

Autonomia e complexidade¹

(Autonomy and complexity)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e PAIVA
Universidade Federal de Minas Gerais

We should not only use the brains we have,
but all that we can borrow. (Woodrow Wilson)

ABSTRACT: In this paper, after reviewing some concepts of autonomy in second language acquisition literature, I discuss the construct on the light of the chaos theory. In order to present empirical evidence for the assumption that autonomy is a complex system, a corpus of 80 language learning histories, collected in Brazil, by the project AMFALE (<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>), was examined and some examples were provided.

RESUMO: Neste texto, após rever alguns conceitos de autonomia na literatura sobre aquisição de segunda língua, discuto o construto sob a luz da teoria do caos. Para comprovar que a autonomia é um sistema complexo, apresento evidências empíricas fornecidas pela análise de um corpus com 80 narrativas de aprendizagem de língua inglesa do projeto AMFALE (<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>).

¹ Esta pesquisa foi apoiada pelo CNPq.

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

KEY-WORDS: autonomy, language learning, complex system.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia, aprendizagem de línguas, sistemas complexos.

O CONCEITO

O conceito de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (LE) surgiu com o advento da abordagem comunicativa. Antes disso, não havia espaço para o reconhecimento da autonomia, pois o professor controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados à escolha da escola, embora os mais jovens não tivessem voz nem sobre isso, já que essas escolhas eram feitas por seus pais.

Os materiais eram desenvolvidos para controlar e guiar os alunos que não tinham nenhuma opção na seleção das estruturas e vocabulário ou na ordem em que eles deveriam ser estudados. Os professores se empenhavam em controlar os alunos para que todos os passos, previamente planejados, fossem seguidos. Até mesmo o conceito de língua não abria espaço para aceitar os processos mentais autônomos, pois a língua era concebida como um sistema fechado cuja aprendizagem seria facilitada se os alunos fossem expostos a uma gama de estruturas ordenadas da mais fácil para a mais difícil. Isso, no entanto, não significa que não aconteciam processos mentais autônomos. Na realidade, os professores não tinham consciência desses processos.

Além dos rígidos princípios lingüísticos que embasavam as abordagens de ensino de LE, o papel dos aprendizes também

era minimizado, pois seus diferentes estilos de aprendizagem e suas estratégias preferidas eram totalmente ignorados e até mesmo combatidos. Essas abordagens eram centradas no professor e não se esperava nenhuma tentativa de aprendizagem autônoma.

Exemplos tímidos de autonomia, no entanto, podem ter ocorrido entre aqueles aprendizes, apesar das orientações dos professores e dos métodos de aprendizagem. Os alunos podem ter usado um dicionário para aprender palavras que não estavam no material; podem ter construído outras frases significativas em sua própria realidade, etc. Em suma, eles podem ter tentado fazer a língua trabalhar para eles.

Eu mesma comecei a aprender inglês através do Método Direto, método desenvolvido em oposição ao ensino pela gramática e a tradução. Não consigo esquecer minha primeira professora dizendo que era proibido traduzir e que deveríamos pensar em inglês. Embora aquele fosse, em suas palavras, um pressuposto básico, não havia nada nas atividades em sala de aula que desencadeasse o almejado “pensar em inglês”. Repetíamos palavras e algumas frases isoladas sem qualquer propósito comunicativo. O dicionário bilíngüe era um tesouro proibido e a tradução uma estratégia, pecaminosamente, usada pelos alunos.

Eu já havia me graduado quando decidi aprender francês, mas, novamente, nenhuma autonomia foi encorajada. O método era o áudio-visual. A professora nos fazia repetir os diálogos *ad nauseum* e nós deveríamos memorizá-los sem ler nenhuma palavra. O livro continha apenas gravuras e nós éramos privados das formas escritas da língua que nos esforçávamos para aprender, pois os autores acreditavam que a compreensão oral deveria preceder a leitura.

Usando meu instinto de autonomia, comprei o manual

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

do professor para ter acesso às transcrições, mas a professora nunca suspeitou disso. Era a única maneira que eu encontrara para memorizar os diálogos, pois as gravuras não eram suficientes para eu recordar as frases a elas associadas. De uma certa forma, eu disputara o controle de minha própria aprendizagem com o método e com a professora. Isso vai ao encontro da definição de Wisniewska (1998, p.24): “a autonomia do aprendiz pode ser descrita como a habilidade em assumir o controle sobre a própria aprendizagem a fim de maximizar todo o seu potencial”.²

Minha autonomia, ao usar as formas escritas para me auxiliar durante o período de prática oral, levou-me à direção oposta dos princípios subjacentes ao método áudio-visual. O método pressupunha que os aprendizes deveriam ouvir e repetir durante um período de 8 a 10 semanas. A leitura e a escrita deveriam ser introduzidas quando as estruturas fonéticas básicas estivessem totalmente adquiridas. Quanto mais controlado fosse o aprendiz, melhor seria porque haveria poucas oportunidades para a ocorrência de erros. Como a aprendizagem de línguas, naquela época, era considerada uma questão de formação de hábitos, os erros deveriam ser evitados a todo custo, impedindo o estabelecimento de comportamentos lingüísticos imperfeitos.

A própria professora não era autônoma, pois ela deveria seguir todos os passos previstos pelo método. Até mesmo a quantidade de vocabulário a ser ensinado era limitada e não havia espaço para a criatividade do professor.

Na década de setenta, com a emergência de um novo conceito de língua – língua como comunicação – e a ênfase

²A tradução desta e de todas as demais citações em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

VERALÚCIA PAIVA

nos processos cognitivos, a autonomia emergiu como um aspecto central no ensino de LE. A abordagem comunicativa abriu a porta para aprendizes mais autônomos, embora muitos fatores, que serão discutidos neste texto, possam causar obstáculos a esse tipo de aprendiz.

DEFININDO AUTONOMIA

Definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos. Os alunos, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia. Estudar sozinho, por exemplo, não é necessariamente sinônimo de autonomia, pois, como nos lembra Dickinson (1987), muitas das decisões sobre a aprendizagem e seu gerenciamento já se encontram inseridos nos próprios materiais. Para ele, há graus de autonomia que variam do auto-gerenciamento à escolhas externamente dirigidas, envolvendo os seguintes fatores: decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa. Considero que outros fatores, tais como, características do aprendiz; professores; tecnologia; legislação educacional; e aspectos culturais, econômicos e políticos podem, também, interferir no processo da autonomia.

Antes de discutir alguns desses aspectos, gostaria de rever algumas definições. Começo com o que não é autonomia, nas palavras de Little (1991). Para ele, autonomia não é sinônimo de auto-instrução, nem algo que professores fazem para seus alunos, embora não considere o professor redundante. Little (1991, p.3-4) lembra-nos que autonomia não é “um

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

comportamento único e facilmente descrito”, pois ele “pode se manifestar de várias formas”, pois, há vários graus de autonomia.

Uma das definições mais familiares é a de Holec (1981, p.3). Segundo ele, autonomia é “a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. Embora esta definição toque uma questão central do fenômeno, considero-a um tanto ou quanto ingênua porque não podemos imaginar alguém responsável pela própria aprendizagem sem levar em conta outros fatores que interferem no processo de aprendizagem. O mesmo pode ser dito da definição apresentada por Little (1991, p.4), que diz que “autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Seu conceito inclui algumas estratégias metacognitivas que lidam com fases diferentes do processo de aprendizagem. As definições dos dois autores focam os aprendizes autônomos como seres humanos livres de restrições externas.

Dickinson (1987, p.9) vai na mesma direção e afirma que “um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e para implementá-las”. Seu conceito de autonomia, na minha opinião, é bastante utópico, se levarmos em conta que, raramente, aprendizes de LE serão capazes de tomar todas as decisões sobre sua aprendizagem e de implementá-las. Dependerão, pelo menos, de material produzido por alguém que, por sua vez, já decidira sobre o conteúdo e sobre os princípios linguísticos e metodológicos que embasam o material. No entanto, parece que as definições de Little e de Dickinson podem se aplicar ao mais alto grau de autonomia – um aprendiz capaz de escolher o que quer aprender, como e quando, sem as restrições de um contexto educacional formal. Essa idéia está, tam-

bém, presente no argumento ideológico de Crabbe (1993, p.443): “o indivíduo tem o direito de ser livre para exercer suas escolhas como em outras áreas, e não tornar-se vítima (mesmo involuntariamente) das escolhas feitas pelas instituições sociais”.

Esse argumento nos remete ao significado etimológico da palavra – o “direito de se auto-governar”, como registrado no Dicionário Oxford de Etimologia do Inglês e pelo Dicionário Etimológico *on-line* que oferece a seguinte entrada: “*autonomia* – 1623, do Grego autonomia, de autonomous “independente”, de auto + nomos “costume, lei”. A palavra “autônomo” foi registrada em 1800”.

