



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8665767

O ensino-aprendizagem de línguas adicionais para a construção da autonomia e da agência¹

Daniela Aparecida Vieira²

Resumo:

O objetivo deste artigo consiste em apresentar reflexões, de cunho teórico, sobre como a aprendizagem de línguas adicionais (LA), compreendida como um direito de todos, pode contribuir para que o educando tenha mais mobilidade e, conseqüentemente, possa desenvolver a sua autonomia e a sua agência. O ensino-aprendizagem de LA pode ser considerado um foco em educação bi/multilíngue, vista como a formação do educando em duas ou mais línguas. Tal formação não se limita a aspectos escolares/acadêmicos; vai muito além deles, envolvendo o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, o que implica aspectos sociais, culturais, cognitivos, emocionais, entre outros.

Palavras-chave: Línguas adicionais. Autonomia. Agência.

Abstract:

The purpose of this article is to present reflections, from a theoretical point of view, on how the learning of additional languages (AL), seen as a right of all people, can contribute so that the student has more mobility and, therefore, can develop his/her autonomy and his/her agency. The teaching-learning of AL can be considered a focus on bi/multilingual education, seen as the student development in two or more languages. Such development is not restricted to school/academic aspects; it goes far beyond them, involving total student development, which implies social, cultural, cognitive, emotional aspects, among others.

Keywords: Additional languages. Autonomy. Agency.

Introdução

¹ Este artigo foi desenvolvido como parte de minha pesquisa de pós-doutoramento, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A pesquisa foi realizada de agosto de 2018 a agosto de 2020 sob a supervisão da professora Dra. Fernanda Coelho Liberali.

² Doutora, mestra, licenciada e bacharela em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP, professora do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I (São Paulo-SP). E-mail: daniela.apvieira@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6145191012874094>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1197-7429>.

De acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a educação é um direito de todos. Da mesma forma, com base nesse documento e nos postulados de Paulo Freire (1974, 1996), defendo a ideia de que a educação bi/multilíngue também é (ou, pelo menos, deveria ser) um direito de todas as pessoas.

O ensino-aprendizagem de línguas adicionais é um dos vários focos possíveis em educação bi/multilíngue, entendida como a formação do sujeito em duas ou mais línguas, que o constituem, estando, por isso, entrelaçadas dentro dele, e não compartimentadas (BAKHTIN, 1981). Nesse sentido, o termo formação não se refere simplesmente ao desenvolvimento do sujeito em âmbito escolar/acadêmico, mas sim, ao seu desenvolvimento na vida, o qual envolve aspectos sociais, culturais, cognitivos, emocionais, entre outros (CAPPA et al., 2012).

Partindo desse foco, pode-se afirmar que o acesso a outras línguas permite ao sujeito, além de uma formação mais ampla, o pleno exercício da cidadania, compreendida como a possibilidade de lidar com a complexidade do mundo visando transformá-lo, o que requer o entendimento das “relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14). Isso significa que o acesso a outras línguas propicia a ampliação da participação do sujeito em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Essa ideia é defendida por vários autores (MEZZADRI, 2003; BORNETO, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; LEFFA; IRALA, 2014), os quais consideram fundamental o ensino-aprendizagem de línguas adicionais na formação do sujeito. Com base em tal ideia, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões, de cunho teórico, sobre como a aprendizagem de línguas adicionais pode contribuir para que o sujeito tenha mais mobilidade e, conseqüentemente, possa desenvolver a sua autonomia e a sua agência.

O presente artigo divide-se em três seções. Na primeira, apresentam-se, de maneira muito sucinta, as concepções de ensino, aprendizagem e língua que o embasam. Na segunda, discute-se a definição de língua adicional (LA),

termo cujo uso tem sido bastante difundido na área de ensino-aprendizagem de línguas consideradas de prestígio (o inglês³, principalmente), mas ainda é incomum no âmbito do ensino-aprendizagem de outras línguas (como o italiano, por exemplo). Juntamente com a definição de LA, comentam-se as noções de repertório e mobilidade, com o escopo de explicar que aprender uma LA contribui para a ampliação do repertório do sujeito, o que poderá lhe dar maior mobilidade. Na terceira, abordam-se as noções de autonomia e agência, procurando-se relacionar os dois conceitos. Por fim, expõem-se algumas considerações que buscam sintetizar as reflexões teóricas aqui apresentadas.

