouco mais de uma década, escreveu um livro intitulado *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, no qual conceitua autonomia como "uma capacidade multidimensional que assume diferentes formas para indivíduos diferentes, e mesmo para o mesmo indivíduo em contextos diferentes ou épocas diferentes" (BENSON, 2001, p. 47). Dessa maneira, optamos pelo termo autonomização[3], pois nos remete à noção de processo, transmitindo toda a complexidade da temática em questão. Em um processo de autonomização, tanto professor quanto aluno devem se valer de estratégias para controlar e manter o aprendizado – processo igualmente complexo. No que tange à avaliação dessa autonomia, ela se dá a partir da observação do comportamento dos indivíduos. Não há como mensurá-la quantitativamente, pois se pode assumir um comportamento autônomo em

[3] Neologismo adotado por alguns autores, como Magno e Silva (2008), para designar o processo de autonomia em curso.

determinadas situações e em outras não. Assim, um ambiente natural de aprendizagem contribui à medida que possibilita olhar para o aprendente e compará-lo consigo próprio, a fim de verificar seus avanços na busca constante pela autonomia (NUNAN, 1997 *apud* BENSON, 2001).

Dentre tantos componentes importantes para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem autônomo, não podemos deixar de citar o planejamento, do qual todo um curso torna-se dependente, na medida em que traça os rumos a serem tomados em um determinado período de tempo, para um público em particular, em condições que podem ser favoráveis ou não. Dessa forma, para organizar o trabalho de sala de aula, necessitamos desenhar nossas ações, e sobre essa questão Graves (2000) apresenta um quadro que fornece informações e orientações acerca do que é importante que os professores saibam no processo de planejamento de um curso. Tais informações estão descritas com verbos no gerúndio, que indicam o processo em atividade, um contínuo; são elas: avaliando necessidades, formulando metas e objetivos, desenvolvendo materiais, organizando o curso, conceituando o conteúdo, desenhando um plano de avaliação, definindo o contexto e articulando as crenças.

Vários aspectos são levantados quando tratamos do processo de autonomização na aprendizagem, porém aqui não podemos detalhar todos. As abordagens sobre autonomia e os relatos de sucesso tiveram sua gênese no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e daí nosso interesse em adequar tais postulados ao ensino-aprendizagem de língua materna, com o propósito de refletir e de experienciar comportamentos autônomos no ambiente de aprendizagem e, por conseguinte, de melhorar o ensino.

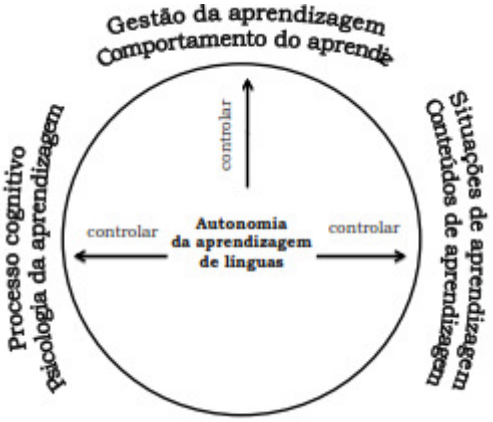
3 Níveis de controle

Nesta seção, refletiremos sobre a autonomização tomando como base o conceito de *Níveis de Controle*, desenvolvido por Benson (2001), que defende a ideia de que o processo de autonomia do aprendente em relação à sua aprendizagem pode ser observado a partir dos Níveis de Controle. Nessa perspectiva, o aprendente é definido como aquele que possui o comando sobre seu próprio aprendizado e deve tomar decisões sobre diversos aspectos, dentre

os quais se encontram: determinar objetivos, definir conteúdos, selecionar métodos e técnicas, monitorar procedimentos e avaliar os avanços (BENSON, 2001).

O aprendente autônomo necessita observar os elementos que cooperam, afetam, estimulam ou não sua aprendizagem e, para além dessa percepção, controlar, graduar, equilibrar tais elementos, a fim de aperfeiçoar sua autonomização. Para Benson (2001), o controle é um atributo natural da aprendizagem, é como se tivéssemos nascido com uma predisposição para o autodirecionamento. Nesse sentido, o autor nos traz três importantes níveis desse controle. São eles: a gestão da aprendizagem, o processo cognitivo e os conteúdos de aprendizagem. Observe a figura abaixo:

Figura 1 – Níveis de controle



Fonte: Benson (2001, p. 50).

