

O STATUS DE LÍNGUA DO MUNDO E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: A AUTONOMIA DO ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Julia Vasconcelos Gonçalves Matos (doutoranda/UFBA)

Resumo: O enquadramento do inglês como língua global alterou a forma com que a língua e os seus falantes são compreendidos e visualizados. Em decorrência direta dessas alterações, a forma como a língua inglesa é ensinada, seja como primeira língua ou segunda língua, também precisa sofrer modificações e adaptações. Aqueles que dominam a língua inglesa precisam estar aptos para, entre outras coisas, compreender as diferentes situações e contextos nos quais possam ser inseridos; escolher como a língua deverá ser utilizada em cada uma dessas situações; identificar quais as decisões que precisará tomar para facilitar ou viabilizar a comunicação com o interlocutor de outra comunidade; utilizar-se de diferentes recursos e ferramentas para comunicar-se; entre outras questões. Desse modo, os alunos de língua inglesa precisam não apenas saber o conteúdo linguístico necessário para a comunicação, mas devem ser preparados para enfrentar o mundo globalizado. Isso implica conceber que o educando tem que, cada vez mais, assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, atuando com uma postura ativa a ser expandida também para o seu contexto social, ou seja, o ensino de língua inglesa precisa ter como um de seus pilares o desenvolvimento da autonomia do educando.

Palavras-chave: Inglês global, Autonomia do aluno

Com as mudanças ensejadas pela atual globalização, o inglês tornou-se uma língua mundial, já que não apenas conseguiu se expandir pelo globo, mas também firmar-se como a língua para a ampla comunicação. Esse status singular da língua inglesa alterou não somente o modo como a língua é vista, mas também como o aluno que a aprende não pode ser mais restritamente concebido no seu papel de educando.

O aluno atual necessita saber atuar na sociedade de forma ativa, recriando e transformando a sua realidade, pois de acordo com Freire (1996, p. 28), devemos fomentar “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”.

Isso implica conceber que o educando tem que, cada vez mais, assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, atuando com uma postura ativa a ser expandida também para o seu contexto social. Os alunos precisam, assim sendo, estar inseridos em um

contexto educacional que os levem a desenvolver a sua autonomia, não apenas como aprendizes, mas também como sujeitos sociais. Isto porque, conforme evidencia Holec (1981 apud LITTLE, 1991), o ensino de língua precisa estar conectado com a necessidade de estimular a liberdade individual através do desenvolvimento de habilidades que possibilitem o aluno a atuar de forma mais responsável na gestão das atividades na sociedade em que vive.

No caso da aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, a autonomia do aluno correlaciona-se não apenas com a participação e a responsabilidade do aluno no seu processo de aquisição do novo sistema linguístico-cultural, mas também com o seu papel de cidadão local e global. O educando passa, assim, a ser não apenas um produto da sociedade, mas um produtor nesta. Isso porque, “a autonomia não é a apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se pessoa” (KENNY, 1993 apud NICOLAIDES; FERNANDES, 2008, p.46).

O aprendiz precisa ser concebido, desse modo, como um ser social. Como tal, o aluno deve ser capaz de agir em diferentes âmbitos e, conseqüentemente, precisa ter a consciência de que ele é o responsável pelas atitudes e decisões que toma tanto no campo linguístico, quanto no social. Em verdade, como afirma Murray (2014, p.7), o contexto social e cultural tem interferência direta nas escolhas feitas pelo discente:

As decisões e escolhas feitas pelos alunos em relação a como eles lidam com o seu aprendizado e qual o conteúdo que eles acham interessante e apropriado dependerá das influências sociais e culturais, originadas na atualidade, em muitos casos, da mídia social e da cultura popular. Isso demonstra o fato de que a resposta dos alunos às influências sociais e culturais e o modo como eles escolhem personalizar o seu aprendizado dependerão do seu senso individual de si e a compreensão destes quanto a quem eles são como pessoa e a identidade destes como aprendizes de língua.

