

Capítulo 1

Revisitando o conceito de autonomia

(im)possíveis diálogos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Maria de Fátima Fonseca Guilherme

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BRITO, C.C.P., and GUILHERME, M.F.F. Revisitando o conceito de autonomia: (im)possíveis diálogos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. *Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 14-32. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 1

REVISITANDO O CONCEITO DE AUTONOMIA: (IM)POSSÍVEIS DIÁLOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Politizar o ato de pesquisa e pensar em alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita de teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal. (Moita Lopes, 2006, p. 22).

Palavras iniciais

Um dos pilares do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), no escopo dos estudos em Linguística Aplicada, é a noção de autonomia². Apesar de muito propagada na atualidade, sobretudo com a expansão do ensino de línguas a distância, tal noção data da década de 70 e vem sendo redefinida à luz das inovações tecnológicas e do amplo uso da internet no desenvolvimento da educação linguística e na formação de professores de línguas.

Neste capítulo, propomo-nos a discutir o conceito de autonomia, no âmbito do ensino-aprendizagem de LEs, com base numa perspectiva discursiva de linguagem. Na primeira parte, apresentamos uma revisão da literatura referente à noção de autonomia, abordando suas principais definições e pressupostos. Na segunda parte, teceremos algumas considerações sobre os fundamentos teóricos desse conceito, com base nos referenciais teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa em interface com concepções bakhtinianas de linguagem. Finalizaremos o artigo, aventando um (im)possível diálogo do conceito de autonomia com perspectivas discursivas de linguagem.

² Salientamos que o conceito de autonomia, como bem ressalta Finch (2002), também tem sido pesquisado em outras áreas como o Direito, a Sociologia, a Psicologia e a Educação. Nosso foco, todavia, direciona-se aos estudos em Linguística Aplicada.

Situando o conceito de autonomia: definições, pressupostos e deslocamentos

O conceito de autonomia tem sua origem na década de 70, com os trabalhos de Altman (1971), Disick (1975), Knowles (1975), Harding-Esch (1976), Trim (1976) e Dickinson (1978), e desenvolve-se nos anos 80 com os estudos de Strevens (1980), Holec (1981), Allwright (1982), Geddes e Sturtridge (1982), Dickinson (1987), Nunan (1988), Little, Devitt e Singleton (1989), dentre outros.

Em uma época marcada pela crença no behaviorismo materialista, em que a aprendizagem era concebida como uma resposta condicionada a um conjunto específico de estímulos, surgem teorias que tentam resgatar o potencial variado e rico de aprendizes individuais, bem como sua capacidade de assumir uma postura ativa e crítica no processo de aprendizagem, isto é, passa-se a enfatizar a necessidade de se aprender a aprender.

Sheerin (1991) ressalta que o movimento britânico em favor do ensino de habilidades variadas levou a uma grande ênfase no individualismo. De fato, no início dos anos 70, o individualismo torna-se a palavra de ordem no contexto de ensino de língua inglesa, sendo que trabalhos como os de Chomsky (1957) – com sua reação contra as teorias behavioristas de linguagem – e de Hymes (1972) – que enfatiza a natureza social da linguagem – contribuem para a emergência de outras formas de compreensão do ensino-aprendizagem de línguas.

Para Holec (1979/1981), a autonomia pode ser definida como a habilidade do indivíduo em se responsabilizar pelo seu aprendizado. Ele ressalta que essa habilidade não é inata ao ser humano, antes deve ser adquirida por meios “naturais” ou pela aprendizagem sistemática e formal. O autor faz ainda uma consideração importante: a aprendizagem pode ser total ou parcialmente autodirigida, e diferentes graus de autodirecionamento (*self-direction*) podem resultar em diferentes graus de autonomia ou em diferentes graus de exercício da autonomia. Nesse sentido, uma aprendizagem autodirecionada sempre resultará em um aprendiz autônomo, entretanto a recíproca não é verdadeira, já que o aprendiz pode possuir a habilidade de ser responsável por seu aprendizado, sem, contudo, utilizar essa habilidade completamente.

Segundo esse autor, o aprendiz autônomo seria alguém capaz de: (i) determinar os objetivos de seu aprendizado; (ii) definir os conteúdos e progressões; (iii) selecionar métodos e técnicas a serem usadas; (iv) monitorar o procedimento de aquisição (ritmo, tempo, local etc.); e (v) avaliar sua aquisição.

