

SENTIDOS DO SIGNO ‘AUTONOMIA’ NA DISCURSIVIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA LINGÜÍSTICA APLICADA

POLYANA DE SOUZA SANTOS¹
MARIA DE FÁTIMA FONSECA GUILHERME²

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de um projeto de Iniciação Científica, que teve como principal objetivo verificar os possíveis sentidos do signo ‘autonomia’ em artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada. A pesquisa procurou delinear também, a concepção de sujeito subjacente a este conceito, bem como identificar as movências ou deslocamentos do mesmo no período de dez anos de estudo. Para que esta pesquisa fosse possível, articulamos questões da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Nosso conceito de *signo* se apóia na tese Bakhtin/Voloshinov (1999:29) de que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Nesse sentido, utilizamos para a análise desse estudo duas instâncias de análise: Dispositivo Matricial e Dispositivo Axiomático, no qual focalizamos os sentidos que emergem dos dizeres enunciados nos artigos selecionados. A partir das análises percebemos que as instâncias enunciativas sujeitacionais (IES) constroem sentidos diversos acerca do signo autonomia, a saber: i) O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída ao sujeito-aluno; ii) O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída à relação professor-aluno; iii) O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída à exterioridade da sala de aula. Notamos que as instâncias-enunciativas significam o conceito de autonomia de acordo com suas filiações e inscrições teórico-histórico-ideológicas e que, apesar da movência de sentidos presente na significação do conceito, o signo autonomia é ainda claramente perpassado pelo cognitivismo.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 4. Autonomia.

¹ Aluna da Graduação do Curso de Letras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2.121, Bloco U, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG. 38.401-100 Bolsista PIBIC/FAPEMIG/UFU – polyss90@hotmail.com

² Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2.121, Bloco U, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG. 38.401-100 – mffguilherme@gmail.com

ABSTRACT

This paper presents the results of a scientific initiation research, which had as main objective verifying possible meanings of the sign ‘autonomy’ in some academic and scientific articles in the area of Applied Linguistics. The research also seeks to delineate the conception of subject subjacent to this concept, as well as identifying the dislocations of this concept within ten years of study. In order to make this research possible, we articulated Applied Linguistics (LA), Dialogical Discourse Analysis (DDA) and French Discourse Analysis (DA). Our concept of *sign* rests on the theory of Bakhtin/Voloshinov (1999:29) that “everything is an ideological sign. Without signs there is no ideology”. In this sense, to analyze our corpus we used two instances of analysis: Matrix and Axiomatic methodological devices, in which we focused on the emergent meanings of the selected articles. From our analysis we noticed that the subject enunciative instances (SEI) construct different meanings about the sign autonomy, namely: i) The sign ‘autonomy’ and its significance attributed to the subject-students; ii) The sign ‘autonomy’ and its significance attributed to the teacher-student relation; iii) The sign ‘autonomy’ and its significance attributed to the externality of the classroom. We noticed that the enunciative instances signify the concept of autonomy according to their theoretical-historical-ideological affiliations and from their discursive inscriptions and, finally, despite the dislocation of meanings, the sign autonomy is still clearly permeated by cognitivism.

Key-words: 1. Applied Linguistics. 2. French Discourse Analysis. 3. Foreign Language teaching-learning. 4. Autonomy.

Introdução

O presente trabalho intitulado, “Sentidos do signo ‘autonomia’ na discursividade acadêmico-científica da Linguística Aplicada”, está inscrito no Projeto de Pesquisa “Discursividades da/na formação de professores de línguas estrangeiras”, coordenado pela professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Este trabalho advém do interesse de melhor compreendermos a discursividade que permeia a noção de ‘autonomia’ no período diacrônico compreendido de 2000 a 2010. Para tentar dar conta deste interesse, trabalhos de natureza acadêmico-científica (artigos em periódicos, capítulos de livros) publicados em diversas instâncias enunciativas na área da Linguística Aplicada (LA) se constituíram o foco da investigação.

Além do uso de tais trabalhos, utilizamos uma das publicações organizada pela Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) em 2001, que teve a ‘autonomia’ como tema principal da obra. A AILA foi fundada na França, na cidade de Nancy em 1964 e representa um marco no início dos estudos em Linguística Aplicada, proporcionando assim, maior visibilidade e discussões na área. Além disso, a AILA “promove, co-ordena, dissemina pesquisas e colabora com organizações internacionais não-governamentais nas principais áreas de linguística aplicada” (DAM, 2001, p. ii).

Esta revista, em particular, é a décima quinta publicação da AILA e reúne vários artigos de seus membros em torno do tema ‘autonomia’. Neste sentido, consideramos relevante desenvolver uma análise acerca dos dizeres de tais artigos, contrastando-os com artigos advindos de outras instâncias enunciativas, para que assim pudessemos analisar as movências sentidurais instauradas a partir do uso de tal conceito.

Acreditamos que, por meio do *corpus* escolhido, foi possível rastrear movências/deslocamentos no sentido do signo “autonomia” no período de dez anos de estudos. Para que esta pesquisa fosse possível, articulamos questões da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que diz respeito ao conjunto das obras do Círculo de Mikhail Bakhtin.

Como dito anteriormente, a LA teve o início de seus estudos no século XIX e até os dias atuais continua tendo a sua definição como foco de várias discussões. Fazendo uma interface com outros campos do saber, a LA tenta dar conta de questões problematizadas no

âmbito da linguagem e de seus usuários/falantes. É neste sentido que buscamos realizar um estudo inter/transdisciplinar de forma a poder compreender as movências/deslocamentos que ocorreram no sentido da palavra “autonomia”.