Isso ocorre devido ao fato de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não poder ser compreendido como um sistema fechado e estável. De acordo com Pennycook (2000), a sala de aula é um microcosmo da vida em sociedade, razão pela qual precisamos considerar que o aluno, como ser social que é, participa de diversas interações que influenciarão diretamente o modo como ele se posicionará perante o aprendizado de uma língua. As escolhas do educando em relação ao seu aprendizado partem não apenas dos

elementos apresentados na sala de aula, mas também daqueles decorrentes do seu contexto social e cultural.

Ademais, essas escolhas precisam ser decorrentes das necessidades do aprendiz e do que este entende que se enquadra nos seus objetivos. O aluno passa, então, a atuar de uma forma mais responsável, ativa e crítica, ocasionando, assim, o desenvolvimento da sua autonomia. A autonomia induz e incentiva uma postura mais independente por parte do aprendiz, fazendo com que este assuma o seu papel de responsabilidade por seu aprendizado.

Entretanto, tendo em vista que o educando é um ser social, a sua independência está sempre balanceada pela dependência, pois a nossa essência como seres humanos é a da interdependência (LITTLE, 1991), isto é, o aprendizado não ocorrerá de forma individual e isolada, mas através das interações e colaborações entre os sujeitos e dos diferentes contextos da sala de aula e da vida em sociedade. A autonomia do aluno precisa, então, estar não apenas conectada e restrita à aprendizagem, mas à todos os aspectos da vida.

Verifica-se, assim, que a área de estudo da autonomia é, de acordo com Benson (2013), correlacionada com o desenvolvimento de indivíduos. Essa visão é uma consequência direta da atual globalização, a qual trouxe a perspectiva de sujeitos interconectados, inter-relacionados e interdependentes. Essa perspectiva inseriu na autonomia do aluno a noção de que o aprendizado, assim como a maioria das atividades humanas, parte de um processo de interação e colaboração entre sujeitos.

Os estudos sobre a autonomia do aluno surgem em decorrência de mudanças na sociedade que passam a conceber os sujeitos como seres construtores da comunidade e não apenas receptores de direcionamentos a serem seguidos. Essa mudança de perspectiva influenciou o modo como se visualizava o aluno e como esse deveria ser enquadrado no processo de ensino-aprendizagem.

Em decorrência desse novo pensamento, o aluno passa a ser “caracterizado pelas múltiplas determinações da realidade. Ou seja, é um sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo se constrói e se aliena. Ele é um membro da sociedade como qualquer outro sujeito, tendo caracteres de atividade, socialidade, historicidade, praticidade” (LUCKESI, 2011, p.147). Nessa perspectiva, o aluno passa a ser concebido não apenas em seu papel de

educando, mas como ser social que precisa estar apto a desempenhar diferentes papéis a depender do contexto no qual está atuando, tais como: a) no sistema educacional (aluno, colega), b) no âmbito familiar (pai, filho, avó, neto, irmão), c) no contexto político (candidato, votante, não votante, cidadão democrático), d) no aspecto social (cidadão social, vizinho, amigo), e) no campo econômico (empregado, empregador, empreendedor), entre outros.

À vista disso, Luckesi (2011, p.148) enfatiza que “o educando não deve ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos, inteligência etc.”. Inicia-se, assim, o pensamento de que o aluno não podia mais ser mantido em um papel passivo e apenas de receptor de conteúdo, mas ativo e participativo em seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1987).

Essa preocupação, em relação à postura a ser assumida pelo aluno, deu origem a diversos estudos que concebiam a necessidade de se analisar e estudar esse novo papel ativo do educando. Nesse sentido, surgiram os estudos sobre a autonomia do aluno, não como uma nova teoria de aprendizagem ou posicionamento teórico, mas como uma reflexão sobre as diferentes abordagens de ensino, garimpando e selecionando os princípios, parâmetros e procedimentos que se enquadravam nas novas necessidades.

