



A AUTONOMIA DO ALUNO, O INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO E O LIVRO DIDÁTICO

JULIA VASCONCELOS GONÇALVES MATOS

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

O enquadramento do inglês como língua do mundo 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 língua complementar, também precisa sofrer modificações e adaptações. Nesse sentido, com o intuito de discutir as alterações pelas quais o ensino de língua inglesa passou e vem enfrentando, este artigo apresenta e analisa, dentre outros temas, as diferentes concepções para o ensino de línguas (primeira língua, segunda língua e língua estrangeira), a necessidade de um ensino centrado na autonomia do aluno e o papel do livro didático em uma sala de ensino de línguas.

1 Introdução: A autonomia do aluno e o ensino de línguas: o aluno como ser social

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.

2 A autonomia do aluno: estudos iniciais

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 (2012, 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 auto-direcionado 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 auto-direcionado; 2) habilidades a serem aprendidas e utilizadas no estudo auto-direcionado; 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, p.3-4) 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.

Phil 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 alcançar 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 interferências e interferências que os alunos terão não serão mais apenas locais, mas globais, ensejando também uma atuação e cooperação no mesmo fluxo.

3 A autonomia do aluno e o inglês como língua do mundo: Uma expansão da responsabilidade 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 ensino de línguas, nesse caso o da língua inglesa, precisa preparar o aluno para saber utilizar e compreender a língua, assim como para saber agir em uma sociedade global. As teorias de aprendizagem e os posicionamentos teóricos passaram, então, a conceber o aluno como um ser social. Nesta condição, o aluno carece ser capaz de agir em diferentes âmbitos e, para tal, precisa ter a consciência de que ele é o responsável pelas atitudes e decisões que toma, tanto no campo linguístico quanto no social. Nesse contexto, o aluno tem de ser instruído a perceber que é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e que pode ter, como estabelece Benson (2001), uma postura ativa, isto é, realizar uma reflexão crítica em cima do que lhe é apresentado em sala de aula, visualizando o que é melhor para a sua aprendizagem, assim como, a partir dessa reflexão, assumir o papel de construtor e delimitador desse processo.

A concepção do aluno como ser social é, na atualidade, uma característica intrínseca da autonomia do aluno, uma vez

que esta não é mais visualizada apenas como uma capacidade a ser desenvolvida para o âmbito educacional, se restringindo à sala de aula. 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).

Para a autonomia, conceber o aluno como ser social é, em verdade, compreender que esta não é inerente ao âmbito educacional, mas que é intrínseca ao ser humano. A autonomia pessoal do ser humano está relacionada com as necessidades da sociedade atual (sociedade liberal), posto que, ao longo de sua vida, o indivíduo deve ser orientado a delimitar o curso de sua autonomia, moldar o seu caráter, escolher projetos, assumir compromissos, tomar decisões através de seu entendimento do que lhe é válido e desejado, entre outros.

Benson (2008) explicita que os indivíduos necessitam batalhar para terem vidas autônomas, assim como o Estado e a sociedade precisam, por sua vez, se esforçarem para que isso seja possível, frisando que, para tal, é necessário a compreensão de sua autonomia e da do outro, posto que diferentes liberdades convivem em um mesmo contexto. Sendo assim, o aluno, enquanto ser social, passa a ser concebido como um cidadão.

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.

O termo ‘cidadania’ está intrinsecamente relacionado com língua e nação, podendo ser analisado em sua dimensão formal e moral (CARABIAN; KEULEMANS; GENT; SPITZ, 2012). Em sua dimensão formal, cidadania refere-se ao seu aspecto legal, no que tange à relação entre o sujeito e o estado, compreendendo direitos e obrigações. Em sua perspectiva moral, a cidadania reporta-se às diversas formas de participações sociais, não necessariamente conectadas com o Estado.

Com os avanços da globalização na atualidade a ideia de nação como estado soberano tem sido modificada. Conforme afirmam Osler e Starkey (2003), o aumento da interdependência ocasionado pela globalização significa que ninguém, onde quer que viva, pode permanecer completamente isolado dentro de uma única nação, posto que todos os seres humanos são influenciados pelos eventos que acontecem no mundo. Isso significa que a nação não perdeu a sua autoridade, mas precisa estar aberta às influências de outros locais.

Em sua dimensão formal, essa mudança insere na perspectiva jurídica o denominado poder constituinte supranacional. Até a Segunda Guerra Mundial o sujeito era considerado apenas no plano nacional e a soberania estatal era considerada absoluta. No entanto, com o fim do conflito, em 1945, foi aberto um sistema normativo internacional, o que resultou na atual conjuntura em que o sujeito é considerado, também, no plano internacional, ou seja, passou a ser pensado como sujeito político e detentor de direitos não apenas no local onde mora, mas também internacionalmente. Por sua vez, a soberania começou a ser considerada relativa, sendo respeitada e reconhecida a soberania estatal, mas nos limites em que esta respeita os direitos de seus cidadãos. Nesse sentido, o poder supranacional significa que os sujeitos são detentores de direitos políticos não apenas onde moram.

Essa amplitude da dimensão formal gerou, e gera diversos problemas e embates, pois relativiza a soberania do estado-nação, criando impasses políticos. Nesse escopo, entram as discussões sobre até que ponto uma nação pode interferir em outra, qual seria o limite da intervenção e quem iria estipular os direcionamentos a serem seguidos mundialmente. Ou seja, a formalização de um poder supranacional, no âmbito legal, decorre muito mais de interesses políticos e econômicos do que necessariamente sociais, tornando difícil a sua assimilação e aplicação.

A dimensão moral da cidadania, por sua vez, é mais fácil de ser incorporada do que a formal, pois está desconexa da autoridade do estado-nação. A perspectiva moral em sua acepção global condiz não com a imposição de normas e preceitos legais, mas com as obrigações morais que os cidadãos do mundo têm uns com os outros. Essa dimensão global foca nas contribuições individuais que os cidadãos fazem para criar um mundo melhor, pois as pessoas possuem direitos e obrigações uns com os outros independentemente de uma autoridade política (DOWER, 2010 apud CARABIAN; KEULEMANS; GENT; SPITZ, 2012, p.23).

