

Formação de professores e autonomia na aprendizagem: conceitos, caminhos e desafios**Teacher's education and autonomy in learning: concepts, pathways and challenges.**

Cláudia RODRIGUES*

RESUMO: Pretende-se com este artigo apresentar uma discussão sobre o conceito autonomia na aprendizagem escolar proposto por alguns pesquisadores. A partir da análise destes conceitos, apresentamos algumas reflexões sobre os impactos desta abordagem na aprendizagem e alguns desafios dos professores no percurso de desenvolvimento do incentivo da aprendizagem autônoma. Por fim, sugerimos algumas características do perfil de professor e de aluno quando assumem esta abordagem de trabalho. A base teórica do estudo parte principalmente dos trabalhos de Nicolaidis *et al* (2020), Benson (2011), Paiva (2005, 2006), Freire (1997). A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa em função da análise e reflexão dos referenciais teóricos.

Palavras-chave: *autonomia; formação de professores; ensino e aprendizagem*

ABSTRACT: The aim of this article is to present a discussion about the concept of autonomy in educational apprenticeship proposed by some researchers. Based on the analysis of these concepts, we present some considerations about the impacts of this approach on the learning process and some challenges for teachers in the process of developing and encouraging autonomous learning. Finally, we suggest some characteristics of teacher and student profiles when they assume this approach to work. The theoretical basis of the research study is mainly based on the works of Nicolaidis *et al* (2020), Benson (2011), Paiva (2005,2006), Freire (1997). The methodology of this work is bibliographical research of qualitative basis according to the analysis and reflexion of theoretical references.

Keywords: *autonomy, teacher's education, teaching and learning.*

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar os conceitos sobre autonomia propostos por pesquisadores como Freire (1997), Benson (2011), Paiva (2005, 2006), Nicolaidis *et al* (2020). A proposta é analisar esses conceitos que os autores propõem para compreender melhor a complexidade do que é a autonomia do aprendiz, as condições de produção, bem como os desafios aos professores quando optam por esta estratégia de ensino. Pretendemos também chegar a uma reflexão sobre os impactos da autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem.

Na literatura encontramos em Freire (1997) conceitos sobre a autonomia do professor. A obra voltada para a formação de professores é conduzida pela concepção de que o processo

*Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara; Professora do ensino médio e fundamental da rede pública e privada de ensino; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9727-9102>; -mail: rodriguescr20@yahoo.com.br.

de formação do educador democrático tem como objetivo a conquista de sua independência, como também a do aluno. O educador e filósofo brasileiro defendia o ensino em que o professor aspira ser um educador crítico e autor do seu processo de formação. Neste artigo, o foco do nosso trabalho é a autonomia do aluno que defendemos ser o pilar da construção do desenvolvimento da sua aprendizagem, mas consideramos que o desenvolvimento de sua autonomia não envolve apenas o aprendiz.

No atual panorama brasileiro de estudos sobre autonomia, o legado de Freire (1997) deixou forte influência para que pesquisadores como Benson (2011), Paiva (2005, 2006) e Nicolaidis *et al* (2020) investigassem recentemente o tema sob diferentes conceitos e contextos. Segundo Paiva (2006), os estudos sobre autonomia na aprendizagem tiveram seu princípio a partir dos resultados de pesquisa do método de abordagem comunicativa em contexto de aquisição de segunda língua¹. Para a pesquisadora

O conceito de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (LE) surgiu com o advento da abordagem comunicativa. Antes disso, não havia espaço para o reconhecimento da autonomia, pois o professor controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados à escolha da escola, embora os mais jovens não tivessem voz nem sobre isso, já que essas escolhas eram feitas por seus pais. (PAIVA, 2006, p. 78)

Sobre esse período, Nicolaidis *et al* (2020, p. 279) confirma que

foi na década de 90 do século passado que se ouviram os primeiros ecos a respeito de autonomia na aprendizagem de línguas no Brasil, durante o XII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (LEFFA, 1994). A partir de então, tem havido uma crescente produção acadêmica sobre o tema no país, primeiramente compreendendo autonomia como uma capacidade individual dos aprendizes (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1994; BENSON, 1997, 2011).

Embora as pesquisas sobre autonomia na aprendizagem, segundo esses pesquisadores, tenham surgido principalmente do contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), os estudos em língua materna também têm sido foco de interesse em função da abordagem de trabalho a partir do que os estudos sobre autonomia em contexto escolar propõem.

No mesmo período, principiado pelas pesquisas do método de abordagem comunicativa em contexto de aquisição de segunda língua, os estudos de Almeida Filho (1993) tomam uma

¹ Trataremos melhor desta relação na seção 3 deste trabalho.

perspectiva crítica produtiva do sistema comunicativo. Para o pesquisador, “uma competência comunicativa inclui o desempenho do participante através do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis”, Almeida Filho (1993, p. 8). Embora o autor não se aproprie de forma clara do termo autonomia, é possível entender que o caminho para a abordagem comunicativa de ensino de segunda língua e interação social se relaciona à autonomia do aprendiz.

Posteriormente, o estudo de Paiva (2006) sobre autonomia na aprendizagem em contexto de LE apresenta novas considerações sobre a temática, trazendo reflexões sobre as condições de produção da escola, do professor e do aluno. Após suas análises, a pesquisadora considera o desenvolvimento da autonomia do aprendiz como algo complexo em função de exigir um perfil de um estudante autônomo em sua aprendizagem que envolve: contexto, desejo do aluno em ter autonomia, recursos e artefatos tecnológicos, formação de professores e gestão escolar.

Com o passar do tempo, o conceito de autonomia se ampliou em decorrência de diferentes contextos de uso, surgindo assim novas definições. Alguns estudos mais recentes, como o empreendido por Sprenger e Wadt (2008), descrevem modelos e planos de curso que objetivam o desenvolvimento da abordagem da autonomia em contexto de aprendizagem. Magno e Silva (2008) também desenvolveu uma experiência com a duração de 3 anos a partir de um modelo de autonomia para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Sobre as considerações desse tema, Franco (2013) afirma que

os resultados de pesquisa sobre autonomia trazem as discussões e os desafios que a abordagem de aprendizagem autônoma propõe, pois é uma investigação sobre as problemáticas do processo de aprendizagem individual de cada sujeito, bem como o estilo de aprendizagem o como as ferramentas de aprendizagem podem favorecer a autonomia do estudante. (FRANCO, 2013, p. 122)

Sob a influência desses estudos, a proposta do artigo é trazer reflexões sobre uma abordagem de ensino e aprendizagem mais crítica. Proposta essa em que o professor se aproprie de estudos sobre autonomia para o planejamento e o desenvolvimento da docência e que motivado por esta abordagem, conduza o aluno a assumir uma posição de protagonista em seu processo de aprendizagem. O trabalho finaliza com considerações acerca deste perfil de aluno e professor.