1. Contextualização da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, estabelecemos uma interface entre a Linguística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), uma vez que acreditamos que as referidas áreas nos dão respaldo para uma análise, a partir de uma perspectiva discursiva, de uma parte da discursividade que circula na esfera acadêmico-científica na área de LA, sobre os possíveis sentidos da palavra ‘autonomia’ atrelada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Desta forma, buscamos verificar os possíveis sentidos do signo ‘autonomia’, procurando delinear a concepção de sujeito subjacente a este conceito e identificar as movências ou deslocamentos desse conceito no período de dez anos de estudo. Assim, ao analisarmos os artigos selecionados, buscamos compreender como a autonomia é tratada quando relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, delineando os sentidos e contrastando as manifestações sentidurais.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Análise do Discurso de linha Francesa (ADF)

A Análise do Discurso de linha francesa teve o início de seus estudos marcado em meados da década de sessenta na França e tinha como objetivo relacionar a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise de forma a discutir questões oriundas da Linguística vigente na época. Com a intenção de problematizar o estruturalismo que reinava na época, a ADF contribuiu com os estudos lingüísticos possibilitando a análise não apenas da materialidade da língua.

Com a ADF foi possível levar em consideração tudo aquilo que extrapola a materialidade da língua, ou seja, os discursos, os sentidos, o contexto histórico, social e ideológico também passaram a ser relevantes no campo dos estudos da linguagem. Ao considerar todas essas questões mencionadas, a ADF passa, então, a estudar o ponto central em que todas essas questões resvalam: o sujeito.

2.1.1 Sujeito, discurso e sentido

O sujeito da ADF é o sujeito discursivo, heterogêneo e polifônico que é constituído e perpassado pelo discurso e suas condições de produção. Ao ser constituído por essas condições de produção, o sujeito discursivo traz consigo marcas de outras vozes, que por sua vez, constituem os discursos nos quais ele se inscreve, ou seja, o sujeito é cindido por toda historicidade que constrói o discurso. Desta forma, podemos afirmar que os sujeitos são interpelados pela ideologia de forma inconsciente concluindo, assim, que não há sujeito sem ideologia.

Cumpramos ressaltar que o discurso ao qual nos referimos, é o discurso que sofre constantes movências de sentido, que não é fixo e que, principalmente, é exterior à fala. O discurso nada mais é que o conjunto de efeitos produzidos a partir dos sentidos que lhes são atribuídos de acordo com o momento histórico em que são analisados.

Desta forma, corroboramos com Fernandes (2005, p.27) ao afirmar que “a noção de sentido é dependente da inscrição discursiva da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo, envolve sujeitos em interlocução.”

2.1.2 Interdiscurso, memória discursiva e ressonância discursiva

A noção de interdiscurso deve ser entendida como o entrecruzamento das vozes que permeiam e que constituem outros discursos e que são evocadas, pelo sujeito, no momento da enunciação, ou seja, na enunciação atual do sujeito é possível perceber as outras vozes ali presentes que contribuem para que um novo sentido seja estabelecido.

Cumpramos ressaltar que essa é uma noção que está diretamente relacionada à noção de memória discursiva. Conforme Orlandi (2002, p. 31) o interdiscurso

é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

É nesse sentido, que agregamos às noções-chaves da AD ao conceito de ressonância discursiva desenvolvido por Serrani-Infanti (1998). Segundo a autora, as ressonâncias

discursivas se constituem como as recorrências parafrásticas que se agregam a sentidos mais amplos. Assim, as ressonâncias são “a vibração semântica e mútua, que [...] podem ser em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas.” (SERRANI-INFANTI, 1998, p. 161)

2.1.3 Instância Enunciativa Sujeitucional do Discurso Científico

Para que possamos analisar algumas das discursividades construídas nos artigos selecionados para este estudo, ou seja, os sentidos construídos/produzidos sobre o conceito de ‘autonomia’, faz-se necessário explicitar o lugar e a forma como esses artigos são concebidos como objeto de estudo e investigação. Entendemos que esses artigos se constituem como materialidades discursivas que contribuirão para o estudo a partir do momento em que buscaremos melhor compreender como os sentidos que emergem deles são produzidos nessa instância enunciativa sujeitucional científica.

Isso posto, utilizaremos a noção de ‘instância enunciativa sujeitucional’ (IES) cunhada por Santos (2009), para que seja possível discutirmos o lugar discursivo das tomadas de posições feitas pelo sujeito. Santos (2009), ao perceber a necessidade de ampliar a noção pecheutiana de sujeito, considera que a mesma se trata, pois, da constante “alteridade de instâncias sujeito no interior de um processo enunciativo”. (p. 1)

Conforme o autor supracitado, tal noção é “constitutiva [...] do processo enunciativo” (p. 3) e por isso, a partir das inscrições discursivas do sujeito, a IES é perpassada pela memória discursiva, pelas condições históricas e pelo interdiscurso que a constituem. Assim, a noção de instância enunciativa sujeitucional se faz necessária, a partir do momento em que iremos analisar, compreender e delimitar as discursividades presentes nos artigos para darmos conta dos objetivos propostos para esta pesquisa.

2.2. Análise Dialógica do Discurso (ADD)

A ADD diz respeito ao conjunto de obras de Bakhtin e seu círculo. Segundo Brait (2006), as contribuições bakhtinianas “constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (p. 29). No caso específico deste trabalho, ‘dialogismo’ e ‘polifonia’ constituem noções centrais na medida em que buscaremos rastrear as vozes constitutivas que traspassam

e transpassam o conceito de ‘autonomia’ na esfera acadêmico-científica da Linguística Aplicada.

2.3. A ‘palavra’ como signo ideológico

Ao discorrer sobre os problemas da filosofia da linguagem, Bakhtin (2006) defende que toda e qualquer materialidade se torna um signo a partir do momento em que “também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior”, ou seja, “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (p. 29). Nesse sentido, compreendemos que a palavra é um signo ideológico na medida em que coopera na representação de um contexto social, absorvendo significações diversas de acordo com uma situação social determinada.

Ao fazermos tal afirmação, corroboramos com Bakhtin (2006, p.16) ao afirmar que “o signo é, por natureza vivo e móvel, plurivalente”, assim “a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais” (p. 17). Ainda de acordo com o autor, a palavra não pode de forma alguma ser indissociada da consciência individual do sujeito pois é ela que “acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (p. 36).

