

Análise autobiográfica do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e no ensino de língua inglesa / *Autobiographical analysis of the autonomy development in English learning and teaching*

Livia de Faria Terra *

Professora de língua inglesa no CEFET-RJ, mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG, na área de Linguagem e Tecnologia, cursando doutorado na UFMG na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Pós-graduada em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá, graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Lavras (2016) e em Língua Portuguesa pelo Centro Claretiano (2018). Graduada em Arquitetura pela Universidade José do Rosário Vellano (2002).



<https://orcid.org/0000-0003-1567-2179>

Recebido em: 06 de mar. de 2025. **Aprovado** em: 18 de set. de 2025.

Como citar este artigo:

TERRA, Livia de Faria. Análise autobiográfica do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e no ensino de língua inglesa. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 1, p. e6365, nov. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17504539

RESUMO

Este estudo apresenta a análise autobiográfica de uma narrativa multimodal sobre o percurso de aprendizagem de língua inglesa (LI) de uma professora de inglês, buscando identificar elementos que evidenciem o desenvolvimento da autonomia da aprendiz que se torna professora. O corpus da análise é composto por uma narrativa multimodal, com a seleção de trechos que permitem aprofundar a discussão sobre a autonomia. A narrativa é analisada com base no modelo de Oxford (2003), desenvolvido para sistematizar a análise de autonomia na aprendizagem de línguas. Dentre as perspectivas descritas no modelo, este estudo adota a perspectiva político-crítica para a análise, mobilizando elementos relacionados ao contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem. Esses elementos permitiram identificar as limitações e potencialidades no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LI, tais como o impacto de políticas públicas e do avanço tecnológico e da internet nesse processo. Além disso, o estudo evidencia o potencial transformador da análise autobiográfica como ferramenta na formação para a prática docente reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Aprendizagem de línguas; Pesquisa autobiográfica; Pesquisa narrativa; Narrativa multimodal.

*



liviaterterra@gmail.com

ABSTRACT

This study presents the autobiographical analysis of a multimodal narrative about the English learning journey of an English teacher, aiming to identify elements that demonstrate the autonomy development through the learner-to-teacher process. The corpus of the analysis consists of a multimodal narrative, from which selected excerpts were chosen to deepen the discussion on autonomy. The narrative is analyzed based on Oxford's model (2003), developed to systematize the analysis of autonomy in language learning. Among the perspectives described in the model, this study adopts the political-critical perspective for the analysis, mobilizing elements related to context, agency, motivation and learning strategies. These elements allowed us to identify the limitations and potentialities in the development of autonomy in EL learning, such as the impact of public policies and technological advances and the Internet on this process. In addition, the study highlights the transformative potential of autobiographical analysis as a tool in training for reflective teaching practice.

KEYWORDS: *Autonomy; Language learning; Autobiographical research; Narrative research; Multimodal narrative.*

1 Introdução

O conceito de autonomia e sua relação com a aprendizagem tem sido objeto de extensa produção e debate em pesquisas nas últimas décadas, bem como seu significado no campo da aquisição de línguas. Partindo de definições mais relacionadas à autoinstrução, que não são capazes de abranger a complexidade do tema (Little, 1991), o conceito de Holec (1981, p. 3), “a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” permanece relevante. A partir dele, Benson (2007) aponta o trabalho de Little (1991) como um importante desenvolvimento do tema, dando ênfase na psicologia do aprendiz. Essas definições, ainda que abrangentes, incluem outros fatores que interferem no processo de aprendizagem (Paiva, 2006; Benson, 2007), e o conceito passa a ser disputado por autores que apontam a necessidade de um olhar mais crítico, que possa abarcar variáveis como gradações e variabilidade cultural e contextual.

Um outro aspecto da discussão envolve a relação entre autonomia e aprendizagem dentro e fora das salas de aula, que levou ao entendimento de que é algo aplicável à prática de professores que querem ajudar o aluno a desenvolvê-la (Benson, 2007; Little, 2022). Nicolaidis, Braga e Vargas (2021) relacionam a discussão sobre autonomia além da escola ao letramento digital, argumentando que o acesso ao meio digital amplia as possibilidades de prática do aprendiz.

A partir de um referencial teórico considerado ideologicamente conflituoso, inconsistente e fragmentário, Oxford (2003) propõe a sistematização de um modelo de análise de autonomia na aprendizagem de línguas, com o objetivo de refinar esses conceitos no campo da aprendizagem de

línguas, apresentando quatro diferentes perspectivas de autonomia: técnica, psicológica, sociocultural e político-crítica; e classificando-as de acordo com quatro temas: contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem.