Tem-se, assim, uma busca no sistema educacional pela educação de um cidadão global, não em sua dimensão formal, mas principalmente moral. Nesse sentido, é esperado que a educação facilite a cooperação internacional e promova a transformação social de uma forma inovadora em busca de um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2014, p.11).

Desse modo, busca-se ir além da educação para uma cidadania nacional e inserir o processo educacional, no caso do

ensino da língua inglesa, em um patamar global. A educação para a cidadania nacional é aquela que, em suma, visa apresentar ao aluno as instituições jurídicas, políticas, religiosas, econômicas e sociais do país em que vive, mostrando maneiras de agir na sua sociedade. Uma educação cidadã em seu patamar global. No entanto, não exclui a cidadania nacional, mas incorpora a essa a dimensão global de cidadania em seu aspecto moral.

A cidadania global abarca as dimensões locais, regionais, nacionais e globais da educação para a cidadania. Contudo, assim como ocorre com a maioria dos termos utilizados no campo da educação e da linguística, não existe um consenso em como essa vertente educacional da cidadania deve ser intitulada, tendo que

cidadania global é um conceito questionado no discurso acadêmico, e existem múltiplas interpretações do que significa ser um cidadão global. Alguns têm denominado a cidadania global de 'cidadania além das fronteiras', ou 'cidadania além do estado-nação'. Outros têm percebido que 'cosmopolitanismo', como termo, pode ser mais abrangente e inclusivo do que cidadania global, enquanto outros ainda optam por 'cidadania planetária', focando na responsabilidade da comunidade global em preservar o planeta terra. (UNESCO, 2014, p.14)

Independentemente da terminologia e das diferenças de interpretação, parece haver um consenso: a cidadania global não condiz com o seu status legal. A cidadania global refere-se mais ao senso de pertencimento a uma comunidade mais ampla e uma humanidade em comum, criando uma camada global que conecta o local com o global e o nacional com o internacional. Sendo, ainda, uma forma de compreender, agir e relacionar-se com outros, com base no respeito à diversidade e ao pluralismo (UNESCO, 2014, p.14).

A educação para cidadania global requer, portanto, o respeito pelas diferenças, pois apesar de vivermos em uma época de massiva conectividade e intensa interdependência, o mundo é, sem dúvida, separado por diferenças irreconciliáveis (HULL; STORNAIUOLO; SAHNI, 2010, p.359). Nessa perspectiva, é necessário apresentar ao aluno que a relação com as diferentes comunidades se dá não através da imposição de ideais e valores específicos, mas através da negociação e do diálogo. De acordo com Machado (2002), educar para a cidadania deve significar

semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros *slogan* e o remédio pode transformar-se em veneno (MACHADO, 2002, p. 108).

Além disso, é necessário atentar ao fato de que a cidadania global não é um processo que pode ser realizado exclusivamente pela escola. O aprendizado está ocorrendo fora da escola e a escola precisa trabalhar com este, encorajando os alunos a fazerem conexões entre as suas experiências e o aprendizado na escola e na comunidade (OSLER; STARKEY, 2003, p.252). Ou seja, visa-se fazer uma conexão entre a educação formal e a informal, pois

nada parece mais característico da ideia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos. Tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontre, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. Neste sentido, educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo (MACHADO, 2002, p.106-107).

Uma educação para a cidadania, portanto, visa apoderar os alunos a participarem e assumirem papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para estarem aptos a enfrentar e resolver desafios que emergirão com a comunicação entre pessoas de diferentes locais e culturas. Desse modo, concebe-se que a autonomia do aluno precisa ser transdisciplinar enquanto meta educacional e precisa estar conectada com a sua autonomia pessoal, pois a autonomia do aluno no processo de aprendizagem de uma língua decorre da autonomia pessoal do ser humano.

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 (1997), 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 (1997), 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.

Além disso, assume-se a concepção de 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.

Vislumbra-se, assim, que, na atualidade, a autonomia precisa estar conectada com o desenvolvimento de uma postura intercultural do aluno, para que se possa promover um processo de ensino-aprendizagem mais consciente e tolerante às diversidades e diferenças culturais que serão encontradas com o uso da língua inglesa em diferentes locais. Uma postura intercultural, como é esperada, deve ser assumida na sociedade atual para que as liberdades, escolhas, culturas, crenças, entre outras, sejam respeitadas e compreendidas.

Para que isso ocorra, será necessário que os princípios norteadores da abordagem intercultural, explicitados por Mendes (2008), sejam seguidos: 1) o modo como vemos o outro; 2) o modo como me vejo e me posiciono no mundo e 3) o modo como interagimos e dialogamos com o outro.

O primeiro princípio refere-se ao fato de que é necessário desenvolver nos aprendizes uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como fazer com que o aluno assuma uma postura crítica do seu processo de aprendizagem. O segundo princípio diz respeito ao modo como nos vemos e nos posicionamos. Tais posicionamentos, analisados de forma crítica, nos fazem perceber que o mundo da vida não é único, pois para cada indivíduo existe uma visualização e compreensão distintas de mundo, o que suscita que passemos a atuar de forma mais intersubjetiva e interativa. O terceiro princípio, por sua vez, estabelece que precisamos interagir e utilizar a língua de forma contextualizada, usar, ainda, a intersubjetividade e a interculturalidade. Infere-se, desse modo, que ao se visualizar e compreender como se posiciona no mundo, o aluno conseguirá assimilar de modo mais claro a necessidade de respeitar as diferenças existentes.