Finalmente, “a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem” (p.15). Desta forma, a ‘palavra’ autonomia é passível de várias significações que serão aqui analisadas conforme o contexto sócio-histórico-ideológico no qual está inserida.

2.4. Dialogismo e Polifonia

Tendo em vista o arcabouço teórico deste trabalho, as noções de dialogismo e polifonia tornam-se relevantes para que a pesquisa, aqui proposta, possa ser desenvolvida contribuindo para uma melhor compreensão das movências de sentido da palavra autonomia nos artigos acadêmicos-científicos da Linguística Aplicada.

O conceito de dialogismo representa a noção bakhtiniana de linguagem e diz respeito ao caráter dialógico de todo e qualquer discurso, ou seja, “dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado.” (FIORIN, 2006, p. 24)

Ao enunciar, o sujeito evoca vozes diversas provenientes de diferentes lugares discursivos e históricos – polifonia – onde revelam as relações entre o ‘eu’ e o ‘outro’ nos processos discursivos que são por eles instaurados.

3. Metodologia da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, analítico-descritivo e interpretativista em que buscamos analisar o(s) sentido(s) do signo “autonomia” em artigos acadêmicos-científicos na área de Linguística Aplicada.

3.1 Organização do *corpus* em sequências discursivas

Para que esta pesquisa fosse possível, selecionamos cinco (5) artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada que tivessem a palavra ‘autonomia’ como parte do título e que essa noção fosse foco de investigação dos trabalhos apresentados em tais artigos.

3.2. Dispositivo Matricial e Dispositivo Axiomático

Nos procedimentos delineados para a análise do *corpus*, utilizamos o dispositivo axiomático, postulado por Figueira (2007), em conjunto com a noção de dispositivo matricial. Isto se dá, pois acreditamos que ambos dispositivos nos permitem o estudo do presente *corpus* por meio de uma perspectiva discursiva.

Para a utilização do dispositivo axiomático precisamos entender, primeiramente, que esta ideia parte do conceito de axioma discursivo e que o seu status “consiste em sua existência material (não-empírica) no nível da memória discursiva. Tal existência permite que o axioma discursivo seja repetível” (Figueira, 2007, p. 59). Desta forma, conclui-se que os axiomas discursivos nos permitem fazer um mapeamento daquilo que foi recorrente em nosso *corpus* e por isso se enquadram naquilo que Santos (2004) definiu por macro instância.

Na macro-instância, o analista busca perceber as regularidades que emergem do *corpus* para melhor compreender as condições de produção, o cenário social em que está inserido, a análise do lugar que os sujeitos ocupam e com isso traçar uma situação enunciativa instaurada a fim de definir sentidos gerais condizentes com essas condições anteriormente explicitadas. Após a disposição dessas regularidades, construímos as matrizes que podem ser

definidas como o mapeamento e a organização das regularidades provenientes de todo o *corpus*.

A partir das matrizes, selecionamos as sequências discursivas (SDs) como um procedimento de microanálise, por se tratarem do recorte feito a partir de uma análise de um amplo *corpus* a fim de agrupar as recorrências de sentidos percebidas, além de observamos a interrelação que existe entre cada uma dessas sequências discursivas. Em consonância com França (2009, p.58), “o axioma discursivo [...] será tomado como um enunciado representante de um efeito de enunciação, que tem a função de delinear uma dada manifestação discursiva”, ou seja, para que haja um espaço de configuração de sentidos, criamos um enunciado definido por meio das várias sequências discursivas nas quais se percebeu uma regularidade.

Após serem definidos, os axiomas discursivos são acompanhados pelas matrizes discursivas, pois são elas que organizam as recorrências de sentidos a partir da instauração dos mesmos. Assim, podemos dizer que “é a partir das matrizes que emergem os procedimentos para a análise das particularidades e efeitos da conjuntura enunciativa em estudo”. (FRANÇA, 2009, p.59)

3.3 Procedimentos de análise do *corpus*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, cinco artigos acadêmico-científicos na área da Linguística Aplicada foram selecionados e compuseram o *corpus* do estudo. Para que a análise fosse construída, recortamos as partes, que julgamos principais, em sequências discursivas de forma a organizar as regularidades percebidas em relação ao sentido do signo ‘autonomia’.

Na seção de análise apresentamos, por meio das sequências discursivas, os sentidos que puderam ser rastreados de acordo com os nossos objetivos.

4. Análise dos dados

4.1 Sentidos da palavra ‘autonomia’ em artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada

Ao analisarmos os artigos acadêmico-científicos fizemos recortes de várias sequências discursivas que nos levaram a perceber as discursividades que permeiam seus dizeres, ou seja, quais são os sentidos construídos por essas instâncias enunciativas em determinado momento histórico. Desta forma, delineamos alguns sentidos da palavra autonomia, a saber:

4.1.2 O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída ao sujeito-aluno

Nesta seção de análise, identificamos, por meio das sequências discursivas explicitadas, sentidos que nos levam a compreender que a autonomia é um fator que depende exclusivamente do sujeito-aluno e de suas decisões no momento de ensino-aprendizagem. Desta forma, concebemos o seguinte axioma discursivo:

Axioma 1: Os alunos são sujeitos cartesianos que controlam sua aprendizagem e, por conseguinte, adquirem autonomia.