A perspectiva político-crítica, tomada como embasamento para este trabalho (Tab. 1), considera que a autonomia envolve o acesso a alternativas culturais e estruturas de poder, e a capacidade de desenvolver e articular suas visões diante de diferentes ideologias em ação. Nesse escopo, o contexto é definido como uma arena em que se encontram diferentes posições ideológicas, que emergem de interações, relações e contextos específicos, nos quais se incluem comunidades de prática, definidas por Lave e Wenger (1991) como grupos de pessoas que compartilham um interesse comum, o qual se transforma num processo de aprendizagem coletiva por meio do envolvimento e da interação regulares, desenvolvendo um repertório compartilhado e um senso de identidade. A agência refere-se à possibilidade de agir, de ter o poder de controlar seu processo e fazer escolhas livres de forças opressoras que as limitem, tornando-se o “autor de seu próprio mundo” (Pennycook, 1997, p. 45). A motivação envolve a liberdade de se manifestar, de articular sua própria voz e se posicionar ideologicamente, de ter acesso a alternativas culturais e de buscar reparação para desigualdades. Nessa perspectiva político-crítica, Oxford (2003) pontua que as estratégias de aprendizagem não são de grande relevância, a não ser como apoio para criar acesso a estruturas de poder e alternativas culturais para os aprendizes.

Tabela 1: A perspectiva político-crítica da autonomia.

Definição	Temas			
	Contexto	Agência	Motivação	Estratégias de aprendizagem
A autonomia envolve o acesso a alternativas culturais e estruturas de poder, desenvolvendo uma voz articulada em meio a ideologias conflitantes.	Contexto é um arranjo de posições ideológicas, instanciado em uma interação específica, uma relação ou um ambiente.	Agência é o poder que se tem de controlar a situação, de ser ouvido, de ser livre de opressões e de ter escolhas.	Motivação é associada a ser livre para ter sua própria voz, sua posição ideológica, e escolhas de alternativas culturais. O indivíduo é também motivado a buscar	Estratégias de aprendizagem são pouco discutidas nesta perspectiva, exceto para estabelecer que não pertencem à categoria (ver Pennycook, 1997). Entretanto, estratégias de

			reparação de desigualdades sociais relacionadas a questões de raça, gênero, classe, etc.	aprendizagem podem ajudar a franquear o acesso a estruturas de poder e alternativas culturais dos aprendizes.
--	--	--	--	---

Fonte: adaptado de Oxford (2003) pela autora do presente artigo.

O estudo que ora se apresenta parte dessa perspectiva político-crítica como base para a análise autobiográfica da narrativa de meu processo de aprendizagem de língua inglesa (LI), investigando elementos nessa trajetória que evidenciem o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. A pesquisa autobiográfica, segundo Moita (1995), mostra como a identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais, emergindo do diálogo entre o contexto e o indivíduo, mobilizado por conhecimentos, valores e energia, possibilitando um olhar sobre o sujeito inserido em uma pluralidade de mundos, que a partir de sua narrativa, nos permite conhecer “[...] teorias e práticas de formação, de ensino, de relações pessoais e institucionais, de construção identitária - do ser educador - relacionados aos diferentes momentos e cenários sócio-político-econômico-culturais” (Abrahão, 2003, p. 81). Assim, este trabalho é construído com base no encontro entre as experiências vividas e as discussões teóricas formuladas sobre e a partir dessas experiências de aprendizagem, em uma jornada que evolui da aprendizagem para o ensino, perfazendo a trajetória de uma aluna que se torna professora.

2 Metodologia

A narrativa de aprendizagem de LI, objeto de análise deste estudo, foi produzida por mim, ao cursar uma disciplina sobre tecnologias digitais e autonomia na aprendizagem de línguas, ministrada como parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do qual participo. Como parte dos requisitos para aprovação na referida disciplina, o professor propôs a elaboração de uma narrativa

de aprendizagem de língua adicional, e a posterior análise dessas narrativas, que poderia ser empreendida pelos colegas ou pelo próprio narrador.

