

O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas

Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília

Resumo: O interesse em abordagens que envolvam a autonomia do aprendiz¹ na aprendizagem de línguas continuará a crescer devido à necessidade de reconhecer-se, cada vez mais, a importância das vozes e das escolhas dos aprendizes no processo de aprendizagem. Neste artigo, apresentamos, inicialmente, as origens históricas da aprendizagem autônoma, o desenvolvimento do conceito de autonomia e as implicações deste na aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, desenhamos um “estado-da-arte” desse princípio pedagógico. O texto aborda, também, questões relativas ao treinamento de aprendizes, aos papéis do professor e ao perfil do aprendiz autônomo como uma contribuição aos interessados em conhecer mais esse assunto.

Palavras-chave: autonomia; auto-instrução; aprendizagem de língua estrangeira.

*La véritable autonomie n'est pas celle que mène à être seul,
libre et indépendant. La véritable autonomie est celle
qui vise à être responsable et solidaire.*

Hoffman-Gosset

INTRODUÇÃO

O dinamismo da chamada sociedade do conhecimento² (Jarvis et al., 2001) exige a busca de alternativas educacionais diferenciadas do tradicional modelo, que atribuía unicamente ao professor a responsabilidade pela aprendizagem, aponta a construção solidária do conhecimento por professores e alunos como algo inevitável e realça a importância de o aprendiz assumir papéis de destaque no seu processo de aprendizagem. Diante desse quadro, a autonomia na aprendizagem configura-se como uma abordagem altamente adequada. Por isso, este texto propõe-se a preencher eventuais lacunas no conhecimento de professores e

¹ Para conferir fluidez à leitura do texto, optamos por usar o masculino genérico, com a ressalva de que as menções em tal gênero representam homens e mulheres.

² Sociedade onde a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento são fatores indispensáveis à prosperidade e ao bem-estar das pessoas.

aprendizes, apresentando um “estado-da-arte” dos estudos sobre o tema. Visa instrumentá-los quanto às possibilidades oferecidas pela autonomia na aprendizagem de língua, aos conceitos atribuídos à autonomia pelos estudiosos do tema ao longo do processo de construção da base de conhecimentos sobre ela, às dimensões nela envolvidas, ao treinamento de aprendizes para a autonomia, à ressignificação do papel do professor e às expectativas em torno do aprendiz autônomo.

A AUTONOMIA

A busca de autonomia na aprendizagem não é um fenômeno recente. Segundo Macaro (1997, p.167), já no estudo dos clássicos eram empregados princípios de autonomia para facilitar a memorização de longos trechos de poemas.

A autonomia tem, conforme Macaro (*ibid.*, p.167), suas origens ligadas a várias culturas e, como consequência, tem sido nomeada e interpretada de diferentes formas. O autor refere-se a ela como aprendizagem independente, aprendizagem flexível e aprendizagem centrada no aprendiz. Apesar de terem em comum a característica da descentralização do processo de aprendizagem, esses conceitos guardam, de acordo com Macaro (*ibid.*, p.167 et seq.), diferenças significativas entre si. A aprendizagem independente, por exemplo, baseia-se na necessidade de desenvolverem-se estratégias de aprendizagem de longo prazo, que serão utilizadas pelo aprendiz, no presente ou no futuro, em situações em que não haja um professor. A aprendizagem flexível, por sua vez, relaciona-se ao imperativo de o aluno alcançar uma ampla variedade de resultados, tais como habilidades de tomada de iniciativa na aprendizagem, de estudo e de trato com informações. A aprendizagem centrada no aprendiz tem seus princípios nas teorias das diferenças individuais dos aprendizes e propõe um ambiente de aprendizagem que satisfaça, o mais possível, essas diferenças.

Benson e Voller (1997, p. 4) asseguram que, apesar de a autonomia possuir raízes históricas tanto na filosofia ocidental quanto na oriental, é a vertente ocidental que exerce maior influência sobre os estudos dos processos de aprendizagem autônoma de idiomas. Da leitura de Esch (1996, p.46-47), depreendemos que, na

vertente oriental, a autonomia envolve soluções coletivas e a dependência mútua entre os aprendizes, enquanto que, na vertente ocidental, ela é enfatizada sob a perspectiva oposta.

Na sociedade contemporânea, o incremento da investigação sobre a autonomia como um objetivo educacional relaciona-se às mudanças ocorridas no século XX, em Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia e Ciência Política. Pemberton (1996, p.1) afirma que o interesse em desenvolver a autonomia na aprendizagem de línguas está presente, em menor ou maior grau, nos currículos de vários países. Segundo o autor, essa tendência relaciona-se aos mais variados fatores: mudanças operadas na filosofia da educação, na teoria da aprendizagem de línguas e nas convicções políticas; adaptação às rápidas transformações ocorridas na educação, nas comunicações e no mercado de trabalho; o reconhecimento de que aprender a aprender agora é mais importante do que o conhecimento; e as oportunidades disponibilizadas pelos desenvolvimentos tecnológicos para expandir o acesso à educação e, ao mesmo tempo, cortar custos.

Gremmo (1995, p.152) nomeia uma série de fatores tidos como responsáveis pelo aumento de interesse no vínculo entre autonomia e objetivo educacional:

- 1) os movimentos pelos direitos das minorias;
- 2) os movimentos de reação contra o behaviorismo na Medicina, política, música, poesia, Psicologia, Educação, Filosofia e Lingüística;
- 3) a emergência da “autonomia” como uma inspiração educacional, exercendo influência direta na educação de adultos na Europa;
- 4) os desenvolvimentos tecnológicos, que contribuíram para a difusão da autonomia e do auto-acesso;
- 5) a crescente internacionalização ocorrida desde a Segunda Guerra Mundial;
- 6) a existência de diferentes necessidades dos aprendizes adultos, que demandam programas educacionais flexíveis, com variados graus de foco no aprendiz e na autodireção;
- 7) a comercialização de muitas alternativas de material didático, associada ao movimento de intensificação dos direitos do consumidor, alçando os aprendizes à condição de consumidores, que fazem escolhas seletivas no mercado;

8) o aumento das populações escolar e universitária, encorajando o desenvolvimento de novas estruturas educacionais para se lidar com grandes números de aprendizes. Algumas formas de aprendizagem autodirigida, com suporte institucional na forma de aconselhamento e centros de auto-acesso, foram consideradas importantes.

A origem da associação entre autonomia e aprendizagem de idiomas, tal como a conhecemos atualmente, situa-se, segundo Benson (2001, p. 8), no Projeto Língua Moderna da Europa (Europe's Modern Language Project), iniciado em 1971. Uma das iniciativas desse projeto foi a criação do Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras (Centre de Recherches et d'Applications en Langues – CRAPEL), cujo fundador, Yves Châlon, é considerado, conforme Benson, o pai da autonomia na aprendizagem de línguas. Após a morte prematura de Châlon, a liderança do CRAPEL ficou com Henri Holec, que permanece como figura proeminente no campo da Autonomia. Foi Holec que produziu, em 1981, um relatório para o Conselho Europeu, documento fundador da associação entre autonomia e aprendizagem de línguas.

O que dizem as definições

Os estudos um tanto quanto recentes sobre autonomia na aprendizagem de idiomas ainda carecem de maiores debates teóricos. Uma das características dessa carência é constatável nas definições de autonomia disseminadas por pesquisadores.