A partir da matriz a seguir, é possível visualizar as sequências discursivas extraídas dos artigos selecionados de forma a melhor compreender a noção de sujeito subjacente à concepção de autonomia:

Matriz 1: O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída ao sujeito-aluno	
ARTIGO 1 The assessment of learner autonomy and language learning Ano: 2001	As auto-percepções dos alunos sobre o seu progresso também são tomadas como indicadores de autonomia. Diários reflexivos nos dão informações valiosas de como os participantes percebem sua própria evolução em direção a autonomia através do programa. ³ (SD1) ⁴
ARTIGO 2 Quando menos é mais: a autonomia da aprendizagem de línguas Ano: 2003	Essa facilidade de camuflar a falta de empenho em aprender na aula tradicional não existe, a meu ver, quando se trata da aprendizagem autônoma. Aí o empenho, o desejo de aprender é fundamental. Se ele não existe não dá para disfarçar. Como na sala de aula tradicional as coisas são muitas vezes impostas, há necessidade de justificar a não consecução dos objetivos, tapando o sol com a peneira. Faz-se de conta que se ensinou e faz-se de conta que o aluno aprendeu. Na aprendizagem autônoma, a responsabilidade está no aluno. Se ele aprendeu, o mérito é dele. (SD2)

³ Minha tradução do original em inglês: “Learner’s self perceptions of their progress are also taken as indicators of autonomy. Personal journals give us valuable insights into how participants perceive their own evolving toward autonomy through the program.” (CHAMPAGNE ET AL, 2001)

⁴ As sequências discursivas (SDs) selecionadas seguirão uma ordem numérica para que a elas possamos nos referir ao longo da análise.

<p>ARTIGO 3 Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas</p> <p>Ano: 2005</p>	<p>Para efeito deste artigo, consideramos como efetivamente autônomo aquele aprendiz que está apto a (Nicolaidis 2003):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber definir suas metas; • Entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição de conhecimento; • Definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico; • Detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas, tendo maior controle sobre sua aprendizagem; • Avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem; • Desenvolver a capacidade para exercer autonomia nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e, assim, tomar consciência de seu papel modificador do meio social no qual está inserido. (SD3)
<p>ARTIGO 4 Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem</p> <p>Ano: 2005</p>	<p>Ao entender autonomia como um construto não apenas individual, mas também social, defino autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (Paiva, inédito) (SD4)</p>
<p>ARTIGO 5 A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico</p> <p>Ano: 2005</p>	<p>Em primeira instância, o conceito de autonomia em si pode gerar compreensões errôneas a respeito do seu real significado em um processo de aprendizagem de língua estrangeira. O indivíduo autônomo não é, necessariamente, um aprendiz individualista, que não frequenta aulas e que não se relaciona com o professor ou com outros aprendizes. Os pesquisadores citados acreditam que o exercício da autonomia é algo que pode ser alcançado por qualquer aprendiz, desde que o mesmo tome a direção de seu processo de aprendizagem. (SD5)</p>

Ao analisarmos as sequências discursivas que compuseram esta primeira matriz, percebemos que o sujeito tratado nesses artigos é considerado homogêneo, uno e idêntico a si mesmo, ou seja, nega-se a noção pecheutiana de sujeito. Segundo Pêcheux (1975/1997), os sujeitos são atravessados pelas condições históricas, ideológicas e sociais e por isso entendemos que sua constituição como sujeito autônomo não deve ser indissociada da sua interação com o meio em que está inserido, bem como a sua interação com o outro em sala de aula. Nas sequências discursivas (3) e (4) é possível perceber que o sujeito da autonomia é o sujeito da cognição que controla sua aprendizagem e desta forma, percebemos que a autonomia é vista como um fator dependente apenas de um só sujeito.

(A2/SD2)⁵ Como na sala de aula tradicional as coisas são muitas vezes impostas, há necessidade de justificar a não consecução dos objetivos, tapando o sol com a peneira. Faz-se de conta que se ensinou e faz-se de conta que o aluno aprendeu. Na aprendizagem autônoma, a responsabilidade está no aluno. Se ele aprendeu, o mérito é dele.

(A3/SD3) Para efeito deste artigo, consideramos como efetivamente autônomo aquele aprendiz que está apto a (NICOLAIDES, 2003):

- Saber definir suas metas;
- Entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição de conhecimento;
- Definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico;
- Detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas, tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- Avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem;
- Desenvolver a capacidade para exercer autonomia nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e, assim, tomar consciência de seu papel modificador do meio social no qual está inserido.

De acordo com estas seqüências discursivas, a autonomia é diretamente vinculada aos sujeitos que são capazes de controlar a sua aprendizagem, ou seja, a interação verbal com o outro é negada e a presença do outro no processo de constituição da autonomia desse sujeito se encontra ideologicamente apagada. Nega-se a constituição do sujeito enquanto parte de um meio social, negando-se também a interação verbal que o mesmo estabelece com o outro que o constitui. A autonomia é centrada no sujeito e a interação que o mesmo estabelece é apagada.

Além disso, notamos, na SD 2, o deslocamento da responsabilidade da aprendizagem para o aluno. Na sala de aula tradicional, o professor é tido como o detentor de todo saber e o único responsável pelo mérito ou não do aluno, ou seja, o aluno é apagado como parte do processo, sendo apenas aquele que não tem voz, nem grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto nesta seqüência, o aluno se torna a parte principal, legitimadora e responsável pela sua própria autonomia. O que o professor faz ou deixa de fazer não determina o desenvolvimento da autonomia do aluno e, mais uma vez, é possível perceber a denegação e o apagamento das relações que este aluno estabelece neste processo, se constituindo e constituindo também, o outro.

Ao afirmar que se o aluno aprendeu ‘o mérito é dele’, e que o aluno deve ‘entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição de conhecimento’; compreendemos que a autonomia é vinculada ao controle pessoal do sujeito, asseverando-se ainda

⁵ Refere-se à seqüência discursiva 2 (SD2) do artigo 2. Assim será, portanto, a forma como registraremos as seqüências discursivas dos artigos analisados.

mais a ideia de completude e de que o próprio sujeito é capaz de direcionar e ser responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as relações de alteridade e a inserção deste sujeito em um meio social são denegadas no discurso que permeia a definição de sujeito autônomo.

Na SD 6, o sujeito continua sendo o único responsável pela sua própria aprendizagem e se esse sujeito se torna autônomo é devido a sua própria disposição e vontade de agregar em si características de um aprendiz que toma suas próprias decisões e que é capaz de controlar suas habilidades, desejos, escolhas, etc. Vejamos a sequência a seguir:

(A4/SD4) Ao entender autonomia como um construto não apenas individual, mas também social, defino autonomia como um sistema *sócio-cognitivo* complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (Paiva, inédito).