Esta é também a forma como a filosofia vê a autonomia: “Ser autônomo é ser a lei para si mesmo, agentes autônomos são agentes auto-governáveis” (Buss, 2002).

Candy (1989, p.101) é outro autor que aponta a ameaça que a educação formal pode representar para a liberdade dos alunos de fazer suas escolhas. Para ele, “autonomia é uma capacidade inata do indivíduo que pode ser suprimida ou distorcida pela educação institucional”. É bom lembrar, porém, que outros autores, como Karlsson et al. (1997), acreditam que autonomia é uma capacidade que pode ser aprendida.

Young (1986) e Pennycook (1997) seguem uma linha de pensamento semelhante, embora não mencionem a educação formal. Para Young (1986), em Pennycook (1997, p.35), autonomia significa “ser autor de seu próprio mundo sem se submeter ao desejo dos outros” e para Pennycook (1997, p.39) é a “luta para se tornar o autor de seu próprio mundo, ser capaz de criar seu próprio significado e de perseguir alternativas culturais no seio da política cultural do cotidiano”.

Freire (1997), em seu livro *Pedagogia da autonomia*, não define autonomia, mas pode-se inferir que, para ele, auto-

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

mia é a capacidade e a liberdade do aprendiz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Embora sendo o conceito de liberdade uma questão importante, Freire não ignora a importância do professor, cujo papel, em sua visão, não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento,

Littlewood (1996, p.428) apresenta uma definição semelhante:

Podemos definir uma pessoa autônoma como aquela que tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Esta capacidade depende de dois componentes: habilidade e desejo. Assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de implementá-las (porque tal comportamento não é, por exemplo, percebido como apropriado ao seu papel em uma determinada situação). Por outro lado, uma pessoa pode ter o desejo de exercitar escolhas independentes, mas não ter a habilidade para fazê-lo.

O desejo, para Littlewood (1996, p.431), é constituído por motivação e confiança e habilidade é a mistura de conhecimento e habilidades. Sheerin (1997, p.57) também pontua que “é importante distinguir entre disposição e habilidade porque um aprendiz pode estar disposto a ser independente em uma atividade como, por exemplo, estabelecer objetivos, mas faltar a habilidade técnica (...)”

De acordo com Littlewood, um indivíduo pode ter três tipos de autonomia: como comunicador (usa a língua de forma criativa, utilizando as estratégias comunicativas adequadas), como um aprendiz (engaja-se em aprendizagem independente, utilizando as estratégias de aprendizagem apropriadas) e como pessoa (expressa significados pessoais e cria contextos pessoais

de aprendizagem). Eu acrescentaria que, hoje em dia, é importante incluir também a autonomia como usuário de tecnologia (habilidade para usar a tecnologia, especialmente, a Internet, uma ferramenta auxiliar importante no processo de aprendizagem de LE. Warschauer (2002, p.457) vai além e defende que “o conceito de autonomia deve ser ampliado e se aplicar não somente à auto-direção no uso da língua e na tecnologia do momento, mas também à habilidade de desenvolver, avaliar e adaptar as novas tecnologias em evolução”.

A maioria dos lingüistas aplicados enfatizam apenas o segundo tipo de autonomia. Coterall (1995, p.195), por exemplo, define autonomia como “o ponto que os aprendizes demonstram a habilidade de usar um conjunto de táticas para assumir o controle sobre sua própria aprendizagem”. Crabbe (1993) também foca o aprendiz e diz que o argumento psicológico – aprendemos melhor quando estamos no controle de nossa própria aprendizagem – é o mais atraente. Dickinson (1995, p.167), na mesma direção, descreve “autonomia tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente”. Ele cita Wang e Peverly (1986, p.176) que concluem que

aprendizes autônomos ou independentes são aqueles que têm a capacidade de serem ativos e independentes no processo de aprendizagem; eles são capazes de identificar objetivos, formular seus próprios objetivos ou mudá-los para se adequarem às suas necessidades e interesses de aprendizagem; eles são capazes de usar estratégias de aprendizagem, e de monitorar a própria aprendizagem.

De forma semelhante, Little (2003, p.1), apesar de reconhecer que a “autonomia do aprendiz é um termo problemático porque é bastante confundido com auto-instrução”, afirma que

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

Há, no entanto, amplo acordo de que **aprendizes autônomos** compreendem o propósito de seus programas de aprendizagem, aceitam explicitamente a responsabilidade por sua aprendizagem, compartilham a formulação de objetivos, tomam iniciativa para planejar e executar as atividades de aprendizagem, e, regularmente, revêem sua aprendizagem e avaliam sua eficácia (cf. Holec 1981, Little 1991). Em outras palavras, há um consenso de que a prática da autonomia do aprendiz requer *insight*, uma atitude positiva, uma capacidade de reflexão, e uma prontidão para ser pró-ativo no auto-gerenciamento e na interação com os outros.

Little acrescenta ao seu conceito a idéia de “autonomia como comunicador”, pois ele inclui em sua definição o aspecto social da aprendizagem de língua e a interação com os outros como parte do processo de aquisição.

Freire (1970,1997), Young, R (1986), Pennycook (1997) e Benson (1997) defendem a idéia da autonomia como pessoa, isto é, autonomia como um direito, implicando controle sobre seu próprio processo de aprendizagem e respeito pela identidade do aprendiz. Essa visão crítica da autonomia visa à transformação social, a liberdade de pensar e agir para tornar-se autor de seu próprio mundo.

Benson (1997, p.18) sugere “que há, de fato, três grandes versões de autonomia do aprendiz (técnica, psicológica e política)” que ele relaciona com o positivismo, o construtivismo e a teoria crítica.

Os aprendizes tecnicamente autônomos são aqueles que estão equipados com as habilidades e técnicas necessárias para os capacitar a aprender a língua sem as restrições da instituição formal e sem o professor. A versão psicológica define a autonomia como a capacidade para ser responsável pela própria aprendizagem, e a política como “controle sobre o conteúdo e

o processo da aprendizagem” (Benson, 1997).

Resumindo, podemos dizer que os conceitos de autonomia focam um ou mais dos 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

O uso de dizer que nenhuma das definições até aqui mencionadas reconhece os obstáculos que alguém pode enfrentar quando tenta ser autônomo, como será demonstrado no desenvolvimento desse texto.

Kerka (1999) reúne alguns autores que mencionam a interferência de fatores externos e fatores internos na autonomia do aprendiz. Diz ela:

Para que a aprendizagem auto-dirigida atinja seu potencial emancipatório, certas condições políticas devem existir (Brookfield 1993, p.227). A cultura organizacional pode limitar o controle do aprendiz sobre o ambiente educacional. Grupos de baixa renda ou marginalizados podem ter acesso limitado a recursos de aprendizagem (Merriam e Caffarella 1999). Gray (1999) propõe que a Internet pode ser uma das ferramentas atuais mais poderosas e importantes para a aprendizagem autodirigida (p.120). A Internet tem potencial para proporcionar novas modalidades de aprendizagem e superar barreiras de recursos, tempo e espaço; e equalizar oportunidades de aprendizagem. No entanto, desigualdades de gênero e de renda ainda existem entre os usuários,

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

interesses financeiros podem agir para exercer controle sobre o que é transmitido e sobre quem tem acesso, e deficiências instrucionais na aprendizagem on-line ainda devem ser adequadamente abordadas (ibid).

Podemos concluir que autonomia não é uma questão apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo “dado” pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo.

Alguns pesquisadores em Linguística Aplicada reconhecem essa complexidade. Benson (1997, p.29) afirma que “o conceito de autonomia da forma como foi desenvolvido na área do ensino de língua é complexo e multifacetado” e Sheerin (1997, p.57) observa que “a independência é um construto complexo, um conjunto de disposições e habilidades para assumir certas atividades”. Breen e Mann (1997, p.133) advogam que “devemos procurar desenvolver os ideais de autonomia na prática, mas estando alertas pra suas complexidades, seremos mais capazes para lutar contra suas restrições”. Nicolaides e Fernandes (2002) concordam que

...autonomia parece ser uma idéia bem mais complexa do que se possa pensar em um primeiro momento, principalmente, por não se saber, como ela se relaciona com o contexto de aprendizagem e, considerando um contexto favorável, qual a forma mais viável de implementá-lo.

Silva (2003, p.74), também falando sobre autonomia, refere-se aos “sistemas sociais como forma de organização complexa porque faz conviver o social com o individual”.

Tendo em mente a complexidade do conceito e também algumas restrições que interferem na autonomia de alguém, proponho a seguinte definição: *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.