Segundo Benson e Voller (1997, p.1-2), a expressão “autonomia de aprendizagem” tem sido utilizada, no mínimo, nas seguintes acepções:

- 1) situações nas quais o aprendiz estuda totalmente por conta própria;
- 2) conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem autodirigida;
- 3) capacidade inata que é suprimida pela educação institucionalizada;
- 4) exercício da responsabilidade pelos aprendizes por sua própria aprendizagem;
- 5) direito dos aprendizes de determinarem a direção de sua própria aprendizagem.

Vejamos algumas dessas definições:

[...] autonomia é a habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem. (Holec, 1981, p. 3);

[...] a idéia fundamental em autonomia é a de que o aprendiz pode criar seu próprio mundo sem sujeitar-se à vontade alheia. (Young, 1986, p.19);

[...] autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele. (Dickinson, 1987, p.11);

[...] autonomia é um estado de constantes mudanças que possui, a qualquer hora, um estado de equilíbrio entre o máximo auto-desenvolvimento e interdependência humana. (Allwright, 1990, p.12);

[...] autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações. (Little, 1991, p.4);

[...] autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem (Dickinson, 1994, p 4);

[...] autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes; (Benson, 1996, p.34);

[...] autonomia é o ponto em que os aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem. (Cotterall, 1995, p.195);

[...] autonomia é a habilidade de o aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdo, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É, também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo da aprendizagem e pela avaliação desse processo. (Macaro, 1997, p.168);

[...] a autonomia é baseada no princípio de que os aprendizes devem assumir o máximo de responsabilidade e controle sobre seus próprios estilos de aprendizagem e estágios fora das restrições da sala de aula tradicional (Johnson; Johnson, 1999, p. 25);

[...] autonomia é a capacidade de alguém controlar sua própria aprendizagem. (Benson, 2001, p.47);

[...] autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. (Míccoli, 2005, p.32);

[...] autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (Paiva, 2005).

Depreendemos que as inúmeras acepções de autonomia decorrem do fato notório de ela envolver, por exemplo, a complexidade inerente aos aspectos afetivo, cognitivo, metacognitivo e social que a integram. A existência de tantas definições para uma mesma expressão e o fato de algumas delas privilegiarem uns aspectos da autonomia em detrimento de outros motivaram alguns pesquisadores a propor contradefinições e, com isso, contribuíram à compreensão do fenômeno.

Little (1991, p.3) afirma que autonomia:

- 1) não é auto-instrução ou aprendizagem sem professor;
- 2) não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem;
- 3) não é algo que os professores fazem para os alunos;
- 4) não é um comportamento único facilmente identificado;
- 5) não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre.

Dickinson (1994, p.3-4) apresenta, também, algumas contradefinições de autonomia de aprendizagem:

- 1) autonomia não é licença para comportamentos irrestritos. Ela só faz sentido se operar inserida em uma estrutura organizada. Por exemplo: os aprendizes adultos são livres para freqüentar ou não a escola, mas se eles a freqüentarem, devem aceitar as

convenções do ambiente e os papéis e direitos de todos os atores sociais envolvidos no contexto;

2) autonomia não é basicamente uma questão de espaço físico de aprendizagem. Por exemplo: freqüentemente a autonomia é vista como uma questão limitada à colocação do aprendiz em isolamento ou em um centro de auto-acesso, pressupondo que o espaço físico é determinante na definição de autonomia;

3) autonomia não é uma ameaça ao emprego dos professores. Aos professores cabem novas funções, dentre elas estimular os aprendizes e exercer o papel de consultor, apoiando a aprendizagem dos alunos.

Ao defender o ponto de vista segundo o qual, devido à nossa condição de seres sociais, nossa independência está sempre relacionada à dependência, e nossa condição essencial é de interdependência, Little (1990, p. 7) contribui com mais uma contradefinição de autonomia, ao afirmar que o isolamento total é característica principal e determinante do autismo e não da autonomia.

A revisão dessas definições e contradefinições de autonomia conduz ao estudo de Littlewood (1999), o qual destaca que os conceitos de autonomia no Ocidente (associando-a, por exemplo, à independência, auto-suficiência e liberdade de interferências externas) têm embasado pesquisadores a sugerirem que os processos autônomos de aprendizagem têm pouca relevância em certas culturas. Após mapear alguns estereótipos, Littlewood esclarece o quão limitadas são algumas generalizações feitas a respeito de aprendizes asiáticos e ocidentais, as quais, por isso, devem ser encaradas com ceticismo. O autor propõe buscar-se uma definição de autonomia com menos marcas culturais, que nos possibilite descobrir não estereótipos, mas tendências ou padrões gerais existentes em diferentes grupos de aprendizes inseridos nas mais diversas culturas. Particularmente, discordamos dessa proposta, pois consideramos que todo comportamento traz marcas culturais indelévels.

Uma definição culturalmente dependente

As leituras que realizamos fizeram-nos entender que não há como expurgar a influência dos aspectos culturais sobre a autonomia

da aprendizagem e que é eticamente reprovável impor modelos dessa modalidade de aprendizagem que afrontem os valores, crenças e atitudes dos aprendizes. Esse vínculo entre cultura e autonomia mostra-se mais evidente quando o examinamos à luz das múltiplas dimensões da autonomia, apresentadas a seguir.

As dimensões da autonomia

Outra contribuição importante agregada à base de conhecimentos sobre autonomia na aprendizagem de línguas é a identificação de três versões de autonomia realizada por Benson (1997, p.18-34). Essas três dimensões (técnica, psicológica e política) relacionam-se, grosso modo, com as três abordagens do conhecimento e da aprendizagem mais significativas nas ciências humanas e sociais: o Positivismo,³ o Construtivismo⁴ e a Teoria Crítica.⁵

Na autonomia técnica, a aprendizagem da língua ocorre fora de contextos educacionais formais e sem o auxílio de um professor. Segundo Benson (*ibid.*, p.19), nessa versão, a autonomia é vista em termos de situações nas quais o aprendiz é obrigado a assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem. Seu objetivo principal é municiar o aprendiz com habilidades e técnicas de que ele necessite para lidar com as situações que venham a surgir durante o processo de aprendizagem.

A autonomia psicológica é identificada com a capacidade que permite, ao aprendiz, assumir níveis maiores de responsabilidade por sua aprendizagem. De acordo com Benson (*ibid.*, p.19), nessa versão, a autonomia é entendida como uma transformação interior, que pode ser apoiada por uma autonomia situacional, sem se tornar dependente dela.

Benson (*ibid.*, p.19) identifica a autonomia política com o controle exercido pelo aprendiz sobre os processos e conteúdos de aprendizagem. Nessa versão, o ponto alto é a identificação das condições estruturais que permitem, ao aprendiz, controlar tanto sua aprendizagem quanto o contexto no qual ela esteja inserida.

³ Segundo o Positivismo, a linguagem é uma representação direta da realidade objetiva.

⁴ No Construtivismo, o conhecimento é visto como construção de significados.

⁵ Para a Teoria Crítica, a aprendizagem é um processo de engajamento no contexto social, que acarreta possibilidades de ação política e de mudança societária.

