



O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês

The Role of Textbooks for Promoting Autonomy in English Learning

Samuel de Carvalho Lima*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró, Rio Grande do Norte / Brasil
samuel.lima@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-7145-3686>

Flávia Vieira**

**Universidade do Minho (UMinho), Braga / Portugal
flaviav@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6932-4009>

RESUMO: Este estudo investiga o papel do livro didático no desenvolvimento da autonomia dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira, com base na análise de conteúdo de três livros didáticos e de entrevistas com seis professoras que os utilizavam. Os livros didáticos analisados incluem atividades com potencial de desenvolvimento da autonomia, embora em número limitado e com incidência maior em processos de aprendizagem/uso da língua e menor em processos didáticos e no eu do aluno. As professoras reconhecem a importância do livro didático mas também a sua insuficiência numa pedagogia para a autonomia, complementam-no com estratégias centradas nos alunos e apontam a prevalência de culturas de ensino adversas a esta abordagem. Do estudo emerge uma proposta exploratória de reflexão-ação para a promoção da autonomia, relativa ao livro didático (pressupostos e atividades) e ao professor (concepções, premissas, estratégias e constrangimentos).

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; autonomia; ensino da língua inglesa; escola pública.

ABSTRACT: The present study investigates the role of textbooks for promoting learner autonomy in teaching English as a foreign language, drawing on the content analysis of three textbooks and interviews to six teachers who used them. The textbooks include activities that can potentially promote learner autonomy, although in a reduced number and mostly focused on processes of language learning/ use rather than on didactic processes and the learner's self. The teachers acknowledge the importance of textbooks but also their limitations for promoting autonomy, use complementary learner-centred strategies, and

point out the prevalence of teaching cultures that constrain this approach. An exploratory reflection-action framework for promoting autonomy emerges from the study as regards the textbook (assumptions and activities) and the teacher (conceptions, premises, strategies, and constraints).

KEYWORDS: textbook; autonomy; English language teaching; public school.

1 Introdução

A discussão sobre autonomia não é exclusiva da didática de línguas estrangeiras. Freire (1996) discute práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, enfatizando o respeito que devemos ter pela cultura e conhecimentos que trazem para a sala de aula e sublinhando o papel dos educadores na promoção de pedagogias dialógicas. Trata-se, acima de tudo, de encarar a educação como um espaço de transformação e emancipação, e não de reprodução e domesticação.

No campo da educação em línguas, Holec (1981) foi pioneiro na proposta de promoção da autonomia como capacidade de gerir a aprendizagem, implicando que os alunos desenvolvam competências de autodireção ao nível dos objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação. Ao longo dos anos, têm vindo a proliferar escritos que teorizam sobre a autonomia ou que reportam modelos e práticas pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, através de estudo de caso, relatos de experiências e narrativas de aprendizagem (BENSON, 2006; BENSON; HUANG, 2008; COTTERALL, 2000; JIMÉNEZ RAYA; LAMB, 2008; JIMÉNEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, 2017; LEE, 1998; LITTLEWOOD, 1996; MURRAY; LAMB, 2018; PAIVA, 2008, 2009; REINDERS, 2010). O desenvolvimento da autonomia é essencial à promoção de conhecimento e estratégias metacognitivas que facilitem a regulação das aprendizagens pelos alunos, assim como ao reforço da sua participação em processos de negociação de sentidos e decisões. Estes aspetos são fundamentais à reconstrução dos papéis pedagógicos em sala de aula no sentido da sua democratização.

Diante do exposto, a questão norteadora de nossa investigação é a seguinte: de que forma o livro didático apoia o desenvolvimento da autonomia dos alunos na aprendizagem da língua inglesa na escola pública?. Essa questão central se subdivide em duas secundárias: que tipo de autonomia é promovida através das atividades propostas nos livros didáticos

adotados pela escola pública?; e como a prática de ensino do professor de Inglês promove a autonomia em sala de aula, tendo em vista sua interação com o livro didático e os alunos?. O estudo foi conduzido pelo primeiro autor com a supervisão da segunda autora, no âmbito de um projeto de pós-doutorado realizado em Portugal em 2018, reportando-se ao ensino de inglês no ensino secundário, correspondente aos primeiros três anos do ensino médio no Brasil¹. Envolveu a análise de três livros didáticos e entrevistas com seis professoras que os utilizavam, com o objetivo geral de investigar condições de promoção da autonomia na aprendizagem da língua inglesa na escola pública. A partir dos resultados, foi elaborada uma proposta exploratória de reflexão-ação para a promoção da autonomia no ensino de inglês no ensino médio.

2 Enquadramento conceitual

Para Littlewood (1996), a autonomia do aluno pode ser caracterizada através de duas componentes: a capacidade e a predisposição. A primeira depende do processamento do conhecimento sobre as possibilidades das escolhas que podem ser feitas e das estratégias a usar, enquanto a segunda depende da motivação e da confiança ao se responsabilizar pelas escolhas. Diante dessa perspectiva, uma proposta de ensino para a promoção da autonomia visa ao desenvolvimento de ações cujos elementos da capacidade e predisposição estejam relacionados, num continuum em que em um extremo encontramos escolhas de baixo nível, que dão conta do controle de operações específicas dentro de uma atividade de dimensão maior, enquanto no outro extremo encontramos escolhas de alto nível, que dão conta do controle da atividade como um todo. Assim, a promoção da autonomia pode ser mais ou menos orientada pelo professor, dependendo do grau de autonomia dos alunos.

Considerando que os alunos deverão desenvolver a sua autonomia para comunicar, aprender e se constituir sujeitos, uma pedagogia para a autonomia, globalmente definida como uma abordagem centrada nos

¹ Os primeiros três anos do ensino médio no Brasil equivalem aos 10º, 11º, e 12º anos do ensino secundário em Portugal. Até 2015/16, a aprendizagem de Inglês em Portugal iniciava-se no 5º ano de escolaridade, tendo desde então passado a iniciar-se no 3º ano de escolaridade e existindo como atividade extracurricular não obrigatória nos primeiros quatro anos de escolaridade desde 2006.

alunos e nos processos de aprendizagem, acrescenta ao desenvolvimento da competências comunicativa dos alunos o desenvolvimento da sua competência de aprendizagem. De acordo como Vieira e Moreira (1993, p. 23), esta competência refere-se ao “conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades necessários a uma aprendizagem eficaz e cada vez mais autónoma da língua”, envolvendo uma vertente intrapessoal, relacionada com a dimensão pessoal da aprendizagem, uma interpessoal, relacionada com a dimensão social dessa aprendizagem, e uma didática, relacionada com a dimensão instrucional. As autoras (Vieira; Moreira, 1993, p. 71) recomendam que os alunos sejam envolvidos na reflexão sobre a sua aprendizagem em três áreas: “eu, o aluno” (por exemplo: objetivos, expectativas, hábitos, estilos e atitudes pessoais), “processos de aprendizagem” (por exemplo, no âmbito da leitura, escrita etc.), e “processos didáticos” (por exemplo: relativos às atividades e materiais usados ou à comunicação e papéis pedagógicos em sala de aula).