2 Metodologia

Este trabalho é resultado das reflexões ocasionadas durante o curso da disciplina ‘Mediação pedagógica no ensino de línguas com foco no aluno’, ministrada pela professora Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld e pelas colaboradoras Prof.^a Dra. Gabriela Marques-Schäfer e Prof.^a Dra. Anna-Katharina Elstermann, durante o primeiro semestre do ano de 2021 na Unesp do campus de Araraquara. A disciplina teve como objetivo estudar as questões teórico metodológicas no campo do ensino e aprendizagem em contexto contemporâneo. Entre os vários pontos que foram discutidos durante as aulas a respeito do tema mediação pedagógica, a que mais me chamou a atenção foram as reflexões a partir das pesquisas do tema autonomia da aprendizagem escolar.

Embora estudos sobre autonomia não sejam recentes, na prática didática² acredito que ainda seja uma proposta desafiadora, tendo em vista que nem sempre o que nos propomos a desenvolver em sala de aula vai ao encontro do que nossos alunos desejam ou o que o sistema educacional permite³.

Em função dessa inquietação, as questões que nortearam este estudo levaram-me a optar por uma abordagem de pesquisa qualitativa por permitir ter uma visão mais ampla do cenário e por preocupar-se com a compreensão e a interpretação do fenômeno. Ao optar por uma pesquisa de cunho qualitativo, conforme entendemos a proposta de Gibbs (2009), consideramos o significado que os outros dão às suas práticas, o que sugere uma abordagem de pesquisa hermenêutica.

De acordo com os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa descritiva e explicativa tendo em vista a necessidade de descrever e explicar os conceitos estabelecidos. De acordo com os procedimentos de coleta e fontes de informação, o tipo de pesquisa é definido como bibliográfica pelo desenvolvimento da leitura e análise de conceitos.

² Faço referência à minha prática docente nas últimas duas décadas, minhas observações do ambiente escolar e os questionamentos que tenho o hábito de registrar em diário de bordo enquanto estratégia e abordagem de pesquisa e ação, conforme propõe Celani (2002).

³ No campo da Educação, o professor encontra desafios que vão além da atividade de ministrar aulas. Recursos metodológicos - digitais ou não - evoluem e com eles os problemas também sofrem evoluções. Na realidade escolar atual o professor se depara com incompreensões didático-metodológicas, outras circunstâncias apontam para contextos com recursos tecnológicos e carência em habilidades humanas para lidar com esses recursos; bem como também há contextos em que o professor tem habilidades em manipulação de tecnologias, mas há ausência dos artefatos tecnológicos. Em suma, são algumas das questões que interferem e/ou influenciam nas tomadas de atitude do professor, assim como as reflexões sobre a autonomia da aprendizagem, a sua validade e as condições de produção.

3 Um paralelo entre abordagem comunicativa do ensino de línguas e autonomia

Os primeiros conceitos sobre autonomia surgiram a partir dos estudos sobre o método de abordagem comunicativa⁴. Nesse momento o conceito sobre autonomia versava sobre a capacidade individual dos aprendizes. Posteriormente, influenciado pela teoria sociocultural de Vygotsky, a “autonomia passa a ser vista como uma construção na interação com os outros” (NICOLAIDES, 2020, p. 289). Sobre isso, Paiva (2006, p. 78) afirma que

O conceito de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (LE) surgiu com o advento da abordagem comunicativa. Antes disso, não havia espaço para o reconhecimento da autonomia, pois o professor controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados à escolha da escola, embora os mais jovens não tivessem voz nem sobre isso, já que essas escolhas eram feitas por seus pais. (PAIVA, 2006, p.78)

O contexto que Paiva esclarece parece ser um momento de ruptura e questionamento de abordagens tradicionais de ensino em que comumente a figura do professor é caracterizada a partir de um perfil dogmático que tem o poder de determinar o que o aluno deve ou não estudar. No entanto, esse tipo de cultura escolar vai de encontro com ao que Paiva defende. Para a pesquisadora, nessa forma de ensino e aprendizagem, os professores e os alunos desenvolviam respectivamente os papéis de transmissor de conteúdo e ouvinte, sem a consciência do que estava acontecendo. Ao longo da história da Educação o contexto escolar assim foi constituído. Devemos levar em conta que no contexto histórico e cultural da época esse perfil de professor e aluno era uma exigência. Com o tempo, a necessidade de buscar mudanças pedagógicas em relação a aprendizagem se fez presente de forma que desse contexto tradicional de ensino emergiram reflexões e questionamentos que oportunizaram por outros caminhos.

O método ou abordagem comunicativa, doravante AC, é uma proposta ampla de ensino que envolve um conjunto de práticas de aulas. Trata-se da ênfase de aprender um idioma por meio da interação e da comunicação. Nessa metodologia de trabalho a introdução de textos e discursos autênticos é fundamental para a situação de aprendizagem. Sobretudo, são levados em conta as experiências pessoais do aluno como elementos que contribuem para a sua

⁴ Segundo Almeida Filho (1993, p. 37) o que caracteriza os métodos comunicativos é “uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical. O professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua”.

aprendizagem. Na AC, o objetivo principal é auxiliar os alunos a desenvolverem a competência comunicativa em contexto concreto de aprendizagem.

Entender as ideias iniciais sobre autonomia, demanda compreender o contexto de desenvolvimento da AC, pois foi a partir dela que surgiram os primeiros conceitos sobre autonomia na aprendizagem. Quanto ao histórico da AC, de acordo com Almeida Filho (1993), durante as décadas de 1960 e 1970 houve intenso movimento nas pesquisas sobre ensino de línguas no Brasil. Segundo o autor, “a ênfase nesse período foi justamente na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais a grupos de alunos”. Durante a década de 1980, segundo o mesmo pesquisador, houve a contraposição entre os papéis de aprendiz e professor, o que culminou na década seguinte em maior volume de estudos sobre descrição e interpretação sobre como se ensina e aprende em contexto de educação formal.

Sobre isso Almeida Filho aponta que

Depois que Hymes fez avançar suas ideias propondo uma etnografia da comunicação em 1962 e depois que pela primeira vez elaborou seu conceito de competência comunicativa em 1966 com uma ampliação do conhecimento gramatical do sujeito falante/escritor, a pesquisa e os produtos aplicados para a aprendizagem de línguas não pararam de se desenvolver e de se transformar. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 80)

As discussões e os resultados de pesquisa a respeito da AC no ensino de línguas trouxeram questionamentos sobre o papel do aprendiz no contexto de aprendizagem. A partir desta abordagem passou-se a questionar a necessidade de maior ação do aprendiz que deveria ser mais dinâmica do que se constatava em métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Entre estes resultados de pesquisas sobre AC encontra-se o conceito de autonomia.