O processo de elaboração da narrativa resultou na escrita de um texto em primeira pessoa, complementado com elementos visuais e apresentado em formato PDF. Adicionalmente, foram inseridos *hiperlinks* ao longo do documento, que levam a vídeos disponibilizados no canal Youtube. Nesses vídeos, a narradora complementa os relatos apresentados no texto, fornecendo informações adicionais ou explicando passagens da narrativa. Cabe esclarecer que os *links* para os vídeos, embora mencionados como parte do documento original, não estão acessíveis no corpo deste artigo, sendo utilizados exclusivamente para fins metodológicos, compondo o registro e a organização dos dados analisados. Ressalta-se ainda que este estudo constitui um recorte de um corpus mais amplo, com a seleção de trechos que permitem aprofundar a discussão sobre a autonomia

Os trechos citados ao longo deste artigo foram selecionados a partir do texto escrito e da transcrição das falas mostradas nos vídeos, de modo a preservar a integridade da narração e garantir consistência na análise. Para maior clareza, os excertos extraídos do documento em PDF, por se tratarem de enunciados escritos, foram identificados pela letra E (Excertos E1, E2 etc.), enquanto os trechos transcritos dos vídeos, por serem originários da fala da narradora, foram identificados pela letra F (Excertos F1, F2 etc.). A seleção dos excertos seguiu critérios de representatividade temática e relevância para as categorias de análise definidas a partir do modelo político-crítico de Oxford (2003). Assim, foram privilegiados trechos que ilustrassem de forma clara os eventos de aprendizagem e as reflexões da narradora, garantindo que a discussão fosse sustentada por evidências diretamente vinculadas ao objetivo da pesquisa.

Assim, o objeto de análise deste estudo é uma narrativa multimodal, escrita em primeira pessoa, sobre a jornada de aprendizagem de LI desde a infância até o momento em que foi escrita, produzida como parte dos requisitos para aprovação em uma disciplina de pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Apesar de tratar-se de minha própria narrativa, a análise e discussão são conduzidas em terceira pessoa. Cunha (1997, n.p.) defende que “[...] tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência”. A autora enfatiza que é necessário:

que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (Cunha, 1997, n.p.)

Dessa forma, na tentativa de marcar esse distanciamento necessário para a análise crítica, conduzo as discussões neste trabalho identificada como dois sujeitos: a narradora que relata suas experiências, situada no passado; e a autora deste artigo, que analisa a narrativa no presente.

Estabelecidos como categorias os temas elencados por Oxford (2003) em seu modelo (contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem), os textos escritos e transcritos da narrativa foram analisados de forma a identificar excertos que permitissem a discussão de questões relacionadas à autonomia na aprendizagem de LI, pautada pela literatura sobre o tema e apresentados a seguir.

3 Discussão

Com base na perspectiva político-crítica apresentada no modelo de Oxford (2003), cujos conceitos e temas foram apresentados na introdução deste artigo, passamos à discussão das seções da narrativa, que foram originalmente organizadas pela narradora em cinco capítulos: “Primeiros Contatos”, “Educação Básica”, “Aprendizagem Informal”, “Educação Superior” e “Rotinas Atuais”. Para maior clareza e coesão na análise, optamos por reunir alguns desses capítulos em seções conjuntas. Assim, os capítulos “Primeiros Contatos” e “Educação Básica”, que abordam experiências da infância e adolescência, são discutidos de forma articulada na seção 3.1. Na seção 3.2, tratamos da narrativa referente à “Aprendizagem Informal”. Por fim, os capítulos “Educação Superior” e “Rotinas Atuais”, que descrevem vivências relacionadas à formação acadêmica e à prática profissional, foram agrupados e são discutidos conjuntamente na seção 3.3.

3.1 Seções *Primeiros Contatos* e *Educação Básica* da narrativa

No primeiro excerto da seção *Primeiros contatos*, temos a demonstração de atitudes que negociam o acesso à educação da autora, desafiando as estruturas de poder vigente, que não ofereciam educação escolar a crianças de 5 anos (Excerto E1). Esse acesso é franqueado à autora porque sua mãe, atuando como professora e, portanto, com certo acesso a estruturas de poder, consegue convencer a escola a aceitá-la, mesmo não tendo completado a idade para ingresso.

Minhas lembranças da infância são permeadas com a sensação de uma curiosidade irrefreável sobre a língua escrita, e a voluntariosa obstinação de me tornar uma criança leitora que levou minha mãe, professora primária, a fazer um “acordo” com a direção da escola em que lecionava: eu iniciaria o então pré-escolar aos 5 anos (quando a idade inicial era 6), e depois o repetiria, para me adequar ao sistema. A repetição não foi necessária, pois tive um ótimo desempenho e pude avançar para a 1ª série, onde finalmente iria aprender a ler. (Excerto E1)