Após apresentar suas três modalidades de autonomia, Benson (ibid. p.32) assume ser mais identificado com o que define como “versão explicitamente política de autonomia apoiada pelas teorias críticas de conhecimento e aprendizagem”. Segundo o autor, essa noção expandida da autonomia política permite a concepção de vários níveis de engajamento – desde uma profunda conscientização do contexto social no qual ocorra a aprendizagem em que o aprendiz esteja incluído até o envolvimento direto em mudanças sociais e políticas. De forma similar, pode-se, segundo Benson, conceber áreas de atividade nas quais a autonomia pode ser promovida em diferentes níveis na escala de engajamento político, conforme ilustra a seguinte relação:

- 1) interação autêntica com a língua-alvo e seus falantes;
- 2) trabalho cooperativo em grupo e tomada de decisões coletivas;
- 3) participação em tarefas com resultados não-definidos;
- 4) aprendizado sobre a língua-alvo e sobre seu contexto social;
- 5) exploração de objetivos de aprendizagem sob os pontos de vista crítico e social;
- 6) criticidade quanto a tarefas e materiais de aprendizagem;
- 7) produção de tarefas e materiais pelos aprendizes;
- 8) controle sobre o gerenciamento da aprendizagem;
- 9) controle sobre o conteúdo da aprendizagem;
- 10) controle dos recursos;
- 11) discussão e crítica das normas da língua-alvo.

Com a responsabilidade de ter proposto essa divisão da autonomia em três categorias, Benson (ibid. p.19) alerta para o fato de que elas não ocorrem de forma estanque nos processos de aprendizagem. O autor corrobora sua afirmação mencionando que a maioria dos processos de aprendizagem autônoma envolve combinações de características inerentes às três categorias por ele apresentadas.

Macaro (1997, p.170-171) propõe três subdivisões da autonomia que são diferenciadas das três versões propostas por Benson, conforme podemos observar a seguir:

- 1) autonomia de competência lingüística, que permite, ao aprendiz que detém um razoável domínio da língua estrangeira, comunicar-se sem o auxílio de um falante mais competente;

2) autonomia na competência de aprendizagem de línguas, que envolve o desenvolvimento do aprendiz no sentido de incrementar e reproduzir as habilidades de aprendizagem de línguas para muitas outras situações, inclusive para uma terceira língua;

3) autonomia de escolha e ação, caracterizada pela flexibilização de papéis em sala de aula, o que dá aos alunos a oportunidade de escolherem habilidades lingüísticas compatíveis com seus interesses e selecionarem as abordagens que acharem convenientes ao alcance de seus objetivos pessoais.

Ao longo do processo de construção da base de conhecimentos sobre autonomia da aprendizagem em línguas estrangeiras, foram nomeadas razões que, segundo vários autores, justificam a inserção de aprendizes em processos de autonomia. Dickinson (1987, p.19), por exemplo, indica cinco dessas razões:

1) razões práticas;

2) diferenças individuais entre os aprendizes;

3) objetivos educacionais;

4) motivação;

5) necessidade de aprender como aprender línguas estrangeiras.

Little (1991, p.9-13) identifica o desejo de remover as barreiras existentes entre a aprendizagem e os aspectos da vida prática como uma das razões mais importantes para a difusão da autonomia na educação de adultos. A necessidade de superação dessas mesmas barreiras mencionadas por Little é um dos principais pilares da obra de Illich (1971), que é uma das resistências basilares constituídas nos últimos anos às estruturas tradicionais da educação. Segundo Illich (apud Little, 1991, p. 11), a autonomia do aprendiz é o resultado lógico de qualquer iniciativa no sentido de tornar as salas de aula e os currículos genuinamente voltados para os interesses dos aprendizes. Para Illich, a educação é, inescapavelmente, um processo político que tem duas vertentes: uma positiva e outra negativa. A positiva caracteriza-se por ser um meio de dar liberdade aos cidadãos para participarem plenamente da sociedade na qual estejam inseridos. A negativa caracteriza-se pelo emprego das estruturas das barreiras identificadas com a educação tradicional como instrumentos de opressão e manipulação.

Cotteral (1995, p.219) retoma a taxinomia das razões proposta por Dickinson nos anos 1980, reclassificando-a da seguinte forma:

- a) Razões filosóficas: a crença de que os aprendizes têm o direito de fazer as escolhas relativas às suas aprendizagens: a necessidade de preparar os aprendizes para um futuro de mudanças rápidas, no qual a independência na aprendizagem será vital para o perfeito funcionamento da sociedade;
- b) Razões pedagógicas: os aprendizes adultos têm demonstrado que aprendem mais efetivamente quando eles são consultados sobre dimensões tais como passos, seqüência, modo de instrução e conteúdos que estão estudando;
- c) Razões práticas: os aprendizes que estão envolvidos nas escolhas e decisões relativas a aspectos da aprendizagem são, provavelmente, os mais seguros em seus processos de aprendizagem.

Benson e Voller (1997, p.6-7) contribuem para o inventário das razões para implementação da autonomia na aprendizagem com uma taxinomia que identifica três tendências relacionadas à educação em línguas. Afirmam os autores que essas tendências refletem-se positivamente na defesa da autonomia do aprendiz:

- a) Individualização: a aprendizagem autônoma de idiomas tem sido associada com a individualização e com a idéia de que os aprendizes têm seus próprios estilos de aprendizagem, suas capacidades e suas necessidades;
- b) Aprendizagem centrada no aprendiz: a aprendizagem centrada no aprendiz é caracterizada como um movimento distanciado do ensino de línguas como transmissão de um conjunto de conhecimentos (“a língua”) e que é próxima da aprendizagem de línguas como produção ativa de conhecimento. Simultaneamente, há uma tendência de focar mais em métodos de aprendizagem do que em métodos de ensino;
- c) Crescente reconhecimento da natureza política da aprendizagem de línguas: com esse reconhecimento, termos como “ideologia” e “empoderamento” passam a integrar o vocabulário padrão da teoria da educação em línguas.

Nunan (1997, p.195) presta uma colaboração significativa ao entendimento dos processos envolvendo a autonomia da aprendizagem de línguas estrangeiras ao identificar níveis de implantação de autonomia do aprendiz, conforme expõe o Quadro 1.

Nível	Ação do aprendiz	Conteúdo	Processo
1	Consciência	Os aprendizes são conscientizados sobre os objetivos pedagógicos e sobre os conteúdos do material que estão utilizando.	Os aprendizes identificam as implicações estratégicas das tarefas pedagógicas e identificam suas estratégias e estilos de aprendizagem.
2	Envolvimento	Os aprendizes são envolvidos na seleção de seus próprios objetivos entre os vários oferecidos.	Os aprendizes fazem escolhas entre as inúmeras opções oferecidas.
3	Intervenção	Os aprendizes são envolvidos nas modificações e adaptações dos objetivos e conteúdos do programa de aprendizagem.	Os aprendizes modificam/ adaptam as tarefas.
4	Criação	Os aprendizes criam seus próprios objetivos.	Os aprendizes criam suas próprias tarefas.
5	Transcendência	Os aprendizes vão além da sala de aula e fazem ligações entre o conteúdo da sala de aula e o apresentado fora dela.	Os aprendizes tornam-se professores e pesquisadores.

Quadro 1 - Níveis de implementação da autonomia.

Ao propor esses níveis de implementação da autonomia, o próprio autor (Nunan, op. cit.) esclarece que eles não são estanques, podendo haver ocorrência simultânea dos cinco, e que tais níveis não têm uma seqüência rígida. Em pesquisa de nossa autoria

(Moura Filho, 2005), observamos que o participante dela, um aprendiz autônomo muito bem-sucedido, não vivenciou todos os níveis elencados por Nunan (op. cit.).