Os estudos da autonomia são, assim, um agrupamento de diversas teorias e posicionamentos, buscando em diversas áreas os enfoques e diretrizes que melhor poderiam auxiliar no desenvolvimento de um aluno autônomo. Esse entendimento aparece explicitado por Benson (2008, p.12):

As origens históricas do conceito da autonomia no aprendizado de línguas são incomuns no campo da educação, pois se baseiam em grande parte de teorias emprestadas de outros campos, como a reforma educativa, aprendizado autodirecionado do adulto, da psicologia do aprendizado e da filosofia política (Benson 2001). Pesquisadores da autonomia são caracterizados pela sua disposição em garimpar critérios de onde quer que eles tenham que ser achados.

Conforme afirma Little (1991, p. 6), “o documento inaugural para qualquer discussão sobre autonomia no aprendizado de línguas é o relatório que Henri Holec preparou para o Conselho da Europa em 1979 sob o título *Autonomia no Ensino de Línguas*”. Esse

projeto definiu a autonomia como sendo “a habilidade de assumir o comando do seu aprendizado” (HOLEC, 1981 apud LITTLE, 1991, p.6).

O conceito de autonomia, entretanto, não se limita à definição de Henri Holec, pois o termo autonomia, apesar de necessário e constante nas principais discussões teóricas sobre o ensino de línguas, ainda não dispõe de um consenso em relação ao seu significado e a sua aplicação (BENSON; VOLLER, 1997, p.1). Isso é de fácil percepção, pois

ao percorrer esta literatura, torna-se claro que as definições de autonomia são problemáticas, uma vez que esta se manifesta de formas variadas, dependendo do contexto em que é observada, dos propósitos e princípios que a sustentam e das influências filosóficas, ideológicas, políticas, culturais, sociais e educacionais mais amplas que estão em jogo (RAYA; LAM; VIEIRA, 2007, p. 5).

Verifica-se, assim, que, apesar de parecer um objeto simples de discussão e trabalho, a autonomia do aluno é um elemento complexo permeado de diversas particularidades. Essa complexidade decorre, principalmente, do fato de que, conforme mencionado, não temos, e provavelmente nunca teremos, um conceito uno para defini-lo.

Benson e Voller (1997, p. 1) concebem que existem ao menos cinco vertentes distintas para a compreensão da autonomia do aluno: 1) termo utilizado para descrever o estudo autodirecionado; 2) habilidades a serem aprendidas e utilizadas no estudo autodirecionado; 3) uma capacidade inata que é reprimida pela instituição educacional; 4) termo para o exercício da responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado e 5) direito do aluno em determinar a direção do seu aprendizado.

Essa ampla diversidade de definições conectadas à autonomia do aluno pode ser visualizada através do estudo de três de seus principais teóricos: Henri Holec, Phil Benson e David Little, cada um deles situado em contextos, tempo e espaços variados. Henri Holec foi o precursor na definição do termo autonomia do aluno e aquele responsável pela sua primeira explanação, delimitando-a como uma habilidade que um aluno tem para assumir o controle do seu próprio aprendizado.

Na concepção de Holec (1981), essa habilidade estaria conectada com a responsabilidade de o aluno assumir as decisões referentes a todos os aspectos do seu

aprendizado como, por exemplo: a) determinar os objetivos, b) definir os conteúdos e progressões, c) selecionar os métodos e técnicas que devem ser utilizadas, d) monitorar os procedimentos de aquisição propriamente ditos (ritmo, tempo, local etc.) e e) avaliar o que foi adquirido (LITTLE, 1991, p.7).

Nessa perspectiva, verifica-se que, para Holec (1981), a autonomia do aluno seria, em verdade, um processo de ensino-aprendizagem autodirecionado, estipulando, quase que por completo, o controle desse processo nas mãos do aluno. Isso ocorre, pois, no projeto ao qual Holec estava vinculado, a autonomia era visualizada “como um produto natural da prática do aprendizado auto-direcionado, ou aprendizados nos quais os objetivos, a progressão e a avaliação do aprendizado são determinados pelos próprios alunos” (BENSON, 2001, p. 8).