Na sequência discursiva acima é possível notar que palavras como ‘independência’, ‘controle’, ‘cognitivo’ asseveram a questão da negação e do apagamento da alteridade. No discurso da autonomia presente nestas sequências discursivas, o aluno é decisivo e o único responsável para que a mesma esteja presente no ensino. Se não houver a disposição do próprio aluno em se constituir um sujeito autônomo, entende-se que ele nunca se tornará um já que este é um processo que depende apenas dele.

Ao denegar a alteridade e a interação deste sujeito aprendiz e autônomo com o meio em que está inserido denega-se também as relações tensivo-conflituosas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem, o estranhamento do sujeito, os equívocos e as falhas. Todos os processos de resistência e de conflitos com a própria língua estrangeira não são reconhecidos pelo discurso cognitivista referente à autonomia.

Na próxima SD há a tentativa de reconhecer o papel do outro como relevante para a constituição da autonomia, contudo, a última sentença não corrobora com as anteriores. Ao afirmar que a autonomia depende da direção que aluno toma em seu processo de aprendizagem denega-se mais uma vez a importância e a presença do outro para que isso, de fato, aconteça. Observemos:

(A5/SD5) Em primeira instância, o conceito de autonomia em si pode gerar compreensões errôneas a respeito do seu real significado em um processo de aprendizagem de língua estrangeira. O indivíduo autônomo não é, necessariamente, um aprendiz individualista, que não frequenta aulas e que não se relaciona com o professor ou com outros aprendizes. Os pesquisadores citados acreditam que o exercício da autonomia é algo que pode ser alcançado por qualquer aprendiz, desde que o mesmo tome a direção de seu processo de aprendizagem.

Além do controle de sua aprendizagem, das decisões, das habilidades e da própria disposição do aluno, os diários reflexivos também são tidos como ferramentas indicativas da autonomia, como podemos ver na sequência discursiva a seguir:

(A1/SD1) As auto-percepções dos alunos sobre o seu progresso também são tomadas como indicadores de autonomia. Diários reflexivos nos dão informações valiosas de como os participantes percebem sua própria evolução em direção à autonomia através do programa.

Entendemos que ao serem convocados a enunciar sobre seu processo de ensino-aprendizagem nos diários reflexivos o que funciona é o imaginário do sujeito, ou seja, as formações imaginárias destes sujeitos vêm à tona quando os mesmos enunciam sobre sua autonomia. Desta forma, o professor não tem acesso à autonomia do aluno e sim, às formações imaginárias acerca das suas percepções sobre sua aprendizagem.

Tem-se a ilusão de que o aluno seja capaz de enunciar exatamente sobre a sua aprendizagem, entretanto é a memória discursiva deste sujeito que é ativada no momento em que ele escreve em seu diário reflexivo. Por uma perspectiva pecheutiana, são as representações que são colocadas em funcionamento e o sujeito estabelece uma relação simbólica com aquilo que acredita ser ou não. O professor fica assim, impossibilitado de saber se este sujeito que diz ser autônomo ou não, de fato o é.

4.1.3 O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída à relação professor-aluno

Após analisarmos o sentido do signo autonomia vinculado ao sujeito aluno, passamos a analisar as sequências discursivas que apontam para a autonomia como um fator dependente da relação professor-aluno. Nesse sentido, concebemos o seguinte axioma discursivo:

Axioma 2: Os alunos são sujeitos cognitivos que, na relação com professores facilitadores, adquirem autonomia por meio de estratégias e comportamentos.

Para que possamos melhor visualizar, expomos a segunda matriz construída por meio dos excertos que representam as sequências discursivas retiradas dos artigos:

Matriz 2: O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída à relação professor-aluno	
ARTIGO 2 Quando menos é mais: a autonomia da aprendizagem de línguas Ano: 2003	“Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle com em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor. ” (SD6)
ARTIGO 5 A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico Ano: 2005	“Sabemos que a autonomia não é uma capacidade inata , mas trata-se de uma <i>característica</i> que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição do idioma. Entretanto, é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional que limita o crescimento do aprendiz, não deixando que ele trace seu próprio caminho e mantendo-o atado ao seu método rígido e inflexível de “ensinar”. Esse tipo de conduta tradicional pode vir a impedir o crescimento do aprendiz, uma vez que esse professor limita os horizontes dos aprendizes, criando obstáculos para a utilização de estratégias individuais de aprendizagem. Em uma aprendizagem autônoma, o professor é aquele que age como um facilitador e conselheiro. ” (SD7)
	“Podemos pressupor, então, que o comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula ”. (SD8)

Para tratarmos da autonomia atribuída à relação aluno-professor, temos a seguinte afirmação na SD6 do artigo 2:

(A2/SD6) Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle com em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor.

A IES defende que o professor deixa de ser o centro no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele deixa de ter o controle para se tornar o facilitador. Entretanto, ao afirmar que sendo um facilitador nesse processo, o professor passa a ser o responsável pela autoconfiança do seu aluno, a IES se esquece de que a autoconfiança do aluno muitas vezes é perdida na sua relação com outros colegas, com os pais, com o material didático e que a autoconfiança não depende apenas de um professor que facilite sua aprendizagem.

O professor volta a ocupar o papel do controle por ser sido considerado o responsável pela autoconfiança dos seus alunos. Entendemos que a falta de confiança do aluno não está apenas em sua relação com o professor, pois muitas vezes o aluno já traz consigo a falta de

confiança para a sala de aula e o professor não consegue controlar isso, ou seja, não e na relação professor-aluno que a autoconfiança do aluno vai ser desenvolvida.