Considero a autonomia um sistema sócio-cognitivo porque ele envolve não somente os estados e processos mentais individuais, mas, também, a dimensão social, se nossa visão de língua é a de comunicação e não a de um conjunto de estruturas lingüísticas apenas. Para aprender uma língua, pode-se usar a própria língua e desenvolver a autonomia como comunicador (veja Littlewood, 1996). Os vários graus de independência e controle variarão de acordo com as características individuais e o contexto sócio-político.

Tomando Sinclair (1997) e Karlsson et al. (1997) como ponto de partida, apresento um sumário dos diferentes aspectos da autonomia discutidos até agora:

1. Autonomia envolve a capacidade inata ou aprendida;
2. Autonomia envolve auto-confiança e motivação;
3. Autonomia envolve o uso de estratégias individuais de aprendizagem.
4. Autonomia é um processo que se manifesta em diferentes graus;
5. Os graus de autonomia não são estáveis e podem variar dependendo de condições internas ou externas;
6. Autonomia depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela própria aprendizagem;
7. Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

8. Autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas: planejar/tomar decisões, monitorar, e avaliar;
9. Autonomia abarca dimensões sociais e individuais;
10. O professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela;
11. Autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder;
12. A promoção da autonomia do aprendiz deve levar em consideração as dimensões psicológicas, técnicas, sociais e políticas.

AUTONOMIA COMO UM SISTEMA COMPLEXO

A autonomia é um sistema complexo assim como a aquisição de segunda língua ou língua estrangeira. Lorenzen (2002) argumenta que

A educação é uma atividade incerta. Não apenas é difícil prever com exatidão o que acontecerá na sala de aula diariamente, como é quase impossível assegurar qual pode ser o melhor rumo para a educação de uma determinada pessoa. As razões são simples. A educação está conectada com o resto do universo e como tal está completamente sujeita ao caos que existe de forma natural na realidade.

Larsen-Freeman (1997, p.141) já havia observado que “há muitas semelhanças surpreendentes entre a nova ciência do caos/complexidade e aquisição de segunda língua (ASL)” e demonstra “como o estudo dos sistemas complexos não-linea-

res jogam nova luz sobre vários enigmas em ASL”. Na mesma direção, Finch (2002) entende que a teoria da complexidade está “oferecendo uma nova descrição do ambiente de aprendizagem e oferecendo justificativas adicionais para a promoção da autonomia na aprendizagem de língua”.

Como nos lembra Benson (1997, p.29), a autonomia é um “conceito complexo e multifacetado”. Ele consiste de um grande número de elementos, o que o torna difícil de ser completamente descrito em uma única definição. A complexidade é então a primeira característica desse tipo de sistema que é também chamado de sistema dinâmico. Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem como passar do tempo. Tal sistema é também chamado caótico. Caos, segundo Lorenz (1995, p.20), “é um termo padrão para comportamento não-periódico”. Ele acrescenta que “nos sistemas que são agora chamados de caóticos, a maioria dos estados iniciais são seguidos de comportamentos não periódicos, e apenas uns poucos especiais conduzem à periodicidade”. Da mesma forma, como a autonomia é um processo caótico, aprendizes podem experimentar períodos de mais ou de menos independência e controle. Poucos aprendizes serão autônomos o tempo todo.

Ao rever os doze aspectos da autonomia, listados acima, podemos facilmente reconhecer algumas características naturais de um sistema complexo ou dinâmico, tais como a idéia de processo em oposição a estado, instabilidade, variabilidade, e adaptabilidade. Assim, gostaria de sugerir que a autonomia é um sistema complexo encaixado em outro sistema complexo,

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

o sistema da ASL³. Os componentes de um sistema complexo são eles mesmos sistemas complexos. Ouso dizer que a autonomia é essencialmente parte da ASL porque ela é responsável por um aspecto essencial do sistema complexo – a auto-organização. A autonomia do aprendiz pode auto-organizar a aquisição, pois os processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem dependem dos aprendizes, mesmo quando eles estão sobre pressão de ambientes educacionais muito controlados.

Para descobrir as representações que os alunos fazem da aprendizagem de língua inglesa e se podemos achar evidências de autonomia nessas representações, estamos coletando histórias de aprendizagem⁴. No nosso corpus, encontramos várias evidências de autonomia de aprendizagem até mesmo quando o aprendiz está submetido a controle externo. Vejamos alguns exemplos⁵:

(1) My teacher always asked us to translate the texts and also the vocabulary exercises at home. I must admit that I acquired a certain knowledge about the language, as well as vocabulary in those times, but I got to the conclusion that if I did not studied by myself I would not learn so much. Since I always liked studying languages, especially English, I used to have a different hobby: I used to read my

³ Em Paiva (2002), advogo que ASL é um sistema complexo e que as várias teorias de aquisição de línguas estão, de fato, descrevendo diferentes aspectos do mesmo sistema.

⁴ O corpus está publicado na web na página do projeto: <http://veramenezes.com/amfale.thm>

⁵ Os trechos das narrativas foram reproduzidos sem qualquer edição e as narrativas completas podem ser encontradas nos links incluídos em cada narrativa.

VERALÚCIA PAIVA

bilingual dictionary every time I could and also translate the lyrics of songs that I liked in order to increase my vocabulary. I decided to watch films with subtitles instead of seeing those dubbed ones. I confess that now I hate dubbed films, whatever is the original language. I also used to listen to the songs in order to get the pronunciation of some words, what did not work very well because of the different pronunciation some words have in songs. I only took English classes regarding conversation when I attended to English I classes in 2000 [<http://www.veramenezes.com/i004.htm>]

No exemplo (1), o aprendiz chegou à conclusão que a escola não era suficiente para a aquisição da língua e desenvolveu suas próprias estratégias. Embora alguém possa questionar a eficiência de se ler um dicionário bilíngüe, esse estudante assumiu o controle de sua aprendizagem, planejou o que fazer e se habituou a ouvir linguagem autêntica ao assistir filmes sem legendas. Seu comportamento autônomo o ajudou a perceber algumas características do discurso falado, como, por exemplo, a variação na pronúncia.

No exemplo (2) temos um experiência incomum:

(2) (...) Then I went to high school, where English classes are simply awful. Every year the same subjects were taught to us, such as verb to be, negative forms, interrogative forms etc. However, the sport I have been practicing from that period so far is full of English words and expressions, what made me more interested in English. In fact skateboard has been a 'catapult' to my English learning process. It is common to meet native English speakers in skateboard contests, so I had to communicate with them in order to comment the contest, or even about my turn in it, for instance. This first steps where then, related to communicative

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

learning process, since real use of language was required in order to communicate. Slangs and jargons were used all the time, and I did not know what exactly they meant, but I could get their meaning through the context we were in. After that, my interest have increased in many aspects of English, such as music, art and sports, what is just the continuity of the process that I began with when I was a child. [<http://www.veramenezes.com/i001.htm>]

Nesta história, vemos um aluno da graduação, um futuro professor de inglês. Ele é capaz de usar alguns jargões acadêmicos para refletir sobre sua história de aprendizagem. Podemos perceber a tensão entre o conceito de língua do professor do ensino fundamental – estrutura gramatical – e a consciência do aprendiz de que se aprende a língua usando a língua, através da comunicação. Sua oportunidade de uso da língua não foi algo planejado, mas produto de seu desejo de se comunicar com seus companheiros skatistas. Se, no exemplo (1), temos um aprendiz que demonstra um certo grau de autonomia como aprendiz de língua, no exemplo (2), temos um narrador que enfatiza sua habilidade de comunicador autônomo, alguém que usa estratégias efetivas para interagir com sucesso e, assim, desenvolver seu processo de aquisição.

A autonomia é uma das propriedades de um sistema complexo, no nosso caso ASL, porque ela muda por razões que são, totalmente intrínsecas ao sistema, como o desejo de aprender de forma mais independente. A autonomia é, assim, um traço fundamental na ASL e, como pudemos ver nos dois exemplos, impulsiona o processo de aprendizagem.

Os sistemas complexos são, também, dinâmicos, não-lineares, imprevisíveis, abertos, adaptativos, auto-organizáveis, fractais, e sensíveis às condições iniciais e a feedback (Gleik,1987; Lewin,1992; Lorenz,1995).

Um sistema dinâmico muda constantemente com o passar do tempo, freqüentemente, como resultado de *feedback*, e se adapta ao novo ambiente, aprendendo com a própria experiência. As mudanças são não-lineares, pois o efeito não é, necessariamente proporcional à causa. Elas são caóticas porque o sistema é aparentemente desorganizado, apesar da existência de uma ordem subjacente a essa aparente desordem. Nada é determinado ou previsível. Pequenas mudanças nas condições iniciais podem ocasionar mudanças drásticas, a longo prazo, no comportamento do sistema. Kirshbaum (2002) explica que

A imprevisibilidade, que é inerente na evolução natural dos sistemas complexos, pode produzir resultados totalmente **imprevisíveis** tendo em conta o conhecimento das condições originais. Tais resultados imprevisíveis são chamados de propriedades emergentes. As propriedades emergentes mostram, assim, como os sistemas complexos são, inerentemente, criativos.

