

Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (141-164)

Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira sobre autonomia

(Interviews with Anita Wenden
and Flávia Vieira on autonomy)

Vera Xavier dos Santos
Centro Universitário Franciscano

NOTA DO EDITOR: A entrevista com Anita Wenden (AW), da City University of New York e com Flávia Vieira (FV), da Universidade do Minho em Portugal foi conduzida via e-mail pela Professora Vera Xavier dos Santos (VXS), a pedido da Revista Linguagem & Ensino). Para manter a uniformidade lingüística do texto, a parte da Professora Anita foi traduzida para o português. Agradeço a Professora Vera pela boa vontade e competência acadêmica com que conduziu a entrevista dupla e pela tradução do texto quando em inglês.

EDITOR'S NOTE: The interviews with Anita Wenden (AW) and Flavia Vieira (FV) were conducted by e-mail. For the sake of linguistic uniformity, Anita's part was translated into Portuguese. I thank Prof. Vera Xavier dos Santos for her good will and academic competence in conducting both interviews and for translating Anita's answers into Portuguese.

ENTREVISTAS

PRIMEIRA ENTREVISTA

FLÁVIA VIEIRA

VXS: Quais são seus interesses acadêmicos atualmente e suas últimas publicações?

FV: O trabalho que tenho desenvolvido e publicado, individualmente e em equipe, explora a articulação entre a formação de professores reflexivos e o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, em particular no ensino/aprendizagem do Inglês como língua estrangeira em Portugal. Esse trabalho integra-se nas minhas principais atividades profissionais na Universidade do Minho: formação inicial de futuros professores no domínio da Metodologia do Ensino de Inglês, supervisão de professores estagiários no 5º ano da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês e formação pós-graduada de professores de diversas disciplinas na área da Supervisão Pedagógica. Grande parte dos projetos de formação/investigação que coordeno implicam a participação dos professores das escolas (estagiários ou em serviço), o que lhes confere uma fundamentação prática que eleva a sua validade ecológica. Mais recentemente, coordenei um projeto sobre a qualidade da pedagogia na universidade, um domínio que tem constituído uma preocupação paralela aos da formação/supervisão e da pedagogia da língua.

VXS: O que é, em sua opinião, um aprendiz autónomo?

FV: A questão é difícil de responder, mesmo em termos de "opinião pessoal", já que depende dos contextos a que nos referirmos. Em geral, e partindo da definição de

Henri Holec (1981), diria que *um aluno autônomo é aquele que é capaz de gerir a sua aprendizagem*, da definição de metas à avaliação, uma imagem ideal que, na prática, se traduz na existência de *graus* de autonomia. A concretização desta definição assume, portanto, contornos particulares em função do contexto de aprendizagem, uma vez que a autonomia não é uma capacidade absoluta, estática ou independente das circunstâncias em que se exerce.

No trabalho que tenho desenvolvido com professores em formação inicial e contínua, temos centrado as abordagens pedagógicas na redefinição dos papéis em sala de aula, através da criação de condições para que os alunos desenvolvam gradualmente a sua *competência de aprendizagem* (em integração com a competência de comunicação). Esta competência traduz-se na predisposição e capacidade para assumir os seguintes papéis:

- *Reflexão* (conscientização do saber lingüístico e do processo do ensinar/aprender)
- *Experimentação* (uso de estratégias de comunicação e de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas e uso de recursos pedagógicos e não pedagógicos de suporte à comunicação e aprendizagem)
- *Regulação* (planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem aos níveis intrapessoal, interpessoal e metodológico)
- *Negociação* (construção colaborativa de experiências de aprendizagem, com o professor e com os pares).

A consideração da Negociação afasta-nos de uma noção "autista" do conceito de autonomia, colocando a tónica nas relações de interdependência e na dimensão social da aprendizagem. Pressupõe-se que o desempenho

ENTREVISTAS

destes papéis contribuirá para o desenvolvimento gradual da *autodirecção* do aluno, um conceito muito abrangente que integra uma postura crítica face aos contextos e práticas de ensino e de aprendizagem, assim como a predisposição e a capacidade para tomar decisões no processo de aprendizagem.