Acreditamos que levar o aluno à autoconfiança é levar o aluno a se identificar com a língua estrangeira que aprende, mesmo sendo essa, uma língua lacunar, incompleta, sujeita a falhas, equívocos, ou seja, é tentar mostrar ao aluno que ele não é sujeito da completude, uno e homogêneo. Nesse processo, o professor instaura a autonomia pelo viés da interpelação, permitindo que o aluno se constitua sujeito na LE, pois, a partir do momento em que ele se identifica e é interpelado, ele passa a ocupar a posição de sujeito-aluno aceitando sua incompletude, seus limites. O aluno ainda passa a compreender que ele é um sujeito de língua materna tentando se constituir numa língua outra, por meio de enfrentamentos, conflitos, e tensões inerentes a esse processo.

De acordo com as sequências que seguem, percebemos que os discursos que permeiam os estudos sobre autonomia são, em sua maioria, discursos cognitivistas que direcionam a autonomia à ‘aquisição’, ou seja, considera-se que a autonomia depende apenas de um só sujeito e desta forma, como já na sessão de análise anterior, a relação de alteridade entre os sujeitos é denegada.

Observemos as sequências discursivas a seguir:

(A5/SD7) Sabemos que a autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma *característica* que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição do idioma. Entretanto, é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional que limita o crescimento do aprendiz, não deixando que ele trace seu próprio caminho e mantendo-o atado ao seu método rígido e inflexível de “ensinar”. Esse tipo de conduta tradicional pode vir a impedir o crescimento do aprendiz, uma vez que esse professor limita os horizontes dos aprendizes, criando obstáculos para a utilização de estratégias individuais de aprendizagem. Em uma aprendizagem autônoma, o professor é aquele que age como um facilitador e conselheiro.

(A5/SD8) Podemos pressupor, então, que o comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula.

Ao afirmar que “é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional”, essa instância enunciativa sujeitudinal, reconhece a relação que o aluno estabelece com o professor, mas desconsidera o fato de que, mesmo tendo um professor tradicional é possível que o aluno desenvolva a autonomia. O professor pode ser tradicional e estruturalista e, ainda assim, o aluno pode se tornar um sujeito autônomo por meio da interpelação.

De acordo com Pêcheux (1975/1997) a interpelação do sujeito em sujeito ideológico

se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso (...), são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (p.163).

Com isso, consideramos que o sujeito é capaz de desenvolver sua autonomia de acordo com a forma que ele foi interpelado a se constituir sujeito na língua estrangeira, ou seja, o desenvolvimento da autonomia, por parte dos alunos, depende se eles se inscrevem ou não na discursividade dessa língua. A interpelação os coloca no lugar dos conflitos e das tensões e, assim, o sujeito se vê obrigado a se submeter às tomadas de posição inerentes ao discurso.

Desta forma, acreditamos que o professor tenha um papel relevante na forma como o aluno se inscreve na língua estrangeira, todavia o desenvolvimento da autonomia não deve ser visto como um resultado que depende necessariamente das características do professor ao ensinar.

Ainda na SD7 é possível perceber o quanto a autonomia é vinculada ao controle do aluno sobre a sua própria aprendizagem, ou seja, nesse discurso não há espaço para o sujeito social, dialógico-polifônico. Ao afirmar que o professor tradicional cria obstáculos “para a utilização de estratégias individuais de aprendizagem” dos alunos, essa IES assume o lugar do sujeito cognitivo, que é aquele que controla, por meio das estratégias, sua aprendizagem, ou seja, não há também espaço para a subjetividade do aprendiz. O aluno não se constitui sujeito da língua e sim, sujeito da gramática, o sujeito da língua enquanto materialidade linguística.

Além disso, ao ser categórica fazendo tais afirmações, essa IES ideologicamente constrói o estereótipo de sujeito aprendiz que reforça ainda mais os discursos sobre autonomia que circulam na esfera de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como foi possível perceber na SD8.

4.1.4 O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída à exterioridade da sala de aula

Os sentidos produzidos pelas instâncias enunciativas sujeitacionais, além de nos indicarem a autonomia diretamente vinculada às características individuais do sujeito- aluno e dependente da relação professor-aluno, nos revelam, também, que a autonomia não se desenvolve apenas em sala de aula, mas que está atrelada, ainda, a fatores exteriores à sala de aula. Para dar conta dessa percepção, partimos nosso gesto descritivo-analítico-interpretativo a partir do seguinte axioma:

Axioma 3: Os alunos são sujeitos funcionais que podem dominar uma LE se adquirirem autonomia psicológica e tecno-econômica.

Para melhor compreender os sentidos produzidos pelo axioma, passamos a analisar as sequências discursivas da terceira matriz, a seguir apresentada:

Matriz 3: O signo ‘autonomia’ e sua significação atribuída à exterioridade da sala de aula	
<p>ARTIGO 2 Quando menos é mais: a autonomia da aprendizagem de línguas Ano: 2003</p>	<p>“A boa notícia, para a autonomia, é que os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua.” (SD9)</p> <p>“Como a escola nos três níveis de ensino não tem condições de ensinar ao aluno tudo o que ele precisa saber, a solução me parece é que a escola passe a fazer menos, idealmente, que não faça nada. Deixe o aluno aprender sozinho. Coloque um recurso aqui, outro recurso lá, disponibilize alguns professores, mas que não atrapalhe a aprendizagem do aluno.” (SD10)</p>
<p>ARTIGO 3 Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas Ano: 2005</p>	<p>“Em termos práticos, aqueles que tentam desenvolver autonomia, professores e aprendizes, encontram-se, muitas vezes, constritos pelo sistema educacional, frequentemente, pouco favorece o desenvolvimento do aprendiz. Também há o fator econômico que dificulta a atualização da tecnologia, em países como o Brasil, como poucos recursos financeiros para a educação. Isso faz com que todo o processo para desenvolver autonomia seja ainda mais difícil – desde a aquisição de software e hardware especializado até investimento em pessoal, para que novos caminhos possam ser planejados.” (SD11)</p>
<p>ARTIGO 4 Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem Ano: 2005</p>	<p>“Proponho também um outro tipo, a autonomia econômica, que defino como independência econômica para escolher onde estudar e para ter acesso e materiais e tecnologias que dão suporte à aprendizagem.” (SD12)</p>
<p>ARTIGO 5 A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico Ano: 2005</p>	<p>“Finalmente, entendemos que desenvolver a autonomia de aprendizes de língua estrangeira não pode se restringir apenas a desenvolver a autonomia psicológica, entendida como controle sobre a própria aprendizagem; deve também e, principalmente, propiciar a autonomia econômica em termos de acesso aos bens culturais veiculadores da língua inglesa.” (SD13)</p>