Há uma intrínseca relação entre cada um dos três níveis, eles funcionam de forma interdependente. O gerenciamento da aprendizagem depende do controle que você faz dos aspectos cognitivos; estes, por sua vez, influenciam no modo como acontecerá a autogestão. Tanto o gerenciamento quanto os processos cognitivos estão envolvidos nas decisões sobre os conteúdos de aprendizagem. Como podemos visualizar na Figura 1, para o alcance de uma autonomia na aprendizagem de línguas, é necessário percorrer um ciclo de controle desses três níveis. Por ser um ciclo, não há ponto fixo de chegada ou de partida, o processo é contínuo.

O controle sobre o gerenciamento da aprendizagem pode ser realizado pelo aprendente a partir de um comportamento de ordenação do planejamento, organização e avaliação. Isso significa dizer que, para um indivíduo tornar-se autônomo, ele necessita

controlar seu processo de aprendizagem no que diz respeito à: eleição de objetivos claros; organização dos passos a serem trilhados em um determinado período de tempo (tempo este que também deve ser ajustado às tarefas definidas, as quais contribuirão para chegar ao

objetivo final); adequação das ações e, se preciso for, reformulação do planejamento e redefinição das metas.

No que tange ao controle sobre os processos cognitivos, Benson (2001) insere-os no campo da psicologia da aprendizagem, não sendo possível observá-los diretamente; porém, são inferidos a partir da análise dos comportamentos. Nesse sentido, três elementos fundamentais estão envolvidos na descrição desses processos cognitivos: a atenção, a reflexão e o conhecimento metacognitivo. Estudar tais elementos é interessante dentro do campo de autonomia porque pode oferecer possibilidades de tratar de fatores psicológicos envolvidos no controle sobre a aprendizagem; afinal, cada indivíduo carrega consigo uma enorme gama de sentimentos, os quais influenciam diretamente na maneira como adquirem uma língua, por exemplo. Para Tomlin e Villa (1994 *apud* BENSON, 2001), os seres humanos, assim como outros organismos, são constantemente bombardeados com uma quantidade enorme de informação sensorial e cognitiva e são os sistemas de atenção que reduzem e controlam esse fluxo de informação. Logo, o direcionamento da atenção tem um papel importante no processo de aprendizagem, pois controlar esse aspecto significa buscar focalizar exatamente o que se pretende.

Quanto à reflexão, pesquisas caracterizam-na como um componente-chave da autonomia. A busca pela melhoria da aprendizagem requer um processo de autoconhecimento, o que equivale a pensar sobre as atitudes tomadas, sobre o que foi dito, como foi dito ou não, na prática que se habituou a realizar. Significa, também, solicitar que o outro o ajude a enxergar minúcias que, por vezes, você próprio não vê. Segundo Wenden (1998 *apud* BENSON, 2001), a base do conhecimento é o conhecimento metacognitivo, o qual é descrito como sendo de três tipos: pessoal, estratégico e conhecimento de tarefa. O conhecimento da tarefa é o que os alunos precisam saber sobre o propósito, as demandas e a determinação do tipo de tarefa.

Ao falarmos de controle de conteúdo, estamos nos referindo ao que o aluno precisa aprender. Ele próprio deve saber identificar os conteúdos importantes para sua aprendizagem. Há interesses individuais, cada um segue objetivos particulares (agendas paralelas) e, por isso, a escolha sobre o que se necessita aprender faz parte das tarefas daquele que se quer autônomo. A imposição e a conclusão de um currículo não garantem o sucesso, visto que a abertura ao conhecimento do novo está relacionada à motivação do aluno, que, por sua vez, vê

relevância no que se aprende se tais conteúdos fazem sentido. Em contextos institucionais, esse controle dos conteúdos está relacionado às dimensões sociais e políticas. A aprendizagem inclui, também, exercer o controle em situações coletivas, interagindo com os demais; diferenciando-se, assim, daquelas situações de gestão individual.

O mais relevante nesse processo é o desejo e a capacidade de o aprendente controlar ou supervisionar sua própria aprendizagem. Alguém se qualifica como aprendiz autônomo quando escolhe, independentemente, objetivos e propósitos. Além disso, estabelece metas, materiais, métodos e tarefas, com a finalidade de organizar e desempenhar as tarefas escolhidas, e opta por critérios para avaliação (DAM, 2003), ou seja, controla sua aprendizagem. Contudo, vale destacar que a autonomia do aprendente depende diretamente dos papéis ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professor e aluno.