David Little, por sua vez, preferiu dar início aos seus estudos sobre autonomia através da delimitação do que esta não é, para, posteriormente, estipular o que ele denomina de definição provisória de autonomia do aluno. Em sua análise, Little (1991) parte das concepções errôneas que se têm sobre a autonomia para, então, estipular que esta não é: 1) um sinônimo de autoinstrução; 2) a abdicação do professor, no contexto da sala de aula, de toda a sua iniciativa e controle; 3) algo que o professor faz para os alunos; 4) um comportamento único e fácil de se descrever e 5) um estado estático atingido por certos alunos. Com base nessas exclusões, Little, portanto, chega à seguinte definição de autonomia:

Essencialmente, autonomia é uma *capacidade* – para desapego, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Esta pressupõe, mas também requer, que o aluno desenvolva uma forma particular de relação psicológica com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem. A capacidade para a autonomia será desenvolvida tanto no modo como o aluno aprende quanto no modo como ele ou ela transfere o que aprendeu para contextos mais amplos (LITTLE, 1991, p. 4).

Diferentemente de Holec, Little (1991) introduz uma perspectiva mais balanceada sobre a responsabilidade e o controle do aluno acerca do processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre, pois, na concepção de Little, autonomia não significa dar ao aluno todo o controle do processo de ensino-aprendizagem, mas parte deste. Isso ocorre, visto que o ser autônomo não é o ser independente, mas o interdependente, que sabe equilibrar as suas funções e necessidades com a de outros. Nessa concepção, não apenas o aluno deve ser considerado

como centro do processo de ensino-aprendizagem, mas todos os elementos que compõem, dado que todos (professor, instituição de ensino, material didático, entre outros) terão um papel importante no desenvolvimento da autonomia.

Além disso, Little (1991) também se opõe à concepção de Holec (1981) na medida em que ele não baseia o seu estudo da autonomia no aprendizado norteado pela autoinstrução, pelo autoaprendizado ou pelo autodirecionamento. Para Little (1991), a autonomia pode ser encontrada em pessoas que se pautem nessa forma de aprendizagem, mas esta não se restringe a esse campo, uma vez que a autonomia não se vincula meramente ao modo como o aprendizado é organizado.

Little (1991) pontua, ainda, que a autonomia não é algo a ser ensinado ou transferido do professor para o aluno, mas algo a ser desenvolvido pelo aprendiz com base nas suas percepções sociais e de ensino. Desse modo, a autonomia não será una e estática, já que cada aluno irá desenvolver a sua de forma particular de aprender. Em razão disso, por ser um elemento intrínseco àquele que a desenvolve, Little (1991) apresenta o seu conceito como provisório, em razão de conceber que a autonomia será diferente para cada sujeito.

Benson (2001), mesmo que com especificidades, também assumiu a autonomia como um elemento variado e instável. O autor conceitua autonomia como “a capacidade de assumir o controle do seu próprio aprendizado” (BENSON, 2001, p. 47) e especifica ainda mais ao dizer que autonomia é “uma capacidade multidimensional que irá assumir diferentes formas para diferentes indivíduos e para o mesmo indivíduo em diferentes contextos ou em diferentes momentos” (BENSON, 2001, p. 47).

Em seu trabalho *The philosophy and politics of learner autonomy*, de 1997, Benson explicita que não existe uma única forma de autonomia, pois esta dependerá do aluno, do contexto, do momento e da versão de autonomia assumida. Para ele existem três formas de autonomia: a técnica, a psicológica e a política.