Uma das decisões possíveis é não exercer a capacidade de ser autónomo, o que acontece frequentemente em contextos adversos à autonomia, como estratégia de sobrevivência, o que poderíamos designar como "autonomia pela negação". Também pode acontecer que o aluno exerça a sua autonomia em reacção e por oposição ao contexto, sob a forma de "autonomia pela subversão ou resistência". Quando a autonomia do aluno constitui uma meta intencional das práticas de ensino e é aceita pelo aluno, podemos falar de "autonomia por direito", um direito reconhecido por ele e pelo professor, embora possa ser exercido de modos diversos em função das circunstâncias de ensino/aprendizagem.

O aluno desenvolve sempre a sua autonomia, em maior ou menor grau, em consonância ou em conflito com as orientações escolares, como dimensão integrante do seu crescimento pessoal e social. Para a escola, a opção reside em facilitar ou dificultar esse desenvolvimento, sem poder impedi-lo em absoluto. Essa opção é condicionada por diversos fatores, muitas vezes conflituais entre si, mas diria que se trata, principalmente, de privilegiar uma de duas visões da escola e da sua relação com a sociedade: uma visão *reprodutora* ou uma visão *transformadora*.

A defesa de uma pedagogia para a autonomia inscreve-se, necessariamente, na segunda visão e traz implicações não só pedagógicas, como éticas e políticas, porque não podemos falar em "aluno autónomo" sem equacionar

os valores que essa autonomia supõe e promove, e que são indissociáveis de uma orientação *democrática* da escola e da sociedade. Falo de valores como a liberdade, a responsabilidade (individual e social), a colaboração e a criticidade. Quando Phil Benson (1997) assinala a "despolíticação" do conceito de autonomia em determinadas formas da sua operacionalização, ou quando Michael Breen e Sarah Mann (1997) nos alertam para o perigo da "ilusão da autonomia" em práticas que apenas aparentemente transformam as condições convencionais da aprendizagem, não fazem mais do que reforçar a necessidade de desenvolver concepções e práticas *comprometidas com as exigências éticas e políticas do conceito*, que contribuam para uma mudança significativa do papel dos alunos, enquanto alunos mas também enquanto cidadãos, com implicações na escola mas também noutros contextos sociais, restritos ou alargados.

Penso que estamos longe da adoção generalizada de concepções e práticas assim comprometidas, embora se conheçam experiências isoladas de inovação pedagógica nesse sentido. Fica-se freqüentemente aquém das possibilidades, o que nos deve obrigar a uma avaliação crítica das potencialidades e limitações das abordagens desenvolvidas e a um esforço continuado de renovação.

VXS: Em certos contextos educacionais, nem mesmo os professores são autônomos. Para mudar esta situação, seria melhor uma atitude radical ou uma mudança gradativa? Em qualquer das possibilidades, como fazer esta mudança? Por onde começar?

FV: Diria que os constrangimentos à autonomia profissional do professor existem em todos os contextos,

ENTREVISTAS

embora de modos e em graus diferenciados, e que as questões colocadas exigem, em primeiro lugar, respostas *locais*.

Uma pedagogia para a autonomia requer professores reflexivos e a autonomia dos professores não reside na sua liberdade total de ação mas sim na sua *capacidade de mediação entre os constrangimentos situacionais e os seus ideais pedagógicos*. Como afirma Phil Benson (2000: 116):

“The problem of learners taking greater control over their learning is often presented as a problem of the transfer of control from teachers to learners. (...) In practice, however, language teachers often work in situations where their capacity to grant learners greater freedom in learning is severely constrained. A more apt image than the teacher and learner at opposite ends of the log may therefore be one in which the teacher is seen as mediating between the learners’ right to autonomy and the broader constraints that inhibit the exercise of this right. The way in which teachers interpret and enact this mediating role is the key factor in teacher autonomy.”

Nesta perspectiva, o exercício do direito à autonomia pelo aluno varia em função do grau em que o professor é capaz e tem a oportunidade de exercer o seu próprio direito à autonomia (op.cit.: 117). Em cada contexto profissional, é necessário identificar constrangimentos, encontrar espaços de manobra, reforçar espaços de liberdade já existentes e desenvolver estratégias que aproximem as práticas realizadas às práticas idealizadas. Trata-se de perseguir ideais sem perder a noção da realidade, mas sim elevando a consciência da realidade e arriscando sub-

vertê-la em áreas mais permeáveis à mudança, numa espécie de equilíbrio entre pragmatismo e utopia.