Holec (1979/1981) afirma ainda que é o papel do aprendiz (e não a presença ou ausência do professor) o fator essencial para determinar se a aprendizagem está ocorrendo de forma autodirecionada. Além disso, segundo o autor, uma vez que o aprendiz aceite a responsabilidade por seu aprendizado, ocorrem duas mudanças fundamentais no contexto de aprendizagem. A primeira diz respeito ao conceito de conhecimento: o aprendiz passa a definir o conhecimento linguístico que deseja dominar (o conhecimento objetivo e universal cede lugar ao conhecimento subjetivo e individual). A segunda refere-se ao relacionamento entre o aprendiz e o conhecimento: o aprendiz passa a conceber a realidade como algo que ele mesmo constrói, ou seja, a atitude passiva e dependente do aprendiz é substituída por um posicionamento ativo diante do conhecimento.

Dickinson (1987) também faz algumas distinções importantes. Vejamos:

- a) Autoinstrução (*self-instruction*): refere-se à responsabilidade na aprendizagem; trata-se de situações em que o aprendiz (sozinho ou com outros) trabalha sem o controle direto de um professor. Situações de autoinstrução completa, em geral, são raras, ocorrendo mais comumente autoinstrução de forma parcial, com o apoio de um programa de ensino.
- b) Autoacesso (*self-access*): diz respeito à organização de materiais de aprendizagem de forma a torná-los diretamente acessíveis ao aprendiz.
- c) Autonomia: caracteriza a situação em que o aprendiz se responsabiliza totalmente por seu aprendizado, isto é, ele é quem se encarrega de tomar as decisões relativas a sua aprendizagem e de implementar tais decisões.

Dickinson (1987) argumenta que a autoinstrução deve ocorrer: (i) por razões práticas (quando o aprendiz, por exemplo, por motivos diversos, é incapaz de assistir às aulas ou ter um professor); (ii) devido a diferenças individuais entre os aprendizes (como aptidão para aprender língua, diferenças nos estilos cognitivos e nas estratégias de aprendizagem); (iii) por objetivos educacionais (uma vez que a autonomia permite a educação continuada); (iv) em razão de questões motivacionais (como as atitudes específicas de um grupo em relação aos falantes da língua alvo ou

os fatores afetivos envolvidos no aprendizado da língua); e (v) pela necessidade de se aprender a aprender LEs (o que favorece as razões elencadas, além de ser um importante objetivo educacional).

Para Dickinson (1993), a autonomia está relacionada a uma atitude diante da aprendizagem da língua, sendo o aprendiz autônomo caracterizado por cinco capacidades: a) capacidade de identificar o que está sendo ensinado, isto é, consciência dos objetivos do professor; b) capacidade de formular os próprios objetivos de aprendizagem; c) capacidade de estabelecer estratégias de aprendizagem, de forma consciente; d) capacidade de monitorar o uso dessas estratégias; e e) capacidade de autoavaliar, ou seja, de monitorar o aprendizado. A posição do autor acerca da relação entre idade e autonomia é a de que, em contextos educacionais mais formais, os adultos parecem ter mais vantagem; todavia, em um contexto mais amplo, a noção de autonomia poderia ser aplicada a qualquer idade.

Lee (1998), ao apresentar os resultados obtidos em um programa de estudo autodirigido, implantado por ele, para alunos de curso superior de Hong Kong, distingue a aprendizagem autodirigida de autonomia. A primeira, segundo ele, refere-se aos materiais e às técnicas utilizadas no ensino de forma a permitir que o aprendiz seja responsável pelo seu processo de aprendizagem; a segunda, por sua vez, refere-se à capacidade do aprendiz para orientar esse processo.

Na visão de Lee (1998), são aspectos essenciais para o desenvolvimento da autonomia: a) voluntariedade, o aprendiz precisa se dispor a participar de um programa de aprendizagem dirigida, de forma alguma pode ser coagido a tal; b) escolha do aprendiz: ele é responsável pela tomada de decisões acerca do conteúdo, dos objetivos, das progressões, dos métodos e técnicas, da monitoração dos procedimentos e da avaliação dos resultados; c) flexibilidade: o aprendiz deve ter espaço para fazer mudanças no programa de ensino sempre que julgar necessário, a fim de satisfazer seus objetivos e interesses; d) apoio do professor: o professor assume o papel de facilitador no processo de autoaprendizagem, estabelecendo, para isso, um bom relacionamento entre os alunos, orientando quanto à aprendizagem etc.; e e) apoio dos colegas: como a autonomia do aprendiz é algo social, é necessário que ele saiba como interagir, negociar, colaborar com o outro.

