PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA COM O MANUAL ESCOLAR

FLÁVIA VIEIRA, ISABEL MARQUES & MARIA ALFREDO MOREIRA
(Universidade do Minho)

1. Introdução

Conceber um manual escolar constitui uma tarefa tão ousada quanto inglória.

Ousada não só pela sua complexidade, mas sobretudo porque, sendo o manual um produto de consumo e um texto de massas *ideologicamente marcado*, desempenha uma função fortemente *reguladora* das práticas instrucionais e sociais em sala de aula e constitui, enquanto discurso pedagógico institucionalizado, um potencial instrumento de sujeição a *uma determinada forma de perspectivar os modos de recontextualização do saber*, com implicações significativas no tipo de relação que com esse saber os alunos estabelecem e no processo de construção de uma cultura de aprendizagem em geral.

É exactamente esta *orientação tendencialmente normativa e normalizadora do manual face aos seus receptores* que coloca em causa a sua adequação perante a pluridimensionalidade dos contextos da sua utilização. Independentemente da validade de um manual face aos discursos dominantes da pedagogia num dado momento histórico, a avaliação da sua relevância não pode nunca fazer-se à margem das variáveis *locais* em presença. Neste sentido, o manual expõe-se a diversas interrogações e utilizações, constituindo sempre, do ponto de vista da sua didactização, um instrumento *ambíguo e imprevisível* nas suas funções e, principalmente, nos seus resultados.

Embora professores e alunos reconheçam a necessidade e a utilidade dos manuais, reforçadas nas directrizes oficiais, a consciência das características apontadas implica a instituição de práticas de avaliação dos mesmos, principalmente no sentido contrariar o seu poder impositivo e garantir alguma autonomia na sua utilização.

As perspectivas e enfoques das avaliações possíveis são diversas. Tomando apenas como exemplo trabalhos em curso desde 1995 no Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em particular o Projecto "EME - Estatuto, funções e história do manual escolar"[1], que integra o estudo de manuais de várias disciplinas do campo das ciências e da língua materna, podemos identificar, pelo menos, duas orientações de análise distintas, embora complementares: uma primeira orientação, de sentido "descendente", parte de um discurso particular da pedagogia (por exemplo, o construtivismo e a abordagem da mudança conceptual no campo das ciências) para uma análise de como ele se reflecte em diversos aspectos do texto do manual (correcção da informação científica, sequência dos conteúdos e das actividades propostas, natureza da aprendizagem que o manual supõe, etc.); uma orientação alternativa, de sentido "ascendente", parte da descrição de como o discurso do manual se constitui para a inferência de pressupostos e funções que o orientam. Ambas as orientações procuram compreender de que modo o manual regula os processos de ensino/aprendizagem, que tipo de representações e práticas privilegia, que finalidades pedagógicas institui como legítimas.

No presente caso, as autoras inscrevem-se prioritariamente na primeira orientação de análise, procurando problematizar algumas funções do manual de Língua Inglesa pela construção de uma grelha de análise que procura situá-lo por referência a um discurso particular da pedagogia, designado por "*pedagogia para a autonomia*", cujos pressupostos são visíveis nos textos programáticos da disciplina.

O estudo integra-se no projecto "Pedagogia para a autonomia: contextos e formas de operacionalização" (1997-98)[2], que se desenvolve no âmbito do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA), uma equipa de que fazem parte professores de Inglês dos Ensinos Básico e Secundário e que tem como principal finalidade explorar — nas vertentes investigativa, formativa e de ensino —, o conceito de *autonomia* no contexto do ensino/aprendizagem do Inglês.

A aplicação, ainda em curso, da grelha de análise a um conjunto de manuais do 10º ano[3] elaborados de acordo com os novos programas tem como principal finalidade *avaliar o seu potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos*, componente central da sua autonomia, aqui definida como *capacidade de gerir a própria aprendizagem* (Holec, 1981). Os parâmetros de análise propostos, cuja explicitação constitui o principal objectivo deste texto, permitem inferir o potencial *emancipatório* do manual na vertente processual da aprendizagem, excluindo-se portanto do estudo a noção de "autonomia comunicativa", desde há muito integrada no ensino da Língua Inglesa e que não constitui a marca distintiva das novas orientações programáticas face a programas anteriores[4].

2. Parâmetros de análise do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem em manuais escolares de Inglês

A instituição da competência de aprendizagem como objecto de ensino confere ao professor (e aos materiais didácticos) a função de "ajudar os alunos a considerar os factores que afectam a sua aprendizagem e a descobrir as estratégias de aprendizagem que melhor os servem, no sentido de se tornarem alunos mais eficazes e de assumirem maior responsabilidade pela sua aprendizagem" (Ellis & Sinclair, 1989: 1). Os parâmetros que a seguir explicitaremos, definidos com base na literatura sobre autonomia, em particular nalguns estudos sobre a construção e avaliação de materiais didácticos nesta perspectiva (Holec, 1990; Ellis & Sinclair, 1989 e 1992; Vieira, 1994, 1998; Sinclair, 1996; Li, 1996; Lake, 1997; Nunan, 1997; Wenden, 1997; Vieira & Sá, 1997), incidem na noção de "*aprender a aprender a língua*", que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designada como "learner training", e que inclui a aquisição de um *saber metacognitivo* (referente ao auto-conhecimento, às estratégias e tarefas de aprendizagem), de *estratégias de aprendizagem* (sobretudo as de natureza metacognitiva, relativas a processos de planificação, regulação e avaliação da aprendizagem), e ainda de *atitudes de iniciativa e de responsabilização* pelo processo de aprender (Wenden, 1991).

Definem-se 6 parâmetros a aplicar na análise das actividades didácticas propostas pelos manuais: Enfoque processual; Explicitação; Integração; Auto-direcção; Monitoração/auto-avaliação; Materiais de consulta.

2.1. Enfoque processual

Neste parâmetro, procura-se resposta à questão: *em que aspectos do processo de aprendizagem da língua incidem as actividades propostas?*

A presença ou ausência de um enfoque processual representa o atributo criterial do desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, na medida em que a sua consciência metaprocessual constitui uma componente central da sua autonomia. Assim, importa definir o que se entende por "processo" e quais as suas componentes.

O processo de aprender refere-se, de forma global, aos modos da aprendizagem, os quais, numa pedagogia para a autonomia, se tornam objecto dessa mesma aprendizagem e, portanto, *visíveis no discurso pedagógico*, oral ou escrito. Podem ser agrupados em 3 componentes principais — *o Eu do aluno enquanto aluno, os Processos de aprendizagem/uso da língua e os Processos didácticos dessa aprendizagem* (Vieira & Moreira, 1993; Vieira, 1998). No seio de cada uma destas áreas, podemos encontrar outras mais específicas:

EU, O ALUNO: que tipo de aluno sou eu?
— atitudes, convicções, valores...(face à língua e ao processo de aprender)
— necessidades, objectivos, expectativas de aprendizagem
— hábitos de estudo, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem
...
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM /USO DA LÍNGUA: como aprendo/ uso a língua?
— processos de leitura, escrita, compreensão oral, expressão oral
— processo de aprendizagem da gramática e do vocabulário
— estratégias de estudo, organização das matérias
— estratégias de resolução de problemas
...
PROCESSOS DIDÁCTICOS: o que penso do processo de ensino/aprendizagem?
— comunicação pedagógica
— papéis do professor e do aluno
— actividades e materiais didácticos
— (in)sucesso (razões, estratégias,...)
— (in)disciplina (razões, estratégias,...)
...

A transformação destas áreas em objectos instrucionais resulta na expansão dos conteúdos de ensino/aprendizagem e implica necessariamente "a integração de perspectivas e saberes individuais numa interpretação colaborativa, que não é apresentada pelo professor como a versão certa do conhecimento, mas como o resultado de um processo adaptativo de negociação, que ele orienta mas cuja direcção é fortemente regulada pelas prestações dos alunos" (Vieira, 1997: 11). Uma das principais implicações de um enfoque processual reside na recuperação do poder discursivo do aluno pela integração das suas visões particulares sobre a aprendizagem, condição indispensável ao desenvolvimento da sua consciência metaprocessual e da sua competência estratégica.

2.2. Explicitação

Neste parâmetro, procura-se responder à questão: *em que medida e de que forma se encontra explicitado, no texto das actividades propostas, o seu enfoque processual?*

Uma das condições do desenvolvimento da competência de aprendizagem consiste na *transparência* das actividades propostas (Wenden & Rubin, 1987; Ellis & Sinclair, 1989; Sinclair,1996; Vieira, 1998), ou seja, o aluno deve compreender o que faz, como faz e por que faz, para além de fazer. Reforça-se, a um nível *instrucional explícito*, a par de um saber operativo, *um saber relativo a princípios da aprendizagem* ("procedural/principled knowledge", Chouliaraki, 1997), promovendo-se a consciência crítica dos alunos face aos modos de aprender a língua em contexto escolar.

O grau de explicitação do enfoque processual de uma actividade é variável. Numa explicitação de grau mínimo, temos o exemplo convencional da actividade com instrução directa de realização; já um grau elevado de explicitação incluiria aspectos como: a indicação do enfoque processual específico; os pressupostos, finalidades, utilidade e aplicabilidade da actividade; os passos e requisitos para a sua realização; a sua relação com actividades anteriores da mesma natureza; etc. Parte desta informação pode ser fornecida directamente pelo professor, mas a sua presença no manual torna-a directamente acessível ao aluno, a quem aquele prioritariamente se dirige. No entanto, uma explicitação de grau elevado num conjunto alargado de actividades de um manual poderá resultar em textos demasiado longos, por vezes excessivamente condicionadores da aprendizagem, noutros casos redundantes face a aquisições anteriores dos alunos. A tendência generalista e normalizadora do manual é dificilmente compatível com o reconhecimento das variáveis situacionais, o que dificulta a identificação de critérios válidos para a definição do grau de explicitação mais adequado. Caberá ao professor e aos alunos operar localmente a selecção ou a extensão da informação disponível.

2.3. Integração

Neste parâmetro procura-se responder à questão: *em que medida e de que forma se encontra o enfoque processual articulado com um enfoque linguístico?*

A integração das componentes linguística e processual da aprendizagem da língua tem sido apontada como condição de facilitação do desenvolvimento da autonomia do aluno (Holec *et al.*, 1986; Wenden & Rubin, 1987; Ellis & Sinclair, 1989; Vieira, 1998), na medida em que as tarefas de *aprender uma língua e aprender a aprender uma língua* são praticamente indissociáveis. Por exemplo, faz sentido articular a prática da leitura com uma reflexão sobre o que significa ler. Embora nalgumas áreas processuais seja frequente isolar tarefas de reflexão sem uma componente linguística, esta separação é apenas virtual; tomando o exemplo das atitudes face à língua e à aprendizagem, sabemos como estas condicionam e são condicionadas pelas práticas linguísticas, pelo que o princípio da integração pode ser analisado de duas formas: pela proximidade das componentes processual e comunicativa nas actividades propostas, e pela consistência entre ambas as componentes quando ocorrem em separado (por exemplo, se o manual apresenta um questionário de consciencialização dos alunos sobre a importância de assumir responsabilidades e tomar iniciativas no processo de aprendizagem, as tarefas de uso da língua deveriam promover a tomada de iniciativas e a assunção de responsabilidades, o que permitiria concluir pela presença do parâmetro da integração, como factor de consistência interna do manual).

2.4. Auto-direcção

Com este parâmetro, pretende-se responder à questão: *em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno tome iniciativas ou decisões?*

À capacidade de auto-direcção subjaz a tarefa de *escolha* como atributo criterial do conceito de *gestão*, que tomámos como definidor da capacidade de ser autónomo. Esta gestão, que podemos caracterizar como *metodológica, situacional* ou *técnica*, implica a aquisição de capacidades operatórias de direcção da aprendizagem (Holec *et al.*, 1996; Holec & Huttunen, 1997) e pode realizar-se em diferentes graus, consoante o grau de autonomia do aluno ou o grau de exercício dessa autonomia no âmbito da definição das várias componentes do processo de aprender: objectivos, conteúdos, estratégias, avaliação (de produtos e processos), tempo e espaço, recursos e interacção. Desenvolver actividades onde o aluno assuma algum controlo destas componentes implica uma redefinição das relações de poder na sala de aula e uma redistribuição de direitos e deveres pedagógicos entre professor e alunos. Ao nível dos manuais, implica principalmente a proposta de tarefas de *natureza aberta* — aos níveis linguístico, temático e organizacional —, *adaptáveis* — e não adaptadas — a diferentes orientações pessoais e ritmos de aprendizagem (Holec, 1990). A determinação do grau de auto-direcção a conferir aos alunos dependerá das condições locais da sua operacionalização, exigindo, em grande parte das situações escolares, uma fase de "descondicionamento" relativamente a uma concepção transmissiva e ainda dominante da educação, em favor de uma orientação *interpretativa e exploratória* (Barnes, 1976).

2.5. Monitoração/auto-avaliação

A aplicação deste parâmetro visa responder à questão: *em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno faça a regulação da sua aprendizagem?*

A capacidade metacognitiva de regulação da aprendizagem, com particular destaque para a auto-avaliação, implica a identificação de critérios e a sua comparação com desempenhos, estimulando uma abordagem exploratória face a ambos e a adopção de uma "*estratégia de aprendizagem em profundidade*" ("deep learning strategy", Cowan, 1981). Com uma incidência em produtos e processos de aprendizagem, as práticas de regulação assumem uma *finalidade formativa* e são de *natureza idiossincrática*. Não se trata de fazer das avaliações dos alunos réplicas das práticas avaliativas dos professores, mas sim de desenvolver, em cada aluno, relativamente a si mesmo e aos outros, capacidades de observação, julgamento e análise crítica, correcção, compreensão e resolução de problemas, planificação e apreciação de estratégias de remediação. Para facilitar o desenvolvimento destas capacidades,

o manual poderá proporcionar actividades de conceptualização e exercício activo das mesmas (cf. Vieira & Moreira, 1993).

2.6. Materiais de consulta

Mediante a aplicação deste parâmetro, procura-se responder à questão: *em que medida e de que forma promovem as actividades propostas o recurso a materiais de consulta?*

Uma pedagogia para a autonomia requer a mobilização de recursos múltiplos de aprendizagem, entre os quais figuram os materiais de consulta — o dicionário, as gramáticas, as enciclopédias, a internet, etc. Uma aproximação do aluno ao saber implica o *acesso a diversas fontes de saber*, em substituição de uma dependência quase exclusiva face ao professor. Muitos manuais apresentam formas mitigadas deste requisito, pela inclusão de secções independentes com listas lexicais, explicações gramaticais, transcrições de textos orais, soluções dos exercícios e textos de leitura opcional, para as quais o aluno pode ser remetido. Cria-se, nalguns destes casos, uma espécie de "discurso imaginário" (Bernstein, 1997), pela recontextualização de textos originais no discurso do manual, com finalidades pré-definidas e uma organização pedagogicamente determinada, o que, embora económico do ponto de vista do utilizador, se torna redutor do ponto de vista dos processos de procura, selecção e compreensão da informação.

3. Um exemplo de aplicação dos parâmetros de análise

Toma-se aqui, como exemplo de aplicação dos parâmetros apresentados, a análise de um manual de Inglês elaborado de acordo com os novos programas. Em anexo, apresenta-se uma grelha onde são caracterizadas as actividades seleccionadas como apresentando potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos (PDCA), perfazendo um total de 60.

MANUAL: *Aerial* (Série: Aerial — 5º a 12º anos de escolaridade)
NÍVEL: 10º ano — LE1/2, 14/6
AUTORAS: Angelina Torres, Emília Gonçalves, Lise K. Santos (Coord. Ped.: David Davis)
LOCAL ED./EDITORA: Porto: Areal Editores
DATA: 1995
EXTENSÃO: 272 pp.

Os elementos paratextuais deste manual — capa e tabela de conteúdos —, não indiciam uma preocupação explícita com o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos. Não encontramos aí qualquer elemento que nos reporte para a ideia de autonomia, embora no texto da contracapa se afirme que o manual segue estritamente o novo programa, o qual

integra aquele conceito. A leitura da tabela de conteúdos deixa antever uma grande quantidade de textos, um enfoque central na gramática e uma diversidade de actividades sob a designação de *Follow-up*, incidentes em diferentes capacidades linguísticas. A diversidade de critérios na definição das designações adoptadas nas actividades do manual dificulta uma compreensão imediata do seu âmbito, o que se agrava pela utilização de diferentes designações para actividades muito semelhantes. Denominações como *Project, Dictionary Skills e Self-Evaluation Sheet* são as únicas que deixam antever a existência de um enfoque processual explícito.

Os Quadros 1 e 2 apresentam a distribuição e tipos das 60 actividades com PDCA[5].

Consultando os Quadros, podemos verificar o seguinte:

a. Na globalidade do manual, as actividades com PDCA representam 14.3% do total de actividades (60 em 419);

b. A distribuição dessas actividades pelos 3 blocos temáticos é relativamente equilibrada, embora percentualmente mais elevada no Bloco 2;

c. As actividades analisadas não se distribuem equitativamente pelo tipo de competências abrangidas pelo manual, estando sobretudo integradas em tarefas de leitura, escrita e pesquisa.

Destes dados pode concluir-se que o manual apresenta alguns espaços de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, o que se confirma pela observação do Quadro-síntese apresentado em anexo. É com base nos dados aí registados que se fará, de seguida, uma apreciação sumária das actividades em cada um dos 6 parâmetros considerados.

Quadro 1. Distribuição Geral das Actividades com PDCA

BLOCOS TEMÁTICOS	Total Acts.	Acts. c/ PDCA
Unidade Introdutória	15	2(13.3%)
Identity (3 Unidades)	67+54+49=170	8+6+8= 22(12.9%)
Freedom (2 Unidades)	44+46=90	10+9=19(21.1%)
Innovation (3 Unidades)	28+55+61=144	1+11+5=17(11.8)
Total	419	60(14.3%)

Quadro 2. Tipos de Actividades com PDCA

ACTIVIDADES c/ PDCA	Nº
COMPREENSÃO ESCRITA	
Anticipation	5
Vocabulary	8
Total	*13*
PRODUÇÃO ESCRITA	
Follow-up Work	12
Letter Writing	1
Description	1
Written Work	2
Total	*16*
COMP. ORAL/ INTERACÇÃO	
Listening	5
Role-play	1
Debate	1
Simulation	1
Total	*8*
GRAMÁTICA	
Language Focus	2
Dictionary Skills	3
Pronunciation	1
Consolidation	1
Total	*7*
PESQUISA	
Project Work	3
Over to You	1
Survey	3
Research	1
Research Work	2
Researching	1
Research on Research	1
Consolidation/Pesquisa	1
Outdoor Visit	1
Summing-up the Subject	1
Total	*15*
COMP. APRENDIZAGEM	
Self-Evaluation Sheet	1
Total	*1*
Total de Acts. c/ PDCA	60

3.1. Enfoque processual

Os objectos processuais em foco nas 60 actividades com PDCA são os seguintes:

20 Processo de escrita
15 Estratégias de estudo/ (auto)correcção (uso de recursos)
15 Estratégias de "pesquisa"
8 Gestão da tarefa (no âmbito de actividades de compreensão e/ ou produção oral)
1 Produção de materiais didácticos
1 Avaliação da aprendizagem

Os processos de aprendizagem/uso da língua constituem a principal área de incidência, por vezes em associação com aspectos dos processos instrucionais, estando praticamente ausente a terceira área atrás identificada: "o eu do aluno enquanto aluno". A estrutura das actividades analisadas é relativamente variada, à excepção das que envolvem o uso do dicionário como estratégia de estudo/auto-correcção, principalmente no âmbito da aquisição de vocabulário, onde tendem a repetir-se as mesmas sugestões de trabalho. De salientar que, apesar de existir apenas uma actividade de auto-avaliação (*Self-evaluation sheet*), outras actividades abrem espaço a processos de regulação da aprendizagem, por exemplo pela explicitação dos requisitos de uma determinada tarefa linguística, os quais podem funcionar como "guia de desempenho". Refira-se ainda que, embora não exista uma intenção explícita de desenvolver o saber metacognitivo do aluno no âmbito da compreensão de textos, as tarefas supõem, frequentemente, uma visão interactiva do acto de ler. Relativamente às actividades de escrita, podemos identificar uma aproximação a uma visão processual da mesma. No campo da compreensão/produção orais, o enfoque processual surge sobretudo em actividades complexas que supõem um grau elevado de autonomia dos alunos na sua realização, como o "role-play", o debate e a simulação. Finalmente, e embora não existam actividades directamente incidentes na dimensão atitudinal da aprendizagem, podemos dizer que a existência de enfoques processuais promove, indirectamente, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, crítica e de responsabilidade face ao processo de aprender.

Em resumo, o manual integra alguns aspectos da dimensão processual da aprendizagem, com um enfoque no saber metacognitivo e em estratégias de desenvolvimento de algumas capacidades linguísticas.

3.2. Explicitação

A explicitação do enfoque processual nas actividades seleccionadas tende a ir além da instrução da tarefa, integrando outros aspectos de ordem conceptual (o que é um projecto? o que é uma carta informal? o que é um "role-play", etc.), operativa-comunicativa (como desenvolver um projecto, como consultar um dicionário, como organizar um currículo, etc.), e ainda operativa-instrucional (que passos seguir na tarefa de audição de um texto, como operacionalizar um debate ou uma simulação, que aplicação dar a uma ficha de auto-avaliação, etc.). De salientar alguma preocupação na variação do grau de explicitação em tarefas semelhantes, ou seja, quando é elevado numa delas, usualmente a primeira, tende a ser mais baixo nas restantes, pressupondo-se que o aluno possa "voltar atrás" para consultar a informação de que eventualmente necessite, embora não lhe seja dada essa instrução. É sobretudo o caso dos trabalhos de pesquisa, do uso do dicionário e das actividades de escrita.

Sintetizando, verifica-se, em muitas das actividades analisadas, a explicitação do saber metacognitivo e das estratégias necessárias à resolução das tarefas, o que constitui um potencial factor de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos.

3.3. Integração

À excepção da actividade *Self-evaluation sheet*, os enfoques processuais aparecem integrados com enfoques linguísticos, o que constitui uma condição facilitadora do desenvolvimento da competência de "aprender a aprender". Entre as diversas focalizações, assumem destaque a competência sociocultural nas tarefas de pesquisa, a escrita e a interacção oral. De salientar que o enfoque temático das actividades, embora decorrendo dos temas programáticos, sugerem frequentemente a sua transposição para contextos locais, apelando à integração e expansão do conhecimento experiencial, individual e colectivo, dos alunos. Esta preocupação de "personalização" dos tópicos, especialmente patente em tarefas de pesquisa, constitui um factor motivacional potencialmente facilitador do envolvimento dos alunos na sua realização, para além de criar uma ponte entre saberes académicos e saberes sociais, o que constitui uma dimensão importante de uma pedagogia para a autonomia.

3.4. Auto-direcção

As actividades em análise conferem alguma iniciativa aos alunos, sempre de modo bastante orientado, à excepção dos casos de pesquisa, debate, simulação e "role-play", onde aqueles podem assumir maior responsabilidade pela sua aprendizagem a diversos níveis: conteúdo, estratégias, recursos, tempo, espaço e interacção. A dimensão da avaliação, mais "invisível" do que as restantes no texto das actividades, é contudo encorajada pelo grau de explicitação processual de algumas delas, quando fornecem aos alunos "parâmetros" de desempenho, orientadores dos modos de realização das tarefas.

3.5. Monitoração/Auto-avaliação

As oportunidades de auto-avaliação e regulação da aprendizagem ao longo do manual são mais implícitas do que explícitas. Existe apenas uma ficha de auto-avaliação (*Self-evaluation sheet*) que as autoras sugerem para aplicação sistemática (no final de cada unidade) e que poderá ser apresentada ao professor para eventuais reajustes da sua actuação. Dada a diversidade de instrumentos e enfoques possíveis de regulação da aprendizagem, entende-se que a actividade proposta reduz enormemente o seu âmbito. Por outro lado, entendemos que a informação de natureza metacognitiva que é fornecida aos alunos no âmbito de outras actividades, e que pode ser por eles utilizada como base de regulação processual, poderia ser rentabilizada, por exemplo, através

da constituição de listas de verificação de atitudes e estratégias nos diversos campos do uso da língua. Relativamente às actividades de pesquisa, não é sugerida nenhuma tarefa de regulação, embora elas a suponham, pelo grau de iniciativa que envolvem.

Em suma, as oportunidades de regulação da aprendizagem no manual são relativamente reduzidas, em quantidade e em qualidade, o que representa uma limitação considerável, sobretudo se tivermos em consideração o papel central da dimensão avaliativa no desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos.

3.6. Materiais de consulta

Não são muito variados os materiais de consulta indicados, embora muitas das actividades analisadas suponham tarefas de pesquisa. Contudo, esta falta de diversidade é de certa forma compensada por outros modos de recolha de informação, como a consulta de especialistas (exemplo: o prof. de Biologia, na actividade *Research on Research*), a realização de entrevistas e visitas, etc. Por outro lado, existem algumas actividades que questionam os alunos sobre onde e como obter informação para uma dada questão de investigação, sem que tenham de lhe dar resposta. Pensamos ainda que o manual apresenta um corpo informativo — textual, metalinguístico e metaprocessual — que poderia ser rentabilizado como "recurso", se transversalmente mobilizado de modo mais intencional e transparente.

3.7. Conclusão da análise

A quantidade, distribuição e qualidade das actividades analisadas permitem-nos concluir que o manual apresenta algum potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, apesar das autoras não enunciarem esta intenção.

As actividades seleccionadas promovem o desenvolvimento do saber e estratégias metacognitivos, o que torna a componente processual da aprendizagem visível para os alunos. Valoriza-se, deste modo, um saber relativo a pressupostos e princípios da aprendizagem, que a tornam potencialmente mais significativa para o aluno. São indicadores desta abordagem factores como: a relativa variedade dos enfoques processuais, a explicitação dos mesmos, a sua integração com enfoques linguísticos e a criação de alguns espaços de tomada de iniciativa. As maiores limitações do manual parecem situar-se nos campos da regulação da aprendizagem e da mobilização de materiais de consulta que, do nosso ponto de vista, se apresentam redutores.

Face aos novos programas, onde se preconiza um enfoque explícito no processo de aprender e um envolvimento do aluno na gestão (interrogação, compreensão, planificação, regulação, avaliação, ...) desse processo, podemos afirmar que o manual revela algum esforço significativo neste sentido.

4. Conclusão

Os parâmetros definidos para a grelha de análise proposta, directamente decorrentes de uma orientação que designamos como "pedagogia para a autonomia", possibilitam questionar o potencial emancipatório do manual de língua estrangeira enquanto instrumento regulador da aprendizagem, através das respostas a 6 perguntas relativas às actividades propostas: qual o seu enfoque processual, e em que medida e de que forma explicitam e articulam esse enfoque com um enfoque linguístico, permitem a tomada de iniciativas ou decisões e a regulação da aprendizagem, promovem o recurso a materiais de consulta.

Uma análise deste tipo, para além de permitir um aprofundamento da compreensão das funções do manual e de facilitar um posicionamento crítico face ao seu potencial explícito de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, possibilita igualmente, pela identificação de áreas deficitárias, traçar planos de intervenção para além do manual, incluindo a selecção ou elaboração de outros materiais que expandam, complementem ou, se necessário, contrariem as orientações nele propostas. É sobretudo neste sentido que o professor poderá apropriar (tornar próprio) o manual que utiliza, e não apenas ser dele proprietário ou, pior ainda, ser por ele apropriado.

Relembremos, finalmente, o que foi afirmado na introdução deste texto quanto à importância das variáveis locais na determinação do grau de adequação de um dado manual. Pode acontecer que o professor, ou os alunos, ou ambas as partes, não reconheçam como significativo para si o que temos vindo a defender ao longo deste texto e que constitui a base da análise que propomos: a ideia de uma pedagogia para a autonomia. Nesse caso, os parâmetros apresentados perdem a sua relevância, e admitimos que isto se passe em muitas situações. O que se disse relativamente ao manual é, deste modo, igualmente válido para qualquer perspectiva de análise de manuais: é sempre ousada e de impacto reduzido. Nesse sentido, reconhecemos que a grelha apresentada deve ser encarada como um instrumento possível entre outros e, tal como outros, sujeita a escrutínio. A sua validação será sempre local e contextualmente determinada.

Notas

1 No âmbito deste projecto, coordenado por Rui Vieira de Castro, tem sido efectuado o estudo de manuais escolares do campo das ciências (ver, por exemplo, Duarte, 1997; Silva, 1997, 1998; Silva & Leite, 1997; Leite, 1998) e da língua materna (ver, por exemplo, Rodrigues, 1996; Castro, 1997; Castro & Sousa, 1997, 1998; Sousa, 1997a/b; Brandão 1996).

2 Este projecto, coordenado por Flávia Vieira com a colaboração de Maria Alfredo Moreira e Isabel Marques, integra, para além da análise de manuais, a análise dos

programas de Língua Inglesa e o estudo de concepções e práticas de professores e de alunos. (Financiamento: IIE e CEEP-U.M.)

3 Os manuais em estudo, dirigidos ao 10º ano de escolaridade (LE2-14/16), foram seleccionados em função dos interesses da equipa: *Promoting Autonomy, Aerial, Meanings, Prime Time e Outjump*. Da equipa fazem parte, além das autoras deste texto, 6 professoras dos Ensinos Básico e Secundário: Maria Antonieta Mamede, Lígia Magalhães, Manuela Malhado, Felismina Santos, Isabel Sandra e Júlia Amaro.

4 A abordagem comunicativa no ensino das línguas continua a constituir um pressuposto dos novos programas, agora mais fortemente associada à aprendizagem com base em tarefas ("task-based learning"). O estudo em desenvolvimento não se centra sobre a competência de comunicação dos alunos, mas sim sobre a competência de aprendizagem, que constitui objecto das novas orientações programáticas. Trata-se, portanto, de uma análise muito focalizada na dimensão processual da aprendizagem, onde se procuram alguns dos principais traços distintivos dos novos manuais.

5 A contagem do número total de actividades nos Quadros 1 e 2 foi feita ao longo das Unidades, já que a sua designação e delimitação nem sempre correspondem às da Tabela de Conteúdos; nas actividades com PDCA, o "potencial" reside frequentemente num ou mais exercícios de cada actividade.

Bibliografia

BARNES, Douglas (1976). *From communication to curriculum*. London: Penguin Books.

BERNSTEIN, Basil (1997). "Pedagogic discourse: a sociological analysis". In Emília R. Pedro, ed., *Discourse analysis*. Lisboa: Edições Colibri.

BRANDÃO, José António (1996). "Os manuais escolares de língua portuguesa: representações da escrita e do ensino/ aprendizagem da escrita". Comunicação apresentada no *II Colóquio sobre Questões Curriculares*, Universidade do Minho, Braga (ms. polic.).

CASTRO, Rui (1997). "Estatuto, funções e história do manual escolar — o projecto *eme*". Comunicação apresentada no *Colóquio sobre Manuais Escolares*, Sevilha (ms. polic.).

CASTRO, Rui & SOUSA, Maria de Lourdes (1997a). "World and language through *exempla*: a discourse analysis of pedagogic texts". In Emília R. Pedro, ed., *Discourse analysis*. Lisboa: Edições Colibri.

CASTRO, Rui & SOUSA, Maria de Lourdes (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de língua portuguesa". In Rui V. Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs.). *Linguística e Educação*. Lisboa: APL/ Edições Colibri.

CHOULIARAKI, Lilie (1997). "Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse: individualised teacher-pupil talk". In Emília R. Pedro, ed., *Discourse analysis*. Lisboa: Edições Colibri.

COWAN, John (1981). "Struggling with self-assessment". In David Boud, ed., *Developing student autonomy in learning*. New York: Kogan Page.

DUARTE, Maria da Conceição (1997). "Investigação em ensino das ciências — que reflexos ao nível dos manuais escolares?". Comunicação apresentada no *V Congreso Internacional sobre Investigación en la didáctica de las Ciencias*. Murcia (ms. polic.).

ELLIS, Gail & SINCLAIR, Barbara (1989). *Learning to learn English — a course in learner training* (teachers's book). Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, Gail & SINCLAIR, Barbara (1992). "Survey: learner training in EFL textbooks". *ELT Journal*, 46 (2).

HOLEC, Henri (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

HOLEC, Henri (1990). "Autonomie et apprentissage autodirigé — quelques sujets de réflexion". *Les Cahiers de l'ASDIFLE, 2: les auto-apprentissages*.

HOLEC, Henri, LITTLE, David & RICHTERICH, René (1996). *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Council of Europe.

HOLEC, Henri & HUTTUNEN, Irma (eds.) (1997). *Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.

LAKE, Nancy (1997). "Survey review: learner training in EFL textbooks". *ELT Journal*, 51 (2).

LEITE, Laurinda (1998). "Heat and temperature: an analysis of how these concepts are dealt with in textbooks". *European Journal of Teacher Education* (em publicação).

LI, Winnie (1996). "The role of materials in the development of autonomus learning". In Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W. F. Or & Herbert D. Pierson, eds., *Taking control-autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

NUNAN, David (1997). "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy". In Philip Benson & Peter Voller, eds., *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.

RODRIGUES, Angelina (1996). "A leitura de literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (2).

SILVA, José Luís (1997). "Conceptual change and evolution: an analysis of how biology textbooks deal with these issues". Comunicação apresentada na *22nd ATEE Conference*, Macerata (ms. polic.).

SILVA, José Luís (1998). "A abordagem da 'fotossíntese' em manuais escolares espanhóis e portugueses: uma análise centrada no desenvolvimento do conteúdo". *Boletín das Ciencias*, XI (36).

SILVA, José Luís & LEITE, Laurinda (1997). "Actividades laboratoriais em manuais escolares: proposta de critérios de análise". *Boletín das Ciencias*, X (32).

SINCLAIR, Barbara (1996). "Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is 'explict'?". In Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W. F. Or & Herbert D. Pierson, eds., *Taking control-autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

SOUSA, Maria de Lourdes (1997a). "What do textbooks say about reading". In Emília R. Pedro, ed., *Discourse analysis*. Lisboa: Edições Colibri.

SOUSA, Maria de Lourdes (1997b). "Status and functions of the school textbook — ways of constituting interpretative communities". Comunicação apresentada na *10th European Conference on Reading*, Bruxelas (ms. polic.).

VIEIRA, Flávia (1994). "Teaching for autonomy". *Practical English Teaching*, 14 (3).

VIEIRA, Flávia (1997). "Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia". *Communicare*, 2.

VIEIRA, Flávia (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira — uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Universidade do Minho: CEEP (Dissertação de Doutoramento, 1996).

VIEIRA, Flávia & MOREIRA, Maria Alfredo (1993). *Para além dos testes — a avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: CEEP.

VIEIRA, Flávia & SÁ, Maria Celeste (1997). "Pedagogia para a Autonomia". *Actas do IV Encontro da ANPLI*. Porto.

WENDEN, Anita (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall International.

WENDEN, Anita (1997). "Developing materials for informed self-learning: frameworks for planning and interventions". In Michael Müller-Verweyen, ed., *Neues lernen, Selbgesteuert, Autonom*. Munich: Goethe Institut.

WENDEN, Anita & RUBIN, Joan (eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

ANEXO - GT-PA (Coord. Flávia Vieira)- Análise de Manuais: Actividades com Potencial de Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem
GRELHA-SÍNTESE DE ANÁLISE DO MANUAL: Aerial - 10º ano (14/6-LE1/2) - Angelina Torres, Emília Gonçalves, Lise K. Santos - 1995

ACTIVIDADES (total)	ENFOQUE PROCESSUAL	EXPLICITAÇÃO	INTEGRAÇÃO	AUTO-DIRECÇÃO	MONITORAÇÃO/ AUTO-AVAL.	MATERIAIS DE CONSULTA	FOLHA 1
Indicar de acordo com o manual	*Em que aspecto do processo incide a act.?*	*O que é explicitado?*	*Como se realiza a integração?*	*Que iniciativa/ poder é conferido ao aluno?*	*Incide sobre o quê?*	*Quais são?*	ANOTAÇÕES
ANTICIPATION							
T=4	Estratégias de "pesquisa"	Tarefa	Comp. Sociocultural Antecipação à leitura de texto	Gestão do conteúdo Gestão de estratégias Gestão de recursos Gestão do tempo/espaço Gestão da interacção	----------	Imprensa	Resposta aberta Integração de competências Acts. semelhantes ao projecto
T=1	Estratégia de estudo (Uso de recursos)	Tarefa	Exercício de vocabulário	Gestão de recursos	_____	Dicionário ("or any other sourceof inf.")	Dicionário como auxiliar da tarefa
VOCABULARY							
T=8	Estrat. de estudo/correc. (Uso de recursos)	Tarefa	Explicitação Voc. Inferência	Gestão de recursos Gestão da avaliação	Produto	Dicionário	Dicionário como auxiliar da tarefa
FOLLOW-UP WORK (->Escrita)							
T=12	Processo de escrita (por vezes aliado a estratégias de "pesquisa")	Tarefa Regras discursivas(como redigir- tipos de texto) "Lay-out" cartas formais	Redacção de diversos tipos de texto (essay, news article, application forms/ letters, curricula) Leitura/C. sociocult.	Gestão do conteúdo Gestão de estratégias Gestão de recursos Gestão do tempo/espaço Gestão da interacção Gestão da avaliação	Processo	Gráficos Imprensa	Acts. com explicitação de regras/ critérios de desempenho, facilitando processos de regulação processual da escrita Visão processual da escrita
LETTER WRITING							
T=1	Processo de escrita	Tarefa Carta informal: conceito, linguagem, estrutura	Escrita (carta informal)	Gestão do conteúdo Gestão da avaliação	Processo	----------	(v. acima: Follow-up Work)
DESCRIPTION							
T=1	Processo de escrita	Tarefa Texto descritivo: conteúdo e estrutura	Escrita (texto descritivo)	Gestão do conteúdo	----------	----------	De entre as acts. de escrita, esta é menos explícita no seu enfoque processual
WRITTEN WORK							
T=2	Processo de escrita	Tarefa Carta/relato:Estrutura Tarefa Resumo: ideias principais	Escrita (carta-relato) Escrita (resumo de texto)	Gestão do conteúdo Gestão da avaliação Gestão do conteúdo	Processo ----------	---------- ----------	(v. acima: Follow-up Work)
LISTENING							
T=5	Gestão da tarefa	Tarefa/ Passos Gestão pedagógica	Compreensão oral	Gestão de estratégias Gestão da avaliação	Processo	----------	Orienta ções sobre "como" realizar a tarefa, facilitadoras da sua regulação
ROLE-PLAY							
T=1	Gestão da tarefa	Tarefa/Passos Gestão pedagógica	Interacção	Gestão de conteúdo Gestão de estratégias Gestão da interacção Gestão da avaliação	Processo	----------	(v. acima: Listening)
DEBATE							
T=1	Gestão da tarefa	Tarefa/ Passos/Organiz. Gestão pedagógica	Interacção	Gestão de conteúdo Gestão de estratégias Gestão da interacção Gestão da avaliação	Processo	----------	(v. acima: Listening)
SIMULATION							
T=1	Gestão da tarefa	Conceito Tarefa/ Organização Gestão pedagógica	Interacção	Gestão de conteúdo Gestão de estratégias Gestão da interacção Gestão da avaliação	Processo	----------	(v. acima: Listening)

ACTIVIDADES (total)	ENFOQUE PROCESSUAL	EXPLICITAÇÃO	INTEGRAÇÃO	AUTO-DIRECÇÃO	MONITORAÇÃO/ AUTO-AVAL.	MATERIAIS DE CONSULTA	FOLHA 2
Indicar de acordo com o manual	*Em que aspecto do processo incide a act.*	*O que é explicitado?*	*Como se realiza a integração?*	*Que iniciativa/ poder é conferido ao aluno?*	*Incide sobre o quê?*	*Quais são?*	ANOTAÇÕES
LANGUAGE FOCUS T=1	Produção de materiais	Tarefa	Exerc. de gramática	Gestão de conteúdo Gestão de recursos Gestão da interacção	———	———	Apicação de conteúdo gramatical na construção de "crossword"
T=1	Estratégia de correcção (uso de recursos)	Tarefa	Exerc. de gramática	Gestão de recursos Gestão da avaliação	Produto	"Grammar guide"	Act de resposta fechada Avaliação<->auto-correcção
DICTIONARY SKILLS T=3	Estratégia de estudo Uso de recursos	Tarefa Organização do dicionário Informação do dicionário Estratégias de consulta	Exerc. de uso do dicionário Exerc. vocabulares	Gestão de recursos Gestão da avaliação	Processo/produto	Dicionário	Duas das Acts. informam o aluno sobre como usar o dicionário e treinam o seu uso
PRONUNCIATION T=1	Estratégia de correcção (uso de recursos)	Tarefa	Exerc. de pronúncia (discrim. fonética)	Gestão da avaliação	Produto	Texto audiogravado	Act. de resposta fechada Avaliação<->auto-correcção
CONSOLIDATION (-> Gramática) T=1	Estratégia de estudo (uso de recursos)	Tarefa	Exerc. de gramática	Gestão de recursos Gestão da avaliação	Produto	Dicionário	Dicionário como auxiliar da tarefa
PROJECT WORK T=3	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa Projecto: conceito, estrutura, fases, recursos, apresentação, gestão pedagógica	Comp. sociocultural Leitura/Escrita Interacção	Gestão do conteúdo Gestão de estratégias Gestão de recursos Gestão do tempo/espaço Gestão de interacção	———	Mapas, imagens, postais, brochuras, imprensa	A 1ª act. de projecto tem um grau de explicitação processual muito levado, podendo orientar acts. congéneres Integração de competências Foc. em contextos "locais"
OVER TO YOU T=1	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa	Comp. sociocultural	(v. Project)	———	S/ indicação	(v. Project)
SURVEY T=3	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa	Comp. sociocultural Comp. social	(v. Project)	———	S/indicação	(v. Project)
RESEARCH T=1	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa	Leitura	Gestão do conteúdo	———	———	Questões sobre fontes de evidência (what,where,how)
RESEARCH WORK T=2	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa	Comp. sociocultural	Gestão do conteúdo Gestão de estratégias Gestão de recursos	———	Enciclopédias Livros de Geografia Revistas	(v. Project)
RESEARCHING T=1	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa	Comp. sociocultural	(v. Project)	———	Dicionário	(v. Project)
RESEARCH ON RESEARCH T=1	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa/ Passos Estrutura do relatório	Comp. sociocultural Escrita	(v. Project)	———	S/ indicação	(v. Project)
CONSOLIDATION (->Pesquisa) T=1	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa	Escrita	(v. Project)	———	S/ indicação	(v. Project)
OUTDOOR VISIT T=1	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa/ Passos Formas de registo	Comp. sociocultural	(v. Project)	———	S/ indicação	(v. Project)
SUMMING-UP THE SUBJECT T=1	Estratégias de"pesquisa"	Tarefa	Comp. sociocultural	(v. Project)	———	S/ indicação	(v. Project)
SELF-EVALUATION SHEET T=1	Avaliação da aprendiz.	Tarefa "Parâmetros" Utilidade ("feedback")	———	Gestão da avaliação	Produto/Processo	———	Ficha de auto-avaliação recomendada para o final de cada unidade "Feedback" ao prof.

TOTAL DE ACTS.- 60

ANÁLISE EFECTUADA POR: Flávia Vieira