



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ACERCA DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

CONCEPTIONS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' ABOUT AUTONOMY IN LEARNING

Aline Silva Gomes
linesgomes@ig.com.br

Resumo: Neste artigo temos como objetivo analisar as concepções de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) acerca da autonomia na aprendizagem. Trata-se de parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que visa a discutir sobre o papel da autonomia como elemento mobilizador para a aprendizagem de ELE. O presente estudo está dividido em quatro seções: na primeira, contextualizamos o trabalho proposto; na seção dois, discorremos sobre a importância da autonomia na aprendizagem de línguas; na terceira seção, explicamos a metodologia adotada; na seção quatro, analisamos e discutimos os resultados alcançados durante a pesquisa. Para desenvolvê-la, investigamos dois professores de ELE – um brasileiro e uma espanhola –, a fim de identificar as suas concepções acerca da autonomia na aprendizagem bem como analisar como elas se manifestam em sua prática docente. Como referencial teórico, adotamos os seguintes autores: Dickinson (1994), Sinclair (2000) e Benson (2001).

Palavras-chave: Autonomia na aprendizagem; Ensino de espanhol; Formação docente

Abstract: *In this article, we aim to analyze Spanish as a Foreign Language (SFL) teachers' beliefs regarding autonomy in L2 learning. The findings come from a doctoral research discussing the role of autonomy as a driving force in the learning of SFL. The present study is divided into four main sections: in the first, we contextualize it; in section two, we discuss the importance of autonomy for language learning; in the third section, we explain the methodological design of the study; in section four, we analyze the study findings more in depth. The beliefs of two SFL teachers – one Brazilian and one Spanish – were investigated so that we could understand how they influence their teaching practices. As for the theoretical framework, we drew on the contributions of the following authors: Dickinson (1994), Sinclair (2000) and Benson (2001).*

Keywords: *Autonomy in learning; Spanish Teaching; Teacher training.*

1 Introdução

Neste texto temos como objetivo refletir acerca da autonomia e sua relevância dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, nos dias atuais. Por meio deste estudo, buscamos identificar e analisar algumas concepções de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) – que atuam no Brasil e na Espanha – acerca desse assunto. O tema proposto é relevante por diferentes razões. A primeira delas é a compreensão de que a autonomia desempenha um papel importante no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, entendemos que estudos relacionados este assunto necessitam ser bem mais explorados, pois têm recebido pouca atenção dentro do campo da Linguística Aplicada. Outra justificativa é a escassez de pesquisas dentro temática proposta. Ao

acessar bancos digitais de teses e de dissertações de diferentes instituições de ensino superior no Brasil, averiguamos que são escassos os trabalhos direcionados a investigar o papel da autonomia como um fator mobilizador para a aprendizagem de línguas; os poucos que foram desenvolvidos têm como foco o estudo da língua inglesa, e são voltados para a modalidade de Ensino à Distância (EaD). Desse modo, confirmamos a necessidade de se discutir sobre esse tópico.

Este artigo está estruturado em quatro partes: Nesta seção – *Introdução* –, contextualizamos o trabalho proposto. Na seção 2 – *Sobre a autonomia na aprendizagem de línguas* –, discorremos acerca do conceito em questão, ressaltando a sua importância dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na terceira seção – *Aspectos metodológicos* –, mencionamos os procedimentos adotados durante a pesquisa. Na seção 4 – *Análise e discussão dos resultados* –, examinamos e apreciamos os resultados alcançados. Nas *considerações finais*, mencionamos a importância de ampliar as investigações sobre o papel da autonomia na aprendizagem de línguas.

2 Sobre a autonomia na aprendizagem de línguas

Estudos desenvolvidos em diferentes áreas de conhecimento como a Filosofia e a Pedagogia Crítica, por exemplo, têm dado base para a formulação de conceitos para autonomia ao longo das décadas e, em particular, no campo da Linguística Aplicada. Pesquisadores como Holec (1981), Little (1991; 2000), Dickinson (1994), Sinclair (2000), Scharle e Szabó (2000), Benson (2001), Paiva (2006), dentre outros, têm dado ênfase em investigações nessa área, visando a responder diferentes questões.

O conceito de autonomia é um dos temas mais relevantes, nos dias atuais, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de idiomas, seja como Língua Materna (L1) ou como Língua Estrangeira (L2). Ao longo dos séculos, diferentes métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas foram desenvolvidos com base em diferentes princípios. Entretanto, a partir do advento da abordagem comunicativa de ensino de línguas – por volta da década de 60 do século XX –, o papel do aluno recebe destaque, pois este passa a assumir um lugar central em sala de aula. Nesse momento, a noção de autonomia na aprendizagem – que não era tão importante – conquista um espaço que não possuía nas propostas de ensino anteriores. Em outras palavras, os direitos dos aprendizes eram limitados e os professores (que na maioria das vezes não atuavam de forma autônoma), juntamente com a escola, determinavam e controlavam as tarefas desenvolvidas nas aulas de línguas sem levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, em diferentes

contextos se observava o uso de estratégias de ensino inflexíveis que, muitas vezes, não atendiam as necessidades e expectativas dos aprendizes. Em resumo, a definição de autonomia na aprendizagem passa a ser primordial devido ao advento do conceito de língua como comunicação.