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, 2017) defendem que uma pedagogia para a autonomia se deverá enquadrar numa visão de educação assente em valores humanistas e democráticos, sublinhando três dimensões da autonomia, não só do aluno como também do professor: 1) autodeterminação, 2) responsabilidade e 3) consciência crítica de si e dos contextos. Na perspectiva desses autores, uma pedagogia para a autonomia favorecerá a emancipação (inter)pessoal e a transformação social, mas há que ter em conta a necessidade de enfrentar constrangimentos que se colocam ao seu desenvolvimento nas escolas, onde ainda prevalecem muitas vezes pedagogias de natureza transmissiva. Assim, argumentam que uma pedagogia para a autonomia representa uma abordagem situada entre o real e o ideal, cabendo aos professores identificar os obstáculos e definir espaços de manobra que lhes permitam uma aproximação a pedagogias mais negociadas, nas quais os alunos desempenhem um papel ativo na construção das suas competências de comunicação e de aprendizagem. Ainda segundo estes autores, tais pedagogias pressupõem um conjunto de princípios que colocam a tónica na importância da ação do professor: encorajar a responsabilidade, a escolha e o controle flexível; facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação; criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva; criar oportunidades para a integração e a transparência; desenvolver a motivação intrínseca; aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem; encorajar a orientação para a ação; promover

a interação conversacional; promover uma avaliação formativa; promover a indagação reflexiva das práticas de ensino e aprendizagem.

No âmbito da promoção de uma pedagogia para a autonomia, os materiais didáticos, e portanto os livros didáticos, podem desempenhar um papel importante desde que contemplem atividades direcionadas ao desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos (SINCLAIR, 1996). Contudo, nem sempre isso acontece, ou acontece em grau insuficiente, o que significa que os professores terão de criar condições para que os alunos se tornem cada vez mais responsáveis e estratégicos em diferentes níveis, da identificação de necessidades de aprendizagem à experimentação de estratégias e à avaliação e revisão das aprendizagens (COTTERALL, 2000; LEE, 1998; REINDERS, 2010). No estudo a seguir apresentado, procurou-se compreender de que forma um conjunto de livros didáticos apresenta possibilidades de promoção da autonomia, e de que modo os professores que utilizam esses livros encaram e desenvolvem a autonomia dos seus alunos.

3 Metodologia de pesquisa

A fim de investigar condições de promoção da autonomia na aprendizagem da língua inglesa na escola pública, foram traçados dois objetivos: 1) analisar o potencial do livro didático na promoção da competência de aprendizagem dos alunos e 2) caracterizar concepções e práticas dos professores relativamente ao papel do livro didático e à promoção da autonomia dos alunos. Foram utilizados procedimentos de natureza essencialmente qualitativa por se tratar de um estudo inferencial baseado na análise de conteúdo de livros didáticos e entrevistas (ANDRADE *et al.*, 1992; BERG, 2001).

O corpus documental se constituiu de três livros didáticos de coleções distintas, adotados para o ensino de inglês no ensino secundário em Portugal e utilizados pelas seis professoras que foram entrevistadas, em três escolas do distrito de Braga. Uma vez que a entrevista incidia no desenvolvimento da autonomia, foram intencionalmente convidadas professoras com formação e trabalho neste campo, conhecidas pela segunda autora, a qual lhes endereçou o convite. Estas professoras usavam cinco livros de três editoras distintas: Porto Editora (10º e 11º anos); Oxford (11º ano); Texto Editora (10º e 12º anos). De forma a abranger diferentes editoras e níveis de escolaridade, foram selecionados para análise três livros didáticos na versão destinada aos alunos:

- 10º ano: *Xplore*. Porto Editora. Autoras: Teresa Pinto de Almeida, Paula M. Araújo, Telma Coelho (192 páginas).
- 11º ano: *Insight Intermediate*. Oxford University Press. Autoras: Jayne Wildman, Cathy Myers, Claire Thacker (143 páginas).
- 12º ano: *Link up to you*. Texto Editora. Autoras: Carlota Santos Martins, Noémia Rodrigues (207 páginas).

O estudo iniciou-se com a análise de conteúdo destes livros didáticos. Após uma caracterização geral de cada um deles quanto aos seus elementos paratextuais, organização temática, número de unidades e de atividades, focou-se a atenção nas atividades neles apresentadas de modo a compreender as possibilidades que oferecem na promoção da autonomia. Para isso, utilizamos o quadro de análise proposto por Vieira, Marques e Moreira (1999) para a verificação do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem (PDCA) das atividades do livro didático. Este instrumento pressupõe que a promoção da autonomia na educação em línguas exige uma focalização nos processos de aprendizagem e assenta no desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, através da qual ele **aprende a aprender a língua**. O quadro integra seis dimensões de análise das atividades: enfoque processual, explicitação, integração, autodireção, monitoração/autoavaliação, materiais de consulta.

Segundo Vieira, Marques e Moreira (1999), o **enfoque processual** se relaciona aos aspectos do processo de aprendizagem da língua, visando o desenvolvimento da consciência metacognitiva e das estratégias de aprendizagem do aluno. Nesta dimensão é possível identificar as seguintes subdimensões: “Eu, o aluno: que tipo de aluno sou eu? [...] Processos de aprendizagem/ Uso da língua: como aprendo/ uso a língua? [...] Processos didáticos: o que penso do processo de ensino/aprendizagem? [...]” (VIEIRA; MARQUES; MOREIRA, 1999, p. 530; ver também VIEIRA; MOREIRA, 1993). A dimensão da **explicitação** se refere à manifestação verbal explícita, nomeadamente na instrução das atividades, do enfoque processual em questão (por exemplo: “Nesta atividade vais aprender como escrever uma carta formal”), assim como a outros aspectos, como a importância da atividade e os requisitos para a sua execução. O objetivo é tornar a atividade transparente para o aluno quanto ao seu foco, finalidades e modo de realização. A dimensão da **integração** diz respeito à articulação entre o enfoque processual e o enfoque linguístico, por exemplo, quando se

fornecem indicações sobre como escrever uma carta formal e se solicita aos alunos a escrita de uma carta formal. Esta integração é necessária para que o aluno compreenda a relação entre os processos de aprendizagem e o uso da língua. A dimensão da **autodireção** está relacionada às possíveis iniciativas ou decisões que podem ser tomadas pelo aluno, suas escolhas na realização das atividades. A dimensão de **monitoração/autoavaliação** se refere ao exercício da capacidade de regulação da aprendizagem, “com incidência em produtos e processos de aprendizagem” (VIEIRA; MARQUES; MOREIRA, 1999, p. 532). O aluno pode avaliar o seu desempenho numa determinada atividade, mas também as suas dificuldades e progressos, ou ainda a eficácia dos métodos utilizados pelo professor. Finalmente, a dimensão relativa a **materiais de consulta** se relaciona à promoção do uso de recursos de aprendizagem para além do livro didático, como dicionários, gramáticas, enciclopédias, internet, entre outros. As dimensões aqui consideradas podem relacionar-se entre si (por exemplo: a autoavaliação implica usualmente um enfoque processual; o uso de recursos pode promover a autodireção) e apontam vertentes complementares da competência de aprendizagem do aluno, essencial ao desenvolvimento da sua autonomia enquanto capacidade de gerir a sua aprendizagem (HOLEC, 1981).