A autonomia técnica refere-se à autonomia assumida como “o ato de aprender uma língua fora de um contexto educacional e sem a intervenção de um professor” (BENSON, 1997, p.19). Essa versão de autonomia é criticada por muitos teóricos porque posiciona a autonomia do aluno no aprendizado no mesmo nível do autoaprendizado, do

aprendizado autodidata; o que muitos, como David Little, contestam. A vertente psicológica define, por sua vez, “a autonomia como uma capacidade – uma construção de atitudes e habilidades – que permite aos alunos assumirem mais responsabilidade pelo seu próprio aprendizado” (BENSON, 1997, p.19). Nessa perspectiva, a autonomia é vista como uma mudança interna do aluno. A forma política tem como princípio de que ter autonomia no aprendizado significa assumir o controle do processo e do conteúdo da aprendizagem (BENSON, 1997).

À vista disso, de acordo com Benson (1997), o controle do aprendizado pelo aluno pode ser maximizado ou minimizado, de acordo com o conceito de autonomia escolhido como, por exemplo, no caso da versão técnica, onde o controle do aprendizado está totalmente e unicamente maximizado nas mãos do aprendiz.

Através dos estudos de Benson (1997; 2001) podemos exemplificar, também, que os conceitos e as delimitações de autonomia não mudam apenas de teórico para teórico, mas que um mesmo teórico pode, em contextos e momentos distintos, passar a conceber novos parâmetros e diretrizes para o seu estudo. Em 1997, Benson utiliza-se da análise da autonomia nas versões técnicas, psicológicas e políticas, de forma exclusiva no contexto do ensino de línguas, contrapondo-as com as teorias aplicadas ao ensino de línguas, positivismo, construtivismo e a teoria crítica.

Posteriormente, entretanto, em sua pesquisa realizada em 2008, intitulada *Teacher's and learner's perspectives on autonomy*, o autor pauta a sua análise em perspectivas políticas, ideológicas e filosóficas, norteadas não apenas pelas teorias do ensino de línguas, mas se preocupando também com o contexto social no qual o aluno estará inserido ao sair da sala de aula.

O conceito de autonomia do aluno, como se infere, é variável, uma vez que, não existe um conceito único e exclusivo sobre autonomia, sendo que este assume diversos tons, dependendo do autor e da perspectiva na qual este a insere e analisa. Todavia, conforme afirma Barbara Sinclair (2000), parece haver um consenso em torno de alguns traços característicos da autonomia, independentemente do conceito assumido, visualizando-a como:

um constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada; requer tanto disposição como capacidade para assumir responsabilidade pela aprendizagem; implica tanto a independência como a interdependência; desenvolve-se através do tempo e varia em função das circunstâncias; pode ser adquirida naturalmente e em espaços educacionais formais; tem uma dimensão política bem como uma dimensão psicológica; e pode assumir diferentes formas em diferentes culturas. (SINCLAIR, 2000 apud RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p.26)

Tem-se, assim, que o conceito de autonomia não pode ser considerado uma delimitação imposta por uma teoria ou um teórico, pois entende-se que é uma construção pessoal sobre as necessidades e as demandas que cada contexto requer. Nunca existirá, então, um conceito único, o que se tem é um direcionamento a ser seguido como ponto de orientação para novas construções conceituais.

A complexidade da autonomia não se restringe, contudo, à sua diversidade de conceitos, mas também ao fato de esta ser um sistema aberto, o qual sofre influência de inúmeros aspectos internos e externos ao ambiente de ensino-aprendizagem, tais como: a cultura, o ambiente, o aluno, o professor, a tecnologia, o ambiente familiar, o contexto social, dentre outros.

Nesse sentido, é preciso compreender a autonomia como um elemento variável e instável, o qual se encontra em um movimento contínuo de construção e desenvolvimento, ou seja, a autonomia, independentemente da vertente assumida, é um processo. Cada aluno irá assumir e desenvolver a sua autonomia de uma forma distinta, com base nas suas vivências, percepções e vontades. Desse modo, não podemos ser ludibriados a pensar que todos os alunos serão igualmente, e no mesmo grau, autônomos, pois o aprendiz está inserido em um círculo distinto de relações, sendo um sistema aberto, e cada um dos alunos recebeu e recebe a interferência de diferentes elementos através das suas experiências de vida.

