

2

Pesquisando a autonomia do aprendiz

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1996, p.107.

Apresento, neste capítulo, um resumo das variadas conceitualizações acerca da autonomia do aprendiz, dentro das leituras por mim realizadas na literatura vigente, tanto durante minha pesquisa para a monografia mencionada, quanto no presente estudo. Esclareço, no entanto, que o tema “autonomia” é demasiado rico e complexo, dando margem a uma vasta gama de interpretações e discussões nas mais diversas áreas do conhecimento, a saber, educação, ensino/aprendizagem de línguas, sociologia, psicologia, economia, ciência política, direito, administração de empresas, dentre outras. Como meu interesse de pesquisa atual e minha formação profissional estão calcados no ensino/aprendizagem de ILE, concentrei minha investigação sobre a autonomia do aprendiz, principalmente, nos autores que estudam a mesma à luz do ensino/aprendizagem de línguas e/ou da educação. Tal decisão atende a algumas limitações necessárias (constrições de espaço, por exemplo) que se fazem presentes no âmbito deste estudo. Todavia, reconheço a relevância dos outros estudos sobre a autonomia fora do ensino/aprendizagem de línguas e/ou da educação para a contribuição do seu entendimento entre os pesquisadores, educadores, alunos, pais, psicólogos, enfim, entre os seres humanos.

2.1

A autonomia do aprendiz como um fator cognitivo

Procurei agrupar nesta seção as definições de autonomia do aprendiz relacionadas ao aspecto da aquisição do conhecimento. Devo esclarecer que tal categorização não tem como objetivo a mera redução das visões pesquisadas abaixo sobre autonomia a uma classificação simplista, como se pudéssemos incluí-las debaixo de um termo guarda-chuva, minimizando a complexidade que o termo possui na literatura e sua significação entre os estudiosos. Minha escolha pela classificação

que se segue justifica-se, acima de tudo, no meu próprio processo de conscientização iniciado ao longo do meu trabalho monográfico e estendido na atual dissertação.

2.1.1

Autonomia como independência

Como expliquei no Capítulo 1, Seção 1.1, meu interesse pela autonomia do aprendiz iniciou-se durante um dos módulos do curso de Especialização em Língua Inglesa, na PUC - Rio, em 2006. A concepção da autonomia que fora apresentada havia sido fortemente associada aos “centros de auto-acesso” (*“self-access centres”*, em inglês), onde os alunos tinham, ao seu dispor, variados recursos pedagógicos e

onde [aqueles] materiais didáticos pode[riam] ser usados [...] sem a presença física do educador, onde e quando os alunos qu[isessem] (Lordello L., 2008, p.6).

Interrompo, momentaneamente, minha narrativa sobre a pesquisa da autonomia ligada aos “centros” na monografia, para incluir, no estudo atual, informações adicionais encontradas na literatura a respeito do mesmo assunto. Destarte, vejamos o que Gremmo e Riley (1995) nos informam acerca dos “centros de auto-acesso”:

Os primeiros centros de recursos e sistemas de auto-acesso foram desenvolvidos no fim dos anos 60 e início dos 70. Não é possível ser mais preciso que isso porque em alguns casos eles [os centros e os sistemas] desenvolveram-se diretamente dos laboratórios de língua existentes. Como a insatisfação com os laboratórios de línguas aumentou, ou eles foram negligenciados [...], ou, algumas vezes, foram abertos em “modalidade de biblioteca” (Universidade de Malta, 1970), permitindo o mais modesto grau de auto-acesso. Embora em termos de organização física e equipamento as diferenças eram mínimas, as bases psicológicas e educacionais dos “laboratórios” e [das] “bibliotecas” mal poderiam terem sido mais diferentes, porque os laboratórios estavam associados a uma abordagem behaviourista, *tranca-passo*, ao passo que as bibliotecas eram uma manifestação - ainda que limitada para começar - das idéias do aprendizado “autônomo” e “auto-direcionado”.

Um dos primeiros centros de recursos “feitos sob medida” foi estabelecido pelo CRAPEL¹⁸, na Universidade de Nancy (Riley & Zoppis, 1974; também em Riley,

¹⁸Nota da autora. *Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues*, em francês. A tradução corresponde à Centro de Pesquisa e de Aplicações Pedagógicas em Línguas. Este centro está situado na *Université Nancy 2* (Universidade de Nancy 2), na cidade de Nancy, na França. Entre os

1986). Ele continha equipamento comparativo áudio-ativo, a ser usado *sem a supervisão do professor*; uma seção de compreensão auditiva; uma seção de vídeo e uma instalação [com equipamento] “table d’hôte” (uma antologia gravada de 45 minutos, repetida continuamente e mudada toda semana) (aspas no original, ênfases minhas) (ibid., p.156).

Como podemos observar no excerto acima, os “centros de auto-acesso” estimulam o aprendizado autônomo baseado na *independência* do aluno em relação ao professor.

Retorno, neste momento, à minha narrativa anterior sobre a pesquisa acerca da autonomia do aprendiz no trabalho monográfico. Afirmo, então, que a visão da autonomia, remetendo à *independência* do aprendiz e ao fato do mesmo, nas palavras de Dickinson (1994, p.3), “trabalhar em isolamento” não me pareceu satisfatória, assim como para o mencionado autor não o é. Ou seja, Dickinson (ibid.) reconhece a viabilidade do aprendiz (de língua) fazer uso de diversos recursos educativos, sem, necessariamente, recorrer ao professor nos “centros de auto-acesso”; contudo, a suposta *independência* do aluno não significa que o mesmo seja autônomo (ibid.), já que

[a] autonomia é primeiramente uma questão de [se adotar certa] atitude [em relação ao] aprendizado, ao invés [de se constituir n]o ambiente físico do aprendizado [...] [e] ambientes como um centro de auto-acesso são muito úteis para se praticar a autonomia, mas, sozinhos, eles não são suficientes para garantir a autonomia (ibid., p.3,4).

Vale a pena destacar que a idéia da *independência* do aprendiz já havia sido sugerida por Bruner (1966 *apud* Dickinson, 1994, p.3), quando o mesmo defende a auto-suficiência do aluno como o objetivo do ensino e critica a eterna dependência da presença do educador no exercício pedagógico (ibid.). Ao interpretar Bruner (1966), Dickinson associa auto-suficiência à autonomia (ibid., p.3), porém, chama a atenção para a necessidade do esclarecimento daquele conceito (ibid.). Para o estudioso,

objetivos do CRAPEL, encontra-se o aprendizado auto-dirigido de línguas, fortemente associado à noção da autonomia do aprendiz. Os centros de recursos em línguas, instalações especiais com materiais de auto-acesso, constituem um aspecto importante dentro da filosofia do CRAPEL para a concretização do aprendizado auto-dirigido. Maiores informações podem ser encontradas no *site* do CRAPEL: <<http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/>>.

[e]mbora os aprendizes autônomos possam trabalhar em isolamento, [...] [como] num centro de auto-acesso de aprendizado de língua [...], isto não é uma condição necessária de autonomia. [...] O trabalho num centro de auto-acesso pode ser muito dirigido pelo professor e não existe contradição entre o aprendizado autônomo e o aprendizado numa sala-de-aula (ibid.).

Pude perceber que Dickinson estava tecendo uma crítica àqueles que associam a autonomia do aprendiz à mera *independência* do mesmo em relação ao professor, incluindo os “centros de auto-acesso”.

