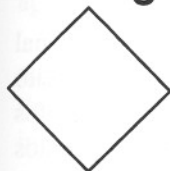


A autonomia dos alunos na aprendizagem da Língua Estrangeira¹



Lúcia Oliveira

Introdução

A motivação que esteve na base da abordagem deste tema decorre essencialmente da consciencialização do lugar central que a autonomia dos alunos vem ocupando quer ao nível da literatura sobre a educação em geral e do ensino das línguas estrangeiras em particular, quer ao nível dos novos programas de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo a autonomia dos alunos uma meta explicitamente referida em diferentes documentos que constituem os textos programáticos da Reforma Educativa, será previsível que sobre esta questão educativa se concentrem algumas das preocupações e necessidades de formação dos professores.

O tratamento deste tema procurará, deste modo, contribuir para uma consciencialização da importância do desenvolvimento da autonomia no contexto escolar e proporcionar um instrumento de reflexão sobre as diferentes vertentes que esta pode assumir.

Neste sentido, este trabalho organizar-se-á à volta das seguintes temáticas:

- contextualização do princípio educativo da autonomia no âmbito escolar;
- o conceito de autonomia no contexto do processo de ensino-aprendizagem;
- pressupostos pedagógicos subjacentes à pedagogia para a autonomia.

¹ Este artigo retoma parcialmente as ideias centrais do texto da lição apresentada em Junho de 1997, no âmbito das provas públicas para professora coordenadora.

1. A autonomia dos alunos: retomar um conceito histórico

A autonomia é, hoje em dia, reconhecida como um objectivo educacional importante. A prova disso é que, com maior ou menor ênfase, este conceito integra o discurso dos responsáveis pela educação bem como dos textos programáticos de ensino de muitos países, nomeadamente na Europa, Estados Unidos da América e Canadá.

Apesar de nas duas últimas décadas terem vindo a lume vários trabalhos focalizando diferentes abordagens da temática da autonomia dos alunos (Wenden e Rubin, 1987; Dickinson, 1988; André, 1989; Ellis e Sinclair, 1989; O'Malley e Chamot, 1990; Vieira, 1990; 1992; 1994; 1995; Andrade e Araújo Sá, 1993; Havranek, 1993; Vários, 1995), "*there is nothing new or mysterious about learner autonomy*" (Little, 1995:175).

No centro das propostas piagetianas, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos é, no final, a construção de um caminho pessoal para a autonomia em relação ao "outro" e ao mundo das coisas. A autonomia é construída através de patamares qualitativos que reflectem processos transformacionais dos sujeitos. A aquisição do pensamento abstrato e o poder representacional dos sujeitos seriam para Piaget a etapa derradeira na conquista da autonomia.

Nos trabalhos de Dewey e de Carl Rogers já se apontava como uma finalidade prioritária da educação facilitar a mudança e a responsabilidade pela aprendizagem por forma a que o cidadão pudesse fazer frente a uma sociedade em contínua transformação, o que exige o desempenho de múltiplos papéis e funções pessoais e profissionais ao longo da vida.

O que na realidade constitui novidade é o facto de nestas duas últimas décadas ter surgido um movimento no domínio da educação que se caracteriza pela ênfase atribuída ao papel desta variável no processo de formação dos alunos e pela pesquisa de processos de desenvolvimento da autonomia por forma a que os professores possam ajudar mais alunos a serem bem sucedidos no processo educativo. A acompanhar esta recente profusão de produção teórica sobre autonomia e auto-direcção na aprendizagem, algumas editoras têm-se vindo a interessar pela publicação de manuais de ensino e outros recursos materiais,²

² A título de exemplo, citam-se alguns manuais que incluem actividades promotoras de uma aprendizagem autónoma, no âmbito da iniciação do Inglês: *Project English*, Oxford University Press, 1985; *Fast Forward 3*, Oxford University Press, 1986; *Flying Colours 1*, Heineman, 1990; *Adventures in English 6e*, Oxford University Press, 1990; *Hotline*, Oxford University Press, 1991. Outros recursos didácticos incluem as seguintes obras: *Learning to Learn English - A Course in Learner Training* de Gail Ellis e Barbara Sinclair (1989) e *Learner-Based Teaching* de Colin Campbell e Hanna Kryszewska (1992).

nomeadamente no âmbito do ensino do Inglês que, no entender dos seus autores, promovem o desenvolvimento de atitudes e competências autónomas da aprendizagem.