A aplicação do quadro implicou uma leitura integral dos livros didáticos a fim de identificar atividades onde se verificasse a presença das dimensões consideradas, em parte ou no seu conjunto. No caso do enfoque processual, identificou-se a sua incidência principal no “eu do aluno enquanto aluno”, em “processos de aprendizagem/uso da língua” ou em “processos didáticos”, e em cada uma destas áreas identificaram-se os seus focos mais específicos. Para cada atividade com PDCA, foi registada no quadro uma breve descrição da mesma, a sua designação e localização no livro e as evidências da presença das dimensões de análise:

- Enfoque processual: Em que aspecto(s) do processo incide a atividade?
- Explicitação: O que é explicitado?
- Integração: Como se realiza a integração do enfoque linguístico e processual?
- Autodireção: Que iniciativa/poder é conferido ao aluno?
- Monitoração/autoavaliação: Incide sobre o quê?
- Materiais de consulta: Quais são?

Para caracterizar concepções e práticas das seis professoras participantes relativamente ao papel do livro didático e à promoção da autonomia dos alunos, efetuou-se no final do ano letivo uma entrevista individual semiestruturada, agendada em função da sua disponibilidade e gravada em áudio com a sua autorização. Foi construído um guião com seis questões abertas relativas aos seguintes aspectos: importância conferida ao livro didático como recurso na aula de inglês; frequência e objetivos do uso que fazem do livro didático; percepção sobre o potencial do livro usado na promoção da autonomia dos alunos; estratégias e recursos complementares usados para promover a autonomia dos alunos; importância atribuída ao desenvolvimento da autonomia dos alunos; percepção da viabilidade da promoção de uma pedagogia para a autonomia na escola. O guião foi enviado às professoras após a sua aceitação para participar no estudo. Por questões éticas de investigação, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-se o sigilo de suas identidades e instituições.

Para a caracterização do perfil das professoras, foi-lhes solicitado o preenchimento de uma ficha de experiência profissional aquando da realização das entrevistas. Sua experiência profissional varia de 22 a 42 anos. Das seis professoras, três possuem formação pós-graduada: uma possui mestrado em supervisão pedagógica em línguas estrangeiras e duas possuem doutorado em educação. Todas as professoras haviam tido contato com a temática da autonomia, três delas logo durante a sua formação inicial e todas elas ao longo da carreira através de experiências variadas, como cursos de pós-graduação, ações de formação continuada, participação em projetos, participação em congressos e, ainda, através da prática de lecionação de atividades com foco na autonomia. É importante notar que, das seis professoras, cinco já tinham estado ou estavam envolvidas em algum projeto pedagógico ou de investigação relacionado com o tema da autonomia na aprendizagem de línguas. Esse envolvimento assumia múltiplas formas: pesquisa de mestrado, pesquisa de doutoramento, projeto com professores e investigadores académicos, e projetos desenvolvidos nas suas escolas.

A análise das entrevistas possibilitou reunir opiniões diversificadas das professoras em relação ao tema do estudo, procurando-se identificar elementos-chave de suas concepções e práticas, que ilustraremos com trechos das suas respostas. A codificação das professoras (P) foi realizada através da numeração correspondente à ordem em que as entrevistas foram realizadas (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

4 Resultados do estudo

Nesta seção, começamos por apresentar os resultados da análise do PDCA nos livros didáticos, complementando-os posteriormente com dados das entrevistas, o que nos levará a uma proposta final de reflexão-ação para a promoção da autonomia no ensino de Inglês.

4.1 Potencial dos livros didáticos no desenvolvimento da competência de aprendizagem

Os manuais analisados são diversificados quanto ao número de unidades didáticas em que estão organizados, o qual varia entre 5 (10º ano e 12º ano) e 10 (11º ano), e também quanto ao número de atividades propostas, que varia entre 140 (12º ano) e 450 (11º ano)². Todos os livros apresentam índices analíticos que indicam temáticas do programa da disciplina e que deixam antever a exploração das capacidades de falar/interagir, ler, ouvir e escrever, para além da competência cultural.

A Tabela 1 apresenta alguns dados gerais dos três livros didáticos: total de atividades propostas, total de atividades com PDCA identificadas e enfoques processuais dessas atividades. Os valores percentuais foram calculados por referência ao total de atividades de cada um dos livros didáticos.

TABELA 1 – Atividades com PDCA nos livros didáticos

	10º ano		11º ano		12º ano	
Total de atividades	201	100%	450	100%	140	100%
Total de atividades com PDCA	40	19,9%	44	9,7%	26	18,5%
Enfoque no “eu do aluno enquanto aluno”	10	5%	02	0,4%	10	7,1%
Enfoque em “processos de aprendizagem/ uso da língua”	22	10,9%	41	9,1%	15	10,7%
Enfoque em “processos didáticos”	8	4%	1	0,2%	1	0,7%

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar na Tabela 1, a percentagem de atividades com PDCA varia entre 9,7% e 19,9%, ou seja, apenas uma pequena parte das

² As atividades apresentam-se delimitadas de forma distinta, podendo ser mais ou menos abrangentes quanto às tarefas específicas que implicam, o que pode explicar esta variação.

atividades propostas apresenta explicitamente um potencial de promoção da autonomia; por outro lado, o enfoque processual destas atividades é sobretudo nos processos de aprendizagem e uso da língua. A análise da sua distribuição nas unidades de cada livro permitiu concluir que todas as unidades as apresentam, com algumas diferenças de distribuição, e que estão associadas ao desenvolvimento de diversas capacidades linguísticas, também com variações na sua distribuição.

Para uma compreensão do modo como as diferentes dimensões de análise consideradas são operacionalizadas nestes livros didáticos, passamos a apresentar resultados relativos a cada um deles.

Começando pelo livro do 10º ano, a Tabela 2 especifica o enfoque processual das 40 atividades com PDCA nas três subdimensões consideradas: “Eu do aluno enquanto aluno” (25%), “Processos de aprendizagem/uso da língua” (55%) e “Processos didáticos” (20%).

TABELA 2 – Enfoque processual das atividades com PDCA (10º ano)

Enfoque processual	Nº de atividades
Eu do aluno enquanto aluno:	
Atitudes (face ao processo de aprender)	1
Convicções (face à língua)	1
Convicções e estratégias de aprendizagem	1
Estilos de aprendizagem	2
Estratégias de aprendizagem	2
Expectativas de aprendizagem	1
Objetivos e estratégias de aprendizagem	2
Subtotal	10 (25%)
Processos de aprendizagem/uso da língua:	
Estratégias de estudo	3
Estratégias de pesquisa	1
Estratégias de resolução de problemas	5
Processo de leitura	1
Processo de aprendizagem de gramática e vocabulário	4
Processo de escrita	6
Processo de expressão oral	2
Subtotal	22 (55%)

Processos didáticos:	
Avaliação da aprendizagem	6
Papéis do professor e do aluno	2
Subtotal	8 (20%)
Total	40 (100%)

Fonte: elaboração própria.

As atividades incidentes no “eu do aluno” abrangem, por exemplo, atitudes face à língua e ao processo de aprender – “Which of these language(s) would you consider the easiest to learn? Which would you consider the hardest? Why? [...] How do you learn languages?”. (ALMEIDA; ARAÚJO; COELHO, 2017, p. 36) –, necessidades e objetivos de aprendizagem – “Read the following post from a blog on why learning languages can be a passport to the world and take notes to complete the table below. [...] Why learn languages?” (ALMEIDA; ARAÚJO; COELHO, 2017, p. 34) –, ou ainda estilos de aprendizagem – “Now read the profiles below in order to identify and understand your learning style better. [...] Auditory Learning Style. Kinesthetic Learning Style. Visual Learning Style. [...]” (ALMEIDA; ARAÚJO; COELHO, 2017, p. 24).