Ainda que esse acesso seja um avanço em direção à autonomia e demonstração de sua agência, pois é a autora e sua “voluntariosa obstinação de se tornar uma criança leitora” que mobiliza os esforços da mãe, é uma concepção mais alinhada ao que Pennycook (1997) define como *mainstream autonomy*, que situa autonomia a partir de uma dimensão individualista e centrada no aluno. Stetsenko (2013) concebe o termo *collectividal*, em que desafia a dicotomia entre coletivo e individual, defendendo que o indivíduo é moldado pelas práticas colaborativas, ao mesmo tempo que as molda. Nesse sentido, o acesso à educação possibilitado à autora não significa um avanço no processo de práticas problematizadoras com relevância social proposto por Pennycook (1997), a partir de um olhar emancipatório da educação (Raya; Lamb; Vieira, 2007), mas revela como o contexto é permeado por questões ideológicas, de poder, controle e acesso, que pode agir de forma conducente ou antagônica ao desenvolvimento da autonomia (Raya; Vieira, 2020).

Por mais que conseguisse ter acesso à educação formal, a aprendizagem de LI esteve fora do alcance da narradora por algum tempo (Excerto E2); seja por questões políticas, que determinavam quando seria o momento de oferecer LI na educação formal; seja por falta de acesso a recursos, determinada pela localização e situação socioeconômica e cultural. Nesse cenário, a falta de agência e de estratégias de aprendizagem são um reflexo da falta de escolhas e de possibilidade de ter algum controle e acesso a recursos. A existência de tais recursos não é o suficiente para ser classificada

como motivação, já que a autora não tem voz, controle ou escolha quanto às alternativas culturais, nem poder para buscar alguma compensação para a escassez de opções.

Durante esse período de primeiros contatos com a língua escrita, havia a consciência de outras línguas, a curiosidade sobre elas, mas também uma distância quase intransponível, alcançada somente pelas músicas internacionais que ouvíamos no rádio. Nos anos 80, na pequena cidade do interior de MG onde cresci, o acesso a recursos em inglês era praticamente inexistente. Nada que a turbinada imaginação infantil não pudesse compensar, pois tenho lembranças vívidas do tempo em que fantasiava que a língua inglesa seria uma versão de trás pra frente das palavras em português. (Excerto E2)

O início da aprendizagem de LI na educação formal, nos anos finais do ensino fundamental, não se revelou à altura das expectativas da narradora, que reclama da “[...] metodologia focada em estruturas gramaticais e um ensino que em nada se aproximava dos meus interesses” (Excerto E3). Para Little (2022), o desenvolvimento da autonomia em sala de aula de LI envolve a participação ativa dos alunos em atividades baseadas em seus interesses e identidades, um processo que não foi observado pela narradora, que ressalta o contexto desfavorável influenciado mais uma vez por questões políticas e de acesso relacionadas à localização, observando que “[...] numa cidade muito pequena no interior de Minas, havia muita dificuldade de contratar professores de língua inglesa” (Excerto F1), e “[...] geralmente os professores de inglês eram professores de português que estavam preenchendo vagas de inglês porque não era possível realmente encontrar professores de inglês na época” (Excerto F2).

Se o desenvolvimento da autonomia dentro da sala de aula não era percebido, ainda assim observa-se uma influência nas práticas da narradora fora da sala de aula, como mostra o Excerto E4, complementado pelo trecho “Eu me lembro vividamente de pegar um dicionário e tentar traduzir as duas músicas [...], *More than Words* e *It Must Have Been Love*” (Excerto F3).

Parti então para o *free-style*: um dicionário na mão e as letras de música na outra. Em uma era pré-internet, era tudo que tinha à disposição. Não foi tão difícil com o hit *More Than Words*, mas os modais e participios de *It Must Have Been Love* me deixaram sem direção. (Excerto E4)

Raya e Vieira (2020) pontuam que parte importante da aprendizagem ocorre fora dos muros da escola, em um processo gradual e concomitante de práticas dentro e fora da sala de aula. Nesse

sentido, a prática extraclasse não é compreendida como uma atividade independente e individualizada, mas sim como um continuum da sala de aula. Assim, por mais que sua percepção do aprendizado em sala de aula apontasse para um avanço muito limitado, as práticas adotadas em casa pela narradora, no trecho em que narra a iniciativa de traduzir letras de música com a ajuda de dicionários, revelam a busca por recursos disponíveis para atender seus interesses linguístico-culturais e apontam para o fortalecimento da agência, possibilitando o desenvolvimento autônomo de estratégias de aprendizagem que permitiram o acesso a conteúdos antes restritos. Oxford (2003) ressalta que adversidades não são barreiras intransponíveis ao desenvolvimento da autonomia, e a busca da narradora por práticas em LI, ainda que sem o direcionamento de um instrutor, mostra que a falta de orientação ou de um continuum entre práticas extra e intraclasse não foi um impeditivo para a prática autônoma. No entanto, como reforça Reinders (2020), a aprendizagem além da sala de aula envolve incentivo, preparação e suporte do professor, o que não foi percebido pela narradora em sua jornada na educação básica.