Este empenhamento explícito nas áreas da autonomia e da aprendizagem auto-dirigida é relativamente recente no campo do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mas alguns dos seus suportes teóricos radicam em investigações e trabalhos anteriores sobre a educação de adultos e a aprendizagem cognitiva.

Alguns dos pressupostos sobre as características psicológicas dos aprendentes adultos vêm alertar para a importância de orientar a aprendizagem da língua estrangeira numa perspectiva de autonomia e de auto-direcção. Esta tendência é igualmente reforçada pela convicção generalizada da necessidade do prosseguimento da aprendizagem ao longo da vida e da aquisição de competências de aprendizagem auto-dirigida. Parafraseando Knowles, Wenden (1987) argumenta que *"attention should be given to helping learners gain an awareness of the need that they will have to continue learning the language on their own once they leave the classroom together with the skills they will need to do so"* (pág. 9).

A percepção de que se é adulto está associada à capacidade de tomar as suas próprias decisões, de aceitar responsabilidades, de desempenhar tarefas por si sós. A investigação revelou a importância que a experiência de vida do adulto tem para a sua auto identidade e a necessidade de mobilizar no contexto de aprendizagem. Outros aspectos da investigação apontam igualmente para uma abordagem da aprendizagem centrada na resolução de problemas e para uma aplicação imediata dos saberes. Os resultados das investigações sobre o adulto e o seu processo de aprendizagem levou a que se procurasse perspectivar o ensino em referência às características evidenciadas pelos aprendentes adultos, nomeadamente no que respeita à capacidade de iniciativa e organização da sua própria aprendizagem. Extrapolando estes postulados para o campo da aprendizagem das línguas estrangeiras, poderá advogar-se que os currículos e a metodologia do ensino da língua estrangeira deverão tomar em consideração as experiências e as necessidades dos aprendentes. Neste sentido, como propõe Wenden (1987), *"language learners, themselves, may be enabled to better utilize the experience they bring to their language learning. They can become more intimately involved in providing solutions to their linguistic needs as they arise"* (p.10).

Este conjunto de características do aprendente adulto, resultantes das investigações levadas a cabo nos anos 70, tiveram uma influência significativa na literatura sobre metodologia do ensino das Línguas Estrangeiras, não só no

contexto do ensino da Língua Estrangeira a adultos, mas igualmente a crianças e adolescentes.

A perspectiva da autonomia e da auto-direcção da aprendizagem prende-se com os princípios subjacentes a uma abordagem cognitivista do processo de ensino-aprendizagem e com os que relevam da aprendizagem centrada no aluno. Esta abordagem emergiu de um posicionamento crítico de diferentes áreas do saber (educação, filosofia, linguística, entre outras) face ao paradigma behaviorista, as quais apesar da sua diversidade de pontos de vista, convergiam na tónica atribuída ao papel e participação dos alunos no processo educativo. De acordo com os pressupostos desta corrente, a aprendizagem resulta de uma intervenção activa do aluno no sentido de uma apropriação pessoal dos saberes.

Nesta linha de pensamento, e no contexto da aprendizagem das línguas pelos adultos, Brindley (1984:15), citado por Nunan (1988:22) sugere:

"instructional programmes should be centred around learners' needs and (...) learners themselves should exercise their own responsibility in the choice of learning objectives, content, and methods as well as in determining the means used to assess their performance".

Os trabalhos de investigação teórica e empírica nesta área foram inicialmente desenvolvidos com adultos nos níveis intermédio e avançado de língua e visavam identificar estratégias de aprendizagem autónoma no contexto da formação de adultos. Durante bastante tempo, e provavelmente devido a este contexto específico, gerou-se algum cepticismo e surgiram objecções quanto ao alargamento destes princípios à fase de iniciação de aprendizagem da língua e ao público das crianças e jovens adolescentes. No entanto, como referem Gremmo e Riley (1995) experiências implementadas por professores noruegueses demonstraram que a autonomia no processo de aprendizagem é uma abordagem perfeitamente viável nesses contextos. Esta mesma convicção é expressa por Stern (1987) no prefácio da obra *Learner Strategies in Language Learning*, onde este autor afirma:

"The bulk of the experience of the writers in this collection lies in the area of English as a second language and, as was pointed out already, with adults as learners. But let me hasten to add that its message is not confined to either adults or ESL learners. The arguments and findings of this work are relevant to learning any language, and they have significance also for language learners at the school level" (p. xii).