Na SD9, a instância enunciativa sujeitudinal não explicita qual a exterioridade necessária para que a autonomia seja desenvolvida. Contudo, um olhar sobre a materialidade

linguística da sequência discursiva, nos leva a perceber que a autonomia é concebida como algo que se adquire conforme as oportunidades que o aluno tem, extraclasse, de estar em contato com a LE. Observemos os dizeres a seguir:

(A2/SD9) A boa notícia, para a autonomia, é que os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua.

Ao afirmar que o aluno autônomo é aquele que possui um conhecimento funcional da língua, essa IES defende que esse aluno é apenas capaz de reproduzir essa língua, ou seja, é um sujeito que não se inscreve na língua outra, mas que apenas ‘funciona’ nessa língua. Isso significa que o mesmo desenvolve a competência lingüística da/na LE em detrimento da competência comunicativa ou discursiva. Ainda nessa IES, podemos notar que a sua concepção de língua ainda é atrelada ao funcionalismo, em que o aluno é convocado apenas a reproduzir/repetir a LE nas situações em que for convocado a enunciar nessa língua.

Ao mencionar os casos de imersão, essa IES revela, interdiscursivamente, a sua inscrição no ‘discurso capitalista’, afirmando que ao terem essa oportunidade os alunos, de fato, aprendem a língua estrangeira e se tornam autônomos, ou seja, a autonomia é vinculada à imersão em países estrangeiros, como se o fato do aluno estar em outro país o faz aprender/enunciar (n)essa língua.

Percebemos, ainda, que a sala de aula não é considerada como o espaço para se aprender uma língua estrangeira, uma vez que a IES defende que “ficar apenas no que é dado na sala de aula, [...] não basta para adquirir o domínio de uma língua”. Isso significa que o mérito da sala de aula como um espaço de aprendizagem é denegado, pois, conforme essa IES, o sujeito-aluno apenas aprende uma LE por meio de todas as outras possibilidades que ele encontra de estar em contato com a língua fora da sala de aula.

Entendemos que a sala de aula ainda se constitui como um lugar de aprendizagem, mesmo que não proporcione uma aprendizagem plena e completa. É na/pela sala de aula que o aluno encontra formas pelas quais ele pode ir em busca de novas questões, por isso, consideramos que os sentidos aqui produzidos se configuram em um equívoco no que diz respeito ao papel da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Mais uma vez, fica claro que essa IES trata apenas do sujeito da cognição. Ao mencionar ‘aquisição’ e ‘controle’, a instância enunciativa sujeitucional atrela a autonomia

apenas aos aspectos cognitivos, apagando a condição sócio-histórica do sujeito-aluno que é parte ativa e constitutiva da aprendizagem.

Na sequência discursiva 10, mais uma vez, a escola é tida como o não-espço para a aprendizagem:

(A2/SD10) Como a escola nos três níveis de ensino não tem condições de ensinar ao aluno tudo o que ele precisa saber, a solução me parece é que a escola passe a fazer menos, idealmente, que não faça nada. Deixe o aluno aprender sozinho. Coloque um recurso aqui, outro recurso lá, disponibilize alguns professores, mas que não atrapalhe a aprendizagem do aluno.

Ao colocar que a escola deve apenas propiciar aos alunos alguns recursos para que não atrapalhe a aprendizagem dos mesmos, essa IES afirma que a escola é responsável pelo insucesso e pelo fracasso dos seus alunos. Ao fazer tal afirmação, entendemos que essa IES defende a ideia de que tudo que é exterior à sala de aula é mais eficaz do que os recursos que se encontram dentro dela, ou seja, nessa IES os sentidos que se deixam revelar são os de que a escola é um lugar desnecessário para se aprender uma língua estrangeira (“Deixe o aluno aprender sozinho”).

Entendemos que propiciar a autonomia no espaço escolar não significa deixar que os alunos façam aquilo que querem, não é deixar os alunos livres para que tomem suas próprias decisões. Ao defender isso, a IES, além de reforçar o não-lugar da escola, denega também o papel do professor, atribuindo a ambos o fracasso dos alunos. Além disso, ao propor “deixar que os alunos estudem sozinhos”, essa instância enunciativa sujeitucional nega o sujeito social, que se constitui na alteridade e pelo outro e nega, também, as questões sócio-histórico-ideológicas que constituem o sujeito aprendiz.

Percebemos também a presença do ‘discurso do imobilismo’, que se deixa revelar pelos dizeres enunciados na SD 10 “Como na escola nos três níveis de ensino não tem condições de ensinar ao aluno”, ou seja, os sentidos são os de que não há nada mais a ser feito, a escola é o não-lugar de se aprender uma LE. Ao mesmo tempo em que a IES defende que escola e professores devem deixar de cumprir o seu papel para que os próprios alunos possam decidir o que querem fazer e como querem aprender, a mesma não propõe encaminhamentos para que o ensino possa se dar de forma eficaz e para que os alunos se tornem sujeitos autônomos.

Na SD11, percebemos novamente a responsabilidade que é atribuída à escola pelo fracasso dos alunos, ou seja, mais uma vez ela é tida como o não-lugar para se aprender uma língua estrangeira, pois, além de não proporcionar a aprendizagem aos alunos e promover a

autonomia, a mesma chega a “atrapalhá-los”. Professores e alunos são ‘prejudicados’ pelo fato da escola não oferecer a exterioridade tecnológica suficiente para o seu desenvolvimento. Desta forma, essa IES se inscreve no ‘discurso da tecnolatria e do capitalismo’ ao defender que a tecnologia é a solução para resolver os problemas da educação.