De fato, a conexão estabelecida entre “auto-acesso” (“*self-access*”, em inglês) e autonomia na literatura é fato recorrente, como pude, novamente, depreender da leitura de Sheerin (1991, p.144 *apud* Gardner & Miller, 1999, p.8) - para este estudo - quando a autora afirma que “o auto-acesso é um dos meios para se promover a autonomia”. Na opinião de Sheerin (1991, p.143 *apud* Al-Saidi, 2002, p.1), “auto-acesso” equivale à existência de materiais disponíveis e acessíveis aos aprendizes “de modo que eles possam escolher as tarefas para serem realizadas por conta própria”. Em outras palavras, o aluno trabalharia de forma *independente* do professor, facilitando o aprendizado autônomo daquele. Conquanto Sheerin (1997 *apud* Al-Saidi, 2002, p.2) tenha esclarecido que a autonomia do aprendiz é facilitada através da “maneira pela qual o aluno faz uso dos centros de auto-acesso” e não dos “centros” em si, ainda assim, a autora continua a associar o trabalho *independente* ao aluno autônomo (ibid.).

Retornando ao texto de Dickinson (1994), cabe salientar que o autor defende a necessidade do estímulo da *independência* do aluno pelo professor no tocante aos *meios* pelos quais e *quando* o aprendiz irá levar a cabo os seus objetivos de aprendizado (da língua-alvo) (ibid., p.2) (ênfases minhas).

Dickinson prossegue sustentando a defesa da autonomia do aprendiz, esclarecendo que a mesma não compromete o emprego do educador:

Ajudar os aprendizes a se tornarem autônomos não é uma ameaça ao emprego do professor. Os profissionais de ensino de língua algumas vezes se preocupam que a autonomia para os alunos ameaça o emprego e o papel do professor. Entretanto, isso não é o caso, como eu espero demonstrar mais [adiante] n[esse] artigo (ibid., p.4) (ênfases no original)

Não me vi ecoando suas palavras, porém, quando ele define o ensino da língua-alvo como a tarefa principal do professor (de língua):

Os alunos devem desenvolver a autonomia, às vezes durante vários anos, e o professor tem um papel importante em ajudar neste processo. *É claro [que] a tarefa principal do professor do ensino da língua permanece. O professor permanece [sendo] a autoridade especializada na língua e no ensino da língua, certamente até que o aluno se torne autônomo e até mesmo além desse ponto, o professor permanece uma autoridade na língua [...]* (ibid.) (ênfases minhas).

No trabalho monográfico (Lordello L., 2008), chamei a atenção para a palavra “principal” (na citação do original, em inglês, “*primary*”) (ibid., p.14) na afirmação de Dickinson (1994, p.4) acima, para sinalizar minha discordância da idéia do professor de língua, *antes de tudo*, ensinar o idioma em questão. Assim o fiz tendo em mente que a riqueza e complexidade do processo de ensino-aprendizagem - seja de línguas ou de quaisquer outras áreas do conhecimento humano - residem no fato de lidarmos com *seres humanos* (professores e alunos), os quais possuem expectativas diferenciadas referentes à suas vidas e/ou à sua aprendizagem (Lordello L., 2008, p. 14, 15). Os participantes do encontro pedagógico, humanos, por excelência, são seres histórico-socio-culturais (Bakhtin [1925, 1929] *apud* Freitas, 2000, p.126, 134, 152; Bakhtin, 1980, p.34 *apud* Freitas, 2000, p.127; Löwy, 1987 *apud* Freitas, 2000, p.153), já que

somente como membro de um grupo social [...] que o indivíduo humano atinge uma realidade histórica e uma produtividade cultural (Bakhtin, 1980 *apud* Jobim e Souza, 1997, p.60).

Esses participantes, então, carregam uma “bagagem” consigo - resultante das somas de todo o conhecimento acerca do mundo e de suas visões sobre o mesmo, i.e., os esquemas de conhecimento ou *schemata*¹⁹ - inclusive para dentro da sala-de-aula.

¹⁹A Psicologia e a Ciência do Conhecimento definem *schemata* (plural de *schema*) como “estruturas mentais representativas de algum aspecto do mundo” (<[http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_\(psychology\)#cite_note-0](http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_(psychology)#cite_note-0)>). Foi Bartlett (1932 *apud* <[http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_\(psychology\)#cite_note-0](http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_(psychology)#cite_note-0)>), psicólogo, quem introduziu o conceito de *schemata* na Psicologia e na Educação (ibid.). Concebe-se que o conhecimento

Neste ambiente, cada ator (em cena, em aula), projeta suas singularidades, seus problemas e suas estratégias para resolvê-los. Admitindo-se que o professor (de língua) é também *um* dos atores em aula, *um* dos participantes do processo educacional, juntamente com seus alunos - participantes ativos - concluímos que ele também possui seus próprios questionamentos e opiniões acerca de variados assuntos intrínsecos (ou não) ao encontro pedagógico em questão. Pois, tanto o educador, quanto

[...] os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos diferentes (Giroux, 1997, p.161).

Dessarte, o ensino da língua-alvo não acontece num vácuo pedagógico, mas sim dentro de um micro contexto²⁰ (a aula enquanto *processo*, num determinado espaço físico) e de um macro contexto (a aula inserida num certo momento histórico e político da vida de seus participantes, por sua vez, inserido no macro contexto do mundo atual). Em resumo, a priorização do ensino do idioma *per se* desconsidera a

conhecimento [humano] se constitui em uma elaborada rede de estruturas mentais abstratas representantes do entendimento de mundo de uma pessoa (<[http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_\(psychology\)#cite_note-0](http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_(psychology)#cite_note-0)>)

Dessa forma,

as pessoas utilizam *schemata* para organizarem o conhecimento atual e para fornecerem um arcabouço para futuros entendimentos. [Alguns] exemplos de *schemata* incluem estereótipos, papéis sociais, visões de mundo, arquétipos, [dentre muitos] (ibid.).

Tal visão de *schemata* remete amplamente às características mentais, salientando o aspecto cognitivo do entendimento de mundo de um indivíduo. McCarthy (1991, p.168 *apud* Landry, 2002), por sua vez, entende *schemata* como “conexões subjacentes que permitem que novas experiências e informações se alinhem com o conhecimento prévio”. Apesar de minha limitada leitura acerca do assunto, prefiro entender *schemata* como todo o conhecimento prévio que possuímos, *aliado* ao conhecimento *localmente* co-construído nas situações interativas com os demais participantes nas práticas sociais humanas, sejam elas, uma aula, uma sessão de terapia psicológica, um “bate-papo” informal, dentre muitas.

²⁰ Alinho-me com Moraes Bezerra (2007, p.106) quando a mesma chama a atenção para o “caráter dinâmico” do contexto, uma vez que este encontra-se situado “no social e na história” (ibid.). O contexto, então, abarca o espaço físico de uma dada instituição, os integrantes desta última, assim como os relacionamentos entre eles, as atividades realizadas na organização, bem como o tipo de instituição, dentre outros (ibid.). Moraes Bezerra (2007) vai além, relacionando o contexto com o “comportamento discursivo ou ação discursiva dos participantes [da interação]” (ibid., p.107). Para tanto, a autora (2007) apóia na asserção de Erickson e Schultz ([1981] 2002, p.217 *apud* Moraes Bezerra, 2007, p. 106-107) de que “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem”.

historização de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, resvalando para a anulação do próprio processo. Sob esta ótica, o professor de língua torna-se o exímio instrutor do idioma, um técnico altamente qualificado e muito bem treinado, porém descomprometido com a vida pulsante e questionadora da sala-de-aula. Fazendo uso das sábias palavras de Giroux (1997), que aqui expando para o aprendizado de língua, a manutenção da concepção tecnocrática do processo de ensino-aprendizagem, esvazia de significado o próprio exercício pedagógico (ibid., p.158), “presta[ndo] um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes” (Dewey, 1904/1974 *apud* Giroux, 1997, p.159) e, igualmente, ao professor.

