

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.009

ELOS (POSSÍVEIS) ENTRE A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Josélia Carvalho de Araújo¹
Laís Klennaide Galvão da Silva²
Moacir Vieira da Silva³

RESUMO

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras esteve vinculado a concepções essencialmente normativas e prescritivas, pautadas na busca pela reprodução fiel da fala do pessoa-falante nativa, estabelecido como modelo ideal a ser imitado-seguido. Essa perspectiva tradicional, ao privilegiar a normatividade e a performance linguística em detrimento das singularidades subjetivas, sociais e culturais dos aprendizes, reproduziu práticas excludentes, desconsiderando a complexidade dos processos de apropriação (ensino e aprendizagem) linguística. Contudo, abordagens pedagógicas mais recentes, ancoradas em fundamentos críticos e emancipatórios, vêm problematizando esse paradigma reducionista, propondo a aprendizagem de línguas como experiência cultural, social e política, na qual o aprendiz assume um papel ativo, reflexivo e crítico. Neste contexto, o presente artigo propõe uma aná-

- 1 Doutora em Geografia pela UFRN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), joseliacarvalho@gmail.com;
- 2 Mestranda em Ensino pela UERN, UFERSA e IFRN, klennaide@gmail.com;
- 3 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente efetivo da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, moacirvs31@hotmail.com.

lise teórico-bibliográfica sobre a relação entre a pedagogia da autonomia e o ensino de línguas estrangeiras, com o intuito de refletir e discutir sobre as possibilidades (elos) pedagógicas que valorizem a autonomia intelectual e a formação crítica do aprendiz. Esse ensaio está fundamentado nas contribuições de Freire (2002), que concebe a autonomia como princípio ético, político e epistemológico indispensável à prática educativa emancipadora, e de Díaz (2012), que discute as implicações dessa concepção para o ensino de línguas; além disso, utiliza estudos oficiais sobre aprendizagens (BNCC, PCN's). Os resultados da pesquisa evidenciam que fatores históricos, sociais e afetivos desempenham papel decisivo na aprendizagem linguística, revelando que o ensino de línguas não pode se limitar à normatividade gramatical e fonética, porém, deve configurar-se como um espaço de diálogo, de escuta atenta e de construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, defende-se a adoção de práticas (ações) pedagógicas que incentivem a reflexão metacognitiva, o desenvolvimento do pensamento crítico, a problematização dos discursos, a contextualização sociocultural e a construção da autonomia dos sujeitos, sobretudo em ambientes educacionais plurilíngues, inclusivos, mais humanizados e culturalmente significativos.

Palavras-chave: Pedagogia da Autonomia, Ensino de Línguas Estrangeiras, Ensino Tradicional, Aprendizagem Crítico-Emancipatória.

INTRODUÇÃO

As línguas são estruturadas com base na cultura de cada povo; em outras palavras, elas são a identidade de uma nação ou povo. Cada sociedade tem um “manual de instruções” que orienta (ou que leva) seus falantes à aquisição para (da) comunicação. Por isso, tornou-se essencial estabelecer a comunicação intercultural e linguística para o desenvolvimento da humanidade. Assim, foram criados e desenvolvidos “meios” para viabilizar a interação entre diferentes países—seja por meio de relações sociais, comerciais, políticas e culturais—o que impulsionou o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nessa perspectiva, surgem e se aprimoram métodos e abordagens para o ensino de línguas, com o objetivo de maximizar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Isso evidencia que o ensino de línguas não é um fenômeno recente, entretanto, uma resposta à necessidade histórica de comunicação transnacional. Frente a essa realidade, no mínimo complexo e crucial, busca-se continuamente aperfeiçoar as estratégias que possibilitem aos alunos, não apenas adquirir competência comunicativa, mas também desenvolver autonomia na utilização da língua.

Considerando as ideias expostas até o momento, o presente artigo tem como objetivo principal analisar, sob uma perspectiva teórica, a relação entre a **pedagogia da autonomia** e o **ensino de línguas estrangeiras**, destacando a importância de práticas que promovam e incentivem a independência do aprendiz no processo de aquisição (aprender) linguística. É importante destacar que a educação contemporânea tem sido amplamente debatida sob a perspectiva de uma abordagem mais ativa, participativa e construtiva, na qual o discente é compreendido como sujeito autônomo, ser pensante e agente de sua própria formação. Nesse contexto, e alinhado a essa ideia, Freire (2002) argumenta que a prática de ensino não deve se limitar a uma transmissão hierárquica de saberes, mas constituir uma prática dialógica, na qual a troca de conhecimentos

possibilita a (re) construção contínua do aprendizado e de uma aprendizagem significativa.