A exemplo da comunidade internacional, o meio acadêmico nacional tem mostrado, especialmente na última década do século XX, crescente interesse nos processos e atores sociais envolvidos na aprendizagem autônoma de inglês. A realização de dois concorridos eventos que tiveram a aprendizagem autônoma como tema é um indicador claro da importância que os estudos sobre autonomia vêm assumindo no Brasil. Em julho de 1993, em Porto Alegre (RS), ocorreu o XII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa - ENPULI, e, em agosto de 2002, o II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras - FILE, em Pelotas (RS).

O XII ENPULI deu origem a um livro, publicado no ano seguinte (Leffa, 1994). O encontro teve como tónica discussões sobre os principais aspectos teóricos da autonomia do aprendiz, as possibilidades de contribuição da tecnologia à aprendizagem autônoma, a competência lingüística e os processos psicológicos do aprendiz independente, idéias sobre texto, discurso e sugestões práticas para o desenvolvimento da habilidade da escrita em língua estrangeira, os vários aspectos envolvidos na leitura e a diversidade de experiências implicadas na aquisição de línguas.

A produção do II FILE foi consolidada em um CD Rom (Nicolaides, 2002). No caderno de resumos do evento (p.7), a Comissão Organizadora afirma que, apesar da extrema relevância da autonomia, “parece que a implementação da aprendizagem autônoma ainda é incipiente, o que exige, pois, reflexão e debate de forma a se buscarem as melhores formas de introduzir a autonomia no ensino de línguas, adaptando-as ao contexto de aprendizagem”. O II FILE contou com a presença de conferencistas brasileiros e estrangeiros, e, na palestra de abertura, nas conferências, nos minicursos e nas comunicações, pode-se observar o aprofundamento teórico dos tópicos abordados no XII ENPULI. São exemplos desse aprofundamento a conferência apresentada pela professora Joan Rubin sobre maneiras de autogerenciamento na aprendizagem autônoma e o minicurso ministrado pelo professor Hilário Bohn sobre a exigência da cooperação na construção do saber lingüístico.

O aumento do interesse acerca da aprendizagem autônoma de inglês no meio acadêmico nacional traduz-se, também, pela abordagem do tema em dissertações de mestrado e em teses de doutorado defendidas por pesquisadores brasileiros. São representativos dessas modalidades de produção acadêmica os trabalhos de Melo (2000), Souza (2003), Nicolaidis (2003) e Moura Filho (2005).

Melo (op. cit.) investiga, junto a alunos de um curso de inglês via WEB, a percepção desses estudantes quanto à contribuição que essa nova ferramenta pode oferecer aos processos de aprendizagem. Especificamente, interessa à pesquisadora analisar como os alunos lidam com a autonomia que a Internet exige-lhes. Com o suporte metodológico de um estudo de caso de caráter qualitativo, fica evidenciado que a maioria dos alunos gostou de utilizar a Internet durante o curso, mas nem todos souberam operar com os níveis de autonomia requisitados por ele.

Souza (op. cit.) busca identificar como se dá a conciliação entre autonomia e colaboração em um contexto de aprendizagem em *tandem*⁶ mediado por computador. A realização de um estudo de caso de orientação qualitativa revelou que as divergências nos contextos envolvendo os aprendizes impactaram a aprendizagem. Essa constatação indicou que a modalidade de aprendizagem investigada não contempla inteiramente os eventos típicos de projetos de telecolaboração em situação intercultural. A pesquisa conclui que, para superar o hiato cultural, é necessário que sejam agregadas, ao processo, as dimensões sociais inerentes à aprendizagem de línguas e que os aprendizes sejam sensibilizados e instrumentalizados para trabalhar com elas.

Nicolaidis (op. cit.) tem como contexto de sua pesquisa o centro de auto-acesso da Universidade Católica de Pelotas (RS). Nesse ambiente, a autora analisa o desenvolvimento da autonomia de nove futuros professores de inglês. Uma investigação de cunho etnográfico revela como esses atores definem suas metas no curso, de que forma concebem seus papéis como aprendizes, como buscam suas metas, como preferem trabalhar (em pares, em grupos ou individualmente), como enfrentam as dificuldades que emergem durante o processo, como se avaliam e como se relacionam com as

⁶ Modalidade de aprendizagem que envolve o estabelecimento de parcerias bilíngües entre falantes de línguas distintas, sendo cada parceiro aprendiz da língua do outro.

oportunidades para assumir responsabilidade sobre a própria aprendizagem. A pesquisa salienta que, para identificarmos se um aprendiz é ou não é autônomo, é necessário considerarmos que a autonomia pode ocorrer em diferentes áreas, tempos e níveis e que ela depende de uma ampla gama de fatores, tais como personalidade, questões culturais e crenças sedimentadas ao longo da vida escolar. A conscientização dessa complexidade pode capacitar o aprendiz a protagonizar seu processo de aquisição.

Moura Filho (op. cit.) investiga os intervenientes na aprendizagem autônoma de inglês e revela as possibilidades de conciliação entre essa alternativa pedagógica e a carreira profissional dos aprendizes. A investigação, de caráter qualitativo, ancora-se nas bases de conhecimento sobre o “bom aprendiz de línguas”, nos estilos de aprendizagem e nas estratégias de aprendizagem. O estudo revela que, no caso do participante da pesquisa, os processos de autonomia na aprendizagem de inglês são vivenciados de forma intuitiva e não como decorrência de planejamento desse participante e/ou de algum de seus professores. A pesquisa ressalta, ainda, a importância da elaboração de planos de estudo, da seleção de materiais didáticos adequados e da escolha de bons instrumentos de aferição do progresso dos aprendizes na aprendizagem autônoma.

O avanço alcançado pelas pesquisas sobre autonomia e o distanciamento entre, por exemplo, o estágio tecnológico da época das primeiras definições e a atualidade demandam a revisão da base de conhecimentos sobre o assunto. Um exemplo de resposta afinada com a nova necessidade foi apresentado por Paiva (2002a) durante palestra⁷ realizada em 2002, na abertura do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, que aconteceu em Pelotas (RS).

Paiva (op. cit.) toma de empréstimo da Física a noção de sistemas complexos⁸ e aplica-a, como metáfora, aos processos de aquisição e ao próprio fenômeno de aquisição de uma segunda língua. O modelo proposto por Paiva (2002b) tem como intervenientes os papéis desempenhados por professores e aprendizes, a legislação educacional, o contexto econômico, os materiais didáticos (*inputs*), o contexto sociopolítico e a tecnologia,

⁷ Há uma versão em power point da apresentação, disponível em <http://www.veramenezes/autonopw_arquivos/frame.htm>.

comportando a multiplicidade de arranjos dos diversos elementos desses intervenientes. Segundo Paiva (2002b, p.46), a teoria dos sistemas complexos pode explicar os seguintes fenômenos:

- a) um aprendiz permanece em equilíbrio durante um certo tempo, e, de repente, acontece uma rápida mudança. Ou seja, na aprendizagem⁹ temos períodos de estabilidade seguidos por “explosões” e mudança;
- b) as conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais;
- c) o seqüenciamento de dificuldades lingüísticas em um programa de ensino de LE não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características de um sistema complexo é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem;
- d) estímulos pequenos podem levar a conseqüências imprevisíveis, drasticamente negativas ou positivas. Assim, em contextos formais, o professor pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, através de pequenas atitudes, como criar barreiras intransponíveis.

O mapeamento aqui apresentado sobre a produção acadêmica que trata da autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira é iluminado, primordialmente, pelo conceito proposto por Paiva (2005). Este dialoga, entre outros aspectos que nos interessam, com as propostas de Little (1991, p. 4), para quem a autonomia é “uma capacidade para o distanciamento, a reflexão crítica, a tomada de decisões e de ações independentes”, e de Macaro (1997, p. 169), que propõe uma acepção funcional de autonomia, definindo-a como o desenvolvimento de potenciais no aprendiz que o capacitam a operar mais efetivamente e não apenas a reagir às dificuldades.

As evidências da complexidade dos processos envolvidos na aquisição da língua inglesa realçadas nas investigações de Paiva (op. cit.) e a conseqüente definição de autonomia viabilizam o estabelecimento de uma base de conhecimentos dinâmica sobre o tema. Dessa forma, fica minimizado o risco da obsolescência a qual já alcançou alguns conceitos pioneiros da autonomia. O dinamismo do conceito proposto por Paiva (op. cit.) guarda profunda identidade com a filosofia de Heráclito (c. 540-480 a.C.), segundo a qual tudo

⁸ Sistemas complexos são aqueles caracterizados pela não-linearidade, imprevisibilidade de seus componentes, abertura, dinamicidade e capacidade de adaptação.

⁹ A autora utiliza os termos *aquisição* e *aprendizagem* indistintamente.

flui, tudo está em movimento e nada dura para sempre. Por essa razão, afirmava o pensador, não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, pois, quando entramos pela segunda vez nele, tanto ele quanto nós já estamos mudados.¹⁰ Esse dinamismo viabiliza, por exemplo, que pesquisas envolvendo a autonomia sob o enfoque proposto por Paiva (op. cit.) recebam, continuamente, novas contribuições da sociedade do conhecimento e promovam constantes rearranjos entre os intervenientes do processo.

O TREINAMENTO DOS APRENDIZES

A crescente valorização da aprendizagem autônoma motivou alguns autores, a exemplo de Dickinson (1992), a investigarem e a defenderem o treinamento de aprendizes para que eles possam usufruir os benefícios desse método. A propósito da expressão “treinamento de aprendizes”, amplamente utilizada na bibliografia especializada sobre autonomia, cabe estabelecer diferenças entre ela e seu contraponto, a “formação do aprendiz”. A primeira é tipicamente positivista, envolve o domínio e a reprodução mecânica, não possui vínculos com teorias que a embasem de forma consistente, é estanque e ignora as diferenças individuais dos aprendizes. Já a segunda é iluminada por princípios teóricos decorrentes de pesquisas, é crítica, envolve experimentação, é reflexiva, contínua e atenta para as peculiaridades dos aprendizes. Feito esse esclarecimento, podemos constatar que, não raro, as duas expressões são utilizadas indistintamente, inclusive pelos autores cujas colaborações integram este artigo. Cabe-nos ressaltar, ainda, que a primeira expressão e os processos nela envolvidos constituem um desserviço ao processo de empoderamento dos aprendizes, almejado pela segunda.

Benson (1995) informa que o atual interesse no treinamento de aprendizes para a autonomia remonta aos anos 1970. Posteriormente, o treinamento emergiu sob as seguintes formas:

- a) orientação sobre como aprender independentemente, geralmente com o apoio de livros de auto-estudo ou de manuais elaborados para aprendizes trabalhando no exterior. A orientação é geralmente prescritiva e não é baseada em pesquisas;

¹⁰ Apud GAARDER, J. *O mundo de Sofia*: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- b) uso de métodos e materiais norteado pelas bases de conhecimento sobre “o bom aprendiz de línguas”, com a intenção de transmitir *insights* sobre a observação de estratégias utilizadas por aprendizes de línguas bem sucedidos. Essa abordagem tende a ser prescritiva mas seus/suas defensores buscam legitimá-la declarando-se amparados por pesquisas realizadas principalmente na área de psicologia cognitiva;
- c) uso de materiais e métodos mais abertos e adoção da expectativa de os aprendizes experimentarem as estratégias e decidirem, por si, quais são as mais adequadas aos seus perfis de aprendizes. Essa abordagem está ancorada na visão de que não há um conjunto específico de estratégias que seja adequado para todos os indivíduos;
- d) uso de abordagens “sintéticas” baseadas em uma ampla variedade de fontes;
- e) emprego de abordagens “integradas”, que tratam o aprendiz como parte integrante do processo geral de aprendizagem da língua;
- e) uso de abordagens “auto-dirigidas”. Os defensores dessa abordagem tendem a ser céticos quanto à possibilidade de o aprendiz ser ensinado como aprender e propõem metodologias em que os próprios aprendizes treinem a si mesmos praticando estratégias de aprendizagem auto-dirigidas com o auxílio de materiais de auto-acesso e aconselhamento.

Segundo Benson (*idem*), essas seis formas de treinamento de aprendizes não são independentes umas das outras. De acordo com esse autor (*idem*), os partidários desse treinamento têm, ao longo dos anos, modificado seus pontos de vista e, na seqüência, conduzido-os a pontos convergentes e, em função do aprofundamento das pesquisas sobre treinamento de aprendizes, os pesquisadores tornam-se menos assertivos em relação à generalização das estratégias de aprendizagem.

Dickinson (1992, p.5-12) menciona que, no treinamento de aprendizes para a autonomia, cabe ao professor:

- 1) valorizar qualquer esquema ou estratégia que os aprendizes adotem para potencializar a aprendizagem;
- 2) fornecer estratégias alternativas e reconhecer que aprendizes diferentes se beneficiam de diferentes estratégias;
- 3) recomendar aos aprendizes que escolham estratégias que lhes sirvam melhor;

4) auxiliar os aprendizes a organizarem seus processos de aprendizagem e recomendar-lhes que busquem o apoio de seus/ suas colegas no processo de aprendizagem;

5) informar os alunos sobre fatores que ajudam ou atrapalham o aprendizado de línguas;

6) estimular os alunos a controlarem os progressos que realizam na aprendizagem;

7) treinar os aprendizes para terem consciência de suas produções lingüísticas.

O aprofundamento das pesquisas relativas ao treinamento de aprendizes para a autonomia não impediu que se dirigissem críticas a esse processo. Rees-Miller (1993 apud Benson, 1995), por exemplo, fez uma série de restrições a esse treinamento. Seus principais alvos de crítica eram a falta de provas, à época, da efetividade do treinamento e de que seria possível ensinar as estratégias aos aprendizes. Essas objeções embasaram-se, principalmente, na tradição norte-americana sobre o “bom aprendiz de línguas” e o emprego de estratégias de aprendizagem.

Benson (1995) critica o treinamento de aprendizes apontando que os métodos nele envolvidos posicionam os aprendizes em um modelo de individualidade racional liberal-democrático. Segundo esse autor, embora a versão de autonomia ensinada segundo uma ótica ocidental possa promover a independência do aprendiz, ela tem como subproduto a difusão de uma visão individualista da aprendizagem. Sob essa ótica, o treinamento de aprendizes desconecta o “aprendiz” do “estudante”, que é um indivíduo verídico que vive, estuda e trabalha em um contexto real. O “aprendiz” aparece, geralmente, como um indivíduo inteiramente abstrato, que tem poucas preocupações além de aprender línguas. Para o autor, a negligência com relação ao contexto social da aprendizagem parece ajudar a socializar os estudantes com uma forma de aprendizagem de línguas que é desconectada do seu potencial de realizar mudanças pessoais e sociais.

Benson (idem) prossegue afirmando que a reconexão da aprendizagem com a vida tem sido o tema de maior relevância em estudos sobre independência do aprendiz e aprendizagem autônoma (Freire, 1983; Illich, 1971; Hammond; Collins, 1991; Mezirow, 1991). Segundo o autor, essa reconexão distingue a aprendizagem autônoma (na qual a autonomia é concebida como

uma pré-condição para que a aprendizagem seja significativa) da educação ocidental liberal (na qual a aprendizagem é interpretada como uma pré-condição para a autonomia). Conforme Benson, a aprendizagem autônoma pode ser justificada politicamente na medida em que ela ajuda os estudantes a se tornarem participantes crítica e socialmente conscientes tanto em suas próprias vidas quanto nas vidas de outros atores/atrizes sociais. Essa postura é positivamente significativa em uma sociedade onde os estudantes precisam ser preparados, acima de tudo, para mudanças.

Para nós, as críticas de Rees-Miller e Benson precisam ser relativizadas, pois os conceitos de autonomia e dos processos nela envolvidos avançam, continuamente, rumo a um posicionamento crítico, mais sensível às diferenças culturais e menos hegemônico. A superação do modelo de autonomia criticado pelos dois teóricos passa por um processo de formação de professores mais afinado com a diversidade dos aprendizes, que os habilitem a dar aulas tanto em Hong Kong quanto em Brasília e a avaliar a conveniência de processos formativos para a aprendizagem autônoma.

Entendemos que a dicotomia entre favoráveis e contrários ao treinamento para a autonomia é o motor para novas e aprofundadas investigações sobre o assunto. Tal dicotomia beneficia, sobremaneira, os aprendizes, ao colocar a serviço deles informações que podem potencializar seus esforços no sentido de aprender uma língua estrangeira.

Pesquisa realizada por Lee (1990) entre aprendizes de nível universitário indica que a elaboração de um programa de aprendizagem autodirigida de idiomas envolve a série de fatores apresentada a seguir, a qual é tida, pelo autor, como crucial ao desenvolvimento da autonomia.

1) *Voluntariedade*: aprendizes que são coagidos a participar de um programa de aprendizagem auto-dirigida podem não se beneficiar tanto quanto um que participa voluntariamente;

2) *Direito à escolha*: o direito à escolha implica que o aprendiz possa trabalhar no seu próprio ritmo, decidindo quanto a questões tais como “o quê”, “quando”, “como” e “com que frequência” ele deve estudar.

3) *Flexibilidade*: envolve o direito de o aprendiz mudar suas opções de aprendizagem (por exemplo, objetivos, conteúdos, processos de aprendizagem) de acordo com as necessidades e o interesse dele.

4) *Apoio do professor*: é crucial que o professor estabeleça um bom relacionamento com os aprendizes. Esse bom relacionamento pode envolver a ajuda aos aprendizes para que formulem seus objetivos de aprendizagem de forma mais clara, o fornecimento de *feedback* e atitudes de encorajamento e reforço ao longo da aprendizagem.

5) *Apoio de colegas*: a autonomia do aprendiz, mais que um ato individual, é um ato social. Por esse caráter social, é que fatores tais como interação, negociação e colaboração são altamente relevantes ao sucesso dos aprendizes.

Aos fatores para o desenvolvimento de autonomia dos aprendizes de línguas mencionados por Lee (*idem*), convém acrescentarem-se as condições requeridas para alcançá-la, até porque esses fatores são complementares. Segundo Holec (1981, p.7), para o aprendiz tornar-se autônomo, é necessário o cumprimento das seguintes condições:

- a) primeiro, ele tem que ter a habilidade de incumbir-se de sua aprendizagem; isto é, tem que saber como tomar as decisões que isso envolve;
- b) segundo, ele tem que estar inserido numa estrutura de aprendizagem na qual o controle sobre os processos nela envolvidos sejam dele, isto é, ele tenha a possibilidade de exercitar sua habilidade de gestão.

Entre as várias definições de autonomia apresentadas neste trabalho, optamos por destacar aquela elaborada por Paiva (2005), por ela ter sido concebida de tal forma, que não corre o risco de se tornar obsoleta, ao contrário das demais. A definição proposta pela autora permite-nos agregar novos intervenientes que, eventualmente, venham a surgir.

PROFESSOR: UM PAPEL EM MUTAÇÃO

Os avanços constatados nas pesquisas sobre autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras evidenciaram mutações operadas nos papéis dos principais atores/atrizes envolvidos em processos de ensino-aprendizagem: os professores e os alunos. As grandes transformações sociais ocorridas na Modernidade, as quais, como não poderia deixar de acontecer, se refletem na

Educação, exigem uma revisão dos papéis desempenhados historicamente por aprendizes e professores.

Nessa revisão, ficou evidente a necessidade de o professor romper com o modelo definido por Freire (1983), ao final dos anos 1960, como “educação bancária”. Tal modelo pressupõe o educador como depositante de conteúdos nos educandos, que, supostamente, são meros recipientes vazios. De acordo com essa concepção, quanto mais conteúdos depositar em seus/suas alunos, mais eficiente será o/a professor/a. A superação desse modelo dá-se quando os professores transformam-se em instigadores, provocadores de busca, incentivadores dos alunos para a produção e apropriação do conhecimento e parceiros dos alunos na construção da aprendizagem.

No caso específico da aprendizagem de uma língua estrangeira, a adoção da abordagem comunicativa nos anos 1970 desviou o foco até então voltado para a apreensão de conteúdos, no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades promotoras de comunicação, e realçou a necessidade de revisão do papel do professor. A revisão dos papéis de professores e alunos, mencionada anteriormente, é de grande importância na promoção da aprendizagem autônoma. Segundo Benson e Voller (1997, p.93), essa revisão é complexa, não podendo ser reduzida a uma simples expectativa em torno do comportamento ou de distribuição de poder. Os autores prosseguem afirmando que, para que seja viabilizada a aprendizagem autônoma, é necessário que professores e alunos conheçam-se, saibam as expectativas que uns/umas têm em relação aos outros e que ambos estejam cientes de suas atitudes nos contextos institucional e social da aprendizagem.

Little (1991, p.44) escreve que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz depende crucialmente das iniciativas tomadas pelo professor e que os aprendizes não se tornarão autônomos apenas se o professor assim o determinar. O relevante é clarificar que tipo de iniciativa o professor deve ter e evidenciar as diferenças entre as novas iniciativas e as que as antecederam. Para o autor, o primeiro passo desse caminho é a participação de professores e alunos na seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas.

De acordo com Sheerin (1997, p.63), é um paradoxo que, na aprendizagem autônoma, quase todos os aprendizes precisem ser

preparados e apoiados por professores. Segundo a autora, antes de os aprendizes envolverem-se em processos autônomos de aprendizagem, é necessário que haja um levantamento de suas carências para, então, serem estabelecidos objetivos, planejados trabalhos e selecionados materiais. Iniciado o processo de aprendizagem, o aprendiz precisa do apoio do professor para avaliar o progresso de sua aprendizagem, reanalisar as necessidades e estabelecer objetivos adicionais.

Voller (1997, p.109) assinala as características do papel do professor na aprendizagem autônoma. São elas o poder de negociação, tanto com os aprendizes quanto com as instituições sociais nas quais o processo de aprendizagem esteja inserido, a forma como o professor lida com o programa do curso e sua postura, tanto como participante quanto como facilitador do processo de aprendizagem, na sala de aula e nas atividades de auto-aprendizagem.

Dam (1990, p.23) afirma que, em situações de aprendizagem autônoma de uma língua estrangeira, cabe ao professor atuar como:

- a) informante dos vários elementos do processo de aprendizagem (objetivos, atividades, materiais didáticos e avaliação);
- b) debatedor e consultor no processo de aprendizagem;
- c) observador, analista;
- d) participante no processo de aprendizagem;
- e) mapeador do progresso do aluno em parceria com ele;
- f) co-responsável pelo processo de aprendizagem.

Para Holec (1981, p.24-25), em um sistema no qual o aprendiz assume responsabilidade pela própria aprendizagem, o professor tem de redefinir seu papel a fim de dar suporte adequado ao processo de aprendizagem. Nessa modalidade de aprendizagem, o professor ajudará o aluno a desenvolver sua habilidade em:

- 1) definir objetivos de aprendizagem;
- 2) definir conteúdos e progressos a serem feitos;
- 3) escolher métodos e técnicas;
- 4) monitorar os procedimentos de aprendizagem;
- 5) avaliar o que ele tem aprendido e como se dá essa aprendizagem.

Holec acrescenta que, simultaneamente aos tópicos já mencionados, o aprendiz deverá reconhecer e superar os condicionamentos resultantes da experiência de aprendizagem prévia que influenciam suas idéias sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dickinson (1994, p.7-8) ratifica a importância do papel do professor nos processos envolvendo a autonomia do aprendiz. Nesse sentido, apresenta quatro sugestões que podem encorajar o aluno a ser mais independente:

1) legitima a independência na aprendizagem demonstrando que nós, como professores, aprovamos e encorajamos os aprendizes nesse sentido;

2) convence o aprendiz de que ele é capaz de alcançar a autonomia na aprendizagem e apresenta-lhe, para tanto, experiências bem sucedidas de independência;

3) proporciona ao aprendiz oportunidades crescentes para o exercício da independência;

4) ajuda o aprendiz a desenvolver técnicas de aprendizagem (estratégias de aprendizagem) de tal forma que ele possa exercitar sua independência.

Com base em seus estudos, Breen e Mann (1997, p.145) deduziram três atributos que devem ser trazidos pelos professores para a interação com os alunos:

1) *auto-consciência*: essa consciência inclui um senso crítico para observar quando o professor está ou não capacitado a agir de forma autônoma e de que formas as crenças dele sobre ensino e aprendizagem e, até mesmo, sua biografia podem influenciar suas suposições, percepções e práticas na sala de aula;

2) *crença e confiança*: o professor precisa acreditar na capacidade de cada aluno aprender e confiar que cada aluno pode garantir sua própria autonomia;¹¹

3) *desejo*: o professor precisa querer estimular o desenvolvimento da autonomia do aluno e estar preparado para as conseqüências decorrentes dessa postura.

Tanto quanto o papel do professor, o papel do aluno envolvido em processos de autonomia da aprendizagem carece de reavaliação. Tal reavaliação passa pela apropriação, por parte da comunidade educacional, dos avanços da pesquisa sobre autonomia, que, por sua vez, depende de como se estabelece a associação entre a pesquisa e o ensino.

O APRENDIZ AUTÔNOMO

Segundo Dickinson (1994, p.5-6), a pesquisa realizada sobre a autonomia do aprendiz salientou que a qualidade essencial que o aprendiz autônomo tem é um envolvimento ativo e independente com a língua-alvo. Esse envolvimento demanda cinco habilidades dos aprendizes, que devem estar aptos a:

- a) identificar o que está sendo ensinado. Isto é, eles devem estar conscientes dos objetivos do professor;
- b) estabelecer seus objetivos e conciliá-los com os do professor. Isto é, os aprendizes devem ser capazes de formular seus próprios objetivos de aprendizagem;
- c) selecionar e implementar estratégias de aprendizagem adequadas;
- d) monitorar e avaliar o uso que fazem das estratégias de aprendizagem;
- e) monitorar a própria aprendizagem.

Para Little e Dam (1998), a expressão “autonomia do aprendiz” implica uma visão holística do aprendiz como um indivíduo. Conforme os dois autores, essa compreensão é importante porque ela nos lembra que os aprendizes trazem, para os contextos de aprendizagem, suas histórias e necessidades pessoais e que ambas podem não estar identificadas com a proposta curricular. Ela nos lembra também que a medida fundamental de sucesso na aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira é o grau com que a língua-alvo torna-se totalmente integrada à identidade do aprendiz.

Essa visão holística do aprendiz integra a proposta da pesquisa empreendida na investigação que deu origem a este texto, na medida em que adota a postura de Ehrman (1996, p.135). Para a autora, o estado emocional dos aprendizes pode interferir no processo de aprendizagem tanto quanto os estilos e as estratégias de aprendizagem.

Ao tratar da dimensão afetiva da aprendizagem, Ehrman (ibid., p.137) afirma que vários sentimentos relacionam-se à aprendizagem, especialmente a aprendizagem de línguas, podendo o aprendiz ser tocado tanto por sentimentos positivos, quanto

¹¹ Nem sempre essa voz acadêmica é dissonante com o que vemos nas escolas.

negativos. São exemplos de sentimentos positivos a alegria, o entusiasmo, a satisfação e a cordialidade. São sentimentos negativos os que estão associados à dificuldade de aprendizagem, tais como a frustração, a raiva, a ansiedade e a falta de autoconfiança. Com base nas dificuldades dos aprendizes, Ehrman (ibid., p.135 et seq.) propôs um modelo conceitual de atitudes relacionadas à aprendizagem, integrado pela motivação, auto-suficiência e ansiedade.

Quanto à motivação, Ehrman (ibid. p.138-143) classifica em dois tipos as razões que movem as pessoas em direção à aprendizagem, os quais não são excludentes. As motivações intrínsecas vinculam-se às razões pessoais do indivíduo, sua satisfação pessoal. As extrínsecas relacionam-se ao desejo do aprendiz por algum benefício como melhoria salarial, exigência acadêmica ou demanda do mercado de trabalho.¹²

O relacionamento próximo entre auto-suficiência e motivação é assinalado por Ehrman (ibid., p.143-147). A expectativa de bons resultados tende, segundo a autora, a aumentar o rendimento do aprendiz, além de potencializar sua disposição para assumir os riscos de aprender. A auto-suficiência é, em geral, também um ponto importante no aprendizado de pessoas com idade mais avançada. A ausência de auto-suficiência pode conduzir os alunos a comportamentos altamente dependentes, mas esse sentimento é prejudicial quando assume características de autoconfiança excessiva e rigidez.

A ansiedade, o terceiro componente do modelo proposto por Ehrman (ibid., p.148 et seq.), guarda íntima relação com a motivação e a auto-suficiência. A ansiedade é, geralmente, relacionada ao medo que a pessoa tem de falhar de alguma forma, por exemplo, em uma tarefa, ao falar em sala de aula, em um teste ou em uma competição. Segundo Ehrman, pesquisas indicam que as pessoas mais introvertidas tendem a ser mais ansiosas do que as extrovertidas. Esses estudos apontam a existência de duas categorias de ansiedade, a debilitadora, que se manifesta, por exemplo, reduzindo a auto-suficiência, e a ansiedade facilitadora, que mobiliza os aprendizes no sentido do cumprimento das atividades da aprendizagem.