Percebo, hoje, outro aspecto na definição de Dickinson (1994, p.4) acima, no emprego do vocábulo “ensino” (ibid.). Os participantes do encontro pedagógico interpretam o processo educacional de maneiras diversas; sendo assim, ainda que pensemos estar “ensinando” a língua, estamos, de fato, *usando-a* para, acima de tudo, expressarmos nossas visões de mundo, nossas expectativas em relação à situação na qual nos encontramos naquele momento (professor e/ou aluno). Mesmo que utilizemos uma abordagem tradicional, dedutiva e - dita - objetiva de ensino, nossa escolha revela nossa filosofia de vida e como entendemos o mundo no qual nos encontramos inseridos. Isto se dá devido à subjetividade característica de qualquer relacionamento humano e, também, do processo educacional. Além disso, acreditamos “ensinar” determinado assunto/ponto gramatical/vocábulo/etc., porém nossos alunos, muita vez, “aprendem” algo completamente diverso daquilo que pensávamos ter ensinado (Miller, 2007, comunicação pessoal em aula). Isto se dá porque o

aprendizado não é um processo puramente cognitivo ou psicológico, mas pode depender crucialmente da relação *social* entre professor e aluno (Stubbs, 1992, p.89,90) (ênfase minha)

e entre os alunos em si.

Dei prosseguimento à minha leitura do texto de Dickinson (1994), no mesmo trecho onde ele justifica a autonomia do aprendiz, e compreendi que na sua visão, esta não constitui ameaça ao emprego do professor (ibid., p.4), uma vez que “[o

mesmo] permanece uma autoridade na língua[alvo]” (ibid.). Na monografia (Lordello L., 2008, p.14) - e no presente texto, igualmente, nesta seção - enfatizei o vocábulo “autoridade” porque não acredito que o professor de língua irá sempre dominar o idioma de forma que seus alunos não possam ter o mesmo domínio que aquele (ibid., p.15). Para embasar meu pensamento, na época, citei os avanços tecnológicos e as diferentes mídias de comunicação, tais como, a internet, os programas em LE²¹ (ou não) transmitidos mundialmente graças à globalização, disseminando características particulares da cultura em foco e não somente aspectos lingüísticos isolados (ibid.). Enfim, toda uma rede de meios de transmissão de informações (verídicas ou não), disponíveis ao alcance de muitas pessoas - alunos de idiomas, inclusive. Procurei mostrar que o aprendizado e/ou domínio de outra língua pode acontecer muito mais rapidamente nos tempos atuais, através do acesso àquelas informações (ibid.).

Pesquisando ainda sobre a idéia de *independência* associada à autonomia do aprendiz para o atual estudo, encontrei em Gardner & Miller (1996 *apud* Gardner & Miller, 1999, p.8) a constatação de que a

independência constitui um dos estágios num processo no qual os aprendizes estão se movendo em direção à autonomia no seu aprendizado.

Em outras palavras, faz-se necessário ser independente (“um dos estágios”) para se chegar (“se movendo em direção a”) à autonomia, enquanto aprendiz. Apesar dos dois autores acima afirmarem que *independência* e autonomia não constituem sinônimos, eles ainda relacionam os dois conceitos e subordinam a existência do segundo à presença do primeiro, no processo de *cognição* do aluno.

Prosseguindo minha busca na literatura, para o estudo monográfico, cheguei à obra de Holec (1988), na qual há importantes contribuições para esta discussão. Alinhei-me com o pensamento do autor citado, quando o mesmo afirma que a idéia de “independência [...] do aprendiz” (Holec, 1988, p.7) não remete ao seu envolvimento no processo de aprendizagem, uma vez que o aluno ainda está subordinado à decisão do professor em relação à metodologia adotada para o aprendizado do idioma em questão (ibid.), assim como ao aconselhamento de uso de

²¹Língua estrangeira.

determinadas mídias tecnológicas educativas (microcomputador, fitas de vídeo cassete de áudio e/ou imagem, dentre outros) (ibid.). Além disso, até mesmo a escolha de determinado material ou recurso midiático por parte do aluno está limitado ao acervo disponível para acesso nos “centros” (Lordello L., 2008, p.15).

Destarte, conquanto o aprendiz não fosse mais manipulado por seu educador, como uma marionete (cf. Figura 1 abaixo), ele era “aconselhado” a seguir uma determinada metodologia e/ou abordagem de ensino, só para citar um aspecto, não participando na decisão da escolha de seus objetivos de aprendizado, nos assuntos a serem discutidos (Holec, 1988, p.8), quiçá na compreensão do “*porquê*” de se aprender algo (Lordello L., 2008, p.19).

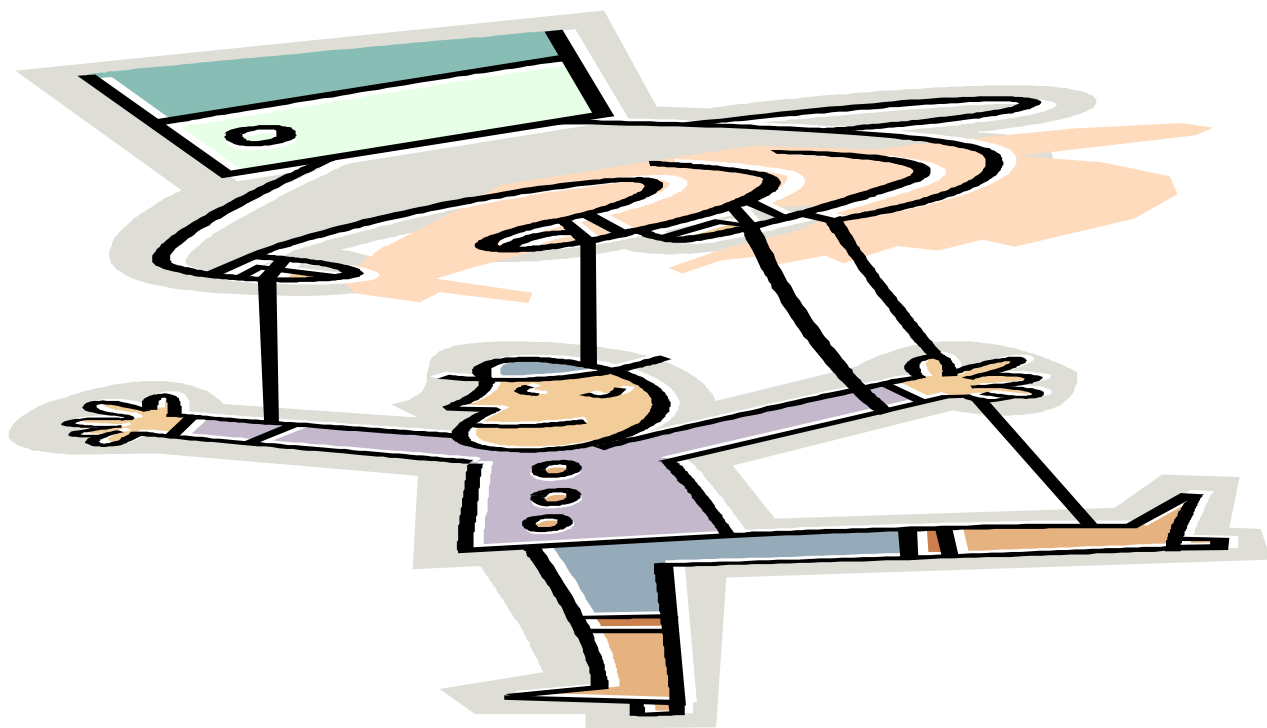


Figura 1 - A marionete (o **aprendiz**) sendo controlada por seu “senhor” (o professor) (<http://office.microsoft.com/ptbr/clipart/results.aspx?qu=marionete&sc=20#0>).

