

A INFLUÊNCIA DA AUTONOMIA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

The influence of autonomy in the process of teaching and learning a foreign language

Flávio Ricardo Medina de OLIVEIRA
Universidade Federal do Paraná
flaviormedina@ufpr.br
<https://orcid.org/0000-0002-2604-2538>

Sunamita Albino MIRANDA
Universidade Federal do Paraná
sunamita.miranda@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3645-2653>

RESUMO: O objetivo deste artigo é realizar discussões a respeito de noções de autonomia para o contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e delimitar quem é o personagem autônomo e quais suas características principais. Por meio de análise bibliográfica, princípios da autonomia na aprendizagem são investigados, procurando compreender como essa é entendida e aplicada. Destaca-se ainda a importância do incentivo a uma cultura de autonomia nos processos de aprendizagem, por parte dos agentes desse processo, sendo eles alunos e professores. Discute-se a proposta de inclusão da pesquisa-ação e como esse projeto auxilia no desenvolvimento não somente de alunos, mas também de professores em processo de formação. Por fim, apresentamos uma experiência de como esses conceitos foram observados e suas propostas integradas aos estudantes do projeto Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos, no primeiro e segundo módulo de língua japonesa. A experiência demonstra o imenso valor do desenvolvimento dos princípios de autonomia no contexto da pesquisa-ação tanto para os alunos de língua quanto para os professores em formação. **PALAVRAS-CHAVE:** autonomia; ensino de língua estrangeira; pesquisa-ação.

ABSTRACT: The goal of this article is to discuss notions surrounding the concept of autonomy in the context of teaching and learning foreign languages, as well as to identify the autonomous learner and their main traits. By means of bibliographical research, the principles of autonomy



in learning are analyzed, seeking to understand how it can be conceived and applied. The importance of forming a culture of autonomy of both students and teachers in the processes of learning is also highlighted. The value of including research-action as part of university teacher training courses is discussed. Finally, an experience in the first and second levels of the Japanese language course of the project *Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos* (Languages for Academic Purposes) is presented, in particular as to how the principles of research-action and autonomy were developed. The experience reveals the immense value of developing such principles both for language learners and for future teachers. **KEYWORDS:** autonomy; foreign language teaching; research-action.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Autonomia é um conceito amplo e que pode, com facilidade, se confundir com o senso comum. Isso faz com que seja importante fazer uma discussão para melhor circunscrever o conceito em termos teóricos. Os estudos sobre autonomia em língua estrangeira (LE) apontam em sua maioria para a definição de Holec (1981, p. 3): “a habilidade do indivíduo de se responsabilizar pelo próprio aprendizado”. Autores como Little (2007) aprofundam essa definição e discutem a importância de o aprendiz ter consciência de suas próprias ações diante de seu aprendizado, e entendemos que a partir dessa nova atitude o aprendiz é capaz de, conscientemente, refletir e analisar seu progresso e objetivos quanto à língua alvo.

De acordo com Holec (2008), os estudos da autonomia se iniciaram há aproximadamente três décadas, e desde então as abordagens para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira têm passado por constantes questionamentos e revisões de seus princípios pedagógicos, que também estão sempre em contínuas transformações. Holec destaca que o estudo da autonomia se desenvolveu primeiramente como uma prática com base empírica, para auxiliar no aprendizado de um grupo. Então se desenvolveu de modo a se tornar uma estratégia didática alternativa no ambiente de aprendizagem. Com esse embasamento, afirma que não há apenas uma resposta sobre a questão do aprendizado, nem mesmo um único tipo de objetivo linguístico a ser alcançado no aprendizado. Conclui que não há um procedimento pedagógico que seja “melhor” que todos os outros: “condições de pluralidade e parâmetros das variáveis serão procuradas posteriormente, e então trazidas para serem executadas nas análises realizadas e finalmente acomodadas

dentro das teorias e/ou práticas configuradas provisoriamente”¹ (HOLEC, 2008, p. 3, tradução nossa).

Neste artigo, busca-se aprofundar a discussão a respeito de autonomia no ensino e aprendizagem de LE, assim como articular tal discussão com as experiências em um projeto de extensão do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tem por objetivo duplo oferecer formação em línguas estrangeiras para a comunidade UFPR, por um lado, enquanto por outro oferece espaço de formação docente para licenciandos em Letras. O projeto Formação em Línguas para Fins Acadêmicos se iniciou em 2009 e ficou conhecido popularmente como Idioma para Fins Acadêmicos (IFA) até 2019, quando sua denominação mudou para Formação em Idiomas para Vida Universitária (FIVU), de forma que será referido neste documento como IFA/FIVU.

O desenvolvimento do texto se dará através, primeiramente, de uma discussão a respeito de concepções equivocadas sobre a autonomia, enfatizando o que ela não é e desmistificando noções do senso comum relacionadas a ela. Em seguida, serão discutidos aspectos relacionados ao aprendizado autônomo propriamente dito, com ênfase primeiramente no aprendiz e então no ambiente de estudo. Na sequência, são estabelecidas relações entre a Pesquisa-Ação² e conceitos de autonomia. Finalmente, a experiência dos autores no projeto IFA/FIVU, que busca atender as premissas da Pesquisa-Ação, é apresentada, relacionando-a com as noções de autonomia desenvolvidas no artigo.