1. Ensino, aprendizagem e língua: algumas concepções

Tendo em vista que este artigo trata do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, torna-se necessário explicitar quais são as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua que o alicerçam.

No que tange às concepções de ensino, como se sabe, há diferentes perspectivas, que decorrem de diversas teorias de cunho essencialmente psicológico, as quais não serão abordadas devido a limitações quanto à extensão deste artigo. Aqui, será apresentada, ainda que sucintamente, apenas a concepção de ensino em que se pauta o presente texto: a concepção do grande educador brasileiro Paulo Freire, que tem bases marxistas e se situa no paradigma sócio-histórico-cultural.

Para esse estudioso, a educação é um direito humano fundamental, que deve ser garantido a todos. Em sua concepção de ensino, Freire (1996, p. 24, *itálico do autor*) defende a ideia de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa ideia permite compreender que, para esse autor, o ensino não consiste em mera transferência de saberes, na qual o educando seria

³ Schlatter e Garcez (2012) usam o termo LA para se referir ao inglês e ressaltam que este é uma língua adicional valorizada, o que parece demonstrar a compreensão de que há, também, línguas adicionais não valorizadas.

simplesmente um receptor do conhecimento que lhe é transmitido pelo professor. Segundo esse educador brasileiro, o ensino consiste em criar, para o educando, possibilidades de produzir/construir saberes, o que pressupõe uma interação ativa com o conhecimento.

Essa definição de ensino é ratificada por Schlatter e Garcez (2012): de acordo com tais autores, ensinar é criar condições para a aprendizagem, a qual consiste no desenvolvimento de vínculos com o conhecimento, que é socialmente construído.

Assim, a aprendizagem, para esses três autores, é considerada um processo em que o estudante tem um papel ativo, pois constrói conhecimentos na interação com o outro, em um contexto colaborativo de aprendizagem, no qual todos são responsáveis pela construção de novos saberes.

No que concerne às concepções de língua, convém ressaltar que, assim como há diversas perspectivas de ensino, há, também, diferentes visões de língua. Leffa e Irala (2014) afirmam que as concepções de língua são, basicamente, três. Dentro dessas concepções, a língua é vista como: 1. sistema abstrato (ênfase no léxico e em regras gramaticais); 2. funções comunicativas (ênfase na comunicação); 3. constituinte do sujeito (ênfase na ideologia e nas interações sociais).

Este artigo pauta-se na terceira definição, e, com base em Bakhtin e Volochinov (1986, p. 95, *italico dos autores*), considera que a língua constitui o sujeito e consiste em um fenômeno social que “se realiza através da *interação verbal social dos locutores*”.

Para Bakhtin e Volochinov (1986), assim como para Saussure, a língua é um fato social cuja existência funda-se nas necessidades da comunicação. Mas, enquanto a linguística saussuriana considera a língua um objeto abstrato ideal, vendo-a como um sistema sincrônico homogêneo, Bakhtin e Volochinov (1986) valorizam justamente a enunciação, destacando sua natureza social, não individual; eles esclarecem que a enunciação está indissolúvelmente relacionada às condições da comunicação, as quais estão, por sua vez, sempre ligadas às estruturas sociais.

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, esses autores definem a palavra como o signo ideológico por excelência, e a enunciação como a unidade de base da língua, a qual é determinada pela ideologia. Esta, por sua vez, consiste em uma superestrutura em que se refletem as transformações sociais. Diante disso, eles definem a língua como expressão das relações e lutas sociais.

Com base nas concepções aqui expostas, parece possível afirmar que o ensino-aprendizagem de línguas consiste em um processo colaborativo de construção e compartilhamento de conhecimentos sócio-histórico-culturalmente acumulados e que essa construção se dá por meio das interações verbais sociais dos sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, o educador e os educandos.

Apresentadas as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua em que o presente artigo se baseia, serão discutidas, na seção subsequente, as noções de língua adicional, repertório e mobilidade, buscando-se estabelecer um diálogo entre os três conceitos.