Procurei agrupar na Tabela 1 abaixo, as visões da autonomia do aprendiz conectadas à ideia de independência e aos “centros de auto-acesso”, conforme explicitadas nesta seção.

Tabela 1 - Definições de autonomia associadas aos centros de auto-acesso e à independência

Visões de autonomia	Referências teóricas
trabalho em isolamento; sem a supervisão/presença do professor	“centros de auto-acesso” (“ <i>self-access centres</i> ”) (CRAPEL <i>apud</i> Gremmo & Riley, 1995)
“auto-suficiência”	Bruner (1966 <i>apud</i> Dickinson, 1994, p.3)
“independência... [como] um dos estágios... em direção à autonomia”	Gardner & Miller, 1996 (<i>apud</i> Gardner & Miller, 1999, p.8)
“ o [centro de] auto-acesso é um dos meios para se promover a autonomia”	Sheerin, 1991, p. 144 (<i>apud</i> Gardner & Miller, 1999, p.8)

Insatisfeita com a concepção dos “centros de auto-acesso”, como únicas formas de desenvolver a autonomia do aprendiz e com a mera associação de *independência* àquele conceito, dei prosseguimento às minhas leituras. Intuitivamente, sabia que havia algo mais que pairava no que concerne à autonomia do aprendiz e que deveria ser investigado com mais profundidade. Cheguei, então, à outra visão da autonomia, a qual será mostrada imediatamente abaixo.

2.1.2

Autonomia como responsabilidade

Ao prosseguir vasculhando a literatura conforme dito acima, me aprofundei na obra de Holec (1988), na qual ele discute a tendência predominante no campo da Educação de se estimular o aluno a ter *responsabilidade* pelo seu próprio aprendizado (ibid., p.6). Assim, cheguei à visão da autonomia do aprendiz como “responsabilidade”, asserção feita por Trim (1980 *apud* Holec, 1988). Pude perceber essa mesma idéia em Wenden (1981 *apud* Tudor, 1996) e Huttenem (1986 *apud* Tudor, 1996). No entanto, somente ao redigir o presente texto foi que tomei consciência que poderia agrupar as visões dos três autores mencionados em relação

ao conceito citado (autonomia do aprendiz como “responsabilidade”), de acordo com a Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Definições de autonomia associadas à responsabilidade

Visões de autonomia	Referências teóricas
“responsabilidade”	Trim (1980, p.12 <i>apud</i> Holec, 1988, p.6)
“assumir alguma (se não toda) responsabilidade pelo seu [do aprendiz] aprendizado da língua”	Wenden (1991, p.163 <i>apud</i> Tudor, 1996, p.19)
“assumir responsabilidade por seu próprio [do aprendiz] aprendizado”	Huttunen (1986, p.232 <i>apud</i> Tudor, 1996, p.19)

Como podemos ver acima, os três estudiosos compartilham da noção de *responsabilidade* no tocante à definição da autonomia do aprendiz, não obstante atribuírem diferentes especificações àquela. Doravante, nas subseções abaixo, explanarei brevemente o que cada um deles compreende por autonomia do aprendiz, de acordo com o que deparei da leitura crítica de seus respectivos textos para o meu trabalho monográfico já citado.

2.1.2.1

A autonomia do aprendiz na visão de Trim (1980, *apud* Holec, 1988)

Trim (1980 *apud* Holec, 1988) advoga a necessidade do estímulo “à iniciativa e responsabilidade [do aluno] no exercício da escolha dos objetivos e métodos [do seu processo de aprendizado]” (ibid., p.12 *apud* Holec, 1988, p.6).

Para o autor, o aluno autônomo vai, aos poucos, cada vez menos necessitando do educador, durante o seu aprendizado (ibid., p.14 *apud* Holec, 1988, p.6), além de realizar “[a] auto-avaliação no monitoramento do [seu] progresso e *desempenho* [em seu processo educacional]” (ibid., p.12 *apud* Holec, 1988, p.6) (ênfase minha). Percebo, neste momento, através da ênfase que dei à palavra “desempenho” acima, que Trim (ibid.) associa a autonomia do aprendiz à *responsabilidade* do aluno no que concerne ao aspecto *cognitivo* do processo de aprendizagem do mesmo.

2.1.2.2

A autonomia do aprendiz sob o ponto de vista de Wenden (1991 *apud* Tudor, 1996)

Dando continuação à minha pesquisa sobre a autonomia do aprendiz na literatura, encontrei em Wenden (1991 *apud* Tudor, 1996) opinião semelhante à de Trim (1980 *apud* Holec, 1988) acima. Ou seja, ao “assumir alguma (se não toda) responsabilidade pelo seu aprendizado da língua”, Wenden (1991, p.163 *apud* Tudor, 1996, p.19) define, assim, a aluna²² autônoma. No seu entender, a aprendiz autônoma é aquela que “[já] *adquiriu* as estratégias e o *conhecimento* [necessários] para ser responsável pelo seu aprendizado da língua [alvo]” (ibid.) (ênfases minhas). Mais uma vez, chamo a atenção, agora, para alguns vocábulos (“adquiriu”, “conhecimento”) utilizados por Wenden (1991 *apud* Tudor, 1996) a fim de mostrar ao leitor a múltipla associação que a autora estabelece entre a autonomia do aprendiz, sua *responsabilidade* e sua *cognição* no seu aprendizado da língua.

Visão bastante semelhante no tocante à associação do aprendiz autônomo com o aluno responsável foi o que pude perceber em Huttunen (1986, p.232 *apud* Tudor, 1996, p.19), mais adiante.

2.1.2.3

A autonomia do aprendiz na ótica de Huttunen (1986, p.232 *apud* Tudor, 1996, p.19)

“Ter a vontade e a *habilidade* de assumir *responsabilidade* pelo seu próprio *aprendizado*” constitui a autonomia do aprendiz, na opinião de Huttunen (1986, p, 232 *apud* Tudor, 1996, p.19) (ênfases minhas), conforme depreendi da leitura que fiz desta estudiosa para a monografia citada. Como pude, agora, perceber, Huttunen também define a autonomia do aprendiz dentro de uma ótica cognitiva, associando-a a presença de uma característica (“habilidade”) do aluno responsável

²²Wenden (1991, p. 163 *apud* Tudor, 1996, p.19 *apud* Lordello L., 2008, p.19) utiliza-se do gênero marcado, feminino, para referir-se ao aprendiz:

[the autonomous learner] has acquired the strategies and knowledge to take some (if not yet all) responsibility for *her* language learning and is willing and self-confident enough to do so (ibid.) (ênfase minha, texto original em inglês).