CONCEPÇÕES INADEQUADAS SOBRE AUTONOMIA

Retomando um dos conceitos mais básicos que utilizamos nas considerações iniciais, Little (1999) afirma que a aceitação da responsabilidade de aprendizado por parte dos alunos é a essência do conceito de autonomia nos contextos formais. Essa definição de autonomia foi usada por outros teóricos, como Henri Holec e Phil Benson, e é comumente usada como definição base do estudo no contexto do ensino de LE.

Little (1991 *apud* AOKI; SMITH, 1999, p. 21) aponta também algumas concepções inadequadas a respeito de autonomia, sendo essas: 1) autonomia é sinônimo de autoinstrução, 2) aprendizes autônomos tornam o professor redundante, 3) autonomia

¹ No original: “*conditions of plurality and parameters of variability will be sought after, then brought to play in the analyses carried out and finally accommodated in the theories and/or the practices provisionally set up*”.

² Pesquisa-ação é definida por Carrs e Kemmis (1986, p. 162) como uma forma de pesquisa que tem característica autorreflexiva e que é executada em circunstâncias sociais.

é uma nova metodologia, 4) autonomia é um comportamento singularmente descrito e 5) autonomia é um estado estável alcançado por alguns aprendizes.

Em relação ao ponto 1, que se refere à autonomia como sinônimo de autoinstrução, Aoki *et al.* (2018, p. 3, tradução nossa) afirmam que: “a aprendizagem acontece da interação e isso exige que seja dada a consideração não somente aos contextos, mas também aos aprendizes no ambiente de aprendizagem”.³ Em relação à interação no aprendizado, Palfreyman (2018) discute sobre o desenvolvimento da autonomia em grupos, especificamente no ambiente de sala de aula e faz uma conexão entre o desenvolvimento da autonomia e as teorias de aprendizagem vygotskianas, afirmando que recentes perspectivas apresentam a interdependência como um processo necessário do estágio inicial do aprendizado. Cita especificamente a importância da interação do aprendiz com seus colegas, que podem ter um conhecimento pouco mais avançado, e professores. “Com esse andaime, o aprendiz então se torna gradualmente capaz de ‘autorregular’ e participar mais das atividades em seus próprios termos.”⁴ (LANTOLF, 2013 *apud* PALFREYMAN, 2018, p. 59, tradução nossa).

O autor complementa que, de acordo com a perspectiva de aprendizagem sociocultural de Vygotsky, o aprendizado acontece primeiro em interação e só então é internalizado. Little (1991) explica a razão pela qual autonomia está relacionada com esse processo, e não diretamente com a singularização do aprendiz, referindo-se ao fato de que no contexto filosófico no qual se desenvolveu o conceito de autonomia, ela tendia a ser relacionada com o individualismo. Embasado no conceito de que somos *seres sociais*, Little destaca a importância do desenvolvimento do aprendiz através da interdependência, afirmando que a separação total do aprendiz não é característica da autonomia, mas sim uma característica específica de isolacionismo.

Nessa mesma linha de que autonomia difere de autoinstrução, fica claro o erro na formulação 2, de que professores seriam dispensáveis para o aprendiz autônomo. Pelo contrário, o professor deve fazer parte do processo de aprendizagem auxiliando no desenvolvimento da cultura de autonomia na sala de aula.

Referente ao ponto 3, que descreve autonomia como sendo uma nova metodologia de ensino, Little (1999) observa que, independentemente da metodologia, em contextos de educação formal os alunos que obtêm maior sucesso em seu aprendizado são aprendizes autônomos. Explica ainda, que esse perfil de aprendiz é o que aceita a responsabilidade

³ No original: “*Learning happens from interaction and that requires consideration to be given not only to contexts but also other learners in the learning environment.*”.

⁴ No original: “*With this scaffolding, the learner then gradually becomes able to ‘self-regulate’ and engage in the activity more on her own terms.*”.

de seu próprio aprendizado, reflete constantemente sobre o que está aprendendo e a razão pela qual está aprendendo tal matéria (nesse caso a língua alvo). Esse aprendiz também reflete sobre *como* está aprendendo, e qual o progresso de seu aprendizado, e seu processo de aprendizagem está integrado em todo o modo de ser desse aprendiz. Ou seja, mais que um método, a autonomia relaciona-se a uma postura e conjunto de disposições de aprender.

Holec (1981 *apud* YAMASHIROYA, 2015) afirma que autonomia como habilidade de se apropriar de seu aprendizado não é inata e que através do meio em que se está (a sala de aula) qualquer aluno pode desenvolver naturalmente ou intencionalmente essa atitude. Ao contrário do que afirmam os pontos 4 e 5, que definem autonomia como um comportamento singular e que pode ser alcançado por apenas alguns aprendizes, é possível afirmar, analisando os estudos, que a autonomia não está relacionada a um comportamento específico do aprendiz, mas à habilidade de comportar-se de diferentes maneiras mediante os desafios do aprendizado.