4 Redefinindo os papéis no processo de autonomização

Para que, de fato, seja promovida a autonomização no ambiente de sala de aula, é necessário que se adote uma nova pedagogia, em que professores e alunos assumam novas posturas, comportamentos e papéis. Freire (2002) defende uma pedagogia centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Nesse sentido, Voller (1997) ressalta a importância da conscientização por parte de professores e alunos acerca do papel que ocupam no processo de ensino-aprendizagem:

> A maioria dos professores concordam com a simples proposição de que o ensino é algo que eles fazem a fim de trazer mudanças nos alunos, e que seu objetivo é fazer de forma eficaz. No entanto, o que essas mudanças podem

ser, e como eles podem efetivamente fazer isso, é determinado por um conjunto complexo de fatores inter-relacionados que dependem de que o aluno e o professor percebam os seus respectivos papéis, e sobre um conjunto de decisões, tanto tomadas por eles e que lhes foi imposta, e experiências, tanto do passado e do presente, que eles trazem consigo para aplicar em qualquer situação de aprendizagem (VOLLER, 1997, p. 98).

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na autonomização pressupõe que a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem seja dividida entre professor e aprendente.

a) Responsabilidade do professor

Apesar de o professor carregar enorme responsabilidade na promoção da autonomia do aprendente, dá-se mais atenção ao papel deste do que daquele (DAM, 2003). Isso é constatado pelo pequeno número de pesquisas sobre autonomização cujo foco seja o professor. Contudo, o professor é tão importante quanto o aluno, visto que o processo só terá êxito se ambos assumirem determinadas responsabilidades.

Quanto à responsabilidade do professor nesse processo, destacamos que cabe a ele garantir que seus alunos sejam orientados a se responsabilizarem por sua própria aprendizagem. Nesse sentido, tomando como base Dam (2003), estabelecemos o que se pode esperar do professor que desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de língua materna focalizando a autonomia do aprendente:

- deixar claro para seus alunos o que é esperado deles (objetivos curriculares, demandas etc.) e introduzir atividades apropriadas, úteis e variadas para os alunos escolherem, a fim de chegar a seus objetivos pessoais;
- apresentar várias formas de organizar o trabalho e elaborar, juntamente com seus alunos, os critérios para escolha de parceiros com base em sua experiência própria com pares e trabalho de grupo – mais uma vez, para que seus alunos possam fazer escolhas relevantes para seu próprio trabalho;
- encontrar formas de apoiar as escolhas e decisões dos alunos em vez de gastar tempo verificando o que eles fizeram, ou melhor, o que não fizeram, por exemplo, introduzindo e aplicando ferramentas úteis no processo de aprendizagem;
- buscar conscientizar seus alunos sobre *o que*, *por que* e *como aprender* no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, sugerindo maneiras de avaliar o trabalho realizado.

Além disso, é responsabilidade do professor estabelecer um diálogo (dando tempo e espaço) entre alunos, bem como entre ele próprio e alunos. Tal diálogo assegura que o processo de aprendizagem seja discutido e avaliado e, deste modo, torne-se uma responsabilidade partilhada e socialmente empreendida.

A fim de destacar a responsabilidade do professor, Dam (2003) sugere que um período em sala de aula deve ser dividido em três momentos claramente definidos: o momento em que o professor está no comando, o momento em que o aluno está no comando e

o momento em que o comando é partilhado por ambos. No primeiro momento, o conteúdo é decidido e produzido pelo professor de acordo com as particularidades de seus alunos: idade, nível de competência, expectativas etc. No segundo, com base na experiência e na apropriação de conhecimentos que houve no primeiro momento, os alunos devem planejar o que fazer e quais os objetivos a alcançar, cabendo ao professor apoiar e ser um participante no processo de aprendizagem. Finalmente, no terceiro, professor e aluno compartilham e avaliam o que foi realizado; ambos têm direito à palavra. Vale destacar que esses momentos podem ocorrer em ordens diferentes, variando de aula para aula e/ou alternando-se de diferentes formas na mesma aula.