Os “processos de aprendizagem/uso da língua” focados também são variados, destacando-se, por sua frequência, o processo de escrita, as estratégias de resolução de problemas e o processo de aprendizagem da gramática e do vocabulário. As atividades focadas na escrita indicam elementos de apoio à competência discursiva dos alunos no âmbito dos seguintes gêneros textuais: requerimento, artigo jornalístico, roteiro de novela, ensaio, plano de negócios e carta argumentativa. As estratégias de resolução de problemas são flagradas exclusivamente através da proposta de realização de projetos, abordando situações fictícias, mas plausíveis: recepção e ajuda a intercambistas; criação de um jornal escolar on-line; representação e participação em eventos internacionais. O processo de aprendizagem da gramática e do vocabulário se dá através do reconhecimento do dicionário e da forma de usá-lo, da orientação para a criação de um livro de vocabulário próprio, da discussão sobre o uso de tradutores online e da própria tarefa de tradução com o uso de tradutores on-line.

Em relação aos “processos didáticos”, nas unidades iniciais encontramos atividades incidentes nos papéis do professor e do aluno: “When students cheat on their work by using automatic translation what

should teachers do?” (ALMEIDA; ARAÚJO; COELHO, 2017, p. 41). Encontramos também atividades de avaliação das competências adquiridas, através da apresentação de fichas de autoavaliação no final de cada unidade.

Passando às restantes dimensões do quadro de análise, verificamos que a explicitação do enfoque processual nas atividades é predominantemente de grau mínimo, realizando-se sobretudo através da instrução da tarefa, pressupondo-se que o aluno possa retomar os conteúdos prévios, caso julgue necessário. Ao longo do livro, atividades com a seguinte introdução são frequentes: “Now you are able to complete one of the following tasks with the input given to you from the activities in this unit.” (ALMEIDA; ARAÚJO; COELHO, 2017, p. 39). Em alguns casos, encontramos aspectos de ordem operativa-instrucional: “The following guidelines will help you in this task.” (ALMEIDA; ARAÚJO; COELHO, 2017, p. 75).

Os enfoques processuais aparecem integrados com enfoques linguísticos, ou seja, a reflexão sobre a aprendizagem faz-se acompanhar de tarefas de uso da língua. Por exemplo, a partir do questionamento sobre se os tradutores on-line constituem, ou não, um bom recurso para aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos são convidados a: 1) realizar a tradução de um texto do português para o inglês através de um tradutor on-line; 2) revisar o texto traduzido pelo tradutor on-line; 3) traduzir o texto de volta para português a fim de verificar mudanças significativas com o original; e 4) comparar o resultado com um colega e comentar a qualidade da tradução e do tradutor on-line, refletindo sobre vocabulário, ordem de palavras, estrutura da oração, tempos verbais e elementos culturais.

Na dimensão da autodireção destacamos as atividades de projeto, que geralmente implicam a gestão da aprendizagem ao nível do conteúdo da comunicação, da interação, dos recursos e das estratégias. São atividades de grupo que envolvem a tomada de decisão sobre o tema do projeto, o modo como é desenvolvido e a forma de apresentação do seu produto (por exemplo, em forma impressa ou digital).

A dimensão da monitoração/autoavaliação se dá de forma implícita e explícita. Através de modelos ou instruções a serem seguidos, a regulação da aprendizagem pode ser realizada pelos alunos com foco no processo. Por meio de uma ficha de autoavaliação no final de cada unidade, os alunos podem refletir sobre as suas competências comunicativas com foco no produto. Embora as oportunidades de regulação da aprendizagem sejam regulares, através das fichas de autoavaliação presentes em todas as unidades, são pouco diversificadas.

Em relação aos materiais de consulta, o dicionário e a internet são os elementos predominantes. Algumas atividades analisadas supõem uma tarefa de pesquisa sem indicar o material de consulta. Nesses casos, o uso da internet como fonte fica implícito. Há ainda atividades de levantamento de dados e opiniões (*survey*) a serem realizadas na sala de aula ou na escola. A consulta ao professor de matemática, neste caso, também é orientada, como forma de aprendizagem da melhor forma de tratar e disponibilizar os dados resultantes da atividade.

Passando ao livro didático do 11º ano, na contracapa as autoras se comprometem com uma abordagem para o desenvolvimento da autonomia, com exercícios de trabalho com dicionário, momentos de reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento de competências metalinguísticas. A Tabela 3 especifica o enfoque processual das 44 atividades com PDCA nas três subdimensões consideradas: Eu do aluno enquanto aluno (4,5%), Processos de aprendizagem/uso da língua (93,1%) e Processos didáticos (2,2%).

TABELA 3 – Enfoque processual das atividades com PDCA (11º ano)

Enfoque processual	Nº de atividades
Eu do aluno enquanto aluno:	
Atitudes (face ao processo de aprender)	1
Convicções e valores	1
Subtotal	2 (4,5%)
Processos de aprendizagem/uso da língua:	
Estratégias de estudo	3
Estratégias de resolução de problemas	1
Processo de leitura	6
Processo de aprendizagem de gramática e vocabulário	12
Processo de escrita	15
Processo de compreensão oral	4
Subtotal	41 (93,1%)
Processos didáticos:	
Atividades e materiais didáticos	1
Subtotal	1 (2,2%)
Total	44 (100%)

Fonte: elaboração própria.

A incidência no “eu do aluno” é residual neste livro didático. Em duas atividades são propostas reflexões sobre estratégias ou atitudes que possibilitem ao aluno adquirir uma mente e um corpo saudáveis e sobre o papel da língua na identidade cultural de uma comunidade. Também na subdimensão dos “processos didáticos” flagramos uma única atividade incidente em atividades e materiais didáticos, que sugere um debate acerca da obrigatoriedade da oferta das matérias escolares (Português, Biologia, Inglês etc.). O foco em “processos de aprendizagem/uso da língua” destaca-se por sua frequência e diversidade, com predominância nos processos de escrita e de aprendizagem da gramática e do vocabulário. Os demais processos de leitura e compreensão oral, bem como as estratégias de estudo e de resolução de problemas, são flagrados de forma explícita através das reflexões trazidas pelo rótulo de “estratégia” (*strategy*) ao longo das unidades do livro.