É possível afirmar então que o aprendiz pode chegar à sala de aula sem possuir as características e atitudes de um aluno autônomo, mas conforme os estímulos recebidos em uma sala de aula, pode se desenvolver como um aprendiz capaz de tomar responsabilidade por seu próprio aprendizado. Isso não se limita apenas a algum tipo específico de aluno, mas a todos que forem inseridos em uma cultura de sala de aula que trabalhe o desenvolvimento da autonomia em seu processo de aprendizado.

O APRENDIZ AUTÔNOMO

Como definido até aqui, a autonomia deve ser vista como a capacidade do aprendiz de tomar responsabilidade por seu próprio aprendizado (HOLEC, 1981). Dickinson (1993) descreve o que considera ser o perfil de um aprendiz autônomo baseado nas quatro seguintes características: 1) aprendizes autônomos são capazes de identificar o tipo de conteúdo sendo ensinado; 2) são capacitados para definirem seus próprios objetivos de aprendizado; 3) são capazes de selecionar e programar estratégias adequadas para o próprio aprendizado de maneira consciente; e, por último, 4) têm a capacidade de identificar estratégias que não são eficientes e usar outras.

Pode-se perceber através dessa definição que para Dickinson o aluno autônomo é um aluno consciente de seu aprendizado, que observa e analisa o conteúdo sendo ensinado e observa inclusive a qualidade do exercício sendo aplicado. Esse aluno tem objetivos específicos no que se refere a seu aprendizado, por isso consegue avaliar as atividades apresentadas e definir se elas se adequam aos seus interesses. Por conseguinte,

esse aluno também desenvolve a consciência de que é importante elaborar diferentes estratégias de aprendizagem e experimentar quais dessas mais se adequam à realização de seus objetivos de aprendizado.

Essa identificação do perfil do aprendiz autônomo é essencial para a análise do desenvolvimento de sua aprendizagem e para entender como incentivar outros alunos a desenvolver essas atitudes. Em concordância com as definições de Dickinson previamente citadas, Palfreyman (2018, p. 53, tradução nossa) descreve que “agência (capacidade de agir), liberdade, habilidades e estratégias, reflexão, tomada de decisões e motivação”⁵ são elementos da autonomia normalmente associados com o indivíduo (aprendiz). Entretanto essas características tendem a se tornar constrangidas pelo ambiente e, principalmente, a liberdade e tomada de decisões podem ser limitadas de acordo com o perfil da sala de aula que esse aprendiz frequenta.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

De acordo com Crabbe (1999), a grande preocupação do movimento da autonomia do aprendiz diz respeito às tomadas de decisões que concernem o aprendizado de LE. No ensino tradicional, essas decisões, do objetivo a ser alcançado ao caminho a ser percorrido para alcançar tais objetivos, são em sua maioria definidas pelo professor.

Em concordância com esse conceito, Nicolaidis e Fernandes (2003) complementam que a autonomia não se limita apenas a deixar as escolhas de aprendizados nas mãos do aluno, mas sim encorajá-lo por meio de processos de ensino a definir sua identidade como aprendiz e tomar agência de seu aprendizado, ou seja, entender como deseja se apropriar desse conhecimento obtido.

Percebe-se com essa observação que a autonomia vai muito além de tomada de decisões referentes ao aprendizado de LE: há aspectos diversos no que se refere à autonomia no aprendizado de LE, como Aoki *et al.* (2018) apontam: *agenciamento, liberdade, estratégias e motivação* como entidades interrelacionadas.

Ushioda (2011) observa que em salas de aula que têm a perspectiva de promover uma educação autônoma, há uma preocupação em reconhecer o aluno como um ser completo, sem separá-lo de sua identidade. Nas práticas, isso se reflete em ajudar os alunos a desenvolver e expressar essa identidade através da língua alvo, “para serem e se tornarem eles próprios”⁶ (USHIODA, 2011, p. 14, tradução nossa).

⁵ No original: “agency (capacity to act), freedom, skills and strategies, reflection, decision-making and motivation”.

⁶ No original: “to be and to become themselves”.

Ao analisar como os elementos da autonomia influenciam nos processos de ensino e aprendizagem de LE, percebe-se a importância e necessidade de se incorporar os estudos da autonomia desde o processo de formação do professor, com o intuito de formar profissionais capazes de ensinar o idioma estrangeiro focando no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Nota-se, também, a importância na preparação do aluno, cultivando a autonomia durante o processo de aprendizagem. Como complementa Little (1999, p. 14, tradução nossa), “autonomia não é somente o resultado pretendido no desenvolvimento da aprendizagem, entretanto: é também fundamental para o seu processo”⁷.