Consideramos essa alternância no comando em sala de aula o ponto mais delicado de todo o processo, visto que o professor assentado em teorias tradicionais possui grande dificuldade em compartilhar o poder da palavra e das decisões com o aluno. Contudo, a tentativa de promover a autonomização em sala de aula só será bem-sucedida se os professores, primeiramente, conscientizarem-se da necessidade de mudar a si próprios (DAM, 2003).

b) Responsabilidade do aprendente

A responsabilidade que o aprendente deve ter na construção de sua aprendizagem é inegável. Não há como desconsiderar que o foco não está mais em um professor que detém todos os saberes. Uma escola que se pretenda cidadã necessita enxergar o aprendente como aquele que faz, que é autor. Diriam alguns: *mas esses alunos não querem nada*! Como esperar de alguém um comportamento que nem ele mesmo sabe que precisa ter? Será que a gestão da aprendizagem não está sendo despejada toda nas mãos do professor?

Não vamos entrar aqui em discussões de cunho político, entretanto muito do que fazemos é fruto de uma antiga imposição que se perpetuou e se tornou uma tradição. Estamos no século XXI e essa visão não se sustenta mais e "também constitui uma discrepância substancial em relação aos objectivos educacionais globais das sociedades democráticas" (THOMAS; LEGUTKE, 1991 *apud* RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007). Cabe então a tarefa de mostrar aos aprendentes que eles próprios necessitam se responsabilizar por sua aprendizagem, fazendo escolhas e tomando as devidas decisões. Eles precisam ser encorajados a aceitar que também há momentos nos quais estão no controle.

Consideramos como uma das definições mais precisas a de Holec (1981 *apud* DAM, 2003), cujo argumento pode ser resumido da seguinte forma: a autonomia do aluno surge quando o aluno está *disposto* a assumir o comando de seu/sua própria aprendizagem de forma independente:

- escolher objetivos específicos e finalidades;
- escolher materiais, métodos e tarefas;
- exercer escolha e propósito na organização e execução das tarefas;
- escolher e aplicar critérios de avaliação (quando ele ou ela é *capaz* ou fazê-lo).

Segundo Dam (2003), a autonomia do aluno é caracterizada por uma disposição para assumir a sua própria aprendizagem a serviço de necessidades e objetivos próprios. Isso implica a capacidade e a vontade de agir de forma independente e em cooperação com os outros, como uma pessoa socialmente responsável. Um aprendiz autônomo é um participante ativo no processo social de aprendizagem, mas também um intérprete ativo da nova informação em termos do que ele(a) já sabe e do que não sabe.

A fim de observarmos a operacionalização do processo de autonomia, apresentaremos, a seguir, a metodologia adotada para desenvolver a autonomização dos aprendentes.

5 Material e métodos

Para a produção deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa-ação em uma das oficinas de *Leitura e Produção Textual* que ministramos em 2011 na Casa da Linguagem[4], localizada no município de Belém-PA. Esta pesquisa está fundamentada na teoria da autonomia (BENSON, 2001; DAM, 2003), visando a verificar em que medida a aplicação de uma proposta pedagógica que considere os níveis de controle (*gestão da aprendizagem, processo cognitivo* e *conteúdos de aprendizagem*) pode levar à autonomia dos aprendentes.

A turma em que foi desenvolvida a pesquisa era pequena, de aproximadamente 20 alunos, mas bastante heterogênea, composta de adolescentes (a partir de 14 anos) e adultos (de até 42 anos), cuja escolaridade variava de nível fundamental a nível superior completo. A oficina teve duração de 20 dias, sendo 2h/aulas diárias, de segunda a sexta-feira.

Para a ministração das aulas, definimos, previamente, uma diversidade de conteúdos de ensino e aprendizagem de interpretação e produção de texto; paralelamente a isso, como proposto pelos organizadores da oficina, deveríamos incluir uma produção textual que teria de ser redigida pelos aprendentes e socializada com todos os participantes daquela instituição no final do curso (uma espécie de culminância). Visando a fomentar a autonomia dos aprendentes, a oficina tomou como base a *negociação entre professor e aluno*, a qual se realizou desde o planejamento das aulas até o conteúdo de ensino-aprendizagem que seria ministrado.

a) Planejamento e (re)organização das aulas

No primeiro dia de aula, discutimos e negociamos com os aprendentes (20 alunos) como seria o desenvolvimento da oficina e verificamos o que eles esperavam das aulas (objetivos), quais eram suas maiores necessidades e dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, anunciamos-lhes que, no final do curso, haveria uma culminância, na qual eles deveriam expor alguma produção textual para mostrar o resultado da oficina. A partir dessa conversa inicial, planejamos as aulas seguintes,

[4] Instituição pública que oferece oficinas, gratuitamente, para alunos da Rede Pública de Ensino e, mediante pagamento de taxa, para alunos da Rede Privada.

selecionando conteúdos de ensino-aprendizagem que contemplassem as dificuldades relatadas pelos alunos.