A este propósito cabe aqui referir a tese de doutoramento de Flávia Vieira cujo estudo sobre autonomia incide na aprendizagem do Inglês como Língua

Estrangeira, numa turma de alunos do 7.º ano de escolaridade (nível três de Inglês).

Importa igualmente reflectir sobre as razões que justificam a apologia e a prática da abordagem da autonomia na aprendizagem das línguas estrangeiras. Uma justificação comum para a promoção da autonomia no contexto escolar, e nomeadamente na aprendizagem da língua estrangeira, centra-se à volta de questões da motivação³ e da qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos. Alguns autores (Knowles citado por Dickinson, 1995) argumentam que a associação entre a autonomia e motivação, bem como eficácia do trabalho se prende com os conceitos de aluno proactivo e reactivo:

"... there is convincing evidence that people who take the initiative in learning (proactive learners) learn more things and learn better than do people who sit at the feet of the teachers, passively waiting to be taught (reactive learners)... They enter into learning more purposefully and with greater motivation" (Knowles, 1975:14).

Por seu lado, Little (1995:176) ainda que aceite que a importância da autonomia do aluno possa ser explicada em termos de uma relação positiva entre a aprendizagem presente e a futura, considera que no caso da aprendizagem da língua o grande objectivo é facilitar que os alunos se tornem utilizadores autónomos da língua em causa. Neste sentido, este autor defende que a autonomia dos alunos abarca duas dimensões distintas: uma pedagógica e outra comunicativa. A interdependência entre a autonomia pedagógica e a comunicativa fornece os meios que permitem fazer a ponte entre a aprendizagem da língua e a sua utilização.

2. O conceito de autonomia no contexto da aprendizagem da língua estrangeira

A abordagem da autonomia na aprendizagem encerra em si o conceito de uma pedagogia centrada no aluno,⁴ a qual o coloca no centro do seu processo de

³ A relação entre autonomia e motivação é para vários autores uma questão problemática por não haver certezas quanto à direcção da relação entre estes dois conceitos - ou seja, não se pode estabelecer uma causalidade directa.

⁴ Kenny (1993:439) recorrendo à definição proposta por Tudor (1992:31) afirma: *"In a situation where learners are given sufficient autonomy to initiate, plan, organize and carry out pieces of work, and where in addition they are responsible to each other for their activities through regular reportback sessions, then this is learner-centered within Tudor's definition"*.

aprendizagem e lhe proporciona um espaço e um contexto pedagógico adequado a uma progressiva responsabilização pela sua organização e avaliação. Estaria, deste modo, facilitado o desenvolvimento de atitudes de liberdade e independência do aluno face ao papel do professor.

A autonomia dos alunos deverá ser perspectivada como um objectivo educativo que atravessa todos os níveis de ensino e todas as áreas disciplinares. Para alguns autores (Kenny, 1993), este conceito constitui o cerne do processo educativo, o qual deverá ser entendido como uma forma de "empowerment" no sentido em que a educação deve possibilitar a exploração do auto-conhecimento do aluno e desenvolver as suas potencialidades pessoais e de grupo. De facto, a autonomia não implica necessariamente um trabalho isolado, pelo contrário, envolve a capacidade de saber trabalhar com os outros, de saber partilhar os saberes e competências. É nesta linha de pensamento que se inscrevem as palavras de Little (1995) ao clarificar o conceito de autonomia do aluno:

"It is sometimes thought that learner autonomy necessarily entails total independence - of the teacher, of other learners, and of formally approved curricula. But this is not so: total independence is not autonomy but autism" (p.178).

O verdadeiro objectivo da educação é abrir o eu interior, permitindo que os alunos construam conhecimentos quando manifestam as suas opiniões e os seus problemas, e descobrir a sua validade no contexto da aprendizagem colaborativa. Como muito bem frisa Kenny (1993), a autonomia não se pode reduzir à possibilidade de os alunos intervirem directamente na escolha das situações de aprendizagem, nem à responsabilização pelas actividades que realizam. A autonomia é, acima de tudo, nas palavras deste autor, "(a matter) of allowing and encouraging learners, through processes deliberately set up for the purpose, to begin to express who they are, what they think, and what they would like to do, in terms of work they initiate and define for themselves" (p. 440).