Os sistemas são abertos, isto é, novos elementos podem entrar ou deixar o sistema, e qualquer elemento no sistema influencia e é influenciado por outros tantos. McGroarty (1998, p.613), por exemplo, reconhece as restrições do sistema educacional. Segundo ele,

os objetivos, metas, e atividades associadas com o ensino de língua restringem as oportunidades de aprendizagem porque elas estão ligadas a convenções da história educacional e institucional e não às experiências contemporâneas dos aprendizes e dos professores.

Minha hipótese é que, em um contexto educacional, esses e outros elementos podem trabalhar a favor ou contra a

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

autonomia. Considere, por exemplo, os seguintes fatores: aprendiz; professor; instituição; material, contextos social e político; legislação; tecnologia.



Figura 1 - Representação do sistema da autonomia

Na Fig.1, explicitarei alguns elementos que considero cruciais quando se pensa em autonomia como um sistema complexo. Estou consciente de que a figura é apenas uma representação gráfica para explicitar alguns aspectos, pois eles não são entidades separadas e sim inter-relacionadas. Os componentes professores e aprendizes, por exemplo, são partes do contexto escolar, que, por sua vez, também fazem parte do contexto social.

Não considero a autonomia como uma característica intrínseca apenas. Ela pode ser inata, mas pode ser também incentivada ou reprimida por condições internas ou externas.

Passo, agora a examinar alguns dos elementos do sistema da autonomia.

O APRENDIZ

Em relação ao aprendiz, os seguintes fatores podem interferir, positiva ou negativamente, na autonomia de um aprendiz: personalidade; capacidade; habilidades; inteligências⁶; estilo de aprendizagem; atitude; estratégias de aprendizagem; motivação; desejo de aprender; desejo de comunicar; senso crítico; cultura; crenças; idade; liberdade; independência; afiliação ao idioma⁷; confiança; responsabilidade; e experiências prévias. Essa lista não esgota todas as possibilidades, pois outros fatores devem existir, devido à natureza dos sistemas complexos.

Não vou discutir todos esses fatores, mas apresentar algumas narrativas que podem exemplificar o desejo de aprender, um componente central da autonomia, de acordo com Littlewood (1996), e estratégias metacognitivas, que considero de suma importância para dar sustentação à autonomia do aprendiz.

No excerto (3), podemos ver um bom exemplo de desejo de aprender em um estudante autônomo.

(3) Before starting studying English in the public school, I tried to learn English by myself at the age of 10. I loved songs sang in English, but I had to find out what the lyrics were telling me. Accordingly, I used a small dictionary several times and made an effort to join the sentences with the purpose of comprehending every song that I used to like. I

⁶ O termo “inteligências” está sendo usado no plural, tendo em vista o conceito de múltiplas inteligências de Gardner (1993).

⁷ Afiliação à língua, neste artigo, significa os sentimentos que a língua desperta nos aprendizes. Eles podem amar ou odiar a língua e ter sentimentos positivos ou negativos. Eles também podem ter imagens estereotipadas da língua e de seus falantes.

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

also tried hard to copy the singer's pronunciation of words and that helped me on identifying the same words in different songs.

I was in the 7th grade when I have my first formal English class. Although I was so excited about really studying English, I got somehow disappointed when I was told that the teacher would work just with grammar, reading and a little writing. Luckily, the teacher aimed to do more. She developed interesting projects, worked with pronunciation, used a lot of games, songs and videos. Her classes were nice, but something was missing for me. I did not want just to repeat words and sentences. I wanted to really speak English. The teacher used to ask us our opinion about a subject but comments were always in Portuguese. I wanted more.

I continued studying by myself and at school, until I got a wonderful opportunity: I started working as a receptionist in private language school. I could study for free as I was an employee there. I took a three years course there and, in my opinion, it had a lot to do with the communicative approach. Classes were very communicative and student-centered; varied materials were applied; there was a lot of interaction - we were usually encouraged to express our point of view and give personal exemplification; (...)

<http://www.veramenezes.com/i018.htm>

O desejo de aprender inglês surgiu quando ela, aos 10 anos, tentou aprender a língua sozinha. Ela recorreu a canções e a diferentes estratégias cognitivas para tentar compreender o significado das canções. Seu desejo de aprender inglês não foi satisfeito pela escola e a narradora compensou essa lacuna tornando-se responsável pela própria aprendizagem (um indício da adaptabilidade do sistema) até que surgiu a oportunidade de encontrar uma escola de idiomas onde foi possível desenvolver suas habilidades orais. Aparentemente, o desejo de estudar

VERALÚCIA PAIVA

sozinha decresceu no momento em que ela encontrou um ambiente de aprendizagem que atendia às suas necessidades.

A história (4) é semelhante às anteriores, mas o autor deixa claro que ele continuou a ser autônomo.

(4) My learning history begins when I was thirteen years old. It was the first time I had contact with English, because only Spanish was offered in the 5th and 6th grades in the school where I studied. Therefore, when I was in the 7th grade and I was supposed to learn English, I got scared, because that language sounded so weird and I could not understand a word, while most of my classmates already knew it a lot. In this year, I was too shy and I could not participate in the class, since I was afraid of mistaking and sounding ridiculous to my classmates who knew at least a little English.

However, the next year. I changed my position. Somehow that weird language started to get my attention and I realized I had some facility to learn it. From this moment on, I entered in an English course and had good results. Then I decided to studied at (name of a language school is mentioned) and again I was successful. Actually, I think that these courses were a tool for me to develop my skills, but a bit part of my learning processes depended on me. I say it because I've always been a very shy person and to afraid of speaking in public. Thus, I just could improve my English, mainly my oral skills, by studying on my own, through songs, movies and cartoons.

<http://www.veramenezes.com/i025.htm>

Nesse excerto, podemos ver que o narrador tem consciência de sua capacidade inata para aprender línguas. Apesar da influência negativa de sua primeira experiência, quando ele não conseguia acompanhar seus colegas, uma mudança repentina em sua atitude (“I changed my position”) e a consciência sobre

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

sua capacidade para aprender o impulsionaram a achar um ambiente mais favorável para sua aprendizagem. Mesmo assim, ele continuou no controle e, para desenvolver as habilidades orais, tentou superar sua timidez e medo de falar em público.

Este exemplo é também ilustrativo de uma outra característica da teoria do caos – a sensibilidade às condições iniciais. Lorenz (2001, p.24) redefine um sistema caótico como aquele que é sensível a mudanças internas do próprio sistema. Neste último exemplo, fica claro que uma mudança interna na atitude do aprendiz fez toda a diferença no processo de aprendizagem. Medo e timidez foram superados pela motivação, pelo desejo de aprender, pela atitude, pelas crenças e por seus próprios objetivos que não eram atendidos pelo ensino fundamental.

Os excertos (5) e (6) demonstram que alguns narradores exibem autonomia, até mesmo, quando encontram um ensino formal mais eficiente.

(5) In 1998 I began to study in an English course. The course helped improve my accuracy but didn't teach me communicative competencies. The material has emphasized grammar exercises and didn't had much about formal and informal language, oral and written English and cultural context. It was up to the teacher: some of them have explained while another just have followed the book.

I have my own methodologies as listen to a lot of music in English, watch movies and TV in English. At University I discovered a great way to learn: reading. Literature makes me think about English. Also it helps me to improve vocabulary and to learn the language use.

<http://www.veramenezes.com/i010.htm>

O aprendiz da narrativa (5) foi capaz de avaliar o curso, descobrir pontos positivos e negativos (estratégias metacognitivas) e para atender as suas necessidades encontrou a melhor

maneira para aprender a língua utilizando a comunicação de massa. Ele descobriu também que a leitura de textos literários era uma boa estratégia para melhorar o vocabulário e aprender mais sobre a língua.

(6) I think that the structural method was quite good for me because I had the common sense and autonomy to look for other resources outside the classroom, not depending on my teacher to teach me everything I was supposed to know. <http://www.veramenezes.com/i019.htm>

O exemplo (6) foi escolhido para mostrar que alguns alunos são conscientemente autônomos. Neste exemplo, a aprendiz tem consciência das limitações da metodologia usada pela professora, embora também reconheça seus pontos positivos. Ela avalia suas necessidades (estratégia metacognitiva), assume que é responsável pela própria aprendizagem e que não pode depender unicamente da professora. Ela sabe que pode também procurar outros recursos, usar suas próprias estratégias e construir sua própria agenda de aprendizagem.

Finalmente, no excerto (7), temos um exemplo de um aprendiz bastante autônomo. Depois do ensino médio, ele decidiu continuar a estudar por conta própria.