O dicionário Aurélio (1999, p. 236) define autonomia como a “faculdade de se governar por si mesmo”. De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 225), etimologicamente, a palavra autonomia é oriunda do grego e significa “direito de reger-se segundo leis próprias”. É um vocábulo que surge em 1836, que também se refere ao “direito de um indivíduo tomar decisões livremente”. Já o dicionário *on line* de Caldas Aulete (2014) descreve o vocábulo como a “capacidade, faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa (mesmo se organicamente incluído num âmbito maior de soberania)”.

Holec (1981, p. 3) propõe um conceito de autonomia amplamente citado, definindo-a como a “habilidade de responsabilizar-se por sua própria aprendizagem⁹⁴”. Para Little (1991, p.4), “esta capacidade inclui o planejamento, o monitoramento e a avaliação de atividades de aprendizagem e envolve tanto o conteúdo como o processo de aprendizagem.⁹⁵”. Em conformidade com Wisniewska, Paiva (2006, p. 80) afirma que a autonomia do aprendiz pode ser descrita como a habilidade em assumir o controle sobre a sua própria aprendizagem. Como podemos avaliar, elucidar o conceito de autonomia não é uma atividade simples. Assim, concordamos com Paiva (2006, p.80-81), quando menciona que “definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos”. Desse modo, “os alunos raramente estão totalmente livres da interferência de fatores externos que funcionam como obstáculo para a desejada autonomia”. Ao analisar as definições mencionadas, verificamos que a palavra autonomia geralmente está relacionada à ideia de direito, habilidade, liberdade, e capacidade do indivíduo para governar a si próprio. Entretanto, constatamos que os conceitos apresentados não fazem menção à influência de fatores externos na autonomia, elemento também relevante no processo de aprendizagem de línguas.

Dickinson (1994, p. 3- 4), em seu texto, aborda três noções do que não é autonomia, em seu ponto de vista: i) a autonomia na aprendizagem ou a autonomia do aprendiz não é uma autorização para se comportar sem limitações. Ela só faz sentido se é operada dentro de uma estrutura definida. A liberdade de movimento do aprendiz é limitada pelo reconhecimento da propriedade individual e

⁹⁴ Texto original: “the ability to take responsibility for their own learning” (HOLEC, 1981, p. 3).

⁹⁵ Texto original: “...this capacity includes the planning, monitoring, and evaluating of learning activities and involves both the content and process of learning” (LITTLE, 1991, p.4).



pela estrutura das leis. Em educação, o conceito de autonomia deve ser entendido no âmbito das convenções; ii) a autonomia não é primariamente uma questão de ambientação física de aprendizagem, ou seja, o isolamento não é uma condição básica para a autonomia. Para o autor, a autonomia é primariamente uma questão de atitude para a aprendizagem, ao invés de um ambiente físico de aprendizagem; iii) auxiliar aos alunos a se tornarem autônomos não é uma ameaça à função nem ao trabalho docente. Desse modo, defendemos que professor tem um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos, muitas vezes, inclusive, para aqueles que já estudam há anos. O objetivo primário do professor é ensinar a língua, permanecendo ele com uma autoridade na língua ou consultor no ensino da língua até que o aprendiz se torne autônomo. No entanto, concordamos com Dickinson (1994), quando afirma que a autonomia por si só não garante o sucesso do aluno na aprendizagem; aprendizes adultos podem fazer escolhas equivocadas e dedicar, por exemplo, muito esforço para realizar atividades que não lhes serão úteis. Sendo assim, o professor pode definir o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem como objetivo educacional não somente para os alunos mais experientes, mas também os iniciantes. Ainda segundo Dickinson (op. cit.), autonomia não é um procedimento ou método, mas uma meta na educação. Nesse sentido, os trabalhos inicialmente são dirigidos pelo professor como um empreendimento que envolve não somente ele como também os seus alunos, de forma progressiva, visando a formar indivíduos cada vez mais responsáveis por sua própria aprendizagem.

Outro trabalho que também apresenta contribuições acerca da autonomia na aprendizagem é o de Sinclair (2000). Em seu texto, a autora menciona treze aspectos atualmente reconhecidos pelos profissionais de ensino de línguas, sobre esse assunto. São os seguintes: i) a autonomia é uma construção da capacidade; ii) a autonomia envolve a vontade, por parte do aluno, de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; iii) a capacidade e a disposição dos alunos para tomar tal responsabilidade não são necessariamente inatas; iv) a autonomia completa é uma meta idealista; v) existem graus de autonomia; vi) os graus de autonomia são instáveis e variáveis; vii) a autonomia não é simplesmente uma questão de colocar os alunos em situações em que tenham de ser independentes; viii) desenvolver a autonomia requer consciência do processo de aprendizagem, reflexão consciente e tomada de decisão; ix) promover a autonomia não é simplesmente uma questão de estratégias de ensino; x) a autonomia pode ocorrer tanto dentro como fora da sala de aula; xi) a autonomia tem uma dimensão tanto social quanto individual; xii) a promoção da autonomia do aprendiz envolve tanto uma dimensão política quanto psicológica; e xiii) a autonomia é interpretada de forma diferente por diferentes culturas.