Essa concepção também se aplica ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente no contexto brasileiro, onde predominam as ofertas de inglês e espanhol no currículo escolar. Para garantir um ensino e uma aprendizagem mais dinâmica e alinhada às necessidades dos aprendizes, os principais documentos norteadores da educação brasileira, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ou PCN+EM (2002) e a Base Nacional Comum Curricular ou BNCC (2018), preconizam que o ensino dessas línguas deve acontecer de maneira funcional e contextualizada dentro dos espaços escolares.

Diante desses apontamentos iniciais, este estudo/ensaio apresenta, primeiramente, as concepções freirianas acerca da pedagogia da autonomia, evidenciando seus impactos nos ambientes escolares e também em contextos mais amplos da sociedade. Em seguida, discute-se a teoria (as ideias) de Diaz (2012), que aborda o **processo autônomo** na aquisição de uma língua estrangeira, de forma a evidenciar o papel dos agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, e sua influência na formação de aprendizes mais independentes e críticos (em diferentes dimensões).

O estudo justifica-se pela relevância de entender o ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da pedagogia da autonomia, especialmente em um contexto global-cada vez mais interconectado e multicultural. A crescente demanda por comunicação intercultural e o papel das línguas na conformação identitária e social dos indivíduos tornam essencial repensar as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos. Assim sendo, investigar o ensino de línguas a partir da perspectiva freiriana contribui para a valorização do aluno aprendiz como sujeito ativo, crítico, autônomo e emancipado, capaz de participar efetivamente da construção do conhecimento linguístico e cultural. Além disso, o debate se mostra pertinente à realidade educacional do Brasil, em que as políticas curriculares, como a BNCC (2018) e o PCN+EM (2002), enfati-

zam (dão notoriedade) o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do estudante, reafirmando a importância de ações e práticas mais reflexivas e dialógicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para sustentar essa discussão, a pesquisa (o artigo) adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise de obras e referenciais que tratam da pedagogia da autonomia (Freire, 2002) e de concepções contemporâneas sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco na autonomia do aprendiz e a formação crítica no ensino de línguas estrangeiras (Diaz, 2012). Esse suporte metodológico objetiva articular os fundamentos teóricos à prática pedagógica, permitindo discutir e refletir sobre as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para o desenvolvimento de ações e processos educativos mais humanizados, críticos, participativos e significativos no ensino de línguas estrangeiras.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA FREIRANA, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

A pedagogia pode ser compreendida como um campo do saber que abrange um conjunto de técnicas, de estratégias, métodos e metodologias voltadas para a promoção da aprendizagem. Sua “aplicação” (ou, sua utilização ou desenvolvimento) pode ocorrer tanto em contextos ou ambientes formais, como as instituições de ensino (escolas, universidades, creches, dentre outros ambientes), quanto em espaços ou situações informais de socialização e construção do conhecimento.

Dito isso, é fato que a pedagogia não se restringe aos ambientes escolares, pois seus princípios e práticas podem ser observados em diversos contextos sociais e espaciais, nos quais a mediação do conhecimento se faz necessária. O processo pedagógico envolve não apenas a transmissão de saberes (conteúdos), mas também a orientação e o desenvolvimento dos alunos aprendizes, possibilitando sua progressão em diferentes níveis

de aprendizagem, de descoberta e de construção. A pedagogia exerce um papel basilar no processo de ensino- aprendizagem, configurando-se como um instrumento basilar para a formação do sujeito e sua inserção crítica na sociedade.

Muitos itinerários têm sido percorridos na procura por uma pedagogia que melhor atenda às necessidades da sala de aula. Inicialmente, predominavam metodologias em que o professor exercia total domínio e protagonismo no processo educativo, sendo considerado o detentor exclusivo do conhecimento. No entanto, com o decorrer do tempo, percebeu-se que a interação e a participação ativa dos demais envolvidos, como os alunos e outros integrantes do espaço escolar, poderiam contribuir significativamente para a aprendizagem. Sobre essas mudanças-do papel e da postura do professor em sala de aula, frente ao processo de ensino e aprendizagem–Simone Sponholz (2003, p. 209) reflete:

É incontestável que a prática pedagógica está vinculada a uma tendência também pedagógica, que, por sua vez, está vinculada à história e ao contexto social, fatores influentes no processo educacional. Portanto, a prática do professor não deve apenas buscar a transmissão, tendo de um lado o transmissor (docente) e de outro, o receptor (discente), mas deve postular a formação de um sujeito participativo no trabalho, que seja produtivo, consciente de seus atos, e não apenas reprodutivo [...] a postura atual do professor não pode ser de um mero catalisador [ou dominador] do saber e da atenção. Precisa afirmar como integrador, mediador, que instiga a discussão e o diálogo.