Além disso, a autonomia precisa, conforme afirma Kumaravadivelu (2001), não apenas ser um elemento para o desenvolvimento e aprendizagem da língua, mas também um meio para o empoderamento pessoal como sujeito. Nessa perspectiva, o autor considera a autonomia um processo composto por três aspectos complementares: o acadêmico, o social e o libertário.

O aspecto acadêmico está relacionado com o aprendizado em sua perspectiva intrapessoal, isto é, condiz com o aluno assumir um papel ativo e participativo no seu processo de aprendizagem. Esta tomada de responsabilidade por parte do aluno irá decorrer, inicialmente, de o professor apresentá-lo a um conjunto de técnicas cognitivas, metacognitivas e afetivas que poderá utilizar na sua aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2001, 545-546).

O aspecto social, por sua vez, está conectado à característica interpessoal do aprendizado, estando relacionado à habilidade e vontade do aluno de ser um membro cooperativo da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2001, p.546). Sendo assim, a autonomia condiz com a interação entre sujeitos, possibilitando um aprendizado colaborativo e participativo entre os sujeitos desse processo. Neste sentido, infere-se que o aluno não é o único participante desse processo, mas também os demais alunos, o professor, a instituição e os materiais didáticos, todos deverão trabalhar em conjunto para alcançarem o objetivo almejado.

Enquanto o aspecto acadêmico da autonomia possibilita que os alunos se tornem aprendizes efetivos e o seu aspecto social os encoraja a serem companheiros colaborativos, a autonomia libertária empodera os alunos para que esses sejam pensadores críticos (KUMARAVADIVELU, 2001). Tal aspecto busca não apenas conceber a autonomia como elemento para o aprendizado das línguas, mas como parte intrínseca para a sua compreensão enquanto ser social.

Esse último aspecto da autonomia se conecta diretamente com os acontecimentos e as necessidades da sociedade atual, pois, em um mundo globalizado, a autonomia não pode mais ficar restrita aos interesses meramente educacionais, ao contrário, precisa também auxiliar o aprendiz a compreender e a agir no mundo. As inferências e interferências que os alunos terão não serão mais apenas locais, mas globais, ensejando também uma atuação e cooperação no mesmo fluxo.

Sendo assim, a autonomia do aluno precisa também ser desenvolvida para a vida em sociedade e as responsabilidades que este precisa estar apto a assumir no seu contexto social. Isto ocorre, porque “um aluno autônomo sabe como aprender e pode utilizar este conhecimento em qualquer situação de aprendizado que ele venha a encontrar em qualquer

estágio de sua vida” (BERGEN, 1990 apud DAM, 1995, p. 2). Com o atual processo de globalização a educação precisa por mais ênfase no ato de equipar os indivíduos desde cedo e ao longo de sua vida com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que estes precisam para tornarem-se cidadãos informados, engajados e participativos (UNESCO, 2014, p.11).

Enfatiza-se, ainda, que, na atualidade, torna-se necessário que este cidadão passe a ser também um cidadão global (KUMARAVADIVELU, 2013, p.318). Isso porque a sua atuação como ser social não pode mais se restringir exclusivamente a sua localidade, ao contrário, precisa abranger as diferentes relações que possam vir a ter com as diversas comunidades globais.

De acordo com Little (1999), a autonomia do aluno é uma capacidade de reflexão crítica, de tomada de decisões e de agir de forma independente, assim como é esperado do ser humano ao longo de sua vida. A autonomia do aluno é assumida, dessa forma, como a própria tomada de consciência de que ele pode ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e, por isso, analisar criticamente todo conteúdo e discussão estabelecida em sala de aula de modo a selecionar o que lhe será válido e útil para a sua comunicação linguística e para a sua vida social.