Benson (2001) também afirma que estudos que têm contribuído para reflexões acerca da autonomia na aprendizagem. Em seu livro, o autor discute sobre o conceito e demonstra como as pesquisas sobre o assunto podem contribuir para os profissionais que desejam promovê-la em seus alunos com base em uma formação consistente que envolve pesquisa e prática. Benson destaca que um dos pontos de maior relevância, nos dias atuais, no que diz respeito ao ensino de línguas, é a necessidade de auxiliar os aprendizes a se tornarem mais autônomos em sua aprendizagem. Entretanto, esse é um tema que suscita diferentes reações: se por um lado, profissionais defendem que a autonomia na aprendizagem é uma meta que não se pode alcançar e que a sua promoção trata-se de uma distração com relação ao verdadeiro negócio de ensino e aprendizagem de línguas, por outro lado, para os seus defensores, a autonomia é uma condição essencial para que o aluno alcance uma aprendizagem eficaz. Neste artigo, concordamos com o segundo ponto de vista, pois acreditamos que o aluno autônomo não só tem a oportunidade de se tornar um aprendiz melhor, mas pode tornar-se um indivíduo mais crítico e responsável dentro do contexto sociocultural em que se encontra.

Segundo Benson (2001), a autonomia é um elemento que precisa estar presente e deve ser desejado no ensino de línguas. O autor ainda destaca três reivindicações importantes para a sua teoria e prática: i) a autonomia na aprendizagem é uma tendência natural dos indivíduos; sendo assim, ela está disponível para todos, embora em cada aprendiz se manifeste em diferentes graus, de acordo com as suas características individuais, podendo variar segundo a situação de aprendizagem; ii) os alunos que não têm autonomia podem desenvolvê-la desde que sejam criadas as condições adequadas para que eles possam potencializá-la; iii) o desenvolvimento da autonomia incide numa melhor aprendizagem de línguas. Por último, Benson (2001) discorre sobre a importância das investigações que vêm sendo desenvolvidas nessa área. O autor assevera que as melhores pesquisas sobre autonomia na aprendizagem são aquelas realizadas durante a ação prática dos professores, levando em consideração as condições de ensino e aprendizagem em que se encontram, em particular e sobre os efeitos das mudanças dessas condições. Em seguida – na Seção 3 –, discorreremos sobre os passos adotados neste estudo.

3 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, constrói-se de acordo com o paradigma qualitativo que provém da tradição epistemológica compreendida como interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Assim, assumimos neste trabalho um compromisso com a

interpretação das ações dos participantes envolvidos e com os significados que eles conferem ao seu trabalho docente, no que tange ao papel da autonomia na aprendizagem de ELE.

Realizamos este estudo considerando dois contextos diferentes de ensino- aprendizagem formal de ELE: Brasil e Espanha. Para esse fim, contamos com a colaboração de dois professores de Espanhol, os quais são descritos em seguida. O primeiro sujeito participante (doravante P1) é de nacionalidade brasileira, com idade entre 26 e 35 anos, solteiro, do gênero/sexo masculino, nascido na cidade de Valença/Bahia, porém reside atualmente na cidade de *Alcalá de Henares* (Espanha) por motivo de estudo. O docente concluiu o curso de graduação em 2005, possui diploma de especialização *lato sensu*, e um título de *Máster* (curso de pós-graduação) obtido na Espanha. Ele ministra aulas de ELE para brasileiros, no ensino superior, há doze anos; atualmente é professor do Curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública localizada em Salvador/Bahia e recebe de 4 a 6 salários mínimos. O segundo sujeito participante (doravante P2) é de nacionalidade espanhola, com idade acima de 45 anos, casada, do gênero/sexo feminino, nascida na cidade de *Guadalajara* (*Castilla la Mancha*), mas, no momento, reside em *Alcalá de Henares* (*Comunidad de Madrid*). Ela finalizou o curso de graduação em 1990, possui um título de *Máster* e doutorado completo. A professora ministra aulas de ELE há 26 anos, principalmente para estudantes de origem asiática; atualmente ocupa o cargo de docente titular de um centro de línguas e também de cursos de *Máster* ligados a uma universidade situada no local onde ela reside. Ela recebe mais de 7 salários mínimos.

Neste artigo, apresentamos apenas os resultados obtidos por meio de entrevistas⁹⁶, isto é, de conversas informais com os professores acima descritos, com o objetivo de analisar as suas concepções acerca da autonomia bem como papel deste como fator mobilizador no processo de ensino-aprendizagem de ELE. Com base em um roteiro de perguntas, realizamos duas entrevistas com duração de aproximadamente 30 minutos cada, em diferentes períodos: P1 foi entrevistado por *Skype*, no dia 1 de abril de 2017, e P2, presencialmente, no dia 20 de novembro do mesmo ano, durante o período de doutorado sanduíche realizado na Espanha. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio em um telefone celular da marca *Samsung*, modelo *J2 Prime*; vale destacar que as informações concedidas por P2 foram traduzidas da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa, a fim de evitar uma quantidade excessiva de informações em notas de rodapé.

A seguir – na Seção 4 –, examinamos e apreciamos os resultados alcançados neste estudo.

⁹⁶ O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice.

4 Análise e discussão dos resultados

Para iniciar, perguntamos aos sujeitos participantes se eles acreditam que é importante que o professor incentive a autonomia do aluno. Para P1, é essencial o cumprimento desse objetivo durante o processo de ensino-aprendizagem de ELE, entretanto, ele admite que fomentar a autonomia do estudante ainda é uma questão que gera medo e insegurança não somente nele como também em muitos colegas de profissão. Em outras palavras, P1 presume que incentivar a autonomia do aluno é uma decisão que tem consequências que podem produzir desconfortos para o professor, pois este tem a sensação de perda da autoconfiança e do controle no que se refere aos conhecimentos que circulam em sala de aula:

Eu acho que isso é fundamental, só que a gente tem medo. Tem medo de que eles cheguem e coloquem algo que a gente desconhece. E a gente tem medo... Tem professor que tem medo de dizer que desconhece de determinada coisa..., né? Ah!, eu não sei disso!, Assim... O fato de você dizer: ah, eu não sei, mas na próxima aula eu trago e esclareço. Tem muito professor que tem medo, é o que Foucault fala, né?, dessa relação de poder, que a língua é poder, então, a gente infelizmente acaba levando pra a sala de aula isso. (P1, informação verbal).

Na visão de P1, ainda que muitos professores de línguas declarem que não são adeptos de uma relação autoritária entre docente e discente, na prática de sala de aula o comportamento deles não condiz com o seu discurso, isto, é, muitos mantêm com os seus alunos uma vinculação de extremo controle.

P2 afirma que o professor deve incentivar a autonomia do aprendiz de língua. Para fundamentar a sua resposta, ela menciona a sua concepção sobre autonomia do aluno, conforme observamos no seguinte excerto:

Eu acredito que a aprendizagem deve ser autônoma, no sentido de que a autonomia leve implícita a ideia e a vontade de aprender. Ou seja, para mim, ser autônomo é ter vontade de continuar avançando e continuar melhorando. Nesse sentido, sim, que o aluno deveria ser autônomo (P2, informação verbal).

De acordo com as informações supramencionadas, observamos que tanto P1 quanto P2 reconhecem a importância da autonomia do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em suas declarações, cada professor enfatiza aspectos diferentes que são discutidos na teoria acerca do assunto: o discurso de P2 está de acordo com o que postula Dickinson (1994) quando afirma que a autonomia é uma questão de atitude para a aprendizagem. Já o depoimento de P1 sugere que ele tem consciência da relevância da autonomia para o desenvolvimento do aprendiz, porém tem receio de perder a sua autoridade durante esse processo. Segundo Dickinson (op. cit.), o trabalho

docente e a sua função não são ameaçados a partir do momento em que professor decide assumir papel de incentivador da autonomia do estudante. Para isso, o professor de línguas deve ter clareza e consciência quanto a seu papel, assumindo uma atitude de autoridade e facilitador no ensino do idioma, a fim de que os seus alunos se tornem cada vez mais autônomos.

Em seguida, perguntamos aos entrevistados que atitudes eles acreditam que um aluno autônomo deve ter para aprender Espanhol. Em sua resposta, P1 cita algumas características e ações que – em sua visão– o estudante deve apresentar. Para ele, o aluno autônomo é aquele que gosta de aprender, é interessado e busca formas de contribuir no planejamento das aulas, como podemos observar neste depoimento:

É o aluno que te ajuda a planejar a aula. Por exemplo: é um aluno que leva uma informação sobre um determinado tema que você está trabalhando. É o aluno que te impressiona com uma novidade, e você reconhece: Ah! Isso eu não tinha visto! Que legal! É o aluno curioso, né? Porque o aluno autônomo é um aluno curioso, então ele traz essas curiosidades pra a sala. Não pra impressionar... Mas que o aluno faça isso porque ele quer contribuir também com a aula, né? (P1, informação verbal).

Já para P2, o aluno autônomo é aquele que tem metas e objetivos definidos para a aprendizagem de Espanhol, ou seja, ele possui planos estabelecidos por si mesmo. Entretanto, ela destaca que alguns elementos podem interferir no desenvolvimento da autonomia do estudante como, por exemplo, as razões que o levam a estudar a língua-alvo, os seus interesses particulares, o desejo de viajar e conhecer outras culturas, o seu gosto pelo idioma, dentre outros aspectos:

Eu acredito que, acima de tudo, ele tem que ter uns objetivos e umas metas claras para ele mesmo, né? E se alguém sabe para onde vai, sabe o que quer, sabe por que está aqui, sabe por que quer aprender Espanhol. Eu acredito que seja muito mais simples, né? Se bem que é verdade que temos situações diferentes. Às vezes, o aluno estuda Espanhol, está aqui porque o pai ou a mãe quer, ou porque a minha universidade... ou talvez seja obrigatório para os meus estudos. Então, aí já temos diferentes tipos de estudantes. Eu acredito que o estudante que é autônomo, que realmente está consciente, que gosta do que está fazendo. Ele tem objetivos claros, sejam eles profissionais ou pessoais, ou de qualquer tipo, né?(P2, informação verbal).

As declarações acima mencionadas, mais uma vez, vão ao encontro o que afirma Dickinson (1994) quando diz que a autonomia é uma questão de atitude e envolvimento do estudante nas decisões em relação à sua aprendizagem. Os depoimentos também estão de acordo com que a defende Sinclair (2000); para a autora, a autonomia implica o desejo por parte do estudante de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, isto é, a autonomia exige consciência do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem bem como reflexão e tomada de decisão.

Mais adiante, perguntamos aos participantes da pesquisa se eles acreditam que um estudante pode aprender uma língua sem a ajuda do professor ou não. Para P1, a presença física do professor

nem sempre é necessária, já que hoje em dia podemos contar com diferentes recursos (como, por exemplo, os meios digitais) para esse fim. Entretanto, P1 defende que a figura docente enquanto mediador é relevante para o desenvolvimento do aprendiz, conforme observamos no depoimento abaixo:

A presença física... talvez, não, a presença física, considerando que hoje eh.. tem vários meios, né..., os meios digitais eh..., enfim, que também fazem parte da motivação, mas o instrutor, o mediador, ele é importante (P1, informação verbal).

P1 também enfatiza que o estudante tem a necessidade de alguém que o oriente durante o processo de aprendizagem, e não somente em sala de aula, como também fora. Por outro lado, o professor reconhece que em diferentes momentos de sua prática docente falhou nesse aspecto, admitindo que, em algumas situações, ele não ofereceu a seus alunos a oportunidade de construir e reconstruir os conhecimentos adquiridos por intermédio dele, conforme analisamos na seguinte declaração:

Porque ele (**o estudante**) precisa de um norte, por exemplo, desse mediador, né? E na sala de aula, eu acho que também, eh..., precisamente, a gente peca muito nisso... Porque a ideia do dar liberdade ou aprender a língua sozinho é dar liberdade. E às vezes a gente não dá liberdade ao aluno mostrar o potencial que tem. (P1, informação verbal).

Em seu discurso P1 admite que, se ele decidisse estimular a autonomia entre os seus alunos, a sua função de certo modo estaria ameaçada. Entretanto, ele reconhece que precisa redimensionar o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem tornando-se parceiro de seus aprendizes, como podemos observar no seguinte excerto:

Muitas coisas, por exemplo, essa ideia dessa liberdade, eu não dava, não era de dar muita liberdade ao aluno. E é isso que ele precisa, ele precisa estar com o professor, sabendo que o professor está ali, mas o professor não está pra tirar a liberdade dele, sabe? Ele tá ali pra aprender com ele, pra, enfim, poder buscar com ele, né?. (P1, informação verbal).

Mais adiante, P1 compartilha que em alguns momentos já entrou em conflito com os seus alunos, por estes não entenderem que precisavam ser não somente autônomos como também responsáveis pelas suas decisões durante o processo de aprendizagem. Para o entrevistado, as relações de sala de aula entre docentes e discentes, nos dias atuais, ainda são caracterizadas pela assimetria, por certo desequilíbrio entre os papéis em sala de aula, o que, de certa forma, justificaria esse comportamento de seus alunos. Como exemplo dessas observações, temos a seguinte declaração:

Sim, eu sempre pensava muito nisso, porque às vezes, quando a gente discutia determinada coisa, eu sentia que alguns alunos falavam: você, ah! Você que é o professor! É você que tem que dizer que a gente tem que fazer assim, você que tem que dizer como a gente quer, como Fulana (**aluna**). Um dos choques com Fulana era exatamente esse, porque ela não conseguia entender que o que eu queria é que a gente chegasse a um denominador comum. E aí essa



relação de poder, que às vezes a sociedade também já impõe, eles queriam que também... Alguns também queriam que também se manifestasse na sala de aula. E aí, ao mesmo tempo em que você vê que eles não gostam do professor autoritário, chega um momento que quando ele encontra o professor que preza por uma filosofia mais humanística, de pensar na liberdade, eles também sentem falta dessa autoridade, né? Então às vezes, aí acaba sendo contraditório, né? (P1, informação verbal).