Paiva (2005, 2006, 2007, 2009) tem desenvolvido vários estudos voltados para a compreensão da relação entre autonomia e ensino de línguas estrangeiras. Em um artigo publicado em 2006, a autora tece críticas aos conceitos elaborados por alguns dos estudiosos aqui citados, apontando suas fragilidades, limitações, seus aspectos convergentes e divergentes.

Paiva (2006, p. 87) argumenta que os conceitos de autonomia desenvolvidos nos estudos da área priorizam, de forma geral, os seguintes pontos:

- Capacidade inata
- Um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas (Benson, 1997)
- Responsabilidade sobre a própria aprendizagem
- Controle sobre o conteúdo e o processo, auto-direção, auto-gerenciamento
- Direito/liberdade para fazer suas próprias escolhas e para construir a própria aprendizagem.

Todavia, chama a atenção da autora o silenciamento, nas pesquisas em questão, acerca dos obstáculos enfrentados pelos aprendizes que buscam a autonomia. Para ela, a

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

Nesse sentido, a autora deixa claro que não se pode falar em autonomia sem levar em consideração a complexa relação instaurada entre o contexto social, político e econômico, os professores, o aprendiz, a tecnologia, o *input* linguístico, o contexto escolar e as políticas educacionais. A autonomia seria, então, nessa perspectiva, marcada pela não linearidade, variabilidade e adaptabilidade.

Em outro artigo, Paiva (2005, p. 139, destaque da autora), pautada na Teoria da Complexidade, defende que

nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois os níveis de *autonomia* variam e o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma das características dos sistemas complexos.

Ainda na esteira de trabalhos mais contemporâneos, podemos citar o estudo de Benson e Huang (2008), que discute o desenvolvimento histórico do conceito de autonomia do professor de língua estrangeira e suas relações com a ideia de autonomia do aprendiz. Os autores desenvolvem uma concepção de autonomia que tem claras implicações práticas para a formação de professores em vários níveis, uma vez que incorpora elementos de profissionalismo, liberdade profissional e autodireção no processo de se aprender como ensinar. São discutidas diferentes formas de se conceituar o relacionamento entre a autonomia do professor e do aluno e é proposta uma perspectiva alternativa, baseada na noção de transição da autonomia do aprendiz para a autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Benson e Huang (2008) ressaltam que a maioria dos trabalhos sobre autonomia focaliza professores em-serviço experientes e apontam que a questão de como desenvolver a autonomia de professores pré-serviço sempre permanece em aberto. Nesse sentido, para lançar luz a esse questionamento, os autores argumentam que a noção de autonomia do professor deve envolver a transição entre ser aprendiz e ser professor, uma transição que contemple um professor autônomo, mas nunca completo.

Outro estudo relevante é o de Luz (2009), que, em sua dissertação de mestrado, investiga o desenvolvimento da autonomia e o papel do mediador em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, a partir da observação das interações em teletandem e das concepções de autonomia dos participantes. Para a autora, a

autonomia envolve características pessoais do indivíduo, mas também abrange contextos sociais, culturais, institucionais e governamentais em que as pessoas estão inseridas. Ao fazermos escolhas individuais consideramos os valores e

costumes de nossa sociedade e/ou nos submetemos a políticas institucionais e governamentais; portanto, para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade. (Luz, 2009, p. 50).

Também ressaltamos o trabalho de Marzari e Kader (2014), as quais investigam a autonomia de alunos da escola básica, tendo em vista a responsabilidade que assumem diante da aprendizagem da língua inglesa. Para as autoras, a "autonomia surge como uma ferramenta própria de busca de saberes" (Marzari; Kader, 2014, p. 122), o aprendiz autônomo se responsabiliza pela própria aprendizagem e possui vontade de "obter conhecimento continuamente" (Marzari; Kader, 2014, p. 123). Elas salientam ainda que é papel do professor "motivar o desenvolvimento da autonomia por parte de seus aprendizes" (Marzari; Kader, 2014, p. 126).