(7) (...) In 1989, however (yes, folks, I am almost as old as a dinosaur, but I still do not bite, ok?!), I started learning English by myself, reading the magazine “Speak Up”, attending a distance short term course and exchanging letters with people from different countries. The problem was that I only practiced reading and writing; no listening, no talking at all, and such a procedure brought me some problems, some limitations, later on, when I decided to attend a “normal” course at a private English school. [<http://www.veramenezes.com/i011.htm>]

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

Esta história demonstra que ser autônomo não é apenas uma questão de se responsabilizar pela própria aprendizagem porque, dependendo do contexto, não é fácil encontrar oportunidades para desenvolver as habilidades orais. Os aprendizes anseiam por uma “comunidade de prática”, que, de acordo com Murphy (no prelo) são construções sociais de “comunidades de prática às quais eles pertencem ou aspiram pertencer”. Essas limitações de contexto não dão outra alternativa ao aprendiz que não seja procurar uma escola de idiomas.

O PROFESSOR

O professor pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da autonomia. Ele pode ser qualificado ou não-qualificado; autoritário; conselheiro; conhecedor; pesquisador; consultor; orientador; controlador; negociador; e, no contexto de LE, ele pode ser, também, um bom modelo (ou não tão bom) da língua que está sendo aprendida, pois, muitas vezes, o professor é o único falante competente com o qual o falante tem contato.

No nosso corpus de 80 narrativas de aprendizagem, quando há menção a professores, ela acontece de três formas diferentes. A maioria dos narradores apenas descreve o que os professores faziam, alguns elogiam os bons professores e outros os criticam. Como todos os nossos informantes são alunos de licenciatura e já estudaram Linguística Aplicada, eles têm domínio das novas tendências no ensino de línguas e, geralmente, se queixam das experiências centradas no professor, como podemos ver na narrativa (8).

(8) My first contact with the English language was at year seven here in Brazil. The classes were very much teacher

VERALÚCIA PAIVA

centered and based on the PPP method. It was very boring and I didn't have any interest in learning the language.
<http://www.veramenezes.com/i032.htm>

Há também os que observam que seus professores não demonstram autonomia e permanecem muito presos aos livros didáticos, como nos exemplos (9) e (10).

(9) In high school I had a teacher called Beth, who did not do anything else but follow the book by the rules, which was reading the text, and memorizing some specific words for the quiz. <http://www.veramenezes.com/i052.htm>

(10) The classes were mostly the same and most of my teachers wouldn't change a comma in the lessons (they would really follow the teacher's guide).
<http://www.veramenezes.com/i019.htm>

É comum encontrar queixas sobre as atitudes dos professores em comparação com experiências mais gratificantes. No exemplo (11), a informante fala sobre professores diferentes: um que não dividia o palco com os aprendizes e outros que emancipavam os alunos, dando-lhes tarefas para desenvolver as atividades comunicativas.

(11) She was kind of rude with us and she thought that she was the best, that she never committed a mistake; she was the center of the class. She did not motivate us and her activities were mainly to study grammar points.

(...) The teachers were great and they tried to motivate us as much as possible. The teachers taught us to interpret the social meaning of the choice of linguistic varieties and to use language with the appropriate social meaning for the different communication situations. They also used to teach us to understand some aspects of a culture (people's

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

beliefs and values) and the main purpose of their classes was to give us the competence to be able to communicate effectively in English and not the only purpose to have a grammatical competence.

<http://www.veramenezes.com/i055.htm>

O bom professor, na opinião desses alunos, parece ser aquele que os ajudam a desenvolver sua autonomia como comunicadores. Essa idéia é repetida no excerto (12):

(12) (...) when i was in high school, i had good classes of english... the teachers used to incentivate the students to speak and communicate (specially by doing pair work activities).

<http://www.veramenezes.com/i031.htm>

Os professores podem inibir as tentativas dos aprendizes para falar ou fazer com que os alunos sintam-se à vontade, como podemos ver nos exemplos (13) e (14):

(13) My teachers used to correct me when I made my mistakes of pronunciation when I read a text; thus I didn't want to speak in the classes. <http://www.veramenezes.com/i012.htm>

(14) My teacher used to lend me extra books for reading just by pleasure and I practiced a lot of my English talking to myself, but I could not talk to somebody else, because I was always afraid of make mistakes in pronunciation and very insecure.

At the university, things changed completely. The professor explained us that we also had to collect materials, practice lot of listening activities besides the ones we had to practice in class. The interaction in class motivated me and most of the students to talk a lot and the more we used to speak, the more we learned in terms of vocabulary, pronunciation,

VERALÚCIA PAIVA

grammar, etc. She also advised us to leave grammar activities to do at home and bring doubts to class. <http://www.veramezes.com/i048.htm>

Podemos concluir que os professores podem influenciar o desenvolvimento da autonomia, mas mesmo quando eles não desempenham os papéis esperados, um caos interno pode impulsionar o aprendiz a tomar decisões para impulsionar seu processo de aprendizagem.

O *INPUT*

Várias perguntas ocorrem quando se pensa na importância do *input* para a aprendizagem autônoma. Que tipo de *input* está disponível para os aprendizes? Existem bons livros didáticos? Quais são os outros materiais disponíveis? Os estudantes são expostos a situações comunicativas autênticas? Existe um centro de auto-acesso e o que ele oferece ao aprendiz?

Quando os centros de auto-acesso emergiram, parecia que as condições ideais para a autonomia estavam estabelecidas. Como lembra Sheerin (1997, p.55), “[u]ma das razões principais para criar um centro de auto-acesso é estar atento às necessidades individuais. Cada aprendiz tem seus pontos fracos que eles podem querer atacar sozinhos ou em grupos de aprendizes com os mesmos problemas”. No entanto, como aponta Kelly (1996, p.93-94),

a criação de um centro de auto-acesso por si mesmo não capacita os aprendizes a se auto-orientarem. Os aprendizes precisam sofrer uma transformação considerável em suas crenças sobre a língua e o papel dos aprendizes para ser

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

capaz de assumir, de forma efetiva a aprendizagem independente.

Em nossas narrativas não há menção a centros de auto-acesso, no entanto, os estudantes se referem a outras fontes de *input*, além do livro didático, como podemos ver nos exemplos (15), (16) e (17).

(15) I remember reading many things in English: from shampoos labels to whole books. I have over twenty relatives living in the US nowadays, and they'd send me many things: books, magazines, candies etc. It sure has motivated me, being curious the way I am, to understand whatever was written on these things.

[<http://www.veramenezes.com/amfale/i005.htm>]

(16) the material also got more "real" because we started to use a lot of newspaper, music, magazines, films, etc.

[<http://www.veramenezes.com/amfale/i015.htm>]

(17) At this University, I had an experience to meet foreign students, talked to them and practiced my English.

[<http://www.veramenezes.com/amfale/i030.htm>]

Os livros didáticos são, reiteradamente, mencionados em muitas narrativas como algo que os alunos gostam ou não, mas não há nenhuma referência a materiais que os estimulem a fazer escolhas, uma condição essencial para a autonomia. Um livro texto, como o que é descrito na narrativa (18), não parece contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

(18) The educational books demanded accuracy in the answers and I didn't have any context situations. The activities was always very repetitives.

[<http://www.veramenezes.com/i012.htm>]

VERALÚCIA PAIVA

(19) The teachers used to plan all classes according to the book adopted for all the school which contained only structural exercises.

[<http://www.veramenezes.com/amfale/i062.htm>]

Os alunos também apontam qualidades em seus livros e mencionam que lêem outros livros, como no exemplo (20):

(20) The book we used was completely based on audio-lingualism approach, but I can say that it increased more vocabulary, my knowledge in grammar; moreover, my reading and writing abilities developed since I had to write and interpret a lot of texts. (...) My teacher used to lend me extra books for reading just by pleasure and I practiced a lot of my English talking to myself, but I could not talk to somebody else, because I was always afraid of make mistakes in pronunciation and very insecure.

[<http://www.veramenezes.com/amfale/i048.htm>]

Se por um lado, os livros não atendem às necessidades dos alunos, os mais privilegiados podem ter contato com *input* autêntico através de TV a cabo, Internet, filmes e canções. Como não interagem com comunidades de falantes de inglês, tentam compensar essa ausência através da comunicação de massa. Quase todas as histórias revelam que os aprendizes ouvem música, assistem filmes e lêem revistas.

O CONTEXTO

O contexto pode encorajar a autonomia ou impedi-la. Há macro e micro contextos. Macro contextos sociais, políticos e econômicos e micro contextos, tais como, a escola e a sala de aula, incluindo o professor e os colegas.