Além disso, ao inserir os seus alunos no processo de autonomia, as instituições e os professores precisam mostrar que os assuntos estudados terão pouca valia se não forem analisados criticamente pelos alunos. Os educadores, como explicita Paulo Freire (1996), devem reforçar, obrigatoriamente, a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e insubmissão. Quando os alunos não fazem o processo de crítica sobre o assunto ao qual são apresentados, tornam-se meramente receptores dessa informação, muitas vezes repetindo perfeitamente, mas sem consciência do que ela significa. O modo como os alunos e professores precisam se posicionar no processo de ensino-aprendizagem engloba a compreensão dada, aqui, à palavra ‘crítica’: assumir uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida.

No caso do ensino de língua inglesa e língua estrangeira em geral, a análise crítica do conteúdo e discussões, realizadas em sala de aula, passam a desenvolver nos alunos a capacidade de inferir e questionar sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, assim como

os conduzirá a reflexões sobre o ambiente em que vivem e como o que foi discutido pode ser aplicado em suas vidas. Percebemos, assim, que o ensino da nova língua precisa ultrapassar a concepção de ensino da língua pela língua, assumindo que não é possível participar de um processo social-cidadão sem que haja inferências e reflexões sobre como aquele conteúdo será utilizado no contexto real e social e como este interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Como introduz Freire (1996), a educação é, e inserimos aqui o ensino de língua inglesa, uma forma de intervenção no mundo, de maneira que as ações e conteúdos explicitados em sala de aula irão além desta, atingindo o convívio social dos alunos. O aprendiz é um ser social e histórico que leva para a sala de aula as suas experiências, costumes e convicções. Essas particularidades trazidas por cada aluno não podem ser esquecidas e renegadas, mas utilizadas como meio de melhor desenvolver o seu ensino-aprendizagem.

São essas características individuais de cada aluno que farão com que estes assumam a autonomia de forma distinta, considerando através de um processo crítico o que melhor se adéqua ao seu aprendizado e, posteriormente, à sua utilização no campo social global. Assim, espera-se que o conteúdo adquirido e discutido em sala de aula passe, em determinado momento, para a vida em sociedade, pois o ensino de línguas deve ser uma grande troca entre sala de aula e o mundo social.

Concluimos, assim, que o aluno é um ser social-cidadão e, com isso, a aceção de que a língua inglesa não é do indivíduo, mas da sociedade. Necessita-se, desse modo, visualizar que o aluno terá contato com contextos e ambientes diversos decorrentes da vida em sociedade. Por isso, ele precisa saber utilizar as competências e estratégias linguísticas de forma válida e útil para o seu convívio, interação e cooperação com o outro. O aluno necessita, então, desenvolver a sua autonomia, assumindo um posicionamento crítico e pautado no respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Longman, 2001.

Realização



Apoio



_____. Teacher's and learner's perspectives on autonomy. In: LAMB, T., REINDERS, H. *Learner and teacher autonomy – concepts, realities and responses*. Reino Unido: John Benjamin Publishing Company, 2008.

_____. The philosophy and politics of learner autonomy. In: VOLLER, P.; BENSON, P. *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman, 1997, p. 18-34.

BENSON, P.; Cooker, L. *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Reino Unido: Equinox, 2013.

DAM, L. *Learner autonomy 3 - from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560 2001.

_____. Afterword: rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. In: SAID, B. S.; ZHANG, L. J. (Ed). *Language teachers and teaching: global perspectives and local initiatives*. New York: Routledge, 2013, p. 317-323

LITTLE, David. *Autonomy: definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.

_____. Responding authentically to authentic Texts: A problem for self-access language learning? In: VOLLER, P.; BENSON, P. *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman, 1997, p. 225-236.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008, p. 43-68

MURRAY, G. Exploring the social dimensions of autonomy in language learning. In: MURRAY, G. (Ed.). *Social dimensions of autonomy in language learning*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2014, p. 3-14.

PENNYCOOK, Alastair. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. (Ed.). *The social politics of English language teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa – para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Irlanda: Authentik, 2007.

UNESCO. *Global citizenship education – prearing learners for the challenges of the 21st century.* França: United Nati

Realização



Apoio