O ensino-aprendizagem necessita, dessa forma, guiar-se na construção de um modo de viver autônomo e intercultural a ser assumido por professores e alunos. A autonomia e a interculturalidade são elementos que devem ser fomentados pelos agentes inseridos em contextos educacionais (alunos e professores), visto que será através destas que estes serão capazes de atuar criticamente e visualizarem-se como cidadãos tanto locais, quanto globais..

Compreendemos que a autonomia e a interculturalidade são amplamente defendidas por teóricos na atualidade. Rajagopalan (2003, p.111), por exemplo, explicita que "ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento de certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura de 'intocabilidade' dos dogmas". A educação, portanto, não deve ser mais aquela pautada na idolatria

aos professores e às teorias, mas aquela que estimula a visão crítica do aluno perante seus professores, as práticas de ensino e a sociedade, demonstrando ao aluno que ele deve assumir as responsabilidades pelo seu processo educacional.

Diante disso temos que, na atualidade, o ensino de língua inglesa calcado na autonomia do aluno, precisa estar intrinsecamente conectado com o desenvolvimento da interculturalidade e com a formação do aluno cidadão, posto que, agindo assim, os alunos poderão atuar em sociedade de modo mais ativo, além de mais tolerantes e compreensivos quanto às culturas, identidades e variedades linguísticas que lhes rodeiam.

Por conta disso, é necessário salientar que este processo de autonomia precisa ocorrer através de um conjunto de forças e permeado por todos os sujeitos e elementos que façam parte do sistema educacional. Sendo assim, apesar de a relação aluno-professor ser o norte para o desenvolvimento da autonomia, esta não é capaz de realizar todo o trabalho sozinha, precisando do suporte de todas as pessoas e objetos envolvidos durante o ensino-aprendizagem.

Podemos citar, portanto, três elementos que possuem relação direta com o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação ao ensino de língua inglesa: o governo, a instituição de ensino e o livro didático. O governo se insere a partir do momento em que ele é o responsável por delimitar as diretrizes e parâmetros para a prática de ensino de línguas. No caso do ensino de inglês como língua complementar, ele ainda é o responsável pela inserção desta como disciplina a ser ensinada nas escolas regulares e pela escolha dos ideais e valores a serem propagados. Sendo assim, é necessário que o governo vislumbre a autonomia do aluno como meta a ser alcançada para tal objetivo e que esta esteja explicitamente inserida nos parâmetros escolares.

A instituição de ensino se conecta através da forma como se relaciona com os seus aprendizes e professores, assim como pelo modo com que programa as diretrizes instituídas pelo governo. Apesar de vinculada e hierarquicamente sujeita ao governo, a instituição de ensino pode ou não postular a autonomia do aluno como meta a ser obtida. Isso ocorre porque apesar de seguir, em teoria, as delimitações governamentais, a instituição de ensino pode atuar de forma restritiva e autoritária com os seus alunos e professores, dificultando ou impossibilitando o desenvolvimento de práticas autônomas.

O livro didático, por sua vez, é o elemento que, depois do professor, tem mais contato direto com o aluno e o possível desenvolvimento de sua autonomia. Isso porque, na atualidade, o livro didático é visto como elemento chave para o ensino de línguas, incluindo a língua inglesa. Através do surgimento e abrangência dos diferentes posicionamentos teóricos, surgiu a concepção de que para o ensino das línguas não seria suficiente apenas o aluno e o professor, seria necessário um elemento capaz de conduzi-los durante o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a sua inerente, e quase que obrigatória, conexão com o ensino de línguas, o livro didático passa a ser visto como objeto de estudo para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Consequentemente, em detrimento do atual status do inglês como língua do mundo e da expansão da autonomia para o campo social, é necessário verificar se e como os livros didáticos para o ensino da língua inglesa, incorporam e inserem a autonomia e o inglês como língua mundial na prática de ensino-aprendizagem.

4 O material didático e o ensino de línguas

Os livros, independentemente de seu conteúdo, são elementos intrinsecamente conectados aos seres humanos, pois decorrem da necessidade da sociedade em documentar acontecimentos, em retratar fatos, em registrar e criar histórias. De acordo com Mello Jr. (2000 apud PAIVA, 2009, p. 18), “o livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do século II d.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do *Vólumen* pelo *Códex*”. Até o século XV, com o advento da imprensa, “os livros eram escassos, pesados e difíceis de produzir. Livreiros os tinham copiados por escravos, um leitor ditando em uma sala cheia de escribas, mas o custo de se produzir livros dessa forma vazia com que poucos pudessem ter acesso a estes” (KELLY, 1969, p.258). Tem-se, assim, que a produção de livros era muito precária, feita ainda manualmente, “não existindo dúvidas de que o único texto nas salas de aulas medievais estava nas mãos do professor, os pupilos tomavam notas tanto dos textos quanto dos comentários através do ditado” (KELLY, 1969, p. 258).

No que concerne ao ensino das línguas, o uso dos livros foi incorporado, inicialmente, tanto no período clássico como no medieval, como fonte exemplificativa do correto modo de usar a língua. Os materiais utilizados, portanto, não eram específicos e próprios para o ensino, pois eram livros comuns, em regra, de literatura, que serviam como exemplos para o ensino da gramática e da escrita.

A inserção dos materiais próprios para serem utilizados no ensino de línguas surgiu ainda no período medieval como um complemento para as obras comuns já utilizadas. Isso porque, via de regra, esses materiais eram gramáticas e dicionários que serviam como suporte para o ensino (PAIVA, 2009). A gramática e o dicionário passaram a ser a base

exemplificativa da estrutura da língua, tendo como função estabelecer os critérios de uso que o aluno precisa para poder ler e compreender os textos apresentados em um livro comum.

Entretanto, mesmo com a inclusão das gramáticas e dos dicionários na prática de ensino de línguas, em especial, estrangeiras, o livro ainda continuava, em sua maioria, centralizado nas mãos do professor que o seguia como orientação para delimitar o que deveria ser ensinado. Essa perspectiva, conforme afirma Paiva (2009), só foi alterada em meados do século XVI, com o lançamento de uma gramática em hebraico, pelo Cardeal Bellarmine, que tinha como objetivo fazer com que o aluno pudesse estudar sem o auxílio do professor.