As 15 atividades que envolvem o processo de escrita geralmente apresentam uma estrutura padronizada. Sob o título de *Writing*, após exemplificações de um gênero textual específico, a atividade é apresentada com as seguintes subseções: *Task*, *Ideas*, *Plan*, *Write*, *Check*. Cada subseção é em seguida exemplificada por meio de trechos de atividades distintas para ilustrar a sua recorrência ao longo de todo o livro didático:

- 1) *Task* – apresentação da tarefa. Ex.: “Write an informal email in reply to the online advert below.” (WILDMAN; MYERS; THACKER, 2014, p. 13);
- 2) *Ideas* – ideias que sugerem o conteúdo do texto a ser escrito. Ex.: “Brainstorm ideas for your story. Think of questions beginning with Who / Why / What / Where / When. Then answer them.” (WILDMAN; MYERS; THACKER, 2014, p. 25);
- 3) *Plan* – o plano estrutural do texto. Ex.: “Decide which ideas you are going to use and match them to these paragraphs. Paragraph 1: Start the letter and ask some questions about how the person has been. Paragraph 2: Describe a recent past experience and say how you felt about it. [...]” (WILDMAN; MYERS; THACKER, 2014, p. 39);
- 4) *Write* – instrução para a escrita do texto em si. Ex.: “Write an opinion essay. Use a paragraph plan to help you.” (WILDMAN; MYERS; THACKER, 2014, p. 51);
- 5) *Check* – revisão do texto. Ex.: “Check the following points: [...] Have you used the correct register? Have you checked grammar, vocabulary, spelling and punctuation?” (WILDMAN; MYERS; THACKER, 2014, p. 77).

Estas atividades abrangem diversos gêneros textuais, de modo a levar o aluno a refletir sobre o produto e o processo da escrita. São exemplos dos gêneros praticados: e-mail informal, narrativa de viagem, carta (para um amigo, para um jornal, de reclamação, de apresentação), relatório, ensaio, resenha, entre outros.

O processo de aprendizagem da gramática e do vocabulário é flagrado explicitamente em todas as seções intituladas *Vocabulary insight*. Conforme anunciado na contracapa do livro, é nesta seção que o uso do dicionário sempre se faz presente, além da reflexão acerca da aprendizagem de vocabulário: “What ways of learning new vocabulary do you know? Rank them from the most useful to the least useful. Give reasons for your ranking.” (WILDMAN; MYERS; THACKER, 2014, p. 14). Esta seção é apresentada ao final de cada unidade, juntamente com uma seção de revisão dos conteúdos gramaticais da unidade e, em alguns casos, com uma seção adicional de revisão cumulativa.

A explicitação do enfoque processual nas atividades com PDCA é predominantemente de grau elevado, realizando-se na instrução da tarefa através da indicação dos passos e requisitos para a sua realização. Além disso, há casos em que a explicitação vai além da instrução, envolvendo aspectos de ordem operativa-comunicativa (como escrever uma carta para um jornal, como consultar um dicionário etc.) e operativa-instrucional (que estratégias seguir na tarefa de audição, como lidar com vocabulário desconhecido etc.).

Os enfoques processuais aparecem integrados com linguísticos nas atividades. A tarefa de escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, é precedida pela reflexão acerca das características de uma carta formal e de uma informal e suas diferenças. A dimensão da integração se demonstra um fator de consistência interna do livro, uma vez que traz reflexões sobre a aprendizagem/uso da língua em todas as unidades, conforme previsto em sua contracapa.

Quanto à autodireção, as atividades analisadas conferem iniciativas aos alunos de modo orientado, sobretudo ao nível da gestão dos conteúdos da comunicação e da avaliação. A gestão do conteúdo e da própria avaliação é prevista em todas as atividades com enfoque no processo de escrita, por exemplo. No entanto, vale destacar que não são recorrentes as tarefas de natureza aberta e não há muita diversidade nos graus de autodireção oportunizados.

A dimensão da monitoração/autoavaliação se dá apenas de forma implícita. Através de modelos e instruções a serem seguidos, a regulação da aprendizagem pode ser realizada pelos alunos, sobretudo no caso do processo de escrita. No entanto, o livro possui seções de revisão e revisão cumulativa que podem, potencialmente, levar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem.

Em relação aos materiais de consulta sugeridos aos alunos, o dicionário é o elemento predominante. Algumas atividades supõem tarefas de pesquisa sem indicação do material de consulta, pressupondo o uso da internet. Há ainda uma atividade de levantamento de dados e opiniões (*survey*), sem orientação/delimitação do público que será consultado.

Passando finalmente ao livro didático do 12º ano, alguns elementos paratextuais, como a tabela de conteúdos, levam-nos a antecipar uma preocupação explícita com o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, evidenciada através de pistas sobre o tipo de atividades e seus propósitos na aprendizagem. São exemplos disso: 1) *Link up to you! Para ligares as temáticas às tuas vivências, experiências e opiniões*; 2) *Link up to what you have learned. Um teste formativo no final de cada subunidade onde poderás fazer a tua própria avaliação*; 3) *Class debate: Is English the easiest language to learn?*. A presença de atividades intituladas *Link up to what you have learned*, ao final de cada unidade, deixa antever explicitamente o enfoque processual em “processos didáticos”, mais especificamente referentes à autoavaliação das competências adquiridas.

Na Tabela 4 explicita-se o enfoque processual das 26 atividades com PDCA identificadas, nas três subdimensões consideradas: Eu do aluno enquanto aluno (38,4%), Processos de aprendizagem/uso da língua (57,6%), Processos didáticos (3,8%).

TABELA 4 – Enfoque processual das atividades com PDCA (12º ano)

Enfoque processual	Nº de atividades
Eu do aluno enquanto aluno:	
Valores e convicções face à língua e ao processo de aprender	9
Expectativas de aprendizagem	1
Subtotal	10 (38,4%)
Processos de aprendizagem/uso da língua:	
Processo de leitura	2
Processo de aprendizagem de gramática e vocabulário	2
Processo de escrita	11
Subtotal	15 (57,6%)
Processos didáticos:	
Avaliação da aprendizagem	1
Subtotal	1 (3,8%)
Total	26 (100%)

Fonte: elaboração própria.

A incidência no “eu do aluno” refere-se quase exclusivamente a valores e convicções face à língua e ao processo de aprender, estando as atividades concentradas na primeira unidade do livro. Essas atividades implicam reflexão e discussão de aspectos como a facilidade e a dificuldade de se aprender inglês, as diferentes línguas faladas ao redor do mundo e o valor atribuído a elas, a expansão da língua inglesa no futuro, entre outros.

Em relação aos “processos didáticos”, embora haja a indicação de testes formativos – *Link up to what you have learned* –, trata-se de testes fechados e objetivos de múltipla escolha que não parecem favorecer competências de aprendizagem. Encontramos uma única atividade em que a avaliação se centra no processo de aprender, a saber: “Consider the difficulties you’ve found while doing the exercises and think about your different language skills. [...] What can I do to improve?” (MARTINS; RODRIGUES, 2017, p. 21).

A dimensão dos “processos de aprendizagem/uso da língua” é a mais frequente, destacando-se o foco no processo de escrita com 11 atividades, tal como acontece no livro didático do 11º ano. A organização das atividades favorece uma reflexão acerca do gênero textual a ser desenvolvido, a maneira

como desenvolvê-lo, seu meio de circulação, conferindo, também, algumas oportunidades de autodireção na gestão de conteúdo da comunicação. Essas atividades abrangem os diversos gêneros textuais: resenha de filme, notícia de jornal, biografia de personalidade, anedota, além de textos argumentativos, explicativos, narrativos, entre outros. A incidência em processos de leitura e de aprendizagem da gramática e do vocabulário é pontual, destacando-se uma atividade de identificação de metáforas em um poema e a reflexão sobre seus significados, bem como uma atividade de revisão e correção gramatical de um texto, sugerindo reflexão e automonitoração sobre o produto da escrita.