2. Língua adicional, repertório e mobilidade

Na área de ensino-aprendizagem de línguas⁴, tradicionalmente, é usual fazer-se a distinção entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). De acordo com Balboni (1999), o termo LE designa a língua aprendida, geralmente, em um contexto de educação formal, em um lugar onde ela não tem o *status* de língua oficial (exemplo: o italiano aprendido por brasileiros em seu próprio país). Já o termo L2 refere-se à língua aprendida em um contexto de imersão, num espaço em que ela tem o *status* de língua oficial (exemplo: o italiano aprendido por brasileiros na Itália). Como se pode perceber, essas definições levam em conta apenas fatores externos ao sujeito, os quais consistem, sobretudo, em critérios geográficos.

⁴ Boa parte das reflexões apresentadas nesta seção, encontram-se em meu artigo “XXXXX” (vide referências bibliográficas).

O termo língua adicional, por sua vez, segundo Leffa e Irala (2014), refere-se à língua que o aluno aprende por acréscimo e que tem, portanto, como ponto de partida, outras línguas que o estudante já conhece. Os dois autores asseveram que, como o ensino da LA parte da primeira língua do educando, há uma tendência “de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). Eles esclarecem, também, que o termo LA é preferível aos termos LE e L2, porque o primeiro funda-se, essencialmente, em critérios geográficos, e o segundo está relacionado tanto a esses critérios quanto à sequência de aprendizagem das línguas.

Schlatter e Garcez (2012, p. 37), assim como os dois autores brasileiros supracitados, também sugerem que se utilize o termo LA em vez de LE ou L2, visto que, “assim, prioriza-se o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já possua em seu repertório [...] como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea”.

Tendo em vista esses postulados, é possível dizer que o termo LA esteja relacionado a fatores internos ao sujeito, ou melhor, à(s) língua(s) que ele já conhece, e não a critérios geográficos ou à sequência de aprendizagem das línguas. Ademais, a definição de língua adicional evidencia uma concepção heteroglóssica de língua (BAKHTIN, 1981), ou seja, uma visão segundo a qual as línguas aprendidas pelo sujeito não estão separadas dentro dele; elas estão entrelaçadas, estabelecem um diálogo entre si e são interdependentes. O emprego dos termos LE e L2, por sua vez, parece remeter a uma visão monoglóssica de língua, porque se baseia na ideia de que há uma compartimentação de línguas no sujeito, considerando-as como códigos separados.

A perspectiva heteroglóssica de língua vai ao encontro da noção de práticas translíngues, que, segundo Liberali et al. (2017), podem ser definidas como a seleção e a utilização estratégicas de diversos recursos multimodais nas interações sociais e comunicativas. Blackledge e Creese (2017) explicam que a língua é apenas um desses recursos e que tais práticas não focalizam as

línguas como códigos distintos; elas têm como foco a agência dos indivíduos, que se engajam ao usar, criar e interpretar recursos para a comunicação.

O conceito de heteroglossia, proposto por Bakhtin (1981), engloba as dimensões de multidiscursividade, diversidade linguística e polifonia e é intrínseco a toda forma de linguagem, estabelecendo um diálogo de linguagens, o qual pode acontecer dentro de uma mesma língua ou entre línguas diferentes. Desse modo, para o renomado teórico russo, não se pode falar em sujeito monolíngue, pois, mesmo que ele tenha, em seu repertório, apenas uma língua, ele utilizará diferentes recursos verbais e não verbais de acordo com o seu interlocutor e com os diferentes contextos espaço-temporais de que ele participa.

Concatenada à ideia de heteroglossia, está a noção de repertório, a qual apresenta diversas definições, propostas por vários autores, tais como: Blommaert e Backus (2013), Busch (2012, 2015), Blackledge e Creese (2017), entre outros. Este artigo, no entanto, não tem o propósito de discutir as diferentes definições de repertório, mas, visto que esse conceito é essencial no ensino-aprendizagem de línguas, apresentarei uma definição de repertório que se alicerça nas definições de alguns dos autores mencionados.