Ainda no século XVI, com a inserção das línguas complementares nos currículos das escolas europeias e a invenção da imprensa no século anterior, o material didático ganhou ainda mais notoriedade e tornou-se um recurso para o ensino de línguas quase que indispensável para a prática de ensino. Surge, então, o livro didático que foi, e ainda é, um dos diversos materiais didáticos que podem ser utilizados no ensino de línguas e realiza, como principal função, a mediação no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento da autonomia do aluno.

O livro didático é o responsável por indicar e basear o estudo do aluno fora da sala de aula. Além disso, ele também é um dos responsáveis em instigar o aluno à procura por novos conceitos, novos vocabulários, novos conteúdos, novas formas de estudos e assimilação do conteúdo, entre outros. Contudo, deve-se atentar ao fato de que, assim como o papel do aluno e do professor, o papel do livro didático sofreu e sofre modificação de acordo com a teoria de aprendizagem ou o posicionamento teórico adotado para o ensino de línguas.

Com a inserção das línguas complementares no currículo das escolas europeias, o livro didático passou a ser concebido como principal fonte para o ensino destas, incorporando os procedimentos, direcionamentos, atividades, conteúdos, entre outros, necessários para a aprendizagem do novo conhecimento. Desse modo, as gramáticas e os dicionários passaram a ser vistos não mais como livros didáticos, mas como material de suporte para os livros didáticos propriamente ditos.

Os livros didáticos, portanto, podem ser concebidos como a representação das teorias de aprendizagem e dos posicionamentos teóricos, uma vez que são utilizados como meio de propagação de determinadas concepções educacionais. Isto é, se os teóricos, sejam educacionais ou linguistas, concebem que uma língua é adquirida ou aprendida através da compreensão de estímulos e reações, o livro didático trabalharia dentro desse escopo, apresentado o conteúdo de modo a gerar a memorização e o condicionamento do aluno. Caso os teóricos se baseassem na concepção de que a aquisição ou a aprendizagem da língua precisa ser feita de modo significativo, através do uso da língua e não apenas através da memorização de regras e estruturas, o livro didático seria construído de forma a ser usado como suporte para a interação e uso da língua em sala de aula.

Portanto, para cada teoria de aprendizagem e/ou posicionamento teórico tem-se uma construção distinta do livro didático, inserindo os princípios, diretrizes e parâmetros típicos de cada orientação. Ademais, além do seu valor pedagógico, livros didáticos são artefatos culturais, não menos enraizados em um tempo e cultura específicos do que qualquer outra atividade humana e são moldados pelo contexto no qual são elaborados (LITTLEJOHN, 2012). Ou seja, os livros didáticos são o reflexo de acontecimentos sociais que ocorrem muito além da sala de aula.

Desse modo, a globalização e a conseguinte expansão da língua inglesa pelo mundo influenciaram, e ainda interferem no modo como os livros didáticos são produzidos. Isso porque, com a perda do centro hegemônico da língua e o aumento gigantesco do número de falantes não nativos, surgiu a concepção de que o material didático também precisava ser alterado para suprir as novas demandas e necessidades de seus aprendizes, agora em escala global.

Com isso, os livros didáticos passaram a ser produzidos em duas acepções: a local e a global. Na acepção local, os livros são produzidos por editoras e/ou autores locais, visando uma maior aproximação com as necessidades e prioridades do espaço onde o livro será utilizado. A perspectiva global, por sua vez, refere-se ao fato de que os livros começaram a ser elaborados pelas grandes editoras em duas vertentes distintas: livros produzidos para países específicos e a produção de um livro geral que pode ser utilizado em diversos países, ou seja, para blocos internacionais (GRAY, 2002).

Os livros produzidos, por grandes editoras, para países específicos são os denominados livros globais com algum sabor local (KUMARAVADIVELU, 2012). Esses livros são, em regra, elaborados pelos ditos centros hegemônicos e visam atingir uma comunidade específica, incluindo elementos correlatos a esta. Em muitos casos, esses materiais se adaptam às decisões estipuladas e delimitadas pelas instituições dos países que desejam adentrar, adequando a sua forma de apresentação e o conteúdo às convenções locais. Diferentemente, os livros produzidos por grandes editoras para uso irrestrito em diversos países são os denominados livros globais propriamente ditos. Esses materiais são, ao menos em teoria, desterritorializados, pois visam passar a ideia de que podem ser utilizados em qualquer país, independentemente de seus aspectos sociais e culturais.

Entretanto, precisamos atentar para o fato de que o marcador 'localidade' não pode ser utilizado como único parâmetro para se estabelecer se um livro se conecta ou não com as necessidades desencadeadas pela globalização. Muito mais do que se fixar no local de produção do livro didático, precisamos verificar se este livro propicia, de certa forma, através do ensino da língua, que o aluno se visualize como ser autônomo e como um cidadão global.

Inicialmente, precisamos compreender que o uso do livro didático precisa ser analisado com base em duas posturas que podem ser tomadas pela instituição e pelo professor perante este: a de utilizar o livro como base e fonte única de estudo e a de se ensinar em acompanhamento ao livro como uma das fontes para o processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro caso, o livro é visto como o guia supremo para o processo de ensino-aprendizagem, sendo o responsável por estipular os objetivos, conteúdos e formas de trabalho. Essa postura, de certa maneira, impossibilita a improvisação, isto é, a inserção de materiais e atividades externos aos livros. Na segunda perspectiva, o livro didático não controla a sala de aula, pois serve como suporte para as aulas, possibilitando que o professor improvise mais, seja criativo e adapte o livro às necessidades de seus alunos.