Segundo Benson e Huang (2008, p.80):

Nos últimos vinte anos ou mais, o conceito de autonomia, junto com conceitos relacionados, como aprendizagem independente, autodireção e autorregulação, tornou-se cada vez mais importante na literatura educacional, onde foi visto como um objetivo desejável da educação e um elemento constituinte de um bom ensino e aprendizagem (AREGLADO, 1996; BOUD, 1988; BROCKETT e HIEMSTRA 1991; CANDY, 1991; HAMMOND e COLLINS, 1991; SCHUNK & ZIMMERMAN, 1994; 1998; ZIMMERMAN & SCHUNK, 1989). A ideia de autonomia também adquiriu uma importância particular no campo do ensino de línguas estrangeiras, em que houve mais

de 20 livros publicações desde a virada do século (BENSON e HUANG, 2008, p.80). (tradução própria).⁵

Os autores ainda acrescentam que passadas algumas décadas, o conceito de autonomia parece ter adquirido melhor definição, embora quando se fala em autonomia do professor surge ainda uma variedade de conceitos que vão além do campo da língua estrangeira.

Benson (2011), no capítulo “The history of autonomy in language learning”, apresenta as origens do conceito. Segundo o autor, o conceito de autonomia foi aplicado pela primeira vez por Yves Châlon em 1971, considerado por muitos estudiosos como o pai da autonomia no ensino de línguas. Inicialmente, ao longo dos 40 anos de história sobre autonomia, o termo emergiu em função de um contexto social que ocorria: muitos estudam línguas de forma independente, o que nos chama a atenção para compreender melhor como isso ocorre. Sobretudo, o desenvolvimento da autonomia também foi influenciado pelo ensino de adultos. Nessa modalidade de ensino o aluno deveria exercer sua capacidade de aprendizagem de forma mais independente.

Dada a variação sobre o que se entende por autonomia no ensino e na aprendizagem, na próxima seção serão apresentados conceitos de autonomia propostos por diferentes pesquisadores, de acordo com diferentes contextos, a fim de refletir sobre as condições de uso desta abordagem de aprendizagem.

4 Conceitos de autonomia

Sobre o histórico e trajetória do conceito de autonomia, Paiva (2005) cita que foi Rubin (1975) a primeira autora a veicular a ideia de autonomia na aprendizagem, mesmo que ainda não tenha definido essa terminologia ou feito referência a aprendiz autônomo. Conforme aponta Paiva, o conceito de autonomia está implicitamente envolvido na capacidade desse novo perfil de aprendiz que é mais proativo, participativo e protagonista de sua aprendizagem.

⁵ Over the past twenty years or so, the concept of autonomy, together with related concepts such as independent learning, self-direction and self-regulation, has become increasingly important in the educational literature, where it has been viewed as both a desirable goal of education and a constituent element of good teaching and learning (ARGLADO 1996; BOUD 1988; BROCKETT e HIEMSTRA, 1991; CANDY, 1991; HAMMOND e COLLINS 1991; SCHUCK e ZIMMERMAN, 1994; 1998; ZIMMERMAN e SCHUNK, 1989). The idea of autonomy has also acquired a particular importance in the field of foreign language education, in which more than 20 book-length publications have been published since the turn of the century. (BENSON e HUANG, 2008, p.80).

O estudo de Nicolaides (2020) aponta que foi na década de 1990 que os estudos sobre a autonomia da aprendizagem iniciaram. Nesse momento, conforme dito anteriormente, tal conceito era entendido como a capacidade individual dos aprendizes. Em um segundo momento, sob influência de Vygotsky (1991), o conceito de autonomia ganha uma nova versão sendo caracterizado como a construção na interação com os outros, embora o caminho percorrido de autonomização seja individual. Desta forma, a autonomia passa a ser entendida como um sistema complexo que ocorre em rede, interliga vários outros sistemas. A autora ainda reitera que sobre a questão da autonomia

é consensual a ideia de que tê-la como meta na aprendizagem de línguas seja essencial para o desenvolvimento de um processo bem-sucedido. Dificilmente alguém aprende uma LAd⁶ apenas assistindo aulas e seguindo as orientações do professor. É nas ações reflexivas, auto avaliativas e auto ou correguladas que se constrói uma trajetória que leva os aprendizes a operarem na LAd. (NICOLAIDES, 2020, p. 380)

Apropriando-se da fala de Paiva (2006, p. 81), “definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente porque há poucos contextos em que os aprendizes podem, realmente, ser autônomos”. Neste mesmo trabalho, a autora apresenta várias citações de autores importantes na área de estudos da linguagem que versam sobre o termo autonomia e constrói reflexões acerca de cada citação sobre autonomia, triangulando-as com definições de outros pesquisadores em relação ao que é e não é autonomia. O objetivo da autora é entender melhor o panorama dos conceitos do termo sob o ponto de vista de diferentes contextos.

Nesse estudo, Paiva (2006) traz o conceito de autonomia proposto por Holec (1981, p.3) que define autonomia como “a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. Embora seja uma definição muito clara sobre o termo, a autora considera a definição consideravelmente restrita, pois deve-se levar em conta as condições de produção do aprendiz para responsabilizá-lo por sua aprendizagem. Interpretando o que observa Paiva sobre o conceito proposto por Holec (1981), acredito que seria injusto dizer que o aprendiz é responsável por sua aprendizagem considerando que muitos alunos em situação de vulnerabilidade social ainda frequentam a escola por motivos que nem sempre o aprender é a prioridade. Entre alguns destes motivos seria a fuga de ambientes hostis e de violência ou a busca por interações sociais, ausentes em outros contextos sociais frequentados por estes

⁶ A autora opta pela terminologia LAd, língua adicional no lugar de língua estrangeira, pois **tem** a intenção de não discriminar a ordem que determinada língua foi aprendida, seja para o indivíduo seja para o contexto.

estudantes, como exemplo a própria família. Sobretudo, a internet ainda não é democrática e os livros didáticos não estão presentes em todas as escolas brasileiras seja de forma quantitativa ou qualitativa. Nesse contexto nem sempre é possível desenvolver habilidades de aquisição de língua considerando que esta pode não ser a prioridade do aprendiz.

Para quem está na prática escolar em comunidades periféricas, essa realidade é mais visível e quase sempre o aluno inserido neste contexto não encontra motivação para o estudo em decorrência da falta de recursos para prosseguir com os estudos ou das precárias condições sociais que não oferecem motivação para desenvolver independência em sua aprendizagem.

Entre alguns conceitos sobre autonomia dados por pesquisadores da área de formação docente encontramos em Benson (2011) e Maxcy (1991) semelhantes definições. Ambos os pesquisadores concordam com o conceito de que autonomia é dada como liberdade profissional, entretanto o segundo acrescenta que “autonomia é a liderança política do professor na tomada decisões escolar, o que afeta diretamente a aprendizagem”, Maxcy (1991, p. 160). Encontramos também no estudo elaborado por Paiva (2006) em que a autora, após análise sobre as várias citações de outros pesquisadores sobre o termo autonomia, propõe que

autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p.88-89)

A partir da definição proposta por pesquisadores como Paiva (2006), Benson (2011) e Maxcy (1991), é possível entender que autonomia da aprendizagem é um sistema complexo, considerando as variantes em torno do processo de aprender, entre elas a abordagem social pois a autora assume como conceito de língua a comunicação, e não a estrutura linguística. A complexidade do termo autonomia envolve uma série de aspectos, dos quais destaco três dos doze discutidos pela autora que considero fundamentais: a) a autonomia envolve critérios que dependem da capacidade inata ou aprendida, bem como da autoconfiança, motivação e do uso de estratégias individuais de aprendizagem; b) é dependente da vontade do aprendiz em ser protagonista de sua aprendizagem e da consciência do processo de aprender; c) a manifestação da autonomia ocorre em diferentes graus nem sempre estáveis, envolve questões sociais e individuais, Paiva (2006, p. 89).

Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, publicado em 1997, é uma das obras mais importantes do célebre educador, sendo a última publicada em vida. A obra, embora não traga definições específicas sobre o conceito de autonomia da aprendizagem, apresenta orientações a respeito da compreensão da prática docente enquanto dimensão social. O papel do professor, neste sentido, deve estar centrado em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade e principalmente da liberdade.

Relacionando a definição de Paiva e a proposta de Freire (1997) para o desenvolvimento da autonomia enquanto sistema é fundamental o papel do professor como um agente que move o aprendiz, o inquieta e o perturba, fazendo-o entender que ele pode aprender por conta própria. Embora a autonomia seja uma atividade inata do aprendiz, muitas vezes é inibida pelo professor quando este assume a postura autoritária se colocando em sala de aula como uma fonte de conhecimento. Sobre este ponto, Paiva (2006, p.116) defende que

propor que a autonomia em contextos ideais de aprendizagem de LE deveria ser vista como autonomia distribuída, isto é, um aprendiz e seu desejo de autonomia, compartilhando sua aprendizagem com outros aprendizes e tomando emprestado os resultados dos outros; professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem e que aceitam o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos; escolas que são suficientemente flexíveis para aceitar experiências inovadoras e que permitem que professores e alunos sejam autores do processo educacional; tecnologia que fornece artefatos para professores e alunos exercem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores, e usuários de tecnologia; e, finalmente, um sistema político, econômico e social justo que dê a cada aprendiz boas oportunidades de aprendizagem e a cada professor boas condições de ensino.

Empreender e desenvolver a autonomia em sala de aula é bem mais complexo do que se imagina. Demanda além do desejo e empreendimento do professor, recursos, uma intencionalidade profissional em fazer da aprendizagem algo que seja concreto e que faça sentido, exige disponibilização de recursos tecnológicos que permitirão colocar em prática as necessidades de pesquisa, e, sobretudo, políticas públicas que ofereçam oportunidades de ensino e aprendizagem. O mesmo ponto de vista acerca da complexidade da abordagem autônoma é encontrado em Nicolaidis (2020, p. 389) que define autonomia como “um fenômeno complexo”, e ainda acrescenta que “emerge da interação de vários elementos internos e externos aos aprendizes [...] envolvendo não apenas a interação com o outro, mas também

artefatos culturais que podem ser usados e gerenciados pelos aprendizes em benefício de sua aprendizagem”.

Isto posto, é possível compreender que a autonomia é uma abordagem colaborativa, interdependente de vários fatores e contextos, entre eles a liberdade do aluno pela busca, o interesse desse aprendiz em compartilhar e ir além da proposta do professor, a motivação que recebe do professor. A autonomia dá oportunidade ao aprendiz de construir sua aprendizagem em vários contextos. Segundo Nicolaides (2020, p. 389) “aprender uma língua requer um alto grau de autonomia, pois as experiências proporcionadas pela sala de aula formal são limitadas e, geralmente, artificiais”. Em outro momento afirma que “ser aprendiz de língua autônomo implica agência social e material ao invés de isolamento e omissão” (NICOLAIDES, 2020, p. 390).

Essa concepção vai ao encontro da proposta de Paiva (2005) que também defende ser essencial o papel do professor no processo de desenvolvimento da autonomia da aprendizagem do aluno. Dada a relevância do papel do professor, a negociação entre professores e aprendizes pode levar os alunos a produzirem muito além do que é esperado.

Na próxima seção, partiremos para a análise do contexto de ensino e aprendizagem em autonomia para reflexão de alguns artefatos culturais envolvidos na aprendizagem sob a abordagem autônoma como os usos das tecnologias, os desafios dos professores e alguns caminhos que podem favorecer este tipo de aprendizagem.

5 Ensino e aprendizagem x autonomia

A teoria sociocultural, proposta por Vygotsky, influenciou consideravelmente o que se entende por autonomia. A proposta de Vygotsky (1998) é a construção do conhecimento na interação com outros, embora o caminho percorrido de autonomização seja individual. A partir disso, o conceito de autonomia passa a ser entendido, conforme dito anteriormente, como um sistema complexo que ocorre em rede, ou seja, interliga vários outros sistemas.

Muitos dos estudos sobre autonomia que foram desenvolvidos nos últimos anos como Holec (1981), Nicolaides (2003, 2020), Paiva (2005, 2006), Benson (2011), Franco (2013) chegam ao consenso de que a autonomia é uma meta de aprendizagem essencial para o desenvolvimento de um processo bem-sucedido. Isto porque não se aprende só assistindo aulas. A aprendizagem é construída em uma trajetória que se desenvolve em ações reflexivas, autoavaliativas e autorreguladas.