Fazer da identificação de constrangimentos o ponto de partida para a exploração de práticas alternativas tem sido, na minha experiência de formadora em colaboração com outras colegas, uma forma produtiva de lidar com as limitações à autonomia dos professores (e dos alunos). O recurso à investigação-ação, sobretudo em pequenos projetos colaborativos, tem-se mostrado extremamente útil nesse sentido, quer para os professores em início de carreira, quer para aqueles com mais experiência de ensino. Procura-se, essencialmente, encarar a profissão como um espaço de experimentação e de resolução de problemas, com a finalidade de elevar a racionalidade e a justiça das práticas e dos contextos em que estas ocorrem.

Naturalmente, a autonomização dos professores é um processo gradual e complexo, com avanços e recuos, cuja proficuidade depende também da existência de algumas condições externas, entre as quais salientaria as seguintes:

- *política educativa* favorável à autonomia das escolas, dos professores e dos alunos;
- *programas de língua* flexíveis e também favoráveis ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, com reflexos na natureza dos *manuals escolares*;
- *programas de formação inicial de professores* de orientação reflexiva, que integrem as diferentes componentes do saber profissional e que possibilitem contactos, diretos e indiretos, com a prática;
- *programas de formação contínua e especializada de professores* onde se valorize a integração teoria-prática, através de projetos centrados em prioridades e problemas sentidos nos contextos profissionais;

ENTREVISTAS

- *criação de redes de colaboração* entre professores, entre escolas e entre estas e as universidades, essenciais à construção social de saberes e à coletivização de concepções e práticas profissionais;
- *reforço da voz dos professores* na disseminação de experiências e projetos, essencial à valorização do seu papel na construção de saberes e renovação das práticas.

Quanto mais ausentes estiverem estas condições, mais difícil será aos professores desenvolverem a sua autonomia e a autonomia dos seus alunos. Tal como estes, também os professores podem exercê-la em diversos graus, de modo "consentido" ou como "subversão e resistência", embora haja muitos casos de desistência e de "autonomia pela negação". Como afirma Terry Lamb (2000: 127),

“As with pupils, teachers need to understand the constraints on their practice but, rather than feeling disempowered, they need to empower themselves by finding the spaces and opportunities for manoeuvre.”

Em contextos adversos à autonomia, e mesmo em contextos que à partida lhe são favoráveis, é difícil ao professor agir isoladamente, pelo que a constituição de grupos de trabalho, com ou sem a colaboração das universidades, pode constituir um passo importante para a mudança. É o caso do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), que coordeno desde 1997 com a colaboração de três colegas, e que integra cerca de 45 professores de Inglês (alguns também de Português e de Alemão) de escolas básicas e secundárias. Falarei um pouco deste grupo a propósito da pergunta seguinte, na qual se coloca o pro-

blema das relações entre os professores das escolas e das universidades.

FXS: Atuando no contexto educacional por muitos anos, tenho observado que existe uma distância significativa entre os interesses/objetivos dos professores universitários e os professores de primeiro e segundo graus. Embora algumas das diferenças sejam desejáveis, este fato tem criado alguns problemas: os professores universitários comentam que seus colegas das escolas primárias e secundárias esperam por “receitas prontas”; os professores das escolas primárias e secundárias entendem que os professores de terceiro grau não conhecem sua realidade e querem impor teorias. Uma vez que seria importante que os diferentes grupos trabalhassem juntos, quais as suas sugestões para aproximar estes grupos?

FV: Constituindo as escolas e as universidades universos distintos, é natural que neles se estabeleçam diferentes finalidades, prioridades e modos de trabalho. O que não é tão natural, e muito menos desejável, é que escolas e universidades estejam de costas voltadas quando se trata de compreender e renovar as práticas de ensino/aprendizagem, nas quais tanto professores como formadores e investigadores estão interessados.

O GT-PA constitui um bom exemplo de colaboração escola-universidade, na construção colaborativa de saberes e na exploração de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, através da realização de estudos e experiências que são realizados em equipa e partilhados em reuniões periódicas. Os trabalhos desenvolvidos são divulgados em *Cadernos* (Vieira, 1999 e 2001), uma publicação produzida de modo bastante artesanal e que é

ENTREVISTAS

sobretudo divulgada nas escolas onde os professores do grupo lecionam e no âmbito das licenciaturas em ensino das línguas.