No decorrer da oficina, redefinimos novamente nosso planejamento, acrescentando ou substituindo conteúdos que viessem a atender as necessidades dos alunos. Por exemplo, apresentamos algumas sugestões de gêneros para nortear nossas atividades de interpretação e produção textual, e o aprendentes escolheram os que gostariam de aprender. Tal atitude é indispensável para o desenvolvimento de comportamento autônomo de ambos – professor e aprendente; todavia, requer disposição e disponibilidade do professor para reorganizar as aulas.

b) Negociação dos conteúdos de ensino e aprendizagem

Concomitantemente às aulas, estávamos orientando os aprendentes na produção que teriam de apresentar no final da oficina. Para o desenvolvimento desse trabalho, foi-lhes conferido o poder de decidir como gostariam de desenvolvê-lo: sozinho, em dupla, em trio ou em quarteto. Isso lhes deu autonomia para escolher como e com quem gostariam de realizar a atividade.

Além disso, levamos algumas sugestões acerca do texto que poderiam produzir para a culminância; dentre elas, a paródia, que foi a escolhida pelos aprendentes. Apesar de a maioria deles, até então, não terem muito conhecimento sobre paródia, tal escolha os deixou muito entusiasmados. Como não tínhamos experiência em trabalhar focando a autonomia, inicialmente pensamos em determinar que todas as produções fossem de um tema específico. Contudo, após ouvir suas ideias, percebemos que seria muito mais motivador deixar à escolha deles não só o tema, mas também o gênero discursivo do trabalho que iriam desenvolver, individualmente ou em grupo. Tal procedimento, novamente, conferiu-lhes autonomia para controlar sua aprendizagem.

Pensando na dificuldade que teriam para realizar a tarefa, já que, geralmente, estão acostumados a produzir na escola apenas as tipologias dissertação e narração, e o gênero carta, oferecemos algumas sugestões de gêneros que poderiam produzir: poema, cordel, música, conto etc., acerca dos quais ministramos algumas aulas, a fim de promover a apropriação desses gêneros pelos aprendentes. Além disso, abrimos a possibilidade de eles trabalharem com outros gêneros que não estivessem incluídos nos que apresentamos.

Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 21, p. 51 - 72, ago./dez. 2016. ISSN - 2238-921-0

6 Resultados e discussão

O maior desafio de toda a oficina foi conseguir convencer os aprendentes a expor a produção textual final para os colegas de turma, para alunos de outras turmas e para os funcionários da instituição. Para superar esse obstáculo, criamos um ambiente seguro para que os aprendentes perdessem o medo de se expor e percebessem que não seriam alvo de julgamento pelos outros, mas que caberia a eles próprios avaliarem o resultado do trabalho.

Os aprendentes se sentiram tão motivados a produzir os textos que passaram a chegar antes do horário para conversar entre si e planejar o que e como fariam. Levavam livros e aparelhos celulares com músicas para ouvir e, até mesmo, vários textos que achavam interessantes para ver se havia relação com a futura produção.

As produções dos alunos pertencem a variados gêneros discursivos (música, poema e cordel) e mantêm relação intertextual de paródia[5] com textos conhecidos nacionalmente. Vale ressaltar que todos os aprendentes fizeram a produção final e a expuseram na festa de culminância da oficina. Para que se observe o êxito nessa atividade, desenvolvida por aprendentes autônomos, apresentamos, a seguir, uma breve descrição de 4 trabalhos:

Um aluno (do ensino pré-vestibular) produziu uma paródia de um dos poemas mais famosos de Álvares de Azevedo, *Se eu morresse amanhã.* Além da qualidade do texto, chamou-nos atenção o fato de ter sido produzido por um jovem muito tímido, que, provavelmente por isso, escolheu produzir o texto individualmente. Seu poema tematizou um jovem rebelde da modernidade:

> Se eu morresse amanhã
> Viria ao menos fechar meus olhos
> minha alegre irmã
> Minha mãe alegre ficaria
> Se eu morresse amanhã [...].