Salbego e Tumolo (2014), por sua vez, propõem-se a investigar, no contexto de uma licenciatura em Letras-Inglês a distância, as iniciativas autônomas que contribuem no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês e a percepção dos alunos acerca de suas próprias iniciativas. Eles concebem a autonomia como característica essencial na aquisição de competência comunicativa, especialmente no contexto de educação a distância, e a definem como "atitude tomada pelo indivíduo, com ações e iniciativas que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em Inglês" (Salbego; Tumolo, 2014, p. 1824). Os autores ressaltam que a autonomia não consiste em estudo solitário, sendo a interação com professores e os pares um aspecto que contribui para o processo de aprendizagem. Para eles, "o desenvolvimento de autonomia na aprendizagem de línguas pode formar aprendizes mais independentes no futuro" (Salbego; Tumolo, 2014, p. 1831).

Sem a pretensão de esgotar a temática, uma última distinção a respeito do conceito de autonomia nos parece importante, por nos permitir contemplar a complexidade e diversidade dessa noção. Kumaravadivelu (2003) menciona duas principais abordagens para o conceito, a saber: uma abordagem mais restrita, baseada na filosofia do "aprender a aprender"; e outra mais ampla, ancorada na ideia de aprender para emancipar-se. A primeira, segundo o autor, teria a aprendizagem da aprendizagem de uma língua como um fim em si mesma; a segunda, fortemente

influenciada por educadores como Paulo Freire, teria como fim a emancipação. Dessa forma,

Enquanto a autonomia acadêmica possibilita aos aprendizes serem profissionais estratégicos a fim de perceberem seu potencial de aprendizagem, a autonomia libertadora os empodera para serem pensadores críticos no intuito de perceberem seu potencial humano. A autonomia libertadora vai muito além da autonomia acadêmica por ativamente procurar ajudar os aprendizes a reconhecerem os impedimentos sociopolíticos colocados em seus caminhos para o progresso e por lhes fornecer as ferramentas intelectuais necessárias para superá-los. (Kumaravadivelu, 2003, p. 141, tradução nossa).³

Benson (2011) tece algumas considerações sobre as mudanças pelas quais o conceito de autonomia passou ao longo da última década. O autor argumenta que, na revisão da literatura feita por ele⁴, a definição e as pressuposições básicas da noção de autonomia permaneceram constantes.

Quanto à definição de autonomia, Benson (2011) aponta que, apesar da presença, em estudos mais recentes, de uma perspectiva filosófica de autonomia pessoal (que expande o conceito para aspectos da vida como um todo) e do reconhecimento da natureza multidimensional da autonomia (que leva em consideração o indivíduo e os fatores contextuais), parece haver certo consenso acerca da ideia de que a autonomia envolve a capacidade, por parte do aprendiz, de ter controle de sua aprendizagem.

Em relação às pressuposições básicas desse conceito, Benson (2011) ressalta três: (a) os aprendizes tendem a naturalmente exercer controle sobre sua aprendizagem; (b) os aprendizes são capazes de desenvolver a autonomia, caso não a tenham; e (c) a aprendizagem de línguas autônoma é mais efetiva do que a não-autônoma. Nas palavras do autor,

³ Nossa tradução do original: "While academic autonomy enables learners to be strategic practitioners in order to realize their learning potential, liberatory autonomy empowers them to be critical thinkers in order to realize their human potential. Liberatory autonomy goes much further than academic autonomy by actively seeking to help learners recognize sociopolitical impediments placed in their paths to progress, and by providing them with the intellectual tools necessary to overcome them".

⁴ Benson (2011) analisa, mais especificamente, a segunda versão do livro *Teaching and researching autonomy in language learning*, por ele organizado.

Essas alegações são cruciais para a vitalidade da ideia de autonomia, porque elas se referem à *realidade* de autonomia, de um lado, e à viabilidade e ao valor de intervenções educacionais que visam desenvolvê-la, de outro. Se qualquer dessas alegações se provassem falsas, seria difícil justificar um foco na autonomia no ensino e aprendizagem de língua. (Benson, 2011, p. 16, tradução nossa).⁵

Para responder à pergunta sobre as inovações no campo dos estudos da autonomia, Benson aponta três frentes de trabalho que vêm se destacando, além daquela focada na autonomia do aprendiz de línguas, a saber:

Implicações socioculturais da autonomia: enfatiza perspectivas mais sociais e colaborativas no desenvolvimento da autonomia. Benson chama a atenção para o fato de que essa frente se configura como um ponto de tensão nas pesquisas, uma vez que a ideia de autonomia prioriza o desenvolvimento individual, no que diz respeito, por exemplo, às preferências e interesses quanto às atividades de aprendizagem.