Essa perspectiva reforça a compreensão contemporânea de que o conhecimento não é apenas transmitido, porém, construído coletivamente, envolvendo diversas ações e atores. Hodiernamente, entende-se o conhecimento como um processo dinâmico e compartilhado, no qual professores, alunos e comunidade escolar desempenham papéis fundamentais. Nesse contexto, a aprendizagem precisa ser interpretada de forma socializada e situada, de forma a considerar elementos como a cultura, a história, os conhecimentos prévios e a identidade dos alunos, que contribuem para a construção conjunta dos saberes. Esse entendimento

é central na *Pedagogia da Autonomia*, proposta por Paulo Freire (2002), que enfatiza a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar de maneira consciente e responsável no mundo em que vivem.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, cuja primeira edição foi publicada em 1996, Freire propõe uma ressignificação das práticas docentes, criticando métodos tradicionais baseados na simples transmissão de conhecimento (ou conteúdos). Sua abordagem incentiva uma participação ativa do aluno, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem. Sob uma perspectiva progressista, o autor defende que o saber não deve ser repassado de maneira autoritária e hierárquica, porém, deve ser construído coletivamente, levando em consideração as experiências de cada indivíduo. Essas vivências—sejam culturais, históricas, pessoais ou sociais—são fundamentais para a produção do conhecimento.

Freire (2002) estrutura seu pensamento em três grandes eixos: **a)** “*Não há docência sem discência*”, que enfatiza a correlação dialógica entre educador (o professor) e educando (o aluno); **b)** “*Ensinar não é transmitir conhecimento*”, o que reforça a necessidade de um ensino crítico e problematizador; **c)** “*Ensinar é uma especificidade humana*”, que reconhece a docência como um ato de (re) construção conjunta dos saberes, fundamentado no respeito à autonomia e à capacidade criativa dos aprendizes.

Aprofundando esses **eixos**, pode-se frisar que o **primeiro** deles trata da *aprendizagem ativa*, na qual professor e aluno se complementam dentro do mesmo espaço educativo. Nessa perspectiva, o aprendiz não é mais visto como um mero receptor passivo do conhecimento, mas como um sujeito ativo, inserido em um sistema social e detentor de saberes prévios que contribuem para a (re) construção do conhecimento. Nesse sentido, Freire (2002) afirma que “*não há docência sem discência*”, ou seja, ensinar e aprender são processos interligados e interdependentes, que se constituem mutuamente. O ensino não pode ser reduzido a uma mera transmissão de conteúdos, pois o ato educativo envolve uma rela-

ção dialógica, na qual tanto o professor quanto o aluno se influenciam e se transformam.

Freire (2002, p. 12) ainda reforça essa concepção ao afirmar:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. *Não há docência sem discência*, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto-alguma coisa-e um objeto indireto-a alguém [...] (*grifo nosso*).

A partir desse conceito, percebe-se que Freire (2002) busca evidenciar a importância de considerar os sujeitos sociais em suas práticas diárias e nas suas trocas de saberes. Ele afirma que nenhum indivíduo é desprovido de conhecimento prévio, tampouco pode ser compreendido como uma “*tábula rasa*”, pois antes mesmo de ingressar na escola (no espaço formal de ensino), já está imerso em uma comunidade social e carrega consigo experiências, vivências e saberes construídos ao longo da sua trajetória de vida.

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que o ato de ensinar exige *rigoriedade metódica*, na qual o educador deve atuar como mediador do conhecimento, despertando no educando, a curiosidade, o espírito investigativo e o senso crítico. Para além da mera exposição ou transposição de conteúdos, é fundamental que o ensino proporcione significados ao que está sendo estudado (ensinado), explorando não apenas os aspectos explícitos do conhecimento, mas também suas entrelinhas, de modo a instigar a reflexão e o pensamento autônomo.

Assim sendo, compreende-se que o professor não deve ser um simples transmissor de informações para sujeitos passivos, mas sim, um

agente em constante processo de (re) construção do saber, junto aos alunos. Dessa forma, reafirma-se a interdependência entre o educador e o educando, pois não pode existir um sem o outro, uma vez que ambos participam ativamente da produção do conhecimento. Para que essa prática se efetive em sala de aula e não permaneça apenas no campo teórico (das discussões acadêmicas, científicas), é essencial (re) conhecer que ensinar exige *pesquisa e criticidade*.

Nesse sentido, Freire (2002, p. 14) enfatiza essa ideia ao afirmar:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Refletindo sobre essa citação, pode-se afirmar que a pesquisa permanente conduz a novos caminhos, conceitos e informações, possibilitando transformações e (re) construções de pensamentos e ideologias. Esse processo é essencial, sobretudo no estudo (ou, na análise) de conteúdos que impactam diretamente a sociedade, pois estimula docentes e discentes a superarem a superficialidade e a aprofundarem sua consciência crítica, permitindo-lhes ir além do senso comum. Sobre isso, Freire (2002, p. 15) escreve: “[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta [questão] verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital [...]” e é fundamental para o processo de construção do conhecimento, da sociedade, do ser humano crítico, pensante, inquieto ao curso da vida.

O desenvolvimento do pensamento crítico (questionador, que pensa e reflete sobre determinadas problemáticas, por exemplo), como já mencionado, exige leituras, pesquisas e busca por novos conceitos. Porém, mais do que apenas acumular informações, é fundamental que os sujeitos reflitam sobre o conhecimento adquirido, a fim de evitar uma reprodução mecânica dos saberes em sala de aula. Assim sendo, o ato de ensinar deve

estar alicerçado no respeito aos conhecimentos dos alunos, promovendo um ambiente dialógico e interativo; em outras palavras, o *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*.

Nesse processo interpessoal, que ocorre tanto na sala de aula quanto no ambiente escolar como um todo, é essencial que os docentes valorizem as experiências e os saberes prévios dos alunos, correlacionando-os ao currículo escolar para conferir (e atribuir) sentido ao conhecimento (re) produzido nas situações de ensino e aprendizagem.

Esse diálogo (ativo, de mão dupla, construtivo) deve ocorrer dentro de um contexto de ética e *estética*, princípios fundamentais na construção de um ensino (mais) humanizador. É necessário compreender que a sociedade é composta por indivíduos inacabados, que estão em constante desenvolvimento. Dessa maneira, o conhecimento—seja de caráter científico e/ou popular—não deve ser rigidamente engessado, mas apresentado de maneira ampla e acessível. A exposição ao máximo de saberes possíveis favorece a (re) construção de um pensamento crítico no ambiente escolar, garantindo que a aprendizagem não se restrinja à mera (superficial) memorização, mas se constitua como um processo reflexivo, participativo e transformador.

A promoção da autonomia no ambiente escolar demanda esforços contínuos, razão pela qual muitos sistemas de ensino permanecem ligados ao tradicionalismo e conformismo. Isso ocorre porque a autonomia exige uma prática docente baseada na constante pesquisa, produção e reflexão. Para Freire (2002), ser um promotor da autonomia implica a coerência entre discurso e prática (ou seja, exige a *corporeificação das palavras pelo exemplo*, e isso, traz *riscos*), a aceitação do novo, o repúdio a qualquer forma de discriminação e, sobretudo, uma postura crítica e reflexiva diante do próprio fazer pedagógico.

Sobre essa discussão, Freire (2002, p. 18) escreve:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do

poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido [reconstruído, transformado] pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Dito isso, fica evidente que a necessidade (presença) de docentes no ambiente escolar é inegável, especialmente pelo seu papel de mediador e facilitador do conhecimento. Porém, não se pode mais conceber o professor apenas como um transmissor de informações, uma vez que estas já se encontram acessíveis em diferentes esferas—a exemplo das plataformas digitais, livros, revistas, discussões cotidianas e nas mídias modernas.

Frente a esse cenário, Freire (2002) enfatiza que o educador deve atuar como um orientador da reflexão, estimulando nos educandos, o desenvolvimento de uma consciência crítica. Além disso, o papel docente não se restringe a direcionar a reflexão: deve vivenciá-la, incorporando-se aos processos educativos e estabelecendo uma relação dialógica com os seus alunos. Dessa forma, a prática docente deixa de ser um ato isolado de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como um processo de construção conjunta (coletiva) do conhecimento, no qual tanto o professor quanto os alunos são sujeitos e agentes ativos da aprendizagem.

Ao tornar-se um indivíduo autônomo, amplia-se significativamente a capacidade (ou as possibilidades) de explorar o novo, de enfrentar desafios e experimentar diferentes teorias, ideias e metodologias. Um exemplo disso é o avanço das tecnologias digitais, que estão cada vez mais integradas ao cotidiano social. Diante desse cenário, a escola não pode se manter alheia ao uso dessas ferramentas, pois elas fazem parte da realidade dos alunos e influenciam diretamente na sua forma de interagir com o mundo e (re) construir conhecimento. Assim, é fundamental que essas ferramentas sejam compreendidas não como obstáculos, mas como recursos pedagógicos que potencializam a aprendizagem.

Nesse contexto, Freire (2002) enfatiza a importância do sujeito-professor manter-se em constante reflexão sobre sua prática docente, repensando seus métodos e metodologias para que estejam alinhados às demandas dos estudantes e às mudanças sociais em curso. O processo

educativo, portanto, deve ser dinâmico, dialógico e adaptável, sempre buscando maior eficácia na (re) construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia dos alunos aprendizes. Convergindo com essa ideia, Malta *et al* (2025, p. 11555) escrevem que

A comunicação clara e constante entre todos os envolvidos no processo educativo é uma estratégia valiosa. Mantendo uma abordagem [métodos, procedimento didático] colaborativa, as instituições de ensino podem criar um ambiente mais receptivo às inovações[o que facilita as aprendizagens]. São necessárias discussões abertas sobre as propostas pedagógicas e sobre os impactos esperados para que todos os envolvidos se sintam parte dessa transformação. Por fim, a reflexão contínua sobre as práticas educacionais será sempre essencial. O cenário [ou o processo] educacional deve ser visto como um espaço dinâmico, sujeito a mudanças conforme as demandas da sociedade evoluem. Ao manter um diálogo ativo sobre o que deve ser alterado e aprimorado, educadores e gestores podem não apenas se adaptar às novas realidades, mas também serem agentes [ativos] de mudança que promovem um ensino verdadeiramente significativo e transformador.

Ao reconhecer a necessidade de atualização e de adequação às novas realidades, o docente assume um papel ativo na (re) criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais significativos, nos quais os alunos não são meros receptores de informações, entretanto, são participantes ativos na construção de saberes. Essa abordagem favorece um ensino mais contextualizado e mais conectado com as vivências e expectativas dos alunos, promovendo um aprendizado com sentido, significado e duradouro.

O **segundo eixo** da pedagogia Freiriana assenta-se no pensamento de que *ensinar não é transferir conhecimentos*. Nessa perspectiva, Paulo Freire defende que o aluno é um indivíduo com múltiplos saberes, e que, ao aplicar um conteúdo, ainda que seja novo, o professor deve fazer um apanhado do que o aluno já tem em propriedade de conhecimento sobre o referido assunto, tendo ciência de que nenhum sujeito é inacabado – tanto o professor como o aluno são passíveis de novos aprendizados, que podem ser (re) produzidos dentro do âmbito das pesquisa científica, como na troca de conhecimento internos e externos ao meio escolar.

Assim sendo, o conhecimento prévio dos alunos é essencial no processo de aquisição de novos saberes; para Ausubel, Novak e Hanesian (1983, p. 7) “[...] a aquisição de novas informações depende em alto grau das ideias pertinentes já existentes na estrutura cognitiva e na aprendizagem significativa do ser humano [aluno] ocorre por meio da interação de novas informações com ideias relevantes já existentes na estrutura cognitiva”.

Sobre isso, pode-se destacar também o seguinte pensamento:

A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença (Freire, 2002, p. 23)

Reconhecer-se como um sujeito inacabado e condicionado pela sociedade constitui um dos pilares da pedagogia freiriana. Esse princípio implica compreender o sujeito não apenas como uma entidade singular, mas também como parte integrante de uma realidade social, onde as dimensões biológicas se entrelaçam com as culturais, políticas e ideológicas. As diferentes crenças, opiniões e valores que conformam a personalidade, tanto do educador quanto do educando, são indissociáveis e se revelam nos discursos e práticas educacionais, dentro e fora da sala de aula. O educador que internaliza esse preceito incorpora, em suas aulas e no currículo, a essência do ato de educar, promovendo a formação, a reforma e a transformação de si mesmo e de seus alunos por meio de uma prática pedagógica dialógica e reflexiva.

Em sua obra, Paulo Freire (2002) manifesta inquietação em relação à aprendizagem passiva, caracterizada pela presença de um mero expositor (na figura do professor) e um receptor passivo (na figura do aluno) do conhecimento. O autor critica métodos de ensino que desconsideram

as indagações e curiosidades dos educandos, restringindo suas vozes e opiniões. Em contraposição, propõe uma abordagem em que o ato de *ensinar exige respeito à autonomia do educando*, enfatizando que o diálogo (e a troca de ideias) na sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa e eficaz e destacando que:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2002, p. 25).

Considerar as individualidades e particularidades dos alunos-a exemplo das suas escolhas estéticas, das opiniões políticas, contextos sociais e dúvidas- é um desafio para o educador, pois os discentes estão inseridos em diferentes realidades (cenários) geográficas, econômicas e psicológicas. Entretanto, é justamente esse envolvimento que dá sentido ao currículo e à experiência escolar. Freire (2002) defende que o professor deve incentivar a autorreflexão e a autonomia do estudante, promovendo estratégias que o levem a procurar respostas, a (re) construir conhecimento e a (re) conhecer o valor de sua própria produção intelectual e cognitiva.

Nesse processo, o professor desempenha um papel importante como facilitador e/ou mediador do aprendizado. Ao invés de inibir as manifestações dos alunos, ele deve permitir que suas inquietações fluam dentro dos princípios da ética e do respeito à diversidade de conhecimento. Ensinar, dentro desse contexto, não significa impor verdades absolutas, mas orientar, instruir e transformar, sem negligenciar ou invalidar as perspectivas dos educandos. Como enfatiza Freire (2002, p. 33):

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

Despertar a curiosidade é um dos pilares fundamentais da pedagogia freiriana. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, o primeiro sujeito curioso deve ser o educador. Quando o professor demonstra interesse genuíno pela pesquisa (pela investigação científica, didática e pedagógica), pela busca de novos conhecimentos e pelo questionamento constante, ele inspira seus alunos a seguir o mesmo caminho.

A curiosidade desperta a investigação, conduz à formulação de hipóteses e promove o envolvimento ativo no processo de ensino e aprendizagem. Esse percurso desafiador leva à autonomia intelectual, à (re) produção e ao compartilhamento de saberes, estabelecendo um ciclo contínuo de descoberta e reflexão.

É válido destacar que práticas autoritárias inibem a curiosidade do educando; assim, um docente que restringe questionamentos (as inquietações, dúvidas, curiosidade) e impede a livre exploração do conhecimento acaba, conseqüentemente, limitando a sua capacidade de aprender e de crescer (e a dos seus alunos). Logo, entende-se, a luz das discussões e pensamentos de Freire (2002), que ensinar exige muito mais de que o domínio ou reprodução de conteúdo sistemáticos. Para além disso, ensinar requer o avanço e a inserção em temas transversais (com a conscientização do que ensinar e aprender); exige bom senso, respeito, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores e dos educandos; exige apreensão da realidade, alegria e esperança; exige a convicção de que a mudança é possível.

Ao entender que não há como dissociar o ser do aprender, o processo de ensino e de aprendizagem torna-se mais funcional e significativo, as mentes se tornam mais universais e menos utópicas, há transformação na sociedade e no ser, nas mentes e na capacidade de pensar e (co) existir, sem necessariamente retirar sua identidade. Abre-se espaços de falas e construções comuns.

O **terceiro eixo** da *Pedagogia da Autonomia* fundamenta-se na ideia de que *ensinar é uma especificidade humana*. Ao tratar dessa temática,

Freire (2002) não busca estabelecer uma comparação entre seres humanos e animais irracionais, mas sim refletir sobre a natureza do ato educativo como um processo sensível, subjetivo, flexível, crítico e reflexivo. Ensinar, para ele, é uma atividade inerentemente humana, que demanda não apenas o domínio técnico do saber, mas também um compromisso ético e político com a formação dos educandos.

Freire (2002) inicia essa discussão frisando que para ensinar é preciso *segurança, competência profissional e generosidade*. À primeira vista, essas expressões podem parecer distantes entre si, pois pertencem a campos semânticos distintos. No entanto, ao articulá-las, Freire evidencia que a busca contínua pelo aprendizado proporciona aos educadores uma base sólida para sua prática, garantindo-lhes segurança no sentido de domínio do saber e aumento de repertório do conhecimento. Tal segurança, por sua vez, favorece a competência profissional, permitindo que o docente atue com maior propriedade e eficácia.

A generosidade, nesse contexto, refere-se à partilha do saber, destacando que a posse do conhecimento não deve colocar o educador em uma posição superior em relação aos discentes, mas sim, reforçar seu papel como mediador do aprendizado.

Neste capítulo, Freire (2002) adota uma abordagem mais política, ressaltando que o professor deve assumir um posicionamento coerente com sua formação e prática pedagógica. No entanto, essa postura não deve ser confundida com autoritarismo ou doutrinação. A obra *Pedagogia da Autonomia* não propõe um ensino em que o aluno possa agir sem direção ou limites (*o aluno pode fazer o que quiser*), mas, o que está posto é um ambiente de diálogo, onde ele tenha espaço para propor, criticar, opinar e criar dentro de um sistema ético. Esse sistema não deve aprisionar o pensamento nem reduzi-lo a padrões rígidos, mas garantir e permitir que o conhecimento seja construído de forma democrática e respeitosa. O professor, nesse contexto, atua como um orientador seguro e democrático, promovendo a partilha de saberes sem impor sua autoridade de forma arbitrária.

Em síntese, o ensino humano exige comprometimento com o saber, liberdade e uma autoridade exercida de maneira democrática. Tal abordagem conduz os sujeitos à capacidade de escuta, à tomada de decisões conscientes e à iniciativa crítica. Freire (2002) reforça que a educação é ideológica, porém, não deve ser doutrinária, pois seu papel é formar indivíduos críticos, que pensam, que transformam. É por meio da educação que o mundo-sociedade se modifica, seja pelas contribuições do saber científico e acadêmico, seja pelo conhecimento oriundo do senso comum, das ruas e das interações cotidianas. Assim sendo, todos os saberes possuem sua importância ou relevância, e cada espaço de aprendizado, cada sujeito, carrega consigo, uma verdadeira universidade em potencial.

Dito isso, na próxima seção deste artigo, aprofundar-se-á na discussão e na reflexão sobre **o processo autônomo na aprendizagem de línguas estrangeiras**, estabelecendo uma relação (ou interação) entre os princípios da pedagogia freiriana e as práticas de ensino e aprendizagem de idiomas.

O PROCESSO AUTÔNOMO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Diante do cenário teórico construído por Paulo Freire (2002), apresentado na seção anterior, é possível refletir sobre como o **processo de aprendizagem autônoma pode ser aplicado na aquisição de uma segunda língua (L2)**. Essa característica (ou processo) se torna especialmente relevante, considerando que, na maioria dos casos, os alunos não estão imersos no contexto prático da língua-alvo.

No caso dos aprendizes brasileiros, por exemplo, seu contexto histórico-social difere significativamente daquele dos falantes nativos; ou seja, eles não estão inseridos no ambiente geográfico e cultural em que a língua é naturalmente utilizada. Nessa perspectiva, Jovi Diaz (2012) apresenta alguns pontos fundamentais para compreender o processo de aquisição da L2 a partir de uma perspectiva autônoma; para o referido autor

O aluno contribui para o processo de aprendizagem com aspectos pessoais, como sua aptidão para aprender a L2, suas atitudes, fatores de personalidade, seu estilo pessoal de aprendizagem, sua motivação, suas estratégias, sua identidade social, entre outros; e com outros aspectos relacionados à sua socialização e experiências educacionais anteriores, todos esses aspectos integram seu pensamento, e especificamente suas ideias e crenças (considerados em sua dimensão pessoal e cultural) incluindo suas expectativas sobre o processo de aprendizagem e ensino da língua. (Diaz, 2012, p.3).

Diaz (2012), ao se apoiar nas concepções de Wenden (1991, 1998, 2001), propõe uma reflexão sobre a metacognição no ensino de línguas, destacando três tipos fundamentais de conhecimento metacognitivo. O primeiro é o **conhecimento pessoal**, que refere-se aos fatores individuais, afetivos e cognitivos que podem facilitar ou limitar a aquisição da nova língua. O segundo é o **conhecimento estratégico**, que se refere ao domínio do sujeito sobre suas próprias estratégias de aprendizagem. Aqui, é possível incluir a teoria das inteligências múltiplas, que considera diferentes estilos de aprendizado, como do campo visual, auditivo, cinestésico, referencial, leitor, escrita, dentre outros exemplos. Cada indivíduo desenvolve suas próprias abordagens para aprender de maneira mais eficaz ou significativa. Por fim, o **conhecimento da tarefa** diz respeito à capacidade do aluno de recorrer a diferentes fontes de conhecimento (internas, sociais, ambientais) para resolver problemas e desafios inerentes à aprendizagem da L2. Nessa perspectiva, os saberes mobilizados para a solução de tarefas e a superação de dificuldades são essenciais para a construção de uma aprendizagem mais significativa e plena.

No processo de apropriação e aprendizagem de uma segunda língua, é fundamental que o aluno considere a importância de planejar, monitorar e avaliar suas próprias ações em relação à aprendizagem. O docente, por sua vez, deve orientá-lo a compreender tal processo, pois, a partir dele, o aprendiz desenvolve autonomia e reflexão crítica sobre sua prática. Como destaca Diaz (2012, p. 05):

O conhecimento do aluno sobre sua aprendizagem é, portanto, um pré-requisito para o desenvolvimento dos processos

de autorregulação (base das fases de planejamento e controle) e, à medida em que ajuda os alunos a autorregular sua aprendizagem, promove [ou estimula] sua participação ativa no processo e contribui, conseqüentemente para o desenvolvimento de sua autonomia.

Com base nessa concepção, o autor apresenta um figura (um quadro esquemático) que sistematiza o processo metacognitivo do aluno na aprendizagem de uma segunda língua, conforme demonstrado a seguir:

Figura 01: Esquema sobre os componentes da metacognição do aluno em segunda língua



Fonte: Extraído de Diaz (2012, p.5).

O esquema apresentado pelo autor reforça a compreensão de que o aluno não é um ser passivo ou desprovido de conhecimento prévio e que, mesmo no processo de aquisição de uma segunda língua (L2), pode exercer autonomia de forma contínua. Essa autonomia se fundamenta tanto em suas concepções (saberes) individuais quanto nas experiências vivi-

das e partilhadas, considerando que a construção do sujeito ocorre nesses dois âmbitos.

Em síntese, Diaz (2012) destaca que os processos de aprendizagem autônoma de uma L2 podem seguir os mesmos princípios da aquisição da língua materna. Para além disso, a conscientização metacognitiva, quando orientada pelo docente, tem o potencial de estimular a independência e a autonomia dos alunos no aprendizado de uma segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem de uma nova língua é permeado por diversos desafios, sejam eles metodológicos, gramaticais, léxicos ou identitários. Isso ocorre porque a língua é a expressão viva de uma nação, a materialização da comunicação de um povo, construída a partir de seu contexto histórico, social, econômico e geográfico. Dessa forma, a aquisição de uma nova língua exige não apenas o domínio de seus aspectos (elementos) linguísticos, mas também o conhecimento de sua cultura e identidade, o que conduz o aprendiz a um processo de autoidentificação ou de diferenciação em relação à nova cultura.

Considerando o que foi exposto nesse texto, o presente estudo teve como objetivo descrever como os processos de autoavaliação, de pesquisa e de construção identitária no aprendizado—elementos fundamentais da pedagogia da autonomia, do teórico Paulo Freire—influenciam a aquisição de uma segunda língua. Os resultados indicam que valorizar as vivências e as percepções do aluno na construção do conhecimento torna a aprendizagem mais significativa e funcional. Além disso, mesmo no ensino de uma língua estrangeira, os saberes adquiridos dentro e fora do ambiente escolar desempenham um papel essencial no desenvolvimento da autorregulação e na consolidação da aprendizagem.

Assim, o ensino de línguas ultrapassa a dimensão técnica ou instrumental e se afirma como um espaço e momento de formação humana integral, que deve articular pensamento crítico, afetividade e consciên-

cia de si. Aprender uma língua estrangeira é, também, aprender a ver o mundo sob outras perspectivas, exercitando a empatia, a escuta e o reconhecimento da alteridade. Conclui-se, portanto, que a construção da autonomia do aprendiz de línguas demanda um processo educativo dinâmico e dialógico, em que professor e aluno caminham juntos na (re) construção do conhecimento. É nesse encontro entre reflexão, ação e diálogo que se consolida o verdadeiro sentido do aprender: transformar-se e transformar o mundo por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educativa**: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

DÍAZ MARTÍNEZ, Jovi. Autonomía del alumno en la clase de L2: actitud reflexiva y atmósfera, afectiva, ejes de un aprendizaje cognitivo-transformativo. **MARCOELE- Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera**, n. 15, 2012.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SPONHOLZ, Simone. O professor mediador. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/1310>. Acesso em: 8 out. 2025.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes; LIMA, Laise Katiane Alencar; LIMA, Kátia Alencar; MARQUES, Mariza de Oliveira; DE MELO, Francisca Laudenis Martins. Currículo flexível e ensino personalizado: caminhos para uma aprendizagem significativa. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 11542-11557, 2025.