O trabalho do GT-PA assume algumas características que podem ser encaradas como riscos ou problemas por alguns setores da comunidade acadêmica, mas que para nós se têm revelado essenciais à compreensão do que significa trabalhar numa comunidade de aprendizagem que reúne investigadores e professores em torno de metas comuns:

- *Partilha de uma visão da pedagogia*, onde se valoriza a autonomia como meta pedagógica e de desenvolvimento profissional dos professores
- *Integração ensino-formação-investigação* (investigação como instrumento de formação, ao serviço da pedagogia)
- *Conceito alargado de “investigação”* (investigação como indagação crítica)
- *Papel central da prática profissional* (ponto de partida e de chegada dos estudos e experiências realizados)
- *Identificação de constrangimentos situacionais e de espaços de manobra* (problematização dos contextos; ensino como indagação)
- *Aceitação da diversidade* (de discursos, experiências, teorias práticas, expectativas, interesses, necessidades, ritmos de trabalho...)
- *Democratização das relações investigadores-professores*
- *Negociação da agenda de investigação* (estudar/fazer o quê, para quê, como, quando, com quem...), em função dos contextos e dos constrangimentos ao desenvolvimento da autonomia

LINGUAGEM & ENSINO

- *Responsabilidade partilhada* pelos processos e resultados (divisão de tarefas; partilha de experiências; confronto de concepções e práticas; procura de metalinguagens e princípios de ação comuns)
- *Pluralismo e flexibilidade metodológicos* (recurso e múltiplas formas de indagação, com diferentes graus de estruturação, em função dos interesses e dos contextos)
- *Produção de diversos tipos de conhecimento* (construções conceptuais, proposições empíricas, proposições morais e ideológicas, inferências e observações empíricas ou intuitivas, inovações práticas...)
- *Relevância local do saber produzido*
- *Importância da divulgação-colectivização de teorias (e) práticas*
- *Diferenciação de ganhos profissionais* (todos ganham, mas de modo diferenciado)

Criado há quase seis anos, o GT-PA tem provado que os projetos em colaboração com as escolas representam uma das formas de fomentar o diálogo entre os professores e os formadores/investigadores académicos, promovendo a integração teoria-prática e a democratização da investigação.

Os modos de realização da investigação educacional afetam a sua credibilidade e utilidade, uma questão especialmente pertinente no domínio da didáctica, cujo papel social não pode afirmar-se, exclusivamente, segundo critérios positivistas de cientificidade. Quando a investigação em didática exclui os professores ou os reduz ao estatuto de objeto de estudo, com reflexos evidentes nas formas de controle e de legitimação do saber produzido, compromete seriamente as suas intenções, não só pela incapacidade comunicativa que gera face aos seus

ENTREVISTAS

comunicativa que gera face aos seus principais interlocutores, como também pela negação, em maior ou menor grau, da emancipação profissional que deveria incentivar. A aproximação dos professores à prática investigativa constitui uma condição essencial à compreensão e transformação dos contextos e formas de realização da educação lingüística. Trata-se, essencialmente, de *democratizar a prática da investigação e as relações entre professores e investigadores*, no sentido da legitimação de saberes localmente construídos por referência a pressupostos e princípios de ação colaborativamente negociados.

Grupos como o GT-PA são um meio de favorecer estas condições, mas existem outros, dos quais destacaria a participação dos professores em programas de pós-graduação e o desenvolvimento de projetos e oficinas de formação nas escolas, com ou sem o apoio de agentes externos. Seja qual for o meio, não podemos continuar a pensar que o conhecimento pedagógico se produz apenas nas universidades e que aos professores caberá aplicá-lo nas escolas. Esta visão aplicacionista e tecnicista dos professores, assente numa divisão entre quem *pensa* e quem *faz*, reforça o divórcio entre escolas e universidades e é profundamente anti-democrática.