Os estudos atuais sobre o ensino de línguas evidenciam que o livro precisa ser adotado como suporte para as aulas, relacionando-se, desse modo, com o estímulo à reflexão, à autonomia e ao pensamento crítico por permitir uma maior liberdade, tanto para o professor como para o aluno. Ambos podem atuar de forma mais livre em sala de aula, expondo suas opiniões, desejos e atitudes, já que a sala de aula se torna mais flexível e aberta às novas discussões e conteúdos pertinentes e relacionados ao tema chave do livro. O livro didático é, portanto, utilizado como uma preciosa ferramenta que complementa os conhecimentos do professor e do aluno, pois expande a cultura e funciona como instrumento de atualização.

O professor, portanto, tem um importante papel no uso do livro didático, visto que será o responsável por apresentar ao aluno como ele pode e precisa utilizar o livro didático de forma autônoma e benéfica ao seu aprendizado, instruindo-o a utilizar todas as vantagens e benefícios desse instrumento de aprendizagem, além de chamar a atenção para suas lacunas.

De acordo com Leffa (2008, p.15), para que o livro didático auxilie no processo de autonomia do aluno, este precisa ser produzido visando o cumprimento de quatro fases: a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação. Segundo o autor, a fase da análise "parte de um exame das necessidades dos alunos incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender" (LEFFA, 2008, p.16). Em se tratando de livros didáticos pré-produzidos, como ocorre na maioria das escolas, sabemos que essa acepção não será adotada de forma completa, pois este é um material que, mesmo quando produzido localmente, é impresso em larga escala e tem como foco escolas que possuem a língua inglesa como disciplina. Além disso, precisamos aceitar o fato de que os alunos não possuem participação na escolha do livro a ser utilizado, sendo estes, em sua maioria, selecionados pelas instituições ou pelos professores (TOMLINSON, 2008, P.7).

Desse modo, os livros didáticos se adequam à fase da análise a partir do momento que esta também engloba a necessidade de "que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido" (LEFFA, 2008, p. 16). Essa adequação ocorre através da definição de níveis de aprendizagem, assim o conteúdo do livro didático precisa estar relacionado com as necessidades que cada nível requer. Essa delimitação pode ser feita através de medidas governamentais locais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, ou por definições de órgãos internacionais que abarquem certas comunidades, como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas para aplicação no ensino de línguas na Europa.

Nesse sentido, para a construção do livro didático é necessário que se estipule o seu público alvo, mesmo que de forma generalizada. Um livro voltado para alunos denominados, por exemplo, de iniciantes, primários ou secundários *juniors*, precisam ser elaborados utilizando recursos (áudio, figuras, exercícios, entre outros) que permitam a evolução gradual dos aprendizes no decorrer das unidades, bem como, o uso de uma linguagem clara e simples que possibilite a sua fácil assimilação e compreensão. Para cada nível de aprendizagem será utilizado, ou ao menos deveria ser, uma linguagem distinta, coerente com a competência linguística do aluno.

A fase do desenvolvimento refere-se aos objetivos do ensino da língua estrangeira, ao conteúdo a ser ensinado e aos recursos a serem utilizados, ou seja, a delimitação, organização e adequação do conteúdo à estrutura do livro didático. Isso é necessário, uma vez que, para os teóricos da autonomia, apresentar o conteúdo e os objetivos de aprendizagem do ensino de línguas é tão importante quanto o ensino em sala de aula, propriamente dito.

Como vimos, a autonomia do aluno ocorre com a sua participação mais ativa em sala de aula. Para tanto, é indispensável que ele/ela consiga identificar as metas estipuladas para cada unidade de um livro didático. De acordo com Leffa (2009, p.17) "a definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele."

Desse modo, visualiza-se que as fases da análise e do desenvolvimento são complementares e precisam ser

concebidas em conjunto, pois “a etapa do desenvolvimento parte dos objetivos que são definidos depois da análise das necessidades” (LEFFA, 2009, p. 17). Ou seja, é a partir da delimitação das especificações linguísticas que os alunos devem alcançar, em cada nível demarcado, os objetivos específicos para cada plano de aprendizagem.

Além disso, de acordo com Ferro e Bergmann (2008), a junção dessas duas fases, isto é, a necessidade dos alunos e a delimitação dos objetivos e conteúdos a serem alcançados, precisa de bastante atenção, pois é a partir da estipulação destas que o livro didático passa a desempenhar as suas funções secundárias: a de livro como objeto comunicativo, controlador, configurador e estruturador da realidade.

A sua função comunicativa do livro didático refere-se ao fato de que “o material é um agente de comunicação cultural e pedagógica, difundindo pontos de vista e servindo como representante da metodologia da qual faz parte” (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 20). O livro didático, portanto, nada mais é do que uma representação de ideais e valores daqueles que o elaboraram, os quais serão refletidos e perpassados aos alunos.

A influência do livro didático, por sua vez, condiz com a sua característica de “controlador dos conteúdos a serem ensinados, determinando uma progressão de aprendizagem” (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 20). Os livros precisam seguir uma escala de desenvolvimento do conteúdo, partindo do mais simples para o mais complexo, possibilitando, assim, o desenvolvimento gradual do aluno.

Essa delimitação dos conteúdos, de forma controlada, precisa ser feita com muito cuidado, pois o livro didático também é um configurador, uma vez que é um dos principais responsáveis pelo tipo de relação que o aluno criará com os conteúdos introduzidos. Por ser, na maioria dos casos, o elemento central de estudo, os livros didáticos carecem ser feitos de modo a criar motivação pelos estudos, estimulando, ainda, a busca por novos meios e recursos que podem e irão auxiliar o educando no aprendizado, ao invés de manter a dependência com uma única fonte de aprendizagem.