¹² Anteriormente, em taxinomia proposta por Gardner (1985), as motivações intrínsecas e extrínsecas foram nomeadas, respectivamente, como integrativas e instrumentais.

A contribuição de Ehrman às investigações sobre autonomia pode dar-se em dois momentos. No primeiro, ela nos coloca em contato com a complexidade inerente à aprendizagem de uma língua estrangeira. No segundo, traz essa complexidade à luz, identifica as dificuldades que os aprendizes enfrentam nesse processo, realça a diversidade do perfil dos aprendizes e relaciona-a ao desempenho peculiar a cada aprendiz. O percurso feito pela autora permite-nos vislumbrar possibilidades de como trabalhar com o fato de que cada aprendiz é um ser diferente e que essa diferença, se bem trabalhada, pode ser acomodada e possibilitar ao aprendiz oportunidades concretas de elevados níveis de desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, ao longo deste artigo, apresentar alguns aspectos da aprendizagem autônoma de línguas. Nessa tarefa, recuperamos as origens históricas da pesquisa sobre o tema, fizemos uma consolidação do próprio conceito de autonomia, reconstituímos o “estado-da-arte”, coligimos os conhecimentos sobre o treinamento de aprendizes e tecemos críticas sobre ele, apresentamos os papéis dos professores nesse processo e salientamos, com base em investigações anteriores, o perfil do aprendiz autônomo.

Ao realizarmos essa investigação, percebemos a complexidade do assunto e o universo de fatores nele envolvidos. Nossa proposta foi discutir alguns dos aspectos dessa abordagem pedagógica e, assim, oferecer subsídios para futuras pesquisas nessa área tão promissora, com tantos aspectos ainda carentes de investigação, e plena de possibilidades. Depreendemos dessa investigação que o alcance da autonomia depende, fortemente, da interação adequada desses fatores, especialmente do interesse mútuo de aprendizes e professores na co-construção da aprendizagem.

Entendemos que a viabilização da construção solidária do conhecimento sujeita-se ao apoio institucional. Caso contrário, muito do esforço dos demais interagentes será inútil ou terá resultados limitados. Esse apoio institucional implica a elaboração de currículos que contemplem o estímulo ao protagonismo escolar e supõe a revisão dos sistemas tradicionais de avaliação, o incentivo à formação continuada dos docentes, o emprego de materiais

didáticos autênticos e amigáveis em substituição aos livros marcadamente estereotipados e artificiais, a implantação da pesquisa como orientadora da prática pedagógica e a verticalização dos estudos sobre os papéis das estratégias e estilos de aprendizagem, assim como a assimilação das contribuições que as novas tecnologias digitais podem oferecer aos processos de ensino e aprendizagem. Igualmente importante à viabilização da autonomia, é o aprofundamento de estudos que a relacionem à democracia, às etnias, aos gêneros e às classes sociais. Por fim, há que se buscar autonomia, também, quanto aos arranjos desses fatores segundo as peculiaridades das instituições e das pessoas que as integrem.

Compreendemos que essas sugestões, além de indicarem que, no nome *autonomia*, há uma multiplicidade de aspectos envolvidos, explicitam bons exemplos de assuntos para uma agenda de pesquisas sobre essa modalidade de aprendizagem. Nós e nossos alunos precisamos dela e a merecemos.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, Dick. *Autonomy in language learning pedagogy. CRILE Working Paper 6*, Center for Research in Education, University of Lancaster, 1990.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.
- _____. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al. (Ed.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 27-34.
- _____. A critical review of learner training. *Learning Learning*, v.2, n.2, p.2-6, 1995. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/7/phil22e.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2004.
- _____. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997. p. 18-34.
- BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 1997.
- BREEN, Michael P.; MANN, Sarah J. Shooting arrows at the sun: perspective on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997. p. 132-149.

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

DAM, Leni. Learner autonomy in practice. In: GATHERCOLE, Ian. (Ed.). *Autonomy in language learning*. London: CILT, 1990. p.16-37.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson José (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. p.2-12.

_____. *Learner autonomy 2: learner training for language learning*. Dublin: Authentik, 1992.

_____. *Self instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

EHRMAN, Madeline Elizabeth. *Understanding second language difficulties*. London: Sage, 1996.

ESCH, Edith. Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods In: PEMBERTON, Richard. et al. (Ed.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p.35-48.

FILE, II, 2002, Pelotas. *Caderno de resumos*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas; Universidade Federal de Pelotas, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARDNER, Robert C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GREMMO, Marie-Jose. Autonomy, self direction and self-access in language teaching and learning: the history of an Idea. *System*, v.23, n.2, p.151-164, 1995.

HAMMOND, Meryll; COLLINS, Rob. *Self-directed learning: critical practice*. London: Kogan Page, 1991.

HOLEC, Henri. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

ILICH, Ivan. *Deschooling society*. Middlesex, England: Penguin, 1971.

JARVIS, Peter et al. *The age of learning: education and the knowledge society*. London: Kogan Page, 2001.

JOHNSON, Keith; JOHNSON, Helen. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

LEE, I. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, v.52, n.4, p.282-290, 1990.

LEFFA, Vilson José. (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

LITTLE, David. Autonomy in language learning: some theoretical and political considerations. In: GATHERCOLE, Ian. (Ed.). *Autonomy in language learning*. London: CILT, 1990. p.7-15.

_____. *Learner autonomy I: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, David; DAM, Leni. *Learner autonomy: what and why?* Palestra proferida no JALT/98, em Omiya, Japão, em 21 nov. 1998.

LITTLEWOOD, William. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, v.20, n.1, p.71-94, 1999.

MACARO, Ernest. *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

MELO, Glenda Cristina Valim de. *O ensino de língua inglesa via Internet e a autonomia do aluno*. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MEZIROW, Jack. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.31-51.

MOURA FILHO, Augusto Cesar Luitgards. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NICOLAIDES, Christine Siqueira. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. 2003. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. (Org.). *Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas; Universidade Federal de Pelotas, 2002. 1 CD Rom.

NUNAN, David. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 1997. p. 192-203.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição, ensino e autonomia do aprendiz de LE: da pedra lascada ao século XXI*. Palestra de abertura do II FILE - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras -, Pelotas, 2002a.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de aprendizagem*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002b. Memorial para concurso de professor titular.

_____. *Autonomia e complexidade*. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/autcomplex.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2005.

PEMBERTON, Richard. Introduction. In: PEMBERTON, Richard et al. (Ed.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p.1-8.

SHEERIN, Sue. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997. p.54-65.

SOUZA, Ricardo Augusto de. *Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VOLLER, Peter. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 1997. p.98-113.

YOUNG, Robert. *Personal autonomy: beyond negative and positive liberty*. London: Croom Helm, 1986.

Recebido em dezembro de 2007
e aceito em setembro de 2008.

Title: *What's in a name? The state of the art in autonomous language learning*

Abstract: *The interest in approaches that involve learner autonomy in language learning will continue increasing due to the growing need to recognize the value of learners' voices and choices in the learning processes. In this article, we first present the historical origins of autonomous learning and the development of the concept of autonomy and its implications in foreign language learning. Subsequently, the "state of the art" in this pedagogical principle is elaborated. The text also includes learner training principles, teachers' roles and autonomous learner profile for those interested in knowing more about this issue.*

Keywords: *autonomy; self-instruction; foreign language learning.*