VXS: *Quais são (ou serão) as principais contribuições que o desenvolvimento de aprendizes autônomos trazem para o ensino?*

FV: Talvez pudesse começar por enumerar alguns efeitos principais da negação da autonomia, até porque o conhecimento educacional que hoje possuímos se reporta majoritariamente a uma realidade que está muito longe do ideal.

Sabemos que nos contextos da educação formal predomina uma cultura transmissiva e pouco democrática, que promove sobretudo a reprodução de valores, atitudes, conhecimentos e discursos, cerceando a criatividade e a liberdade de escolha dos professores e dos alunos, colocando fronteiras ao desenvolvimento da sua criticidade, criando relações marcadas pela dependência ou pelo conflito, mais do que pelo esforço conjunto na prossecução de metas, afinal, comuns a ambos.

O desenvolvimento da autonomia dos professores e dos alunos será, do meu ponto de vista, um contributo fundamental para alterar esta situação, pelo comprometimento das comunidades educativas na identificação de problemas e busca de alternativas, um processo que promove, necessariamente *a capacidade de gestão, individual e colaborativa, dos processos de ensino e de aprendizagem.*

O desenvolvimento desta capacidade deverá concorrer para *um papel mais interventivo dos professores e dos alunos na transformação dos contextos e práticas escolares.* Quando eles assumem um maior controlo sobre a sua acção, as possibilidades de mudança são muito maiores do que as que podemos esperar de qualquer reforma ou decreto.

Dado o carácter único, complexo e largamente indeterminado das situações profissionais, a autonomia não pode instaurar-se como orientação uniforme, traduzida numa metodologia única, conducente a fins previamente definidos. Tal seria negar o dinamismo e a imprevisibilidade próprios dos processos educativos e da sua relação com a vida em sociedade. Tal seria, igualmente, negar os valores que a autonomia supõe e que são também geradores de dinamismo e de imprevisibilidade nas relações e

ENTREVISTAS

práticas escolares e sociais. Assim, o contributo da autonomia na educação reside também no desenvolvimento da *flexibilidade e pluralismo pedagógicos, tolerância da dúvida e da ambiguidade, aceitação dos dilemas como pontos de partida para a aprendizagem, valorização do outro e das relações interpessoais*.

Torna-se relativamente evidente que uma das implicações da defesa da autonomia nos contextos de educação formal reside numa progressiva *redefinição de poderes*. Até que ponto estão os governos, as escolas, os professores e os alunos interessados nela e são capazes de a efectuar, eis uma questão de difícil resposta. Até porque os sistemas educativos não funcionam independentemente dos factores políticos e económicos. E também porque as culturas tendem à auto-preservação e ao conservadorismo. Assumir mudanças neste contexto implica sempre, em maior ou menor grau, a adopção de *estratégias de resistência e de subversão*, uma dimensão que também me parece importante salientar quando a autonomia constitui uma meta educativa.

Defender a autonomia é, essencialmente, defender um ideal pelo qual haverá sempre que lutar. Inerente a esta luta está um sentimento de *esperança*. Sinto isso nos professores que exploram uma pedagogia para a autonomia nas escolas, e estou convicta de que aí reside, talvez, o seu principal potencial emancipatório: criar uma visão do que a educação *pode (vir a) ser*, para lá daquilo que é.

LINGUAGEM & ENSINO

SEGUNDA PARTE

ANITA WENDEN

VXS: Quais são seus interesses acadêmicos atualmente e suas últimas publicações?

AW: Há alguns anos eu tenho me interessado em estimular a autonomia do aprendiz, a que agora eu me refiro mais corretamente, como “desenvolvimento do aprendiz”, com um interesse especial no conhecimento e nas crenças que os aprendizes trazem à tarefa de aprender. Eu tenho trabalhado para trazer conhecimentos vindos da teoria e da pesquisa para a sala de aula e, num nível teórico, mostrar as ligações entre as duas inovações que têm sido fundamentais para o trabalho sobre o desenvolvimento do aprendiz que são as áreas das estratégias do aprendiz e aprendizagem de línguas conduzidas por ele.