Observemos a sequência discursiva a seguir:

(A3/SD11) Em termos práticos, aqueles que tentam desenvolver autonomia, professores e aprendizes, encontram-se, muitas vezes, constrictos pelo sistema educacional, frequentemente, pouco favorece o desenvolvimento do aprendiz. Também há o fator econômico que dificulta a atualização da tecnologia, em países como o Brasil, como poucos recursos financeiros para a educação. Isso faz com que todo o processo para desenvolver autonomia seja ainda mais difícil – desde a aquisição de software e hardware especializado até investimento em pessoal, para que novos caminhos possam ser planejados.”

Nas palavras de Furtado (2009, p.2), a tecnolatria ou tecnofilia nada mais é do que a idolatria à tecnologia, ou seja, “os tecnófilos acreditam que os recursos da técnica e da tecnologia são os principais incitadores do avanço da humanidade. Os seus adeptos pouco problematizam o capitalismo financeiro, apoiando-o e às suas demandas ideológicas [...]”.

Relacionada mais uma vez ao ‘discurso do capitalismo e da tecnolatria’, a IES defende que o aluno deve ter a autonomia econômica para escolher o lugar onde deseja estudar de forma a ter acesso aos melhores materiais e contatos com recursos tecnológicos para que sua aprendizagem seja eficaz:

(A4/SD12) Proponho também um outro tipo, a autonomia econômica, que defino como independência econômica para escolher onde estudar e para ter acesso a materiais e tecnologias que dão suporte à aprendizagem.

De acordo com essa IES, só é autônomo o aluno que tem a possibilidade de escolher a escola que mais lhe oferece recursos tecnológicos, colocando a tecnologia como o pilar de uma educação completa e harmônica. Acreditamos que mesmo os mais avançados recursos tecnológicos não são suficientes se o aluno não se identificar e não se inscrever na discursividade da língua estrangeira. Essa instância enunciativa sujeitodal, assim como as demais, apaga o sujeito social e defende que escolas sem tecnologia são espaços que não são capazes de ensinar a língua estrangeira e formar alunos autônomos.

Analisando a última sequência discursiva (SD13), percebemos, mais uma vez, a inscrição no ‘discurso cognitivista’ como visto na primeira sessão de análise desse trabalho:

(A5/SD13) Finalmente, entendemos que desenvolver a autonomia de aprendizes de língua estrangeira não pode se restringir apenas a desenvolver a autonomia psicológica, entendida como controle sobre a própria aprendizagem; deve também e, principalmente, propiciar a autonomia econômica em termos de acesso aos bens culturais veiculadores da língua inglesa.

Além de defender a “autonomia psicológica”, definida como o controle que o aluno tem sobre sua aprendizagem, essa IES acredita que “autonomia econômica” é de fundamental importância para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ao dizer que a “autonomia de aprendizes de língua estrangeira não pode se restringir apenas a desenvolver a autonomia psicológica”, entendemos que o sujeito aluno é concebido como sujeito cartesiano, ou seja, aquele que é origem de seu dizer, origem de seu saber, além de ser capaz de controlar sua aprendizagem.

Entendemos que a matriz construída por meio desses 5 (cinco) excertos defende principalmente a exterioridade tecnológica e econômica como solução para todas as equivocidades do sistema educacional em vigência no país, e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

5. Considerações Finais

A partir dos axiomas construídos ao longo de nossas análises, pudemos perceber algumas significações que o signo autonomia produz na discursividade acadêmico-científica na área de Linguística Aplicada. Notamos que as IES significam o conceito de autonomia de acordo com suas filiações e inscrições teórico-histórico-ideológicas, vinculando-o ora ao sujeito-aluno, ora à relação aluno-professor e ora à exterioridade da sala de aula.

Na movência de sentidos presente na significação do signo autonomia, percebemos que o conceito é perpassado pelas vozes do cognitivismo, ou seja, o aluno autônomo é aquele que controla sua aprendizagem e que tem a liberdade para escolher como e o que quer aprender. Entendemos que, dessa forma, o sujeito social e heterogêneo é desconsiderado no discurso da autonomia vinculada ao ensino de LE.

O lugar dessas IES ainda é o lugar do sujeito homogêneo, único e idêntico a si mesmo. A presença do professor e da tecnologia é tida como o único caminho que leva os alunos à autonomia, ou seja, os alunos não são convocados a se inscreverem na língua e fazerem suas tomadas de posição frente ao desafio que é aprender uma língua estrangeira. Isso significa que o aluno não é levado a enfrentar tensões e conflitos que são inerentes ao encontro com uma LE, ou seja, o aluno não se constitui sujeito na/pela LE.

6. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
 _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP. 1975/1988.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- DAM, Leni (Org). 2001. *Leaner autonomy: new insights*. AILA Review, 15.
- FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FIGUEIRA, L. F. B. Atravessamentos polêmicos em estudos literários. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística. UFU. 2007. p. 59-61.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FRANÇA, T. M. Sentidos do signo “Dízimo” no Jornal “Folha Universal”. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Linguística. UFU. 2009. p. 57-59.
- FURTADO, P. (2009) Combater o Futuro: Um olhar sobre as representações “tecnofóbicas” de ciência e tecnologia na cinematografia moderna. Etopia: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia, 10. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id164&sum=sim>.
- ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1975/1997.
- SANTOS, João Bôsko Cabral. Uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004.
- _____. *A instância enunciativa sujeitucional*. Uberlândia: EDUFU LEP/GPAD/ ILEEL/ UFU, 2009.
- SERRANI-INFANTE, S.M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 143-167. 1998.
- VOLOSHINOV, V.N. *Marxism and the philosophy of language*. Translated by: Ladislav Matejka and I.R. Titunik, 1973/1929.