Sob este ponto de vista, acredito que o professor quando apropria de uma abordagem cuja estratégia de ensino é o desenvolvimento da autonomia do aluno para sua aprendizagem, o desempenho do estudante pode alcançar melhores resultados. A questão é como, de forma empírica, uma proposta de aprendizagem autônoma pode ser eficiente? Longe de tentar estabelecer⁷ um modelo ou sequência didática, pesquisadores como Moran (2018) defendem que algumas alternativas têm funcionado em algumas práticas escolares que desenvolvem a autonomia do aprendiz: as metodologias ativas. Entre alguns trabalhos interessantes sobre os métodos ativos de ensino e de aprendizagem, destacamos a obra de Bacich e Moran (2018) que reúne a publicação de trabalhos que versam sobre metodologias ativas, formação de professores e procedimentos metodológicos.

As metodologias ativas são modelos de ensino que têm como estratégia o desenvolvimento da autonomia do aluno, o que favorecem as práticas pedagógicas e todo o processo educativo tem a tendência a melhorar. Um bom exemplo de prática escolar que estimula o processo de autonomia do aluno são as situações problema que o professor leva para a sala de aula. O aprendizado baseado em problemas prevê que o estudante aprenda por meio da resolução colaborativa de desafios. Outros exemplos de estratégias de métodos ativos são: o desenvolvimento de projetos, a sala de aula invertida, o ensino híbrido, gamificação, o estudo de caso, a investigação.

Considerando que a aprendizagem é um sistema adaptativo e complexo, a autonomia do aprendiz será uma bússola que irá indicar por meio de ações e questionamentos, o caminho a percorrer bem como esclarecer quais são as verdadeiras necessidades do aprendiz. Atuando como protagonista no seu processo de aprendizagem, o estudante tem maior liberdade na busca ativa por conhecimento já que o aprender se torna mais dinâmico e interessante do que costumemente oferecem as aulas expositivas (MORAN, 2018). Nesse formato de aula, o comportamento do aluno é de mero ouvinte e quase sempre sua participação é inibida em contexto de sala de aula. São modelos de aula nem sempre dinâmicos e quase sempre terminam na reprodução de conceitos do professor por parte do aluno.

O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dá espaço para a reflexão e o posicionamento. Sem reflexão crítica os alunos não conseguem acionar os dispositivos

⁷ Considero os modelos de aula e sequências de aulas como experiências tácitas que em muito podem colaborar para o ensino. Entretanto, deve-se levar em consideração as intencionalidades do professor, bem como o contexto de produção docente e discente. A realidade escolar varia muito e tem relação dependente com a formação do professor, comunidade escolar, recursos, acessos e políticas públicas locais.

necessários e podem se sentir desmotivados e, conseqüentemente, a chance de abandonar os estudos. Por isso é importante o professor – por meio do aconselhamento – ajudar os alunos a direcionarem seus caminhos para então se tornarem aprendizes mais autônomos. Para Magno e Silva *et al* (2013, p. 57)

o processo de autonomização dever ser estimulado em qualquer contexto de aprendizagem, especialmente nas práticas de aconselhamento linguageiro, uma vez que implica em uma tomada de consciência do aprendente da necessidade de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Seria uma inovação no ensino básico porque nem sempre a orientação do professor é vista pelos alunos como propriamente orientação. O sistema educacional por muito tempo construiu a ideia de que a fala do professor é uma ordem, e deve ser realizada determinada ação segundo o princípio do professor. Considerando que as pessoas aprendem de modos diferentes e nem sempre se interessam pelos mesmos caminhos de aprendizagem, seria um equívoco pensar que o professor tem o controle de todas as ações de sala de aula.

Os estudos sobre autonomia defendem que tanto aluno quanto professor agem mutuamente em prol do desenvolvimento do pensamento crítico, da protagonização de papéis e da atuação mais ativa. Estas considerações nos levam a entender pontos importantes que envolvem a abordagem do professor, das quais apresentamos aqui:

a) Autonomia e tecnologia

O uso de tecnologias digitais para a educação é fundamental para o processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem pois permite que o aprendiz se aproprie de recursos digitais e virtuais para acesso ao mundo exterior que vai muito além do que o livro didático costumeiramente propõe. É importante, contudo, destacar que a tecnologia não tem a responsabilidade para a formação autônoma do estudante, sua função é colaborativa.

Em tempos de contemporaneidade, dispositivos digitais em contexto escolar têm sido intensamente (re)pensados, (ROJO, 2013; ROJO e MOURA, 2012, 2019; BRAGA, 2015; COSCARELLI, 2016; CAZDEN *et al*, 2021). As discussões sobre o uso de ferramentas digitais para o ensino não são recentes, vão desde a acessibilidade, formação de professores e letramento digital. Atualmente, dispomos de muitos recursos tecnológicos, porém a acessibilidade e o uso em contextos escolares de educação básica ainda são discretos. O tema tecnologias e ensino envolve a (re)estruturação de eficientes políticas públicas, condições de acesso e formação de

professores. Outra demanda é a necessidade de atualização constante por parte da comunidade escolar pois as ferramentas digitais de apoio educacional sempre estão em constante movimento e atualização e a comunidade escolar por meio da pesquisa e extensão deve acompanhar estas atualizações.

O contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia em 2020 e ainda em percurso neste ano de 2021 revelou que o uso de tecnologia em contexto escolar exige um perfil de professor dinâmico e um perfil de aluno mais ativo em sua aprendizagem. Embora os estudos sobre letramento digital e ensino à distância estejam consolidados no Brasil há mais de duas décadas, na prática escolar o uso de tecnologias digitais ainda não é democrático, o que se revela como um problema para o contexto escolar. Há estudos que apontam que considerável parte dos estudantes ainda não tem acesso à tecnologia e a rede de internet⁸. Estas questões interferem na dinâmica do ensino e da aprendizagem, impedem o progresso de novos métodos e abordagens de ensino contemporâneo pois torna-se incompatível defender o uso de tecnologias para a aprendizagem, considerando que o acesso à artefatos tecnológicos acontece de forma restrita.

Com recursos tecnológicos e digitais o aprendiz tem maior desenvoltura para desempenhar sua autonomia. Porém, é importante destacar que o uso de tecnologias demanda estudos e adaptações; não sendo um recurso natural, o uso de tecnologia pode ocasionar dificuldades, rejeições, por isso é necessário empreender ações. Fazer uso da tecnologia apenas como fonte de transmissão é reproduzir contextos tradicionais de ensino, seria como transferir o conteúdo do quadro de giz para a tela do computador, o que teria pouco aproveitamento e não faria sentido o uso tecnológico.

Na prática escolar muitos relatos de experiências com o uso de tecnologias têm se revelado eficientes para a aprendizagem. Trabalhos como Rodrigues (2008) apontam maior desenvoltura dos alunos em aulas de produção textual quando a tecnologia é um suporte. Coscarelli (2016) reúne uma série de artigos que relatam experiências sobre como aprender usando tecnologias e o que precisamos saber para utilizar as tecnologias de forma mais crítica, autônoma e cidadã. Dudeney (2016) oferece quadro teórico categorizando os letramentos digitais e uma série de atividades práticas para a sala de aula que permitem professores e

⁸ A pesquisa Tic Educação 2019 teve como objetivo investigar o número de acesso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. Os dados da última pesquisa publicados em janeiro de 2020 concluíram que 39% dos estudantes das escolas públicas não tinham nenhum tipo de acesso à tecnologia.

estudantes desenvolver os letramentos digitais na prática cotidiana. Correia e Dias (2016) apresentam resultados de pesquisa favoráveis aos usos pedagógicos das tecnologias digitais em sala de aula.

Em Rojo e Moura (2019) encontramos resultados de trabalhos que discutem a temática letramentos, mídias e linguagens buscando fornecer conceitos centrais para compreender os fenômenos contemporâneos das mídias digitais para o ensino a partir de reflexões sobre multiletramentos, tecnologias, mídias e diferentes linguagens no contexto escola. Em Soares e Colares (2020) é feita análise da relação entre educação e TIC's em tempos de pandemia, destacando uma série de iniciativas relativas ao uso de ferramentas tecnológicas no campo da educação.

Experiências com recursos e ferramentas digitais favorecem o uso de maior autonomia e acessibilidade do estudante. Por parte do professor, por sua vez, recursos digitais encaminham para outras análises de avaliação da aprendizagem que não somente provas impressas. Entre alguns exemplos, uso de ambientes virtuais como *Kahoot*, *Padlet*, *Mirror*, *Mentimeter*, *Quizizz*, *Wonder.me* favorecem o desempenho da autonomia na aprendizagem e, com isso melhor desempenho dos alunos em contexto escolar, pois existem estratégias de abordagem que – a depender dos propósitos do professor - tornam o ensino e aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e interativos. Estas ferramentas utilizadas para a aprendizagem retornam ao professor por meio de relatórios do grupo e individuais sobre o desempenho do estudante, o que facilita a compreensão do conhecimento adquirido da turma. Para o professor, tais ferramentas podem gerar estudos, pesquisas, *feedback* de sua proposta de ensino, fazendo-o refletir sobre seus objetivos, rever métodos e abordagens de ensino. A autonomia nestes ambientes virtuais permite participação ativa, interatividade com colegas e estratégias colaborativas de aprendizagem não tão limitadas quanto a sala de aula em que nem sempre o professor consegue ouvir todos os alunos ou permitir interatividade entre eles. Já os ambientes virtuais de aprendizagem permitem interação síncrona, assíncrona e ilimitada.

As tecnologias sempre acompanharam o trabalho do professor, desde o giz até as multimídias atuais elas estão lá. Entretanto, o tipo de relação que o professor tem com as ferramentas digitais para o ensino e aprendizagem é que vai revelar o seu grau de conhecimento sobre tecnologia e docência. Assim, acredito que tecnologia e professor são linhas paralelas. A busca por formação contínua é que fará o encontro destas duas linhas imaginárias. Sem conhecimento, o professor faz uso de tecnologia em práticas ultrapassadas, das quais pouco

efeito terão os recursos tecnológicos. Sem conhecimento e sem consciência dos efeitos de sua prática de ensino, o professor transfere a lousa para a tela digital, o que não faz o menor sentido.

Penso que os multiletramentos precedem o uso de tecnologias. O termo ganhou visibilidade com o uso mais sistemático de tecnologias como recursos digitais e com o advento do termo “letramento”. Anteriormente ao uso de outras ferramentas e ambientes digitais, o professor já tinha como instrumento de trabalho várias formas de conduzir o letramento, como o quadro-negro, o livro didático, as intervenções didáticas e as dinâmicas que propunha em sala de aula. Além destes artefatos e métodos, os multiletramentos propõe o envolvimento de ferramentas digitais que serão úteis considerando fundamentalmente acesso e condições de produção. Ter como pilar de ensino os multiletramentos envolve amplo conhecimento do espaço de atuação, sensibilidade para ouvir e observar o aluno e, sobretudo, compreensão dos fenômenos sobre ensinar e aprender e assim ter a consciência da importância deste artefato para o desenvolvimento da autonomia.

b) Aprendizagem autônoma e os desafios dos professores

Despertar no aluno a aprendizagem autônoma não é uma tarefa fácil para o professor e muito menos para o aluno. Isto porque o sistema educacional brasileiro foi construído a partir da crença de que o professor é o detentor do saber e, de forma negativa, como autoridade da sala de aula. Este pensamento prevaleceu por décadas favorecendo na construção de um perfil de ensino em que o professor era/é o responsável por levar o conhecimento para a sala de aula, o que resultou em décadas de aula expositiva.

Trabalhar com o propósito da autonomia em contexto escolar é orientar a aprendizagem de forma colaborativa em que o aluno deve se preparar para a aula. Essa preparação, contudo, envolve outras abordagens e técnicas de ensino e aprendizagem, como a proposta da sala de aula invertida (BERGMANN e SAMS, 2021). Em contextos tradicionais de ensino, o professor prepara a aula a ser ministrada e o aluno se comporta como plateia de uma apresentação. Invertendo estes papéis em sala, o aluno passa a estar preparado para o conteúdo que será ministrado, se envolve com o processo de aprendizagem, se torna mais ativo, desenvolve o senso crítico da pesquisa, busca por ferramentas e informações. O trabalho do professor, nesta circunstância, é de mediador que faz ajustes, conduz, provoca reflexões, leva questionamentos. A aprendizagem passa a fazer sentido. Tal proposta é, assim, uma abordagem simples de ser

aplicada, mas que requer desejo de aprender e iniciativa de busca por parte do aluno e formação continuada por parte do professor.

A problemática é bem mais cultural do que estrutural. Desmistificar a imagem do professor como aquele que detém o conhecimento não é tarefa fácil pois trata-se de uma questão que mais envolve cultura do que recursos ou tecnologias. Tecnologias que estão disponíveis em ambientes escolares e geralmente a disposição dos alunos que quase sempre têm um dispositivo eletrônico. Entender que este dispositivo pode ser útil para a sua aprendizagem e que vai muito além de entretenimento é o desafio por parte da escola. Se o professor ainda insiste que jogos educacionais são recursos utilizados somente em momentos ociosos e fim de aulas, é preciso rever os seus conceitos sobre recursos e ambientes digitais de aprendizagem. A gamificação no processo de aprendizagem tem sido a estratégia que mobiliza o aluno a interação, a verificação da sua aprendizagem, o desafio para a ampliação do seu conhecimento sobre o que lhe é ensinado. Embora a cultura seja um fator de resistência, os tempos de contemporaneidade exigem novas estratégias de ensinar e aprender. Desenvolver a autonomia dos alunos é, sobretudo, oferecer aos estudantes condições de liberdade intelectual, produtividade e desenvolvimento de senso crítico.

Outra dificuldade dos professores possivelmente seja de ordem didática. O desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem exige do professor maior compreensão em entender as dificuldades dos alunos, o que demanda atividade e treino de escuta, percepção de necessidades, habilidade e perspicácia em entender a maneira de compreender do aluno. Da mesma forma, desenvolver habilidades para incentivar os aprendizes a utilizar as tecnologias para aprender requer compreensão da importância destes dispositivos, valorização de atividades autônomas e desprendimento quanto a estar sob o controle do aluno. Tais estratégias poderiam ser consideradas como abordagens de ensino que intencionam conduzir o aprendiz a ser protagonista de sua aprendizagem, ou seja, desenvolver habilidades de agir de forma mais ativa no contexto do aprender.

Entre outros possíveis empecilhos seria o professor lidar com as dificuldades de suas condições de produção para estimular a autonomia e a ausência ou incompatibilidade de ferramentas e dispositivos digitais que possam otimizar a prática docente. O professor necessita de incentivos, fomento, insumos e subsídios para o desempenho da prática docente. É preciso oferecer condições de produção para que o mediador da aprendizagem frequente centros de ciência em cursos de pós-graduação, desenvolva pesquisa, e esteja em formação contínua.

Inserido neste cenário, seria possível ao professor o uso de metodologias ativas, abordagens modernas de ensino e uso de ferramentas e dispositivos digitais no contexto escolar, assim a abordagem de aprendizagem autônoma seria uma entre as dezenas de outras possíveis propostas promissoras que oferecem condições de trabalho para professor e aluno.

A ausência de um plano de cargos e salários que seja compatível com a importância do professor na sociedade e que dê amparo para a sua formação faz com que o docente acumule grande carga horária, o que o impede de investir em formação, (re)conhecer abordagens de trabalho mais modernas, estar a par dos usos das tecnologias apropriadas ao contexto escolar, conhecer ambientes que vão além dos limites de sala de aula. Essa questão sinaliza que o problema pode estar diretamente ligado às políticas públicas ineficientes que em muito pouco contribuem para um contexto escolar rico em recursos e acessos para atingir a mudança de cultura, formação e pesquisa.

Assim, desafios dependem sumariamente da necessidade de atualização do professor. Novas práticas de ensino demandam novas formas de abordagem. O tempo muda, tecnologias mudam, recursos e dispositivos que podem ser utilizados para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem surgem com maior intensidade em tempos de contemporaneidade. E os alunos também mudam. Métodos tradicionais de ensino, como aulas expositivas, têm sua validade e já foram métodos importantes de aprendizagem, entretanto a geração atual de discentes também exige por mudanças.

c) Caminhos que levam a autonomia no ensino e na aprendizagem

Políticas públicas eficientes poderiam contribuir para minimizar os desafios dos professores e as dificuldades encontradas no contexto escolar. Construir um modelo de ensino e aprendizagem cujo alicerce seja a autonomia requer mudança de cultura. Quanto aos profissionais do ensino, investimentos na carreira do professor e em recursos tecnológicos, bem como o incentivo à formação docente e a capacitação de gestores escolares são medidas possíveis e concretas para que seja possível oferecer a toda comunidade escolar qualidade de trabalho e acesso a recursos tecnológicos. Por parte do aprendiz, o estudante deve ter o desejo de aprender. As habilidades de autogerenciamento e reflexão na colaboração em grupo leva a uma aprendizagem mais significativa, conduz à reflexão crítica. Mas é preciso de recursos que sejam modernos e adequados, formação docente e melhora das condições de produção do

professor para que se construa a oportunidade para melhor desenvolvimento de uma prática de aprendizagem com autonomia.

Tecnologias móveis ou não são artefatos mediadores da aprendizagem e devem ser utilizadas de acordo com o critério do professor para que sejam utilizadas de forma produtiva (ROJO, 2009; BARTON e LEE, 2015; BACICH e MORAN, 2018; BACICH, NETO TREVISAN, 2015). Ao contrário, a ausência de formação docente e busca por conhecimento em práticas didáticas tecnológicas podem conduzir práticas de ensino digitais que são meras reproduções de contextos tradicionais e em pouco contribuem para uma aprendizagem autônoma (RIBEIRO, 2016; BUZATO, 2016).

A proposta de ensino é a busca por compreensão de que a autonomia rompe as barreiras de sala de aula, na medida em que dá oportunidade ao aprendiz de construir sua aprendizagem onde e quando quiser. Sobretudo, dá a ele a possibilidade de entender que a aprendizagem de língua requer autonomia e na sala de aula os recursos materiais, a interação e os insumos necessários ao aprendizado são limitados.

Entretanto, deve-se considerar também que autonomia não quer dizer liberdade ilimitada. Excesso de insumos e de ferramentas digitais utilizadas sem um propósito definido também podem atrapalhar, pois o estudante pode ficar perdido, sem orientação. Usos variados de tecnologia como mediação pedagógica são estratégias que devem ser elaboradas pelo docente com a finalidade de tornar mais significativa a atuação do aluno em sua aprendizagem. A mediação do professor neste sentido é de fundamental importância, pois é o momento em que o processo de negociação para aprendizagem é significativo: o propósito é orientar o aluno a aprender a fazer escolhas conscientes. Sobre isto, Nicolaidis (2020, p. 395) afirma que

é possível estimular a reflexão por meio da negociação de diversos aspectos das atividades ou projetos desenvolvidos em sala de aula, uma vez que, ao negociar, os aprendizes têm a oportunidade de refletir sobre a forma como aprendem e de fazer escolhas de forma mais consciente.

Essas reflexões conduzem professores, gestores e demais envolvidos em contexto de ensino e aprendizagem a entender um novo contexto escolar e uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem em tempos de contemporaneidade.

A próxima seção irá apontar para um perfil diferenciado dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem e trará questões que interferem diretamente no interesse do aluno em desenvolver sua motivação para a pesquisa.

6 O perfil do professor e o perfil do aluno no processo de ensino e aprendizagem pautado na autonomia

Ambientes digitais e ferramentas tecnológicas podem possibilitar aprendizagens mais autônomas e mais colaborativas, além de ampliar o rol de mediação social, pois o uso da linguagem passa a circular nos vários contextos com os quais os estudantes estão em contato.

Nicolaides (2020, p. 391) afirma que “é preciso diferenciar independência de interdependência. Como metáfora ainda acrescenta que é “preciso de uma aldeia para se educar a criação” já que o ensino e a aprendizagem se constroem um na relação com o outro. É fundamental entender que a autonomia é uma decisão do aprendiz, entretanto a consciência disso vai depender do contexto em que ele está inserido, dos recursos, da cultura, do nível de conhecimento, da exposição à língua, da idade, da identificação de pertencimento ao contexto da língua. Cabe ao professor propiciar motivação, segurança para o aluno aprender. A motivação do aluno pode surgir a partir da criatividade do professor em dinâmicas de aprendizagem em contextos não tradicionais de ensino como jogos, busca na internet, mídias sociais para que a aprendizagem seja concreta e significativa. O uso de recursos tecnológicos deve ser estimulante e o *feedback* do professor é relevante para a promoção do engajamento dos estudantes nas tarefas.

O processo de autonomia pode ser desenvolvido à medida que os alunos são auxiliados por meio de insumos, aconselhamentos, tarefas, oportunidade de interação, oportunidade de assumir responsabilidade para enfrentar os desafios da aprendizagem. Sendo um movimento complexo, segue por caminhos diferentes dependendo das oportunidades e escolhas dos aprendizes. Não há um caminho único, e sim uma rede de fatores que podem influenciar de forma positiva ou negativa as condições de cada estudante.

Assim, o papel do professor cuja abordagem de ensino se ancora em incentivar a autonomia para a aprendizagem seria o de apoiar os aprendizes oferecendo-lhes possibilidades e oportunidades de buscar por soluções mais desafiadoras. Entretanto, essas oportunidades criadas não se restringem apenas ao professor, é fundamental o papel de toda a comunidade escolar. Por isso a importância da influência de bons gestores escolares e uma comunidade escolar que apoie as iniciativas da escola.

Considerações finais

A proposta deste artigo é contribuir com reflexões sobre o conceito de autonomia na aprendizagem. Entendemos que tais conceitos sobre o que se entende por autonomia variam de acordo com os contextos e deve ser construído de acordo com as circunstâncias e os sujeitos nele envolvidos.

Discutir sobre autonomia para a aprendizagem é buscar compreensão sobre como motivar o aluno a se tornar sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, é defender sua liberdade de escolha a partir dos interesses pessoais e intencionalidades. É agir em sala de aula com uma abordagem mais dinâmica para uma geração mais proativa. De forma especial, o ensino de línguas demanda uma tomada de atitude por parte do aprendiz como uma exigência para o desenvolvimento da língua, pois a linguagem é interação, identidade, comunicação e cultura.

A abordagem autônoma de aprendizagem exige formação continuada e engajamento à pesquisa por parte do professor. Os caminhos nem sempre são tão simples quanto a teoria postula, e os propósitos do professor nem sempre coincidem com os interesses dos alunos. É preciso prática de ensino e observação tácita das experiências didáticas para que novos rumos sejam traçados. O pressuposto do trabalho parte da concepção de que não é tarefa fácil conduzir o aluno a uma aprendizagem quando este se encontra na condição de ouvinte, bem como não é simples conduzir o aluno a uma aprendizagem autônoma pelo fato de envolver outras vertentes que não somente o desejo do professor.

Uma abordagem autônoma para a aprendizagem pode falhar, mas a busca contínua por formação docente nunca foi em vão, fracassos podem acontecer com o uso de novas abordagens, mas o estudo e a análise das falhas e dos insucessos didáticos podem trazer caminhos para aprendizagens mais significativas e sempre o movimento de (re)pensar a prática docente.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993. 76 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada: Ensino de línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005. 96 p.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora** – uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238p.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F.M. (orgs.). **Ensino híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online – textos e práticas digitais**. Tradução Milton C. M. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 272 p.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy**. Harlow: Pearson. 2011. 296p.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. *In*: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. London, UF: Logman. 1997. p. 18-34.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, volume 24, n. especial, p. 421-439. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300002> Acesso em: 24 mai. 2021.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso C. da C. S. 1ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2021. 104p.

BRAGA, D. B. (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015. 268p.

BUZATO, M.K. (org.). **Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas: Pontes Editores, 2016. 207p.

CAZDEN, C *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos. *Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. 146p.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232p.

CORREIA, H.T.; DIAS, D.R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 55, p. 241-261, mai./ago. 2016.

COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 190p.

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

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos M. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 351p.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 144p.

Gibbs G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

LEFFA, V.J. (editor). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 1994. 394p.

MAGNO e SILVA, W. The role of self-access centers in foreign language learners autonomization. In: NICOLAIDES, C. & MAGNO e SILVA. **Innovations and challenges in Applied linguistics and learner autonomy**. Campinas, Brasil: Pontes, 2008, p. 183-208.

MAGNO e SILVA, W., DANTAS, L. MATOS, M.C.V.S., MARTINS, M. F. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 52, n. 1, p.53-72, 2013.

MAXCY, S. J. **Educational Leadership: A Critical Pragmatic Perspective**. New York: Bergin & Garvey. 1991.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. 232f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

NICOLAIDES, C. S.; ARCHANJO, R. Reframing identities in the move: a tale of empowerment, agency and autonomy. **Trabalhos em linguística aplicada**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 96-117. 2019.

NICOLAIDES, C. S. et al. Estudos de Autonomia na Aprendizagem de Línguas Adicionais no Brasil: Caminhos e Perspectivas. In: LUDWIG, C.; TASSINARI, G.; MYNARD, J. **Navigating Foreign Language Learner Autonomy**. Hongkong: Candlin & Mynard publishing. 2020. p. 378-403.

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

PAIVA, V. L. M. de O. (org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. 3ªed. Ed. Pontes. Campinas. 2005. 211p.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128p.

RODRIGUES, C. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola**. 2008. 169p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Dissertação (mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ROJO, R. (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. 215p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127p.

ROJO, R. ; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 223p.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261p.

RUBIN, J. What the “Good Language Learner” Can Teach Us. **TESOL**, Quarterly, v.9, n. 51, p. 41-51. 1975

SILVA, I. A. **Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso**. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, set./dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 07/06/2021.

SPRENGER, T. M.; WADT, M.P.S. Autonomy development and the classroom: reviewing a course syllabus. **Delta**, São Paulo, v. 24, n. especial, p.551-576, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ªed. Tradução: José C. N., Luís S.M.B, Solange C.A. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 224p.

Artigo recebido em: 16.02.2022 Artigo aprovado em: 18.04.2022 Artigo publicado em: 26.04.2022