A explicitação do enfoque processual nas atividades com PDCA é predominantemente de grau elevado. Realiza-se através de aspectos de ordem conceitual (definição de biografia, definição de anedota etc.), por exemplo: “Based on your analysis on page 118 complete the definition of the genre below.” (MARTINS; RODRIGUES, 2017, p. 122). Além disso, há aspectos de ordem operativa-comunicativa (como escrever um texto argumentativo, como escrever um texto narrativo etc.), por exemplo: “Now analyse the tips below on how to organise an argumentative text looking at the text you have studied on page 127-128 as an example. [...] Issue. Introduce the issue, identifying the subject to be discussed. Sides. Present the sides of the argument” (MARTINS; RODRIGUES, 2017, p. 132). Como podemos observar através dos exemplos, há ainda a pressuposição de que o aluno possa retomar aprendizagens prévias.

As atividades realizam a integração de enfoques processuais e linguísticos. Por exemplo, os valores e convicções face à língua e ao processo de aprender são integrados às competências de leitura, reflexão, debate e escrita que problematizam o estatuto da língua inglesa e a facilidade/dificuldade de aprendê-la. Posteriormente, há um projeto para que os alunos registrem, por meio de pesquisa, palavras (origem, área e exemplos de uso) que foram incorporadas ao inglês na última década.

Quanto à autodireção, as atividades analisadas conferem poucas iniciativas aos alunos, de modo bastante orientado, incidindo sobretudo na gestão do conteúdo da comunicação, por exemplo nas atividades de escrita, que possibilitam a escolha sobre o tema da produção textual. No entanto, vale destacar que não são recorrentes as tarefas de natureza aberta e não há muita diversidade nos graus de autodireção oportunizados.

A dimensão da monitoração/autoavaliação se dá de forma implícita, tal como no livro didático do 11º ano. Mediante modelos e instruções a serem seguidos, a regulação da aprendizagem pode ser realizada pelos alunos com foco no processo de escrita. De forma explícita, destaca-se a atividade de revisão e correção gramatical de um texto já pronto, levando o aluno a refletir sobre o produto da sua própria escrita. Embora as oportunidades de regulação da aprendizagem neste livro didático sejam relativamente reduzidas, ele possui seções de revisão que podem, pelo menos potencialmente, levar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem.

Em relação aos materiais de consulta sugeridos, não são variados nem frequentes: o uso da internet, de forma implícita, é o elemento predominante. Algumas atividades supõem uma tarefa de pesquisa sem indicar o material de consulta, pressupondo-se o uso da internet, por exemplo, para pesquisar dados de um fato histórico com o objetivo de o recontar por escrito.

Considerando os resultados da análise dos três livros didáticos, e apesar da reduzida quantidade de atividades com PDCA face ao total de atividades propostas, podemos dizer que as atividades identificadas apresentam, potencialmente, espaços importantes de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, na medida em que transformam os processos de aprendizagem em objetos instrucionais, expandindo os conteúdos da aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento da consciência metacognitiva e do repertório de estratégias de aprendizagem. Contudo, importa compreender também o papel do professor na promoção da autonomia. Na seção seguinte, apresentamos ideias-chave decorrentes da análise dos testemunhos da professoras entrevistadas.

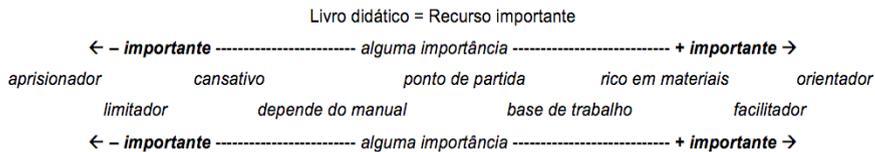
4.2 Perspectivas das professoras sobre o uso do livro didático e a promoção da autonomia

As seis professoras de inglês atuavam no ensino secundário no ano em que se realizou o estudo e utilizavam pelo menos um dos livros didáticos analisados. Como já foi assinalado, todas haviam tido contato com a temática da autonomia por meio da formação, da pesquisa ou da sua experiência profissional, o que visava a obtenção de opiniões informadas.

As respostas das professoras sobre a importância do livro didático em suas aulas de inglês nos possibilitou a elaboração de um continuum que varia do – importante ao + importante, conforme a Figura 1, onde se indicam

algumas ideias presentes no seu discurso. Apesar da variação de respostas, o livro didático é reconhecido como um recurso importante, embora com limitações.

FIGURA 1 – Importância atribuída ao livro didático



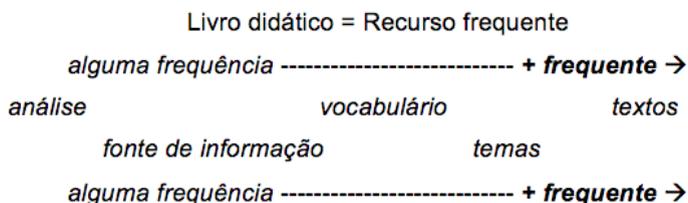
Fonte: elaboração própria.

Uma razão que se demonstrou relevante para o uso do livro didático é o dever ético de utilizá-lo, já que três professoras salientaram que, uma vez que ele é obrigatório e, portanto, os alunos o adquirem, faz-se necessário utilizá-lo³. Um outro dado pertinente é o reforço dado ao fato de que o livro didático precisa ser complementado por outros recursos. Três professoras explicitam que usam outros materiais, enquanto uma deixa isso implícito ao dizer que pouco se apoia no livro adotado. Vale destacar, ainda, uma necessidade apontada por uma professora, a saber: “eu entro no ano letivo tentando saber mais sobre eles (os alunos) e, portanto, nem sempre o manual me serve para isso” (Professora 3). Esta professora evidencia a relevância que atribui ao “eu do aluno enquanto aluno”, fundamental no desenvolvimento da autonomia, salientando que o livro pode carecer dessa dimensão. Como vimos, esta é uma dimensão menos presente nos manuais analisados.

Relativamente à frequência e ao foco principal do uso do livro didático, as respostas das professoras variam entre um uso moderado e frequente, com focos diversos, como representado na Figura 2.

³ Em Portugal, o uso do livro didático, usualmente designado como “manual”, é obrigatório, podendo as escolas selecionar os manuais a adotar para cada disciplina. No caso do inglês, a maioria dos livros didáticos são produzidos por editoras nacionais em conformidade com os programas nacionais da disciplina. Desta forma, usar o livro didático é também uma forma de garantir o cumprimento dos programas e, no caso do ensino secundário, preparar os alunos para os exames de avaliação externa necessários ao ingresso no ensino superior.

FIGURA 2 – Uso do livro didático



Fonte: elaboração própria.

O foco mais frequente no uso do livro didático se refere à leitura, elucidado pela pista lexical “textos”: três professoras deixam esse foco explícito e duas o mencionam de forma implícita, pois referem a relevância dos temas, os quais são apresentados através dos textos. Como ambas afirmam utilizar o livro “com muita frequência” (P2) ou “todas as aulas” (P4), compreendemos que valorizem a sua utilidade sobretudo no âmbito da compreensão escrita, que poderá estar associada à competência cultural.