Autonomia do professor: oriunda da virada social na pedagogia de línguas, essa frente aponta para uma reavaliação do papel dos professores e do ensino, priorizando a noção de interdependência, e não independência, do professor e alunos.

Autonomia e novas tecnologias: durante muito tempo, as tecnologias educacionais foram desenvolvidas para o uso independente. Todavia, as tecnologias mais recentes parecem demandar o acesso à língua e a oportunidades de aprendizagem de línguas por meio das tecnologias. Muda-se, assim, o foco: as tecnologias educacionais deixam de ser vistas como fornecedoras de conteúdo e passam a ser concebidas como ambientes para a aprendizagem independente e colaborativa.

Um olhar para o conceito de autonomia nos permite dizer que, apesar das diferentes formas pelas quais essa noção vem sendo delineada, parece haver um consenso entre os estudiosos de que esse termo se aplica a uma concepção de aprendizagem que coloca o aprendiz no centro, prezando por sua postura ativa e responsável, como bem atesta Benson (2011). A autonomia, em termos gerais, relaciona-se ao estabelecimento, pelo aprendiz, de objetivos para a aprendizagem; à responsabilidade do aprendiz para monitorar e controlar a aprendizagem; à vontade

⁵ Nossa tradução do original: "These claims are crucial to the health of the idea of autonomy, because they relate to the reality of autonomy, on the one hand, and to the feasibility and value of educational interventions that aim to foster it, on the other. If any of these claims were proven to be false, it would be hard to justify a focus on autonomy in language teaching and learning".

de aprender; e a comportamentos diante da aprendizagem (por exemplo, procurar palavras no dicionário, ter contato com a língua alvo fora da sala de aula etc.).

Na próxima seção, problematizaremos os pressupostos do conceito de autonomia, à luz de abordagens discursivas de linguagem, no intuito de apontar seus (im)possíveis diálogos para os processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Problematizando o conceito de autonomia em uma perspectiva discursiva

Após situarmos o conceito de autonomia, conforme tem sido desenvolvido, num espaço de quase três décadas, nos estudos e pesquisas com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores, interessa-nos, nesta seção, problematizar essa noção, com suporte nas concepções de língua(gem) e sujeito, tomando por base os pressupostos epistemológicos de abordagens discursivas⁶.

É notório que o conceito de autonomia é perpassado por uma pluralidade de vozes, mais ou menos convergentes. De qualquer forma, pode se dizer que, ao menos, três termos apontam para uma regularidade de sentidos nas definições e na compreensão dessa noção, a saber: "responsabilidade", "consciência" e "controle".

A noção de autonomia – talvez pelo próprio contexto histórico em que tenha surgido (como uma reação ao behaviorismo) – concebe o aprendiz como indivíduo racional, centrado, dono de suas decisões e de si mesmo. Há, pois, uma ênfase na capacidade desse aprendiz em responder, agir, avaliar, enfim, relacionar-se com a língua, conforme suas intenções, comportamentos, habilidades, estratégias de aprendizagem e motivação. Trata-se de uma noção que (cor)responde à perspectiva moderna de sujeito. Nas palavras de Coracini (2001, p. 181),

acreditar na possibilidade de independência, isenção, individualidade, autocontrole ou hétero-controle, como ocorre em grande parte dos estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua, significa, pois, inserir-se na modernidade que se pauta pela racionalidade, centro direcionador, que transforma o inefável, o complexo, o incerto

⁶ Mais especificamente, nos afiliamos à linha francesa de Análise do Discurso, preconizada pelos trabalhos de Michel Pêcheux e pela arquitetura conceitual desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

em objetos ou seres manipuláveis pelo conhecimento, capturáveis pelo sentido que lhes é inerente e que, portanto, os transcende.

Não podemos ignorar que os estudos, em especial os mais contemporâneos, destacam os aspectos sociais, contextuais e, sobretudo, a importância do outro no desenvolvimento da autonomia. Isto é, vê-se um deslocamento do foco na individualidade para uma concepção mais coletiva e cooperativa, reforçada, em boa medida, pelas possibilidades advindas do uso da internet para o ensino-aprendizagem de línguas. Não se pode ignorar, entretanto, que o discurso da autonomia funciona como regime de verdade, instaurando certas posições-sujeito, lugares dos quais se é possível falar e ser ouvido. Há uma injunção a ser autônomo, o que parece ser cada vez mais asseverado pelo advento do ensino a distância (Trifanovas, 2011).

Os estudiosos da autonomia assumem que essa não ocorre de forma totalmente individual, solitária, antes ressaltam a importância do professor nos processos de ensino-aprendizagem de línguas bem como no desenvolvimento da própria autonomia. Nas palavras de Marzari e Kader (2014, p. 126):

O papel do professor também é fundamental, ao motivar o desenvolvimento da autonomia por parte de seus aprendizes; apesar disso, alguns aprendizes tendem a agir de forma ainda mais autônoma, ou seja, com pouca ou nenhuma influência do professor".

Todavia, ao compreenderem que um maior grau de autonomia envolve uma menor presença ou influência do professor, esses estudos parecem conceber a alteridade como elemento acessório ou complementar. Nessa perspectiva, o professor aparece como facilitador, encorajador, mediador no desenvolvimento da autonomia.

Sob uma perspectiva discursiva, contudo, a alteridade, sendo constitutiva do sujeito e do dizer – já que língua(gem) e sujeito se imbricam – é a base a partir da qual se desenvolvem os processos de aprender e ensinar e, portanto, de ser/tornar-se/exercer-se autônomo. No dizer de Bakhtin (1995, p. 109, grifos do original):

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.*

Se todo dizer é social, permeado pela relação eu-outro, o professor é, pois, um interlocutor, um “enfrentador” no sentido de que lhe cabe (des)estabilizar as vozes sedimentadas no sujeito, promovendo possibilidades de inscrição em outras memórias discursivas, em outros modos de dizer e engajando, assim, o aluno numa via desejante (Lemos, 2007).

Não se trata de negar que haja sujeitos que tomam iniciativas, independentemente do professor; que procuram caminhos para amenizar suas dificuldades; que demonstram motivação, interesse e vontade para aprender a língua dentro e fora da sala de aula. O que nos inquieta – e que parece estancar o próprio desenvolvimento do conceito – são as bases epistemológicas nas quais os pressupostos da concepção de autonomia se assentam.

Vê-se na literatura da área o postulado de que o fracasso na aprendizagem seja em parte fruto da falta de autonomia do aprendiz. Porém, entendemos que a compreensão desses insucessos extrapola a falta, por parte do aprendiz, de disciplina, de responsabilidade, de utilizar as estratégias adequadas, de buscar outras fontes além das fornecidas pelo professor, de consciência do processo de aprendizagem etc. Fazemos coro às palavras de Revuz (1998, p. 230), ao afirmar que,

mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

“Não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer”. O que seriam essas “não coincidências” senão o equívoco constitutivo da língua, dos sentidos, dos sujeitos?

A noção de equívoco postulada pela AD refere-se à possibilidade de deslize dos dizeres e questiona, pois, a univocidade dos sentidos e da linguagem, refutando sua transparência. Assim, a aprendizagem de uma LE não pode ser concebida como uma mera apropriação de códigos linguísticos, adquiridos por estratégias, atitudes e comportamentos controlados pelo aprendiz, o que acenaria para uma concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação. Antes, entendemos que essa aprendizagem é da ordem de uma inscrição já mencionados por nós dessa língua, constituídos pelo movimento dos sentidos na história e que foge à intencionalidade do sujeito.

Ao postular um sujeito perpassado pelo inconsciente, e, portanto, não centrado, a AD não pretende postular, como muitas vezes se a tem acusado, que é inválido programar um curso de LEs e que ao professor e ao aluno não resta nada a fazer. Trata-se, antes, de compreender que os objetivos estabelecidos não podem contar com a garantia de se concretizarem na totalidade, não simplesmente porque houve uma “falha” no processo, mas porque não se pode controlar o sujeito, prever suas reações frente ao encontro com uma LE, predizer suas resistências ou aceitações. Muitas vezes alcançar-se-á o que não foi planejado justamente porque há falhas, há faltas, há incompletude. Nunca se sabe o que realmente acontece no encontro (que é sempre confronto) com o outro – nesse jogo de estranhamento e familiaridade proporcionado na aprendizagem de uma língua. Tais considerações, todavia, parecem também serem levadas em conta por estudiosos de linhas teóricas distintas das perspectivas discursivas (como aponta, por exemplo, Paiva (2006, 2005)). Como, então, estender uma problematização de forma a fazer avançar a discussão sobre o conceito de autonomia?