Com base em Busch (2012, 2015), pode-se afirmar que a noção de repertório⁵ esteja relacionada à trajetória de vida do sujeito, a qual se constrói de acordo com o contexto social, histórico, político e cultural de que ele faz parte. Por ter essa dimensão biográfica, o repertório é constituído por todos os recursos verbais (as línguas que o sujeito conhece) e não verbais (gestos, expressões faciais, aproximação/distância entre os interlocutores no espaço etc.) de que o sujeito dispõe para interagir no mundo. Segundo Blommaert e

⁵ Busch (2012, 2015) emprega o termo “repertório linguístico”, embora seja evidente que, em seus textos, a autora não considere que o repertório se restrinja ao âmbito linguístico. Já Blackledge e Creese (2017) bem como Liberali et al. (2017) utilizam o termo “repertório semiótico”. A opção pelo adjetivo “semiótico” é justificada por esses autores com a explicação de que os repertórios são multimodais e incluem, por conseguinte, recursos linguísticos, mas não se limitam a eles. No presente artigo, para apresentar uma definição de repertório, apoiei-me, sobretudo, nos postulados de Busch (2012, 2015). Entretanto, também me pautei nos postulados dos outros autores citados. Por esse motivo, com o escopo de levar em consideração todos esses postulados, optei por usar, simplesmente, o termo “repertório” para designar o que Busch (2012, 2015) chama de “repertório linguístico” e o que Blackledge e Creese (2017) e Liberali et al. (2017) chamam de “repertório semiótico”.

Backus (2013), uma vez que o repertório reflete a vida do sujeito e, conseqüentemente, todas as experiências vivenciadas por ele, o repertório remete não somente ao seu local de nascimento, mas também a todos os espaços socioculturais, históricos e políticos onde o sujeito vive(u).

A partir do que foi exposto, é possível dizer que, quando é garantido ao sujeito o direito de aprender uma LA, além de conhecer uma nova língua e uma nova cultura, ele pode refletir criticamente sobre a sua própria língua e a sua própria cultura. Portanto, o ensino de línguas adicionais consiste em uma oportunidade ímpar para que sejam dadas ao educando condições de desenvolver, conscientemente, reflexões críticas sobre si mesmo e sobre o outro. O desenvolvimento dessas reflexões contribui para que o estudante amplie o seu repertório, o que lhe possibilitará maior mobilidade.

De acordo com Blommaert (2010), a mobilidade não consiste apenas em um termo espacial; ela também se refere ao movimento no tempo, e as duas dimensões sempre ocorrem juntas: um movimento no espaço também é um movimento no tempo. Liberali et al. (2017), baseando-se em Blommaert (2014), afirmam que a mobilidade está relacionada ao entendimento e à tomada de consciência de certa situação, de maneira a utilizar os mais apropriados recursos multimodais existentes no repertório para criar novas agências possíveis.

Dessa maneira, a mobilidade está vinculada à possibilidade de circular plenamente em diferentes contextos espaço-temporais. O acesso às línguas adicionais pode propiciar maior mobilidade ao discente, que, ao aprender uma LA, ampliará o seu repertório e, por conseguinte, expandirá as suas possibilidades de circular em diversos contextos. Nesse sentido, discorrendo a respeito da importância de se buscar garantir o direito de todos à aprendizagem de línguas adicionais, Leffa e Irala (2014, p. 35, *itálicos meus*) explicam que

quando se fala em língua adicional, defende-se, também, a ideia de que o seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. *O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo [...] para se tornar um direito de todos e*

uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo.

O ensino-aprendizagem de LA, portanto, é fundamental não só para a ampliação do repertório e da mobilidade do educando, mas também para a construção de um país (e de um mundo) em que possa haver justiça social (LIBERALI et al., 2017) e no qual todos possam construir significados em diversos contextos sócio-histórico-culturais, agindo como cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade em que vivem.

3. Autonomia e agência no ensino-aprendizagem de LA

Como se procurou mostrar na seção anterior do presente artigo, o ensino-aprendizagem de LA contribui para a ampliação do repertório do sujeito e, conseqüentemente, pode contribuir para que ele tenha mais mobilidade. Nesta seção, serão apresentadas algumas reflexões teóricas que visam mostrar que o ensino-aprendizagem de uma língua adicional pode fazer com que os participantes desse processo construam a sua autonomia e a sua agência.

Partindo da ideia de que quanto mais o educando amplia o seu repertório, mais ele pode ter mobilidade, e que quanto mais ele tiver mobilidade, mais ele pode se tornar autônomo para agir de maneira a transformar a sua realidade, serão discutidas algumas definições de autonomia e agência, conceitos que dialogam entre si. O primeiro será discutido a partir, sobretudo, do ponto de vista do desenvolvimento da autonomia do estudante. Já o segundo será abordado do ponto de vista da construção da agência do sujeito de maneira geral; apesar disso, um dos autores (ELLERANI, 2016) cujos postulados serão apresentados nesta seção discorre, especificamente, sobre a agência do professor.

Vale ressaltar, com base em Gramsci (1971) e em Freire (1996), que, no processo de ensino-aprendizagem, há uma relação de interdependência e

de reciprocidade entre os papéis do docente e do discente. Nesse sentido, o autor italiano afirma que “todo professor é sempre aluno, e todo aluno é professor⁶” (GRAMSCI, 1971, p. 30, tradução minha). Essa ideia é corroborada pelo autor brasileiro quando assevera que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

No que concerne à definição de autonomia⁷, em 1996, Freire publicou o livro *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Nessa obra, o autor propõe que a autonomia seja vista como um processo de amadurecimento do ser, isto é, ele não a considera um processo vinculado somente à educação, mas também à vida em geral. Ele explica que a autonomia se constitui na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas e se funda na responsabilidade, a qual vai sendo construída durante esse processo. No tocante ao ensino-aprendizagem, a partir dessa explicação, parece possível dizer que a autonomia consista, de certo modo, em assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Segundo esse autor, uma das tarefas centrais do professor é

apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (FREIRE, 1996, p. 116).

A partir desse postulado, pode-se dizer que o renomado educador brasileiro considera o desenvolvimento da autonomia dos alunos como uma das tarefas primordiais do docente. Como se sabe, as reflexões críticas desse autor quanto à autonomia referem-se à vida e à educação em geral: ele defende a ideia de que a educação, que é um direito de todos, tem um caráter emancipatório e visa à autonomia do professor e dos educandos. Tais

⁶ No original: “*Ogni maestro è sempre scolaro, e ogni scolaro maestro*”.

⁷ Parte das reflexões sobre autonomia apresentadas neste artigo foram retiradas de minha tese de doutorado em XXXXX, defendida em novembro de XXX junto à Universidade XXXX. A tese foi desenvolvida sob a orientação da professora XXXX (cf. referências bibliográficas).

reflexões podem, indubitavelmente, ser estendidas ao âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

Uma definição de autonomia que dialoga com a de Freire (1996), mas que diz respeito, especificamente, à área de didática das línguas, é a de Mezzadri (2003). O autor italiano afirma que a autonomia discente está relacionada à participação ativa do estudante nas decisões concernentes ao seu percurso de formação. Visando fomentar essa participação do aprendiz, é relevante e necessário que o professor tente sensibilizar o aluno quanto às diferentes maneiras de se aprender uma língua e fazê-lo refletir sobre elas. A autonomia do discente é, portanto, em larga medida, resultante de um processo de ensino, e o professor deve agir nesse âmbito tendo plena consciência de seu papel. Assim, para que o aprendiz desenvolva a autonomia, é indispensável a contribuição do professor, que age para determinar e desenvolver, em colaboração com o aluno, os objetivos e as estratégias de aprendizagem. De acordo com Holec (1981), apud Mezzadri (2003), a autonomia pode ser definida como a habilidade de encarregar-se da própria aprendizagem.

Outra definição de autonomia que vai ao encontro dos postulados de Freire (1996) e Mezzadri (2003) é a de Leffa (2003). Segundo esse autor brasileiro, a autonomia consiste em um estágio a que se chega: durante um período de seu percurso de aprendizagem, o aluno precisará ser auxiliado pelo professor, mas é esperado que, após algum tempo, o estudante seja “capaz de executar a tarefa por conta própria” (LEFFA, 2003, p. 5). No tocante ao ensino-aprendizagem de línguas, esse teórico ressalta que só é possível aprender outra língua se o discente for autônomo e que, “na aprendizagem autônoma, a responsabilidade está no aluno” (LEFFA, 2003, p. 9).

Um teórico italiano cujas concepções também dialogam com as dos autores supracitados é Borneto (2008). Para ele, a autonomia consiste na capacidade de aceitar responsabilidades por todas as decisões que se referem à própria aprendizagem e seguir os passos necessários para que sejam tomadas tais decisões.

Algumas dessas definições de autonomia e muitas outras são discutidas por Paiva (2006) no artigo intitulado “Autonomia e complexidade”. A autora brasileira, após apresentar, problematizar e comentar criticamente diversas definições, expõe a sua concepção de autonomia, definindo-a como

um sistema sociocognitivo 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 quanto como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

O conceito de autonomia é discutido, também, por Kumaravadivelu (2006), que, ao propor a pedagogia pós-método, estabelece dez macroestratégias, isto é, planos gerais de ensino. Uma dessas macroestratégias consiste em promover a autonomia do aprendiz. O teórico indiano afirma que a pedagogia pós-método leva em consideração duas visões de autonomia discente: uma estrita e uma ampla.

A primeira procura desenvolver, nos estudantes, a capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, a capacidade de escolher e usar estratégias apropriadas para atingir os objetivos de aprendizagem desejados, para monitorar seu processo de aprendizagem e para maximizar seu potencial de aprendizagem. Esse autor sugere que, nas aulas de língua adicional, o professor deve criar oportunidades para que os alunos possam identificar seus estilos e estratégias de aprendizagem, a fim de conhecerem seus pontos fortes e fracos como aprendizes de língua.

A segunda vai além da capacidade de “aprender a aprender” e inclui a capacidade de aprender a libertar-se, isto é, a capacidade dos aprendizes de pensar criticamente para identificar impedimentos sociopolíticos que os impossibilitam de desenvolver seu pleno potencial humano. A autonomia ampla visa oferecer aos discentes as ferramentas intelectuais e cognitivas necessárias para superar tais impedimentos.

Ao comparar essas definições de autonomia, pode-se dizer que muitas delas têm algo em comum: salientam a importância de o sujeito se responsabilizar por sua aprendizagem (FREIRE, 1996; MEZZADRI, 2003; LEFFA, 2003; BORNETO, 2008). Alguns autores que discorrem sobre a autonomia também destacam a relevância do papel do professor nesse processo, esclarecendo que compete ao docente auxiliar os alunos de modo a contribuir para que eles se conscientizem das formas pelas quais eles aprendem e para que definam e desenvolvam estratégias de aprendizagem adequadas aos objetivos que eles desejam alcançar (MEZZADRI, 2003; LEFFA, 2003).

Depois de ter mostrado e comparado algumas definições de autonomia, apresentarei algumas definições de agência, pois esses conceitos, a meu ver, estão intrinsecamente ligados. Ahearn (2001), Ninin e Magalhães (2016) explicam que o termo agência é utilizado em diversas áreas do conhecimento e possui diferentes significados. As autoras esclarecem que, inclusive dentro de um mesmo âmbito de estudos, esse termo pode apresentar significados bastante diversos. No presente texto, serão expostas apenas as definições de agência que, de algum modo, estão relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Segundo Ahearn (2001), o conceito de agência é bastante amplo, o que torna difícil defini-lo. Em seu artigo “Language and agency”, ela discute e comenta criticamente várias definições desse termo e propõe uma definição que ela mesma considera incompleta. Para essa autora, a agência consiste na capacidade socioculturalmente mediada de agir. De acordo com essa definição, toda ação é socioculturalmente mediada, tanto em sua produção quanto em sua interpretação.

A partir da definição proposta por essa estudiosa, seria possível pensar que toda ação é vista como uma forma de agência. Todavia, para outros autores que discorrem sobre esse conceito, nem toda ação pode ser considerada agência. Ninin e Magalhães (2016), por exemplo, afirmam que a agência não pode ser entendida como qualquer ação do sujeito; ela implica

ações intencionais e conscientes que decorrem das necessidades e dos interesses dos sujeitos envolvidos na atividade.

Essas duas autoras discutem dois tipos de agência que emergem de processos dialógicos e têm como foco a tomada de decisões em situações complexas: a agência relacional e a agência transformativa. Com base em Edwards (2007), elas definem a primeira como a “capacidade do sujeito de oferecer e solicitar apoio a outros sujeitos, envolvendo-se com o mundo por meio de ações que levam em conta os posicionamentos dos outros participantes nas interações” (NININ e MAGALHÃES, 2016, p. 7). A segunda, por sua vez, é definida pelas autoras com base em Engeström (2011), que explica que a agência transformativa se refere a um conjunto de ações específicas dos sujeitos que, potencialmente, desencadeiam transformações em âmbito coletivo.

Nessa mesma direção, Engeström e Sannino (2011), apud Liberali (2018), asseveram que a agência está relacionada às intenções e às ações intencionais e pode ser entendida como a ruptura de padrões pré-estabelecidos de ação nos papéis dos sujeitos, a partir da tomada de decisões e iniciativas para transformá-los.

Estabelecendo relações entre autonomia e agência, Ellerani (2016) afirma que a agência está relacionada à autodeterminação, à autodireção e à autonomia, mobilizando o sujeito a buscar aquilo que ele considera que tenha valor para si e para os outros. Assim, para esse autor, a agência é tanto individual quanto social. Ao discorrer sobre a agência do docente, ele ressalta que

um professor – compreendido como trabalhador do conhecimento – que seja capaz de agir, realizar as próprias mudanças de modo autônomo e responsável, na perspectiva de perseguir os próprios objetivos, coerentes com os valores pessoais e profissionais, é, certamente, um sujeito dotado de agência, capaz de intervir, desde o interior dos contextos e das situações,

produzindo a sua própria contribuição construtiva⁸ (ELLERANI, 2016, p. 124, tradução minha).

Esse autor italiano salienta, também, que a agência, implícita na ação, parte do sujeito, mas, ao mesmo tempo, é construída dentro de contextos sociais e de aprendizagem ao longo da vida.

Com base nos postulados discutidos neste artigo, parece possível dizer que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais é fundamental para que o sujeito construa a sua autonomia e a sua agência, pois o acesso a outras línguas contribui para a ampliação do seu repertório, o que pode propiciar-lhe maior mobilidade. Ao ter mais mobilidade, o educando pode se tornar cada vez mais responsável pelas decisões que interferem em sua aprendizagem e agir de forma a romper com os padrões de ação pré-definidos quanto aos papéis que lhe são atribuídos, passando a tomar iniciativas para transformá-los (ENGESTRÖM, 2009, 2011; LIBERALI, 2016).

Considerações finais

Neste artigo, procurou-se mostrar que, numa perspectiva segundo a qual a educação é um direito de todos, a educação bi/multilíngue também o é (ou, ao menos, deveria ser); procurou-se mostrar, também, que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais pode ser considerado um foco em educação bi/multilíngue, compreendida como a formação do sujeito em duas ou mais línguas. Essa formação não se restringe aos aspectos escolares/acadêmicos; ela vai muito além deles, envolvendo o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, o que implica aspectos sociais, culturais, cognitivos, emocionais etc.

Procurou-se explicar, ademais, que o acesso a línguas adicionais amplia o repertório do educando, o que lhe permite expandir as suas

⁸ No original: “*Un insegnante – inteso come lavoratore della conoscenza – che sia in grado di agire, realizzare i propri cambiamenti in modo autonomo e responsabile, nella prospettiva di perseguire i propri obiettivi, coerenti con i valori personali e professionali, è sicuramente un soggetto dotato di agency, capace di intervenire dall’interno dei contesti e delle situazioni, apportando il proprio contributo costruttivo*”.

possibilidades de circulação em diferentes contextos espaço-temporais, ou seja, a sua mobilidade (BLOMMAERT, 2010).

O termo LA tem como base o próprio sujeito, porque prioriza o acréscimo dessa(s) língua(s) a outra(s) que ela já tenha em seu repertório, o qual é constituído não apenas por recursos verbais, mas também pelos recursos não verbais (gestos, expressões faciais, emoções etc.) que o educando possui para (inter) agir no mundo. Assim, diferentemente dos termos LE e L2, que se baseiam, sobretudo, em critérios geográficos, revelando uma concepção segundo a qual as línguas estão compartimentadas dentro do educando, o termo LA revela uma concepção heteroglóssica, visto que considera que as línguas estão entrelaçadas no sujeito.

O ensino-aprendizagem de línguas adicionais consiste em um processo colaborativo em que o educador e o educando têm um papel ativo e de corresponsabilidade na construção do conhecimento. Esse processo constitui, para ambos, uma oportunidade de ampliar o próprio repertório, pois “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Ao ampliarem os seus repertórios, tanto o docente quanto o discente podem ter mais mobilidade e, dessa maneira, podem se tornar mais autônomos e construir a sua agência, refletindo criticamente sobre a sua própria realidade e buscando formas de transformá-la. Portanto, o acesso a línguas adicionais, que é um direito de todos, deveria ser realmente uma prioridade para que todos pudessem, de fato, ter esse direito garantido.

Referências bibliográficas

AHEARN, Laura M. Language and agency. Disponível em: http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf. Acesso em 25 ago. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (org.). *The dialogic imagination*. University of Texas Press, 1981, p. 259-422.

_____; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BALBONI, Paolo. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.

BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Translanguaging and the body. In: *International Journal of Multilingualism*. 2017. 14:3, p. 250-268.

BLOMMAERT, Jan. Language, globalization and history. In: *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. Current challenges for educational studies. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (orgs.). *Multilingualism and multimodality*. Sense, 2013, p. 11-32.

_____. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: *Tilburg papers in Culture Studies*. Paper 103, p. 1-24, ago. 2014.

BORNETO, Carlo Serra (org.). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, 1998.

BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. In: *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2012, p. 1-22.

_____. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. In: *Working papers in urban language and literacies*. 2015.

CAPPA, Claudia; FERNANDO, Jill; GIULIVI, Sara; STOKS, Gé. Multilinguismo e alfabetizzazione. Disponível em: http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/1ITA-MODULO-2014.pdf. Acesso em 28 ago. 2018.

EDWARDS, Anne. Relational agency in professional practice: a CHAT Analysis. In: *Actio: an International Journal of Human Activity Theory*, n. 1, 2007, p.1-17.

ELLERANI, Piergiuseppe. Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. In: *Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol. 14, n. 3, 2016, p. 117-133.

ENGSTRÖM, Yrjö. From design experiments to formative interventions. In: *Theory and psychology*. Calgary, Canadá, v. 21, n° 5, 2011, p. 598-628.

_____.; SANNINO, Annalisa. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. In: *Journal of Organizational Change Management*, v. 24, n. 3, 2011, pp.368-87. Disponível em: www.emeraldinsight.com/0953-4814.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1971.

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

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, Wilson José. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Wilson José (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada – Temas e Métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 5-30.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine (org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

_____; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outras línguas na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Wilson José; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Mobilidade na formação de agentes: desencapsulação na construção de propostas curriculares*. Projeto de Pesquisa – 2016-2019. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

_____; LIBERALI, Clarissa Coelho; PADRE, Brenda Treco; SANTOS, Jéssica. “Mobilidade e práticas translíngues na construção de um mundo com justiça social: um estudo no projeto Digit-M-ed”. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin. *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. Campinas: Pontes, 2017.

_____. Building agency with mobility through perezhivanie. Capítulo no prelo. 2018.

MEZZADRI, Marco. *I ferri del mestiere. Corso di (auto) formazione per l'insegnante di lingua*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

NININ, Maria Otilia; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942017000300625&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e complexidade. In: *Linguagem e Ensino*, Vol. 9, nº 1, p.77-127, 2006.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

VIEIRA, Daniela Aparecida. **Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método**. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

_____. Italiano para todos: o italiano como língua adicional em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos brasileiros e imigrantes. **Revista Italiano UERJ**. v. 10, nº 2, 2019, p. 116-135.

Submetido em: 26/05/2021

Aceito em: 10/09/2021

Publicado em: 11/10/2021