Decorre daqui que a autonomia implica um conceito de aprendizagem enquanto processo interior ao sujeito, pressupondo um aprendente activamente envolvido na aprendizagem, consciente dos seus pontos fortes e das suas dificuldades e capaz de recorrer a estratégias e recursos adequados para dar resposta aos problemas que surgem no percurso da sua aprendizagem. A autonomia dos alunos, na sua forma mais acabada, está associada a comportamentos de iniciativa, participação e controle ao nível da gestão e organização curricular, selecção e/ou produção de materiais, intervenção na avaliação, desenvolvimento de projectos.

A autonomia, entendida neste sentido, ou seja, a aprendizagem auto-dirigida,⁵ expressa-se pela capacidade de os alunos tomarem a seu cargo a responsabilidade pela sua aprendizagem. Isto pressupõe tomar decisões sobre múltiplas tarefas que estão implicadas na aprendizagem:

- seleccionar e organizar os objectivos da sua aprendizagem, de acordo com critérios de prioridade;
- organizar os conteúdos de acordo com os objectivos seleccionados;
- identificar recursos de ensino adequados à aprendizagem;
- seleccionar tarefas de aprendizagem;
- monitorar os seus progressos e resultados de aprendizagem;
- avaliar o programa de aprendizagem estabelecido.

Não é tarefa fácil e dificilmente será bem sucedida sem o apoio de especialistas do ensino do Inglês, ainda que se trate de alunos adultos e em níveis mais avançados da aprendizagem da língua. Estas dificuldades decorrem do facto da autonomia pressupor uma tomada de consciência sobre o conceito de língua em estudo e sobre os mecanismos da sua aprendizagem, conhecimentos básicos sobre o funcionamento da língua estrangeira e dos processos de aprendizagem dessa língua, capacidade de selecção e/ou construção de materiais didácticos, competências de estudo adequadas à aprendizagem da língua, bem como atitudes condizentes com um aprendente autónomo.

O primeiro aspecto a clarificar sobre este conceito amplo de autonomia é que se trata de uma meta a atingir pelos alunos, de uma forma gradativa, em diferentes momentos do seu percurso académico, com diferentes níveis de desempenho, e com ritmos diferentes, de acordo com as características específicas dos alunos, com as opções pedagógicas da escola, com os seus recursos materiais, com a preparação psico-pedagógica do professor.

Para que os sujeitos aprendentes possam eventualmente vir a responsabilizar-se com liberdade e independência pelo seu processo de aprendizagem (aprendizagem auto-dirigida) há todo um percurso de construção do seu processo de autonomização. O sujeito aprendente precisa de desenvolver

⁵ A literatura sobre a temática da autonomia tem recorrido a uma terminologia diversificada: "autonomy", "self-instruction", "self-direction", "self-access", "individualized instruction". Alguns destes termos são utilizados com sentidos idênticos e outros com sentidos diferentes. Enquanto Knowles utiliza o termo "self-direction" e "autonomous learning" na mesma acepção, Dickinson e Holec, fazem uma distinção entre estes dois termos, utilizando-os, no entanto em sentidos inversos. Dickinson entende "self-direction" como uma atitude face ao processo de aprendizagem. Por seu lado, para Holec, este termo implica que o aluno intervenha nas seguintes etapas de aprendizagem:

- identificação de objectivos;
- definição de conteúdos e da sua organização;
- selecção de métodos e técnicas;
- monitoração dos processos de aquisição;
- avaliação do que foi adquirido.

atitudes, adquirir conhecimentos e competências diversificadas por forma a poder organizar o seu programa de aprendizagem e como sublinha Holec (1985:182) "*Like every other learning programme, this may vary in length, difficulty and in its degree of success*".

A aprendizagem auto-dirigida, entendida como uma meta final no desenvolvimento da autonomia dos alunos, parece suscitar algumas dificuldades, pois como Kenny (1993) frisa, poucos alunos revelam uma percepção clara do que precisam ou querem aprender e ainda menos dos processos a seguir para essa aprendizagem. Isto não significa que os professores abandonem este objectivo educativo, mas sim que, de uma forma pragmática, identifiquem as áreas em que podem intervir para ajudarem os alunos a desenvolver as suas potencialidades neste domínio.