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

Muitas questões podem ser postas. Em que país a língua está sendo aprendida? Como são as relações políticas entre este país e os países de língua inglesa. Os aprendizes têm acesso a falantes de inglês com quem possam interagir? Eles podem viajar para outros países para praticar a língua que aprendem? Existe alguma relação de dependência política ou econômica? Há sentimentos negativos ou preconceitos contra os povos de língua inglesa? Livros e outros materiais são importados com facilidade? Todos têm acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras, sem distinção de classe social? Existem similaridades entre a língua materna e a estrangeira?

Vejam os dois exemplos de como o contexto político e econômico pode apresentar obstáculos à autonomia. Em 1993, por exemplo, quando visitei a China, observei que os chineses só podiam ter uma antena parabólica com permissão do governo. Assistir programas de TV em inglês não era, portanto, tão fácil como em outros países. No Brasil, livros de português, história, geografia, etc. são distribuídos gratuitamente aos alunos carentes, mas o mesmo não acontece com livros didáticos de LE, pois não são considerados como prioridade. Aprender uma LE é, de fato, um privilégio das elites, embora, legalmente, seja uma disciplina obrigatória no currículo do ensino básico.

Quanto ao contexto institucional, existem muitos fatores que podem interferir no processo de aprendizagem e, conseqüentemente na autonomia: o projeto pedagógico, o tamanho da sala, o suporte financeiro para atualização de materiais didáticos e equipamentos, e o investimento na educação continuada de professores.

No contexto brasileiro, existe uma forte crença de que não se aprende língua estrangeira nas escolas do ensino básico. De fato, a maioria das escolas foca apenas a gramática e a tradução e, algumas vezes, a leitura. As habilidades orais são,

geralmente, ignoradas. É senso comum no Brasil que, se alguém quer aprender uma língua, deve ir para uma escola de idioma. Quando lemos as histórias de alguns de nossos informantes, descobrimos que essas escolas podem ter um papel importante na aprendizagem, mas elas não são os únicos fatores, até porque, nem sempre, são reconhecidas como escolas ideais.

Em uma das histórias, a narradora relata que havia estudado em três escolas de idiomas diferentes, e podemos ver nos excertos selecionados que apenas uma parece ter atendido suas necessidades comunicativas.

(21) (...) I had a lot of Communication practice and I must say it was where I most learned, because I was supposed to talk all the time and it was not random talk: it involved a lot of real life situations, picture analysis, picture comparison, role-plays, focus on communication.

(...) Teachers spoke all the time, there were no new activities and almost all the classes concerned with grammar. It seems that they were afraid of doing something more daring, something new, because they were traditional and had a good number of enrolled students.

(...) I didn't really studied English there, I studied how to take the test, although I learned countless vocabulary.

[<http://www.veramenezes.com/i006.htm>]

As escolas podem encorajar a autonomia dos aprendizes ao lhes oferecer centros de auto-acesso, boas bibliotecas, e atividades mediadas por computador. Os princípios filosóficos e educacionais, presentes nos projetos pedagógicos, podem dar espaço para a autonomia ou colocar obstáculos para aprendizes mais autônomos. No Brasil, como em outros contextos de aprendizagem de língua estrangeira, são raros os cursos de LE gratuitos e os materiais importados são muito caros. Como

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

podemos ver em (22) e (23), alunos pobres enfrentam obstáculos econômicos, mas alguns deles apelam para sua criatividade e autonomia para superá-los.

(22) Unfortunately, the lack of money was always an obstacle for having access to different idioms. [<http://www.veramenezes.com/i018.htm>]

É interessante perceber que a autonomia pode ser resultante de um contexto não-favorável como o descrito em (23):

(23) I have NEVER had formal instructions in English before enter the college. I studied in a school where English was taught from “7ª série” on. But it was a public school and there was NO available English teachers at the time. The school staff kept telling us: “We are going to find you an English teacher, but while this does not happen, you are going to have “religion” classes to replace the English ones”. I heard that discourse the “7ª, 8ª séries”. When I started high school I thought this problem would be solved. But it was not. Hence I had no formal instructions before the college. When I decided to try “vestibular” I borrow one set of books and tapes (from CURSOS DE IDIOMAS GLOBO - CIG) and I studied by myself. The English test in “vestibular” for me was EXTREMELY hard. The things I got from CIG was not enough to cover the kind of test required in “vestibular”. Well, but I passed vestibular and enter the college. It was in 1999. [<http://www.veramenezes.com/i027.htm>]

Os dois estudantes, nos exemplos (22) e (23), pertencem a camadas mais pobres da população. O primeiro não podia pagar um curso de idioma e o último frequentou uma escola de ensino médio que substituiu as aulas de inglês por aulas de religião, provavelmente, porque não havia professor de inglês disponível.

Ele conseguiu material emprestado e conseguiu aprender um pouco de inglês sozinho, o que o ajudou a passar no vestibular.

As pessoas pobres, geralmente, não viajam ou têm contato com estrangeiros. A Internet ainda não está disponível em todas as escolas públicas e alunos pouco privilegiados não possuem computadores ligados à Internet. Isso, no entanto, não é motivo, para negar a esses aprendizes o direito de aprender. Afinal, ninguém pode prever como será o futuro de cada aprendiz.

No outro extremo, temos histórias de futuros professores de inglês cujas condições iniciais fizeram toda a diferença, como podemos ver no exemplo (24). A mãe da narradora era professora de inglês e essa aprendiz teve a chance de ter tido contato com a língua desde a infância. O ambiente ao seu redor não só lhe ofereceu alguém com quem falar a língua, mas também muito material, oportunidade de viajar, e matrícula em um curso de inglês para crianças.

(24) My English learning experience is quite different since I started having contact with the language when I was very young, something like two/ three years old, that is because my mother is an English teacher, so she started teaching me songs, poems, verses, prayers, etc, in English. It was so exciting! I felt like me and my mother had this secret code language that only us could speak. For sure this early learning had a great role in my future motivation to learn more and more about that “code”. My house was always full of English books and English materials in general, so when I was around 7, I started reading books and “teaching myself” with a didactic book called “Steps”.

I joined an English school when I was 9 years old, it was called “(name of the language school is mentioned here)”, and it had a fantastic environment, teacher were very well trained and we had a total emphasis in communication, both

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

oral and written, I studied there till I was 18. This studies were essential to give me a communicative competence, specially the functional and sociolinguistic ones, since they made me aware of the language and its structure. When I was 11 I went to a trip in U.S, it was a great deal for me as I could see that I was really able to communicate with natives. I still remember how excited I was because I could ask for a map in Epcot Center! [<http://www.veramenezes.com/i033.htm>]

Em (25), temos o exemplo de outra aprendiz que teve a chance de viajar quando tinha apenas sete anos e, o que a motivou a aprender inglês.

(25) I started studying English when I was 7 years old. I had traveled to Disney World and when I came back, I told my mother I wanted to learn English. I've always studied at the same English school, (name of the language school is mentioned here). I study there until today, but now I'm taking a course for teachers.
[<http://www.veramenezes.com/i034.htm>]

Em (26), o narrador teve a chance de interagir com americanos e brasileiros falantes de inglês.

(26) I've never been in a classroom to learn English but I had hundreds of teachers. Virtually every American or Brazilian who knew more than me and with whom I came into contact was my teacher. I asked questions all the time and had a bilingual dictionary in my jacket pocket at all times. I also kept a list of words which I had difficulty remembering so that I wouldn't have to look them up again. My exposure to the language was pretty much the way Communicative Approach teachers try to expose students in the classroom: natural settings, real situations and

VERALÚCIA PAIVA

everyday language and seldom using translation (especially after moving to Tulsa where I had no contact with Brazilians).

Just as the Communicative Approach preaches I learned everything, from grammar to idioms and phrasal verbs, using them in real life settings.

[<http://www.veramenezes.com/i008.htm>]

Como podemos ver, o contexto é também complexo e dinâmico e muda constantemente com o passar do tempo. Alunos diferentes reagem de forma diferente às restrições do contexto e se adaptam, procurando alternativas para suprir o que a escola lhes nega.

POLÍTICA EDUCACIONAL

A política educacional é outro aspecto a ser considerado. No Brasil, a LDB de 1996 reconhece a importância da autonomia de duas formas diferentes. Primeiramente, ao dar aos alunos o direito de ter suas experiências prévias incorporadas aos seus currículos escolares, e, segundo ao legitimar as experiências em educação a distância. Assim, os alunos que já dominam determinados conteúdos ou que decidem aprender de forma independente podem se submeter a testes em vez de cursarem determinados conteúdos.

Nos sistemas complexos, tudo está interligado, e, provavelmente, a educação a distância foi reconhecida como uma experiência legal na última LDB devido ao advento das novas tecnologias. A Internet resolveu problemas de espaço e tempo para instrução, feedback e interação.