Uma aluna evangélica (42 anos), mesmo não gostando de músicas seculares, aceitou o desafio de produzir (individualmente) uma paródia. Para isso, tomou como texto base a música *Vamos fugir*, de Gilberto Gil, produziu uma letra gospel e a cantou na culminância:

[5] A paródia é a recriação de um texto, geralmente célebre, conhecido, uma reescritura de caráter contestador, irônico, zombeteiro, crítico, satírico, humorístico, jocoso.

> Quando criança / Eu tinha um sonho / E falei pra mim mesmo / essa é minha missão / Enquanto viver / Subirei como uma pomba / Até o alto céu / Para chegar do outro lado e vencer / Com certeza é possível / Sei que tudo é possível ao que crê / Estou segura nesse caminho / Apesar dos desafios que vou enfrentar [...].

Destacamos que a autora dessa letra ficou tão feliz com o resultado de seu trabalho que convidou seu filho para tocar violão para acompanhar não apenas sua música, mas, também, dos demais aprendentes que iriam cantar na culminância.

Outra letra de música foi composta por duas alunas (uma do pré-vestibular, a outra formada em Letras), que fizeram uma paródia da música *Asa branca*, de Luiz Gonzaga, e, ainda, estabeleceram uma relação intertextual com o poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, adotando como tema a cultura paraense:

> Na minha terra tem açaizeiros / Onde canta o japiim / As aves mesmo alvoraceiras / não gorjeiam tanto assim [...] Em cismar sozinho à noite / sem meu pirão de açaí / Na minha terra tem açaizeiros / onde canta o japiim / Típicos sabores têm aqui / Em Belém do açaí / Tem maniçoba, tem tacacá, cupuaçu e bacuri / Não permita Deus que esta riqueza / Seja exportada para lá / Senão meu povo de muito amor / Se sentirá como eu por cá.

O trabalho final de um trio de meninas adolescentes (ensino fundamental) também foi a produção de uma letra de música. Elas parodiaram a canção *Alfabeto do amor*, da banda Forró Anjo Azul, substituindo o tema do amor pelo tema da alimentação:

> Vou cantar de A a Z
> pra falar tudo que penso em comer
> A de arroz / B de bacon
> C de comer / D de docinho
> E estrogonofe / F de feijão [...]

A partir desses trabalhos, é possível verificarmos que, à medida que foi dado aos aprendentes autonomia para controlarem seu processo de ensino-aprendizagem, estes não só desenvolveram sua responsabilidade nesse processo, mas, sobretudo, ganharam autoconfiança – até mesmo os mais tímidos – e passaram a acreditar serem capazes de produzir textos excelentes. Isso só foi possível porque oportunizamos um ambiente favorável à autonomização. Ou seja, pequenas mudanças[6] no ambiente de sala de aula, como as ocorridas

[6] Refere-se às mudanças citadas na Teoria da Complexidade. Ver PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras:* reflexão e prática. São Calos: Claraluz, 2005. p. 23-36.

na referida oficina, podem gerar grandes diferenças no ensino-aprendizagem de língua materna e estas, por sua vez, podem gerar mudanças no comportamento do aluno em relação à sua autonomia tanto em um contexto específico quanto em outros contextos de aprendizagem. A esse respeito Magno e Silva (2009, p. 57) afirma: "Um processo de ensino e aprendizagem que seja bem-sucedido deve levar o aprendente a poder prosseguir autonomamente no seu aprendizado, uma vez que ninguém pode perpetuar seu papel como aluno".

Como pudemos observar, a partir do resultado da oficina, os aprendentes gostaram bastante de se deparar com um trabalho que, por um lado, exigiu muito deles, mas, por outro, deu-lhes autonomia para decidir como fazê-lo. Essa autonomia os motivou a buscar fazer o melhor possível, dispondo de tempo para pesquisas, ensaios e realização da atividade.

Os aprendentes foram capazes de ir muito além do que lhes foi inicialmente solicitado e surpreenderam com suas produções; a exposição, por sua vez, foi um sucesso e ganhou muitos elogios de todos da instituição. Tal resultado só foi possível porque criamos um ambiente favorável para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua materna, considerando a heterogeneidade da turma, cujos alunos tinham diferentes níveis de instrução, idade e religião. Promovemos a articulação de toda essa diversidade, inclusive de crenças, ao conferir-lhes autonomia para escolher, planejar e produzir textos que tivessem a ver com seu "eu". Por isso, suas produções foram carregadas de subjetividade e de criatividade.

A fomentação de autonomia, portanto, foi de capital importância para o excelente desempenho dos aprendentes, mostrando-nos que o ensino-aprendizagem tem maiores chances de êxito a partir da ressignificação do ambiente de aprendizagem e dos atores que o compõem. Isso nos aponta para a possibilidade de expandir esse tipo de experiência para outros ambientes, como a própria sala de aula, pois, embora o processo de ensino-aprendizagem nas escolas seja mais longo, há mais avaliações, permitindo a reorganização do planejamento, o gerenciamento e o controle em todo o seu percurso, à medida que haja necessidade.

Os professores que visam a promover um ambiente de aprendizagem propício à autonomia dos alunos deverão levá-los a compreender e a refletir sobre seu processo de

aprendizagem e sobre a função da linguagem, e a adotar padrões em que os próprios aprendentes tomem iniciativas no sentido de controlar seu progresso.

Além disso, o desenvolvimento da autonomização, resultado de muito estudo, pesquisa e reflexão, prepara o professor para que, apesar da utilização do material didático tradicional, realize um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante, isto é, coloca o professor em condições de superar os limites desse material de apoio. Logo, o professor deixa de ser a figura submissa – que simplesmente cumpre um currículo fechado e adota procedimentos apenas porque estão nos manuais ou lhe foram impostos – e passa a se constituir como agente de seu próprio processo de autonomia.

Considerações finais

Acreditamos, assim, ser a autonomização necessária para o êxito no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua materna, visto que esse processo implica mudanças de paradigma no que tange ao papel do aluno, do professor e, por conseguinte, do próprio sistema de ensino. Temos nos comportamentos autonomizadores uma alternativa valiosa para um ensino contextualizado, que considere o aprendente como o foco e fomente uma aprendizagem motivadora, na qual os envolvidos gerenciem e controlem os saberes a serem adquiridos.

Enfim, considerando a complexidade intrínseca das aulas de língua materna, sendo, ainda, desvalorizadas e consideradas, por muitos, como desmotivadoras, percebemos a necessidade de estratégias que possibilitem um ensino-aprendizagem mais humano e digno, além de motivador, o que, geralmente, não ocorre em sala de aula. Propomos, então, a transformação do ambiente de ensino tradicional para um ambiente de aprendizagem que vise a formar um aprendente: ativo, autoconfiante, (auto)crítico, colaborador, consciente e disciplinado, ou seja, autônomo, como tantos professores desejam. Nesse sentido, por acreditarmos no papel que o professor desempenha, ou não, como fomentador dessa autonomia, este artigo foi construído pretendendo oferecer contribuições significativas a docentes de língua materna que desejam ressignificar a sua aula.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOT, M-J.; CAMATARRI, G. **Autonomie et apprentissage**: L'innovation dans la formation. Paris: PUF, 1999.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Pearson, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUQ, J-P. (Dir.) **Dictionnarie de didactique du français**. Paris: ASDIFLE, Clé International, 2003.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds.). **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom**. Dublin: Authentik, 2003, p. 147-159.

DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendente e de um novo professor. In: ASSIS, R. (Org.). **Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa**. Belém: Unama, 2006. v. 6.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRAVES, K. A Systems Approach to course design. In: GRAVES, K. **Designing Language Courses**. Boston, MA: Heinle and Heinle Publisher, 2000. p. 01-12.

HUTTUNEN, I. Planning learning: the role of teacher reflection. In: LITTLE, D.; RIDDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds.). **Learner autonomy in the second language classroom**: Teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003. p. 122-133.

KOHONEN, V. Student autonomy and teacher's professional growth: fostering a collegial culture in language teacher education. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J; F. USHIODA, E. **Learner autonomy in the foreign language classroom.** Dublin: Authentik, 2003. p. 147-159.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, G; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-301.

_____. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

RAYA, M., LAMB, T., VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia na educação de línguas na Europa**. Dublin: Authentik, 2007.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy & Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 98-113.