O uso do livro com o objetivo de análise merece ser ressaltado, na medida em que envolve os alunos na reflexão sobre a adequação deste recurso:

dá-me para fazer uma análise às próprias atividades do manual, porque, às vezes, nem sempre são as mais adequadas. Se calhar [...] há atividades de compreensão oral que não é preciso ouvir para conseguir resolver, e portanto quando isso me acontece eu chamo a atenção dos alunos para eles também desenvolverem um sentido crítico relativamente a isso porque para eles o manual é sagrado, muitas vezes eles pensam que por estar no manual está certo, e depois nem sempre é verdade, e às vezes eu faço-os ver [...] ou quando as perguntas sobre os textos são tão óbvias. (P3)

A prática narrada por esta professora indica uma forma de promover a consciência metacognitiva dos alunos acerca das tarefas de aprendizagem e o seu posicionamento crítico frente ao livro como recurso de aprendizagem.

A importância atribuída ao desenvolvimento da autonomia dos alunos na aprendizagem de Inglês é articulada de diferentes maneiras pelas professoras. Essa importância é veiculada à continuidade dos estudos, inclusive para o mercado de trabalho (P4 e P5), mas também ao desenvolvimento da competência linguística e à eficácia comunicativa (P4 e

P6). Além disso, também é evidenciado que através do desenvolvimento da autonomia os alunos podem se sentir mais autoconfiantes, com a autoestima elevada.

Em relação à percepção da existência de atividades do livro didático que promovam a autonomia, apenas uma professora respondeu categoricamente que essas atividades não existem, apontando isso como uma lacuna e remetendo para o professor a responsabilidade de promover a autonomia dos alunos: “se o professor tiver a formação, então não é lacuna nenhuma [...] se não tem a formação e limitar-se as instruções do livro? Não tem lá a indicação, o aluno não tem lá indicação e os que não têm formação não tem instruções que possam seguir de forma a orientar os alunos para a autonomia” (P6). Essa responsabilização do professor é reforçada de maneira mais veemente por outra professora, através da afirmação de que não valoriza “muito que esse aspecto esteja tratado no manual, porque acho que depende muito mais de nós [...] depende muito de nós tentar encontrar uma forma de ensinar e uma forma de eles aprenderem que encoraja a autonomia deles e que os torna mais independentes” (P5). Por outro lado, foi apontado que as atividades existentes são frequentemente exercícios bastante direcionados. Essa ressalva fica evidente no discurso de duas professoras: “Normalmente são exercícios direcionados [...] perguntas mais diretas, os referentes, sinônimos, frases para completar” (P1); “eu penso que esses manuais dirigem muito os alunos para aprendizagem [...] dizem aos alunos como é que se faz [...] como é que se constrói um tipo de texto e a partir dali o aluno tem que construir [...] já dá uma forma [...] neste aspecto não promove muito a autonomia do aluno” (P2).

Ao serem indagadas acerca de práticas complementares desenvolvidas para além do livro didático no sentido de promover a autonomia dos seus alunos, as professoras referem as estratégias listadas no Quadro 1, revelando a importância do papel do professor na construção uma pedagogia para a autonomia através da reflexão e diálogo sobre os alunos e os processos de aprendizagem, da participação dos alunos em processos de (auto)avaliação, do seu envolvimento na negociação e na tomada de decisões, do recurso a materiais autênticos e da proposta de atividades motivadoras.

QUADRO 1 – Estratégias das professoras para a promoção da autonomia

<p>Diálogo e reflexão sobre os alunos e processos de aprendizagem</p>	<p>Atividade de escrita em inglês para os alunos se apresentarem. Diálogo com os alunos para conhecê-los e saber sua opinião sobre o inglês. Elaboração da lista de características do bom aluno. Diálogo com os alunos para despertar a criticidade. Diálogo sobre as dificuldades e o insucesso com sugestões de melhoria. Orientações orais sobre como estudar.</p>
<p>Envolvimento na negociação e tomada de decisões</p>	<p>Negociação de formas de aprender. Decisão dos alunos quanto aos temas. Escolha de textos pelos alunos. Decisão dos alunos quanto à forma de trabalho (individual, pares, grupo). Negociação dos pesos e modalidades de avaliação. Decisão dos alunos sobre avaliação adicional.</p>
<p>Participação na (auto)avaliação da aprendizagem e do ensino</p>	<p>Autoavaliação e heteroavaliação da oralidade através de quadro. Autoavaliação das atitudes. Fichas de exercícios como tarefa de casa com autocorreção. Correção do teste em grupos de nível. Registro da opinião dos alunos sobre as atividades. Avaliação regular das aulas. Inquérito aos alunos ao final do ano.</p>
<p>Uso de materiais autênticos e atividades motivadoras</p>	<p>Autorização para dispersar energia (ex.: levantar-se). Escrita criativa. Atividades lúdicas. Uso de materiais autênticos (notícias atuais, textos de outras fontes, vídeos). Uso do inglês para conversas sobre tema de interesse do aluno. Pesquisa e discussão de temas à escolha dos alunos.</p>

Fonte: elaboração própria.

As professoras afirmam categoricamente o sucesso das estratégias que experimentam. Muito embora haja variação nas estratégias indicadas por cada professora, podemos identificar na sua ação um enfoque processual no eu do aluno e em processos didáticos que, como vimos, estão menos presentes nos livros didáticos. As professoras ressaltam a relevância da capacidade metacognitiva de regulação da aprendizagem com incidência no processo, nomeadamente através da autoavaliação. De todo o modo, são apontados dois problemas na implementação deste tipo de atividades: o primeiro é a falta de tempo: “gastamos muito tempo para fazer isso” (P2); o segundo é o cansaço dos alunos: “para eles, esse tipo de aprendizagens são

bastante cansativas” (P5). O primeiro problema pode decorrer da pressão em cumprir um programa, ao passo que o segundo pode dever-se à falta de motivação e hábitos de reflexão dos alunos. Para além da falta de tempo e das resistências dos alunos, são apontados outros constrangimentos ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, como a falta de interesse ou a resistência à mudança por parte dos professores, a falta de aceitação por parte da gestão escolar e a falta de orientações superiores (Ministério).

A resistência dos professores à mudança pode estar diretamente associada à gestão do tempo, como fica patente no seguinte testemunho:

Não é muito fácil convencer muitos colegas a adotarem essa abordagem, portanto eu tenho uma equipa que vai oscilando [...] alguns professores depois cansam pois isso também requer tempo. Requer tempo de sala de aula para fazer as coisas de maneira diferente da maneira que fazíamos e requer tempo em casa para fazer análise, para ler respostas que os alunos dão sobre as atividades [...]. Nem todo o professor tem esse tempo. (P3)

Por outro lado, a resistência à mudança pode decorrer da prevalência de culturas assentes numa concepção da escola como um espaço de controle e reprodução de práticas:

Extremamente difícil [...] no ano em que fiz o meu mestrado aqui, na parte experimental [...] o aluno pegava no seu formulário e planificava a sua aula [...] decidia quais as tarefas, quais as suas dificuldades, quais eram os objetivos para aquela aula [...] exigia que o aluno saísse da minha sala de aula e fosse para outro espaço [...] não foi muito bem aceite [...] toda a gente se queixava que havia muito ruído nos corredores, que os alunos andavam muito soltos, que tinham que ser controlados [...] foi-me pedido pelo diretor da altura que parasse, porque eles eram muito novos para esse tipo de metodologia, que não tinham maturidade [...]. Muito difícil de trazer isso para as escolas. (P6)

A percepção destas professoras quanto à possibilidade de implementar uma pedagogia para a autonomia é variável, embora apenas uma tenha declarado ser difícil. Três professoras afirmaram se sentirem confiantes para desenvolver uma pedagogia da autonomia. Os motivos invocados foram os anos de experiência, a formação anterior e a manutenção da ligação com a universidade. Por outro lado, as professoras que ponderaram sobre sua confiança ou afirmaram não se sentirem seguras

apontaram lacunas que precisam ser preenchidas: mais estudo, mais formação e mais apoio, o qual pressupõe também projetos em conjunto entre os pares.

As entrevistas permitiram-nos compreender que os professores podem desempenhar um papel importante na promoção da autonomia dos alunos, complementando o livro didático com estratégias e recursos que, no seu entender, servem a esse propósito. Contudo, as professoras também testemunham a existência de constrangimentos que podem ser difíceis de ultrapassar, assim como a importância da experiência e da formação como condições de confiança no desenvolvimento desta abordagem.

5 Uma proposta de reflexão-ação para a promoção da autonomia

Analisar os livros didáticos e as concepções e práticas de professoras que os utilizam nos possibilitou compreender potencialidades e limitações de uma pedagogia para a autonomia. Dos resultados do estudo emerge uma proposta de reflexão-ação para a promoção desta abordagem no ensino de inglês, que apresentamos no Quadro 2. A proposta integra duas dimensões complementares: o livro didático (pressupostos e atividades) e o professor (concepções, premissas/condições, estratégias complementares e constrangimentos).

QUADRO 2 – Para a promoção de uma pedagogia para a autonomia no ensino de Inglês

Livro didático
Pressupostos
<ul style="list-style-type: none"> ● O livro didático constitui um recurso importante no ensino e na aprendizagem da língua. ● O livro didático deve conter atividades com potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem (PDCA). ● Estratégias e recursos para além do livro didático podem ser necessárias no sentido de promover a autonomia dos alunos.
Atividades com PDCA
<ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque no eu do aluno, nos processos de aprendizagem/ uso da língua e nos processos didáticos. ● Integração de enfoque processual e linguístico, promovendo competências de aprender a aprender e a usar a língua. ● Explicitação do que fazer, da razão de fazer, de como fazer. ● Oportunidades de escolha do que fazer e como (autodireção). ● Oportunidades de revisão da aprendizagem (monitoração/ autoavaliação) ● Oportunidades de usar recursos de apoio à aprendizagem (por exemplo: dicionário, internet)

Professor	
Concepções pedagógicas	Premissas/condições
<ul style="list-style-type: none"> ● Compromisso com um ensino centrado no aluno ● Valorização da autonomia e da necessidade de ajudar os alunos a aprender a aprender e a usar a língua. ● Uso do livro didático como base de trabalho a complementar com outras práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivação. ● Formação. ● Experiência. ● Continuidade. ● Ligação com a universidade. ● Apoio e colaboração interpares.
Estratégias complementares ao livro didático	Possíveis constrangimentos a uma pedagogia para a autonomia
<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo e reflexão sobre os alunos e os processos de aprendizagem. ● Envolvimento dos alunos na negociação e na tomada de decisões. ● Envolvimento dos alunos em processos de (auto)avaliação da aprendizagem e do ensino. ● Recurso a materiais autênticos e a atividades motivadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de orientações normativas. ● Culturas escolares de controle e reprodução. ● Resistências à mudança. ● Falta de interesse dos professores. ● Falta de tempo dos professores. ● Falta de motivação e hábitos de reflexão dos alunos.

Fonte: elaboração própria.

A proposta apresentada não possui cunho prescritivo. Resultando de uma investigação interpretativa de pequena escala, é de natureza exploratória, sendo suscetível a críticas e revisões. De todo o modo, oferece elementos sobre qual pode ser o papel do livro didático na promoção da autonomia, bem como sobre o do professor, integrando formas de apoiar o desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno. Por outro lado, identifica algumas premissas ou condições relativamente ao professor e possíveis constrangimentos à mudança na escola, sinalizando que uma pedagogia para a autonomia se situa sempre entre o real e o ideal, no campo das possibilidades (JIMÉNEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, 2017).

A proposta apresentada poderá ser utilizada para fins didáticos e formativos, apoiando a análise de livros didáticos e o planeamento de atividades, além de promover a reflexão acerca de condições e circunstâncias que podem favorecer ou dificultar esta abordagem. Otimizar a autonomia na aprendizagem representa uma tarefa tão importante quanto complexa, sendo que a reflexão sobre o livro didático e o trabalho do professor constitui-se um ponto inicial possível e necessário.

Referências

- ALMEIDA, T. P.; ARAÚJO, P. M.; COELHO, T. *Xplore*: continuação. Porto: Porto Editora, 2017. 192 p.
- ANDRADE, A. I. *et al.* Para uma caracterização do estado actual da didática das línguas em Portugal: alguns dados preliminares. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 5, n. 2, p. 65-76, 1992.
- BENSON, P. Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, Cambridge, v. 40, n. 1, p. 21-40, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the Transition from Foreign Language Learning to Foreign Language Teaching. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, n. especial, p. 421-439, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300003>
- BERG, B. L. *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001. 304 p.
- COTTERALL, S. Promoting Learner Autonomy Through the Curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, Oxford, v. 54, n. 2, p. 109-117, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.
- HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 51 p.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T. (ed.). *Pedagogy for Autonomy in Language Education. Theory, Practice and Teacher Education*. Dublin: Authentik, 2008. 317 p.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik, 2007. 79 p.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. *Mapping Autonomy in Language Education: A Framework for Learner and Teacher Development*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017. 157 p. Doi: <https://doi.org/10.3726/b11095>
- LEE, I. Supporting Greater Autonomy in Language Learning. *ELT Journal*, Oxford, v. 52, n. 4, p. 282-290, 1998. Doi : <https://doi.org/10.1093/elt/52.4.282>
- LITTLEWOOD, W. “Autonomy”: An Anatomy and a Framework. *System*, Amsterdam, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- MARTINS, C. S.; RODRIGUES, N. *Link up to You!*. Lisboa: Texto, 2017. 207 p.

MURRAY, G.; LAMB, T. (ed.). *Space, Place and Autonomy in Language Learning*. New York: Routledge, 2018. 270 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781317220909>

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 31-38.

PAIVA, V. L. M. O. The Complex Nature of Autonomy. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, n., p. 441-468, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300004>

REINDERS, H. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, Joondalup, v. 35, n. 5, p. 39-55, 2010. Doi: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4>

SINCLAIR, B. Materials Design for the Promotion of Learner Autonomy: How Explicit is 'Explicit'? In: PEMBERTON, R. *et al.* (ed.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 149-165.

VIEIRA, F.; MARQUES, I; MOREIRA, M. A. Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In: CASTRO, R. V. *et al.* (org.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999. p. 527-544.

VIEIRA, F; MOREIRA, M. A. *Para além dos testes...: A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho, 1993. 171p.

WILDMAN, J.; MYERS, C.; THACKER, C. *Insight Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2014. 143p.

Data de submissão: 26/04/2019. Data de aprovação: 09/08/2019.