Para P2, a presença do professor é necessária, ainda que haja indivíduos que aprendam a língua de forma autodidata. Entretanto, na concepção da entrevistada, aprender um idioma vai muito além de conhecer palavras, dominar regras gramaticais e utilizar o computador como suporte (ainda que este seja um bom recurso). Em outras palavras, o aprendiz pode obter grandes avanços sem a ajuda de um professor, mas dificilmente dominaria a língua-alvo. Segundo P2, é imprescindível que o estudante aprenda também sobre a cultura da língua-meta e, nesse sentido, o professor pode atuar como facilitador:

Bem, eu acredito que não seja assim [...]. Que os professores estejam de alguma maneira... É verdade que tem gente que vem até você... Eu tenho tido alunos que fizeram todas as provas e que dizem que aprenderam de maneira autodidata, inclusive que aprenderam *online*, sem nenhum tipo de tutor por detrás, e tal... Bem, essas coisas existem. Existem e são possíveis, né? Mas aprender uma língua é algo mais profundo, não é? [...] Creio que é necessário um professor, creio que é necessário uma cultura, um país, uma série de elementos que são mais que estar ali..., atrás de um computador, eh..., escutando certas frases que te dão, né? É verdade que você pode produzir, pode repetir, pode entender, mas, talvez, não avance no sentido de chegar a ser bilíngue. Eu acredito que se uma pessoa não “mama a cultura”, não “mama o contato”, dificilmente pode ser uma pessoa bilíngue (P2, informação verbal).

Em seguida, P2 explica qual o papel do professor de língua, em sua visão, destacando mais uma vez a função como facilitador dentro do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a entrevistada, o professor tem a missão de ensinar, de orientar e de aproximar o aprendiz à cultura da língua-meta, no que se refere aos aspectos pragmáticos. Ainda conforme P2, outro caminho para que o aluno aprenda, de maneira autônoma, seria através de uma experiência de imersão cultural em um país onde a comunicação se dá na língua-alvo, nesse caso, o Espanhol. No seguinte excerto, podemos observar estas afirmações:

O professor é o facilitador. Eu acredito que chega um momento em que... É verdade que ele é aquele que ensina, que orienta, que ajuda. Acima de tudo, ele facilita, facilita a aprendizagem em todos os sentidos, né? É aquele que, provavelmente, ensina regras que não estão escritas nos livros, né? Questões de pragmática, coisas que escapam dos livros, porque realmente nos dedicamos a um ensino mais estrutural, mas a vida não é estrutural. Há uma série de coisas muito mais profundas [...]. Então, eu acredito, sim, que o professor é necessário. Ou, pelo menos, na vida, na cultura, ou inserir-se em um país. Então, eu acredito que qualquer dessas duas vias irão te ajudar a se aproximar do bilinguismo que todo mundo quer (P2, informação verbal).

Conforme as declarações acima mencionadas, tanto P1 quanto P2 defendem a figura do professor como mediador, facilitador e orientador no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, analisamos que P1 reconhece em seu depoimento que precisa colocar em prática a autonomia como liberdade, conforme defendem Scharle e Szabó (2000) e Sinclair (2000). Segundo as autoras, autonomia significa a liberdade e a habilidade do estudante de gerenciar as suas próprias questões, bem como o direito de tomar decisões. O discurso de P1 também revela que há um desencontro entre as suas expectativas enquanto professor e os anseios de seus alunos durante as aulas. Esses relatos vão ao encontro do que postula Almeida Filho (1993), ao afirmar que quando há divergência entre a cultura de ensinar do professor e a cultura de aprender do estudante, a aprendizagem dificilmente se estabelece. Para que o encontro aconteça, é necessário que haja disposição e uma atitude de abertura de ambas as partes.

Perguntamos aos sujeitos participantes se eles aceitam sugestões dos estudantes quanto ao conteúdo, recursos e atividades que vão ser desenvolvidas durante as aulas. Para P1, se os alunos desejam fazer propostas acerca de elementos que irão fazer parte e colaborar para a o processo de ensino-aprendizagem, eles precisam, antes de tudo, desenvolver um posicionamento crítico construtivo. De acordo com o entrevistado, se não for dessa forma, as sugestões dos estudantes são sem critérios e, conseqüentemente, sem validade, como podemos observar neste excerto:

O nosso aluno, ele ainda não desenvolveu essa atitude crítica. Por que assim, a atitude crítica não é simplesmente a atitude de dizer: “Não é assim que se faz! Isso tá errado”. Mas atitude crítica no sentido de construir. Então eu acho, por exemplo, que eh..., o fato do ouvir o outro é você reconhecer que o que o outro está propondo parte de uma atitude crítica participativa. Quando a isso, eu tô aberto, mas não ao ponto do aluno vir e dizer que eu faria dessa maneira, mas simplesmente pra se contrapor a você, e às vezes sem fundamento (P1, informação verbal).

Por outro lado, P1 destaca que quando o professor planeja a aulas sem considerar as necessidades e expectativas dos estudantes, os resultados alcançados podem não ser os melhores, ou até mesmo frustrantes. Desse modo, ele reconhece que precisa redimensionar a sua postura – abrindo mão de um papel fixo enquanto professor – no intuito de aperfeiçoar a sua atuação docente, como observamos no seguinte depoimento:

Isso mexe muito com a nossa vaidade como professor, porque a gente acha que tudo está perfeito, que a gente passa duas, três horas, o fato de a gente passar horas e horas planejando uma aula nos dá o direito de achar que a aula está perfeita. Então, eh..., quando ele (**o aluno**) chega pra dizer que não gostou da aula, ou que aquilo não deu certo, a gente, por vaidade, acaba não admitindo que dentro da realidade do aluno aquilo poderia não dar certo, sabe? Então é complicado, assim, eu tô aberto a ouvir, mas chega um momento... Eu admito pra você que essa abertura, ela não é 100%, não é uma abertura 100%, porque a gente precisa, eu precisamente preciso me libertar dessa vaidade da educação, sabe?, do professor vaidoso.