Outros aspectos importantes são o projeto pedagógico, as normas acadêmicas e os sistemas de avaliação. Currículos

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

flexíveis, que oferecem aos alunos a chance de escolher o que aprender, são mais propícios à autonomia. É mais provável também que a autonomia seja estimulada se o sistema acadêmico for aberto a experiências alternativas, tais como programas de intercâmbio e contato com falantes proficientes em programas de aprendizagem em *tandem* ou correspondência via *e-mail*.

TECNOLOGIA

O uso de tecnologia pode também contribuir para a autonomia, aumentando as oportunidades de aprendizagem. Material impresso, fotocópias, dicionários, recursos visuais, gravadores, laboratórios de línguas, vídeos, computadores, ferramentas da Internet (*chat*, *e-mail*, fórum, plataformas de aprendizagem, etc.), *software*, recursos on-line, máquinas de tradução, *corpora* digitais, DVDs, e CD-rooms são alguns exemplos de artefatos culturais que podem emancipar os alunos em suas tentativas rumo à autonomia. Sandholtz, Ringstaff, e Dwyer (1997, p.176) afirmam que

os benefícios da integração da tecnologia são melhor compreendidos quando a aprendizagem não é apenas um processo de transferência de fatos de uma pessoa para outra, mas quando os objetivos do professor podem emancipar os alunos como pensadores e solucionadores de problemas.

A Internet tem sido um bom veículo para a comunicação, mas sabemos que nem todos têm acesso à web. Aqueles que têm acesso à Internet em casa podem exercer sua autonomia em busca de material extra e de oportunidades de interação. Cursos on-line são também excelentes contextos para o desen-

VERALÚCIA PAIVA

volvimento da autonomia. No entanto, não basta ter a tecnologia disponível, pois fatores afetivos podem interferir na sua utilização. A forma como os aprendizes abordam esse tipo de experiência são evidências de graduações de autonomia. Depoimentos de professores de inglês em um curso de especialização (a), (b) e (c) são bons exemplos de como as atitudes variam de pessoa para pessoa.

(a) The only thing I know about computers is to send and open e-mails. That's why I am terrified about your discipline.

(b) I'm very interested about this online course. I don't know much about computers. I hope I enjoy this course!

(c) I will do my best to deal with the computer, because I almost know nothing about it. I'm sure this course's being on line will help me a lot. It will take me some time to feel comfortable dealing with it, but for sure I'll get it.

Os depoimentos foram ordenados de forma a demonstrar como os sentimentos dos informantes podem se encaixar em um contínuo – terror, esperança e confiança. Eles também demonstram que dadas certas condições iniciais (neste caso, uma disciplina on-line), as reações não são proporcionais à causa e os alunos reagem de formas diferentes. Nesses exemplos, medo, desejo e confiança aparecem como fatores que podem interferir no grau de autonomia e de utilização da tecnologia.

CONCLUSÃO

Gostaria de retornar à minha epígrafe “Devemos não apenas usar nosso cérebro, mas tudo o que pudermos tomar

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

emprestado” (Woodrow Wilson) e propor que a autonomia em contextos ideais de aprendizagem de LE deveria ser vista como autonomia distribuída, isto é, um aprendiz e seu desejo de autonomia, compartilhando sua aprendizagem com outros aprendizes e tomando emprestado os resultados dos outros; professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem e que aceitam o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos; escolas que são suficientemente flexíveis para aceitar experiências inovadoras e que permitem que professores e alunos sejam autores do processo educacional; tecnologia que fornece artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores, e usuários de tecnologia; e, finalmente, um sistema político, econômico e social justo que dê a cada aprendiz boas oportunidades de aprendizagem e a cada professor boas condições de ensino.

Nenhum aprendiz é onipotente. Os aprendizes têm sua autonomia limitada por várias restrições como discuti neste texto. Em contextos formais, a autonomia não pode ser vista como individualização, mas como possibilidade de compartilhamento de potencialidades, como autonomia distribuída. O papel do professor incluiria tolerância para evitar conflitos com alunos mais autônomos e para habilidade para estimulá-los a compartilhar seu conhecimento com os colegas.

Um professor que reconheça a autonomia dos aprendizes deve estar preparado para um tipo diferente de ambiente de aprendizagem – menos hierárquico, com mais distribuição de poder e mais autonomia distribuída – onde os alunos mais criativos são os atratores estranhos que geram um equilíbrio entre o gerenciamento centralizado e a autonomia distribuída.

Como ressaltam Benson and Voller (1997, p.93),

VERALÚCIA PAIVA

modos autônomos de aprendizagem implicam a re-avaliação dos papéis tanto do aluno quanto do professor, a relação entre eles, e a relação de ambos com as instituições de ensino. Estes papéis e relações podem ser complexos e não se reduzem a simples expectativas de comportamento ou de distribuição de poder.

O uso da Internet gerou um novo contexto de aprendizagem dinâmico e descentralizado. O avanço da tecnologia da informação criou espaços de inteligência distribuída onde os alunos estão interconectados com outros alunos com diferentes graus de autonomia e todos eles têm acesso a inúmeros recursos.

Para fechar essa discussão, gostaria que os leitores examinassem a última narrativa:

(22) I started learning English when I was very young. I think I was 6 or 7 years old. I remember my father went to England and stayed there for three months studying English. When he was back, he started teaching us (my sister and me) words and some simple sentences like: give me water please. I remember we came to memorize over a thousand words. My mother sometimes made quizzes with us giving lollypops as prize for the one that knew all the words she asked us. She used to give us the word in Portuguese and we had to say it in English. I remember we had fun with this. Then at the age of 8 I was put in an English class with an American teacher named Henry that passed lots of time teaching the wright pronunciation of words like: world and three. At that time we live in a little town. Then we moved to Rio de Janeiro and my parents put me in (name of the language school is mentioned here). I had a hard time there because there was too much grammar structures and I was supposed to study a lot which I didn't do. I hated the course and my classmates. I think I was the worse student

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

of my class and the teacher used to look at me with a sympathetic expression but she wouldn't do anything. At the end of the year I was going to repeat the course because my grades were very bad. Then my mother said to me: this is an expensive course and we are able to maintain only one of you (me or my sister) studying. If you fail I will not keep you there. I was so afraid of that, which I studied a lot. A cousin recorded the lesson for me and I listened to them a hundred times. I did the final test and almost took 10 in it. I think that was the time when, as Vera Menezes says in her text (Fractal Model), the organizing of chaos happened in my mind. After that experience English became something fun for things and me to study again were a lot easier from that time on. At the age of 12 the whole family went to Bolivia where I studied in a Canadian school where we had English classes every day. Each class was divided in three levels at the time of the English class and I was in the advanced one. I had no fun studying because the classes were based on the grammar and we had to memorize lots of unusual words. From all that I only remember a verb: to corroborate. When I got back to Brazil I studied in (name of a language school is mentioned) where we used to do lots of drills and controlled activities using diapositives to tell stories and then change them a bit. The time I was there I felt my English improved a lot. I stayed there for two years. Then I stopped studying English. My maintenance of the language was done through music and movies. I made some trips abroad when I had to use English and that is all. [<http://www.veramenezes.com/i046.htm>]

Esta história revela quão imprevisível a autonomia pode ser. O contexto dessa narradora forneceu condições iniciais favoráveis à autonomia e ao sucesso. Ela teve contato com o inglês quando era criança; o pai e a mãe conheciam o idioma, e ela foi matriculada em um curso de inglês com a idade de oito

anos. No entanto, a mudança para o Rio de Janeiro e a matrícula em uma famosa escola de inglês trouxe instabilidade à sua vida e ela não sentia vontade de estudar a língua. A beira do caos foi um ameaça da mãe de não mais bancar o curso de inglês. Isso gerou uma mudança interna que impulsionou a autonomia. Com a ajuda de um primo, o que reforça a idéia de autonomia distribuída, ela teve acesso a material gravado e conseguiu ser aprovada com boas notas. Depois do caos uma nova ordem surgiu e aprender inglês tornou-se uma tarefa mais agradável.

Esse fenômeno é bem explicado pela teoria do caos, como discutido por Waldrop (1992):

(...) os sistemas complexos adquiriram, de alguma forma, a habilidade de trazer ordem ao caos em uma espécie de equilíbrio. Este ponto de equilíbrio – também chamado **o limite do caos** – é onde os componentes do sistema nunca travam completamente, e ainda nunca se dissolvem totalmente na turbulência. O limite do caos é onde a vida tem estabilidade suficiente para se sustentar e criatividade suficiente para merecer o nome de vida (p.11).

Na narrativa acima e em muitas outras, podemos encontrar evidências de autonomia como um sistema complexo. Há períodos de inércia e períodos de criatividade. Tanto a aprendizagem como a autonomia não são processos lineares e os aprendizes exibem graus diferentes de independência. A dinamicidade do processo de aprendizagem e a interferência de diferentes aspectos do sistema trazem o caos e mudanças acontecem como resultado de feedback de micro e macro contextos.