Ademais, na atualidade os alunos estão inseridos em diversas realidades e precisam estar aptos a saberem agir e se portarem em contextos sociais variados. A contextualização do livro didático com a realidade na qual o aluno se insere é realizada através de seu papel de estruturador da realidade “organizando os conceitos por ele apresentados e estabelecendo pontes entre o conhecimento e a vida do estudante”. Além disso, como explicita Leffa (2008), o contexto social do aluno precisa ser considerado, pois

Quando se fala em produção de materiais, tem-se privilegiado o ensino baseado na tarefa. Nesse caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados linguísticos autênticos. A ideia é de que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela realmente é usada fora da sala de aula (LEFFA, 2008, p. 26).

Concebe-se, assim, que, para o desenvolvimento de alunos autônomos e cidadãos do mundo, como se requer na atualidade, não apenas as delimitações de conteúdo e objetivos são importantes, mas também como serão apresentados e trabalhados. As atividades e as tarefas dos livros didáticos precisam ser criadas visando essa finalidade, para que, assim, possibilitem que o aluno visualize a utilidade do conteúdo ensinado com o seu contexto social.

Temas e textos atuais, por exemplo, precisam ser alguns dos recursos utilizados pelos livros didáticos, pois podem ser utilizados como um dos principais estímulos para o interesse do aluno pelo seu aprendizado. Estes, em tese, ostentam o potencial de dar ao aluno a percepção de que seu estudo se pauta na vida em sociedade e não em um mundo fictício criado apenas com o intuito de demonstrar o uso de estruturas gramaticais e vocabulários.

Esses textos e temas carecem ser utilizados pelo livro didático como forma de conectar o aluno ao mundo, posto que o assunto discutido será, de alguma forma, de conhecimento e utilidade para o educando:

Um texto fala sobre algo ou alguém que existe no mundo – até mesmo a ficção –, esse “objeto” do texto, por sua vez, deverá estar de alguma forma ligado ao leitor. Sem essa ligação, que é fruto do interesse do leitor em saber o que diz o texto, dificilmente ele servirá algum propósito didático. O leitor tem sua visão de mundo, e é com ela que ele irá abordar o texto. Se não houver um ponto de encontro entre “o mundo que está na cabeça do leitor” e o mundo que está no texto”, dificilmente haverá comunicação. Se não houver comunicação, também pouco haverá aprendizado (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 71).

Nesse sentido, os autores pontuam que o livro didático, e a forma como este é estruturado, precisam ser capazes de fazer o aluno perceber a utilidade do estudo da língua no seu contexto prático de uso. Além disso, salientam que, ao menos em tese, o livro didático seria um dos elementos responsáveis por fomentar o desenvolvimento de alunos reflexivos, críticos e ativos no seu processo de aprendizagem. Sendo assim, o livro didático para o ensino de línguas deveria se preocupar não apenas com os aspectos linguísticos da língua inglesa, mas, igualmente, com o desenvolvimento do aluno como ser autônomo e cidadão.

A fase da implementação, por sua vez, refere-se à forma como o material didático será usado e inserido em sala de aula, tendo como perspectiva a participação, ou não, de quem o preparou. De acordo com Leffa (2008, p.34), a implementação pode ocorrer de três modos distintos: “(1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem presença de um professor.”

Quando o material é preparado pelo mesmo professor que o usa, a implementação se dá de modo intuitivo (LEFFA, 2008), uma vez que, ao elaborar o seu próprio material, o educador é o responsável pela estipulação dos critérios pedagógicos e metodológicos que fundamentam o material produzido, pela seleção e elaboração das atividades, pela delimitação dos objetivos a serem alcançados com o material, entre outros. Nessa perspectiva, o professor já sabe como e por que precisa atuar de determinada maneira, sem que sejam necessárias maiores explicações sobre o material adotado.

Diferentemente, quando o material vai ser usado por outro professor “há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos” (LEFFA, p.35). Nessa situação, o professor que usa o material didático não tem o conhecimento quanto aos procedimentos adotados em sua elaboração, precisando, portanto, que o autor o direcione e explique, por exemplo, “o objetivo da atividade o tipo de conhecimento que está sendo construído, como a atividade deve ser conduzida junto com os alunos, as possíveis respostas para as questões que estão sendo colocadas, como certas respostas dadas pelos alunos deveriam ser trabalhadas, etc” (LEFFA, p.35).

A terceira possibilidade de implementação ocorre através do uso do material diretamente pelo aluno, sem a influência do professor. Nesse caso, o material didático precisa ser elaborado de forma a possibilitar a motivação e interesse do aluno, além de apresentar instruções claras, diretas e de fácil assimilação para o educando. Na elaboração desse tipo de material Leffa (2008) alerta ser necessário atentar para dois critérios: estabelecer contato com o aluno e tentar prever o que pode acontecer.

O material didático elaborado precisa criar uma conexão com o aluno, oferecendo ao educando “nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento, mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser apreendido. (LEFFA, 2008, p. 35) Sendo assim, o material didático precisa ser produzido observando o conhecimento que o aluno já tem, ou, ao menos, deveria ter de acordo com o nível ao qual está e aquele que precisa alcançar, apresentando, ao mesmo tempo, um papel de revisor do conteúdo e de estimulador pela busca de novos saberes.

Além disso, conforme dito, o elaborador do material didático precisa prever o que pode acontecer, pois, como o professor não estará presente no momento de seu uso, é preciso “ter uma ideia das possíveis dúvidas do aluno” (LEFFA, 2008, p.35). Nesse sentido, ao produzir um material didático, o autor precisa ser criterioso com as informações que apresenta e atencioso com as atividades que insere como forma de tentar evitar possíveis brechas e dúvidas em torno de como as atividades devem ser realizadas e, ainda, mal entendidos em relação ao conteúdo ensinado.

A última fase a ser analisada é a da avaliação, a qual aborda o fato de que o material didático deve ser avaliado pela escola, pelo professor e pelo aluno, de modo a demonstrar se o seu uso é/foi efetivo para o objetivo esperado. A avaliação do material didático pode ocorrer de duas formas: informal e formal. A avaliação informal ocorre, em regra, quando envolve o trabalho de um único professor, sendo este o responsável pela elaboração e implementação do material didático (LEFFA, 2008, p.38). Nessa avaliação, o próprio professor averigua os pontos positivos e negativos do material em sua aplicação com os alunos e analisa se o material alcançou o objetivo delimitado, para então, sendo necessário, reformulá-lo para ser usado novamente e com diferentes grupos de alunos.