As palavras de Franzoni, com as quais concordamos, lançam luz a esse questionamento:

Para abordar sem mutilações o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira concebido como um *processo que envolve a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos*, precisa-se, antes de mais nada, de uma concepção de uma língua que não procure apagar “opacidades”, que não coloque o assistemático como resíduo do sistemático. Precisa-se de uma concepção de língua que, diferentemente da que subjaz em grande medida ao

ensino/aprendizagem de língua estrangeira em *Linguística Aplicada* /.../ abra um espaço teórico no qual o *controlável* e o *fugidio* circulem como constitutivos. (Franzoni, 1992, p. 38, grifos do original).

Valoriza-se, pois, a pluralidade de vozes – ainda que dissonantes e contraditórias – dos sujeitos diante de um texto, da própria aprendizagem da língua, do estranhamento com a LE. Dito de outro modo, é preciso conceber a autonomia com base na compreensão de que, sendo os sujeitos sempre sujeitos de/à linguagem e essa um complexo sistema simbólico, o controle (da língua, da aprendizagem, da própria autonomia) só existe enquanto efeito de uma ilusão de completude.

Palavras finais

Tendo problematizado, lançado um olhar outro ao conceito de autonomia, delineando uma noção que contemple o sujeito como sujeito de linguagem, cindido, fragmentado, desejante, heterogêneo, nos resta um questionamento: afinal, é possível, de uma perspectiva discursiva, falar em autonomia? Ou em que medida é possível falar em autonomia, levando em consideração uma abordagem discursiva?

Ao contrário do que parece postular a pedagogia de ensino-aprendizagem de línguas, diríamos que a autonomia está mais para ordem de um efeito do que de uma causa. Isto é, a autonomia não é o que leva o sujeito a se comprometer, a se responsabilizar, a agir; há algo anterior – da ordem do não-esperado, não-controlável, não-mensurável – que, tendo já mobilizado o sujeito, o “chama à existência”. Desse modo, a autonomia configura-se como efeito da historicidade do sujeito, da incidência de vozes em sua constituição identitária, que, por sua vez, o interpelam a habitar e ser habitado por um outro, a “apropriar-se do ‘estranho’, do outro, vozes que se somando a outras, vêm constituir, de forma heterogênea e cindida, a identidade do indivíduo, ilusoriamente uno, in-diviso, original, inconfundível” (Coracini, 2001, p. 195).

Dessa forma, a autonomia passa a ser vista como fruto de uma interpelação do sujeito para se inscrever em uma materialidade significativa outra, em uma sonoridade estranha, em um modo não familiar de fazer sentido. Sendo sujeito de linguagem – cindido, fragmentado, desejante, heterogêneo – é preciso que o aprendiz

de uma língua estrangeira suporte ocupar o lugar de (não)saber para construir um espaço de enunciabilidade na língua.

O conceito de autonomia, tal como entendido em boa parte dos estudos da área de ensino-aprendizagem de LEs, oblitera o fato de que a entrada em uma língua-cultura outra se dá pelo viés do desejo, "desejo de ser o outro, que 'imagina' (representa) como ideal" (Coracini, 2014, p. 16). E há aqui a compreensão de que sujeito e linguagem se implicam mutuamente. Falar – atribuir sentido – é constituir-se sujeito, apropriando-se do outro.

O desejo (desse outro) leva à autonomia, ao engajamento, à responsabilidade, à tomada de posição. Cabe, assim, ao professor interpelar, pelo enfrentamento, oferecendo possibilidades de entrada em diferentes modos de se constituir enunciator em uma língua outra. Processo esse que é da ordem do não-controle. A autonomia, mais do que uma reivindicação do "controle sobre a língua e seus processos de ensino-aprendizagem", consistiria em um deixar-se ser tomado pelos furos, pelas falhas, pelos (não)sentidos.

A aprendizagem vem pela mobilização do sujeito e por sua inscrição em discursos. É preciso, pois, que os sentidos se historicizem para o aprendiz. É preciso que os sentidos façam sentido. É por meio de processos de identificação a filiações históricas que os sujeitos (se) significam, em um jogo de deslocamentos e repetição na e pela língua.

Finalmente, resta dizer que compreendemos a autonomia como "vir a ser" (Freire, 1996, p. 105), não na expectativa de que um dia "se seja", e sim na de que o sujeito é sempre da ordem do devir, pois se constitui no processo ininterrupto da enunciação, já que "a palavra vai à palavra" (Bakhtin, 1995, p. 147).