(P1, informação verbal).

Já P2 declara que sempre aceita sugestões dos estudantes quanto ao conteúdo e atividades que vão ser desenvolvidas durante as aulas. Durante a sua fala, a docente menciona a importância de o professor redimensionar constantemente o seu papel em sala de aula, bem como dá exemplos sobre como ela negocia com os seus alunos alguns aspectos que envolvem o ato de ensinar e aprender (por exemplo, os conteúdos a serem abordados e as formas de avaliação, etc.). Segundo P2, o professor que adota essa postura contribui de maneira benéfica para o desenvolvimento dos estudantes:

E esse é um dos benefícios que fazemos, porque essa uma das coisas que temos muita clareza... Eh... Ontem estávamos falando da diferença cultural, onde o professor, lá (na Ásia) é muito mais tradicional, e que pode ser assim. Então, realmente, nós temos clareza de que a mudança de papéis existe. O professor já não é mais protagonista, e, hoje em dia, muitíssimo menos. Então, ele sempre se adapta ao que vai ter (P2, informação verbal).

Eu me lembro de uma vez que, em uma aula, nós tínhamos um texto chatíssimo, chatíssimo, para explicar os passados. Então, eu mudei, porque metade da sala era amante do futebol, eles gostavam muito de futebol. Então, eu mudei o texto, eu fiz um texto adaptado, com outro tema e outra perspectiva diferente. Eu queria participação. Trabalhava os passados, trabalhava tudo que vinha na lição, mas eu fiz tudo desde outra perspectiva, tendo em conta os seus gostos. Foi genial! Foi genial. Faço isso frequentemente. Frequentemente eu faço as avaliações com os seus nomes, eles são os protagonistas dos textos, das atividades, das perguntas, porque isso também os motiva (P2, informação verbal).

Ao comparar as respostas dos dois sujeitos participantes nesse último quesito, consideramos que as concepções de P2 se aproximam mais ao que postulam as autoras Scharle e Szabó (2000); o discurso da professora sugere que ela tem mais facilidade de se adaptar aos novos papéis que precisa adotar em classe, a fim de promover a autonomia na aprendizagem de seus alunos. Em outras palavras, P2 assume o papel de desenvolver atitudes responsáveis em seus aprendizes, saindo da postura convencional e adotando a posição de conselheira, facilitadora, de maneira, gradual, com o objetivo que os seus alunos se tornem cada vez mais autônomos.

Por último, perguntamos aos professores entrevistados se eles auxiliam os estudantes a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e, em caso afirmativo, de que maneira. P1 explica que, em suas aulas, ele tem o hábito de reflexionar com os seus alunos sobre o progresso deles na aprendizagem da Língua Espanhola e cita de que maneira essa prática ocorre em classe, como podemos observar no seguinte trecho:

Sim, isso a gente falava, sim, falo bastante com eles, sobre tudo às vezes com um caráter mais empreendedor, sabe? [...] Eu tô aprendendo a língua pra que, porque, e com qual intenção. E aí, assim, pra a gente aprender essa língua, o que é que a gente precisa. Sobre estratégias de aprendizagem, a gente falava muito, eu lembro que em Linguística Aplicada a gente discutia sobre essas possíveis estratégias de aprendizagem, de como é que você aprende um idioma, porque, um pouco das crenças que há sobre essa aprendizagem, né? Como é que... Enfim... É aí, a partir disso, também você, como professor, desenha aquilo que o aluno

gosta (P1, informação verbal).

Segundo a declaração de P1, ele auxilia os seus alunos – com frequência – a autoavaliar o seu processo de aprendizagem de maneira consciente. Entretanto, o professor não deixa claro em que momento da aula ele se dedica a esse objetivo, nem a regularidade. P2 também confirma que tem o hábito de promover reflexões com os seus estudantes sobre o seu processo de aprendizagem de diferentes formas. Entretanto ela esclarece que, para que isso ocorra, é necessário que haja aproximação entre professor e aluno de forma confiável. Segundo a entrevistada, o aprendiz precisa sentir-se à vontade para fazer perguntas e tirar dúvidas sobre a disciplina:

Normalmente são coisas que exigem muita confiança e, quando são poucos, nós fazemos entre todos. Porque as dúvidas de um são as dúvidas do outro. Porque os problemas de um são os problemas do outro, né? Então, se for possível, sim, é feito. Mas é elementar que o aluno se sinta à vontade para dizer publicamente o que ele sente..., as dúvidas ou as lacunas que estão aparecendo em um determinado momento. Costuma-se fazer muito nas tutorias, nos espaços onde há maior relação pessoal entre o aluno e o professor. [...] Na quinta, que é o último dia que temos aula de língua (porque na sexta temos aula de civilização), eu peço a eles que façam, como revisão, uma tarefa, para a segunda, revisem tudo o que demos durante a semana para que eles mesmos sejam capazes de ver como estão, em que momento estão, se têm alguma coisa que não aprenderam. Hoje, precisamente, tem sido assim (P2, informação verbal).