3.2 Seção *Aprendizagem Informal da narrativa*

Nessa seção, a narradora fala sobre a aprendizagem de LI após a conclusão do ensino médio, durante o primeiro curso de graduação e nos anos subsequentes. Ao título *Aprendizagem Informal*, a narradora inclui um subtítulo, *Aprendendo Inglês Sem Saber*, revelando o reconhecimento da aprendizagem incidental, fora da sala de aula, ainda que essa aprendizagem tenha sido percebida apenas posteriormente, como narra na seção seguinte.

Após a conclusão da educação formal, algumas práticas de aprendizagem que acompanharam esse período são abandonadas, como as tentativas de tradução. No entanto, há a percepção de maior autonomia na aprendizagem de LI relacionada a mudanças contextuais, particularmente a popularização da internet, que possibilitou o acesso a recursos e conteúdos diversos, bem como ferramentas que permitiram ampliar o círculo social e interagir com pessoas de variados contextos culturais (Excerto E5). Como aponta Reinders (2018), uma das formas como a tecnologia é capaz de promover a aprendizagem autônoma é aumentando o acesso a recursos para aprendizagem de línguas adicionais.

No final dos anos 90, com a popularização da internet, surge um novo desejo: conseguir acessar o conteúdo que estava disponível na rede, em sua maioria, em inglês. A partir do novo milênio, se tornavam acessíveis conteúdos culturais que antes não estavam ao meu alcance, como filmes e séries de TV legendadas. (Excerto E5)

A motivação é um aspecto bastante afetado pelo acesso à tecnologia, como reconhece no trecho em que afirma ter sido motivada pelo acesso a materiais e conteúdos diversos na rede, que poderiam satisfazer sua curiosidade e busca pelo conhecimento. Além desse acesso, o relato sugere que a ampliação do contexto social e as interações com falantes de LI fizeram surgir inquietações quanto à sua autopercepção, influenciando sua identidade, definida por Norton (2000) como a forma como o indivíduo entende sua relação com o mundo, uma relação construída no tempo e no espaço e que abrange as possibilidades para o futuro.

Essas inquietações emergem da surpresa da narradora ao conhecer falantes de LI, que não eram tão diferentes dela, ou mais inteligentes, e que tinham fluência na língua. Assim, uma crença formada na infância, a ideia de que LI era inacessível para pessoas como ela, manifestada no trecho “era quase impossível ser fluente em inglês; se nem as professoras conseguiam, quem era eu pra tentar?” (Excerto E6), é desafiada por uma realidade que se amplia no contexto múltiplo e variado da internet. Como aponta Oxford (2003), a perspectiva político-crítica de autonomia nos força a questionar suposições e a analisar criticamente os discursos que moldam nossa história, possibilitando a criação de novas alternativas que levam a novos caminhos e a desenvolver uma voz insurgente (Pennycook, 1997), o que parece ser a atitude da narradora.

Observa-se também na narrativa o aumento da agência, fruto de maior controle sobre si e a ampliação de acesso a alternativas culturais. A narradora matricula-se em um curso de LI, motivada pela possibilidade de acessar conteúdo disponível na internet, porém não consegue manter a motivação ao perceber que as estratégias de aprendizagem não atendem suas expectativas, pois não se adequam à sua personalidade (Excerto E7). Paiva e Braga (2020) argumentam que identidade, motivação e crenças podem influenciar de forma significativa o processo de aprendizagem, e o que se observa nesse relato é uma maior articulação da narradora no sentido de compreender a si e as suas necessidades, e uma capacidade de mobilização para buscar atendê-las, ampliando seu

contexto e sua atuação, desafiando crenças estabelecidas. Assim, ainda que a narradora lamente a ineficiência de sua escolha pelo curso de inglês, o relato não deixa de mostrar como essa relação apontada por Paiva e Braga (2020) afetou positivamente o desenvolvimento de sua autonomia, levando-a à decisão de cursar uma graduação em LI.

Assim, por volta de 2006 me matriculei em um curso, mas o modelo de aula, exclusivamente em inglês e com foco na conversação não me atendeu. Como uma pessoa introvertida, não me sentia à vontade com tanta interação e sem o conforto da língua materna. (Excerto E7)

Na gravação em vídeo sobre esse trecho da narrativa, a narradora afirma que “[...] achava que estava parada em termos de aprendizagem de inglês, mas na verdade foi só depois que eu descobri que durante esse tempo eu estava, sim, continuando a aprender” (Excerto F4). Reinders e Benson (2011) revelam duas características importantes de histórias de aprendizagem de longo-termo: a evolução do aprendizado de dentro para fora da sala de aula, que continua se desenvolvendo de forma orgânica, mesmo sem educação formal; e que é um processo que se vincula à construção da identidade do aluno, revelando-se maior e mais abrangente que o domínio de formas e estruturas de uma segunda língua. Nesse sentido, o relato da narradora evidencia esses achados e fornece exemplos da relevância da relação entre autonomia e identidade na aprendizagem, indicados por Paiva e Braga (2020).

3.3 Seções *Educação Superior e Rotinas Atuais da narrativa*

Após o período de aprendizagem incidental, a narradora passa ao relato das experiências na educação superior, em um curso de LI à distância possibilitado por políticas públicas de investimento em educação. A importância dessas políticas e seu impacto na trajetória da narradora são identificados já no subtítulo, *Políticas públicas que transformam vidas*.

A narradora relata a admissão em um curso de licenciatura em LI à distância, e avalia essa escolha como “perfeita para minha personalidade introvertida” (Excerto E8). Este trecho revela um importante aspecto do desenvolvimento da autonomia, a capacidade de compreender suas necessidades, preferências e estilos de aprendizagem, e buscar opções que atendam essas

necessidades (Chik, 2018). É revelador também da mudança no contexto, com o aumento de oportunidades de aprendizagem possibilitado pela ampliação de políticas públicas de acesso à educação, reafirmando a conexão entre autonomia e questões políticas, sociais e culturais apontada por Pennycook (1997).

As práticas de aprendizagem adotadas nesse novo contexto político-social corroboram as afirmações de Oxford (2003) sobre como, na perspectiva político-crítica, o desenvolvimento da autonomia está intimamente relacionado a questões ideológicas e de acesso a estruturas de poder. Além da graduação à distância, são apresentadas outras iniciativas públicas de oferta de cursos e ferramentas para aprendizagem de LI, que influenciaram a trajetória da narradora, disponibilizados pelo programa Idiomas Sem Fronteiras. A possibilidade de escolher e de ter acesso a diferentes alternativas diminuiu as restrições de acesso à LI, e possibilitou à narradora maior controle sobre sua situação, e diferentes possibilidades de estratégias de aprendizagem favoreceram sua motivação, ao encontrar alternativas adequadas às suas necessidades e expectativas. Conforme Lantolf e Pavlenko pontuam sobre agência,

aprendizes se engajam ativamente na construção dos termos e condições de sua própria aprendizagem [...] humanos agentes são capazes (dadas as circunstâncias apropriadas) de analisar criticamente os discursos que moldam suas vidas e de reivindicá-los ou desafiá-los de acordo com os efeitos que desejam provocar. (Lantolf; Pavlenko, 2001, p. 145)

É necessário enfatizar a expressão “dadas as circunstâncias apropriadas” nas palavras dos autores para afastar a visão de autonomia centrada no indivíduo, como uma característica individual e independente do contexto. Como é perceptível ao longo da narrativa, elementos como motivação, agência e estratégias de aprendizagem estão presentes em vários momentos, mas não se observa o desenvolvimento da autonomia sem um contexto que permita o acesso à aprendizagem. Oxford (2003) relaciona autonomia à participação em uma comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991), evoluindo de um envolvimento mais periférico para papéis mais centrais, e, amparadas nesse conceito, Nicolaides, Braga e Vargas (2021, p. 498) questionam “[...] como um indivíduo poderá se sentir suficientemente em condições de se engajar em um projeto coletivo, se ele ou ela não se sentir inserido nesse coletivo?”. Nesse sentido, a perspectiva político-crítica possibilita um olhar mais amplo

e compreensivo sobre o conceito de autonomia e a dimensão coletiva que o abarca, em consonância com o conceito *collectividal* de Stetsenko (2013).

Em Little (2022), identificamos a importância do ensino para o desenvolvimento da autonomia, e ao mesmo tempo, a dificuldade de incluir esse tema de forma mais consistente na formação de professores. Na narrativa em análise, não é possível identificar se a formação da narradora incluiu a discussão sobre autonomia no ensino e na aprendizagem, porém, alguns trechos sobre suas rotinas atuais, já atuando como professora de LI, permitem identificar elementos que sugerem tais práticas, como os esforços para buscar e oferecer recursos variados aos alunos, adequados aos seus contextos. Ao comentar os desafios enfrentados como professora, cita “as novas tecnologias, as diferentes necessidades dos alunos, [...] o contexto social, político e econômico” (Excerto E9) como aspectos que influenciam seus esforços de aprendizagem, e que suas práticas são muito mais voltadas para “[...] buscar recursos que tenham a ver com os interesses dos alunos, com as necessidades dos alunos” (Excerto F5). Essas práticas ecoam o argumento de Little (2022) sobre o desenvolvimento da aprendizagem de uma segunda língua, que deve se basear na agência, identidade e interesses dos alunos.

A busca por reparação de desigualdades como elemento da motivação também é outro aspecto evidenciado na narrativa. Ao expressar a intenção de não “ser mais uma professora de inglês sem fluência” (Excerto E10), a narradora demonstra um posicionamento articulado com o olhar mais emancipatório da educação postulado por Raya, Lamb e Vieira (2007). Este entendimento é possível ao voltarmos às dificuldades elencadas pela narradora no início de sua jornada, em que demonstrava acreditar que a fluência em inglês era algo inalcançável, já que “nem as professoras conseguiam” (Excerto E11). Assim, a fluência em LI buscada não é apenas um objetivo individual, mas também coletivo, pois busca uma reparação que vai além da compensação pessoal e se traduz em oferecer alternativas para que os futuros alunos não encontrem as mesmas dificuldades e limitações que enfrentou, como a falta de modelos acessíveis em quem poderia se inspirar, possibilitando que desenvolvam maior autonomia em sua aprendizagem.

Na perspectiva político-crítica de autonomia, Oxford (2003) argumenta que somos forçados a questionar concepções pré-estabelecidas e desafiar o status-quo. Este parece ser o caminho trilhado pela narradora, em um arco que destaca os desafios de um contexto com mais restrições do que

oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, a possibilidade de agência é dificultada, a motivação diminuída, e a identidade é influenciada por crenças com base na escassez de alternativas. Ao longo da jornada, mudanças estruturais, como políticas públicas voltadas para a ampliação da oferta de ensino superior e o aumento de oportunidades de acesso a recursos e alternativas, ampliam os horizontes da narradora, e o desenvolvimento da autonomia acompanha esse alargamento. Por fim, ela reconhece assertivamente a autonomia conquistada, se colocando como participante da comunidade de prática, como uma voz ativa nesse contexto, seja como professora ou acadêmica, afirmando que “depois de tanto caminho andado, já posso guiar alguns passos” (Excerto E12).

Considerações finais

Este trabalho apresentou a análise autobiográfica de uma narrativa de aprendizagem de LI, buscando identificar elementos que evidenciem o desenvolvimento da autonomia da narradora. Com base nos relatos da narrativa, que exploram diferentes situações e práticas de aprendizagem ao longo da trajetória da narradora, foi possível observar o desenvolvimento gradual de sua autonomia, levando-a ao controle de sua própria aprendizagem, como descrito por Holec (1981), em uma intrincada relação com as potencialidades e limitações percebidas no processo. Na perspectiva político-crítica de Oxford (2003), essas tensões estão relacionadas a questões ideológicas de poder e de acesso, e ilustram a complexa relação entre aspectos individuais e sociais que influenciam o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

As manifestações de autonomia identificadas demonstraram como diversos elementos atuam no processo de aprendizagem de LI, ora limitando, ora promovendo seu desenvolvimento, relacionando-se com os aspectos teóricos apresentados, como a aprendizagem dentro e fora da sala de aula e a influência da tecnologia nesse processo.

No relato, identifica-se um elemento pivotal no desenvolvimento da autonomia, que teve enorme impacto no processo de aprendizagem da narradora: as políticas públicas voltadas para a educação. Partindo de diferentes perspectivas ideológicas, esse elemento influenciou o desenvolvimento da autonomia da aprendiz de diferentes formas. A princípio, no início do relato, são políticas que limitam seu acesso à educação formal em LI, ou a recursos adequados à aprendizagem.

Por mais que essas políticas digam respeito principalmente ao ambiente escolar, seus efeitos vão além dos muros da escola, com grande impacto na identidade e motivação da narradora. Posteriormente, outras políticas públicas, partindo de diferente viés ideológico, resultam em grande desenvolvimento da autonomia, e da mesma forma, afetam não só o contexto educacional, mas também outras dimensões da vida da narradora, promovendo tanto a aprendizagem de LI, como também a formação profissional que lhe dá a oportunidade de tornar-se professora.

Outro elemento fundamental percebido na narrativa é a popularização da internet, que permitiu o acesso da narradora não só a recursos linguísticos, mas também a uma ampliação de sua visão de mundo. O contato com diferentes realidades e sujeitos possibilitou a desconstrução de crenças negativas assumidas e a negociação de sua identidade enquanto aprendiz de LI, a partir do “[...] questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (Tílio, 2017, p. 26). Como apontam Nicolaides, Braga e Vargas (2021, p. 498), “[...] construtos de identidade, motivação e crenças, exercem um papel importante no desenvolvimento da autonomia”. Ao desafiar suas crenças, a narradora se reposiciona como sujeito capaz de aprender, recuperando a motivação e se mobilizando de forma ativa para fazê-lo.

Finalmente, quanto ao caráter autobiográfico deste trabalho, Giroux e McLaren (1993) alegam que, ao dar voz ao nosso mundo interior e nos reconhecer como agentes ativos, somos capazes de examinar crenças de forma crítica e ressignificar experiências. Nesse sentido, revisitar e recontextualizar minha jornada de aprendizagem foi um exercício de reflexão e transformação, partindo do reconhecimento de uma realidade que, nas palavras de Minayo (1994, p. 92), ao mesmo tempo informa e antecede a teoria, permitindo “percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação”. Assim, esse imbricamento entre realidade e teoria passam a constituir minha formação e a orientar minhas ações pedagógicas de forma mais consciente, em busca de uma prática emancipatória de educação, que se espera beneficiar outros professores em formação.

CRedit

Reconhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: Não é aplicável.

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável.

Contribuições dos autores:

TERRA, Livia de Faria.

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79–95, 2003.
- BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, v. 40, n. 1, p. 21–40, 2007.
- BENSON, Phil.; REINDERS, Hayo. *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan UK, 2011.
- CHIK, Alice. Learner Autonomy and Digital Practices. In: CHIK, Alice; AOKI, Naoko; SMITH, Richard. *Autonomy in Language Learning and Teaching*. London: Palgrave Pivot London, 2018, p. 73–92.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.
- DUTRA, Deise Pina et al. Institutional internationalisation through academic literacies in English: teaching and learning written genres in the Brazilian higher education context. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 1-14, 2019.
- GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.2, p. 21-35, 1993.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- LANTOLF, James P.; PAVLENKO, Aneta. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. In: BREEN, Michael. *Learner contributions to language learning*. London: Routledge, 2001, p. 141-158.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LITTLE, David. *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- LITTLE, David. Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, v. 55, n. 1, p. 64–73, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 114-140.

NICOLAIDES, Christiane. Siqueira; BRAGA, Junia de Carvalho; VARGAS, Bruna Quartarolo. O uso de um instrumento de autorreflexão em um contexto de formação inicial de professores de línguas com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico e à transformação social – a autonomia sociocultural, as tecnologias e suas inter-relações. *Calidoscópio*, v. 19, n. 4, p. 494–508, 2022.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education, 2000.

OXFORD, Rebecca. L. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, David; SMITH, Richard. C. *Learner Autonomy across Cultures*. Londres: Palgrave Macmillan London, 2003, p. 75-91.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e complexidade. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. Autonomy in Language Learning in Brazil: An Exploratory Review. In: RAYA, Manuel Jimenez; VIEIRA, Flavia. *Autonomy in Language Education*. New York: Routledge, 2020, p. 105-120.

PENNYCOOK, Alastair. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy and independence in language learning*. New York: Routledge, 1997, p.35-53.

STETSENKO, Anna. The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: “Collectivindual” dialectics from a transformative activist stance. *Outlines-Critical Practice Studies*, v. 14, n. 2, p. 7-28, 2013.

RAYA, Manuel Jiménez; LAMB, Terry; VIEIRA, Flavia. *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa*. Dublin: Authentik, 2007.

RAYA, Manuel Jiménez; VIEIRA, Flavia. *Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice*. New York: Routledge, 2020.

REINDERS, Hayo. A framework for learning beyond the classroom. In: RAYA, Manuel Jiménez; VIEIRA, Flavia. *Autonomy in Language Education*. New York: Routledge, 2020. p. 63-73.

REINDERS, Hayo. Technology and autonomy. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, v. 15, n. 3, p. 1-5, 2018.

TILIO, Rogerio Casanovas. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 19-31.