(“responsabilidade”). Ou seja, como se o aprendiz autônomo tivesse que possuir um traço biológico, inerente (“habilidade”) para ser capaz de assumir as rédeas de seu processo de aquisição de conhecimento (da língua-alvo). Refletindo neste momento, percebo como tal visão restringe a autonomia do aprendiz, uma vez que a limita a uma faculdade do ser humano para realizar quaisquer atividades sejam elas mentais ou físicas: possuir (ou não) *aptidão* para determinado tipo de trabalho.

Apesar de concordar, parcialmente, com a idéia da necessidade do aluno, além do professor, de se *responsabilizar* por seu aprendizado, sentia que a autonomia não se circunscrevia somente àquela visão, mas constituía um dos *meios* para a realização do aprendiz autônomo, *objetivo* maior do processo educacional (Lordello L., 2008, p.19). Vale a pena inserir um pequeno aparte, antes de prosseguirmos na narrativa do processo de pesquisa acerca da concepção de autonomia citada. Adotando uma postura crítica em relação ao meu próprio texto (ibid.), afirmo, hoje, que a responsabilidade é um dos meios para a *construção* do aprendiz autônomo, objetivo maior do processo educacional. Pretendo discutir tal abordagem (autonomia do aprendiz como construção) com maior profundidade, mais adiante, na Seção 2.3.

Retorno, neste momento, à narrativa do meu processo investigativo sobre a autonomia do aprendiz, para a monografia citada. Não convencida da associação simplista da visão de “responsabilidade” à autonomia, dei continuidade à minha empreitada de pesquisar os textos de outros estudiosos, sem atentar para o meu processo de reflexão sobre o próprio conceito já em curso.

2.1.3

Autonomia como “ensinar o aluno como aprender” (Dickinson, 1994, p.2)

A pesquisa acerca da conceitualização da autonomia do aprendiz na vasta literatura foi continuada e encontrei em Dickinson (1994) uma definição com a qual não me alinhei, já que apesar do autor ver a autonomia como “uma atitude em relação ao aprendizado, ao invés de uma metodologia” (ibid., p.2), o mesmo vê o professor como sendo capaz de “*ensinar o aluno como aprender*” (ibid.) (ênfases minhas). Dessarte, Dickinson não considera a reciprocidade (Lordello L., 2008, p.22) no

processo pedagógico (“*ensinar* o aluno”) (ênfase minha), além de dar margem à (falsa) idéia da existência de uma única forma de aprendizado (“*como* aprender”) (ênfase minha).

Cabe lembrar que o autor já havia criticado a associação dos “centros de auto-acesso” à definição de autonomia (Dickinson, 1994, p.4) - conforme afirmei na seção 2.1.1 *Autonomia como independência*. Por essa razão, no trabalho monográfico, me vi ecoando o pensamento de Dickinson quando ele defende(u) o “aprendizado da autonomia [como sendo] um objetivo da educação ao invés de um procedimento ou método” (Dickinson, 1994, p.7). Refletindo sobre o que redigi na época (Lordello L., 2008, p.22), acreditava que a autonomia poderia ser “aprendida” e que o professor poderia ser o causador daquele tipo de aprendizado, embora, naquele momento, não intencionasse impor tal aprendizado aos aprendizes, como no caso de Larissa. O que eu almejava era que Larissa (e os demais alunos) percebesse(m) a necessidade de recorrer a mim, enquanto educadora, quando assim o quisesse(m), em seu(s) processo(s) de aprendizagem. Hoje vejo o quão paradoxal tal pensamento era, porém o interpreto já como um passo adiante no meu próprio processo de reflexão crítica acerca da autonomia do aprendiz. Possivelmente, o paradoxo construído ao longo do meu processo investigativo auxiliou-me a compreender, quase ao término da monografia, que o “aprendizado da autonomia” advogado por Dickinson (1994, p.7) ainda abarcava uma concepção hierárquica no exercício pedagógico.

A hierarquização da prática educativa pode ainda ser identificada na seguinte asserção de Dickinson (1994, p.5), no trecho citado para o atual estudo, viz.:

[...] o processo de treinamento em direção à autonomia - freqüentemente chamado “treinamento do aprendiz” [...] deve ser completamente integrado ao ensino da língua. [...] [Ele] envolve a prática da autonomia [...]. O treinamento do aprendiz me parece ser a *chave* para a autonomia [...] (ibid.) (aspas no original, ênfase minha).

Em outras palavras, o aprendiz autônomo, para Dickinson, é aquele que é “treinado” para tal, preferencialmente pelo educador encarregado do ensino da língua-alvo. É ele quem, provavelmente, possui o *know-how* adequado para “transferir” ao aprendiz todo o *conhecimento* que este necessita para atingir a almejada autonomia, ou o “como aprender” (Dickinson, 1994, p.2) o idioma em

questão. Em suma, cabe ao professor “ensinar o aluno como aprender” (ibid.), restando ao aprendiz se conformar com sua passividade nesse processo - predominantemente cognitivo - que mais se assemelha a um *adestramento* do que a um autêntico empreendimento construtivo em parceria.

Minha insatisfação com a visão de “ensinar o aluno como aprender” (ibid.) encorajou minha incessante busca na literatura por uma conceituação acerca da autonomia do aprendiz que incluísse uma visão mais recíproca do aprendizado, possibilitando ao aluno um papel ativo naquele processo.

2.1.4

Autonomia como “aprender a aprender” (Holec, 1981, p.23)

Foi Holec quem conseguiu, na época, definir o conceito de autonomia da forma mais convincente para mim, ao associá-lo à “habilidade de aprender” (Holec, 1988, p.8) e de, ainda que involuntariamente, se contrapor à definição de Dickinson já discutida ao defender a necessidade do educador de “ajudar os alunos a aprenderem a aprender” (Holec, 1981, p.23). Na Tabela 3 abaixo e no presente texto, comparo as visões de autonomia do aprendiz de Dickinson (1994) e de Holec (1981). Mostro, também, o ponto convergente dos dois estudiosos no tocante ao conceito discutido.

Tabela 3 - Papel do professor e visão da autonomia cf. Dickinson (1994) e Holec (1981) e ponto de contato entre os dois autores

referência teórica	Holec (1981)	Dickinson (1994)
papel do professor	“facilitador do processo de aprendizagem [do aluno]” (Holec, 1981, p.23)	“ensinar o aluno como aprender” (Dickinson, 1994, p.2)
visão da autonomia	“aprender a aprender”(ibid.)	“[ser ensinado] como aprender”(ibid.)
ponto de contato	autonomia do aprendiz associada ao aspecto cognitivo	

No trabalho monográfico, agarrei-me à definição holequeana e acreditei que a autonomia do aprendiz era “aprender a aprender” (Holec, 1981, p.23), não atentando

para o fato de que tal definição, assim como todas as outras que haviam sido formuladas, limitava-se ao *aspecto cognitivo* do aprendizado, tão somente (cf. Tabela 3). Na verdade, só fui entender esta implicação muito depois de ter concluído o estudo e a monografia, no início de 2008 - em uma das aulas durante a disciplina “*Tópicos em ensino de línguas: análise do discurso reflexivo no contexto pedagógico*” - já durante meu atual programa de mestrado.