Em termos práticos, P2 explica que geralmente propõe reflexões aos estudantes, a fim de que se autoavaliem durante as atividades de tutoria, pois o atendimento é personalizado. Ela também destina, regularmente, um dia da semana para orientá-los sobre como fazer as reflexões acerca de sua aprendizagem fora do espaço de sala de aula. Como exemplo dessas observações, temos o seguinte excerto:

Todas as semanas, tem uma tarefa. Do mesmo modo que você dá uma tarefa para o fim de semana para que faça isso ou aquilo, a tarefa em minha aula de língua é que revisem tudo o que viram na semana anterior, e fazemos a primeira parte de dúvidas, e perguntas, e de coisas que eles acreditam que não tenham internalizado. Eu acredito que isso é absolutamente necessário (P2, informação verbal).

Em linhas gerais, avaliamos que, assim como Benson (2001), os professores investigados assumem que a autonomia é um elemento que precisa fazer parte e deve ser estabelecido como objetivo no ensino de língua. Além disso, o seu desenvolvimento incide numa melhor aprendizagem da língua-alvo. Assim como Benson (op. cit.), P1 e P2 concebem que a autonomia na aprendizagem é inerente aos estudantes, está disponível para todos em diferentes proporções, podendo variar de acordo com o contexto e características do aprendiz. Outro aspecto importante, que também está de acordo com que afirma Benson, é que os professores reconhecem que aqueles alunos que não têm



autonomia podem desenvolvê-la, desde que haja condições adequadas para que seja fomentada.

Considerações finais

Nesta pesquisa, concentramo-nos em analisar a autonomia na aprendizagem desde a perspectiva de professores de ELE, uma vez que acreditamos que a maneira como eles assumem o seu papel na prática docente – independente da metodologia de ensino utilizada – pode produzir diferentes impactos no desenvolvimento dos estudantes. É importante ressaltar que o estudo em questão se restringe à análise de dados obtidos apenas por meio de entrevistas. Dessa maneira, é restrita, porém pertinente, a contribuição das considerações feitas aqui sobre as concepções de professores de ELE – que atuam no Brasil e na Espanha – acerca da autonomia e sua relevância na aprendizagem deste idioma.

Esperamos que este trabalho, de alguma maneira, coopere para os estudos no campo da Linguística Aplicada, em particular no que se refere à autonomia no ensino e aprendizagem de ELE, e possa ter diferentes implicações futuras. Almejamos, ainda, que esta investigação funcione como um material de consulta para aqueles que se dedicam a aprofundar os seus conhecimentos em relação ao papel da autonomia como fator mobilizador para a aprendizagem de línguas, em particular o Espanhol, em diferentes contextos.

Para finalizar, acreditamos que os resultados deste trabalho, aliados a estudos que considerem outros tipos de dados (por exemplo, questionários, narrativas escritas, etc.), certamente oferecerão uma análise mais completa acerca das concepções de professores de ELE acerca da autonomia na aprendizagem. Assim como Benson (2001), defendemos que mais pesquisas sobre esse assunto precisam ser desenvolvidas durante a ação prática dos professores, considerando as condições de ensino e aprendizagem em que se encontram os atores envolvidos nesse processo, bem como os efeitos das alterações dessas condições.



Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- DICIONÁRIO on line Caldas Aulete*. Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how. In: LEFFA VILSON (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994, p. 2-12.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- HOLEC, Henry. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mário de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LITTLE, David. *Learner autonomy: definitions, issues and problems 1*. Dublin: Authentic, 1991.
- _____. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of social interactive view of cognition, learning and language. In: SINCLAIR, B; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry (Orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 2000, p. 15-23.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, nº 1, Pelotas, jan./jun. 2006, p. 77-127.
- SCHARLE, Agota; SZABÓ, Anita. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SINCLAIR, Bárbara. Learner Autonomy: the next phase? In: SINCLAIR, B; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry (Orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 2000, p. 4-14.

Apêndice

Roteiro de entrevista

- 1) Você acha que o professor deve incentivar seus alunos a se tornarem autônomos para aprender a língua? Por quê?
- 2) Em tua opinião, que atitudes um (a) aluno (a) autônomo (a) deve ter para aprender uma língua?
- 3) Você acha que é possível alguém aprender uma língua sem a presença do professor?
- 4) Você aceita sugestões de seus alunos quanto ao conteúdo das aulas e quanto aos recursos utilizados e atividades desenvolvidas por ele em sala?
- 5) Você auxilia os seus alunos a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem? De que forma?

[RECEBIDO: agosto de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]