Eu tenho também me interessado na educação para a paz de forma mais abrangente; seria uma especialização em educação. No início dos anos 90, eu dirigi um comitê ad hoc cujo objetivo foi organizar uma seção sobre educação para a paz no TESOL (Associação Americana de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas, com sede nos Estados Unidos mas com afiliados em todo o mundo BrazTESOL, no Brasil). O atual grupo, intitulado “Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas com Responsabilidade Social”, foi construído com base nesses esforços. Meus trabalhos acadêmicos e pesquisa nesta área incluem trabalhos no campo da educação crítica da linguagem, aprendizagem cultural crítica, perspectivas, desenvolvimento e educação sobre valores culturais

ENTREVISTAS

VXS: O que é, em sua opinião, um aprendiz autônomo?

AW: Esta pergunta requer uma explicitação de termos. Dentro do campo do ensino de línguas, o termo autonomia tem muitos significados. Ele pode referir-se ao conteúdo da aprendizagem. De acordo com esta visão, o ensino explícito ao aprendiz deve ser dado nas habilidades para auto-aprendizagem e aumento da conscientização. Outra visão vê a autonomia como um método. Neste caso, a ênfase está no ambiente, por exemplo, centros de auto-acesso onde os aprendizes aprendem de forma independente (de um professor), ou ambientes escolares que promovem independência fazendo com que os alunos participem das decisões que se referem a sua aprendizagem

Muito embora o termo não apareça na literatura, recentes tendências em educação, por exemplo pensamento crítico, teoria crítica, educação crítica da linguagem (e outras), promovem autonomia de pensamento. Elas objetivam preparar o aluno para aprender como identificar e questionar suposições que estão por trás de eventos sociais (incluindo educacionais), práticas e políticas. Estas visões têm também aparecido em algumas das publicações sobre autonomia no aprendizado de línguas.

Finalmente, autonomia é também vista por educadores adultos e psicólogos do desenvolvimento infantil como característica e como objetivo de todo o esforço humano. Esta é também uma concepção dos educadores da linguagem. De acordo com Little (1996), citando pesquisa sobre o desenvolvimento autônomo infantil, autonomia é uma potencialidade humana universal não dependente de uma forma de ensinar, de um determinado ambiente de aprendizagem, ou limitada a uma determinada idade ou grupo

cultural, e o imperativo biológico de interagir e criar oportunidades para a aprendizagem faz com que as crianças se tornem psicologicamente e socialmente autônomas desde o nascimento, embora naturalmente, elas dependam de seu ambiente social para sustentar e dar continuidade aos seus esforços para aprender. A partir deste ponto de vista, a autonomia pessoal é o objetivo de todos os esforços educacionais, e autonomia do aprendiz, o termo que usamos no ensino de línguas, deve ser compreendido como se referindo a este objetivo maior e esta característica humana universal. Esta é a concepção de autonomia que embasa minhas respostas.

A pergunta então não é como definir aprendizes autônomos, mas sim quais são as características dos aprendizes cujo direcionamento para a aprendizagem é manifestado por meio do esforço para alcançar esta autonomia pessoal dentro do contexto da aprendizagem da língua.

Tais aprendizes devem ser autodirecionados e reflexivos.

Antes de iniciar uma tarefa de aprendizagem, eles pensam sobre ela: tentando compreender seus propósitos, o que eles devem fazer e como completá-la. Enquanto engajados no processo de completar uma tarefa, eles monitoram sua aprendizagem, observam-se à medida que aprendem, avaliam a maneira e a eficácia de sua aprendizagem, decidindo se e como responder aquilo que observaram e avaliaram, e implementando suas decisões.

FXS: Em certos contextos educacionais, nem mesmo os professores são autônomos. Para mudar esta situação, seria melhor uma atitude radical ou uma mudança gradativa? Em qualquer das possibilidades, como fazer esta mudança? Por onde começar?

ENTREVISTAS

VXS: Atuando no contexto educacional por muitos anos, tenho observado que existe uma distância significativa entre os interesses/objetivos dos professores universitários e os professores de primeiro e segundo graus. Embora algumas das diferenças sejam desejáveis, este fato tem criado alguns problemas: os professores universitários comentam que seus colegas das escolas primárias e secundárias esperam por “receitas prontas”; os professores das escolas primárias e secundárias entendem que os professores de terceiro grau não conhecem sua realidade e querem impor teorias. Uma vez que seria importante que os diferentes grupos trabalhassem juntos, quais as suas sugestões para aproximar estes grupos?

AW: As duas perguntas parecem estar focalizadas em temas relacionados ao objetivo de promover a autonomia do aprendiz nas escolas, portanto, eu as responderei juntas. Este aspecto da implementação (da autonomia) pode ser mais bem respondido, eu entendo, se nós especificarmos mais precisamente a natureza da inovação educacional cujo objetivo é facilitar o desenvolvimento da autonomia pessoal nos aprendizes, isto é, o desenvolvimento do aprendiz.

O desenvolvimento do aprendiz consiste em auxiliar alunos e professores a se tornarem conscientes da face oculta (escondida) de ensinar, ou seja, do processo de aprender. Os professores tendem a ter, aquilo que o educador brasileiro Paulo Freire se referiu como uma visão bancária de educação. O foco é no conteúdo da disciplina e o objetivo é, de alguma forma transferir aquilo que os professores sabem para os alunos. Enquanto os alunos mais jovens, perto de iniciarem a aventura de aprender na esco-

la, estão relativamente livres desta visão, depois de alguns anos de escolarização, eles são socializados neste modo de pensar a educação e eles também o aceitam.

A partir desta perspectiva, o desafio é, portanto, repensar o propósito do empreendimento educacional do ponto de vista de aprender e do papel de professores e alunos para conseguirem seus objetivos. Isto é, se a educação tem a ver com aprendizagem, então os professores são facilitadores da aprendizagem, auxiliando os alunos adquirirem aquilo que eles (os professores) sabem sobre a linguagem e sobre aprendizagem. Os alunos, por outro lado, necessitam ser vistos e se verem como sócios neste empreendimento.

Gostaria de sugerir algumas implicações práticas de tal mudança de paradigma. Primeiro, todos os professores, aqueles que ensinam línguas e aqueles que preparam os professores para esta tarefa necessitam estar cientes de sua própria, enorme e rica experiência como aprendizes. É esta experiência que pode dar idéias e direcionamento para determinar aquilo que acontece quando se auxilia alguém a aprender a aprender, isto é, quando se promove o desenvolvimento do aprendiz. Os professores deveriam ser encorajados a examinar o outro lado das tarefas que ele pede aos alunos, isto é, a analisar estas tarefas para descobrir que processos de aprendizagem/mentais são necessários para completá-la. Eles necessitam perguntar-se o que eles teriam de fazer para completar tal tarefa e então, até que ponto eles prepararam seus alunos para fazê-lo. A diminuição da distância entre os dois fatores 1. conscientização sobre o processo de aprendizagem e as idéias sobre o que acontece na aprendizagem 2.a incorporação de tarefas que estimulem o aprender a aprender e tarefas de a-

ENTREVISTAS

prendizagem de línguas aprendizagem na sala de aula pode então começar.

Certamente, aqui, são os supervisores de estágio, os professores dos cursos de Lingüística Aplicada e professores de cursos de Especialização que devem tomar a iniciativa. A literatura sobre inovações educacionais nos fornece direcionamentos úteis. Primeiro tem sido evidenciado que, para que as inovações aconteçam, os professores devem ser apresentados aos comportamentos relacionados com a sua implementação. Esta noção é sustentada por teorias sobre mudanças de atitudes que afirmam que as pessoas desenvolvem atitudes positivas sobre algo por meio de engajamento em comportamentos que refletem esta realidade específica. Como Bem, um dos proponentes desta teoria diz “se eu como pão preto, eu concluo que eu devo gostar deste tipo de alimento”. Talvez seja por isto que os professores pedem “receitas” e talvez então, o desafio para o supervisor seja fornecer exemplos de como o desenvolvimento do aprendiz pode ser incorporado no currículo e no material de ensino das escolas. Ao mesmo tempo, naturalmente, tudo isto deve ser complementado com tarefas que visem desenvolver a crença de que a aprendizagem é central àquilo que acontece nas escolas.

A literatura sobre inovações educacionais tem apontado a importância dos sistemas que estimulam inovações. Frequentemente, os professores que vão a workshops ou seminários e que se tornam entusiasmados sobre novos enfoques para o ensino sentem-se isolados quando retornam para suas escolas. Ninguém entende do que eles estão falando e as demandas para cumprir as metas de aprendizagem estabelecidas por suas escolas fazem com que qualquer novidade seja difícil de implementar. O mesmo se

aplica aos professores novos que deixam suas instituições com idéias ótimas sobre como ensinar.

Isto sugere que uma estratégia top down seja também seguida se o desenvolvimento do aprendiz pretende tornar-se parte do currículo escolar. Para líderes educacionais, nos diferentes níveis que existem dentro do sistema educacional, podem se sugeridos seminários de treinamento que estudem a questão do desenvolvimento curricular com a pretensão de incorporar o desenvolvimento do aprendiz junto ao desenvolvimento da linguagem. Isto poderia incluir seminários para os responsáveis por materiais e por currículos de muitas escolas e para professores de uma determinada escola. Desta forma, a mudança não dependeria de um ou dois professores, mas seria implementada por todos em uma escola.

Tal enfoque é claramente mais radical e mais difícil de implementar. Ao mesmo tempo, ele deverá responder à crítica do sistema escolar que, eu acredito, está implícita nas recentes preocupações sobre a autonomia do professor. Não estou muito familiarizada com a literatura, portanto, meus questionamentos são de alguém novo na área. Isto é, o termo significa que os professores não são pessoalmente autônomos? Que eles têm pouca independência? Que não são autônomos como aprendizes? Ou que suas escolhas em relação ao conteúdo, tempo, modo de avaliar são predefinidas? Se a minha suposição está correta e esta última noção é o que é pretendido nas discussões sobre autonomia do professor, então, uma mudança de estratégia em direção à liderança educacional deverá lidar mais diretamente com um dos obstáculos a incorporar o desenvolvimento do aprendiz no currículo.

ENTREVISTAS

VXS: Quais são (ou serão) as principais contribuições que o desenvolvimento de aprendizes autônomos trazem para o ensino?

Vou listar três:

1. No começo dos anos 70 houve um reconhecimento da centralidade do aprendiz no processo ensino-aprendizagem e os proponentes do ensino de línguas centrado no aprendiz advogavam que a diversidade dos aprendizes, suas necessidades, habilidades e interesses deveriam ser levados em conta quando da elaboração do currículo. Embora com a intenção de ser centrado no aprendiz, a implementação deste enfoque tinha como foco melhorar o professor e o currículo. O desenvolvimento do aprendiz, por outro lado, pretende melhorar o aprendiz – fornecer a ele as estratégias e o conhecimento que eles necessitam para aprender independentemente. Portanto, este enfoque aumenta o significado do termo, centrado no aprendiz, e inclui práticas que tornam os aprendizes mais aptos para aprender a aprender.
2. Deve contribuir para o objetivo geral da educação, isto é, para o desenvolvimento da autonomia pessoal.
3. Através do desenvolvimento do aprendiz, a promoção da autonomia pessoal por educadores da linguagem deve fornecer aos aprendizes o conhecimento e as estratégias que eles necessitam para (1) responderem as suas necessidades de aprendizagem como pais, trabalhadores, cidadãos depois de deixarem a escola e(2) serem participantes ativos, e não passivos, dos processos políticos, sociais que moldam suas comunidades locais, nacionais e globais.

REFERÊNCIAS

- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In BENSON, P. & VOLLER, P. (orgs.). *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman, 1997, p.18-36.
- BENSON, P. Autonomy as a learners' and teachers' right. In Sinclair, B., MCGRATH, I. & LAMB, T. (orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Londres: Longman (em associação com o British Council), 2000, p. 111-117.
- BREEN, M.; MANN, S. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In BENSON, P. & VOLLER, P. (orgs.). *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman, 1997, p. 132-49.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- LAMB, T. (2000). Finding a voice: learner autonomy and teacher education in an urban context". In SINCLAIR, B., MCGRATH, I. & LAMB, T. (orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Londres: Longman (em associação com o British Council), 2000, p. 118-127.
- LITTLE, D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: R. PEMBERTON et al. (eds). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- VIEIRA, F. (org.). *Cadernos (1)*, Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação, 1999.

ENTREVISTAS

VIEIRA, F. (org.). *Cadernos (2)*, Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação, 2001.

Recebido: abril 2002

Revisado: abril 2002

Endereço para correspondência :

Vera Maria Xavier dos Santos

Caixa Postal 844

97001-970 Santa Maria, RS