Finalmente, gostaria de retornar aos doze aspectos da autonomia que fecharam a primeira parte deste texto e revisá-

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

los à luz de nossas narrativas.

Não temos evidência para dizer que a autonomia é uma capacidade inata (1), embora não possamos negar a possibilidade de sua existência. Por outro lado, temos vários exemplos de autonomia como resultado da adaptabilidade a diferentes situações, isto é, com uma capacidade aprendida (2). Na maioria das histórias de aprendizagem, podemos ver, facilmente, que auto-confiança e motivação (3) dão aos alunos o suporte afetivo necessário para que eles escolham suas próprias estratégias de aprendizagem.

Fica claro que os graus de autonomia variam (4) e que alguns alunos são mais desejosos do que outros de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Fica claro, também, que a autonomia depende de mudanças internas e de condições externas (5). As mudanças internas, que podem ser identificadas com o limite do caos, podem dar origem à autonomia e as condições externas, favoráveis ou desfavoráveis, podem levar o aprendiz a comportamentos mais autônomos, (principalmente quando os alunos têm objetivos claros e desejam muito assumir o controle por sua própria aprendizagem (6).

Um aspecto que chamou minha atenção ao examinar as narrativas foi a consciência do que é aprender língua (7) compartilhada pela maioria dos aprendizes. Para eles, aprende-se uma língua usando essa língua. Existe uma queixa recorrente de que alguns professores não forneciam *input* autêntico e uma demanda por situações reais para usar a língua.

Na ausência de uma comunidade de prática (ver Murphey, Jin and Li-Chi (no prelo), a maioria dos narradores relataram ter recorrido à mídia – filmes, canções, vídeos – e, com menos intensidade, à interação na Internet. A capacidade de avaliar seu processo de aprendizagem e as decisões que os

alunos tomaram são evidência da importância das estratégias metacognitivas (8) para os aprendizes autônomos.

Ficou, ainda, claro que a autonomia, embora alguns tenham relatado que conversam sozinhos, não é uma questão individualizada, pois as dimensões sociais (9) da aprendizagem apareceram, também, de forma implícita, em muitas histórias. Os aprendizes relataram a ajuda de parentes e colegas, as experiências de viagens, e a importância da produção cultural dos países de língua inglesa. Os professores são também mencionados como catalisadores da autonomia (10) em duas situações opostas. Alguns motivam os alunos a serem autônomos ao emprestar materiais, sugerir estratégias, aconselhar, oferecer opções, etc. Paradoxalmente, outros professores são também catalisadores da autonomia na incapacidade de preencher as expectativas de seus aprendizes. Alguns de nossos narradores assumiram a responsabilidade sobre sua aprendizagem porque não queriam ficar limitados à gramática e à tradução.

Finalmente, podemos concluir que a autonomia envolve mudanças nas relações de poder (11) e que pode ser considerada em termos de suas dimensões política, social, técnica e psicológica. Nosso corpus de narrativas de aprendizagem apresentam muitas experiências diferentes, demonstrando que os professores não têm controle sobre seus alunos. Alguns alunos revelam que são capazes de tomar decisões e guiar seu próprio processo de aprendizagem. Os aprendizes também registram circunstâncias em que sofreram restrições sociais, econômicas e políticas, embora alguns tenham sido capazes de superar os obstáculos injustos.

Como diz Waldrop (1992),

(...) estes sistemas complexos e auto-organizáveis são adaptativos, pois não reagem apenas passivamente aos

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

eventos como um seixo que pode rolar e provocar uma avalanche. Eles tentam, de forma ativa, tirar proveito de tudo o que acontece. Assim, o cérebro humano, constantemente, organiza e reorganiza seus bilhões de conexões neurais de forma a aprender com a experiência. (p.12)

As narrativas de aprendizagem de língua inglesa revelam como os narradores se adaptam a diferentes situações. Infelizmente, eles não tiveram a consciência de seus direitos para demandar mais das escolas e aceitaram currículos que não atendiam às suas necessidades.

Os aprendizes não percebem a escola como um direito, mas como uma entidade autoritária e incontestável. Felizmente, alguns aprendizes experienciam o limite do caos e procuram experiências para superar as falhas impostas pela educação formal. Em vez de, passivamente, aceitarem as limitações curriculares das escolas, eles desenvolvem suas próprias estratégias, exercem sua autonomia e tornam-se autores de suas próprias histórias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUTONOMIA. In: *Online Etymology Dictionary*. Disponível em <http://www.etymonline.com>. Acesso em 8 de mar. 2003.

AUTONOMY. In: *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p.18-34.

VERALÚCIA PAIVA

BREEN, M & MANN, S. Shooting arrows at the Sun: Perspectives on a pedagogy for Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997. p.132-149.

BUSS, Sarah. Personal autonomy. In: ZALTA, E.N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy I (Winter 2002 Edition)* Disponível em <http://plato.stanford.edu>. Acesso em 8 de mar. 2003.

CANDY, P.C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 21, p.95-116, 1989.

COTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, v.23, n.2, p.195-205, 1995.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, v.21, n.4, p.443-52, 1993.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. Autonomy and motivation: a literature review. *System*, v.23, n.2, p.165-174, 1995.

FINCH, A. Autonomy: Where are we? Where are we going? In: *JALT CUE-SIG, 2002 Proceedings*. p.15-2, 2002. Disponível em <http://www.finchpark.com/arts/autonomy/index.htm>. Acesso em 24 de mar. 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic, 1993.

GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KARLSSON, L. et.al. *From here to autonomy. A Helsinki University Language Centre Autonomous Learning Project*. Helsinki: Helsinki University Press, 1997. Disponível em <http://www.helsinki.fi/kksc/alms/tenasp.html>. Acesso em 10 de ago. 2004.

KELLY, R. Language counseling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, R, et all (Eds.) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

KERKA, S. *Self-directed learning: myths and realities*. n.3, 1999. Disponível em <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=94>. Acesso em 16 out. 2003.

KIRSHBAUM, D. *Introduction to Complex System*. 2002. Disponível em <http://www.calresco.org/intro.htm#eme>. Acesso em 12 ago. 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v.2, n.18, p.141-165, 1997.

LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Trad. Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LITTLE, D. *Learner autonomy: definitions, issues and*

VERALÚCIA PAIVA

problems 1. Dublin: Authentic, 1991.

_____. (2003) *Learner autonomy and second/foreign language learning*. 2003. Disponível em <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>. Acesso em 12 de out. 2003.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, v.24, n.4, p.427-435, 1996.

LORENZ, E.N. *The essence of chaos*. Seattle: The University of Washington Press, 2001.

LORENZEN, M. *Chaos Theory and Education*. 2002. Disponível em <http://www.libraryreference.org/chaos.html>. Acesso em 15 de mar. 2003.

McGROARTY, M. Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics. *Language Learning*, v.48, n.4, p.591-622, 1998.

MURPHEY, T; CHEN, J; CHEN, L. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: Benson, P.; Nunan, D. (Eds.). *Experiences of Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. p.83-100 (no prelo).

NICOLAIDES, C; FERNANDES, V. Autonomia no ensino de LE: uma questão cultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. [*Anais eletrônicos...*] Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. 1. CD-ROM.

PAIVA, V.L.M.O. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem*. Memorial – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

AUTONOMIA E COMPLEXIDADE

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p.35-53.

SANDHOLTZ, J.H.; RINGSTAFF; DWYER, D.C. *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 1997.

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997, P.54-65.

SILVA, D.F. Propostas para a educação lingüística em ambiente informatizado. *Calidoscópico*, v.1, n.1, p.69-87, 2003.

SINCLAIR, B. Learner autonomy: the cross cultural question. 1997. In: *IATEFL Issues*, n.139. Disponível em http://www.eayrs.com/ELT/publications/IATEFL_Issues/Archives/Texts/39Sinclair.html. Acesso em 13 de setembro de 2004.

WALDROP, M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone, 1993.

WANG, M.C. & PEVERLY, S.T. The Self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, v.11, p.370-404, 1986 apud YOUNG, R. *Personal autonomy: beyond negative and positive liberty*. London: Croom Helm, 1986, apud PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p.35-53.

VERALÚCIA PAIVA

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, v.36, n.3, p.453-475, 2002.

WISNIEWSKA, I. Designing materials for teacher autonomy. *Forum*, v.36, n.2, p.24. 1998.

Recebido: Janeiro de 2005.

Aceito: Março de 2005.

Endereço para correspondência:

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e PAIVA
Rua Maria Fortunata Rothéia, 381
Condomínio Fazenda da Serra - Bairro Paquetá
31330-655 Belo Horizonte MG
vlmop@veramenezes.com
<http://www.veramenezes.com>