Na avaliação formal, por sua vez, o material é preparado por um grupo de professores para uso próprio e/ou de outros colegas, assim como por editoras de materiais didáticos. Nessa situação, a avaliação do material “pode ser feita por consultoria de um especialista ou por questionários e entrevistas com os alunos” (LEFFA, 2008, p. 38). No que concerne a participação dos alunos, a avaliação visa a investigar como usam o livro e quais as suas impressões em relação ao mesmo:

A avaliação formal pode também ser feita através de protocolos, onde os alunos, ao fazerem as atividades solicitadas pelo material, procuram expressar o que estão pensando, demonstrando assim os tipos de raciocínio em que estão envolvidos, as estratégias de aprendizagem que estão usando e as atitudes que estão desenvolvendo (LEFFA, 2008, p. 38)

Portanto, no que tange a autonomia do aluno, na fase da avaliação, o foco precisa ser analisado não apenas no material didático propriamente dito, mas, principalmente, se este possibilita que o aluno avalie o seu processo de aprendizagem. Isto porque a autonomia do aluno no ensino de línguas condiz tanto com a aprendizagem do conhecimento linguístico, quanto com o seu autoconhecimento em relação a este processo. De acordo com a fase da avaliação, o livro didático

precisa, conseqüentemente, disponibilizar atividades e exercícios que o propicie a averiguação da assimilação do conteúdo pelo aluno para que este verifique os pontos em que precisa melhorar e perceba em qual nível de aprendizagem se encontra.

Diante disso, verificamos que para o ensino de língua inglesa na atualidade é necessário que o livro didático, seja este local ou global, conceba que o aluno não é mais um ser receptor de conteúdo, mas um produtor de conhecimento. Nessa perspectiva, o livro didático será um dos responsáveis em ajudar a desenvolver a capacidade de reflexão crítica do educando, não apenas em relação aos aspectos linguísticos da língua, mas também no que tange às inferências sociais e culturais desencadeadas pela expansão mundial da língua inglesa.

Concluído este capítulo, o qual realizou, juntamente com o Capítulo 3, uma incursão pelos pilares de sustentação teórica da nossa pesquisa, passamos ao Capítulo 5, a seguir, para a apresentação e análise dos livros didáticos.

5 Conclusão

O ensino de línguas tem passado por diversas transformações calcadas, principalmente, nas mudanças advindas do processo de globalização. Essas modificações tornaram evidente a necessidade de inserir, no ensino de línguas, a concepção de que a sala de aula é uma extensão da vida em sociedade, tendo interferência direta no modo como os alunos irão atuar neste.

A perspectiva atual do ensino de língua inglesa precisa se pautar em sua postura como língua do mundo e na conseqüente necessidade de desenvolver alunos como ser social-cidadão. Desse modo, deve-se compreender que o processo de ensino da língua precisa ser fundamentado na implementação dos direitos humanos e no desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania.

Essa necessidade decorre do fato de a educação estar intrinsecamente relacionada à assuntos como identidade, igualdade, liberdade, diferença, respeito, entre outros. Percebe-se, assim, que o ensino de línguas fomenta o desenvolvimento de alunos como cidadãos globais, visto que, as discussões em sala de aula devem permitir ao aluno o ganho da consciência de que ele precisa permitir a terceiros os mesmos direitos que exerce em seu proveito ou conveniência, respeitando as diferenças, identidades e liberdades de cada um.

Frisamos que a possibilidade de diálogo entre os diferentes sujeitos pauta-se em um elemento crucial: o desenvolvimento de sujeitos autônomos. Essa autonomia deve ter início na sala de aula, através da compreensão de que ela será o meio para as negociações entre os diferentes sujeitos participantes da relação social. A autonomia do aluno precisará, então, ser compreendida em uma perspectiva mais ampla que a visualize não apenas como uma capacidade para o aluno assumir a responsabilidade em relação ao seu próprio aprendizado, mas, principalmente, como veículo para o pensamento crítico, social, cultural e democrático.

É necessário salientar que a autonomia do aluno pode ser fomentada por meio de diversos estímulos e de diversos instrumentos, tais como: o professor, o livro didático, o posicionamento teórico escolhido, as atividades específicas, o contexto da sala de aula, entre outros. É necessário, entretanto, para lograr o intuito acima mencionado, conscientizar os alunos sobre a importância do emprego de sua capacidade autônoma, analisar e mostrar-lhes os meios mais adequados para que isto ocorra.

O livro didático realiza, assim, a função de mediação no processo de ensino-aprendizagem, além de ser de grande importância para a promoção da autonomia do aluno. O livro didático, no entanto, precisa ter, em sua estrutura e construção, os preceitos da autonomia do aluno para que, assim, essa possa ser incorporada de forma consciente no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, verifica-se que os livros didáticos precisam estar calcados nos preceitos da autonomia do aprendiz, devendo, na atualidade, abarcar dentro da responsabilização do aluno por parte de seu aprendizado, meios de auxiliar no seu desenvolvimento como ser social, capaz de distinguir situações e contextos, possibilitando agir e atuar da melhor forma no uso da língua inglesa, seja na interação com falantes nativos ou não-nativos.

Vislumbra-se, então, que, caso o livro não seja pautado na busca pela autonomia do aluno, ele será apenas mais um meio de revisão e estudo do conteúdo aplicado em sala de aula. Sua construção precisa estar, desse modo, em consonância com os conceitos e os princípios teóricos da autonomia do aluno, podendo, assim, vir a ser fonte de estímulo para a responsabilidade do aluno e de seu senso crítico.