Além disso, a respeito da importância de conscientizar o aprendiz de tomar responsabilidade por seu próprio aprendizado, Dickinson (1995) acrescenta que há evidências que indicam que os aprendizes que percebem os resultados de seus sucessos e falhas como sendo influência de fatores externos, de uma maneira determinista, tendem a não persistir mediante as dificuldades do processo de aprendizagem. Em contrapartida, os aprendizes que tomam responsabilidade por suas próprias falhas e sucesso, se mantêm obstinados no percurso da aprendizagem mesmo após o fracasso.

Há, no entanto, problemáticas enfrentadas no campo de ensino de LE que interferem na incorporação da autonomia em práticas de ensino. Palfreyman (2018) observa que no contexto formal, o currículo educacional (materiais, atividades e avaliações) pode ou não apoiar o aprendizado autônomo do aluno. De modo que, para que o currículo educacional promova a cultura da autonomia, é necessário que reflexões sobre o aprendizado sejam promovidas, ajudando o aluno a desenvolver consciência e responsabilidades, fazer diferentes escolhas em relação ao aprendizado, entre outros aspectos que são importantes para que tenha consciência e agência sobre o processo de aprendizado.

Dickinson (1995, p. 165, tradução nossa) afirma que “um tema comum nas justificativas de autonomia, especialmente em educação geral, mas também em aprendizagem de línguas, é que aprendizes autônomos se tornam mais altamente motivados e que autonomia leva a um melhor e mais efetivo trabalho.”⁸ De acordo com Palfreyman (2018), a motivação pode ser considerada um aspecto integrado à

⁷ No original: “*Not only is autonomy the intended outcome of developmental learning, however: it is also fundamental to its process*”.

⁸ No original: “*A common theme in justifications for autonomy, especially in general education but also in language learning, is that autonomous learners become more highly motivated and that autonomy leads to better, more effective work.*”.

autonomia, e se torna importante falar sobre essa integração quando nos propomos a falar da influência da autonomia no aprendizado.

Segundo Ushioda (2011), as teorias sobre a motivação se desenvolveram sob um paradigma cognitivo positivista. Ela explica que esse estudo se focava no desenvolvimento de modelos computacionais abstratos para prever resultados de comportamentos e aprendizado de acordo com certos processos mentais. Em contrapartida, a teoria da autonomia partiu de filosofias políticas e morais, essas teorias no contexto da aprendizagem partiram do paradigma construtivista, baseados em contextos específicos da prática educadora de acordo com as necessidades e preocupações de aprendizes em particular.

Entende-se pela análise desse contexto de desenvolvimento que por conta das diferentes circunstâncias de base os estudos sobre motivação e autonomia eram pouco investigados em sua interrelação. Ushioda (2011, p. 12, tradução nossa) problematiza que “se nossa preocupação pedagógica é engajar a motivação de aprendizes específicos (ao invés de aprendizes em geral), então nós precisamos de uma perspectiva teórica que aborde sua natureza unicamente pessoal e contextualizada.”⁹

Por conseguinte, observa-se a necessidade de existir uma relação direta entre a sala de aula e o ambiente em que esse aprendiz vive, é preciso entender que o aluno é um indivíduo único e com motivações específicas, e isso afeta também seu modo de conceber o conhecimento aprendido em aula. É preciso procurar entender se o aprendiz concebe a sala de aula como uma entidade separada ou conjunta à sua vida pessoal, pois isso tem grande influência nesse processo de apropriação da língua, “[...] e no grau para que esses aprendendo a língua são capacitados para ‘falar como eles mesmos’ ao invés de meramente se comportando como ‘aprendizes de língua’ praticando a língua.”¹⁰ (LENGENHAUSEN, 1999 *apud* USHIODA, 2011, p. 15, tradução nossa).

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES AUTÔNOMOS

Ao discutir a influência da autonomia no ensino de língua estrangeira, é possível encontrar teorias que falam de uma cultura de sala de aula diferente, que ajudaria os aprendizes a assumir responsabilidade por seu aprendizado e, além da sala de aula, poder

⁹ No original: “*if our pedagogical concern is to engage the motivation of particular (rather than generalised) learners, then we need a theoretical perspective that addresses its uniquely personal and contextually grounded nature.*”.

¹⁰ No original: “[...] *and on the degree to which those learning the language are enabled to ‘speak as themselves’ instead of merely behaving as ‘language learners’ practising language.*”.

continuar seu aprendizado. Contudo, os estudos apresentam não apenas a necessidade de uma mudança didática, ou conscientização do aluno quanto às suas próprias atitudes frente ao seu aprendizado. Também revelam a necessidade da existência de um professor autônomo à frente dessa “nova sala de aula”.

Para qualquer prática didática dar certo, é preciso que o professor tenha consciência do seu modo de atuação, que entenda o seu papel no aprendizado de seus alunos. Conforme Freire (2011, p. 27) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” E ainda complementa que “[...] *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*” (p. 33, grifo do autor). Raya e Sercu (2007) argumentam que no contexto da educação formal considera-se essencial que o professor desenvolva competências múltiplas a fim de atender às inconstantes demandas do campo da educação. “Escolas e professores precisam aprender rapidamente e introduzir inovações para atender ao crescente e diverso corpo de estudantes”¹¹ (p. 105, tradução nossa). Observam ainda que apesar da grande pressão para desenvolver profissionais, as pesquisas mostram que no ambiente de sala de aula essas práticas têm se mostrado pouco efetivas em trazer mudanças significativas.

A formação de professores não é voltada para o aprendizado contínuo. Há uma necessidade urgente de mudar a situação. Para este fim, a formação de professores deve tomar a iniciativa de produzir professores que sejam agentes de mudança e melhoria educacional. Os programas de formação de professores também devem ser elaborados de forma a introduzir melhorias contínuas por meio da inovação de programas e por meio do engajamento na investigação constante e na promoção de hábitos e atitudes de aprendizagem ao longo da vida nos professores participantes dos programas.¹² (RAYA; SERCU, 2007, p. 105, tradução nossa).

¹¹ No original: “*Schools and teachers need to be fast learners and introduce innovation to respond to the ever-increasing diverse body of students.*”.

¹² No original: “*Teacher education is not geared toward continuous learning. There is a pressing need to change the situation. To this end, teacher education must take the initiative to produce teachers who are agents of educational change and improvement. Teacher education programmes should also be designed so that they introduce continuous improvement through programme innovation, and through engagement in constant enquiry and the promotion of lifelong learning habits and attitudes in teachers participating in the programmes.*”.

Para Raya e Sercu (2007), uma das práticas que deve ser incorporada no trabalho do professor é a “pesquisa-ação” que Carrs e Kemmis (1986 *apud* RAYA; SERCU, 2007) definem como uma forma de pesquisa que tem característica autorreflexiva e que é executada em circunstâncias sociais “[...] a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, sua compreensão dessas práticas e as situações em que as práticas são realizadas”¹³ (CARRS; KEMMIS, 1986, *apud* RAYA; SERCU, 2007, p. 107, tradução nossa). A finalidade desse exercício, mais do que o acúmulo de conhecimentos, seria o de aprimorar a prática de ensino (ELLIOT, 1991 *apud* RAYA; SERCU, 2007).

Raya e Sercu (2007) observam que tradicionalmente o papel dos professores nas áreas de pesquisa tende a ter uma característica mais passiva, normalmente assumindo o papel de objetos do estudo, ou de aplicadores de descobertas de pesquisas de outros profissionais. Supõe-se que a prática de pesquisa-ação torne o professor um personagem ativo nas pesquisas de educação que ocorrem no seu ambiente de atuação. Afirmam ainda que uma série de características compõem a pesquisa-ação e contribuem para o aprimoramento da prática educativa. A primeira característica é a de seu papel crítico, que almeja ajudar o praticante a se libertar dos constrangimentos embutidos nos meios sociais que interage, sua linguagem e a forma que trabalha (RIDING *et al.*, 1995 *apud* RAYA; SERCU, 2007). A segunda característica refere-se à sua prática, com base no conceito de Carrs e Kemmis (1986 *apud* RAYA; SERCU, 2007) que define que o conhecimento deve ter como finalidade a ação e que ambos os conceitos estão intrinsecamente interligados.

A terceira característica apontada é de que a pesquisa-ação é feita em pequena escala, pela observação do nível micro da educação de LE. Outra definição referente ao perfil desse tipo de pesquisa é que a pesquisa-ação é colaborativa. “O princípio do recurso colaborativo pressupõe que as ideias de cada profissional são igualmente importantes como recursos potenciais para a criação de categorias interpretativas de análise, negociadas entre os participantes.”¹⁴(RAYA; SERCU, 2007, p. 108, tradução nossa).

A característica participativa da pesquisa-ação garante que o praticante esteja integrado no processo de educação, não sendo apenas um observador da prática alheia. Raya e Sercu (2007) observam que recursos centrados em agenciamento facilitam a capacidade de autodesenvolvimento, adaptação e autoconsciência da necessidade de

¹³ No original: “[...] in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out”.

¹⁴ No original: “The principle of collaborative resource presupposes that each practitioner’s ideas are similarly important as potential resources for creating interpretive categories of analysis, negotiated among the participants.”.

atualização de conhecimentos por parte dos praticantes frente às mudanças da sociedade. Os autores também consideram a pesquisa-ação como um estudo de caráter reflexivo e dialético, e explicam essa definição da seguinte forma: “O princípio da crítica reflexiva garante que os profissionais reflitam sobre questões e processos e explicitem as interpretações, preconceitos, suposições e preocupações sobre as quais os julgamentos são feitos.”¹⁵ (RAYA; SERCU, 2007, p. 109, tradução nossa).

Outra característica refere-se a seu perfil cíclico, por conta de sua constante prática de ação, reflexão sobre a atividade, alteração do plano de ação e assim por diante. Além disso, se caracteriza a pesquisa-ação como uma prática democrática e igualitária, pois facilita a participação de qualquer pessoa, “é iniciado pelo exercício de professores em resposta a uma situação prática específica que eles enfrentam em suas práticas de ensino.”¹⁶ (RAYA; SERCU, 2007, p. 109). Por último, confere-se a ela uma característica experimental, pois a ação na prática é estudada e não simplesmente observada, além de se desenvolver um conhecimento com base na experiência das atividades efetuadas.

Percebe-se assim que a pesquisa-ação é um processo valioso na formação de professores para a ajuda de quebra de crenças sobre o próprio conceito de educar. Nesse tipo de pesquisa, o professor constrói sua autonomia como educador, no exercício da prática e reflexão sobre esta, garantindo maior segurança por parte do profissional em experimentar novas abordagens de ensino, principalmente as que foquem em desenvolver a autonomia do aluno, sem que o professor se sinta prejudicado pela troca de controle na sala de aula.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o projeto de extensão IFA/FIVU possui dois objetivos: (i) fornecer o acesso ao ensino de Língua Estrangeira gratuita para os alunos da universidade, focado principalmente na vivência acadêmica, de modo a oferecer melhores oportunidades de desenvolvimento acadêmico para aqueles alunos que visam fazer intercâmbio, participar de congressos internacionais ou angariar bolsas de estudos no exterior que exijam o conhecimento de uma LE; (ii) fornecer aos alunos de licenciatura em língua estrangeira um espaço mais amplo para o desenvolvimento da prática docente e um aprimoramento da formação. Segundo Oliveira (2020), o IFA é ainda um espaço de pesquisa e intercâmbio cultural, por conta dos diversos eventos e

¹⁵ No original: “*The principle of reflective critique ensures practitioners reflect on issues and processes and make explicit the interpretations, biases, assumptions and concerns upon which judgments are made. In this way, practical accounts can give rise to theoretical considerations.*”.

¹⁶ No original: “*is initiated by practising teachers in response to a specific practical situation they confront in their teaching practices.*”.

oportunidades que promove e da acomodação de pesquisadores na área da educação e ensino de LE.

Esse projeto de extensão é um espaço em que a maioria dos alunos (futuros professores) têm seu primeiro contato com a pesquisa-ação. Com a ajuda do professor orientador e colegas de classe desenvolvem unidades temáticas para as aulas, exercícios, materiais didáticos, que são colocados em prática nas aulas de idioma do projeto. As aulas são observadas pelo orientador e demais alunos da licenciatura, e após cada aula é discutido seu desenvolvimento, a recepção dos alunos de LE, as dificuldades e os pontos positivos.

Essa experiência é extremamente valiosa para os alunos da licenciatura desenvolverem sua autonomia como professores de LE. Podendo avaliar e experimentar com práticas e materiais didáticos diferentes do que, provavelmente, encontrarão no ensino formal dos ambientes de ensino de LE. No estágio de formação do professor, o contato com a pesquisa-ação é de extrema importância inclusive para auxiliar o professor em formação a reavaliar e, se necessário, se afastar dos métodos e práticas de ensino pelos quais aprendeu a língua estrangeira, promovendo o pensamento crítico de sua própria formação e evitando que certas práticas se perpetuem.

PROJETO IFA/FIVU – JAPONÊS

O projeto de extensão IFA/FIVU, no contexto do ensino da língua japonesa, tem a intenção de apresentar o ensino do idioma japonês de uma maneira diferente do ensino convencional. Algumas características que distinguem o curso do IFA são uso de materiais autênticos, princípios de ensino sociocomunicativos e ensino por unidades temáticas (voltadas para a experiência acadêmica). O objetivo do ensino por unidades temáticas é não apenas o de apresentar ferramentas, em forma de conceitos gramaticais, vocabulários e informações sociais, para que os alunos possam aplicá-los, a seu critério, no contexto da temática definida, mas principalmente o de desenvolver nos alunos de língua autonomia e um sentido de criticidade diante das diversas situações e contextos culturais apresentados. Neste texto, será feito um relato das experiências da autora, à época bolsista do projeto, e do autor, professor-orientador, no período de 2017 e 2018.

Deslocando-se dos paradigmas tradicionais de ensino que focam na caligrafia e conhecimentos complexos sobre os ideogramas japoneses, um dos objetivos do ensino do japonês no IFA/FIVU é o de focar no ensino o uso efetivo de tais caracteres. Desde o início do ensino dos códigos de escrita do japonês, os alunos já se deparam com a

novidade de aprender *kanji*¹⁷, que no ensino formal da língua provavelmente levariam certo tempo para aprender. Mas os alunos não aprendem a caligrafia e informações diversas a respeito do caractere em si, mas sim o que ele significa, e logo colocam em prática seu uso.

Em poucas aulas, os alunos aprenderam a interpretar informações básicas de um idioma complexo, como o japonês, e foram capazes de, por exemplo, preencher um formulário eletrônico com suas informações pessoais. Muitos dos alunos estavam equipados com dicionários eletrônicos em seus *smartphones*, buscando sozinhos os significados de *kanji* que tinham interesse em conhecer.

O ensino por unidades temáticas também proporcionou algo que no ensino formal da língua japonesa é bastante incomum, o de ensinar vários conceitos gramaticais em um mesmo momento. Dessa forma, permitindo que o aprendiz desenvolva o conhecimento de maneira mais autêntica à sua maneira de se expressar, não somente preso a um padrão gramatical. Atividades de *roleplay*¹⁸ mais livres também foram bastante utilizadas. Por exemplo, após o ensino de vocabulários de um módulo sobre direções, estruturas de edifícios e nomes de departamentos diferentes de um *shopping center*, na atividade de *roleplay* os alunos puderam estabelecer rotas, buscar informações e pensar em conjunto como realizar certa tarefa, usando a língua japonesa com naturalidade, sem se prender a frases-padrão de *drills*¹⁹, que normalmente seriam incansavelmente apresentadas no ensino tradicional.

Na sequência, apresentamos o relato de uma aluna de língua japonesa do IFA, que reflete sobre o benefício do uso de materiais autênticos:

As atividades por várias vezes me aproximaram da realidade da língua japonesa, pois traziam situações reais de uso da língua[...]. Sobre a tarefa de locomoção, eu achei muito interessante que os professores trouxeram o mapa de verdade do metrô de *Tokyo* onde pudemos trabalhar direções, como pedir ajuda etc. O uso de documentos autênticos é muito importante para nós alunos de língua estrangeira, sobretudo dentro do IFA, onde os alunos em sua maioria pretendem

¹⁷ Caracteres de origem chinesa que contêm significados específicos, diferente dos kana, que são símbolos fonéticos. Por exemplo, aprendem os caracteres 名前(*namae*) e 歳(*sai*), que significam nome e idade, respectivamente.

¹⁸ Atividade em que os alunos interpretam personagens e situações diferentes. Por exemplo, para treinarem conversação usada em um restaurante, algum aluno pode interpretar o papel de garçom e outro de cliente.

¹⁹ Exercícios em série, normalmente com característica repetitiva para fixação de conteúdo como vocabulário e padrões gramaticais.

estudar fora, pois os tranquiliza, eles se sentem mais seguros de estar no estrangeiro, porque eles já sabem o que esperar.

Apesar de o primeiro módulo do ensino da língua japonesa ter unidades temáticas mais definidas, pois apresentam-se conceitos básicos de comunicação do idioma, no segundo módulo pode-se perceber mais fortemente a influência da pesquisa-ação no processo de ensino. Semanalmente, as reuniões com os professores do projeto buscavam discutir as unidades e o envolvimento máximo dos alunos no processo de aprendizagem. Analisando as práticas e materiais didáticos desenvolvidos pelos próprios professores do projeto, buscava-se principalmente fazer com que os alunos entendessem os conceitos que estavam sendo ensinados, sem delimitar quais as formas gramaticais objetivas daquela unidade. Desse modo, era possível ao aluno deduzir que tipo de conhecimento linguístico e cultural seria necessário utilizar nas situações apresentadas, resultando no desenvolvimento natural do conhecimento aplicado a um contexto significativo ao aluno.

O incentivo ao desenvolvimento do aprendizado sem se prender a formas gramaticais rígidas ou ligadas a contextos específicos fez com que muitos alunos tivessem mais liberdade para se expressar com o conhecimento que obtinham, buscando dessa forma transmitir a informação que desejavam. No relato de alguns alunos do curso de japonês do IFA/FIVU, um dos grandes diferenciais do projeto foi o de possibilitar capacidade comunicativa mesmo nos níveis iniciais do aprendizado. Pelo modo que as aulas foram estruturadas, muitos puderam exercitar a competência oral, sem se sentir restringidos pela possibilidade de cometerem “erros graves” e se sentiram mais motivados para usar o idioma na classe e fora dela.

Embora o projeto de extensão do IFA/FIVU tenha poucos módulos, este fornece a possibilidade de desenvolvimento do conhecimento de maneira a relacionar o idioma com as necessidades do aprendiz (nesse caso, no contexto da experiência da vida acadêmica no exterior). Assim, por não limitar o ensino à unidades gramaticais, possibilitou que muitos alunos de língua e licenciandos explorassem o ensino e aprendizagem de unidades gramaticais de níveis avançados em contextos do dia-a-dia, que se conectam mais significativamente com o aprendiz. Por conseguinte, desenvolvendo nos alunos a autonomia de reconhecer as temáticas apresentadas, refletir sobre o conhecimento necessário para alcançar determinados objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica demonstrou um caráter esclarecedor quanto à influência dos estudos da autonomia no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. É possível perceber que há um amplo estudo na área da autonomia, que nos apresenta teorias e pesquisas aplicadas. Uma discussão sobre o conceito geral da influência da autonomia nos estudos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira foi feita e permitiu compreender que há conceitos inadequados sobre a autonomia, e que os estudos sobre a área demonstram que muitos desses conceitos são equivocados quando comparados às pesquisas práticas.

Destaca-se a autonomia no contexto do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Analisando as pesquisas percebemos a grande importância dada à consciente participação do aprendiz de LE no seu próprio aprendizado, principalmente no que se refere a seus objetivos de estudo do idioma alvo. Nesse sentido, percebe-se que há uma grande problemática referente ao ambiente tradicional de ensino, que normalmente é o que domina o conhecimento e objetivos do aprendizado de LE.

Nesse contexto, percebe-se o valor da pesquisa-ação aplicada à formação de professores de LE, com foco na preparação desses professores como pesquisadores de suas próprias práticas, como meio de desenvolver uma postura de autonomia. Considera-se que o professor que é capaz de se desenvolver de maneira autônoma através da pesquisa-ação, se encontra mais preparado para lidar com os desafios de sala de aula, e principalmente, mais confiante em experimentar novas abordagens em suas práticas.

No que se refere ao projeto IFA/FIVU no contexto da língua japonesa, tanto alunos quanto professores puderam perceber que é possível aprender um idioma, tão complexo quanto a língua japonesa, fora do ambiente de ensino regido por unidades gramaticais e repetições de *drills*. Busca sempre trazer aos alunos atividades que possam fazê-los se sentir incluídos no contexto do módulo ensinado, e não apenas reproduzindo os conhecimentos do livro didático, de modo a poderem se relacionar com a língua em seu próprio contexto de vida. O trabalho cooperativo dos licenciandos, reunindo-se semanalmente para dar *feedback* a respeito das aulas anteriores dos colegas e oferecer apoio e sugestões para as próximas, aproximou-os dos princípios da pesquisa-ação, colocando-os no centro de uma atividade produtora de conhecimentos, consciência e autonomia docente.

Considerando os estudos aqui apresentados, observa-se que ainda será preciso um grande trabalho de conscientização social, inclusive entre profissionais da educação

e alunos, sobre a importância e os benefícios de se promover uma cultura de ensino de língua estrangeira com base nos estudos da autonomia, mas que há iniciativas valiosas nesse sentido, como o projeto IFA/FIVU. Também é necessário haver mais pesquisas que foquem no desenvolvimento da autonomia do aprendiz e do professor, no que se refere às dinâmicas em sala de aula, e como melhor administrar as relações de controle sobre as atividades em classe.

REFERÊNCIAS

AOKI, Naoko; SMITH, Richard C. Part I: Defining the Field — Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. *In*: COTTERAL, Sara; CRABBE, David. (ed.). **Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change**. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

AOKI, Naoko; CHIK, Alice; SMITH, Richard. **Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas**. Londres: Palgrave Macmillan, 2018.

CRABBE, David. Part I: Defining the Field — Introduction *In*: COTTERAL, Sara; CRABBE, David. (ed.). **Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change**. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

DICKINSON, Leslie. Autonomy and Motivation a Literature Review. **System**, v. 23, n. 2, p. 165-174. Elsevier Science Ltd, Printed in Great Britain, 1995.

DICKINSON, Leslie. Talking Shop: Aspects of Autonomous Learning An Interview with Leslie Dickinson. **LT Journal**, v. 47, n. 4. Oxford University Press, out. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOLEC, Henri. **Autonomy and foreign language learning**. Strasburg: Council of Europe, 1981.

HOLEC, Henri. Foreword *In*: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo. (ed.). **Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

LITTLE, David. Learner autonomy is more than a Western cultural construct *In*: COTTERAL, Sara; CRABBE, David. (ed.). **Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change**. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

LITTLE, David. Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. **European Centre for Modern Languages**, 2007. Disponível em: http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf. Acesso em: nov. 2018.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. Crenças e Atitudes que Marcam Desenvolvimento de Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira. **The ESP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2003.

OLIVEIRA, Flávio Medina de. Coaching Instrucional E Co-Teaching Como Estratégias Para A Formação De Professores De Língua Japonesa. *In*: AFONSO, Joy Nascimento; SUGAI, Mari. (org.). **Estudos Japoneses [recurso eletrônico]: singularidade e novos rumos/XII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil, XXV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa**. Campinas: Labour, 2020.

PALFREYMAN, David M. Learner Autonomy and Groups *In*: CHICK, Alice; NAOKO, Aoki; SMITH, Richard. (ed.). **Autonomy in Language and Teaching**. Palgrave Macmillan: Londres, 2018.

RAYA, Manuel Jiménez; SERCU, Lies. **Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence**. Peter Lang, Frankfurt, 2007.

USHIODA, Ema. Motivating Learners to Speak as Themselves *In*: MURRAY, Garold; GAO, Xuesong (Andy); LAMB, Terry (ed.). **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

YAMASHIROYA, So. **Autonomia na Aprendizagem de Língua Japonesa Além da Sala de Aula: Um Estudo de Caso de Estudantes Universitários na Cidade de São Paulo**. 145f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) — Departamento de Letras Orientais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Recebido em: 14 ago. 2020.

Aceito em: 07 out. 2020.