Hoje, destaco a definição do vocábulo “habilidade”, na expressão “habilidade de aprender” de Holec (1988, p.8), citando o excerto que se segue:

[a] habilidade [de aprender] não é inerente, mas deve ser *adquirida* ou por meios “naturais”, ou (como mais frequentemente acontece) pelo aprendizado formal, i.e., de uma forma sistemática e deliberada (Holec, 1981, p.3) (ênfase minha, aspas no original).

Percebo que, conquanto o estudioso conclame a autonomia do aprendiz e pareça estar ciente da “função socio-cultural de qualquer língua moderna” (Holec, 1988, p.9), a “habilidade de aprender” (ibid., p.8) do aluno ou sua autonomia há que ser adquirida (Holec, 1981, p.8; 23), configurando uma transação unilateral e comercial do exercício pedagógico. Cabe ao professor (de língua), então, *prover* ao pupilo - porque este não possui - aquela habilidade “pelo aprendizado formal” (Holec, 1981, p.3), quando a educação realizada pela família do aluno (os “meios ‘naturais’”) (ibid.) assim não o faz. Dessarte, aprender²³, é visto como um mecanismo de transferência, e não como um processo socio-histórico, complexo e intricado, construído com o outro, *por meio da e na linguagem*.

O leitor me permita uma pequena explicação para narrar como Holec (1981) desenvolve seu ponto de vista culminando na associação da autonomia do aprendiz à idéia do “aprender a aprender” (ibid., p.23), como percebi e narrei no estudo anterior (Lordello L., 2008). A argumentação de Holec (1988) estabelece-se sobre a negação da visão do aluno enquanto “consumidor” (Holec, 1987, p.152; Holec, 1988, p.8) de material de aprendizado (Holec, 1987, p.152; Holec, 1988, p.11) e a ratificação do

²³ Devido ao escopo do atual estudo, não desenvolverei o escrutínio do conceito de aprender, uma vez que tal definição escapa o objetivo desta pesquisa. Creio, no entanto, ser necessária uma investigação mais ampla na literatura do que se acredita ser o aprender algo, num estudo futuro.

aprendiz enquanto “‘produtor’ de seu próprio programa de aprendizado” (Holec, 1987, p.152) (aspas simples no original) ou “produtor-parceiro” (Holec, 1988, p.8) - junto com o professor - no processo de “utiliza[ção] de material para aprender [a língua-alvo]” (ibid., p.11). Desta forma, o estudioso em questão não nega a importância da *responsabilidade* e da *independência* do aluno, porém sustenta o papel ativo do aprendiz (ibid., p.8) no seu processo cognitivo. Para Holec, saber e compreender *o que* e *como* aprender²⁴, além de *como* avaliar o resultado do seu aprendizado (ibid.) constituem a mola-mestra do processo de “aprender a aprender” (Holec, 1981, p.23) do aluno, culminando na conquista de sua autonomia.

Ao ler o autor, contudo, senti falta, do “porquê” de se aprender algo como possibilidade de *questionamento* do aprendiz autônomo nos argumentos expostos por Holec, como registrei em meu texto monográfico (Lordello L., 2008, p.19). Na realidade, meu processo crítico-reflexivo já se havia iniciado, ainda que eu não atentasse para o que estava acontecendo dentro do exercício da minha própria autonomia enquanto aprendiz e praticante²⁵. Sob a perspectiva holequeana (Holec, 1987), então, o professor assume o papel de *facilitador* do processo de aprendizagem (ibid., p.153) (minha ênfase) do aluno (cf. Tabela 3) em oposição à noção do “causador” (“causer”) do seu aprendizado (ibid.) (aspas no original), de acordo com o que o aprendiz geralmente acredita (ibid.). Vale a pena citar o trecho no qual o estudioso discute tal posicionamento:

Esta mudança na representação de um papel do aprendiz implica uma mudança concomitante nas suas representações das funções atribuídas aos professores e materiais de ensino. De um “causador” onisciente do aprendizado, os professores tornam-se, *na mente do aprendiz*, pessoas experientes de recurso da língua e do aprendizado de língua, cuja função ela [sic] é *facilitar* o processo de aprendizado (Holec, 1987, p.153) (aspas no original, ênfases minhas).

Como pude perceber ao redigir o presente texto, Holec (1981) parece tecer uma crítica sutil a Dickinson (1984), ao discutir os papéis do aprendiz e do educador e ao romper a hierarquia entre eles. Do ponto de vista do processo pedagógico, Holec

²⁴ Pelo que deparei do texto de Holec (1987), a escolha dos conteúdos e/ou matérias de aprendizado constituem “o que” aprender, enquanto os métodos e as técnicas são o “como” aprender algo (ibid.).

²⁵ Lembro ao leitor que desenvolverei com mais detalhes a visão do professor como praticante no processo educativo na seção seguinte.

(1981) oferece ao professor o cargo de “auxiliador” ao afirmar que o professor auxilia o aluno a “aprender a aprender” (ibid., p.23) e não o “ensina como aprender”, asserção feita por Dickinson (1994, p.2) (cf. Tabela 3). O desdobramento que decorre daí, noto, ainda no atual momento, é a circunscrição da autonomia a uma conquista do aprendiz durante seu processo de aquisição da língua-alvo.

Considerando-se também, neste momento, o trecho anteriormente citado de Holec (1987, p.153), há que se inquirir com que certeza o autor pode afirmar a mudança da visão do papel tradicional do professor pelo aluno. Parece-me um tanto arriscada a utilização da expressão “na mente do aprendiz” (ibid.), uma vez que nem Holec, nem ninguém, têm acesso aos processos mentais de outrem. Podemos investigar se tal mudança realmente acontece(u), de variadas formas, porém, afirmar, com convicção que aquela se deu no *interior* da mente do aprendiz me parece um tanto problemático.

Importa ressaltar, mais uma vez, que abracei o pensamento de Holec (1981; 1987; 1988) quase que totalmente durante meu processo de confecção da monografia citada, não atentando para as outras leituras que havia feito e estava fazendo acerca da autonomia do aprendiz. Com “outras leituras”, quero dizer os pensamentos de estudiosos que não necessariamente vinculavam a autonomia exclusivamente a(o) (processo de) aquisição de uma língua-alvo.

2.2

Autonomia como “conscientização” e como “processo”

Minha própria tomada de consciência, no início de 2008 me levou a chegar à conclusão de que todas as visões da autonomia apresentadas limitavam-se ao processo cognitivo do aprendiz. Na verdade, já havia lido Freire (1970, 1973, 1998 *apud* Fantini, 2000a, p.29) e me vi ecoando sua concepção de “conscientização” como sendo “a principal tarefa da educação de um indivíduo” (Freire, 1970, 1973, 1998 *apud* Fantini, 2000a, p.29). Cheguei, inclusive, a incluí-la na seção inicial da monografia (“1. Why autonomy?”, Lordello L., 2008, p.10). Contudo, mais uma vez,

não pude perceber a idéia de pensamento crítico²⁶ entremeada na “tomada de consciência” freireana (ibid.), ao redigir o texto monográfico.

Cito, a seguir, o trecho do texto de Fantini (2000a)²⁷, onde é feita a associação entre a “conscientização” de Freire (1970, 1973, 1998 *apud* Fantini, 2000a, p.29) e o posicionamento “crítico”:

As importantes obras de Paulo Freire (1970, 1973, 1998) [...] a palavra “conscientização” em português (significando consciência crítica ou tomada de consciência) é agora reconhecida internacionalmente (Fantini, 2000a, p.29).

No meu processo de reflexão, ainda que inconsciente, houve um momento crucial que alavancou minha tomada de consciência no decorrer da escritura do texto monográfico. Ao pesquisar sobre a autonomia do aprendiz entre os estudiosos, havia me deparado com Krumm (1986 *apud* Holec, 1988, p.6) definindo o “professor [como] um ‘professor-aprendiz’ autônomo” (aspas simples no original), incluindo tal afirmação em meu próprio texto (seção “3. What autonomy is”, Lordello L., 2008, p.18) (ênfase no original). Todavia, não atentei para essa visão do professor como um aprendiz também. Minha conscientização de que quando dizia/escrevia “aprendiz” era em relação ao educador também só ocorreu quando já havia redigido em torno de metade da monografia. Lembro-me bem de que estava escrevendo sobre os “praticantes” (“*practitioners*”) (Allwright, 2000, p.8; 2003) no processo educacional e usando a palavra “praticante” no sentido de serem tanto o professor quanto o aluno (ibid.), uma vez que compartilhava e compartilho desta idéia. Foi então que percebi que se os praticantes eram o pupilo e o educador, também o aprendiz abarcava a visão recíproca dos praticantes, o que me ajudou a compreender, ao final do estudo

²⁶Conquanto Freire fizesse uso do adjetivo “crítico(a)” em seus textos (Freire, 1970, 1973, 1998 *apud* Fantini, 2000a, p. 29; Freire, [1970] 1987, p.96, 97), não me dei conta desse aspecto ao redigir a monografia. Ademais, o processo de orientação que eu realizava com a minha orientadora naquela época exemplificava o posicionamento reflexivo na prática: a cada encontro, a cada comunicação eletrônica, a cada ligação telefônica, novas percepções e descobertas eram feitas e/ou novos questionamentos eram levantados, de ambas as partes. Para o estudo atual, ainda posso citar a “reflexão crítica” de Freire (1996, p.64) corroborando o pensamento reflexivo e a conscientização do indivíduo.

²⁷ Fantini (2000a) discute a extrema relevância da conscientização (“awareness”) no desenvolvimento da “competência intercultural” (“ICC”, em inglês) (ibid.) de falantes ou alunos de outra(s) língua(s). Como o objetivo do presente estudo escapa à discussão da “competência intercultural”, convido o leitor a percorrer o texto daquele autor para um maior esclarecimento, podendo encontrá-lo no Capítulo 7, Referências bibliográficas.

anterior, que a autonomia do aprendiz dizia respeito à do professor também (Lordello L., 2008, p.55).

Cabe dizer que, na época não percebi que estava sendo autônoma naquele momento ao refletir sobre o que havia escrito anteriormente e perceber certas associações que não havia percebido antes. Não quero dizer, com isso, que teria que ter chegado àquela conclusão, por ser a “correta” ou “mais inteligente”; desejo, ao contrário, enfatizar o meu *processo de conscientização* ocorrido (e por que não dizer, ocorrendo) ao escrever sobre o que estava fazendo para o trabalho monográfico e o que estou fazendo para a presente dissertação.

Acredito que fui entender melhor o conceito de autonomia, interligado ao pensamento crítico, quando da análise das situações interacionais em aula, entre Larissa e eu. Em um dos encontros com minha orientadora da monografia na época e em outro, com minha atual orientadora no mestrado, descortinou-se outro viés da autonomia do aprendiz. A autonomia revelou-se existir ainda quando (escolhemos) depender dos outros, *pois que escolhemos*. Tal afirmação ancorava-se, também, numa comunicação pessoal de Allwright, um dos mentores da Prática Exploratória (PE)²⁸ – arcabouço teórico-metodológico que havia escolhido para orientar-me na execução da pesquisa proposta no trabalho monográfico e também no atual estudo.

E foi assim que iniciando o projeto monográfico com a concepção de autonomia do aprendiz como sendo o “aprender a aprender” (Holec, 1981, p.23) - valorizando a *cognição* do aprendiz - terminei o mesmo com a descoberta, através de minha própria *reflexão* - de que nossas ações autônomas estão intrinsecamente ligadas aos nossos *processos reflexivos* e, portanto, *críticos*.

Para o estudo atual, encontrei em Freire (1996) uma asserção que me parece ratificar a idéia anterior de sermos autônomos mesmo quando recorremos a outrem (porque assim decidimos). Ao afirmar que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (ibid., p.107), Freire parece dizer que não damos autonomia às pessoas, porém construímos e praticamos nossas ações autônomas, na proporção em que vamos decidindo o que fazer:

²⁸ Falarei mais detalhadamente sobre a PE no Capítulo 3 a seguir.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] *Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.* [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é *processo*, é vir a ser. Não ocorre em data marcada (ibid., p.107) (ênfases minhas).

Por constituir-se um *processo crítico de tomada de decisão*, a autonomia não pode, então, ser ensinada ou transferida do professor ao aprendiz, como se fizéssemos uma mera transação bancária ou uma transmissão de energia de um ponto a outro. Há que se construir a criticidade na relação dialógica (Bakhtin, 1992) e democrática que temos com o outro, no exercício do respeito à escolha refletida e na prática da liberdade.

É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p.107).

Liberdade que o aprendiz deve ter de escolher consultar o educador quando aquele assim o desejar, adotando uma postura crítico-reflexiva durante todo o seu processo de escolha (Cunha, 2009, comunicação eletrônica). Em outras palavras, estar consciente da decisão de recorrer a outrem com o intuito de construir mutuamente oportunidades de aprendizagem nas práticas socio-discursivas com o outro.

2.3

Autonomia como processo socio-interacional, co-construído criticamente

Concordando com Freire (1970, 1973, 1998 *apud* Fantini, 2000a, p.29) em geral, percebo, hoje, que me alinho com Allwright (2001), no que concerne à autonomia do aprendiz. Isto se dá devido a alguns aspectos que discutirei a seguir. Em primeiro lugar, Allwright (2001) levanta o questionamento acerca da contradição de se desenvolver projetos de autonomia do aprendiz dentro de um cenário de escolarização obrigatória quase que mundial (ibid., p26). Para o autor,

[...] os professores não podem simplesmente “jogar a responsabilidade” para os aprendizes. E, de qualquer forma, se nós, professores, realmente “jogássemos a responsabilidade” completamente para os aprendizes, em qualquer sistema educacional (público ou privado), e eles depois nos pedissem ajuda para lidar com as pressões sociais sob as quais eles [mesmos] estivessem se colocando, o que nós iríamos responder? [Será que] [n]ós nos sentiríamos inteiramente justificados se disséssemos: “É com vocês resolverem os seus problemas, de alguma maneira. Isso não é da minha conta.”? (ibid., p.26) (aspas no original).

O que Allwright (ibid.) diz é que

nós não podemos esperar que os aprendizes (sob condições de escolarização obrigatória) sejam capazes de simplesmente “serem autônomos” *porque eles têm permissão* para o serem (Allwright, 2001, p.27) (aspas no original, ênfases minhas).

“Te[r] permissão para ser autônomo” (ibid.) exemplifica um aspecto de subordinação do aprendiz em relação ao educador e ao sistema educacional, configurando a inexistência da atividade democrática e da liberdade no exercício pedagógico (Freire, 1996, p.107). Destarte, Allwright (2001, p.27) parece refutar a autonomia do aprendiz como algo concedido, afastando-se de todos os autores discutidos anteriormente neste capítulo e aproximando-se de Freire (1970, 1973, 1998 *apud* Fantini, 2000a, p.29; 1996; 1996).

O outro aspecto de extrema relevância que influenciou minha atual visão acerca da autonomia do aprendiz é considerado a seguir. Ainda em seu mesmo texto, Allwright (2001) parece criticar Holec (1981, 1987, 1988), quando aquele discute sua visão do que constitui ser um aprendiz autônomo no aprendizado de língua:

Saber como ser autônomo de uma forma bem-sucedida, especialmente numa situação em sala-de-aula na escolarização obrigatória, não é simplesmente uma questão de saber *qual língua* você²⁹ quer aprender, *como* você quer aprendê-la e *como* você vai descobrir se o seu trabalho no aprendizado está tendo sucesso. Tudo isso, não importa o quão crucial possa ser, é apenas o lado “técnico”. Saber como ser autônomo de uma forma bem-sucedida significa ser capaz de fazer tudo isso funcionar, para você, nas circunstâncias do dia-a-dia das aulas, com o melhor “uso” possível dos seus colegas aprendizes, sem prejudicar de nenhuma maneira a aprendizagem *deles* e preferencialmente ser úteis a eles também (ibid., 2001, p.27) (aspas no original, primeira, segunda e terceira ênfases minhas, última ênfase no original).

²⁹ Prefiro manter a tradução de “you” (no original, em inglês) como “você”, tendo em mente a ideia de indeterminação à qual o pronome citado é associado, tanto em português, quanto em inglês. “Você” (“you”) aqui pode ser interpretado por “aprendiz”, devido ao contexto pedagógico no qual Allwright elabora sua discussão.

Indiscutivelmente, participar da definição dos objetivos do aprendizado de determinado assunto (por que aprender), do delineamento dos conteúdos a serem aprendidos (o que aprender), da seleção dos métodos e abordagens para aprendê-los (como aprender) e ser capaz de avaliar o próprio aprendizado (como avaliar), não só de língua, mas de quaisquer áreas do conhecimento humano é extremamente relevante para o aprendiz. Todavia, tais procedimentos ainda remetem à visão de eficiência no aprendizado do aluno, assim concebido mais como um *produto bem-acabado* do que um processo. A autonomia do aprendiz há que ser entendida como um *processo co-construído com outrem*, onde há liberdade para se recorrer à outra pessoa, quando assim for necessário (“com o melhor ‘uso’ possível dos seus colegas aprendizes, sem prejudicar de nenhum jeito a aprendizagem *deles*”) (Allwright, 2001, p.27) (aspas simples no original, ênfase no original). Ela abrange o apoio mútuo, a cooperação entre os aprendizes (“e preferencialmente ser úteis a eles também”) (ibid.). Sendo assim, a autonomia do aprendiz é também vista como um empreendimento *social*, como podemos ver na continuação do excerto anterior no texto de Allwright (ibid.):

Fazer isso [ser capaz de fazer tudo isso funcionar] bem é obrigatoriamente uma considerável realização *social* e não apenas uma realização intelectual e organizacional. Publicações de discussões sobre a autonomia do aprendiz de língua se concentram quase que exclusivamente nas questões intelectuais e organizacionais, deixando de lado uma abordagem mais completa dos *aspectos sociais* que fazem a autonomia na sala-de-aula ser bem-sucedida (ênfases minhas).

A desconsideração dos fatores sociais presentes em qualquer ambiente pedagógico conduz à visão atomística do exercício educativo, já que ignora o *ser humano* idiossincrático e as tensões geradas nas interações entre os participantes da situação comunicativa. Tal postura favorece um tipo de autonomia identificada por Kumaravadivelu (2003, p.141 *apud* Allwright & Hanks, 2009, p.55) como “autonomia acadêmica”, i.e., aquela que “capacita os aprendizes a serem *praticantes estratégicos* a fim de que [eles] realiz[em] seu potencial de aprendizado” (ênfases minhas) tão somente. Ao ler o texto de Kumaravadivelu (ibid.), percebo uma possível

crítica à associação que se comumente faz na literatura entre os aspectos puramente técnicos do processo de aprendizagem e a autonomia do aprendiz.

O autor oferece, por outro lado, a “autonomia libertadora” de Benson (1997, 2001 *apud* Allwright & Hanks, 2009, p.55), afirmando que a mesma “torna [os aprendizes] mais fortes para que sejam *pensadores críticos* a fim de que realiz[em] seu potencial *humano*” (Kumaravadivelu, 2003, p.141 *apud* Allwright & Hanks, 2009, p.55). Sob forte influência do pensamento de Paulo Freire, como Allwright e Hanks (2009, p.55) esclarecem, a “autonomia libertadora” advogada por Benson (1997, 2001 *apud* Allwright & Hanks, 2009, p.55) também favorece a formação de “grupos [de aprendizes], que dão suporte uns aos outros na busca da [sua] *auto-conscientização*” (Kumaravadivelu, 2003, p.142, 143 *apud* Allwright & Hanks, 2009, p.56) (ênfase minha).

Essa conscientização dos aspectos sociais na prática pedagógica se dá, igualmente, com o educador, quando o mesmo se propõe a buscar entender melhor sua própria prática:

[...] Dam e Gabrielsen, 1988 [...] no parágrafo de conclusão de seu artigo escrevem: “Para nós como professores, talvez o aspecto mais importante de nosso projeto é a *consciência* [que] nós ganhamos dos processos de aprendizagem e [dos] *processos sociais* na sala-de-aula” [...] (Allwright, 2001, p.28) (aspas no original, ênfases minhas).

Conscientizar-se dos processos sociais que fazem parte da vida na sala-de-aula (Holliday, 1994, p.163), como no caso do cenário educativo, nos remete à necessidade de desconstruirmos opiniões tradicionalmente aceitas do processo de ensino-aprendizagem de língua como um engendro mecanicista, autômato e de mera transposição de conteúdos. Implica, ademais, em percebermos o lado *humano* de ambos os praticantes do exercício pedagógico e as matizes singulares que eles pintam na tela interacional, por eles mesmos construída de forma democrática no contexto socio-histórico da sala-de-aula. Conseqüentemente, implica em olharmos as práticas discursivas daqueles praticantes como um evento social localmente construído (Erickson, 1996, p.284), ao invés de um acontecimento puramente técnico e desconectado das tensões características existentes em qualquer situação

comunicativa envolvendo seres humanos e suas variadas, ricas e complexas visões de mundo.

Reflito criticamente sobre a autonomia do aprendiz, neste momento, e rejeito todas as definições estanques, simplistas e aprisionadoras desse tema. Estou consciente de que meu discurso a seguir, por mais bem articulado que possa ser, poderá não dar conta de expressar a complexidade acerca do assunto. No entanto, ofereço a minha interpretação, como uma *oportunidade de aprendizagem* que construo com você, leitor, para juntos buscarmos compreender melhor nossas próprias autonomias. Talvez seja por essa razão, então, que a autonomia do aprendiz esteja sempre *em construção*, podendo ser vista como um processo socio-interacional dinâmico e construído de forma crítica com o outro, *por meio das* e *nas* práticas discursivas dos seus praticantes.