Pode-se, sim, aventar um sujeito autônomo, em uma perspectiva discursiva, na medida em que se entende autônomo por "implicado", isto é, sujeito que, ao enunciar, toma um posicionamento, significa(-se), assume um lugar (único, irrepitível, singular) e não outro, implicando-se em redes de sentido, já que, constituído sempre na/pela linguagem, não lhe resta outra saída que não seja "assinar", sem álibi, um ato responsivo-responsável em seu existir-evento (Bakhtin, 2010).

Entendemos que a discussão aqui realizada poderá contribuir para os estudos em uma Linguística Aplicada que se propõe contemporânea, híbrida, indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006) e que busca problematizar as discursividades que circulam nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores. Essa discussão se configura, pois, como um possível olhar outro para se compreender a relação sujeito-linguagem que perpassa o conceito de autonomia.

Referências

- ALLWRIGHT, R. L. Perceiving and pursuing learners' needs. In: GEDDES, M.; STURTRIDGE, G. (ed.). *Individualisation*. London: Modern English Publications, 1982. p. 24-31.
- ALTMAN, H. B. Toward a definition of individualised foreign language instruction. *American Foreign Language Teacher*, v. 1, n. 3, p. 12-13, 1971.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENSON, P. What's new in autonomy? *The language teacher*, v. 35, n. 4, p. 15-18, 2011. Disponível em: <http://jalt-publications.org/tlt/articles/973-jalt2011-plenary-speaker-article-what%E2%80%99s-new-autonomy>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *D.E.L.T.A.*, v. 24 esp., p. 421-439, 2008.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. (org.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo, Terceira Margem, 2001. p. 175-197.
- CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 4-24, 2014.
- DICKINSON, L. Autonomy, self-directed learning and individualization. In: BRITISH COUNCIL. *ELT Documents 103: Individualisation in language learning*. London: The British Council, 1978.
- DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DICKINSON, L. Talking Shop: Aspects of Autonomous learning. *ELT Journal*, v. 47, n. 4, p. 331-336, 1993.
- DISICK, R. S. *Individualising language instruction*. New York: Harcourt Brace, 1975.

- FINCH, A. 'Autonomy: Where are we? Where are we going?'. In: MACKENZIE, A. S.; MCCAFFERTY, E. (ed.). *Developing Autonomy. In: JALT CUE Conference, 2001. Proceedings [...]*. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group, 2002. p. 15-42.
- FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da "comunicação autêntica": Uma reflexão em Linguística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEDDES, M.; STURTRIDGE, G. (ed.). *Individualisation*. London: Modern English Publications, 1982.
- HARDING-ESCH, E. *Self-directed learning and autonomy*. Report of a seminar held at the University of Cambridge, 13-15. Cambridge: University of Cambridge, Department of Linguistics and CRAPEL, 1976.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KNOWLES, M. *Self-directed learning*. New York: Association Press, 1975.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003. p. 131-155.
- LEE, I. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, v. 49, n. 3, p. 228-234, 1998.
- LE MOS, M. T. G. Desejo de Educar. *Educação Temática Digital*, v. 8, p. 80-89, 2007.
- LITTLE, D.; DEVITT, S.; SINGLETON, D. *Learning languages from authentic texts*. Dublin: Authentic, in association with CILT (London), 1989.
- LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) –Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- MARZARI, G. Q.; KADER, Y. N. A. M. Autonomia do aprendiz na aprendizagem de segunda língua. *Thaumazein*, v. 8, n. 14, p. 121-128, 2014.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.
- NUNAN, D. *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade, uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. (org.). *Práticas de Ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SALBEGO, N. N.; TUMOLO, C. H. S. Autonomia na aprendizagem de línguas em EaD: percepção de alunos com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades em inglês. In: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014. *Anais [...]*. Florianópolis: Unired, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126731.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

SHEERIN, S. Self-access. State of the art article. *Language Teaching*, v. 24, n. 3, p. 143-157, 1991.

STREVENS, P. *Teaching English as an International Language: from Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press, 1980.

TRIFANOVAS, T. R. A discursivização do perfil de autonomia do aprendiz de EaD como forma de homogeneização das subjetividades. In: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (org.). *Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensinoaprendizagem de língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 285-315.

TRIM, J. L. M. Some possibilities and limitations of learner autonomy. In: HARDING-ESCH, E. (ed.). *Self-directed learning and autonomy*. Cambridge: University of Cambridge, Department of Linguistics, 1976.