É exactamente a este nível – ajudar os alunos a construir o seu processo de autonomização na aprendizagem da língua estrangeira – que o professor pode intervir recorrendo para isso à pedagogia para a autonomia. O objectivo central da pedagogia da autonomia é tornar os alunos aprendentes cada vez mais competentes, por forma a tirarem o máximo proveito do processo de aprendizagem, no contexto escolar e extra-escolar.

No caso concreto de uma iniciação à língua inglesa, parece-me mais sensato e pedagogicamente adequado focalizar-nos em níveis elementares da autonomia, trabalharmos as bases essenciais do processo de autonomização dos alunos, ou seja, desenvolver e consolidar atitudes progressivamente mais autónomas no seu processo de aprendizagem. Há um vasto trabalho a desenvolver ao nível da mudança de atitudes quer nos alunos, quer nos professores, que deverão constituir os alicerces da pedagogia para a autonomia.

A concretização da pedagogia para a autonomia na sala de aula exige um repensar dos papéis que tradicionalmente são atribuídos ao professor e ao aluno com vista à construção de uma relação pedagógica menos assimétrica, com maior espaço de intervenção e de decisão dos alunos no processo de aprendizagem.

3. Pressupostos pedagógicos da pedagogia para a autonomia

Os problemas que a autonomia da aprendizagem suscita são, na sua origem, na perspectiva de Holec (1985), essencialmente de natureza psico-social, e estão na sua maioria relacionados com a mudança radical da percepção e desempenho do papel do aluno e do professor. De facto, parece ser consensual

a ideia de que a autonomia dos alunos passa essencialmente por uma redefinição das perspectivas sobre o papel do professor e do aluno (Cotterall, 1995; Little, 1995).

Tradicionalmente é suposto que no processo de ensino-aprendizagem caiba ao professor a responsabilidade pelas decisões de quase tudo o que se passa na sala de aula. Este conjunto de decisões abarca situações que se estendem desde o foro da sua especialidade, ou seja, as que se prendem com a transmissão do saber (língua e cultura inglesa) e com a componente da didáctica (planificação e gestão do ensino da língua inglesa) até às que respeitam às rotinas da sala de aula, como seja as formas de organização dos alunos, a distribuição de material, instruções para o trabalho de casa e correcção dos exercícios/actividades desenvolvidas na sala ou em casa. Deste modo, e em consonância com esta visão tradicional do papel do professor, compete-lhe, entre outras coisas, decidir quem fala, quando, com quem, sobre o quê, que materiais utilizar, durante quanto tempo, que tarefas realizar, corrigir os erros dos alunos, decidir sobre a sua avaliação. A socialização dos alunos na escola, nomeadamente no contexto da sala de aula, tende a criar atitudes de dependência e comportamentos de passividade face ao professor. Na realidade, um contexto pedagógico desta natureza em que os alunos são estimulados a desempenhar um papel passivo, sendo-lhes, ao mesmo tempo, vedada a oportunidade de se envolverem e responsabilizarem pelo seu processo de ensino-aprendizagem, dificilmente poderá contribuir para desenvolver atitudes de independência, de responsabilidade e de autonomia.

A percepção tradicional da sociedade sobre a distribuição social do saber e do poder associada à percepção de que o objectivo da instituição escolar é, em última análise, fornecer com total satisfação o produto (ensino das matérias) que leva os alunos a frequentá-la, constituem algumas das dificuldades que se colocam ao desenvolvimento da autonomia, em contexto escolar (Holec, 1985).

É possível, no entanto, subverter este cenário tradicional, e agir sobre os processos de influência conducentes às mudanças das percepções sobre os papéis do professor e do aluno. Ou seja, numa pedagogia para a autonomia podem-se criar espaços e condições facilitadoras para que os alunos desempenhem funções e tarefas que numa perspectiva mais tradicional seriam da exclusiva competência dos "professores".⁶ Num contexto pedagógico desta natureza, os alunos aprendem a não recorrer em exclusividade e de forma

⁶ Esta ideia aparece documentada quer por alunos quer por professores, em documentos que recolhi no âmbito de um projecto de investigação sobre formação contínua de professores, os quais desenvolveram um trabalho centrado na temática da autonomia.

rotineira ao professor, o qual deixa de ser representado como a única fonte do saber e o único elemento na sala de aula com poder de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em termos genéricos, o professor desempenhará predominantemente o papel de facilitador, de pessoa-recurso e de monitor. Naturalmente, e de uma forma mais evidente nos níveis de ensino elementar, o professor terá a seu cargo a organização e apresentação de material linguístico novo, ainda que esta tarefa possa ser eventualmente partilhada com os alunos.

Enquanto professor facilitador compete-lhe criar os contextos e disponibilizar os recursos educativos propiciadores da promoção da autonomia na aprendizagem do aluno. O desempenho de professor recurso prende-se com o apoio às solicitações dos alunos sobre questões relativas ao funcionamento da língua e/ou sobre os processos de resolução dos problemas associados à sua utilização. Por outro lado, o professor deverá estar sempre atento à forma como os alunos concretizam as tarefas, identificando problemas, fornecendo pistas para a sua resolução ou encorajando os alunos, isto é, compete-lhe monitorar o trabalho a desenvolver pelos alunos.

À primeira vista poderá parecer que o professor que trabalha numa perspectiva de autonomia da aprendizagem tem as suas tarefas facilitadas, já que parte delas são transferidas para o(s) aluno(s). No entanto, na verdade, o professor ao transferir as tarefas que tradicionalmente são da sua exclusiva responsabilidade não se demite delas. Pelo contrário, partilha-as com os alunos, supervisiona a sua execução por parte dos alunos, estimulando-os, encorajando-os, orientando-os, sugerindo, procurando catalizar em vez de concentrar em si as decisões, e em caso de necessidade reformula os seus planos iniciais de organização do processo de ensino-aprendizagem.

O perfil do professor empenhado numa relação pedagógica orientada para a autonomização do aluno requer a atitude e capacidade de saber delegar poderes, saber partilhar responsabilidades e saber descentralizar as fontes do saber. A relação pedagógica que sustenta uma pedagogia da autonomia caracteriza-se pela capacidade de saber gerir a comunicação interpessoal e intergrupar, de acordo com as situações concretas de ensino e com as necessidades dos alunos, e pela capacidade de ser em diferentes níveis de intervenção afectiva. Como bem refere André, (1989:134) o professor terá que responder de uma forma equilibrada por vezes às necessidades de dependência dos alunos e outras à sua necessidade de autonomia:

"Il y a des moments où l'enfant a besoin d'être sécurisé, rassuré, où il doit refaire ses forces, avant des moments où c'est une plus grand liberté qu'il réclame. L'aide n'est pas la même, elle doit être modulée,

régulée en fonction de l'apprenant, des étapes de la croissance, des moments de son évolution intellectuelle, des événements de sa vie personnelle" (pág.136).

Se a pedagogia para a autonomia requer uma mudança significativa das percepções e desempenho dos papéis do professor, conseqüentemente também exigirá, por parte do aluno, o assumir de atitudes e comportamentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem distintos dos que lhe são tradicionalmente consignados. O aluno que outrora se esperava fosse passivo, a quem não se atribuía qualquer responsabilidade pela sua aprendizagem, dependente do professor, submisso ao seu poder e saber, dá lugar ao aluno activo, que participa nas decisões sobre a sua aprendizagem, que desenvolve estratégias de independência e autonomia face ao professor. O papel dos alunos na fase de monitoração e avaliação é verificar e analisar o seu produto de trabalho e avaliar o seu próprio progresso de aprendizagem. Esta tarefa poderá ser realizada individualmente ou em colaboração com os colegas e/ou professor. Cabe ao professor ajudar os alunos a adquirirem uma percepção realista de si próprios, do seu trabalho e do seu processo de evolução. Naturalmente, em termos de avaliação, a responsabilidade final é da competência do professor.

Conclusão

A aprendizagem autónoma e os temas que lhe estão associados, como "learner training" e "strategies training", tem vindo a ser objecto de múltiplas investigações que contribuíram para o alargamento e reforço do campo da teorização. Estas investigações forneceram igualmente instrumentos diversificados de acção pedagógica que genericamente se têm revelado muito estimulantes no processo de autonomização dos alunos. Ainda que a investigação não tenha evidenciado diferenças significativas ao nível do desempenho dos alunos no que respeita à aprendizagem do Inglês, elas foram identificadas quanto às suas competências de aprendizagem. Neste sentido, o desenvolvimento da autonomia continua a ser um objectivo prioritário na formação do aluno que se pretende seja um cidadão responsável, interventivo, livre e um permanente aprendiz ao longo da sua vida.

A autonomia dos alunos deverá ser equacionada desde logo ao nível da formação de professores. Se, por um lado, devemos apetrechar os futuros professores com o conhecimento e competências necessárias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos com que irão futuramente trabalhar, a

autonomia não poderá deixar de constituir também uma área de experiência formativa no seu percurso académico (Alarcão et al.1995). Como muito bem refere Little (1995:180), os professores de Línguas terão provavelmente mais sucesso na promoção da autonomia dos seus alunos se a sua própria formação os tiver encorajado a ser autónomos.

Enquadrado neste conjunto de preocupações, Vieira (1994) procura clarificar pontos de encontro entre a pedagogia da autonomia e a formação de professores reflexivos, identificando um conjunto de princípios reguladores e processos homólogos na formação de alunos e professores. Neste sentido, Vieira (1995) é de opinião de que a promoção da autonomia dos alunos requer a intervenção do professor reflexivo porque "*só ele adquiriu formas de pensar e de agir com autonomia, só ele desenvolveu as competências que uma pedagogia para a autonomia exige.*" (p. 238)

Ainda há um longo caminho a percorrer na investigação sobre a autonomia dos alunos. Mantêm-se algumas áreas nebulosas neste domínio o que nos impede de intervir com total confiança em diversas situações concretas da nossa prática pedagógica. Considero, no entanto, bastante estimulante, todo o trabalho teórico e empírico desenvolvido à volta desta temática, a partir do qual os professores dos vários níveis de ensino poderão repensar e/ou consolidar as suas convicções e quadros de referência teóricos e encontrar suporte e motivação para novas experiências pedagógicas, adaptadas às suas realidades concretas de ensino.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. *et al.* (1995) – A preparação dos professores para a utonomia na aprendizagem - o caso das didáticas específicas de línguas (materna e estrangeiras) na Universidade de Aveiro. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.) – *Ciências da Educação: investigação e acção*, vol. I, p. 225-233.
- ANDRADE, A. I.; ARAÚJO SÁ, M. H. (1993) – O desenvolvimento da autonomia em LE. Contributos para a compreensão de um conceito-chave nos novos programas de Francês. In Fátima Sequeira (Org.) *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- ANDRÉ, B. (Org.) (1989) – *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris: Les Éditions Didier.
- COTTERALL, S. (1995) – Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, vol. 23, 2, p. 195-205.

- DICKINSON, L. (1988) – Self-instruction in language learning. Cambridge: CUP.
- ELLIS, G.; SINCLAIR, B. (1989) – *Learning to learn English: a book on learner training*. Cambridge: CUP.
- HOLEC, G. (1981) – *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- HOLEC, H. (1985) – On autonomy: some elementary concepts. In RILEY, Philip (ed.) – *Discourse and Learning*. New York: Longman Inc.
- LITTLE, D. (1995) – Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, Vol. 23, 2, p. 175-181.
- NUNAN, D. (1988) – *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP.
- O'MALLEY J. M.; CHAMOT, A. U. (1990) – *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- STERN, H. H. (1987) – Foreword by H. H. Stern. In *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.
- VÁRIOS (1995) – *System*, Vol. 23, 2.
- VIEIRA, F. (1990) – Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 81-92.
- VIEIRA, F. (1992) – Eu sei, tu sabes, nós sabemos? A negociação do saber na aula de língua estrangeira. *Intercompreensão*, 2, 23-42.
- VIEIRA, F. (1994) – A autonomia na aprendizagem da língua: um problema do aluno ou do professor? In *Actas do 1.º e 2.º Encontros da ANPLI*. Braga.
- VIEIRA, F. (1995) – Autonomização da aprendizagem de línguas. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.) – *Ciências da educação: investigação e acção*, vol. 1, p. 617-622.
- WENDEN, A.L. (1987) – Conceptual Background and utility. In WENDEN, Anita; RUBIN, Joan (eds) – *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.
- WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) (1987) – *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.