- _____. 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.
- _____. **Learner autonomy 8: teacher and learners perspectives**. Dublin: Authentik, 2007.
- _____. The philosophy and politics of learner autonomy. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, 1997, p. 18-34.
- _____. Autonomy and Communication. In: BENSON, P.; TOOGOOD, S. (Ed). **Learner autonomy 7: challenges to research and practice**. Dublin: 2002, p. 10-28.
- BENSON, P.; COOKER, L. **The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy**. Reino Unido: Equinox, 2013.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Nova York: Longman, 2007.
- CANAGARAJAH, A. S. Globalization, methods and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. Nova York: Routledge, 2002, p. 134-150.
- CARABAIN, C. et al. **Global citizenship – From public support to active participation**. Amsterdã: NCDO, 2012.
- CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2014.
- _____. A global language. In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world: history, diversity, change**. New York: Routledge, 2012, p. 151-196.
- DAM, L. **Learner autonomy 3 - from theory to classroom practice**. Dublin: Authentik, 1995.
- FERRO, J.; BERGAMIN, J. C. F. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira: produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. New York: Routledge, 2002, p. 151-167.
- GROVER, P. **Oxford English 4 – Knowledge and skills**. Australia: Oxford University Press Australia & New Zealand, 2013.
- GUILHERME, M. Preparing critical citizens and educators for an intercultural world. In: _____. **Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2002, p. 206-226.
- _____. English as a Global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship. *Language and Intercultural Communication*, v. 12, i. 1, 2007, p. 72-90.
- HULL, G. A.; STORNAIUOLO, A.; SAHNI, U. Cultural citizenship and cosmopolitan practice: global youth communicate online. **English Education**, v. 42, n. 4, p. 331-367, jul. 2010.
- JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching (500 BC – 1969)**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.
- KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. In: EDGE, J. (Ed.). **(Re)Locating TESOL in an Age of Empire**. London: Palgrave/Macmillan, 2006, p. 1-32
- _____. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. M. L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 129-148.
- LAMB, T.; REINDERS, H. **Learner and teacher Autonomy: concepts, realities and responses**. Londres: John Benjamin Publishing Company, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.
- LAWTON, D.; CAIRNS, J.; GARDNER, R. **Education for Citizenship**. New York: Continuum, 2000.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- _____. Como Produzir Materiais para o Ensino de Línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008, p. 15-42.
- _____. (Ed.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994
- LEITH, D.; SEARGEANT, P. A colonial language. In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world: history, diversity, change**. New York: Routledge, 2012, p. 101-149.
- 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.
- _____. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 38, p. 77-88, 1999.
- _____. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In: MÄKINEN, P.; KONONEN, V. (Ed.) **Future perspectives in language education**. Oulu: Faculty of Education, Oulu University, 2004, p. 15-25.
- LITTLEJOHN, A. Language teaching materials and the (very) big picture. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 9, s. 1, p. 283-297, 2012.
- LITTLEWOOD, W. Cooperative and collaborative learning tasks as pathways towards autonomous interdependence. In: BENSON, P.; TOOGOOD, S. (Ed.). **Learner autonomy 7: challenges to research and practice**. Dublin: 2002, p. 29-40.
- _____. Self-access: why do we want it and what can it do? In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, 1997, p. 79-92.
- MACHADO, N. J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.
- MAGNO e SILVA, W. Livros didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 57-78.
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas/SP: Pontes, 2007, p. 119-140.
- _____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.) **Saberes em português: ensino e formação docente**. São Paulo: Pontes, 2008. p. 57-77.
- MILLER, L. (Ed.). **Learner autonomy 9: autonomy in the classroom**. Dublin: Authentik, 2007.
- 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.
- 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
- NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, 1997, p. 192-203.
- OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Nova York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- OSLER, A.; STARKEY, H. Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people’s experiences. **Educational Review**, v. 55, n. 3, p. 243-254, 2003.
- _____. **Changing citizenship: democracy and inclusion in education**. Maidenhead: Open University Press, 2005.
- _____. **Citizenship and learning language – international perspectives**. Staffordshire: Trentham Books Limited, 2005.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. **Linguagem e Ensino**, Pelotas: EDUCAT, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.
- PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de Língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.
- PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (Ed.) **Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives**. Londres: Palgrave Macmillan, 2003.
- PENNYCOOK, Alastair. A critical pedagogy and second language education. **System**, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.
- _____. Cultural alternatives and autonomy. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, 1997, p. 35-53.
- _____. 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.
- _____. ELT and Colonialism. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Ed.) **International handbook of English language teaching**. New York: Springer, 2007, p. 13–24.
- _____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. M. L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 13- 44.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- 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.
- RIDLEY, J. **Learner autonomy 6: developing learner’s thinking skills**. Dublin: Authentik, 1997.
- SCHARLE, A.; SZABO, A. **Learner autonomy – a guide to developing learner responsibility**. São Paulo: Cambridge do Brasil, 2000.

- SEARGEANT, P. English in the World Today. . In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world: history, diversity, change**. New York: Routledge, 2012, p. 5-47.
- _____. English and linguistic globalisation. In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world: history, diversity, change**. New York: Routledge, 2012, p. 178-187.
- SIQUEIRA, S. Inglês como língua do mundo: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S. C.; EL KADRI, M. S. **Inglês como língua do mundo: Ensino-aprendizagem e Formação de Professores**. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.
- _____. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) **Materiais Didáticos** – para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.
- TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. New York: Bloomsbury Academic, 2013.
- _____. **English Language Learning Materials**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2008.
- _____. **Materials developing in language teaching**. Londres: Cambridge University Press, 2011.
- UNESCO. **Global citizenship education** – preoaring learners for the challenges of the 21st century. França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014.
- VOLLER, P.; BENSON, P. Introduction: autonomy and independence in language learning. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997, p. 1-12.

Doutoranda pelo Programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Recebido em: 01/07/2015

Aprovado em: 02/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: